

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



**EDUCACIÓN TÉCNICA Y TRAYECTORIAS EDUCATIVO-LABORALES.
UN ESTUDIO SOBRE EGRESADOS/AS JÓVENES EN LA CIUDAD DE LA PLATA
(2007-2019)**

LIC. MARÍA DE LA PAZ BIDAURI

TESIS PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTORA EN CIENCIAS SOCIALES

DIRECTORA: LETICIA MUÑIZ TERRA

CO-DIRECTORA: EUGENIA ROBERTI

-LA PLATA, DICIEMBRE DE 2021-

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	6
RESUMEN	8
GLOSARIO DE SIGLAS	10
INTRODUCCIÓN	11
ESTRUCTURACIÓN DE LA TESIS.....	15
PRIMERA PARTE. APROXIMACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	18
CAPÍTULO 1: APROXIMACIONES TEÓRICAS DE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVO-LABORALES JUVENILES	18
1.1 INTRODUCCIÓN.....	18
1.2. APROXIMACIONES A LOS ESTUDIOS DE JUVENTUD PARA COMPRENDER LAS TRAYECTORIAS	18
1.3. LA PERSPECTIVA DE LAS TRAYECTORIAS: LINEAMIENTOS GENERALES	23
1.3. 1. LA DIMENSIÓN EDUCATIVA DE LAS TRAYECTORIAS	25
1.3. 2. LA DIMENSIÓN LABORAL DE LAS TRAYECTORIAS.....	29
1.3.3. LA ELECCIÓN COMO MOMENTO IMPORTANTE DE LAS TRAYECTORIAS.....	42
1.3.4. LA IMPORTANCIA DE LOS SABERES EN LAS TRAYECTORIAS	49
1.4. DELINEANDO NUESTRA PROPIA VISIÓN EN TORNO A LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVO-LABORALES JUVENILES	53
1.5. REFLEXIONES FINALES	55
CAPÍTULO 2: EDUCACIÓN TÉCNICA EN ARGENTINA	57
2.1. INTRODUCCIÓN.....	57
2.2. HACIA UNA HISTORIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN TÉCNICA EN ARGENTINA	58
2.2.1. EDUCACIÓN TÉCNICA EN SUS INICIOS	59
2.2.2. EDUCACIÓN TÉCNICA EN EL PERONISMO	64
2.2.3. EDUCACIÓN TÉCNICA DURANTE EL DESARROLLISMO	67
2.2.4. EDUCACIÓN TÉCNICA DURANTE LOS AÑOS 90	70
2.2.5. RECUPERACIÓN DE LA EDUCACIÓN TÉCNICA Y DESPUÉS	74
2.3. RUPTURAS Y CONTINUIDADES EN LA ETP.....	79
2.4. SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN TÉCNICA: ALGUNAS CIFRAS.....	84
2.5. REFLEXIONES FINALES	91
CAPÍTULO 3: CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS	93
3.1. INTRODUCCIÓN.....	93
3.2. ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO: LA PERSPECTIVA BIOGRÁFICA PARA ACERCARNOS A LAS TRAYECTORIAS.	95

3.3. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS: ¿CÓMO ABORDAR LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVO-LABORALES DE JÓVENES? .	97
3.3.1. SOBRE EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE NUESTRO OBJETO DE ESTUDIO	97
3.3.2. ACERCA DE NUESTRA ESTRATEGIA METODOLÓGICA	102
3.3.2.1. SELECCIÓN DEL CASO DE ESTUDIO	103
3.3.2.2. EN TORNO A LAS DECISIONES MUESTRALES	106
3.3.2.3. TÉCNICAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE INFORMACIÓN	108
3.3.3. EN TORNO A NUESTRA ESTRATEGIA ANALÍTICA PARA COMPRENDER LAS TRAYECTORIAS DE LOS/AS EGRESADOS/AS	112
3.3.3.1. ACERCA DEL ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	113
3.3.3.2. ACERCA DE LA CONSTRUCCIÓN TIPOLÓGICA	115
3.4. PRESENTACIÓN DEL CASO DE ESTUDIO: SELECCIÓN DE DOS ESCUELAS DE EST DE LA CIUDAD DE LA PLATA.....	117
3.4.1. ACERCA DE LA ESCUELA A	121
3.4.2. ACERCA DE LA ESCUELA B	125
3.5. REFLEXIONES FINALES	128
SEGUNDA PARTE. TRAYECTORIAS EDUCATIVO-LABORALES DE EST: ¿MISMO PUNTO DE PARTIDA, MÚLTIPLES PUNTOS DE LLEGADA?	130
CAPÍTULO 4. INGRESO AL MUNDO TÉCNICO: LA ELECCIÓN DE LA EST Y LA ESPECIALIDAD COMO MOMENTOS DECISORIOS DE LAS TRAYECTORIAS	130
4.1. INTRODUCCIÓN.....	130
4.2. ELECCIÓN JUVENIL DE LA EST Y LA ESPECIALIDAD.....	131
4.2.1. ELECCIÓN JUVENIL DE LA EST	131
4.2.2. ELECCIÓN JUVENIL EN TORNO A LA ESPECIALIDAD	135
4.3. EL LUGAR DE LA TRANSMISIÓN FAMILIAR EN LA ELECCIÓN DE LA EST Y LA ESPECIALIDAD	138
4.3.1. EL LUGAR DE LA TRANSMISIÓN FAMILIAR EN LA ELECCIÓN DE LA EST.....	138
4.3.1.1. LA TRANSMISIÓN ASOCIADA A LA TRADICIÓN O HERENCIA FAMILIAR	138
4.3.1.2. LA TRANSMISIÓN PRAGMÁTICA O INSTRUMENTAL.....	143
4.3.2. EL LUGAR DE LA TRANSMISIÓN FAMILIAR EN LA ELECCIÓN DE LA EST Y LA ESPECIALIDAD	152
4.4. LOS GRUPOS DE PARES COMO DIMENSIÓN INTERVINIENTE EN LA ELECCIÓN DE LA EST Y LA ESPECIALIDAD	154
4.4.1. LOS GRUPOS DE PARES COMO DIMENSIÓN INTERVINIENTE EN LA ELECCIÓN DE LA EST	155
4.4.2. LOS GRUPOS DE PARES COMO DIMENSIÓN INTERVINIENTE EN LA ELECCIÓN DE LA ESPECIALIDAD.....	156
4.5. LAS INSTITUCIONES Y SUS ACTORES COMO MEDIADORES EN LA ELECCIÓN DE LA EST Y LA ESPECIALIDAD	158
4.5.1. LAS INSTITUCIONES Y SUS ACTORES COMO MEDIADORES EN LA ELECCIÓN DE LA EST	159
4.5.2. LAS INSTITUCIONES Y SUS ACTORES COMO MEDIADORES EN LA ELECCIÓN DE LA ESPECIALIDAD	162
4.6. REFLEXIONES FINALES	164

CAPÍTULO 5: CAPACIDADES PROFESIONALES EN TORNO A LA EST	167
5.1. INTRODUCCIÓN.....	167
5.2. CAPACIDADES PROFESIONALES BÁSICAS EN TONO A LA EST	168
5.3. CAPACIDADES PROFESIONALES ESPECÍFICAS EN TORNO A EST: ENTRE TALLERES Y LABORATORIOS	171
5.3.1. EL SABER QUE SE PONE EN JUEGO EN EL MARCO DE TALLERES Y LABORATORIOS.....	171
5.3.2. EL SABER HACER QUE SE PONE EN JUEGO EN EL MARCO DE TALLERES Y LABORATORIOS.....	173
5.3.3. EL SABER SER QUE SE PONE EN JUEGO EN EL MARCO DE TALLERES Y LABORATORIOS	177
5.3.4. ¿ARTICULACIÓN DE SABERES EN EL MARCO DE TALLERES Y LABORATORIOS?	179
5.4. CAPACIDADES PROFESIONALES DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO: PRÁCTICAS DIFERENCIADORAS EN LA EST	184
5.5. LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALIZANTES: ACCESOS, CAPACIDADES PROFESIONALES Y LIMITACIONES.....	188
5.5.1. ACCESO Y EXPECTATIVAS EN TORNO A LAS PRÁCTICAS PROFESIONALIZANTES.....	188
5.5.2. CAPACIDADES PROFESIONALES BÁSICAS Y ESPECÍFICAS EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALIZANTES: ENTRE EL SABER, SABER HACER Y SABER SER/SABER ESTAR.....	199
5.5.2.1 PRÁCTICAS PROFESIONALIZANTES EN TANTO SABER + SABER HACER	199
5.5.2.2 PRÁCTICAS PROFESIONALIZANTES EN TANTO SABER SER/SABER ESTAR	203
5.5.2.3. PRÁCTICAS PROFESIONALIZANTES EN TANTO QUE SOCIALIZACIÓN EXTRA LABORAL	206
5.5.3. LIMITACIONES DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALIZANTES	207
5.5.4. PRÁCTICAS PROFESIONALIZANTES ¿PUENTE EFECTIVO ENTRE LA EDUCACIÓN Y EL TRABAJO?	212
5.6. REFLEXIONES FINALES	215
CAPÍTULO 6: TRAYECTORIAS EDUCATIVO-LABORALES DE JÓVENES EGRESADOS/AS DE EST	217
6.1. INTRODUCCIÓN.....	217
6.2. TRANSICIÓN ENTRE LA EST Y LOS ESTUDIOS DE NIVEL SUPERIOR	218
6.2.1. REFLEXIÓN EN TORNO A LA FINALIZACIÓN DE LA EST	218
6.2.2. EL PROCESO DE ELECCIÓN DE LOS ESTUDIOS POSTSECUNDARIOS	227
6.2.2.1 La elección juvenil de los estudios de nivel superior	228
6.2.2.2. LA TRANSMISIÓN FAMILIAR EN LOS ESTUDIOS DE NIVEL SUPERIOR.....	230
6.2.2.3. EL FACTOR INSTITUCIONAL EN LA ELECCIÓN DE LOS ESTUDIOS DE NIVEL SUPERIOR	232
6.3. HACIA UNA TIPOLOGÍA DE TRAYECTORIAS EDUCATIVO-LABORALES POSTSECUNDARIAS	235
6.3.1. TRAYECTORIAS EDUCATIVAS POSTSECUNDARIAS EXCLUSIVAS.....	237
6.3.2. TRAYECTORIAS POSTSECUNDARIAS ITINERANTES	244
6.3.2.1. EGRESADOS/AS QUE COMBINAN ESTUDIO TÉCNICO Y TRABAJO TÉCNICO	247
6.3.2.2. EGRESADOS/AS QUE COMBINAN ESTUDIO TÉCNICO Y TRABAJO NO TÉCNICO	253

6.3.2.3. EGRESADOS/AS QUE COMBINAN ESTUDIO NO TÉCNICO Y TRABAJO TÉCNICO	255
6.3.2.4. EGRESADOS/AS QUE COMBINAN ESTUDIO NO TÉCNICO Y TRABAJO NO TÉCNICO	260
6.3.3. TRAYECTORIAS LABORALES POSTSECUNDARIAS EXCLUSIVAS.....	263
6.4. REFLEXIONES FINALES	271
CONCLUSIONES	276
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y FUENTES DOCUMENTALES	293
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	293
FUENTES DOCUMENTALES	329
ANEXOS	332
1. GUION ENTREVISTAS TESIS DOCTORAL:	332
2. ANEXO FOTOGRÁFICO	345

AGRADECIMIENTOS

Esta es una tesis sobre trayectorias por eso quiero comenzar estos agradecimientos considerando a quiénes han contribuido a que mi trayectoria educativa y laboral pueda verse reflejada en este trabajo.

En primer lugar, a mi Directora, la Dra. Leticia Muñiz Terra, por cada lectura atenta, por su orientación metodológica acerca de los caminos a seguir en la investigación considerando que el saber se comparte. Gracias también por haber confiado en mí cuando yo misma no creía.

A mi Co-Directora, la Dra. María Eugenia Roberti, por su apoyo intelectual, sus devoluciones precisas y su gran acompañamiento codo a codo, claves en momentos de angustia. A ambas por su afán de trabajo en equipo y por su gran disponibilidad siempre.

A su vez esta investigación no hubiera sido posible sin el sostén financiero brindado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas (CONICET) en el marco de una beca doctoral en temas estratégicos asociados a la inclusión social. A la Facultad de Humanidades de la UNLP y al Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales en el marco del cual desempeñé mi trabajo. Tanto su cotidiano laboral como sus Jornadas y seminarios internos contribuyeron a que pudiera reflexionar sobre mi trabajo en discusiones con colegas.

Asimismo, dentro del instituto esta tesis se desarrolló en el marco de dos proyectos de investigación PICT y PID, bajo la dirección de la Dra. Muñiz Terra, con apoyo de la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación y el Ministerio de Educación de la Nación, respectivamente. Muy especialmente a cada uno/as de los miembros del proyecto, quienes están y quienes estuvieron: Agustina Coloma, Magdalena Lemus, Matías Iucci, Luis Santarsiero, Cristian Harvey, Sabrina Viña, Florencia Riva, Juliana Frassa, Bárbara Pshunder, Ma. Eugenia Ambort, Victoria Viscotti. Gracias por las discusiones y los procesos de escritura colectiva.

Un agradecimiento especial al proyecto Incasi (International Network for Comparative Social Inequalities) en el marco del cual pude desarrollar estancias de investigación doctorales que fueron muy ricas para mi trayectoria. A Pedro López Roldán y Sandra Fachelli sus directores. Al equipo del GRET en la Universidad Autónoma de Barcelona y a su director

Rafael Merino, por incorporarme a su equipo y por la escritura colectiva. A Julie Jarty, que me recibió en el CERTOP de la Universidad de Toulouse. Asimismo, un agradecimiento especial a los investigadores de INCASI que me recibieron en mis estancias en Latinoamérica, Marcelo Boado y Rafael Rey en la Universidad de la República y Gabriela Rubilar de la Universidad de Chile.

Al Doctorado en Ciencias Sociales de la FAHCE, y a sus distintas instancias metodológicas que también contribuyeron a la reflexión y al análisis. A Susana Ortale, en su rol de docente del taller 1, a quienes guiaron el proceso de taller de tesis 2 Matías Iucci, Florencia Bravo y Belén Morris. Y especialmente a Ma. Emilia Di Piero quien fue miembro del coloquio de tesis, primera instancia de presentación de la misma.

A quienes trabajan en instituciones de educación técnica y desde las trincheras de la gestión o desde las propias escuelas me abrieron las puertas tanto a nivel simbólico como literal, permitiéndome terminar de forjar mi “ingreso al campo”.

A quienes colaboraron en las etapas finales y decisivas, previas a la presentación: Belén Castrillo, Flor, Belén.

A las amigas de la facu, las de siempre: Estefi, Euge, Vani, Nay, Nati y Dani.

A las nuevas amistades forjadas cursando el doctorado: a Paulita, a Jenny, a Agus, a So, a Jhony, a Fabri.

A mi mamá, gracias por su escucha atenta, su apoyo en momentos de angustia, por su interés “por los chicos de la escuela industrial”. A mi papá por sus valores, por el “operativo perseverancia” y por sus consejos para no darme por vencida ni aún vencida.

A mis hermanas, y a mis cuatro sobrinos.

A quienes estuvieron, a quienes están, y a quienes vendrán. Sin ese sostén emocional esta investigación no hubiera sido posible.

Muy especialmente a cada uno/as de los/as jóvenes que me abrieron las puertas de sus casas, me hicieron partícipe de sus experiencias de vida, a quienes compartieron conmigo espacios de aula. Gracias por su convicción por la Escuela Técnica. Son ustedes quienes la hacen día a día.

A todas aquellas personas que aman a la escuela Técnica y luchan en el cotidiano para que su tránsito sea más igualitario.

María Paz Bidauri, La Plata, diciembre de 2021

TÍTULO

Educación técnica y trayectorias educativo-laborales. Un estudio sobre egresados/as jóvenes en la ciudad de La Plata (2007-2019)

RESUMEN

La presente tesis para aspirar al título de Doctora en Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, se inscribe en la intersección de distintos campos del saber, principalmente la sociología de la educación y la sociología del trabajo, bajo la temática que aborda las trayectorias educativo-laborales y su vínculo con los procesos de inserción laboral en jóvenes.

En concreto, el problema de investigación propone analizar las trayectorias educativas y laborales de jóvenes egresados/as de escuelas medias de modalidad técnica de la ciudad de La Plata entre los años 2007 y 2019, a los fines de comprender cómo se configuran sus trayectorias y cuáles son los elementos que influyen en esa configuración. Por tanto, la pregunta de investigación se orienta a comprender de qué manera el rol familiar, el grupo de pares, las instituciones intervinientes y los saberes actúan en la configuración de las trayectorias educativas y laborales divergentes en los/as jóvenes egresados/as técnicos/as en el período señalado, considerando el momento previo al ingreso a la Educación Secundaria Técnica (EST), la consecución de estudios secundarios, así como las trayectorias posteriores al egreso en lo que a educación y trabajo refiere.

Para dar respuesta a este problema, se sigue un abordaje cualitativo, bajo el enfoque biográfico en el que se inscribe el análisis de trayectorias. El análisis distingue trayectorias de egresados/as de diferentes especialidades de la educación media técnica, incluyendo tanto varones como mujeres. Se utiliza como herramienta de construcción de la información la entrevista biográfica semi-estructurada.

PALABRAS CLAVE: Educación Técnico Profesional – Enfoque Biográfico – Trayectorias – Educación y Trabajo – Juventudes

TITLE

Technical education and educational-labor trajectories. A study on young graduates in the city of La Plata (2007-2019)"

ABSTRACT

The present thesis intends to achieve the PhD in Social Sciences of the Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación of the Universidad Nacional de La Plata is part of the intersection of different fields of knowledge, mainly the sociology of education and the sociology of work, under the theme that addresses the educational-labor trajectories and their link with the processes of labor insertion in young people.

The main research problem tends to analyze the educational and labor trajectories of young graduates of technical secondary schools in the city of La Plata between 2007 and 2019, in order to understand how their trajectories are configured and which ones are the elements that influence that configuration. Therefore, the research question is aimed at understanding how the family role, the peer group, the intervening institutions and the knowledge act in the configuration of divergent educational and work trajectories in young technical graduates / as in the indicated period, considering the moment prior to entering the Technical Secondary Education (EST), the achievement of secondary studies, as well as the trajectories after graduation in terms of education and work.

This problem of social reality takes place within the framework of public educational policies, and in particular around the educational policy of Technical-Professional Education (ETP). Among the ETP, we specifically address EST, that is, those studies that correspond to a medium-level technical degree of technical modality. In turn, our research problem is linked to the problem of job insecurity that affects the youth sector in a context of job market segmentation, an aspect addressed by those studies that ask about youth status. To respond to this problem, a qualitative approach is followed, under the biographical perspective approach, especially under the analysis of trajectories. The analysis distinguishes the trajectories of graduates of different specialties of technical secondary education, including both men and women from different social classes. The semi-structured interview is used as an information construction tool.

KEY WORDS: Professional Technical Education - Trajectories - Biographical Approach - Transitions - Education and Work

GLOSARIO DE SIGLAS

CENUATP: Censo Nacional de último Año de ETP
CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CFE: Consejo Federal de Educación
CFP: Centro de Formación Profesional
CFETP: Comisión Federal de la Educación Técnico-Profesional
CINTERFOR: Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional.
CNAOP: Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional
CONET: Consejo Nacional de Educación Técnica
CoNETYP: Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción
COPRET: Consejo Provincial de Educación y Trabajo
DGCyE: Dirección General de Cultura y Educación
DGET: Dirección General de Enseñanza Técnica
DiNIECE: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.
EGB: Educación General Básica
ENET: Escuela Nacional de Educación Técnica
ENIE: Encuesta Nacional de Inserción de Egresados
ENTE: Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados
ESB: Escuela Secundaria Básica
ESI: Educación Sexual Integral
EST: Educación Secundaria Técnica
ETO: Escuela Técnica de Oficio
ETP: Educación Técnico-Profesional
FinEsTec: Programa de terminalidad para técnicos/as
FoNIETP: Fondo Nacional de Investigaciones de Educación Técnico-Profesional
FP: Formación Profesional
ISFD: Instituto Superior de Formación Docente
ISFDyT: Instituto Superior de Formación Docente y Técnica
ISFT: Instituto Superior de Formación Técnica
INET: Instituto Nacional de Educación Tecnológica
LEF: Ley Federal de Educación
LEN: Ley de educación Nacional
NEET: Not in Employment, Education or Training.
NINI: Ni estudia, ni trabaja
OIT: Organización Internacional del Trabajo
PP: Prácticas Profesionalizantes
SITEAL: Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina
TTP: Trayecto Técnico
UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
UNLP: Universidad Nacional de La Plata
UON: Universidad Obrera Nacional
UTN: Universidad Tecnológica Nacional

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas han proliferado estudios académicos preocupados por la situación educativa y laboral de jóvenes ya que, aun en un contexto de mejora de los indicadores vinculados a las tasas de escolarización de nivel secundario, los/as jóvenes continúan presentando una situación desventajosa en relación a sus pares adultos/as en el mercado de trabajo. Esta situación se vuelve aún más difícil en la población joven de sectores socio-económicos bajos, así como en el caso de las mujeres. Asimismo, en las últimas décadas se han venido desarrollando políticas públicas educativas y laborales que tienen a los/as jóvenes como principales destinatarios/as.

Esta investigación se enmarca en la intersección de distintos campos del saber en las ciencias sociales de los que se retoman una multiplicidad de antecedentes teóricos, a la vez que se espera contribuir a estos campos de estudio. El campo de estudios de la sociología de la juventud nos ha sido útil para reflexionar sobre el concepto de juventudes, así como sobre los procesos que tienen lugar en este período biográfico. Asimismo, la sociología de la educación nos brinda sus herramientas analíticas, ya que se ocupa fundamentalmente del contexto social en el que tiene lugar el acto educativo. Destacamos también las contribuciones de la sociología del trabajo, en particular aquellos estudios que se encargan de analizar el desarrollo de las trayectorias laborales de los sujetos jóvenes, de cara a comprender nuestro propio objeto de estudio. Más específicamente, en la presente tesis nos proponemos contribuir al campo de estudios de las trayectorias juveniles, considerando particularmente su ámbito educativo y laboral. En este marco, esperamos aportar a la problemática de las transiciones del mundo educativo al laboral, con una especial preocupación vinculada a la Educación Secundaria Técnica (EST).

Como telón de fondo de nuestra investigación se encuentra el vínculo históricamente conflictivo entre educación y trabajo. Esta relación ha sido analizada históricamente desde distintas teorías tal como desarrollamos en los antecedentes teóricos de esta tesis. Asimismo, en Argentina este vínculo fue objeto de debate y estuvo presente desde la configuración del sistema educativo. La relación educación-trabajo adquiere en la Educación Técnico Profesional (ETP) características particulares, debido a que su origen está ligado con el

objetivo de formar para el trabajo. Asimismo, esta modalidad educativa presenta un vínculo fluido con el modelo productivo imperante en cada época y resulta muy sensible a los cambios económicos que acontecen en el país.

Seguimos en esta tesis la propuesta de Muñiz Terra (2012), vinculada a la triple estructuración de la realidad social en torno a un nivel macro o estructural, un nivel meso y un nivel micro. Si se considera la ETP a nivel estructural, en relación a la cuestión educativa el período que nos compete en esta investigación se enmarca en dos cambios normativos de importancia. Por un lado, la Ley Nacional de Educación del año 2006 que postula la obligatoriedad del nivel secundario. La misma divide a la educación en niveles y modalidades¹. Nuestra investigación se centra específicamente en el nivel secundario y, en particular, en la modalidad técnico-profesional. Dicha modalidad se divide en orientaciones tales como agropecuaria, industrial y servicios, y éstas a su vez se dividen en especialidades, algunas de las cuales se retoman para su estudio.

Por otro lado, adquiere importancia la Ley N° 26058, sancionada un año antes; siendo la primera normativa a nivel nacional para pensar de manera específica e integral la ETP. Entre sus cambios principales se encuentra la instauración de 7 años de nivel medio, la implementación de prácticas profesionalizantes (PP) obligatorias en el último año y la creación de un fondo de financiamiento por ley propio para la modalidad. En el marco de este mayor financiamiento viene teniendo lugar una serie de investigaciones realizadas por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), de gran importancia para la presente investigación.

Bajo el nivel meso institucional se consideran las dos instituciones educativas que forman parte de esta investigación. Se trata de dos escuelas medias de modalidad técnica de larga data en la ciudad de La Plata que ofrecen cinco especialidades en la orientación industrial: química, construcciones, electrónica, electromecánica y automotores. Cabe destacar que aspectos estructurales que son definidos a nivel legal en la normativa vigente, tienen su proceso de implementación en ambas instituciones. Otro ámbito de carácter meso institucional son los entornos socio-productivos donde los/as jóvenes desarrollan las

¹Los niveles son tramos del sistema educativo, en tanto que, las modalidades son opciones organizativas o curriculares que pretenden dar respuesta a necesidades de formación específicas, atender particularidades, de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, a los fines de alcanzar la igualdad en el derecho a la educación (Ley 26.206 Art. 17).

prácticas profesionalizantes. La Ley N° 26058 estipula que las mismas pueden desarrollarse en entornos productivos o en espacios educativos, adquiriendo un carácter externo o interno respectivamente; contando ambas instituciones con vínculos en espacios educativos de nivel superior.

Finalmente, en el nivel micro, ubicamos la reconstrucción de las trayectorias educativas y laborales de jóvenes egresados/as de escuelas medias de modalidad técnica. En este nivel, adquieren también especial relevancia las disposiciones y capacidades que refieren a los saberes (comprendidos como saber, saber hacer y saber ser), disposiciones culturales, habilidades, ideas, valores, elecciones y decisiones que los/as jóvenes desarrollan en su vida cotidiana. En este estudio, el conjunto de decisiones tomadas en este período de la vida -entre las cuales se destaca la elección por el tipo de educación-, no son consideradas como simples actos personales o decisiones subjetivas, ya que el rol familiar, el grupo de pares y las instituciones intervinientes adquieren gran importancia.

Considerando estos distintos niveles de análisis, nuestro objetivo general es analizar las trayectorias educativas y laborales de jóvenes egresados/as de escuelas medias de modalidad técnica en la ciudad de La Plata entre los años 2007 y 2019, atendiendo a comprender cómo se configuran esas trayectorias y cuáles son las dimensiones sobre las cuales se estructuran. Para acercarnos a este objetivo general, planteamos una serie de objetivos específicos. Entre ellos nos propusimos comprender, en primer lugar, cómo se configura el proceso de transición de la educación primaria a la educación media técnica, centrándonos en el proceso de elección educativa. En segundo lugar, otro de los objetivos se orienta a analizar las capacidades desarrolladas en la EST, considerando la experiencia de las prácticas de taller, las pasantías optativas y prácticas profesionalizantes en el desarrollo de las trayectorias educativas de técnicos/as. Finalmente, nos propusimos analizar las trayectorias postsecundarias en su vinculación tanto con el ámbito educativo como laboral; buscamos comprender así cómo se configura el proceso de transición de la educación al trabajo, aspecto que abordamos atendiendo el proceso de elección en esta etapa de las biografías juveniles. En última instancia, a través de esta pluralidad de objetivos específicos damos cuenta de que las trayectorias educativo-laborales de egresados/as de EST comprenden una multiplicidad de dimensiones que inciden en su configuración.

En relación a los objetivos, planteamos una serie de preguntas que resultaron guías de nuestra investigación en tanto permiten comprender con mayor complejidad nuestro objeto de estudio que puede plantearse en tres tiempos. En relación al primer tiempo vinculado al arribo a la EST y los primeros años en la modalidad nos preguntamos: ¿cómo se produce el proceso de transición del nivel primario al secundario técnico? ¿Cómo se configura el proceso de elección de esta modalidad educativa y, en particular, de la institución de EST? ¿Qué dimensiones estructuran esta elección? ¿Cómo se configura al interior de la EST la elección de la especialidad desde el ciclo básico al superior?

En relación al segundo tiempo, que aborda el tránsito y la experiencia escolar en la EST, sobre todo, en el ciclo superior, nos planteamos: ¿cuál es el rol de los saberes en la EST? ¿Cómo se configuran las capacidades profesionales en los espacios educativos específicos, tales como talleres y laboratorios? ¿Cuál es la incidencia de las pasantías y prácticas profesionalizantes tanto en sus trayectorias educativas como laborales? ¿Qué tipo de saberes incorporan allí?

El tercer momento refiere a la trayectoria postsecundaria, considerando tanto el aspecto educativo como laboral, allí planteamos: ¿de qué manera se (re)significa la finalización de la EST? ¿Cómo se produce la transición de la educación media a los estudios postsecundarios?, ¿Qué dimensiones cobran relevancia al abordar el proceso de elección educativa? ¿Cómo se produce la transición de los estudios (secundario y postsecundarios) al trabajo? ¿Cómo inciden los saberes aprendidos en la escuela en sus trayectorias laborales? ¿Cómo influye el factor institucional en las trayectorias postsecundarias de estos/as jóvenes?

En suma, en esta tesis analizamos las trayectorias educativas y laborales de jóvenes que han egresado como técnicos/as, comprendiendo cómo se configuran las mismas a lo largo del tiempo. Para poder dar respuesta a nuestra pregunta de investigación llevamos a cabo un estudio de tipo cualitativo, tomando como principal herramienta de construcción de la información la entrevista biográfica en profundidad. El caso seleccionado corresponde a dos instituciones de EST de la ciudad de La Plata.

Hasta el momento no se han encontrado estudios de corte cualitativo que realicen la reconstrucción de trayectorias educativas y laborales de jóvenes egresados/as de EST con la profundidad que brinda el enfoque biográfico, y considerando un marco temporal amplio; desde el proceso de inserción a la EST, su tránsito y las trayectorias posteriores durante la

juventud considerando una multiplicidad de dimensiones. Las dimensiones trabajadas en esta tesis de gran importancia en las trayectorias educativas y laborales son: el proceso de elección educativa, la cuestión de los saberes, el rol de la familia, el grupo de pares y las instituciones escuela, universidad y mercado de trabajo.

ESTRUCTURACIÓN DE LA TESIS

La tesis se estructura en dos grandes partes y seis capítulos. Una primera parte, de carácter teórico-metodológica; y una segunda parte, de carácter analítico, cada una de ellas con tres capítulos, respectivamente.

La primera parte titulada “Aproximaciones teórico-metodológicas” se ocupa de ensamblar los antecedentes teóricos, es decir, cómo se ha estudiado esta temática, los aspectos teórico-metodológicos vinculados a cómo comprendemos nuestro objeto de estudio, así como los caminos seguidos para llevar a cabo nuestro proceso investigativo; es decir, vamos desde el qué al cómo estudiar las trayectorias educativo-laborales juveniles de EST. En la primera parte se ubica el capítulo 1 llamado “Aproximaciones teóricas hacia nuestro campo de estudio”. En este capítulo abordamos los principales antecedentes y teorías en torno a nuestro problema de investigación, considerando las investigaciones sobre juventud y los estudios de trayectorias, donde atendemos de manera particular la dimensión educativa y laboral. A su vez, otorgamos un lugar especial al proceso de elección educativa y a los saberes de la EST. Cerramos este capítulo adaptando un posicionamiento teórico respecto a cómo abordar nuestro objeto de estudio.

El capítulo 2 se titula “Educación Técnica en Argentina”. En el mismo realizamos una periodización caracterizando a las principales etapas históricas de la modalidad; asimismo, aquí hacemos referencia al marco normativo y a las distintas instituciones que se sucedieron a lo largo de la historia. Posteriormente, abordamos algunos cambios y continuidades de la EST, para luego ocuparnos, en un último apartado, de caracterizar la situación actual de la EST a través de un conjunto de relevamientos estadísticos sobre la modalidad.

Como cierre de esta primera parte, el capítulo 3 denominado “Consideraciones teórico-metodológicas”, da cuenta del camino seguido para llevar adelante nuestra investigación. En primer lugar, caracterizamos al enfoque biográfico como marco teórico-metodológico para abordar las trayectorias juveniles. Luego, detallamos las estrategias metodológicas

considerando el proceso de construcción del objeto: la selección de los casos, las principales decisiones muestrales y la explicitación de las técnicas de construcción de datos. En relación a la estrategia analítica damos cuenta del procesamiento de información llevado adelante, así como también de la tipología construida. Por último, describimos la escuela A y la escuela B, haciendo foco en aspectos que consideramos importantes en tanto instituciones marco, en las cuales se inscriben las trayectorias de los/as egresados/as.

La segunda parte se titula: “Trayectorias educativo-laborales de EST: ¿mismo punto de partida, múltiples puntos de llegada?”. Aquí desarrollamos un abordaje analítico en el que entrelazamos las aproximaciones teóricas, los materiales de campo y nuestras propias interpretaciones de la problemática estudiada. En el Capítulo 4 “Ingreso al mundo técnico: la elección de la EST y la especialidad como momentos decisorios de las trayectorias”, hacemos referencia al proceso de elección de la EST en dos momentos: por un lado, la elección de la modalidad educativa y de la institución propiamente dicha al iniciar el secundario; por otro lado, la elección de la especialidad técnica. Estos dos momentos son analizados en cuatro grandes apartados donde referimos a las dimensiones que son soporte de dicha elección: la elección juvenil, la transmisión familiar, los grupos de pares, las instituciones y sus actores. El Capítulo 5 titulado “Capacidades profesionales en torno a la EST” se ocupa de abordar, en una primera parte, las capacidades que tienen lugar al interior de la escuela, considerando en primer término las capacidades profesionales básicas; en segundo término, las capacidades profesionales específicas teniendo en cuenta el saber, el saber hacer y el saber ser; en tercer lugar, incluimos la perspectiva de género para analizar las capacidades que tienen lugar en talleres y laboratorios. La segunda mitad del capítulo se ocupa específicamente de las prácticas profesionalizantes (PP), considerando el acceso a las mismas, su implementación y la confluencia de la estructura tripartita de saberes y su rol como socialización extra laboral, posteriormente abordamos las limitaciones de este dispositivo orientado al mundo del trabajo. Por último, describimos aquellos casos en los que las PP han logrado ser un puente entre entorno educativo y trabajo, propiciando una inserción laboral.

El capítulo 6 llamado “Trayectorias educativo-laborales de jóvenes egresados/as de EST”, consta de una primera parte en la que nos ocupamos del proceso de transición entre educación media técnica y nivel superior, considerando la elección de los estudios postsecundarios teniendo en cuenta la elección juvenil, la transmisión familiar y el factor institucional. En la

segunda parte del capítulo construimos una tipología de las trayectorias educativo-laborales postsecundarias: allí identificamos las trayectorias educativas exclusivas, las que concilian educación y trabajo (técnicos y no técnicos), y por último las laborales exclusivas, intentando a lo largo de esta tipología plantear el vínculo que se tiene con los saberes de la EST una vez finalizado el nivel. La tesis cierra con una serie de conclusiones en las que recopilamos brevemente los principales puntos y desarrollamos sus hallazgos más relevantes.

PRIMERA PARTE. APROXIMACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

CAPÍTULO 1: APROXIMACIONES TEÓRICAS DE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVO-LABORALES JUVENILES

1.1. INTRODUCCIÓN

En este primer capítulo, nos centramos en presentar los antecedentes y la perspectiva teórica en torno a nuestro problema de investigación. El recorte realizado no es exhaustivo, ni el único posible, sino que es el que hemos construido teniendo en cuenta los abordajes realizados a lo largo de los años en que llevamos adelante esta investigación. Para ello, hemos considerando estudios del campo de la juvenología, la sociología y la economía de la educación, así como de la sociología del trabajo.

En un primer apartado, nos ocupamos de aquellos estudios que se han centrado en analizar y definir a las juventudes. En un segundo apartado, abordamos la perspectiva teórico-metodológica de las trayectorias, en particular, atendemos el proceso de elección educativa como hito importante en las trayectorias y abordamos el lugar de los saberes en las mismas; en último lugar, nos focalizamos en la dimensión educativa de las trayectorias, para luego referirnos a su dimensión laboral. En un tercer apartado, sentamos posición acerca de los conceptos principales a través de los cuales abordamos nuestro problema de investigación. Por último, planteamos algunas reflexiones finales.

1.2. APROXIMACIONES A LOS ESTUDIOS DE JUVENTUD PARA COMPRENDER LAS TRAYECTORIAS

En las décadas recientes han surgido una multiplicidad de estudios académicos ocupados de abordar la cuestión juvenil, tanto desde las agendas políticas como académicas. Cabe destacar que la juventud es una categoría moderna, es decir, históricamente reciente en tanto que etapa de la vida. Feixa (1998) señala que, para que exista la juventud como categoría específica, es requisito que se dé el desarrollo de condiciones sociales que la distinguan de otros grupos de edad y que existan imágenes culturales que caractericen a los/as jóvenes. Además, este autor encuentra cinco cambios que posibilitaron la irrupción de la juventud como sujeto activo a

partir de la segunda mitad del siglo XX: crecimiento económico que posibilitó la mayor protección (estatal y parental) de los grupos dependientes, crisis del autoritarismo patriarcal, surgimiento de un mercado específicamente juvenil, emergencia de los mass-media y modernización que implica procesos de secularización cada vez mayores.

Los estudios sobre juventud consideran que no existe algo así como linealidad entre los comportamientos que se llevan a cabo y la edad biológica. Siguiendo a Chaves (2010), sobre este proceso biogénico se imprime un proceso cultural de carácter moderno. De esta manera señala:

“Población con distintas edades hubo siempre y en todas partes, pero en cada tiempo y en cada lugar se ha organizado y denominado de manera diversa a los grados de edad: infancia, juventud, adultez y vejez hoy consideradas “naturales” no son más –ni menos- que construcciones históricas” (Chaves, 2010, p. 27).

Se trata entonces de la *cronologización del curso de la vida*, medida en años, y a su vez dividida en etapas biográficas, siendo la juventud una de ellas. Este proceso cultural en el que tiene lugar un *procesamiento diferencial de las edades*, está ampliamente vinculado al contexto socio-histórico donde se desarrolla. Es justamente a través de este proceso que se nominan las etapas de la vida, se las ordena, se las delimita y se las dota de contenido. Así, las edades no se producen mecánicamente, sino socialmente. Seguimos a Pérez Islas (2008) en su consideración de lo juvenil como histórico y relacional y, por ende, cambiante. Asimismo, este autor considera que la juventud se vincula con procesos de autopercepción y con relaciones de poder. En este sentido, los/as jóvenes se autoperciben de determinada manera y presentan una relación con lo adulto que lo define.

Algunas de las investigaciones de este campo de estudio de la juventud, abordan específicamente las múltiples transiciones juveniles a la vida adulta. Resulta interesante el abordaje planteado por Casal y otros (2006), quienes reconocen tres grandes perspectivas epistemológicas en los estudios de juventud. En primer término, la perspectiva funcionalista del ciclo vital, que entiende a la juventud desde su “falta”, como una espera o un “tiempo vacío”, de preparación para un momento otro: la vida adulta. En segundo lugar, la visión conflictualista o generacional, que asocia a la juventud con la posibilidad del cambio y el

conflicto con las generaciones adultas; en este esquema lo adulto se relaciona con lo tradicional, y lo joven con lo nuevo, lo moderno. En tercer término, los autores postulan la existencia de una perspectiva superadora que plantea que la juventud es un tramo dentro de la biografía de una persona. Desde el enfoque biográfico se toma como punto de partida al sujeto histórico, considerando la perspectiva del actor y postulando que es protagonista de su propia vida, en la que se articulan elecciones racionales y no racionales, emociones, construcciones sociales y culturales y expectativas y estrategias a futuro.

La juventud es pensada entonces en tanto que un proceso de enclasmamiento y emancipación familiar, en un tramo de la biografía. En esta misma línea, Mora Salas y de Oliveira (2009) postulan:

“La transición a la vida adulta como un proceso de emancipación individual, mediante el cual las personas adquieren una mayor autonomía y ejercen un mayor control sobre sus vidas, lo cual se expresa, entre otros elementos, en las posibilidades de elegir y actuar a partir de criterios definidos por el individuo” (Mora Salas y Oliveira, 2009, p. 267).

Resulta interesante el señalamiento acerca de que la posibilidad de elegir a la que hacen referencia no es absoluta, sino que se halla condicionada por múltiples elementos como: el origen familiar, los marcos institucionales y la posición en la estructura social. Así, los/as jóvenes de sectores sociales privilegiados y sus familias suelen contar con un mayor rango de libertad a la hora de elegir qué curso de acción seguir.

Saraví (2009) considera a la juventud como un período de transición en el curso de vida destacando la relevancia de su dinámica procesual. De esta manera, no existen a priori límites prefijados entre los distintos momentos del curso de vida. Razón por la cual la juventud no puede pensarse aisladamente de otras etapas vitales, sino de manera relacionada. En este sentido, la juventud tal como la comprendemos en nuestro contexto contemporáneo puede reconocerse a través de un conjunto de “marcadores” sociales, adquiriendo especial interés para esta tesis la transición educación-trabajo:

“La transición del sistema educativo formal al mercado de trabajo; la formación de una nueva familia; la obtención de la independencia residencial a partir del abandono del

hogar de los padres; y la búsqueda y construcción de una identidad propia (Saraví, 2009, p. 37)”.

Respecto a estos marcadores, es interesante destacar que pueden tener lugar sólo algunos, no necesariamente se producen de una manera sincrónica, así como pueden alterar su orden. En este punto, Bendit (2015) señala que los tránsitos de la juventud a la adultez pueden ser progresivos y regresivos al mismo tiempo, marcando una serie de idas y vueltas. El sentido de reversibilidad de los procesos de transición a la adultez es descripto por Machado País (2007) como propio de la “generación yo-yo”.

“[Salen de casa de sus padres para volver cualquier día; abandonan los estudios para retomarlos pasado un tiempo; encuentran un empleo y en cualquier momento se ven sin él; [...]. Los umbrales tradicionales de transición hacia la vida adulta son manifestaciones reversibles. La oposición estudiante/no estudiante, activo/inactivo, soltero/casado, se encuentran superadas por una multiplicidad de estatutos intermedios y reversibles, más o menos transitorios o precarios. Las propias secuencias de esos umbrales de paso no son lineales ni uniformes” (Machado País, 2007, pp. 26- 28).

En líneas generales, la bibliografía relevada en torno a la juventud y a las formas de transición a la vida adulta, tiene en común el considerar que existen múltiples formas de acceso a la misma, diversos caminos posibles. Señalan también que en los últimos años se han venido produciendo una serie de cambios tales como: la democratización y la extensión de la escolarización, el retraso del primer empleo, la dependencia económica y habitacional de la familia de origen, el retraso del matrimonio debido a diferentes formas de cohabitación, el retraso de paternidad, la continuación de actividades de ocio en edades maduras (Feixa, 1998; Miranda, 2015). Esta posibilidad de andar y desandar da cuenta de una reversibilidad (Machado País, 2009; Bendit, 2015), menor linealidad y uniformidad en las transiciones, mayor heterogeneidad, discontinuidad y posibilidad de ruptura en los recorridos biográficos o trayectorias, así como también incertidumbre respecto al futuro, resultando una mayor vulnerabilidad frente a la exclusión (Biggart y otros, 2008). Estos autores encuentran una correlación entre la clase social y el camino que seguirán las transiciones, de manera tal que, quienes han tenido una trayectoria educativa anterior discontinua y presentan necesidades

materiales tienden a tener una trayectoria posterior menos favorecida, de carácter complejo, en comparación a una transición *lisa y llana*. Sin embargo, resulta interesante que, los déficits en determinados recursos (que pueden ser vinculados al plano educativo, económico, familiar de apoyo, etc.) que ayudan a la transición, pueden compensarse con otros recursos a lo largo de las trayectorias. Así: “la base de recursos representa una red de seguridad potencial y los déficits en una dimensión pueden ser contrarrestados por excedentes en otro”. (Biggart, y otros, p. 67). Estos recursos van a ser manejados de modo diferencial según la capacidad de agencia del individuo.

Según Bendit (2015) en relación a las transiciones juveniles a la vida adulta.

“No se las entiende como una caracterización ‘esencial’ de lo que sería la juventud (solamente una fase de transición), sino como parte de procesos mucho más complejos, en los cuales interactúan condiciones estructurales y subjetivas de manera muy específica de cada sociedad, región, condición social” (Bendit, 2015, p. 34).

En un trabajo anterior Bendit y otros (2008) señalan que estamos frente a un proceso de “individuación de las formas de vida” (p. 13), en el que aun si los individuos continúan dependiendo de las instituciones, adquieren un peso relevante las decisiones individuales.

En líneas generales podemos señalar que, hacia las décadas del 80 y 90 del siglo XX se han multiplicado los estudios sobre juventud, algunos correspondientes a la península ibérica: Machado Pais (2003, 2007, 2009), en el caso de Portugal; Martín Criado (1996; 1998; 2005; 2009), Casal y otros (2006), García Blanco y Gutiérrez (1996), Vacchiano y otros, 2018; Verd y otros (2016) para el caso de España; otros referidos a Latinoamérica: Pérez Islas (2008), Reguillo (2003; 2017), Saraví, (2009), para el caso de México. En Argentina un estudio ya clásico es el de Margulis y Urresti (1998), con posterioridad han aparecido los estudios de Chaves (2010) desde la antropología. Desde la sociología se destacan los aportes de Filmus (2015), Miranda (2015), Muñoz Terra y otros (2013), Roberti (2014), Jacinto (2010), Busso y Pérez (2015). Existen también investigaciones sobre juventud comparativas entre Europa y América Latina (Bendit, 2015; Bidauri y otros (2021); López Roldán, P. y Fachelli, S. (2021). Según Miranda (2015), en los estudios latinoamericanos sobre juventud

tiende a presentar mayor fuerza la noción de clase, a diferencia de los estudios europeos vinculado a producciones culturales y uso del tiempo libre.

A su vez, encontramos algunos estudios que analizan la dimensión etaria y juvenil asociada a otros clivajes como el género (Elizalde, 2006; Wulff, 1995; Margulis y Urresti, 1998b), la etnia (Kropff, 2011) y la clase (Lind y Lind, 1957). En particular, el artículo de Elizalde (2006) analiza los distintos estudios sobre juventud y considera que además de adultocéntricos, pecan de un carácter androcéntrico según el cual al referirse a juventud se está haciendo referencia meramente al género masculino. Feixa (1998), también se posiciona en esta línea, “hasta fechas muy recientes, las imágenes sociales predominantes de la juventud se hayan asociadas inconscientemente a las de juventud masculina” (Feixa, 1998, p. 19). Asimismo, cabe destacar que algunos estudios se han ocupado de manera específica de abordar la relación entre juventud y escuela (Braslavsky, 1985; Filmus y otros, 2001, y 2003; Kessler, 2002; Montes, 2009; Terigi, 2007) atendiendo cómo las instituciones educativas regulaban las trayectorias y las biografías juveniles.

Hasta aquí hemos referido a las concepciones sobre juventudes, así como también acerca de cómo ha sido estudiado este tramo biográfico considerando algunos temas de interés en las agendas académicas y políticas. En el siguiente apartado tomamos en consideración la perspectiva de las trayectorias para analizar las juventudes y algunas dimensiones importantes de las mismas como son: la dimensión educativa y laboral, el proceso de elección educativa y la cuestión de los saberes.

1.3. LA PERSPECTIVA DE LAS TRAYECTORIAS: LINEAMIENTOS GENERALES

En este apartado presentamos una consideración general acerca de las trayectorias, en tanto que perspectiva estructuradora de nuestra tesis, para luego en los subapartados que siguen focalizarnos en algunas dimensiones específicas. El abordaje metodológico de las trayectorias, es presentado en el capítulo 3 de esta tesis.

Según Muñiz Terra (2012), la perspectiva biográfica puede pensarse como telón de fondo para comprender las trayectorias. Así, esta autora afirma:

“El recorrido biográfico en su globalidad está constituido por la sucesión de situaciones ocupadas por los individuos en diferentes esferas y por la historia de las diversas

configuraciones sucesivas que estructuran la articulación entre esas esferas. Esta historia pone en juego dos niveles de realidad: por un lado, los hechos objetivos u objetivables (fechas, actores, eventos), y por otro, las percepciones, representaciones e interpretaciones subjetivas” (Muñiz Terra, 2012, p. 39).

Resulta interesante su definición ya que, justamente los dos niveles que menciona hacen referencia al polo antitético propio de las ciencias sociales vinculado a los pares estructura versus agencia. De manera precisa, pensar en términos de trayectorias implica hacer referencia a los aspectos relacionales entre esta díada.

Una trayectoria vital contiene distintas líneas de vida vinculadas al camino educativo, laboral, migratorio, reproductivo, familiar, entre otras. Se trata de distintos aspectos o ámbitos que sólo pueden separarse analíticamente, pero que en una vida presentan un carácter interdependiente. Cada una de estas trayectorias puede ser pensada como una articulación de elementos objetivos y subjetivos, a los que hay que añadir otras dos cuestiones de fundamental importancia para esta tesis: el tiempo y las instituciones.

La temporalidad, es un tópico de gran relevancia en las trayectorias, que se presenta como un enfoque superador frente a otras formas de análisis transversales o sincrónicas. Dombois (1998) postula la existencia de dos tiempos que estructuran a las trayectorias: uno biográfico (que establece etapas en el curso de vida) y otro histórico (que puede ser tanto posibilitador como limitante de las trayectorias). Otro de los elementos en torno al tiempo de gran importancia en el enfoque de las trayectorias es su vinculación entre pasado, presente y futuro que se presentan interconectados. Así, un análisis de trayectorias tiende a recortar uno o algunos de los aspectos biográficos y considerarlos a través del tiempo, tomando la situación presente, analizando la misma en el pasado que se narra, así como en relación al futuro que se proyecta.

Respecto a las instituciones, algunas de las identificadas son: la educación, el empleo, la empresa, el Estado, la familia, entre otras. Cabe destacar que las instituciones son cambiantes a través del tiempo histórico, así como también a lo largo del tiempo biográfico, ya que su peso es relativo según la etapa de la vida de la que se trate.

Tal como hemos señalado, las trayectorias pueden ser pensadas en una linealidad temporal o en tanto que líneas de vida. Sin embargo, a lo largo de las mismas pueden tener lugar sucesos que se apartan del curso de vida corriente dando lugar a lo contingente o lo inesperado. Por

lo general, se trata de sucesos de corta duración en el tiempo que producen un cambio duradero. Esto ha sido conocido en la bibliografía como turning points o puntos de inflexión (Elder, 1985) o puntos de bifurcación de las trayectorias (Godard, 1998). Los mismos pueden estar vinculados tanto al tiempo biográfico como al tiempo histórico.

Hasta aquí hemos realizado una introducción general a la perspectiva de las trayectorias. En los subapartados que siguen retomamos algunas cuestiones que hacen a las trayectorias en tanto que objeto de estudio considerando las dimensiones educativo-laborales, el proceso electivo y la cuestión de los saberes. Cabe destacar que el capítulo 3 de esta tesis de carácter metodológico vuelve a retomarse esta perspectiva haciendo foco en el “cómo” estudiar las trayectorias educativo-laborales juveniles.

1.3. 1. LA DIMENSIÓN EDUCATIVA DE LAS TRAYECTORIAS

Un punto importante al que debemos hacer referencia es la dimensión educativa de las trayectorias. Si bien partimos de una visión amplia sobre los espacios de formación, hacemos referencia aquí sobre todo a las trayectorias escolares en el marco de instituciones de educación media y educativas en el marco de la educación superior y los programas de terminalidad. La formación asociada a los saberes laborales y la formación para el trabajo son abordadas al considerar el apartado de trayectorias laborales.

El análisis de las trayectorias escolares asociadas a la educación secundaria, ha venido siendo un tema de estudio y debate en la agenda académica y en las políticas públicas. Siguiendo a Terigi y Briscioli (2020), al abordar las investigaciones en torno a las trayectorias escolares en Argentina, estudios de corte cuantitativo, las definieron en tanto que carreras personales; donde se tienen en cuenta en el ingreso, el egreso, y -si corresponde- el reingreso a las instituciones. Sin embargo, su caracterización como carrera personal, puede llevar a analizar estos recorridos, asociándolos a fracasos individuales en el sistema. Alliaud (2001), plantea que es importante tener en cuenta que en torno a las trayectorias escolares suceden una multiplicidad de situaciones: algunos/as estudiantes realizan el recorrido según el tiempo escolar pautado en la currícula, otros/as lo hacen en más tiempo, portando para el sistema “sobre edad” en razón de la repitencia y al abandono (temporal o definitivo). En este sentido, consideramos necesaria una concepción más amplia de las trayectorias, que supere la visión individual y la responsabilización de los recorridos a los propios sujetos, al considerarlos

aisladamente del sistema donde se encauzan (Kaplan y Fainsod, 2001). Así, en este esquema del análisis de las trayectorias, además de los/as estudiantes y sus familias, debe entrar en el juego analítico también el sistema escolar (Santillán, 2007).

El estudio de las trayectorias escolares implica la reconstrucción de itinerarios que no se reducen a la modelización de una sumatoria de pasos por los distintos niveles del sistema educativo; es necesario atender también las interrupciones, los desvíos y la posibilidad de reinicio de los estudios (Nicastro y Greco 2009). Aquí, resulta interesante la diferenciación entre las aproximaciones que analizan la llamada *trayectoria teórica*, es decir, el camino ideal marcado por las prescripciones de los planes de estudios; de los abordajes que estudian la *trayectoria real* muestran, en cambio, los modos en que los/as estudiantes transitan de hecho las instituciones (Terigi, 2007). Si bien es posible hallar itinerarios frecuentes y probables, coincidentes con las trayectorias teóricas, en la mayoría de los casos las/os estudiantes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes (Merino y otros, 20016).

Siguiendo a Kaplan y Fainsod (2001), las trayectorias deben ser entendidas en la interacción de los condicionamientos contextuales y estructurales, las mediaciones institucionales y las estrategias individuales. Terigi (2007), plantea estudiar las trayectorias considerando sus problemáticas desde una perspectiva que tome en cuenta las características propias del sistema escolar. En este sentido, considera que hay una serie de características de los sistemas educativos que termina siendo estructurantes de las trayectorias escolares: el sistema escolar está organizado por niveles (debido a que su masificación requiere un orden), es gradual (posee un curriculum progresivo que ordena los contenidos por etapas o grados) y anual (cada grado se corresponde con un año o ciclo lectivo con la estipulación de los tiempos previstos para cada nivel). De acuerdo con Terigi (2007), estas tres características de las trayectorias teóricas actúan independientemente de lo que ocurre de hecho en cuanto a la experiencia escolar. Las trayectorias teóricas asociadas a condiciones socio-históricas sedimentadas, producen un efecto normalizador para los sujetos que recorren las instituciones escolares. Los itinerarios teóricos que concibe el imaginario pedagógico funcionan como caminos esperados, uniformes, homogéneos y lineales, mientras que aquellas situaciones en las que no se cumplen estas condiciones son interpretadas como casos que se desvían de la norma, correspondiendo con el modelo patológico individual del fracaso escolar. Si bien es sabido

que las trayectorias de muchos/as estudiantes están desacopladas respecto al deber ser que dicta la currícula: “[...] no ha sido sino recientemente que ha sido recolocado, de la categoría de problema individual, a la de problema que debe ser atendido sistémicamente” (Terigi, 2007, p. 1).

Un conjunto de investigaciones ha analizado específicamente las trayectorias escolares tanto de estudiantes como de graduados/as del nivel medio (Filmus y otros, 2001, 2003; Kessler, 2002; Terigi, 2007; Montes, 2009; Pascual, 2010; Miranda y otros, 2014) en un contexto de ampliación de derechos, donde la obligatoriedad escolar debe ser garantizada por el Estado. En este sentido, algunas de las problemáticas que se han investigado son: los altos niveles de falencia y desigualdad en la oferta educativa, los altos porcentajes de repitencia y deserción (Schwartzman, 2005) y la situación de jóvenes que, habiendo superado la edad escolar, no logran finalizar sus estudios (Bonfiglio y otros, 2008; Tedesco y López, 2004).

Resulta interesante la estrategia propuesta por Terigi y Briscioli (2020) para comprender las trayectorias escolares que según las autoras deben ser entendidas dentro del marco más amplio de las trayectorias educativas y vitales, considerando tres formas de abordaje: el nivel estructural, institucional e individual. (Muñiz Terra, 2012). Tomamos este esquema para pensar los diferentes estudios sobre trayectorias hallados. Se trata de niveles analíticos, en la realidad de hecho estos niveles se entremezclan, y asimismo muchos estudios tienden a analizar más de un nivel a la vez.

Según Terigi y Briscioli (2020), en el nivel estructural se encuentran aquellos estudios que analizan la desigualdad educativa (Salvia, 2008; Tuñón, 2010), así como procesos de movilidad social considerando la movilidad educativa (Jorrat, 2014), en algunos casos teniendo en cuenta la comparación entre países de América Latina (Solís y Boado, 2016) e, incluso, entre países latinoamericanos y europeos (Fachelli y otros, 2015; Martínez García y Molina Darteano, 2019).

En un nivel intermedio, según Terigi y Briscioli (2020) se encuentran aquellos estudios que ponen la mirada en el nivel institucional. Desde la década de 1990, se expandieron las políticas públicas destinadas a jóvenes, tanto en relación a la terminalidad educativa, como a programas de empleo e inserción laboral (Jacinto 2009). Algunos de los estudios que se ubican en este nivel se ocupan de analizar las propuestas de variación del formato escolar tradicional: para el caso del Plan Fines 2 (González, 2014, 2019; Krieger, 2015); sobre la

modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (Burgos, 2014; Krichesky y otros, 2012) o bien la complementación con dispositivos que se corresponden con políticas socioeducativas: para el programa Envión (Freytes Frey, 2013); para el programa Progresar (Roberti, 2018) y para los Centros de Formación Profesional (Millenaar, 2014). Algunos estudios que se ubican en este nivel se ocupan también de analizar de qué manera el nivel medio o secundario prepara a sus egresados/as para las trayectorias de nivel superior (Córica, 2012; Otero 2006; Córica, Otero y Merbilhaá, 2018).

En el último nivel se encuentran aquellos trabajos que se sitúan desde la perspectiva subjetiva o individual. Respecto a la experiencia escolar se destaca el estudio de Seoane (2013, 2014) que analiza la experiencia de género tanto de egresadas como de docentes mujeres de ETP en la ciudad de La Plata. Asimismo, aquí pueden encontrarse estudios como el de Kaplan (2005) que desde una perspectiva bourdiana analiza de qué manera las representaciones que construyen los/as docentes pueden influir en la experiencia escolar de los/as estudiantes. Entre los estudios sobre educación, algunos abordan la multiplicidad de dimensiones de la inclusión/exclusión a partir de investigaciones sobre trayectorias educativas. Dentro de estos estudios, algunos se han ocupado de analizar las trayectorias académicas y profesionales de estudiantes y graduados/as de estudios superiores (Figari y otros, 2011; Di Bello y otros, 2011). Algunos estudios han analizado las trayectorias escolares de nivel medio y superior incorporando la perspectiva de clase social abordando la trayectoria, experiencia y elección escolar en distintas clases sociales (Busso y Pérez, 2015; Chaves y otros, 2016; Chaves y Segura, 2021; Di Piero, 2013; 2020; Gesagghi, 2010; Jiménez Zunino, 2017; Lemus, 2015; 2018; Tiramonti y Ziegler, 2008; Villa 2011).

Entre los estudios que analizan las trayectorias educativas juveniles, algunos se enfocan en la educación técnica. Es la primera vez que se cuenta con investigaciones cuantitativas con un riguroso diseño muestral que cubre a toda la población de la educación técnica argentina. Se cuenta con un seguimiento de egresados/as que se llevó a cabo desde el INET (Instituto Nacional de Educación Tecnológica) a 4 años de finalizar los estudios, a través de una investigación de panel donde los/as estudiantes y egresados/as han vuelto a ser encuestados con posterioridad. Las temáticas que se abordan desde el INET son amplias y refieren a una pluralidad de aspectos, vinculados a la experiencia escolar, el clima educativo del hogar, las trayectorias de educación superior, las trayectorias laborales, cuestiones de género en la ETP,

entre otros tópicos. Algunos estudios se han valido de esta información para profundizar en sus líneas de investigación (Álvarez, 2019; Lemos, 2019; Sosa, 2016; 2018). Estos estudios, debido a su proximidad con el tema de esta tesis, se desarrollan en profundidad en el capítulo 2.

Según Jacinto y otros (2019) las modalidades educativas más tradicionalmente asociadas al mundo del trabajo, como la rama técnica y la comercial, muestran en sus egresados/as, a comienzos del siglo XXI, una tendencia no sólo a realizar actividades laborales una vez terminado el secundario, sino también a seguir estudios superiores. Algunas investigaciones se ocupan de analizar la consecución de estudios superiores una vez finalizada la ETP considerando si las carreras seguidas se vinculan con la “vocación técnica” (Jacinto y otros, 2019) o si el perfil de estudiante técnico/a se sostiene (Lemos, 2019). El autor realiza una tipología de trayectorias educativas en función de la graduación de ETP, la consecución de estudios superiores y su combinación o no con actividades laborales. Asimismo, en el interés de seguir estudios superiores, pueden plantearse diferencias por sector social; mientras para los sectores altos seguir estudiando es una “opción natural”, otros/as egresados/as de ETP se insertan laboralmente antes de terminar los estudios (Lemos, 2019). Garino (2016) y Martínez (2016) consideran que la localidad en la cual se emplaza la institución escolar puede ser un factor habilitante u obstaculizador de algunas trayectorias postsecundarias vinculadas a la demanda de trabajadores/as en la región y a la oferta educativa superior, que se vincularía con la posibilidad o imposibilidad de migrar. De esta manera, este estudio da cuenta de que más allá de ser importante como peso explicativo el origen social, es necesario considerar el peso de la institución particular y del contexto local en el cual se encuentra inmersa.

En este subapartado desarrollamos algunos de los antecedentes en torno a la dimensión educativa de las trayectorias considerando los principales aspectos de las mismas, así como una clasificación posible entre los estudios de corte estructural, los que enfatizan la dimensión institucional y aquellos que prestan especial interés a las cuestiones subjetivas de las trayectorias. En lo que sigue nos ocupamos de la dimensión laboral.

1.3. 2. LA DIMENSIÓN LABORAL DE LAS TRAYECTORIAS

Otra de las dimensiones de las trayectorias que creemos es fundamental relevar de cara a cumplir con los objetivos propuestos en este estudio es la laboral. La preocupación por el

ámbito laboral dentro de las trayectorias juveniles surge del diagnóstico según el cual en la Argentina aún en un contexto de notable recuperación económica² a partir del año 2003, reflejada en una mejora en los principales indicadores del mercado de trabajo (Novick, 2006; Palomino, 2007; Panigo y Neffa, 2009), persisten niveles elevados de empleo precario y desocupación en poblaciones específicas, entre las cuales se destacan los/as jóvenes (Miranda, 2009; Pérez, 2010; Freytes Frey, 2011).

Al hablar de trayectorias laborales es inevitablemente hacer referencia al vínculo entre educación y trabajo y la transición entre estos ámbitos, así como al proceso de inserción laboral, de ellos nos ocupamos en lo que sigue.

Tal como señalan Filmus y Miranda (2005) el vínculo entre educación y trabajo no es una preocupación nueva, sino que ha generado amplios debates a lo largo de la segunda mitad del siglo XX. Han existido dos teorizaciones contrapuestas en torno a la educación y a su vínculo con el trabajo. Una de ellas es la Teoría del Capital Humano (hacia las décadas del 50 y 60 del siglo XX), momento en cual los Estados comienzan a dejar de considerar a la educación como un gasto, para pasar a considerarla como una inversión. En este período, adquieren visibilidad los aportes de la economía de la educación, ocupados de teorizar acerca del financiamiento de la misma. La Teoría del Capital Humano depositaba confianza en las contribuciones que podía hacer la educación al desarrollo de los Estados y a la movilidad social de su población. Según esta teoría, existe una relación de costo-oportunidad en relación con el presupuesto que se invierte en educación y la posibilidad de sacar rentabilidad de ello, que se vería reflejada en un populoso mercado de trabajo actual o potencial. Este costo-beneficio también es considerado por los propios sujetos individuales, quienes deben evaluar cuánto tiempo y dinero invertir en educación y si ello se verá reflejado o no en la posibilidad de obtener a futuro un empleo en mejores condiciones. En cualquier caso, la educación es considerada como una inversión que se calcula en función de su rentabilidad futura (Becker, 1983; Schultz, 1983).

Esta teoría elevó las expectativas depositadas en la educación. Así, se promovieron políticas públicas que se proponían tanto aumentar las tasas de escolarización (Clark, 1962, citado en

²En este contexto surgieron estudios sociales y académicos preocupados por abordar las nuevas dinámicas sociales y económicas, específicamente aquellas vinculadas al mercado laboral incorporando matices tales como la calidad de los empleos, la segmentación del mercado de trabajo, los procesos de sindicalización.

Aronson, 2005), como desarrollar orientaciones profesionales en función del sector productivo, de particular interés por la proximidad con nuestro campo de estudio. Según Gallart durante la década del 60 los Estados proyectaban el aumento de la matrícula en educación en relación a una mejora a futuro del modelo económico (Gallart, 2006). Riquelme (2019) señala que estas teorías tuvieron sus correlatos en Latinoamérica y Argentina a través de estudios que se ocupaban de comprender la formación de los/as trabajadores/as industriales a través del enfoque de los recursos humanos, considerando que para algunas categorías laborales no se producía el ajuste entre nivel educativo alcanzado y empleo obtenido. Aún más, algunos estudios planteaban que existía carencia de calificación para determinados puestos.

El contrapunto a las Teorías del Capital Humano lo presentan hacia la década del 70 del siglo XX las teorías con una perspectiva crítica de la educación, una vez planteado que ésta no generaba mayor productividad en los países. Es decir, que el análisis que postulaba la adecuación entre el sistema educativo y el mercado de trabajo, no solo era demasiado simplista, sino que además había fracasado (Planas, 2015). Las teorías críticas consideran que la educación reproducía la desigualdad social en las generaciones futuras. Según Gallart (2006) la realidad mostró que las mayores tasas de escolarización no necesariamente se correspondían con un desarrollo económico para los países (Gallart, 2006). Las teorías críticas consideran que esa ineficiencia de la educación en relación al desarrollo puede analizarse tanto a nivel individual como social/estatal. En el caso de los individuos particulares también comienza a ser repensada la cuestión acerca de cuánto tiempo y dinero invertir en educación, sobre todo si se corre el riesgo de no obtener un empleo acorde a la inversión que se considera se ha realizado al estudiar. Este asunto se refuerza aún más en un contexto de devaluación de las credenciales educativas. Los estudios de Tedesco (1977) señalan además que la importación de estas teorías surgidas en otros ámbitos y aplicadas a América latina no se correspondían con las condiciones estructurales de nuestro continente.

En este esquema polarizador entre estudios adecuacionistas y reproductivistas, puede encontrarse una excepción en el trabajo de Willis (1977) que en palabras de Biggart y otros (2008): “Quien logró ilustrar alguno de los modos en los que las vidas diarias de los chicos

de la clase trabajadora se implicaban en formas de acción, negociación, penetración y resistencia que eran primordiales para los procesos de reproducción social” (2008, p. 51).

Hacia la década del 90, se ha vuelto a valorar el poder de la educación bajo un diagnóstico de necesidad de mayor capacitación (que desarrollamos en el apartado dedicado a saberes) aunque en un contexto de empobrecimiento inédito y de incertidumbre respecto al futuro.

“En los sectores que cuentan con la posibilidad de estudiar, el período de formación tiende a alargarse por la complejidad creciente en el plano del conocimiento, y también, por efecto de la falta de un destino económico asegurado para quienes egresan del sistema educativo. El futuro se torna incierto, y la capacitación aparece en el horizonte, más que como una certeza laboral para el porvenir, como un nuevo imaginario que permite prolongar la permanencia en las instituciones de enseñanza y postergar las incertidumbres.” (Margulis y Urresti, 1998b, p. 5).

Esta idea podría relacionarse con aquella desarrollada por Filmus y Miranda (2005) según la cual se ha pasado de un efecto trampolín de la educación, posibilitadora de una movilidad social ascendente, a un efecto paracaídas que tiende a hacer la caída más lenta en un mercado de trabajo deteriorado. En la misma línea puede señalarse que estos autores consideran que se ha venido produciendo una segmentación de la educación, donde además de la cantidad de años de escolarización adquiere gran importancia su calidad y la institución otorgante del título, a la vez que se segmenta el mercado de trabajo. De todas maneras, esta escolarización, más que asegurar una perspectiva de futuro sirve como “efecto fila”. Si bien este efecto puede no asegurar un trabajo digno, al menos ordena la fila de postulantes de la Población Económicamente Activa en un mercado de trabajo que no crece a un ritmo suficiente para acoger a todos los/as trabajadores/as.

“La educación no siempre genera mejores trabajos, sino que “reassigna” los lugares en la fila de buscadores de empleo [...] en muchos casos la educación latinoamericana habilita para acceder a mejores trabajos, más por su función de selección social que por los saberes y calificaciones que brinda” (Filmus y Miranda, 2005, p. 127).

Esto es así porque la portación de certificaciones educativas es un rasgo fácilmente identificable para los empleadores (Miranda, 2015). Esta idea del “efecto fila” se encuentra presente en el trabajo de García Blanco y Gutiérrez (1996) según el cual las colas laborales se ordenan en función de los costes de formación invertidos en los oferentes de trabajo, ya sea desde el Estado a través de programas sociales, desde sus familias o desde los propios sujetos, cuestión que haría que la desigualdad se reproduzca en el tiempo.

Entre la bibliografía sobre la temática encontramos estudios longitudinales preocupados por la cuestión temporal sobre trayectorias laborales de jóvenes que han adquirido gran relevancia en tanto introducen la idea de “inserción” al mundo laboral como un proceso fundamental. Es necesario destacar que el concepto de inserción ha sufrido cuestionamientos en virtud de la dificultad a la hora de delimitar de manera precisa el período de inserción al mundo del trabajo. Se trata más bien de un proceso con límites poco claros entre el ámbito educativo y el laboral. Por este motivo podemos pensar que el concepto de transiciones ha ido ganando terreno frente al de inserción. Puntualmente la bibliografía propone hablar de transiciones a lo largo de la trayectoria y no de una única transición como un punto de llegada. El uso del término en plural: transiciones describe más adecuadamente las formas contemporáneas que adquieren las biografías (Jacinto, 2010, citado en Guevara y otros, 2017). En relación a la transición (o transiciones posibles) entre la educación y el trabajo, Machado Pais señala que se trata de un fenómeno complejo, que debe ser pensado más como un proceso que como un momento dado de la trayectoria vital. Así, según el especialista en juventud no existiría linealidad entre estos dos ámbitos institucionales:

“El aumento de la escolarización y de la formación escolar no siempre habrá correspondido a una mayor calificación profesional ni a una mayor adecuación del sistema educativo al mercado laboral, hecho que habrá contribuido también [...] a una apreciable frustración y desilusión entre los jóvenes”. (Machado Pais, 2003, p. 33, traducción propia).

Resulta interesante el análisis llevado a cabo por García Blanco y Gutiérrez (1996) quienes consideran que en los primeros momentos de las carreras laborales juveniles hay una tendencia a percibir empleos intermitentes, informales y no calificados, así como también

frecuentes rotaciones de un empleo a otro. A esta cuestión la nombran mercado secundario de trabajo.

Las investigaciones preocupadas por las trayectorias laborales juveniles y la relevancia de la noción de inserción al mundo del trabajo pueden agruparse de acuerdo a las distintas problemáticas de su interés. Existe una serie de trabajos que analizan los cambios acontecidos en las transiciones de los/as jóvenes de la escuela al trabajo. Considerando como trasfondo las transformaciones socio-culturales de las últimas décadas del siglo XX, estos estudios se preocupan por señalar la alteración en los modelos de análisis de las transiciones juveniles, señalando que es necesario dejar de lado los modelos de transición lineales para propiciar un renovado interés sobre las trayectorias juveniles. La problemática central debatida desde esta perspectiva es la ruptura de las relaciones directas entre el nivel educativo y la inserción ocupacional (Muñiz Terra y otros, 2013). Los textos señalan así, que se evidencia una multiplicidad de formas de inserción laboral y de transiciones caracterizadas por pasajes reversibles de la ocupación a la desocupación, del desempleo a la inactividad, de un empleo estable a otro en diferentes condiciones y niveles de precariedad, etcétera (Pérez Islas y Urteaga, 2001, Miranda, 2006, Jacinto, 2010, Otero, 2011, Longo, 2011).

En este marco se dificulta reconstruir los itinerarios de inserción estableciendo un comienzo y un final (Jacinto y Millenaar, 2010). Nos encontramos lejos de modelos lineales de paso de la escuela al trabajo, tanto porque ambas etapas pueden convivir temporalmente, como porque sus secuencias son complejas (Muñiz Terra y otros, 2013). Este fenómeno lleva a varios/as autores a señalar que la inserción laboral de las nuevas generaciones no puede ser caracterizada como un momento fijo, de una vez y para siempre que implique una entrada definitiva al mundo del trabajo, sino como un proceso mucho más extendido en el que entran en juego condicionamientos estructurales y estrategias construidas por los propios jóvenes (Jacinto y otros, 2007). En sus trayectorias laborales se encadenan un conjunto de acontecimientos tanto en el espacio como en el tiempo en el que se conjugan una multiplicidad de niveles analíticos (Muñiz Terra y otros, 2016).

Es importante considerar que estas transiciones son experimentadas de distintas formas según la clase social de origen de los/as jóvenes. Pérez y Busso (2015) tienden a suavizar la idea de imprevisibilidad en la transición de la educación al trabajo, considerando que existen márgenes de previsibilidad dependientes de los ingresos económicos tanto de los/a jóvenes

como de sus familias. Esto llevara a considerar la existencia de regularidades vinculada a factores estructurales presentes en las trayectorias juveniles. Así, mientras que los/as jóvenes de clase media y alta presentan más probabilidad de alcanzar la estabilidad en puestos no precarios, para los/as que pertenecen a sectores desfavorecidos la inestabilidad y la precariedad suele transformarse en una condición permanente (Jacinto y Chitarroni, 2010).

Un punto que nos parece relevante destacar es que la norma propuesta por diferentes investigaciones acerca del empleo protegido y estable, modelo para evaluar las trayectorias laborales juveniles, no es siempre compartida por los/as jóvenes. Así, algunos trabajos se preguntan por el carácter involuntario o su revés voluntario de las rotaciones entre los empleos y la condición de actividad (Jacinto y Chitarroni, 2009; Maurizio, 2011). En determinadas ocasiones la movilidad entre empleos puede vincularse a motivos voluntarios, aunque en otras se relaciona con las condiciones precarias que presenta el empleo juvenil como generalidad. Más allá de esta generalidad el horizonte futuro de un trabajo registrado opera en el marco del imaginario juvenil, al igual que lo hace el horizonte universitario para sus trayectorias educativas. Pueden vislumbrarse dos clases de rotaciones laborales diferentes: las voluntarias, vinculadas a la búsqueda de un mejor empleo, o incluso el pasaje de la actividad a la inactividad con el objetivo de formarse o continuar haciéndolo. En cambio, las rotaciones involuntarias del mercado de trabajo se vinculan con la falta de empleo de calidad y la propia política rotativa impuesta por las empresas (Jacinto y Chitarroni, 2009). Esto último lleva a preguntarnos qué condiciones sociales son más propensas a generar rotaciones de tipo involuntario. En este marco se encuentran estudios que señalan variables como el nivel educativo, la edad y el nivel socio-económico como centrales a la hora de observar quienes son los más afectados por esta rotación involuntaria vinculada a la precariedad de los puestos de trabajo. De esta manera según Maurizio (2011) quienes se ven mayormente afectados/as son las personas con un nivel educativo bajo, a lo que podemos sumar en determinados circuitos educativos estigmatizados, jóvenes y que pertenecen a sectores socioeconómicos medio-bajos y bajos.

El ingreso al mercado de trabajo se da en forma temprana para el caso de los sectores desfavorecidos lo que los lleva a que adelanten su salida del sistema educativo en contraposición a los/as jóvenes de clase media y alta que tienen a continuar formándose. De

esta manera, la alta rotación laboral pondría en peligro la construcción de una trayectoria laboral acumulativa.

Otro grupo de investigaciones ha buscado establecer la relación de las trayectorias laborales con otras dimensiones de la vida social, tales como el origen social, la formación educativa, los capitales heredados y adquiridos, los cambios culturales y las oportunidades ofrecidas por el mercado de trabajo. Desde esta perspectiva, se analiza una multiplicidad de formas de inserción laboral que desarrollan los/as jóvenes. Ya sea mirando los condicionantes estructurales, las representaciones subjetivas o a partir de una combinación de estos, los estudios se preocupan por explicar y/o comprender tanto los altos niveles de desempleo y subempleo, como también la precariedad e inestabilidad en sus condiciones de trabajo. (Beccaria y Maurizio, 2005; Salvia y otros, 2003; Pérez, 2008; Chávez Molina y otros, 2009, Miranda y Otero 2009; Jacinto y Chitarroni, 2010, Triano y otros, 2012, Longo, 2010, Roberti, 2015). Asimismo, en las investigaciones sobre trayectorias laborales de jóvenes se ha desarrollado una interesante línea de investigación que se preocupa por comprender la relevancia de ciertos momentos en los recorridos que se conocen como «turning points» o bifurcaciones, es decir, momentos que implican un cambio de orientación y de estrategias frente a una situación crítica. (Demaziere 1994, Grosetti 2004, Denave 2006, Bidart y Longo, 2007, Longo, 2009).

Otra línea de indagaciones se ha preocupado por incluir la perspectiva de género en los estudios de trayectorias juveniles, señalando que las inequidades de género persistentes y la pertenencia a distintos sectores económicos, mostrarían que la inclusión es diferencial en mujeres y en varones (Salvia, 2003; Jacinto y Millenaar, 2009; Miranda y Otero, 2009; Freytes Frey, 2013).

Finalmente se encuentran algunos estudios que han centrado la mirada en la temática de las políticas y de los programas de apoyo a la inserción laboral de jóvenes, analizando su pasaje por estos dispositivos. Frente a esta problemática se han venido gestando, a partir de diversos programas estatales, un conjunto de políticas que se proponen intervenir sobre las transiciones educación-trabajo. En ellas se enfatiza el mejoramiento del nivel educativo de los/as jóvenes a partir de estrategias diversas, entre las que orientan a evitar la deserción escolar, la creación de programas de terminalidad educativa, el desarrollo de cursos de capacitación y formación para el empleo, las pasantías y prácticas profesionales, etc.

Esta serie de dispositivos en su conjunto enfoca la mirada hacia la importancia de la educación de cara a una inserción laboral satisfactoria. La bibliografía relevada halla que las diferencias en cuanto a nivel educativo por sí solo no son suficiente para dar una explicación completa de las desigualdades presentes en la inserción laboral juvenil, ya que en este proceso entran en juego otros factores como el origen social, los capitales adquiridos y heredados, la calidad de la educación que se ha recibido, entre otros. (Pérez, 2008). De hecho, la situación de los/as jóvenes depende de condiciones socio-estructurales más amplias que sus condiciones de empleabilidad o meramente sus saberes y competencias (Jacinto, 2016). En la misma línea hallamos los estudios que postulan que el acceso a posiciones iguales o similares en el mercado laboral no se vinculan solo al hecho de haber alcanzado el mismo nivel de formación. (Pérez, 2014).

Creemos que es importante analizar cómo incide el tránsito por diferentes dispositivos (programas, planes sociales, etc.) en las trayectorias juveniles, así como el papel que ocupan en el marco de sus estrategias para insertarse en el mercado de trabajo. Encontramos investigaciones que señalan que el pasaje por algunos de estos dispositivos puede, en ciertos casos, abrir una bifurcación en las trayectorias (Jacinto y Millenaar, 2010).

Dentro de la línea que analiza el pasaje por estos dispositivos, otros estudios (Salvia y Tuñón, 2008) concluyen que, si bien existe el efecto capacitación en las oportunidades de inserción juvenil, éste no presentó resultados destacados a nivel estadístico. Aun así, los mismos autores señalan que este pasaje por el dispositivo aumentaba el hecho de que los/as jóvenes se incorporaran al mercado laboral siendo parte de la Población Económicamente Activa (PEA) buscando empleo y saliendo de la inactividad (Pérez, 2014; Salvia y Tuñón, 2008).

Otros análisis incluyen la perspectiva de género y su vínculo con los dispositivos considerando la incidencia de los cursos de capacitación en las trayectorias laborales de jóvenes mujeres (Millenaar; 2010, 2012). Si bien señalan que el tránsito por el dispositivo no tiende a disminuir la desigualdad de género, en algunas situaciones posibilita a las jóvenes el replanteo de los sentidos asociados al trabajo y su rol dentro de la familia, considerando la posibilidad de generar un proyecto propio. Algunos estudios se han orientado a analizar cómo incide el hecho de asistir a Centro de Formación Profesional (CFP) en el recorrido laboral posterior (Jacinto y Millenaar, 2009), otros, han problematizado el papel de las pasantías (Adamini, 2014, 2021; Jacinto y Dursi, 2010) y otros han analizado las particularidades del

fenómeno (Salvia y Tuñón 2003; Miranda y Otero 2009). Estos trabajos recuperan en concreto la incidencia del dispositivo en las posibilidades o imposibilidades de acceso a ocupaciones de calidad, en las huellas que dejan sobre las subjetividades y los saberes de los/as jóvenes en torno al trabajo, en la construcción de un proyecto ocupacional a futuro y en la ampliación de su capital social (Jacinto, 2009; Jacinto y Dursi, 2010). Algunos de los programas que han sido objeto de estudio académico en la Argentina son el programa “Incluir” (Salvia 2003); “Enviación” (Freytes Frey 2013), “Jóvenes con Más y Mejor Trabajo” (Pérez y Busso, 2014), entre otros. En relación al Plan Fines 2, encontramos algunos estudios recientes que lo analizan caracterizándolo dentro de una oferta educativa novedosa perteneciente a la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) (Burgos 2014, Lozano y Kurlat 2014, Finnegan y Brunetto 2014), otros se centran en la comprensión del significado del plan para docentes y estudiantes (Kurlat 2014), y otros trabajos los hacen centrándose en los itinerarios laborales de los jóvenes que participan de dicho plan (González, 2014).

Asimismo, hemos encontrado una serie de estudios que han analizado el dispositivo de pasantías y de prácticas profesionales y su incidencia sobre las trayectorias tanto educativas como laborales. De esta manera, Jacinto y Dursi (2010) destacan los aspectos positivos que tiene la realización de prácticas para los/as jóvenes en tanto que es un instrumento de formación complementaria a la teórico-práctica brindada por la escuela, que puede lograr acercarlos/as al mundo del trabajo y desarrollar competencias contextuales. A su vez, desde el actor empresarial esto es visto como una posibilidad que se le brinda al/a la joven para continuar formándose en un ámbito genuino de trabajo. En este punto asociado a las PP nos resultan interesantes los aportes de Jacinto y Millenaar (2007), Fernández (2019) y Maturo (2018) quienes realizan estudios empíricos en torno a la configuración de pasantías laborales y prácticas profesionales señalando que los/as mejores alumnos/as o promedios son recompensados/as con PP que posibilitan un espacio formativo de calidad, mayores vinculaciones con la especialidad o que a futuro pueden acoger practicantes como trabajadores/as.

Las virtudes de realizar prácticas están asociadas al hecho de cumplir un horario, respetar las jerarquías, asumir la responsabilidad, es decir, la orientación hacia la conformación de profesionales responsables que puedan a su vez conocer y aplicar las normas propias a su

ámbito de trabajo. En este sentido la potencialidad de las PP se vincula, según Gallart (2004), con el hecho de que ofrecen la posibilidad de ser realizadas en espacios socio productivos reales, posibilitan la incorporación de hábitos y saberes que sólo se adquieren en un marco de socialización laboral, comúnmente ligados más a un “saber ser”, asociado a un sentido subjetivo de la PP y un aspecto positivo de la misma. Las PP eran valoradas en tanto que brindaron la posibilidad de conocer un entorno de trabajo real que la escuela no ofrece, pudiendo acercarse en algunos casos por primera vez a lo que Jacinto y Dursi (2010) y Riquelme y otros (2017) llaman un contexto verdadero de trabajo. Este aprendizaje vinculado al saber ser se valora más allá del saber en sí mismo y del saber hacer, es decir, más allá de la aplicación de determinados conocimientos. Esto, sea porque la PP no implica necesariamente la aplicación de esos conocimientos, sea porque en tanto estudiantes no desarrollan un trabajo en sí mismo ni llegan a desarrollar autonomía en la tarea. En estos casos los/as jóvenes van poco a poco conociendo los diferentes espacios de ese ámbito de trabajo, con el acompañamiento de quienes trabajaban allí, que en muchas ocasiones supervisaban su tarea y el uso de los materiales e instalaciones. Realizar las PP, implica, según Jacinto y Dursi (2010), ir incorporando el código profesional del perfil técnico en que se titulará y en el marco del cual se trabajará a futuro. En palabras de Florez y otros (2017), esto se traduce en interiorizar poco a poco el lenguaje y las actitudes propias de ese campo profesional al enfrentar situaciones de trabajo específicas.

Otro de los aspectos en la bibliografía que aborda las trayectorias refiere a las expectativas de las/os estudiantes sobre sus futuras inserciones ocupacionales. Aquí es posible identificar la interconexión entre las trayectorias educativas y laborales, es decir, la vinculación entre el mundo educativo y el mundo del trabajo (Miranda y otros, 2014; Miranda, 2015; Filmus, 2015; Pérez; 2010). Un estudio reciente, (Jacinto y Martínez, 2020) señala que hay un claro componente de clase en las actividades que se realizan al finalizar el secundario, ya que la consecución de estudios superiores suele darse sobre todo en sectores medios y altos; en tanto que los sectores bajos suelen ocuparse exclusivamente de tareas laborales. Por su parte, el estudio de Busso y Pérez (2015) considera que la posibilidad de conciliar educación y trabajo puede pensarse como un privilegio de clase al que no todos los sectores pueden acceder.

Dentro de los estudios sobre el vínculo entre educación y trabajo, que focalizan en los procesos de inserción laboral juvenil, existen investigaciones que abordan la situación de

egresados/as tiempo después de finalizar la educación secundaria, dándose casos de estudios retrospectivos que miran desde un punto en el tiempo hacia el pasado, como estudios prospectivos que miran desde un punto en el tiempo y profundizan la investigación en el futuro. Este último es el caso de los estudios de paneles que ha seguido a cohortes en distintos momentos, para el caso de la educación secundaria general en la ciudad de Buenos Aires (Miranda, 2011) como para la educación secundaria técnica a nivel país (SEGETP, 2011; 2012 a; 2012b).

Según el abordaje realizado por Jacinto y Martínez (2020) en la construcción del estado del arte en torno a la educación secundaria, algunos estudios se ocupan de analizar la transición educación-trabajo y abordar las trayectorias laborales juveniles en función de si los/as egresados/as han seguido una modalidad específica. Sobre la rama comercial se encuentran los estudios de Dabenigno y otros (2004), sobre la agro-técnica las indagaciones de Bianchini (2016), sobre la modalidad técnica –de particular interés para esta investigación- algunos estudios la han abordado en conjunto con otras modalidades de la secundaria (Filmus, 2015; Miranda, 2015), en tanto otros la han observado de manera específica (Gallart, 2006; Riquelme, 2019; Sosa, 2016). Entre quienes observan la modalidad técnica de manera puntual, algunas investigaciones señalan que la misma ha sido y puede ser factor de movilidad social (Pineau, 1991; Dussel y Pineau, 1995; Gallart, 2006; Riquelme, 2006; Jacinto, 2010), visualizándose una mejoría de la situación educativa y laboral de los/as hijos/as que han seguido estudios técnicos en relación a sus padres. Gallart (2006) en un estudio ya clásico sobre la historia de la ETP releva una investigación de Wiñar (1968) en la que se analizaba la participación del alumnado de educación de nivel medio, señalando que en este nivel, la educación técnica acogía a la mayor proporción de familias cuyo sostén de hogar eran operarios calificados, pequeños comerciantes y emprendedores, presentando una menor representación de los estratos profesionales y empresarios; y que, por el contrario, los hogares cuyos jefes eran operarios no calificados tenían poca participación en la educación media no técnica.

Si hacemos referencia a la cuestión de la movilidad social de la ETP respecto al nivel educativo de padres e hijos/as en un contexto en el que la educación se difundía cada vez más, un estudio de Gallart de la década del 80 señalaba que, entre quienes habían terminado

la ETP a comienzos la década anterior, por lo menos el 70% había iniciado educación superior (Gallart, 1987 en Gallart, 2006), mientras que sus progenitores tenían niveles educativo más bajos. Además, estos/as jóvenes provenían de hogares cuyos jefes eran de sector social medio-bajo, y si se compara la ocupación de los/as jóvenes al momento de ser entrevistados con la de sus padres, una alta proporción desempeñaba tareas laborales de mayor jerarquía y vinculadas a lo técnico. Esto es válido para hogares cuyos jefes son cuentapropistas, obreros calificados y empleados sin calificación, en tanto que en aquellos hogares cuyo jefe pertenecía a categorías más elevadas, se dio una movilidad descendente. (Gallart, 2006). La conclusión principal a la que llega la autora es que se producen dos fenómenos en simultaneidad; por un lado, alta movilidad social (educativa y laboral) intergeneracional y, por otro lado, una fuerte asociación entre la educación y sector social de procedencia, y educación y ocupación esperables, en la cual se reproducen las diferencias, lo que mostraría una influencia considerable del estatus paterno sobre las trayectorias juveniles. Es necesario aclarar de todos modos que el estudio abarca a un sector particular de la población, aquel que accede y finaliza la educación técnica, y no al conjunto de la población.

Gallart (2006), en un estudio reciente, señala que para los primeros años del siglo XXI la ETP recibía una proporción considerable de estudiantes de familias carenciadas, pudiendo generar esto complicaciones al momento de desarrollarse sus trayectorias educativas. Una vez terminada la formación para quienes logran egresar, se suman niveles de desocupación juveniles que duplican las tasas generales. Según Jacinto y Martínez (2020) en un estudio actual, los hallazgos en torno a la ETP muestran que, en no todos los casos las credenciales educativas de nivel secundario se encuentran devaluadas, ya que, entre quienes realizan estudios técnicos existen mayores posibilidades de valorizar su título en el futuro laboral. Podemos señalar que algunos estudios consideran específicamente el valor del título a la hora de insertarse laboralmente, ya que quienes se gradúan como técnicos/as muestran una mejor situación ocupacional que el conjunto de los/as jóvenes con secundario no técnico (Álvarez y otros, 2015; Sosa, 2016), concluyendo que la certificación incide positivamente en la inserción laboral de los/as egresados/as de ETP, ya que presentan tasas de actividad más altas, menor desocupación y mayor proporción en puestos calificados. A estas conclusiones arriban luego de haber realizado indagaciones con la EPH que son comparadas con fuentes de datos propias del INET, tal como el seguimiento de egresados/as para el período que va

entre 2011 y 2013. A esto suman dos datos de interés: la comprobación de una menor tasa de inactividad (educativa y laboral) entre egresados/as de ETP, y una mayor continuidad de estudios superiores, con lo cual el propósito de la Ley N° 26058 de formar para el trabajo y para continuar estudiando estaría teniendo lugar. Algunos estudios han comparado la inserción laboral de jóvenes técnicos/as egresados/as de diferentes orientaciones, teniendo en cuenta las características de los mercados de trabajo sectoriales. Sosa (2018) analiza el caso particular del sector construcciones e informática, concluyendo que sus titulaciones no se han visto devaluadas, pero señalando que, más allá de la relevancia del título técnico, en estos casos ha sido importante la reactivación económica generada luego del año 2003 en estos dos sectores, que además de haber crecido, son dinamizadores sobre otras esferas de la economía. Esto nos muestra la importancia de realizar investigaciones que indaguen comparando orientaciones, y especialidades de la ETP, así como sectores productivos.

Lo señalado en los párrafos anteriores con el sustento de estudios actuales llevaría a pensar que en la ETP siguen teniendo lugar (como en décadas pasadas) fuertes procesos de movilidad intergeneracional ascendente. Sin embargo, sin negar esto, algunos estudios señalan que si bien las certificaciones acreditadas y los saberes, pueden ser valorizadas en mayor medida en la ETP, la exclusión de los/as jóvenes del mercado de trabajo se relaciona con una baja demanda, más relacionada a aspectos estructurales de la economía argentina y a una segmentación del mercado de trabajo (Riquelme, 1982), que a la carencia de formación de los sujetos (Jacinto y Martínez, 2019; Sosa, 2018).

En este subapartado nos ocupamos de la dimensión laboral de las trayectorias considerando especialmente el vínculo entre la educación y el trabajo en tanto que mundos con lógicas diferentes, prestando especial atención a la noción de transiciones y de ingreso al mundo laboral.

1.3.3. LA ELECCIÓN COMO MOMENTO IMPORTANTE DE LAS TRAYECTORIAS

Dedicamos un subapartado especial a la temática de la elección, ya que consideramos que hace referencia a uno de los tópicos centrales de la sociología, aquel que aborda los pares: estructura versus agencia, o sociedad versus individuo. A lo largo de una trayectoria el sujeto debe enfrentarse a una multiplicidad de procesos electivos; las decisiones vinculadas a los

mismos serán importantes en el desarrollo de la trayectoria futura, posibilitando o imposibilitando diversos caminos posibles. Si bien gran parte de la bibliografía hace referencia al proceso de elección escolar, creemos que en gran parte estos aspectos electivos se pueden aplicar a la educación de manera general, dado que en esta tesis sentamos posición abordando las trayectorias educativas como un tópico más amplio que las trayectorias escolares. Asimismo, creemos que el momento de elección educativa debe entenderse en tanto que proceso, más allá de que pueda circunscribirse a un periodo relativamente corto de tiempo; estando vinculado con el pasado (las elecciones educativas anteriores) y con el porvenir (las expectativas y estrategias futuras).

La elección escolar es tratada en profundidad en el capítulo 4 de esta tesis, donde abordamos el proceso de transición a la Educación Secundaria Técnica (EST), implicando al mismo tiempo la elección de dicha modalidad educativa y de la institución escolar, y con posterioridad de la especialidad. Asimismo, al finalizar la EST se abre el proceso de transición a los estudios postsecundarios, con la consecuente elección que el mismo conlleva. En torno a la elección escolar y más ampliamente educativa ha tenido lugar un importante debate al interior de las ciencias sociales, existiendo teorías contrapuestas en torno a esta temática.

Por un lado, los aportes de Boudon (1974) consideran que esta decisión es llevada a cabo por sujetos que actúan racionalmente, buscando la mejor opción disponible y teniendo en cuenta únicamente sus deseos e intereses. Sea que se trate de una decisión juvenil o impulsada por sus familias, se considera que es tomada por agentes con libertad de elegir la institución que más se adapte a sus necesidades y expectativas (Orellana y otros, 2017), sopesando costos y beneficios. Enfoques que complejizan esta teoría, y la resguardan de sus críticas, señalan que no debe pensarse en términos de electores/as concretos/as sino de lógicas de elección similares a los tipos ideales (Belei y otros, 2016).

La expansión de la elección de escuela es presentada en la bibliografía como la democratización de un privilegio que antes era para unos pocos sectores (Belei y otros, 2016), otorgándoles mayores márgenes de libertad. Sin embargo, en los hechos, la elección escolar por sí sola puede no generar una verdadera democratización. Según Hernández Castilla (2020), si desde el Estado no se diseña una política pública positiva para la integración

socioeconómica, el proceso de elección escolar conllevará a una mayor estratificación. Históricamente, el aumento de la posibilidad de elegir la escuela por parte de las familias se relaciona con un proceso global vinculado al neoliberalismo, donde el Estado se aparta de funciones que antaño cumplía y el mercado pasa a ocupar un rol cada vez más importante en la provisión de servicios educativos, proceso que se vincula con el crecimiento de la mercantilización y la privatización de la educación. Siguiendo a Carrasco y otros (2016), comprender a la educación en términos de mercado educativo implica un proceso de economización, donde la educación circula como un bien escaso. Bajo este sistema se arguye que cada actor (individual o familiar) que busca su interés personal contribuye al interés general, sin necesitar la intervención del Estado, y esta búsqueda por *mejores escuelas* llevaría a tener escuelas cada vez más competitivas (Ballion, 1986; Duru Bellat, 2004).

Asimismo, desde una perspectiva crítica que complejiza la primera cuestión, Corvalán y Román (2012) consideran que, si la elección escolar funcionara en tanto mercado, la búsqueda de eficiencia y del interés individual en pos del bien común haría que las familias se alejaran de aquellas instituciones de bajo rendimiento, las cuales tenderían a desaparecer. Sin embargo, éstas siguen existiendo, lo cual da cuenta de que la elección escolar se vincula con otros elementos que pueden denominarse extra académicos. Duru Bellat (2004) señala que algunas familias -de hecho- eligen la escolarización de sus hijos/as con fines sociales al definirse por escuelas donde asistan estudiantes social, étnica y religiosamente similares. Esta motivación de elección está, en algunos casos, por delante de la opción de la escuela con mejor rendimiento académico, proceso que termina generando segregación escolar.

Todas estas cuestiones teóricas funcionarían en el caso de la existencia de mercados escolares abiertos, justos y no tendenciosos. Sin embargo, Da Costa y Koslinski (2012) muestran para la realidad brasilera que se trata de un “cuasi mercado oculto” (2012, p. 197), ya que no hay criterios de elección formalmente instituidos, pero existe un proceso de elección escolar de hecho que se asocia a determinadas estrategias familiares. El caso más paradigmático en la región es el sistema de vouchers chileno mediante el cual los/as estudiantes pueden elegir a qué institución asistir.

Este esquema que sigue un enfoque racional ha sido criticado, ya que no explica en los hechos –o lo explica muy parcialmente– cómo se produce la elección escolar. Se trata, en palabras

de Carrasco y otros (2016), de un/a agente elector/a carente de historia y trayectoria biográfica. Este tipo de visiones tiende a individualizar el riesgo de la elección (el riesgo de equivocarse) y responsabilizar a los propios actores, sean éstos individuales o familiares (Orellana y otros, 2017).

Por otro lado, estudios más estructuralistas, como los de Bourdieu (2003), plantean que los sistemas escolares pueden entenderse como campos con sus propias lógicas, en los que las instituciones y los actores se posicionan de una determinada manera. Según la teoría de la reproducción, la elección se asocia a la desigual posesión de capitales, siendo los capitales que la escuela propone similares a los de las clases acomodadas; considerando que, a su vez, el campo educativo reproduce y legitima las diferencias de clase (Bourdieu, 1997; Bourdieu y Passeron, 1964). De esta manera, ni los recursos académicos ni los económicos pueden por sí solos garantizar el éxito académico, pero sí lo alcanzan cuando están mediatizados por recursos culturales escolarizados (Aurin, 2011). Así, según Di Piero (2020), la relación entre elección de escuela y sector socioeconómico no es lineal, sino que está atravesada por elementos morales, políticos, religiosos, estéticos y residenciales, entre otros, pudiendo la elección escolar pensarse como una de las variables en que se manifiesta el capital cultural familiar. A su vez, un mismo sector social puede presentar expectativas, preferencias y estrategias educativas heterogéneas (Gubins, 2014).

Más allá de los cambios en las políticas públicas que buscan la elección escolar, no existe una *libre* elección, no condicionada. Las escuelas son clasificadas en función de valoraciones sociales en relación a su ubicación, el ambiente asociado a las características socioeconómicas de quienes asisten, el estado edilicio, los materiales didácticos, la formación docente, el grado de conflictividad entre alumnos/as, los conocimientos, valores, expectativas y modos de vida (Cafiero, 2008; Duru Bellat, 2004; Guevara, 2013; Reátegui y otros, 2020, Rojas y otros, 2016; Tiramonti, 2007; Tiramonti y Ziegler, 2008), y esos elementos que pueden definirse como extra académicos suelen estar presentes a la hora de elegir una institución escolar. Al momento de optar por el centro educativo se realiza una preselección (Di Piero, 2020) por la cual algunas familias tienden a auto excluirse (Belei y otros, 2016; Corvalán y Román, 2012; Córdoba, 2014; Rambla, 2003; Solís, 2012) de determinadas instituciones educativas realizando un descarte previo (Hernández Castilla, 2020)

considerando que no son adecuadas para sí (Bourdieu, 2003). Esto se produce a fin de evitar la frustración del riesgo de una trayectoria escolar que se trunca, pero a su vez limita el acceso a escuelas de mayor prestigio para los sectores más vulnerables. De esta manera, las familias, con determinados márgenes de elección, eligen o evitan determinadas escuelas (Cafiero, 2008; Rojas y otros, 2016), llevan a cabo una serie de estrategias escolares como una suerte de anticipación al futuro de sus hijos/as, implicando la elección escolar en muchos casos un verdadero proyecto familiar (Di Piero, 2020; Villa, 2015), con una inversión importante a nivel emocional y reflexivo (Van Zanten, 2007; Rojas y otros, 2016), en tanto las familias realizan mucho esfuerzo, sacrificio e inversión de tiempo en la decisión (Olmedo Reinoso y Santa Cruz, 2008).

En esta línea, la bibliografía señala que existe una ligazón entre la elección de escuela y la estructura de clases (Orellana y otros, 2017). Así, no todos despliegan las mismas herramientas en un *mercado transparente*, ni presentan los mismos recursos para acceder a la información y para procesarla, por lo que puede afirmarse que la información es poder. Carrasco y otros (2016) y Dubet (2004), señalan que la información puede provenir de distintas fuentes, tanto intrínsecas –vinculadas a la historia personal y la experiencia– como extrínsecas.

Así, las clases medias y altas llevarían a cabo estrategias para acrecentar las ventajas y oportunidades de sus hijos/as por la vía educativa, en tanto generadora de movilidad social o como medio de consolidación de la posición en la estructura de clases, siendo estos sectores los que mayormente se involucran en el proceso de elección y los que tienden a incrementar el proceso de segregación³ educativa (Belei y otros, 2016; Hernández y Raczynski, 2015; Van Zanten y Ball, 2002). En los sectores medios y altos la escuela es sólo un eslabón dentro de un sistema de inversión educativa (Gubins, 2014), que se conjuga con otros elementos (Gesagghi, 2012). Asimismo, la elección puede realizarse evitando interactuar con grupos sociales que estén en una posición más baja y a las minorías étnicas (Orellana y otros, 2017) generando circuitos educativos homogéneos (Veleda, 2007, 2013). Esta dinámica tiene lugar incluso en sistemas escolares donde es el Estado quien tiene hegemonía sobre la elección

³ Veleda (2013) define la segregación educativa como la “separación de los alumnos según su nivel socioeconómico en circuitos educativos desiguales por las experiencias de socialización, condiciones de aprendizaje y saberes” (2013, p. 37).

escolar basada en un sistema de cercanía geográfica, ya que las familias plantean estrategias en relación a su domicilio de residencia y laboral (Duru Bellat, 2004); y está condicionada también por los ciclos económicos (Molina Darteano, 2021).

De esta manera, la elección escolar ha sido estudiada desde la dinámica de clase considerándola para las clases altas como central en la reproducción de la posición adquirida (Di Piero, 2020; Gayo y otros, 2018; Villa, 2011), así como en clases medias y populares en pos de una movilidad social ascendente (Belei y otros, 2016). Algunos estudios señalan que en los sectores vulnerables las ventajas y desventajas heredadas de sus familias los colocaría en un rol más pasivo, frente a otras decisiones y estrategias que denotan un rol más activo (Belei y otros, 2016; Orellana y otros, 2017), considerando que en muchas oportunidades estos sectores se ven impelidos por la no elección, es decir, la constricción estructural. Sin embargo, otros estudios señalan que las familias de sectores sociales desfavorecidos no desconocen su situación ni se resignan a las condiciones estructurales que les toca vivir, porque desde su posición plantean estrategias (Cafiero, 2008). Así, es necesario analizar su rol activo desde su positividad (Di Piero, 2020; Belei y otros, 2016; Córdoba, 2014), indagando los sentidos que dan a la elección. Si bien los sectores populares pueden no presentar las actitudes típicas de un elector racional de clase alta, son conscientes de su elección, así como también de sus limitaciones (Belei y otros, 2016). Asimismo, desde el otro lado, aun los sectores sociales más privilegiados actúan bajo algún tipo de constricción según la cual la libertad no es absoluta (Di Piero, 2020).

Además de los actores individuales y familiares que toman acción en la elección, los estudios muestran que las instituciones escolares aplican filtros de selección, en tanto que la escuela puede considerarse un factor de distinción. Estos pueden asociarse con una diversidad de elementos: exigencias académicas a través de un mínimo de notas o un examen de ingreso (Di Piero, 2020; Narodowski y Gottau, 2017), entrevistas a los padres, pertenencia a determinados cultos religiosos (Belei y otros, 2020), entre otros factores.

Los elementos que señalamos anteriormente y que recorren la bibliografía asociada a enfoques más individuales o más colectivos, dan cuenta de una tensión presente entre la libertad de elegir (una escuela que pudiera asegurar un futuro promisorio) y la igualdad/equidad educativa (Di Piero, 2020; Orellana y otros, 2017), desarrollándose una vez

más a la pregunta por la capacidad de elección frente a los condicionantes sociales. La elección escolar involucra, de esta manera, el nivel individual y el institucional (Madero Cabib y Madero Cabib, 2012), con sus condicionantes socioeconómicos y culturales, y las representaciones e imaginarios acerca del futuro de quienes se escolarizan (Villa, 2011). Estos elementos dicotómicos aparecen también bajo las nociones de interés individual *versus* ciudadanía (Narodowski y Gottau, 2017; Van Zanten, 2007). Es decir, que la elección escolar involucra, por un lado, la libertad que puede ser generadora de segregación y, por otro, la pluralidad (Corvalán y Román, 2012; Fernández Esquinas, 2003; Hernández Castilla, 2020). Esto también puede vincularse con el rol que se plantea para el Estado y para el mercado en la gestión de la producción y financiación de la educación (Fernández Esquinas, 2003), considerando si se tratase de un mero regulador del *mercado escolar* o si debería garantizar y promover la igualdad educativa.

Tal como venimos desarrollando la elección es un hecho social complejo. De un lado, puede abordarse a la educación y la elección escolar en tanto que estrategias de conservación de status o de búsqueda del mismo; mientras que, del otro lado, pueden analizarse los efectos de la escolarización en las trayectorias individuales y familiares (Villa, 2011), dando cuenta de un fenómeno relacional.

En esta tesis entendemos, siguiendo a Ball (1993 citado en Orellana y otros, 2017), la elección escolar como una conducta social, colectiva y relacional, que expresa y legitima la desigual posición en la estructura social. Asimismo, rescatamos los aportes que la comprenden en sus aspectos subjetivos (Orellana y otros, 2017; Rojas y otros, 2016; Tiramonti, 2007; Villa 2011) y afectivos (Carrasco y otros, 2016), ya que no se trata del mero cálculo, sino que goza de importancia a nivel simbólico. De esta manera, en el proceso de elección se ponen en juego sentimientos, valores y deseos (Gesagghi, 2014). La elección escolar se comprende como una práctica sociocultural, contextuada, histórica, material y de auto segregación, que se ejerce respecto de otros/as, y está mediada por relaciones de poder (Carrasco y otros, 2016; Joiko y Vázquez, 2016), implicando filosofías de vida o visiones de mundo (Belei y otros, 2020). La elección de la escuela es vista, a la vez, como un efecto y sostén de un proceso de construcción identitaria y de pertenencia (Gubins, 2014; James y

otros, 2009; Narodowski y Gottau, 2017; Olmedo Reinoso y Santa Cruz, 2008; Rojas y otros, 2016; Villa, 2011).

En este subapartado nos hemos ocupado de desarrollar detenidamente el proceso de elección educativa en general y escolar en particular considerándolo como una elección condicionada en la que no todos/as los actores cuentan con la misma información. Estos elementos son trabajados en el análisis de la elección de la modalidad técnica en el nivel secundario en nuestro capítulo 4 y en la elección de estudios postsecundario en el capítulo 6.

1.3.4. LA IMPORTANCIA DE LOS SABERES EN LAS TRAYECTORIAS

En este subapartado nos ocupamos del lugar de los saberes a lo largo de la trayectoria educativa y laboral de los/as jóvenes, aspecto que retomaremos en el capítulo 5 y 6 de esta tesis. Consideramos que es importante indagar acerca de los saberes formales (de las distintas instituciones que recorren los/as egresados/as de EST) como los adquiridos informalmente, considerando la educación en un sentido amplio y el aprendizaje a lo largo de la vida.

La apropiación de saberes es un proceso que se da a lo largo de toda la trayectoria de vida de las personas, y supone un aprendizaje de contenidos que se transmiten en instituciones de educación formal, tales como: la escuela, la universidad, los centros de formación profesional, entre otros; como también en ámbitos informales, adquiridos en diversos contextos a lo largo de la vida. El sistema educativo -tal como lo conocemos en nuestros días- tiene la potestad de reconocer qué saberes son legítimos y aptos para ser enseñados y cuáles deben dejarse de lado. Es entonces el sistema educativo el que se ocupa de transmitir, organizada y sistemáticamente, los saberes y de su acreditación a través de credenciales, títulos y certificados. Tal como desarrollamos en el capítulo 2 de esta tesis, al concluir la modalidad técnica de nivel medio se obtiene un título que no sólo acredita el bachiller secundario y sus contenidos; sino también determinadas habilitaciones profesionales, según el perfil técnico de titulación.

Más allá de los procesos formales, por los que se imparten aprendizajes, existen procesos de formación en ámbitos no formales, como puede ser el entorno familiar. Asimismo, el ámbito laboral -en toda su complejidad- es un espacio en el que se espera se ponga en juego lo aprendido. Según Herger (2010), los saberes de cada sujeto deben ser analizados no sólo en

relación con las experiencias individuales, sino también a partir de la dinámica de las relaciones entre las clases y los estratos sociales.

Seguimos a Spinosa (2004) en su consideración tripartita de los saberes en tanto que: saber, saber hacer y saber ser. Creemos que, a lo largo de una trayectoria estos saberes no presentan una distinción estanca, sino que se trata de una diferenciación analítica fructífera a los fines de comprender los saberes en mayor profundidad. Por *saber* comprendemos a los conocimientos formales, teóricos y disciplinares, correspondientes a distintos campos de la formación y a sistemas de conceptos diversos. Por su parte, el *saber hacer* considera los procedimientos, las capacidades propias de la práctica profesional, el hacer práctico sustentado en la teoría, y que se puede conceptualizar en tanto que experiencia empírica, que puede transformarse en reglas de acción. Finalmente, el *saber ser*, hace referencia a actitudes, maneras de ser, formas de vincularse con los/as otros/as (jefes/as, compañeros/as, colegas, etc.) y aquellas expectativas, valores, comportamientos esperados; en resumen, son las cualidades que hacen que uno/a pueda actuar en contexto. De los tres tipos de saberes, el *saber ser* es el que Spinosa (2004) relaciona directamente con el proceso de socialización laboral o profesional. Según este autor, los saberes trascienden a las competencias que se ponen en juego en un trabajo en particular, pudiendo ser aplicados en otras situaciones similares a aquellas en las que han sido aprendidas (Spinosa, 2004).

Dentro de los estudios que analizan el vínculo entre educación y trabajo, un tema importante en relación a la formación de la mano de obra, es el que se refiere a los saberes y competencias. Hacia los años 90 en Argentina tomaba fuerza el diagnóstico acerca de la formación escasa de los/as trabajadores/as y la necesidad de impartir las competencias necesarias para la empleabilidad en un mercado de trabajo en constante cambio. Por competencias se comprendía, según Riquelme (2019), una variedad de capacidades a aplicar en una multiplicidad de ámbitos. Resulta necesario ser cuidadosos con la noción de competencias, ya que no tiende a tener en cuenta los vaivenes económicos, sino a responsabilizar a los sujetos como no competentes o no calificados. En última instancia, el concepto de competencia nos enfrenta al problema del saber ser, para el cual es importante tener en cuenta las habilidades comunicativas, así como la capacidad de reflexión al poner en juego determinados saberes en situaciones diversas. Tal como señalamos, desde la década del noventa, comienza a ganar fuerza este concepto que tiende a sustituir a otras nociones

que prevalecían anteriormente, como las de saberes y conocimientos en la esfera educativa, o la de calificación en la esfera del trabajo (Barbier y Galanatu, 2004). El término competencias posee múltiples definiciones y su utilización varía en el ámbito educativo respecto al ámbito del trabajo.

En los últimos años ha vuelto a tomar lugar el enfoque francés de los saberes o, en palabras de Puiggrós y Gagliano (2004), *saberes socialmente productivos*. Los aportes de Spinosa (2004) abonaron este campo, considerando la vinculación de saberes con la profesionalización, que se da tanto a través de las trayectorias educativas como también laborales. En el ámbito específico de la Educación Técnico Profesional (ETP), se señala que las *capacidades profesionales* asociadas al título técnico deben comprender tres dimensiones del saber: el saber en sí mismo, el saber hacer y el saber ser (INET, 2015).

Más allá de esta distinción analítica, todas las definiciones subrayan el vínculo cercano entre competencias y desempeño. De esta manera, una formación por competencias involucra el desarrollo de destrezas y habilidades para poder decidir y “saber qué hacer” frente a situaciones que pueden ser cambiantes y plantean un desafío (Herger, 2012). Consideramos que, apropiarse de un saber, se vincula con el pasado, la trayectoria y las experiencias de vida de cada persona, así como también con el futuro, pudiéndose plantear estrategias frente a los saberes a adquirir. En un contexto de individuación de las trayectorias y de crisis del rol de algunas instituciones que hacían de soporte a las mismas, cada vez ocupa un lugar más relevante la gestión de sí y las estrategias que puedan ir delineando los sujetos en relación a su trayectoria. Asimismo, a lo largo de las trayectorias vitales las personas acumulan recursos que pueden condicionar su posibilidad de construir determinados proyectos de vida, pudiendo potenciar sus trayectorias educativo-laborales. Ahora bien, más allá de los debates académicos en torno a los saberes, calificaciones, competencias y diversas nominaciones, el INET (2015) se ha ocupado de definir y clasificar a las *capacidades profesionales* propias de la EST, a las que entiende como: aquellos “saberes complejos que posibilitan la articulación de conceptos, información, técnicas, métodos y valores para actuar e interactuar en situaciones determinadas en contextos diversos” (2015, p. 9). De esta definición nos parece importante resaltar el hecho de que se trata de capacidades de diferente tipo y con diferente grado de complejidad, que va a ser progresivo a lo largo de los grados escolares. Así como

se hace referencia a cuestiones teóricas, se refiere también a consideraciones actitudinales y prácticas. Estos saberes que postula el INET se adquieren a lo largo de la trayectoria educativa de nivel medio, tanto en el ámbito escolar como en los entornos socio-productivos con los que la EST articula. Se trata de una triangulación entre procesos de pensamiento, contenidos y realización de prácticas. Las capacidades profesionales se componen de tres elementos: saberes; propuestas y estrategias formativas; y entornos formativos. Así, estas capacidades tienen el carácter de *integrales*, debido a la articulación de saberes.

Las capacidades profesionales, en tanto que articulación de saberes complejos, implican las tres dimensiones de los saberes señaladas anteriormente (Figari y otros, 2017; Gallart, 2004; Herger, 2012; Spinosa, 2004, 2006). La estructura tripartita atraviesa a la EST toda, tanto para el ciclo básico como el superior, y a cada una de sus orientaciones y especialidades. Las capacidades se clasifican en básicas, profesionales básicas y profesionales específicas. Las *capacidades básicas*, son el sostén sobre el que se basan el resto de capacidades de mayor complejidad, y se asocian a la formación general de la EST. Se trata de capacidades que la EST comparte con el resto de la educación de nivel medio no técnica. En segundo término, se encuentran las *capacidades profesionales básicas*, específicas de la EST que la diferencian de la educación no técnica. Las capacidades profesionales básicas son comunes a la formación que tiene todo/a técnico/a, más allá de la especialidad elegida y se corresponden con la formación científico-tecnológica. Este segundo tipo de capacidades hace referencia a asignaturas que tienen lugar en el espacio áulico, así como también laboratorios y talleres. Por último, las *capacidades profesionales específicas*, son justamente particulares en virtud de la especialidad que se ha elegido en el ciclo superior. Así, cada especialidad tiene determinadas capacidades básicas que comparte con el resto de la educación, capacidades profesionales básicas junto con el resto de especialidades, y capacidades profesionales específicas propias del perfil. Es en este último tramo que se incorpora el ámbito socio-productivo, así como la asignatura de las prácticas profesionalizantes (PP) obligatoria.

Esta currícula propia de la EST ha presentado desde sus inicios según Gallart (2006) la tensión entre teoría y práctica, entre espacios de aula y de laboratorio y taller. Según Figari y otros (2017) debido a los avances tecnológicos esta división tajante entre la teoría y la práctica tiende a hacerse cada vez más difusa. Estas transformaciones se vinculan asimismo

con los propios procesos productivos que han ido cambiando, generando su impacto en la enseñanza. Gallart (2006) señala la existencia de una escisión entre ambos ciclos de la EST y la necesidad de que exista una mayor comunicación entre ambos: *el básico* y *el superior*.

En este subapartado nos ocupamos de la cuestión de los saberes considerando que son una dimensión importante tanto en las trayectorias educativas como laborales, y que pueden desarrollarse en una multiplicidad de ámbitos de formación. El enfoque de saberes bajo su triple estructuración y las capacidades profesionales son retomados sobre todo en el capítulo 5 en el que abordamos los saberes en la Est, así como también en el capítulo 6 considerando qué saberes se pueden capitalizar una vez finalizado el nivel secundario.

1.4. DELINEANDO NUESTRA PROPIA VISIÓN EN TORNO A LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVO-LABORALES JUVENILES

Teniendo en cuenta el problema de investigación desarrollado en la introducción de esta tesis, a continuación, se delimitan las principales categorías teóricas que servirán de guía en este estudio. Dado que este estudio aborda las trayectorias educativas y laborales de sujetos jóvenes, es necesario hacer referencia a qué se está queriendo aludir en esta tesis cuando se habla de juventud. Aquí, concebimos a la juventud siguiendo a Chaves (2010) y Pérez Islas (2008) como una construcción social, histórica, cultural y relacional que puede variar a través del tiempo, de una sociedad a otra, y, dentro de una misma formación social, de un grupo a otro. Se toma a la juventud como una categoría etaria que representa un período importante en el curso de vida de los individuos. Las oportunidades y la falta de oportunidades vividas en esta etapa marcan las posibilidades y condiciones futuras de bienestar e inclusión, ya que en este período tienen lugar decisiones subjetivas que pueden marcar la acumulación de ventajas y desventajas, consolidando espacios de inclusión privilegiada o, por el contrario, desfavorable (Saraví, 2009). Los contextos, recursos y situaciones familiares y personales en su interacción convergen en la toma de decisiones, marcando los itinerarios de las trayectorias educativas y laborales posibles. La juventud es concebida como una construcción social en la que se articulan de manera compleja la formación educativa y la inserción laboral-profesional, dentro de un marco histórico y político determinado en el que las decisiones de los actores se encuentran mediadas por las instituciones sociales.

Siguiendo a Muñiz Terra (2012) concebimos las trayectorias como la multiplicidad de líneas de vida que adquieren sentido a través del tiempo involucrando el pasado, presente y futuro y considerando tanto aspectos objetivos o estructurales o subjetivos o individuales de las mismas. Las trayectorias educativas implican el estudio de los recorridos, de los itinerarios en movimiento, que no pueden reducirse a ser analizadas como una sumatoria de pasos por los distintos niveles del sistema educativo, Consideramos entonces las trayectorias tanto teóricas como reales que muestran, en cambio, los modos en que los/as estudiantes transitan de hecho las instituciones. Las trayectorias laborales hacen referencia al conjunto de actividades laborales desarrolladas por un sujeto, tomando en cuenta desde las primeras experiencias de trabajo hasta las actuales. Bajo la idea de trayectoria se comprende la sucesión de trabajos desarrollados a lo largo de la vida. Los estudios longitudinales permiten además comprender cómo se configuran las trayectorias y los cambios que en ellas suceden a lo largo del tiempo e introducen la idea de inserción al mundo laboral como un proceso de importancia en la vida de los individuos. Al hablar de proceso se deja de considerar la inserción al mundo del trabajo como un momento puntual en el tiempo, que puede establecerse de antemano y ocurre necesariamente luego de la etapa educativa; para tener lugar un proceso que puede tener temporalidades más o menos definidas, intercalando períodos de ocupación, desocupación e inactividad, tanto en trabajos formales, informales como precarios, que pueden desarrollarse o no en simultaneidad de la actividad educativa.

Por otro parte, a lo largo de las trayectorias educativas y laborales recuperamos la noción de elección y saber en tanto lentes interpretativos fundamentales. En particular, comprendemos la elección como un proceso, más allá del momento puntual de la decisión escolar, en el cual se toma en cuenta el pasado, el presente y el futuro, influyendo tradiciones familiares así como características del pasaje por el nivel anterior. Asimismo, la elección no es vista como algo dado que se determina de una vez y para siempre, sino que implica una construcción y reconstrucción permanente, ya que una determinada escuela debe seguir siendo elegida, a menos que se abra un proceso de cambio o abandono (temporal o no). La elección escolar se entiende dentro de dinámicas más amplias de reproducción cultural y social, y se liga al delineamiento de trayectorias (Olmedo Reinoso y Santa Cruz, 2008). Se trata de un proceso complejo y atravesado por múltiples variables (Gómez Schettini, 2007; Di Piero, 2020).

Partimos de un esquema que considere tanto la elección individual como los condicionantes que la atraviesan desde una perspectiva relacional, considerando la multiplicidad de actores que tienen lugar en la elección educativa. En esta tesis consideramos que no existe algo así como la *libre elección*, ya que este proceso se encuentra condicionado.

En cuanto a los saberes creemos que es relevante indagar acerca de los saberes formales e informales, considerando la educación en un sentido amplio y el aprendizaje a lo largo de la vida. Seguimos a Spinoza (2004) en su consideración tripartita de los saberes en tanto que: saber, saber hacer y saber ser. Tal como ya dijimos consideramos que, a lo largo de una trayectoria estos saberes no presentan una distinción estanca, sino que se trata de una diferenciación analítica fructífera a los fines de comprender los saberes en mayor profundidad. Por *saber* entendemos a los conocimientos formales, teóricos y disciplinares, correspondientes a distintos campos de la formación y a sistemas de conceptos diversos. El *saber hacer* alude a los procedimientos, las capacidades propias de la práctica profesional, el hacer práctico sustentado en la teoría, y que se puede conceptualizar en tanto que experiencia empírica, que puede transformarse en reglas de acción. Finalmente, el *saber ser*, refiere a actitudes, maneras de ser, formas de vincularse con los/as otros/as (jefes/as, compañeros/as, colegas, etc.) y aquellas expectativas, valores, comportamientos esperados; en resumen, son las cualidades que hacen que uno/a pueda actuar en contexto.

En este último apartado como corolario de la revisión de literatura específica vinculada a nuestro problema de investigación, sentamos posición sobre las concepciones en torno a las juventudes, las trayectorias educativas y laborales, el proceso de elección y los saberes, conceptos que han sido de gran utilidad para abordar nuestro problema y que son retomados analíticamente a lo largo de esta tesis.

1.5. REFLEXIONES FINALES

En este capítulo de orden introductorio nos ocupamos de relevar los principales estudios que se vinculan con nuestro problema de investigación acerca de las trayectorias educativas y laborales juveniles en EST, así como de tomar posición respecto a los conceptos que son ordenadores de nuestro trabajo. De esta manera, en una primera instancia hacemos referencia a los debates sobre la juventud considerando cuestiones como su transición desde esta etapa a la adultez, centrándonos principalmente en el tránsito del mundo educativo al mundo del

trabajo. En un segundo lugar nos acercamos de manera general a la noción de trayectorias para comprender nuestro problema. Allí, abordamos de manera puntual dos aspectos: las trayectorias educativas y laborales, centrales en nuestra tesis. Presentamos entonces los principales debates, así como las formas en que han sido estudiadas las trayectorias escolares y educativas en la región, considerando el tránsito entre niveles, la importancia de las modalidades, así como otros elementos estructuradores. Por la parte de la dimensión laboral consideramos de manera especial el vínculo entre educación y trabajo, sus mundos y sus lógicas, haciendo referencia a las teorizaciones que vincularon al sistema educativo y el mercado de trabajo; un rol especial ha adquirido tanto el proceso de inserción laboral juvenil como la concepción de las transiciones al mundo del trabajo. Posteriormente desarrollamos el papel de la elección educativa como momento de importancia en las trayectorias y consideramos, asimismo, el lugar que ocupan los saberes formales y no formales a lo largo de las mismas. En un último apartado sentamos posición centrándonos de manera puntual en nuestro enfoque acerca de la juventud, las trayectorias educativas y laborales juveniles, la elección y los saberes.

CAPÍTULO 2: EDUCACIÓN TÉCNICA EN ARGENTINA

2.1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo nos ocupamos de enmarcar a nivel socio-histórico la educación técnica en la Argentina, considerando que sus distintos cambios pueden dar cuenta de transformaciones de mayor envergadura a nivel nacional. La Educación Técnico-Profesional (ETP) por su vínculo especial con el entorno socio-productivo ha tendido a ser especialmente sensible a los cambios acontecidos en el país en los diferentes períodos. Tal como señala Bowman (2015), las transformaciones del sistema económico, del modelo productivo y político normativo inciden en las políticas públicas y en la orientación de los saberes, así como en el prestigio del conocimiento y la estructura institucional. Según Sevilla (2017), la ETP es un tipo de educación que posee tanto un rol económico, vinculado al sector socio-productivo de una manera especial; como también social, relacionado con la formación para la ciudadanía.

Cabe destacar que no existe una definición unívoca de la ETP, sino que la misma presenta una cierta heterogeneidad, con diferencias regionales y al interior de un mismo país; y a nivel temporal, cambiando en distintos contextos socio-históricos concretos (Bowman, 2015). Dentro de lo que se engloba como ETP se incluyen diversas denominaciones, caracterizaciones, definiciones y taxonomías. Retomamos aquí el aporte de diversas fuentes para armar nuestra propia definición. Consideramos la ETP como la formación, las destrezas y la enseñanza vinculadas a distintas sectores ocupaciones tanto de producción como de servicios que puede incluir a los niveles primario, secundario, postsecundario -sea superior universitario y no universitario, formación profesional, entre otros. La ETP incluye el aprendizaje a lo largo de la vida y el aprendizaje en el trabajo, tanto formal como no formal. Se trata entonces de programas educativos asociados a la formación vocacional destinados a impartir saberes y competencias prácticas. Cuando la ETP es impartida en el sistema educativo formal, otorga credenciales que además de certificar el nivel correspondiente -en nuestro interés el secundario-, están avaladas por el mercado a través de los colegios de las distintas especialidades (Briascó, 2017; Muñoz Rojas, 2019). De esta manera, un título técnico funciona como garantía de que se han adquirido determinadas capacidades profesionales en un área ocupacional específica que puede agruparse en función de la familia profesional a la que pertenezca.

Muñoz Rojas (2019) plantea que puede distinguirse entre FP y capacitación inicial (pensada para jóvenes y adultos jóvenes en la transición educación-trabajo) y capacitación continua (para adultos en desempeño) por fuera y por dentro del ámbito laboral. Asimismo, existen modalidades diversas de ETP que, para el nivel secundario, implican la elección de saberes vocacionales, más temprana o más tardíamente, pudiendo ir además desde un modelo integrado de la formación técnica junto a los saberes académicos generales, a un modelo con distintos grados de segmentación.

A continuación, en un primer apartado, abordamos las distintas etapas de la educación técnica desde sus inicios hasta nuestros días; dando cuenta de los cambios normativos y de sus impactos en las instituciones y la comunidad educativa de la ETP. En un segundo apartado nos ocupamos de considerar continuidades y rupturas al interior de la educación técnica, destacando algunos tópicos que la caracterizan desde sus inicios. En tercer término, referimos a la situación actual de la educación técnica en la Argentina dando cuenta de algunas estadísticas que nos ayuden a comprender la importancia de dicha modalidad. Finalmente, planteamos un cierre con algunas reflexiones finales.

2.2. HACIA UNA HISTORIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN TÉCNICA EN ARGENTINA

Pensar la educación técnica en nuestro país implica pensar la historia de nuestra nación en relación a sus modelos productivos cambiantes a lo largo de las diferentes etapas. Cabe destacar que al día de hoy la educación técnica de nivel secundario incluye en la Argentina a la educación agraria vinculada a la producción agrícola-ganadera, la educación más comúnmente conocida como técnica asociada al mundo industrial (que es una orientación en sí misma), y la educación técnica vinculada al sector servicios de más reciente aparición. Podemos decir entonces que la ETP se vincula con los tres sectores productivos: primario (agrícola-ganadero), secundario (industrial) y terciario (servicios). Analizar la educación técnica en sus distintos períodos puede servirnos para analizar los distintos momentos de nuestro país, signados por periodos de mayor crecimiento y crisis, como señalamos a continuación.

Es importante resaltar que la periodización que realizamos en los apartados que siguen se corresponde con un recorte propio realizado en virtud de la bibliografía consultada que

aborda el tema, considerando algunos estudios de carácter histórico, otros que se ocupan de analizar los cambios a nivel normativo, algunos bajo un enfoque económico, entre otros. Claro está que este recorte propuesto, no es exhaustivo ni el único posible, sino que hacemos referencia a los momentos que consideramos son más destacados, dónde creemos se han producido los principales hitos o sucesos que han tenido consecuencias importantes a futuro, o en los que se han creado instituciones que van a tener incidencia en la configuración de la ETP. Esto no significa que en los períodos que no se mencionan aquí, la ETP haya desaparecido, sino que nuestro énfasis no está puesto allí. De esta manera, recuperamos los períodos que, creemos, son más emblemáticos en relación a los acontecimientos que significaron cambios para este tipo de educación. Si bien damos cuenta -a través de un recorrido histórico- de la totalidad de la educación técnica desde su inicio hasta nuestros días, nos centramos en mayor profundidad en el período que implica las reformas educativas de la década del 90, así como las nuevas normativas de la década del 2000. Asimismo, más allá de las caracterizaciones sobre la educación en general, el foco está puesto en la ETP dando cuenta de toda la modalidad, pero sobre todo en la EST.

2.2.1. EDUCACIÓN TÉCNICA EN SUS INICIOS

La educación en Argentina se desarrolla tempranamente desde mediados del siglo XIX asociada a la creación de la Nación. Es importante señalar el rol que tuvo la educación para la Generación del 80 asociada a las ideas de “orden y progreso” propias de la modernidad, que implicaba dejar atrás la “barbarie”. En este proyecto educativo, que puede ser pensado en palabras de Pineau (2001) como una verdadera “máquina de educar”, se estaba creando la Nación argentina, que debía diferenciarse fuertemente de todo lo que no era argentino, asociado a los pueblos originarios, a la población africana residente, así como a la gran cantidad de migrantes que provenían de Europa. Esto daba cuenta de una educación homogeneizadora con un fuerte contenido político. Con todo, el origen histórico del sistema educativo argentino no fue similar al europeo. Éste último buscaba formar mano de obra, mientras que para el primero su principal objetivo fue formar para la ciudadanía y construir la identidad nacional. Tanto en Argentina como en otros países latinoamericanos la educación secundaria fue pensada para formar a la elite dirigente, o, en otras palabras, la burocracia estatal (Delgado, 2019; Dusell, 2009; Krichesky, 2010; Southwell, 2011; Tiramonti, 2011).

Esto da cuenta según Maturó (2018) de la función político cultural de la educación en la constitución del Estado-Nación.

La educación argentina presentó un desarrollo temprano desde mediados del siglo XIX y mostró un crecimiento considerable a lo largo de las décadas siguientes, comenzando por el desarrollo de la educación estatal de nivel primario, luego el impulso de la educación secundaria y, finalmente, la importancia de la educación superior de carácter más reciente. En lo que a la educación secundaria respecta, se tendió a enfatizar los saberes enciclopedistas. Según Sevilla (2017), en su análisis para la región latinoamericana, en la tradición humanista o academicista no ha habido una preocupación por impartir el saber manual, el cual ha sido desvalorizado. Resulta interesante la hipótesis de Buquet y Moreno (2017, citado en Muñoz Rojas, 2019), que asocia el peso de la tradición humanista al rol de España como “madre de la patria” y su misión vinculada a cultivar el espíritu, versus una educación profesional.

La educación técnica en Argentina (con toda la heterogeneidad al interior que la misma ha presentado) ha coexistido durante gran parte del siglo XX con itinerarios posibles como son la educación nacional a través de los colegios nacionales, la vía normalista a través de las escuelas normales con una fuerte impronta en la formación de maestros/as -hasta la década del 60 que el magisterio pasa al nivel superior-, la educación comercial bajo la titulación del perito mercantil, y la rama artística.

La primera escuela de educación técnica en nuestro país data del año 1897 y surgió en principio como un anexo del Colegio Nacional Carlos Pellegrini en la ciudad de Buenos Aires, popularmente conocido como el “Nacional Buenos Aires”, el primero de estas características en el país. De esta manera, queriendo dar respuesta a las necesidades que planteaba el país a fines del siglo XIX y comienzos de siglo XX es que surgió la primera Escuela Industrial de la Nación⁴ Otto Krause. El “Otto Krause”, como es conocida hasta nuestros días, tomaba como modelo en su surgimiento a las escuelas profesionales alemanas y francesas e inició su formación originalmente en cuatro especialidades: química, mecánica, electricidad y construcciones civiles, a las que se podía acceder luego de finalizar la educación primaria y que estaban asociadas a los sectores dinámicos de la industria (Gallart,

⁴Tal como veremos en el capítulo 3 de esta tesis la segunda escuela industrial de la nación se ubicar en la ciudad de la Plata y es una de las escuelas en las que desarrollamos nuestro trabajo de campo.

2006). El objetivo de la implementación de estas especialidades se vinculaba con la necesidad de incorporar conocimientos científico-tecnológicos, así como con las críticas a las vertientes educativas preocupadas solamente por una educación de tipo propedéutico.

La bibliografía especializada en el tema, enfatiza este carácter de doble vía de nuestro sistema educativo. Así, Jacinto (2013) considera que la formación para el trabajo nace diferenciando el nivel secundario, entre una escuela general de cara al ingreso a la universidad de determinados sectores y la rama técnica orientada al mundo laboral. Según Gallart (2006) la ETP en sus comienzos se basó en dos propósitos:

“Desviar la matrícula de las modalidades mayoritarias de la educación secundaria que se consideraban “fábricas de empleo público”, hacia carreras más útiles. La segunda [...] promover mandos medios para la naciente industria que [...] sería una actividad principal en el futuro del país” (Gallart, 2006, p. 16).

Las escuelas de la rama técnico-industrial nacieron como una vía o modalidad alternativa - de menor prestigio- para modernizar el aparato productivo y cualificar a la mano de obra incipiente, así como incluir a los sectores sociales emergentes y relegados de la educación. Resulta interesante además el análisis de Filmus (1996), quien considera que además el sistema educativo surge para, además de enseñar, disciplinar. Es decir, vigilar el tiempo de los/as estudiantes incidiendo en la formación de una disciplina escolar que luego sería migrada al ámbito laboral, esto es, se podía disciplinar a gran parte de la clase trabajadora de los talleres y fábricas de una manera eficiente. Para impartir este tipo disciplina el sistema sólo requería de una alfabetización básica.

Ahora bien, a poco más de diez años de la fundación del Otto Krause, al que le siguieron otras escuelas industriales, surgen en 1909 las Escuelas de Artes y Oficios. Estas escuelas, luego de tres años de formación, otorgaban un certificado de aptitud en una especialidad determinada como herrería, mecánica y carpintería. En todo caso se trataba de certificaciones terminales que no permitían la consecución de estudios posteriores. Se accedía a esta formación con el título primario de cuatro años, distribuyendo el tiempo de manera tal que,

aproximadamente un 75% era destinado al aprendizaje en talleres, y el 25% restante al estudio de asignaturas como física, dibujo, matemática, entre otras (Gallart, 2006). Si bien la Escuelas de Artes y Oficios marcaron un crecimiento que iba en aumento, nunca llegaron a poder competir cuantitativamente con la matrícula de las escuelas industriales que albergaban a más del doble de estudiantes. Esto da cuenta así, no sólo de una jerarquización entre formación académica y técnica, sino al interior de los saberes profesionales desde sus inicios. Sin embargo, si se analiza en conjunto la matrícula de las Escuelas Industriales y las de Artes y Oficios llegaban a 15000 estudiantes hacia 1935. Este dato resulta interesante, ya que muestra el crecimiento que va a sufrir esta estructura educativa 10 años después (previo al inicio del primer gobierno peronista), ya que para el año 1945 la cantidad de alumnos/as sería 34000 (Judengloben y Gardyn, 2012). Si bien en crecimiento, durante las décadas del 20 y 30 la educación no adquirió un gran desarrollo para formar trabajadores calificados (Bowman, 2015). En consonancia con lo anterior, Dussel y Pineau (1995) señalan que en esta época el trabajo ingresaba al sistema escolar sólo por sus márgenes hasta que, en el peronismo, puede comenzar a ser considerado como un verdadero subsistema de educación, más allá de algunas instituciones puntuales.

Asimismo, otro tipo de instituciones técnicas son las Escuelas Técnicas de Oficio (ETO)⁵, que datan del año 1935 y surgieron acompañando el proceso de crecimiento de la matrícula educativa en un contexto nacional afectado por la situación internacional de entreguerras y el modelo de Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI). Las ETO ofrecían certificaciones en determinadas especialidades como electricidad, hierro, carpintería y construcciones y requerían la finalización de estudios primarios para su acceso.

Esta serie de instituciones, descritas brevemente, dependían administrativamente del Ministerio de Educación de la Nación. Sin embargo, también han existido iniciativas vinculadas a la formación de carácter privado y asociada a gremios y sindicatos. Por nombrar uno de ellos el sindicato La Fraternidad representante de los trabajadores maquinistas ferroviarios, de gran importancia durante la primera mitad del siglo XX, poseía ya en 1893 doscientas veinte instituciones de formación para el trabajo. Asimismo, la institución

⁵La segunda escuela en la que realizamos trabajo de campo se corresponde con una ETO surgida algunos años después. Desarrollamos esta cuestión en profundidad en el capítulo 3.

eclesiástica también tuvo su presencia en la formación laboral a través de los Círculos Obreros Católicos en su intento por disuadir a los trabajadores de su participación en los sectores anarquistas y de izquierda.

De esta manera, el sistema educativo argentino surge -desde un comienzo- forjando dos vías de formación o circuitos paralelos (Bowman, 2015), independientes entre sí. La vía tradicional de corte humanista/enciclopedista, asociada al seguimiento de estudios universitarios y a la formación para el desempeño de funciones estatales, con amplia convocatoria entre las clases acomodadas. Por otro lado, la vía paralela asociada a la educación industrial y la formación en oficios, que no permitía la consecución de estudios superiores, sino que era pensada como una etapa terminal de la formación para insertarse en el mercado de trabajo; este es el camino al que accedían los sectores menos acomodados. Asimismo, la fractura interna de la educación técnica implicó que se brindara distintas formaciones de carácter heterogéneo, diferenciales en cuanto al tiempo de formación, los sectores a los que se convocaba, el prestigio asociado, sus propuestas heteronormativas para varones y para mujeres, entre otros aspectos.

Si bien tal como señalamos estas vías eran independientes unas de otras -tanto la tradicional respecto a la técnica, como las diferentes formaciones dentro de los estudios profesionales-, un hito importante se produjo en el año 1941 que permitió un mayor flujo entre las formaciones técnicas, posibilitando el pasaje de una rama escolar a otra, luego del tercer año del ciclo básico⁶. Asimismo, fue ese año que se creó el ciclo básico común de tres años de duración aunando las asignaturas comunes a comercial, normal, bachiller e industrial. Según Seoane (2014), durante este periodo inicial de la educación técnica, su desarrollo no se da de manera ordenada y pautada, sino con sobresaltos y respuestas independientes unas de otras, que no permitieron dar cuenta de un sistema integrado. Asimismo, el sistema educativo no dinamizó a la industria en crecimiento, sino que esta modalidad educativa se fue desarrollando en el tiempo con marchas y contramarchas. Según Tedesco (1986), la oligarquía liderada por el modelo de la generación del 80 entró en una crisis hegemónica,

⁶ La estructuración actual de la educación con el ciclo básico y superior en secundaria permite también realizar el pasaje desde una secundaria no técnica a una de modalidad técnica, debiendo rendir las equivalencias correspondientes.

vinculada a la situación internacional de posguerra, y fracasó en su intención de orientar la educación meramente hacia sus intereses y de frenar el proceso de democratización de los sectores medios. Así, en las primeras etapas de la Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI) no se promueve la ampliación del sistema educativo, realizándole demandas de formación específicas. Esto da cuenta según Seoane (2014) de una llegada tardía de la educación para responder a los requerimientos del sistema productivo, que no implicaba una alta complejidad en tecnología que permitiera promover la educación técnica.

2.2.2. EDUCACIÓN TÉCNICA EN EL PERONISMO

Durante el primer y segundo gobierno peronista (1946-1955) la educación técnica adquirió un nuevo impulso y creció de manera considerable. Una pluralidad de estudios se ha ocupado de la educación técnica en este período (Dussel y Pineau, 1995; Pineau, 2001, 2003; Sánchez Román, 2007). Este crecimiento iba desde el nivel primario con los Cursos de Pre Aprendizaje, y las Misiones Monotécnicas, el secundario en el que continuaban las antiguas Escuelas Industriales de la Nación (sumándose las experiencias de las Escuelas-Fábrica) y el nivel superior, vinculado a la Universidad Obrera Nacional, luego denominada Universidad Tecnológica Nacional. Esta última institución sería de gran importancia, ya que implicaría la creación de una universidad obrera y la consecución de estudios universitarios, sobre todo en las áreas de la ingeniería, dejando de ser los estudios técnicos y de oficios un eslabón terminal de la formación.

Es durante el peronismo que tiene lugar la creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP)⁷, un organismo relevante para la educación técnica, dependiente del Ministerio de Trabajo y de la Secretaría de Trabajo y Previsión. El objetivo de la CNAOP fue el de diseñar ámbitos de enseñanza técnica postprimaria para los sectores

⁷ La consideración de las diversas instituciones a las que hacemos referencia son importantes en términos de articulación político administrativa (Judengloben y Gardyn, 2012), una articulación que puede ser tanto vertical comohorizontal. Es necesario considerar la CNAOP, según Seoane (2014), en el marco de modelos de crecimiento también en otros países latinoamericanos que iban creando sus propia institucionalidad, tales como: el Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI) en Brasil, el Servicio Nacional de Enseñanza (SENA) en Colombia, el Servicio Nacional de Aprendizaje y Trabajo Industrial (SENATI) en Perú, el Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE) en Venezuela, la Comisión Nacional de Formación Vocacional y la Universidad Técnica de Estado (UTE) en Chile. No es objetivo de esta tesis realizar una comparación detallada al interior de los sistemas de educación técnico-profesional. Para un mayor abordaje véase: Bidauri y otros (2021); Briasco (2017); Gallart, (2003); Gallart, y otros (2003); Maturó (2018).

obreros, bajo un modelo industrializador, además de regular el aprendizaje en jóvenes de 14 a 18 años que asistían a la capacitación obrera y a las escuela-fábrica. Una de las particularidades que tuvo la gestión de la CNAOP fue que, además de los saberes del mundo técnico, brindaba conocimientos acerca de la identidad obrera, es decir, del sujeto trabajador, el derecho laboral, la historia gremial (Pineau, 2003) así como formaba en torno a la educación moral y espiritual. Según Seoane (2014), debido al crecimiento de la educación primaria, la CNAOP se propuso ampliar la enseñanza postbásica o postprimaria, en cierto punto, siendo un reemplazo de las Escuelas de Artes y Oficios.

Asimismo, en un estudio ya clásico sobre la educación técnica de nivel medio y superior durante el peronismo, se considera a este periodo como el momento de creación de un nuevo sujeto pedagógico bajo la figura del aprendiz, aquel que no podía concurrir al sistema educativo tradicional y que pasaba gran parte de su jornada trabajando (Dussel y Pineau, 1995), cuyo aprendizaje tenía lugar en el marco de talleres en los cuales la enseñanza práctica gozaba de gran importancia. “En lugar de la preponderancia de alumnos de clase media común en la escuela industrial, en las escuelas de la CNAOP predominaba el origen social popular” (Gallart, 2006, p. 19).

En este período, también se constituyó la Dirección General de Enseñanza Técnica (DGET) dependiente de la Secretaría de Educación. La tarea de esta dirección estaba vinculada con la elaboración de los planes de estudio, así como la administración e inspección de las instituciones de enseñanza técnica (Panella, 2003). Con este cambio las escuelas que antes dependían de un área técnica específica en el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública pasaban a tener su propio organismo especializado. Un hito importante en cuanto a la organización de la educación técnica se dio en el año 1948, bajo los decretos 19379 y 9078, mediante los cuales las Escuelas de Artes de Oficios, las ETO y los Industriales de la Nación se unificaron y pasaron a formar parte de las Escuelas Industriales de la Nación. Así, respectivamente las de Artes y Oficios quedaron conformadas como un ciclo básico o de capacitación de dos años de duración; las ETO se instituyeron como un ciclo medio de perfeccionamiento que tras dos años más de formación, otorgaban la certificación de experto en un determinado oficio; y, por último, los Industriales de la Nación como el ciclo superior o especializado con una duración de tres años que otorgaban el título de técnico en un oficio.

(Bernetti y Puiggrós, 1993 citado en Seoane 2014). Este acontecimiento resultó importante ya que, a lo largo de toda la historia de la educación técnica en Argentina va a existir tal como ya mencionamos una gran heterogeneidad su interior, así como varios intentos por unificarla. En 1952, a través del decreto 2164, la formación técnica y profesional sufrió otra modificación, a raíz de que el ciclo básico pasó a durar tres años con un ciclo orientado de igual duración, luego del cual se titulaba como técnico. En el mismo se enfatizaba en los contenidos prácticos.

Si se analiza cuantitativamente la matrícula de la educación técnica para el año 1955, año del derrocamiento de Perón, se observa que hasta ese periodo dicha modalidad sufrió un crecimiento exponencial, ya que ese mismo año albergaba a 86000 estudiantes (Gallart, 2006), en comparación con los/as 34000 inscriptos/as 10 años antes. Otro dato interesante lo presenta Álvarez de Tomassone (2006), quien afirma que entre los años 1947 y 1951 se crearon 103 escuelas de aprendizaje, 104 escuelas de medio turno, 304 escuelas de capacitación obrera para adultos, 68 de capacitación profesional para mujeres y 178 escuelas-fábrica. Siguiendo a Riquelme (2004), la gran expansión del nivel secundario a mediados del siglo XX se la debemos a la educación técnica. Así, para el quinquenio 1945-1950, mientras que la modalidad de la educación comercial crecía 13%, la normalista un 4% y el bachiller a un ritmo similar; la de modalidad industrial lo hacía en un 21%. De esta manera, durante el peronismo se da este crecimiento de la matrícula técnica (Gallart, 1984; Pineau, 1991), consolidándose la presencia de clases medias y, sobre todo, de hijos de obreros en la educación. Según Pineau (2003), el peronismo pudo responder fehacientemente a la problemática de educación y trabajo, que hasta ese momento no se había podido resolver.

Tal como desarrollamos, durante el peronismo la educación técnica sufrió un considerable aumento de sus instituciones, que fueron pensadas para educar a los hijos de la clase trabajadora. Sin embargo, si bien tuvieron lugar procesos de inclusión, aumento de instituciones y creación de una universidad obrera (UON), el sistema siguió siendo una vía paralela a la tradicional y, en ocasiones, estigmatizada. Como sostiene Seoane, “la educación técnica ha sido un medio para aportar la mano de obra que requería el proceso modernizador a la vez que un medio para canalizar diferencialmente las demandas en aumento por mayor educación” (2014, p. 33).

Cabe destacar que luego de la caída del peronismo y bajo el Golpe de Estado conocido como Revolución Libertadora, tres de las instituciones clave que identifican al peronismo y a la educación técnica como son la CNAOP, la DGET y la UON, fueron intervenidas bajo un proceso más amplio que proponía desperonizar la sociedad. Un ejemplo de ello es el cambio de nombre de la universidad obrera creada durante el peronismo. Así, en 1956 la UON pasa a llamarse Universidad Tecnológica Nacional (Pineau, 1997). Según Delgado (2019) en el periodo que se abre en 1955 se tendió a jerarquizar al tecnólogo como agente político, antes que al obrero y al aprendiz. De esta manera, se intentó borrar al sujeto pedagógico por excelencia del peronismo.

2.2.3. EDUCACIÓN TÉCNICA DURANTE EL DESARROLLISMO

Este modelo económico, que propone pensar el desarrollo de América Latina, tuvo su origen en nuestro país bajo la presidencia de Arturo Frondizi en el año 1958. Sus principales ideas planteaban la impronta modernizadora que también debería darse en materia educativa. Es el período, tanto a nivel nacional, como internacional, del despliegue de las Teorías del Capital Humano (Becker, 1983), así como de las concepciones adecuacionistas entre sistema educativo y mercado de trabajo⁸. De esta manera, la educación deja de considerarse como un gasto, para ser pensada como una inversión, que se podría valorizar a futuro; tanto en términos individuales (sujetos más educados conseguirían trabajos en mejores condiciones y mejor pago) como a nivel estatal consiguiendo el desarrollo esperado. Este período está signado por el hecho de que los gobiernos postperonistas estaban interesados en dar respuesta a la cuestión industrial, pero diferenciándose de la herencia recibida (Pineau, 1997).

⁸ Esta ilusión se asentó en la Teoría del Capital Humano, asociada a la economía de la educación, y formulada inicialmente por el economista Schultz en 1961. Este autor introdujo la concepción que la educación es una "inversión", que genera tanto rentabilidad individual como social. Algunos años después, Becker (1983) contribuyó fuertemente a la legitimación de esta teoría al demostrar una correlación positiva entre nivel de ingresos y el nivel educativo, tanto para individuos como para los países (los más desarrollados presentaban mayor nivel de educación de su población). Una visión alternativa dentro de este mismo enfoque fue formulada por Thurow a mediados de los años setenta quien postuló que lo relevante de la educación no es que brinda al trabajador un nivel de instrucción o de capacidades técnicas específicas, sino que *el sistema educativo lo entrena para ser disciplinado, aceptar y cumplir órdenes, ser diligente, y otras capacidades importantes para los empleadores* (lo que actualmente, se denomina "competencias blandas"). Muchos argumentos críticos se han planteado acerca de las limitaciones y enfoque de la Teoría del Capital Humano desde la propia economía de la educación y desde las teorías críticas en Sociología de la educación (Jacinto, 2019).

Un acontecimiento importante a nivel institucional en este período es la creación del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) mediante la Ley N° 15240 sancionada el 15 de noviembre del año 1959, día que actualmente se conmemora al Profesional Técnico. Su creación implicó continuar trabajando en el desarrollo de la educación técnica que venía creciendo en las últimas décadas, pero, a la vez, diferenciarse del antiguo modelo de la CNAOP claramente asociado al peronismo (Maturó, 2018). De hecho, la CNAOP va a pasar a depender del CONET tanto administrativamente como a los fondos del impuesto al aprendizaje. El CONET fue un organismo relevante que rigió a este sector educativo durante cuatro décadas hasta su disolución en la década del 90. Entre las funciones del CONET, Seoane (2014) señala que se encontraba: reformular los planes de estudio y presentarlos al Ministerio de Educación, regular el acceso del estudiantado, así como sus formas de promoción, regular el ingreso docente, administrar los fondos por ley, realizar un examen de los contenidos de los libros de texto.

El presidente del CONET era elegido por el Poder Ejecutivo Nacional y solía ser un ingeniero destacado en su trayectoria. Este ente era autárquico y estaba compuesto por los representantes de todas las provincias, además tenía representación tripartita (sindical, educativa y empresarial) dando cuenta de la alianza entre estado, capital y trabajo (Judengloben y Gardyn, 2012). La estructura tripartita estaba formada por: tres docentes, tres empresarios y un representante obrero, éste último sector con una representación menor. Según Seoane (2014) esta distribución “abre la puerta a una intromisión/incidencia directa del mundo empresarial en la definición de orientaciones y perfiles educativos” (2014, p. 42). Otra de las medidas planteadas por el CONET fue que planteó la necesidad de detentar fondos propios destinados a las escuelas técnicas para poder financiarse, más allá del presupuesto de la cartera educativa que recibían⁹.

⁹ La EST por sus características propias es un tipo de educación que requiere más presupuesto que la educación media no técnica. Así, la EST al funcionar en dos turnos debe contratar más profesores y maestros de taller, mantener tanto las aulas tradicionales como sobre todo los espacios de talleres y laboratorios, además de realizar la compra de los diferentes insumos que permitieron desarrollar el saber hacer. Esto puede variar entre especialidades, por ejemplo, en el caso de electromecánica y automotores se necesita de herramientas en buen estado, en construcciones es importante la materia prima de cara a la construcción así como los materiales para el diseño y el dibujo; por su parte en química es importante que los laboratorios estén dotados de los reactivos necesarios a la hora de hacer un experimento, en el caso de electrónica puede implicar o bien la compra de equipos informáticos, como también la ciencia para el uso de determinados software específicos. Cabe destacar que la presencia de estos materiales es importante no sólo de cara a los procesos de aprendizaje, sino también

Este modelo sostenía que, en virtud de que la educación técnica requiere mayor presupuesto, se aplicaba un gravamen de la actividad de la industria correspondiente al 5 por 1000. Este impuesto percibido por el CONET era considerado una suerte de gravamen o impuesto al empleo industrial.

Bajo la gestión del CONET las antiguas escuelas pertenecientes a las CNAOP del peronismo dependiente del Ministerio de Trabajo, pasaron a manos del Ministerio de Educación. Asimismo, la pluralidad de instituciones técnicas que habían sido fundadas en periodos anteriores se unificaron bajo la figura de las Escuelas Nacionales de Educación Técnica (ENET) que pasaron a reunir a los antiguos Industriales de la Nación, a las Escuelas de Oficios y a las creadas por la CNAOP en el periodo anterior. Las ENET estructuraban la formación en un ciclo básico (que sumaba dos horas de taller a contra turno) y un ciclo orientado. Si nos referimos al crecimiento matricular de este tipo de educación se observa que, para la década del 80, las ENET congregaban a 370000 alumnos/as (Judengloben y Gardyn, 2012). Con el correr de las décadas se fueron añadiendo especialidades vinculadas al desarrollo industrial, que acompañaron los modelos productos del país. Hacia mediados del siglo XX, la obtención del título técnico otorgado a través de las ENET, permitía acceder a un puesto de trabajo de mando medio en empresas. Por ejemplo, para la región del Gran La Plata, que a esta tesis compete, ya habían sido creadas en este período las dos instituciones que forman parte de esta investigación, y sus graduados/as se desempeñaban en empresas tales como Yacimientos Petrolíferos Fiscales YPF (en sus diferentes sectores), Gas del Estado, Astillero Río Santiago, Manufactura de Fibras Sintéticas S.A. (Mafissa), entre otras.

En los años 80 se implementó el sistema dual en el contexto de la última dictadura cívico-militar, siguiendo el modelo alemán bajo la idea de “aprender haciendo”. Se trataba de una serie de pasantías para mayores de 16 años que planteaba la asistencia dos veces por semana a la escuela para adquirir la teoría y los tres días restantes a la empresa. Este esquema se implementó a partir del ciclo superior del secundario. Sin embargo, según Pineau (2003) este

de cara a considerar la seguridad y la protección tanto de quienes imparten los conocimientos y de los aprendices, la gran mayoría además menores de edad.

proyecto, en lo concreto, significó la dotación de márgenes de poder a los empresarios que eran perdidos por el Estado y las instituciones educativas.

2.2.4. EDUCACIÓN TÉCNICA DURANTE LOS AÑOS 90

Si bien los grandes cambios que acontecieron en la educación técnica ocurrieron a lo largo de la década del 90, puede considerarse que algunas de las transformaciones hacia un modelo neoliberal, con sus consecuencias en el mercado de trabajo, comienzan hacia la década del 70 debido al cambio de la matriz productiva (Gallart, 2006; Garino, 2017). Esto permite dar cuenta de un pasaje desde un esquema estado-céntrico a uno de carácter mercado-céntrico (Cavarozzi, 1999) y privatizador, que tenía lugar además en el marco de un modelo desindustrializador.

De manera específica para el sector educativo durante los 90 se sancionan y promulgan dos leyes que cambiarían la situación de la educación argentina, en el marco de las cuales la modalidad técnica no fue una excepción. Este ciclo de reformas está caracterizado sobre todo por dos nuevos marcos normativos: la Ley de Transferencia de Servicios Educativos N° 24.049 a las provincias en 1991 y la Ley Federal de Educación (LEF) N° 24.195 en 1993, en un contexto de crisis y desfinanciamiento de la educación, la ciencia y la tecnología.

En relación al primer marco normativo, la Ley N° 24.04 implicó que se transfirieran a las provincias las antiguas escuelas secundarias nacionales, descentralizándolas de su eje estatal-nacional. Este cambio tuvo como consecuencia la pérdida de relevancia de la planificación nacional en materia educativa. Asimismo, las provincias no le hicieron frente a este proceso de forma homogénea, no a todas las instituciones afectó de la misma manera ni todas acataron los cambios por igual. Las escuelas de larga data, que habían sido Industriales de la Nación originariamente y habían pertenecido al CONET, tendieron a conservar su tradición técnica, frente a otras instituciones técnicas creadas en las provincias que detentaron un prestigio menor.

Por su parte, la Ley N° 24.195 modificó el currículo y la organización del sistema educativo en todos sus niveles. De esta manera, se estableció un cambio en la estructura del sistema, planteando una Enseñanza General Básica (EGB) de tres ciclos (1°, 2° y 3°), más el tramo

Polimodal de tres años con distintas orientaciones¹⁰. Estas transformaciones implicaron dejar de lado el antiguo modelo que estipulaba 7 años para el nivel primario y 5 o 6 para el nivel secundario. A partir de este cambio normativo, la educación obligatoria se extendió hasta que se cumplieran los tres ciclos de la EGB a una edad teórica (Terigi, 2007) que rondaba los 14/15 años. En términos curriculares, la LEF prolongó la educación básica general y planteó la postergación de la elección de especialidades¹¹, una vez cumplidos los 9 años de EGB bajo los tres ciclos.

Según Gallart (2006), las provincias debieron enfrentar en solitario tres nuevos desafíos para el cual no estaban preparadas: gestionar escuelas que antes dependían de Nación; estructurar el cambio curricular y organizacional a nivel de la institución, con las problemáticas que conllevaba; y, en tercer lugar, hacerle frente a una matrícula en aumento. Almandoz (2000) considera que, si bien los años 90 significaron en materia educativa mayor autonomía, esto implicó una responsabilización hacia las propias jurisdicciones, y las escuelas, así como a sus docentes. Ahora bien, algunos de estos cambios adquirieron especificidades en el marco de la EST. Tal como señala Bowman (2015):

“En reemplazo del plan de educación técnica de 6 años (3 de ciclo básico y 3 de ciclo de especialización), con horas determinadas de clase, taller y laboratorio, se decidió instaurar una educación básica más prolongada que insumía los dos primeros años de las antiguas escuelas secundarias, y a continuación 3 años de escuela media, lo cual recortaba en 1 año la duración total de la escolaridad prevista en la antigua secundaria técnica” (2015, pp. 47-48).

¹⁰El modelo del polimodal propuso cinco orientaciones: Comunicación, Artes y Diseño; Ciencias Naturales; Economía y Gestión de las Organizaciones; Humanidades y Ciencias Sociales; y Producción de Bienes y Servicios.

¹¹La cuestión vinculada al momento de elección de la especialidad en la educación secundaria a inicios del nivel o con posterioridad, ha venido suscitando una serie de debates no sólo en nuestro país. Si se analiza regionalmente, la ETP puede englobar distintos modelos institucionales. Así puede distinguirse entre un modelo institucional segmentado y uno integrado. En el primero los saberes de ETP forman parte de la currícula general; en tanto que en el segundo están por separado. Otra cuestión que marca la distinción es el momento de la trayectoria en el que se opta (en caso de hacerlo) por los saberes vocacionales, es decir, si a una edad más temprana o más tardía, si es dentro de la currícula obligatoria o postobligatoria. Esto da cuenta de una heterogeneidad de situaciones.

Las transformaciones curriculares implicaron cambios profundos en la educación técnica, en la cual se propusieron los Trayectos Técnico Profesionales (TTP) asociados al polimodal (Gallart, 2006; Riquelme, 2004; 2006). Si bien la escuela técnica tal como había sido conocida antes quedaba desdibujada en el nuevo modelo, se intentó conservar parte de su importancia a través de los TTP. La nueva ley daba discreción a cada provincia y por ende a las escuelas para la aplicación de los mismos, que se daban a contra turno. Se quitó espacio y peso en la currícula de modalidad técnica, aun si las horas de taller y la formación en especialidades técnico-profesionales son los elementos que caracterizan de manera específica a este tipo de modalidad.

A la vez que se transformó la estructura de la educación y se impuso el modelo de EGB y polimodal, el título técnico perdió prestigio y se secundarizó (Gallart, 2003; 2006; Gallart y otros, 2003). El concepto de secundarización de la ETP que propone Gallart, nos resulta interesante en tanto que detenta dos sentidos. Por un lado, la pérdida de la especificidad técnica, lo que hace a la modalidad, y su asociación a su carácter relacionado con el nivel secundario o nivel medio¹² de la educación. Por otro lado, secundarización vinculada a quedar en un “segundo lugar”, perdiendo importancia relativa. En palabras de Seoane (2014):

“La educación técnica se vio perjudicada porque perdió espacios específicamente técnicos y porque se desdibujó la formación técnica en la oferta de educación secundaria. [...] Las escuelas técnicas -en el marco de esta reforma educativa- camuflaron su oferta específica en una modalidad de polimodal a la espera de nuevos vientos de reforma [...] que devolviesen su carácter y especificidad” (Seoane, 2014, p. 70).

De esta forma, en los 90 la rama técnica pasó a ser sólo optativa, sin dotar a las escuelas de las garantías necesarias para cumplir los TTP. Según Judengloben y Gardyn (2012), se trató

¹² En esta tesis tomamos indistintamente la noción de nivel secundario o medio. Otero (2013) da cuenta de esta indefinición conceptual considerando que, se habla de secundario en tanto que nivel postprimario y de nivel medio como preuniversitario, es decir, la etapa escolar que media entre el nivel primario y el superior. Así, en la denominación de nivel secundario éste aparece como una etapa final de la formación; pero al hablar de nivel medio se denota la idea de un estudio preparatorio. De hecho, en algunas instituciones el nivel secundario suele llamarse pregrado en alusión a la etapa previa al grado académico o universitario.

de una “pseudoautonomía” por la cual eran la gestión directiva y el plantel docente los encargados de decidir si impartir estos tramos formativos o no hacerlo y de qué manera llevarlos a cabo. En particular el proceso de TTP contribuyó a un proceso general que ya venían sufriendo las certificaciones educativas asociado a su devaluación y rechazo por el mercado de trabajo en un contexto de desinversión y deterioro del sector. Gallart (2003) considera que otra de las problemáticas que surgieron en este contexto fue que, frente al cambio curricular y la formación amplia en competencias, antiguos/as docentes con perfiles técnicos específicos debieron ser reubicados en las nuevas asignaturas y espacios institucionales.

De manera puntual, los cambios desarrollados como consecuencia de la nueva legislación educativa, implicaron un recorte no sólo de carácter económico para la educación técnica, sino también en cantidad de horas de taller y cantidad de años. Se produjeron durante los años 90 una multiplicidad de situaciones: quienes iniciaban la modalidad técnica en su séptimo año de manera tal que la EGB la realizaban en la institución técnica, quienes iniciaban en octavo año haciendo el antiguo pasaje de primaria en una institución hasta séptimo y secundaria en otra institución (el ex primer año representaba en aquel momento el noveno). Si bien se trató de situaciones que prestaban a confusión y aun con una educación técnica devaluada, podemos considerar que los/as estudiantes que realizaron estas trayectorias pasaron entre cinco y seis años al interior de una institución técnica, respectivamente. Ahora bien, algunos/as estudiantes se acercaron a la modalidad técnica para comenzar su polimodal, debido a que sus escuelas primarias les ofrecían la formación hasta noveno año; en estos casos, la formación al interior de una escuela técnica se reducía solamente a tres años. En suma, siguiendo a Briasco (2017), los 90 se caracterizan por presentar una situación sumamente heterogénea en materia de ETP en lo que respecta a:

“Diferentes niveles de complejidad institucional y curricular, diversidad de cargas horarias formación, distintos modos de abordar las pasantías, así como diferentes estilos y formas de articulación con el mundo del trabajo. Esta situación tiene incidencia [...] en que los títulos otorgados [...] presentan dificultades en temas de matriculación como en inserción profesional” (Briasco, 2017, p. 130).

Sin embargo, es interesante aclarar que, más allá de esta serie de cambios que pueden visualizarse como una “topadora” que barrió con años de tradición en materia educativa, y de manera puntual en la EST, no fueron aplicados sin más. Las transformaciones que se fueron llevando a cabo generaron una serie de resistencias por parte de la comunidad educativa. En el marco puntual de la EST, la “familia técnica” se movilizó a los fines de apoyar a la antigua escuela técnica y evitar que siguiera perdiendo espacios. Parte de los cambios que se propusieron reconstruir la EST post 2003, se vinculan con estas manifestaciones.

Hemos nombrado como marco normativo la Ley Federal de Educación y la Ley de Transferencia. Cabe destacar que los marcos legales deben ser entendidos en su contexto. Los años 90 también estuvieron signados por la Ley de Reforma del Estado y un proceso privatizador, que también tuvo sus efectos en la educación secundaria.

2.2.5. RECUPERACIÓN DE LA EDUCACIÓN TÉCNICA Y DESPUÉS

A comienzos de la década siguiente, se produce en Argentina una de las crisis sociales, políticas y económicas más importantes: los años 2001/2002 marcaron un punto de inflexión para la historia de nuestro país. Sin embargo, en materia productiva, a partir del año 2003 algunos índices vinculados al empleo comenzaron a mejorar. En materia educativa, comenzó a plantearse la necesidad de revisar la educación debido a los fracasos y errores de la LEF, así como del sistema Polimodal. En contraposición a las medidas descriptas en el apartado anterior, durante la década de 2000 se sancionaron nuevas leyes en materia educativa que modificaron el rumbo iniciado en la década de los 90. Así, en 2006 se sancionó Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) que, entre otras cuestiones, incluyó la obligatoriedad del nivel secundario con una duración de 6 años, con una edad teórica de finalización hacia los 17/18 años. El actual sistema educativo argentino se divide en cuatro niveles: inicial, primario, secundario y superior, pudiendo implicar este último tanto a los institutos superiores de formación docente y técnica dependientes de las provincias como a las universidades. Asimismo, para el nivel secundario el sistema plantea la existencia de siete modalidades: Educación Técnico-Profesional, Artística, Educación Física, Jóvenes y Adultos, Especial, Rural e Intercultural Bilingüe. El sistema plantea, desde la sanción de la

LEN, 14 años de escolaridad obligatoria: dos años correspondientes al nivel inicial, seis años de primario seis años de secundario.

Considerando la cuestión educativa y también la cuestión laboral, se comenzó a plantear la necesidad de re jerarquizar a la ETP en general y la EST en particular. Por su parte, de manera específica, para la modalidad de Educación Técnico-Profesional, un año antes a la LEN, se produjo la sanción de la Ley de ETP N° 26.058/05. La misma en su artículo 6° plantea: “estructurar una política nacional y federal, integral, jerarquizada y armónica en la consolidación de la Educación Técnico-Profesional”. Gracias a esta ley, la ETP presentó una importante inversión, al destinarse el 0,2% del presupuesto anual a las instituciones de modalidad técnica (de todos los niveles, incluyendo la secundaria técnica y agraria, los Institutos Técnicos Superiores y los Centros de Formación Profesional). Desde este momento dicho fondo para la ETP pasaba a estar estipulado por ley, sin estar sujeto al rendimiento industrial como antaño, considerando que la estructura productiva del país se había modificado. De esta manera, este cambio puede pensarse en tanto que estrategia en un momento en el que país comenzaba a salir de una de sus crisis más importantes y en los que no era posible grabar la actividad industrial. La posibilidad de contar con nuevos fondos, se vio además reforzada por procesos de fortalecimiento institucional. Así, en forma paralela, se creó en el año 1995 el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) para aplicar y garantizar el cumplimiento de esta Ley, y regular la ETP. Se trata de un organismo dependiente del Ministerio de Educación Nacional que coordina la aplicación de políticas públicas técnico-profesionales. Asimismo, el INET comenzó a contar con dos ámbitos consultivos: la Comisión Federal de ETP (formada por responsables políticos y técnicos de las jurisdicciones) y el Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción (CoNETyP) (un espacio intersectorial con representación estatal en los ministerios de educación y trabajo; empleados/as y empleadores).

En consonancia con los lineamientos de la nueva ley bajo la Resolución N° 283/16 el Consejo Federal de Educación creó el Fondo Nacional de Investigaciones de Educación Técnico-Profesional (FoNIETP), gestionado por el INET. El objetivo del fondo es llevar a cabo investigaciones y desarrollar evidencia científica y mejorar la calidad de la ETP. Para llevar a cabo estos propósitos el FoNIETP se basa en dos componentes: las Investigaciones INET que son una serie de estudios tanto cualitativos y como cuantitativos; y los Proyectos

Institucionales en Red (PIR) que vinculan instituciones de ETP de cualquier nivel con universidades para el desarrollo de investigaciones conjuntas. Estos proyectos institucionales y jurisdiccionales suelen contar con los recursos financieros previa evaluación del INET (Judengloben y Gardyn, 2012). Algunas de las producciones surgidas a partir de estos relevamientos y de carácter público en la página del INET, han sido relevadas y tomadas como bibliografía con la cual dialogamos a lo largo de los capítulos de esta tesis.

Asimismo, como correlato de esta ley tuvo lugar un proceso de renovación curricular que influyó tanto en los niveles secundario y terciario como en la FP. Las modificaciones en el currículum incrementaron y jerarquizaron las horas destinadas al aprendizaje práctico en el ámbito de talleres y laboratorios. Otro hito importante es que la Ley N° 26058 establece la educación secundaria técnica en siete años y a las prácticas profesionalizantes (PP) como obligatorias para todos los/a alumnos/as del último año, incorporándolas como un requisito para la obtención del título técnico¹³. Esto supuso un “cambio de paradigma”, que implicó el pasaje de un sistema de pasantías extracurriculares, optativas y para unos/as pocos/as alumnos/as, seleccionados/as, principalmente en base a sus méritos académicos, hacia un nuevo régimen de PP obligatorias, curriculares y universales (Dursi, 2016). En el caso de la Provincia de Buenos Aires, debido al tiempo de institucionalidad que conlleva que los lineamientos legales comiencen a delinearse a nivel institucional, las PP se comenzaron a implementar en el año 2013. Más allá de su obligatoriedad por ley, en los hechos su implementación ha tendido a diferir, ya que, debe ser tenida en cuenta “la capacidad de gestión y de presentación de proyectos de las instituciones, así como de las conexiones políticas de sus directivos.” (Garino, 2017, p. 67).

Otra de las transformaciones importantes que se vincula con la ley de ETP del año 2005 implica la consideración de la ETP como un todo, es decir, que se avanza en el proceso de unificación conceptual de la misma. La ETP comprende entonces en el nivel secundario a las instituciones de educación técnica con sus orientaciones en industria y en servicios; y a las

¹³ Además, las PP pueden ser leídas desde la propuesta de la LEN, que en su artículo N° 30 señala que uno de sus objetivos es “vincular a los/as estudiantes con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología”. La Ley de Pasantías N° 26427 reglamentó las mismas, pero para el nivel superior, la educación de jóvenes y adultos y la formación profesional, sin considerar como sujetos pedagógicos al estudiante de secundario. Aspecto que fue subsanado hacia el año 2011 con el Decreto N° 1374 que creó el Régimen General de Pasantías estableciendo sus pautas en el nivel medio (Adamini, 2014; Garino, 2017).

instituciones de educación agraria para el mismo nivel; en el nivel superior a los institutos superiores de formación técnica (ISFT) que brindan tecnicaturas de nivel superior; y por fuera de la lógica de niveles, a los Centros de Formación Profesional (CFP) que suelen brindar formaciones más cortas en un oficio determinado.

La situación heredada de la década del 90 y la gran heterogeneidad que caracterizó a la enseñanza técnica desde sus inicios, tuvo como consecuencia que existiera una jerarquía entre las escuelas técnicas nacionales (ex Industriales de la Nación) y las nuevas escuelas técnicas provinciales que gozaban de menor prestigio. Podemos considerar que esta jerarquía viene a reactualizar la fractura interna de la ETP existente desde sus comienzos. A su vez, durante los años 90 el panorama existente postulaba la existencia de una multiplicidad de titulaciones, así un título con la misma o similar denominación podría implicar perfiles distintos; y también el caso contrario, existían títulos nominalmente distintos que implicaban las mismas habilidades.

Frente a ello, el INET desarrolló tres medidas. La primera fue la creación del Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico-Profesional (RFIETP) en el que deben inscribirse las instituciones acreditadas para impartir ETP (de todos los niveles) y emitir sus titulaciones; se propuso además que este registro funcione como base de datos de cara a la evaluación de los Planes de Mejora¹⁴ y los futuros relevamientos estadísticos que se preveían. Se trata de un registro que actualiza las distintas instituciones existentes, así como también aborda el proceso de evaluación institucional que llevan a cabo las instituciones de ETP. La segunda medida fue el armado del Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones donde puede encontrarse la oferta completa de ETP actualizada, tanto estatal como privada correspondiente a las 24 jurisdicciones de Argentina. La tercera, en vinculación con la anterior -y considerando el diagnóstico previo de la existencia de una multiplicidad de títulos en todo el país-, fue el proceso de homologación de títulos. Esta homologación implicó un arduo trabajo y consistió en el análisis de los planes de estudios correspondientes a las

¹⁴ Se trata de un programa a nivel nacional por medio del cual las instituciones pueden acceder a financiamiento para el cual se cuenta con un fondo específico. Según Briasco (2017), algunas de sus principales líneas son: formación de docentes, estrategias para la igualdad de oportunidades, vinculación con organismo de ciencia y técnica, prácticas profesionalizantes, equipamiento de los talleres, seguimiento de las normas de seguridad, entre otros.

diferentes tecnicaturas de nivel medio y superior, así como de FP, con su posterior comparación en base a una serie de criterios. El beneficio de homologar títulos se orienta a garantizar a los/as jóvenes el reconocimiento de sus estudios de ETP en cualquier jurisdicción (Briascó, 2017). Según la información actualizada que brinda la página del INET actualmente se cuenta a nivel nacional con 14721 títulos y certificados en 2417 instituciones, siendo 1379 EST, 312 INSFT y 736 CFP.

En el caso particular de la Educación Técnico Profesional de nivel medio, y siguiendo los lineamientos de la LEN del año 2006, comprende dos ciclos: uno básico o general y otro orientado o específico. La EST estipula una totalidad de siete años de formación, divididos en dos ciclos, el ciclo básico con orientaciones generales de 1° a 3° año, y el ciclo superior de carácter orientado con una duración de cuatro años, es decir, los tres años propios del secundario superior, más un año más en razón de su formación técnica. Cabe destacar que este cambio luego de las modificaciones legales de los años 90 tardó en tomar forma. Es importante considerar que más allá de lo estipulado a nivel legal, estos cambios tienen consecuencias sobre las trayectorias escolares concretas de los/as estudiantes. Teniendo en cuenta este elemento, los/as jóvenes que hubieran egresado hasta el año 2015 y en virtud de que habían iniciado la EST bajo la antigua ley, podían optar o no por realizar el séptimo año o finalizar el sexto con el título de bachiller tecnológico. A partir del año 2015 comenzaron a ser obligatorios los siete años de escolaridad. Algunos/as estudiantes, en virtud de su titulación previa como bachilleres ingresaban a la universidad realizando su séptimo año en paralelo al primero de la universidad.

En resumen, siguiendo a Judengloben y Gardyn (2012) podemos señalar que algunos de los principales cambios de este periodo son la estabilización de la situación de la ETP a nivel nacional a través de un marco legal. De hecho, es la primera vez que se cuenta con una política federal en la ETP, que tiene sus correspondientes leyes provinciales, además de decretos y resoluciones. Otro de los elementos es el aumento del financiamiento del sector a través de políticas hacia las instituciones o becas hacia los/as estudiantes. Asimismo, se planteó la creación de programas de cara a aquellos/as estudiantes que no hubieran podido finalizar su tecnicatura de nivel medio.

Este período debe comprenderse bajo el contexto que se inicia en el año 2003 donde comenzaba a avizorarse cierto nivel de crecimiento económico en un país que poco a poco volvía a apostar a la industria en determinados sectores. Es en este contexto que justamente comenzó a debatirse la necesidad de rejerarquizar este tipo de educación. En este sentido, hemos hecho referencia a la Ley de Educación Nacional y a la Ley de ETP, como los marcos legales que adquieren importancia durante este periodo.¹⁵

2.3. RUPTURAS Y CONTINUIDADES EN LA ETP

Hasta aquí presentamos una secuenciación de lo que son los distintos periodos de la ETP en nuestro país. Se trata de periodizaciones que se realizan con fines analíticos. Sin embargo, la realidad suele presentarse con elementos yuxtapuestos de uno y otro periodo. En este sentido es importante considerar las rupturas y continuidades a lo largo de la educación técnica y, en particular, de sus últimos dos periodos que pueden analizarse comparativamente.

Nos resulta interesante el enfoque que proponen Judengloben y Gardyn (2012), quienes consideran las articulaciones político-administrativas de la educación técnica postulando una de tipo burocrático, una posburocrática y una posreforma. La articulación burocrática se asocia con la fundación y consolidación del sistema educativo argentino de carácter nacional, y de manera particular del subsistema de la educación técnica. Se trata de una política ideada, según Pineau (2003), en el contexto del peronismo, cuando la educación técnica se vuelve verdaderamente un subsistema, pues, anteriormente, esta educación sólo se había abordado en algunas instituciones puntuales. Filmus (1996), considera que en el peronismo pudo verse una respuesta a la demanda del modelo productivo y de la integración social que el sociólogo considera de carácter genuino. Por su parte, la articulación posburocrática refiere a las reformas llevadas a cabo en la década de los 90, que implican nuevas formas de regulación,

¹⁵En este sentido, cabe destacar que en la década de los 2000 también se sancionaron otras leyes de gran importancia en materia educativa que -si bien de una manera indirecta- se vincula con la ETP. Así, Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075/05 implicó un incremento para educación y tecnología de hasta un 6% del PBI, La Ley de Pasantías N° 26427/08 si bien fue pensada para estudiantes mayores de 18 años en el ámbito de los ISFT y los CF, han sido una guía para el delineamiento de las PP. Asimismo, cabe destacar la Ley ESI N° 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) que considera la importancia de este tipo de educación considerada de una manera transversal e integral, es decir, para todos los niveles y modalidades educativas; la cual adquiere una importancia específica en la ETP, debido a su histórico perfil masculinizado.

se trata de un Estado que lleva a cabo políticas focalizadas en materia educativa. En palabras de Otero (2013), esto implicó un cambio del modelo de Estado de Bienestar a un Estado mínimo. En este periodo, hay un corrimiento de la responsabilidad por los resultados educativos que pasan de ser responsabilidad del Estado y las instituciones a estar centrada en los individuos. Es también el tiempo del reemplazo de la política por la tecnocracia, en un contexto de desfinanciación de la educación y la ciencia. Según Maturo (2018), se trató de un período en el que se aplicó una lógica economicista y un esquema de mercado a la educación. Por último, las articulaciones posreforma pueden ser pensadas como un híbrido con rearticulaciones permanentes, ya que, se entremezclan elementos burocráticos y posburocráticos. Así, en este último modelo si bien conviven normativas nacionales de gran peso e importancia; la asignación de determinados proyectos, los planes de mejora y las prácticas profesionalizantes, quedan bajo la responsabilidad de las instituciones y, sobre todo, de los sujetos que las llevan adelante. De esta manera, las principales críticas que presentan Judengloben y Gardyn (2012), se asocian con una burocracia excesiva, falta de tiempos institucionales y de cargos específicos y horas rentadas a docentes para formular estos proyectos, que quedan bajo la buena voluntad de quien está interesado en llevarlos a cabo.

Más allá de las transformaciones, existen aspectos que se mantienen a través del tiempo y que van configurando a la ETP como subsistema educativo. En relación con esto, Gallart (1984) ha señalado que, con la restitución democrática, si bien se había dado un importante crecimiento de la educación técnica en las décadas anteriores, las ramas académicas continuaron su crecimiento mostrando un prestigio destacado, en el marco de un sistema educativo estratificado. Así, si miramos a la educación técnica en el marco del sistema educativo general, resulta relevante recuperar los planteos de Braslavsky (1985) en torno a la segmentación y desarticulación del sistema educativo, que presenta circuitos diferenciales; por parte Tiramonti (2007, 2011) brindó atención acerca del proceso de fragmentación educativa, mientras que otra línea de indagación aborda la segregación del sistema (Veleda, 2012).

Si se piensa en las desigualdades educativas, resulta también interesante recuperar la visión de Di Piero (2014; 2015), quien señala que luego de la restitución democrática y con el correr de los años ya no se pudo sostener un filtro selectivo a viva voz, sino que se implementaron

formas de selectividad “soft”, es decir, más sutiles. Según Tiramonti (2004a), la escuela puso en tensión un doble mandato: entre la destrucción de jerarquías y construcción de la diferenciación y selección social. En este pivoteo entre democratizar y seleccionar, se produjo un proceso de ampliación de los sectores educativos alcanzados. Esta situación tuvo cierto correlato en la educación técnica, en donde también ocurre una ampliación de la asistencia de estudiantes de sectores antes excluidos en sus aulas¹⁶.

De esta forma, uno de los primeros ejes que marcan este punto de tensión del sistema educativo, y por ende de la ETP, se vincula con la ampliación de la segmentación de los saberes académicos y los técnico-manuales.¹⁷ Tal como señala Muñoz Rojas (2019), esto da cuenta además de que la ETP en algunos contextos aparece gozando de menor prestigio y es asociada a una educación de menor calidad. En este sentido, se ha producido una tensión entre la preparación para el trabajo o para los estudios superiores. Según Gallart y De Ibarrola (1994), estos elementos pueden pensarse a través de los pares terminal/ propedéutico, escuela generalista/escuela profesionalizante. Tal como afirman Dussel y Southwell (2012), se produjo un proceso de jerarquización a nivel de los conocimientos, de manera tal que aquellos prácticos y populares propios del mundo del trabajo valían menos que los saberes racionales propios de la cultura letrada.

Por otra parte, en la jerarquía de saberes en el sistema educativo y de una manera especial en la EST aparece la segmentación entre la teoría y la práctica, y su asociación tanto con los espacios institucionales de aulas, talleres y laboratorios; y su plantel docente de profesores/as, técnicos/as, jefes/as y maestros/as/as de taller, ingenieros/as o perfiles asociados a profesiones liberales como pueden ser la ingeniería, la arquitectura, etc. Una caracterización interesante que señala Gallart (2006) resume la complejidad que presentan las instituciones

¹⁶Un eje importante al analizar la EST es aquel que considera que esta modalidad técnica desde sus inicios ha servido para la democratización sobre todo del nivel secundario y superior y para la inclusión tanto de hijos de obreros como de inmigrantes, es decir, para la integración de las clases populares (Pineau, 1991, 1997; Gallart, 2006; Puiggrós y Bernetti, 1993). Según Seoane (2014), la educación técnica tiene un vínculo con la inclusión de la clase obrera al sistema educativo y la formación de la fuerza de trabajo en la Argentina desde los años 40. Incluso, esta modalidad educativa ha sido considerada como un vehículo de movilidad social ascendente para estos sectores obreros (Wiñar, 1968; Gallart, 1987; 2006).

¹⁷Por su parte, cabe destacar que, si bien se han desarrollado proceso de unificación de las instituciones de ETP, con las reformas de los años 90, aparece la jerarquía entre (ex) instituciones nacionales anteriormente regidas por el CONET y escuelas técnicas provinciales. Esto da cuenta de una doble jerarquización al interior del subsistema técnico.

de ETP: la escuela técnica es a la vez un taller-escuela, una escuela media general y un bachillerato tecnológico.

Otro de los elementos que caracterizan a la ETP desde sus inicios y es un aspecto que la acompaña durante todo su desarrollo es la relación de tensión entre dos lógicas: la del mundo educativo y la del mundo del trabajo (Gallart, 2006; Briasco, 2017; De Ibarrola, 2002, 2004)¹⁸. Esta doble lógica esconde dos racionalidades diferentes, cambiantes a lo largo del tiempo y dependientes de las instituciones que se ven involucradas (De Ibarrola 2002 citado en Bowman 2015). Los enfoques plantean la posibilidad de analizar y de legislar entre estas dos racionalidades considerando su grado de (des)articulación, adecuación, linealidad. Esto ha sido generador de debates acerca de la desconexión existente entre la oferta del sistema educativo en general y en especial de la ETP y las competencias que requiere el modelo productivo, Asimismo, otro eje es si la ETP considerando la posibilidad laboral debe formar para un empleo o para el mercado de trabajo. En este sentido, estudios más recientes (Jacinto y otros, 2019; Sosa 2016; 2018) señalan que actualmente la ETP presenta mejores condiciones en torno al mercado de trabajo para sus egresados/as.

Otro eje importante que creemos ha sido tensionante respecto a la EST desde sus inicios y que ha ido cambiando con el tiempo es aquel que aborda a la situación de las mujeres y otras diversidades en la ETP. Las escuelas Industriales de la Nación (que son a su vez las de mayor prestigio) surgen como escuelas para varones en el desarrollo científico tecnológico; en tanto que a comienzos del siglo XX surgen las Escuelas para Señoritas, exclusivamente para mujeres y asociadas a impartir formación sobre distintas labores vinculadas al hogar y al cuidado.

Es recién hacia la década hacia la década del 70 que se incorporan las primeras mujeres¹⁹ a las ENET bajo el mismo formato que los varones. Esto se produjo dentro del margen que la propia institución androcéntrica de la escuela técnica les permitía y debiendo presentar

¹⁸ Así, uno de los caminos posible de la EST es la continuidad educativa en el nivel superior. Hay que destacar el hecho de que, en comparación con otras realidades de la región, la Argentina tiene abierto el acceso a los estudios superiores a quienes egresan de escuelas técnicas.

¹⁹ Sobre el ingreso de la primera mujer a la escuela técnica, egresada de la especialidad química véase: <https://www.mejorinformado.com/regionales/2021/10/30/silvia-la-primera-mujer-en-egresarse-en-el-historico-otto-krause-85197.html>

estrategias para poder mantenerse en estas instituciones técnicas (Seoane, 2014). Si bien las Escuelas Profesionales de Artes y Oficios eran mixtas y ya existían las Escuelas Profesionales para Señoritas, su oferta tenía un componente de género bastante marcado bajo un modelo heteronormativo. Resulta interesante que la formación de las mujeres no hacía referencia solamente a los saberes, sino además a su formación moral y determinados conocimientos que les sirvieran para desarrollarse dentro del hogar como podía ser la costura, el bordado, la cocina, entre otros.

Investigaciones más recientes señalan que, si bien las mujeres han mejorado sus niveles de acceso al secundario técnico -tal como analizan los estudios del SEGETP (2011, 2012^a; 2012b)-, esto no se ve reflejado en una tasa de participación laboral y condiciones equitativas (Sepúlveda, 2017). Asimismo, las mujeres suelen mantenerse más alejadas de la tecnología; en efecto, esta mayor inclusión de las mujeres en la EST, no se ve reflejada en la consecución de carreras tecnológicas ni en el desarrollo de trayectorias laborales ligadas a este campo profesional, en comparación a las trayectorias de los varones (Jacinto y otros; 2019; Jacinto y otros, 2020). Esta problemática se observa a nivel regional:

“La confluencia virtuosa entre educación y trabajo remunerado no beneficia de igual manera a las mujeres y a los hombres de la región [latinoamericana] [...] observándose una desconexión entre la educación y el mercado laboral, persistiendo y reproduciéndose la desigualdad de género en ambos espacios. La realidad de la ETP no escapa a este contexto, presentando particularidades y aspectos críticos y/o claves”. (Muñoz Rojas, 2019, p. 8).

En suma, queremos cerrar este apartado en el que abordamos las rupturas, continuidades y tensiones propias de la ETP retomando una cita de Bowman (2015) que sintetiza lo anteriormente planteado:

“De estas visiones acerca de las paradojas y contradicciones entre educación y empleo profundizadas a partir de las reformas de los noventa, se sostiene que no ha sido suficiente expandir la matrícula y extender la obligatoriedad educativa, sino que es necesario interrogarse acerca de la distribución de las oportunidades que se dan dentro del sistema

educativo, entre escuelas, entre modalidades de enseñanza, entre las necesidades y expectativas de los jóvenes, y el lugar y la responsabilidad del Estado en la configuración de mecanismos y circuitos que hacen factible tal distribución”. (Bowman, 2015, p. 50).

2.4. SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN TÉCNICA: ALGUNAS CIFRAS²⁰

En este apartado nos ocupamos de considerar algunas cifras que caracterizan a la situación de la educación técnica en nuestros días, más particularmente ponemos el foco en la EST, tema de esta tesis.

Es de destacar la importancia que ha representado la creación del Sistema de Seguimiento de Estudiantes y Graduados de la Educación Técnico-Profesional (SEGETP) que demuestra la preocupación del INET por contar con estadísticas actualizadas, así como con un relevamiento que pueda ser fidedigno de la información de la ETP a nivel nacional. El SEGETP surgió como una propuesta hacia el año 2008 con el objetivo de estudiar las trayectorias educativas y la inserción ocupacional de estudiantes y graduados/as de EST. Asimismo, este seguimiento se ocupó de considerar el rol de las competencias y el conocimiento en la transición educación-trabajo, así como el vínculo de la oferta educativa con el mercado de trabajo y el entorno socio-productivo. En el documento de trabajo N° 1 se señala que: “El SEGETP pretende cubrir una necesidad de información vacante que pueda convertirse en herramienta de política pública, al brindar la posibilidad de analizar la relación entre las experiencias de los jóvenes y las alternativas de inserción” (SEGETP, 2011, p. 2).

El primer relevamiento abordado es el Censo Nacional de Alumnos del último Año de Educación Técnico Profesional (CENUATEP), cuya unidad de observación son los/as estudiantes que cursaban el último año en la EST durante el año 2009. El segundo relevamiento es la Encuesta Nacional de Inserción de Egresados de Educación Técnico-Profesional (ENIE) realizada en el año 2011, 18 meses después del primer estudio donde se actualizaron los datos relevados anteriormente. La tercera etapa es la Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados (ENTE) que correspondió al año 2013 a cuatro años de haber cursado el último año de la EST. Posteriormente tuvo lugar la ENTE 2017 a 8 años de haber

²⁰Hemos construido la totalidad de este apartado a través de la lectura y análisis detallado de los informes del INET correspondientes al Sistema de Seguimiento de Egresados. Para una información más detallada véase: <http://www.inet.edu.ar/index.php/estudios-investigaciones/sistema-de-seguimiento-de-egresados/>

pasado por el último curso de EST. En líneas generales esta serie de estudios apuntaron a obtener información socio-demográfica, indagando también acerca de la experiencia escolar, la situación laboral, y las expectativas futuras de trabajo y educación, incorporando en estas indagaciones la variable temporal.

En el CENUATEP del año 2009 se censaron 44.433 alumnos/as del último año de EST a nivel nacional. Al tratarse de un censo, se registró a casi la totalidad de la población de estudio (95%) correspondientes a 1150 escuelas estatales. Del total de alumnos/as censados/as a nivel país, un 32% estudiaba la especialidad electromecánica, un 12% construcción, un 10% química y un 10% electrónica y energía; considerando la orientación industrial sobre la que versa esta tesis. El censo nacional da cuenta de que en la EST un tercio de la población son mujeres. Sin embargo, si esto se analiza al interior de las especialidades la situación cambia. Así, en electromecánica y electrónica/energía las mujeres representaban poco más del 10%, en construcción casi un 30% (el valor más similar al promedio nacional), en tanto que en química están por encima del 50%.²¹

Otro de los elementos de indagación que el CENUATP aborda es el motivo principal por el que los/as estudiantes eligen esta modalidad educativa. De los datos recolectados se desprende que un 39% lo hace porque los/as prepara para el trabajo, un 18% porque los/as prepara para el estudio en general, un 20% por la preferencia por la tecnología, un 13% por sugerencia de un familiar, un 7% por la cercanía geográfica, y por último un 3% por la sugerencia de amistades. En resumen, según este relevamiento gran parte de los/as encuestados/as que cursaban el último año en 2009 había seguido la ETP porque los preparaba mejor, sea para el estudio postsecundario o para el trabajo. Si bien esta indagación aborda estas cuestiones a través de una perspectiva cuantitativa, es orientativo respecto a los ejes que consideramos en nuestro capítulo 4 desde un abordaje cualitativo.

De entre los/as jóvenes que cursaron su último año en 2009 un 76% vivía con sus progenitores, en tanto que el porcentaje restante vivía o bien solo, en pareja o con otros no familiares y amigos/as. Asimismo, para poder solventar sus gastos personales dependían

²¹ Entre los años 2003-2013, la matrícula de EST ha crecido en un 25%. La misma evolución se observa al interior de la EST en la orientación industrial, sobre la que versa esta tesis. En relación a la matrícula femenina el número de mujeres aumentó un 11% (SEGETP, 2011). De todos modos, tal como señalamos en el apartado anterior, aún hay trabajo a desarrollar en relación a la inclusión y la equidad de género en la ETP.

fundamentalmente del hogar de origen, sobre todo en el caso de los egresados/as de niveles socioeconómicos más elevados. Esto da cuenta de la importancia de la familia en tanto que sostén económico al transitar y finalizar la EST.

Asimismo, otro elemento importante lo conforma el tipo de trayectoria escolar, dado que los datos muestran que el 77% de las personas encuestadas presentan trayectoria regular, es decir, sin repitencia ni interrupción de estudios, lo que da una aproximado de que 3 de cada 4 estudiantes de ETP presentan este tipo de recorrido.

En relación a las expectativas de estudiar y/o trabajar en el último año, puede señalarse que casi el 90% planeaba continuar estudiando y el 80% trabajar. De entre el 90 % que pretendía estudiar un 70% quería estudiar y trabajar a la vez, y un 20% solo estudiar. Estas expectativas se planteaban más allá del hecho de adeudar materias o tener una trayectoria irregular. Este dato es interesante respecto al momento de transición desde la ETP a los estudios superiores y al trabajo. La expectativa de la continuidad de estudios se correlaciona con el clima educacional y con la trayectoria, de esta manera quienes provienen de un hogar con clima educativo bajo y presentan trayectoria irregular -sea o no discontinua- tienden a tener menos expectativas de continuar estudiando. El hecho de estar trabajando también influye en las expectativas de estudiar disminuyéndolas, pero solo en el caso de quienes trabajan al menos 4 días a la semana. Esto se vincula con la cantidad de horas que se trabaja semanalmente. Asimismo, la trayectoria y la condición de actividad pueden pensarse juntas y reforzarse respecto a las expectativas de seguir estudiando, de manera tal que quienes desarrollan una trayectoria regular y no trabajan tendrían a presentar más expectativas de continuidad de estudios postsecundarios. Entre las expectativas del último año, 7 de cada 10 egresados/as se inclinaba a estudiar carreras técnicas. Esto difiere un poco y disminuye por sexo, ya que las mujeres presentan mayor tendencia a elegir carreras no técnicas que los varones. De entre las especialidades existentes son construcción, electromecánica y electrónica las que presentan egresados/as con mayor tendencia a seguir carreras técnicas en los estudios postsecundarios.

En la ENIE del año 2011 se encuestó a una muestra bajo criterios probabilísticos. Así se accedió a considerar el caso de 8500 jóvenes que ya habían sido censados/as teniendo en cuenta su situación efectiva en relación a estudios y trabajo. A un año y medio de haber terminado de cursar, aproximadamente el 70% había finalizado (obtenido el título) y casi un

30% adeudaba materias. En la muestra propia que hemos construido para esta tesis (de carácter cualitativo) esta información es importante ya que, si bien todos/as presentan una trayectoria regular sin repitencia ni interrupción, y al momento de ser entrevistados/as ya tenían el título, la obtención del mismo les llevó algún tiempo debido al hecho de adeudar materias.

Asimismo, según la misma fuente de información, a 18 meses de haber concluido la EST, 7 de cada 10 egresados/as continuaban estudios postsecundarios. En relación a la situación educativa luego del egreso, el INET señala que el 80% de la muestra lo hace en instituciones de carácter estatal, incluyendo universidades, institutos superiores, CFP, etc. Por su parte, el 66% de la muestra estudia carreras en la universidad. Este aspecto es interesante para considerar qué ocurre tiempo después con la continuidad de estudios en la universidad, ya que si bien muchos/as acceden es importante relevar si pueden logran mantenerse en sus carreras (muchas veces trabajando a la vez) y finalmente egresar. En relación a los estudios postsecundarios, otro de los aspectos que analiza el INET es su vinculación con la especialidad de la EST, aspecto que hemos tomado en cuenta para el armado de nuestra tipología en el capítulo 6²². Considerando solamente las especialidades que son tomadas en esta tesis, podemos decir que: poco más del 80% de quienes estudiaban electrónica/energía en EST, continúan en especialidades similares; mientras que lo hacían aproximadamente un 77% de quienes estudiaban construcción, un 75% de quienes habían seguido electromecánica, en tanto que el 66% de quienes estudiaban química continúan la misma especialidad en el nivel superior.

En relación a la condición de actividad de quienes ya han egresado, a un año y medio, casi un 40% está inactivo y poco más del 60% está activo (mayormente ocupado, y en menor medida desocupado). La consideración de este aspecto según sexo varía, ya que, los varones tienden en mayor medida que las mujeres a estar activos, sea buscando trabajo o trabajando, mientras que las mujeres se mantienen, en mayor medida inactivas. Entre las mujeres que estaban trabajando, solo un 27% poseían cobertura en salud frente al 52% de los varones.

²² Un punto interesante a señalar es que en nuestro análisis realizamos desde una perspectiva cualitativa una consideración general entre quienes siguen la vocación técnica sea en la misma especialidad o no, y quienes siguen estudios no técnicos. Por su parte, el INET sí distingue quienes siguen en la misma técnica, en otra técnica y en una carrera no técnica.

Esto da cuenta de las peores condiciones laborales para las mujeres jóvenes que han egresado de ETP. Un elemento interesante respecto a la condición de actividad es que la misma se vincula con el clima educativo del hogar. Así, a menor clima educativo, la tasa de ocupación juvenil de egresados/as de EST tiende a ser más alta.

Un elemento interesante que ha abordado el INET es la comparación respecto a la condición de actividad relevada en el CENUATP del año 2009 y la ENIE del año 2011, donde el porcentaje de ocupados pasa de 26% al 54%, es decir, se duplica. Lo propio pasa con la condición de inactividad que se reduce a la mitad. Esto permite pensar en la importancia de la variable temporal y la incidencia de la EST en lo que respecta al trabajo. En relación a la vinculación de la EST con el trabajo que detentan, casi un 40% posee un trabajo no relacionado con la EST. Esto puede ocurrir ya que se trata de jóvenes que más allá del tipo de estudios que hayan seguido presentan trabajos con cierto nivel de precariedad. De entre quienes trabajan a un año y medio de finalizar la EST, una tercera parte lo hace en relación de dependencia, alrededor de un 20% por cuenta propia y casi un 4% declaran ser empleadores. De entre los que trabajan para un empleador el 85% lo hace en el sector privado, en tanto que el 15% restante en el sector público.

Otro elemento interesante al comparar los datos de 2009 y 2011, es el hecho de que en el primer relevamiento casi el 70% tenía expectativa de trabajar y estudiar a la vez, y dos años después solo un 22% logra efectivamente hacerlo. Por su parte, entre quienes en 2009 tenían expectativa para solo estudiar o solo trabajar, en el relevamiento de 2011 estos valores efectivamente aumentan. Esto da cuenta de que la compatibilidad de estudio y trabajo no es un aspecto sencillo de llevar a cabo. Aun así, si se comparan los datos propios del INET con los generales para jóvenes que cursan el secundario, se concluye que los/as jóvenes egresados/as de EST concilian en mayor medida la educación y el trabajo. Además, si se comparan estas poblaciones diferenciales respecto a la participación económica, quienes egresan de EST participan económicamente en un porcentaje mayor que quienes hacen un secundario no técnico. A 18 meses de finalizar la EST, sólo 1 de cada 4 lograba compatibilizar educación y trabajo, un porcentaje menor que el que marcaban sus expectativas hacia el año 2009.

Respecto a la terminalidad²³ de EST (obtención de título sin adeudar materias), es del 60% en 2009, es decir, en el mismo año que terminaron de cursar; aumenta a un 71% un año y medio después en 2011, y llega a 86% en 2013 a cuatro años de finalizar la EST. Quienes tienen más posibilidad de finalizar el nivel son los/as jóvenes de hogares que no presentan carencias materiales, cuyos padres detentan al menos estudios secundarios completos y cuyas propias trayectorias escolares secundarias son regulares. Sin embargo, si se analiza esta cuestión por sexo puede verse que las mujeres tienden a tener un nivel de terminalidad más alto, y tienden a adeudar menos materias, que sus pares varones. Esto coincide con estudios que analizan la mejor performance educativa y de terminalidad de las mujeres en la educación secundaria. Quienes estaban ocupados/as tienden a presentar un grado de terminalidad más bajo tanto al finalizar la EST como un año y medio después.

Según lo relevado por la ENTE en el año 2013, a 4 años de haber egresado el 63% continuaba estudiando, en tanto que el 37% no lo hacía. De estos últimos casi un 10% había finalizado los estudios postsecundarios. El INET aborda la continuidad de estudios en relación a la tenencia o no de un título técnico; se plantea entonces que los/as egresados/as de EST continúan el postsecundario en mayor medida que el resto de los/as jóvenes. Asimismo, este título tiene una mayor tendencia a participar del mercado de trabajo. Es justamente en la EST donde se da relativamente el menor porcentaje de jóvenes que no estudian ni trabajan, lo mismo puede decirse respecto al nivel de calificación del trabajo.

En relación a la terminalidad a 4 años, los informes del INET señalan que, más de la mitad presenta una situación favorable. En este sentido, se señala que el grado de terminalidad tiene una capacidad predictiva respecto al egreso y obtención del título. Así, entre quienes tienen un grado de terminalidad bajo, es decir, quienes deben tres o más materias, sólo 1 de cada 4 jóvenes se pudo recibir. La finalización del nivel está altamente correlacionada con el clima educativo²⁴. De esta manera, a mayor clima educativo, mayor posibilidad de finalizar la EST.

²³ Por terminalidad comprendemos a la obtención efectiva del título secundario, egresado/a es quien haya cumplido con todos los requisitos para acreditar los aprendizajes del nivel (DINIECE, 2004).

²⁴ La cuestión del clima educativo y sus incidencias sobre la escolarización también ha sido analizada al considerar la tasa neta de escolarización del nivel medio sin distinguir por modalidad. Así, entre 20103 y 2014. siguiendo datos de SITEAL, esta tasa oscilaba entre 76% y 79%, en tanto que en los hogares de clima educativo alto ascendía a entre el 84% y el 94%, respectivamente (Garino, 2017).

Asimismo, la finalización se correlaciona con la trayectoria, aquellos/as que han presentado trayectoria regular tienen más chances de terminar la EST.

A 4 años de egresar un 25% estaba realizando trabajos afines a sus estudios técnicos, en tanto que, las tres cuartas partes de la muestra realizan tareas no afines. Cabría considerar este aspecto más adelante en el tiempo en las trayectorias, ya que se trata del comienzo de las mismas, en el caso de los jóvenes varones están un poco por encima del promedio respecto a esta afinidad laboral. De entre las especialidades que tomamos en cuenta para nuestra tesis, el estudio del INET considera que son los/as egresados/as de electromecánica quienes realizan en mayor medida trabajos afines. Quienes presentan mayor afinidad son a su vez quienes detentan mayor antigüedad en sus puestos laborales y quienes tienden a tener trabajos con cobertura de salud. La afinidad también se asocia con la exclusividad de la actividad educativa postsecundaria. Ahora bien, cuando sí se logra compatibilizar educación y trabajo, es entre los/as que estudian carreras técnicas que se da mayor afinidad laboral, en comparación a quienes estudian carreras no técnicas, con lo cual el aspecto educativo y laboral vinculado a lo técnico se refuerza. A su vez, la afinidad tiende a ser mayor entre quienes llevan más tiempo en el mercado de trabajo, esto da cuenta nuevamente de la importancia de la variable temporal.

Asimismo, las condiciones de actividad tienden a ser mayores entre quienes han finalizado la EST en comparación con otros/as egresados/as. Son quienes más compatibilizan educación y trabajo. La compatibilización estudio y trabajo no varía según sexo aunque, si se toman ambos aspectos de las trayectorias por separado, quienes sólo trabajan tienden a ser mayormente varones, frente a quienes de manera exclusiva estudian que son en mayor medida mujeres. En este punto, es necesario estar atentos respecto a lo que los/as mismos/as jóvenes declaran como trabajo, ya que en ocasiones el trabajo familiar y el trabajo familiar de cuidados no suele ser concebido de esta manera.

A continuación, reducimos el foco para considerar brevemente la situación de la EST en la provincia de Buenos Aires y en la ciudad de La Plata. El distrito de La Plata pertenece a la región educativa N° 1 (secciones en las que se divide el territorio bonaerense según el Ministerio de Educación), teniendo un total de 10 escuelas técnicas. El CENUATP, relevamiento que venimos nombrando, logró censar hacia el año 2009 a 612 jóvenes que

estaban cursando su último año de la EST en alguna de las instituciones (Seoane, 2014). Considerando la variable sexo, el censo relevó 72,9% de varones y 27,1% de mujeres en la provincia de Buenos Aires, un porcentaje levemente menor de mujeres respecto a la media nacional. De todos modos, el nivel nacional, provincial y local es un aspecto relativo y cambiante por especialidad. La especialidad más numerosa en la ciudad de La Plata, sin considerar la variable sexo, es Construcción.

Anteriormente hicimos referencia a la importancia que ha tenido el clima educativo como variable relevada por el INET. Un aspecto interesante al analizar estos datos para la ciudad de La Plata, es la baja proporción de hogares (medida a través de la formación de progenitores) con clima educativo alto (Seoane, 2014). Los padres que tienen nivel superior completo e incompleto no llegan a superar al 25% de la muestra. Aun así, hay entre los/as jóvenes mayor acceso a los estudios superiores universitarios y no universitarios que sus padres, esto daría cuenta de cierta movilidad educativa.

2.5. REFLEXIONES FINALES

En este capítulo hemos intentado acercarnos a la modalidad técnica y, en particular, de nivel secundario. Consideramos que para comprender la manera en que se configuran las trayectorias educativo-laborales de jóvenes de EST, es necesario realizar una historización de la misma desde sus orígenes. Nos ocupamos de analizar en profundidad el surgimiento del sistema educativo en Argentina y del subsistema de Educación Técnico-Profesional considerando cinco periodos: sus inicios, el peronismo, el desarrollismo, las reformas de los años 90 y el periodo que se abrió hacia mediados de la década de los 2000. Para cada etapa, enfatizamos en los principales cambios legales y su incidencia a nivel institucional. En un segundo momento, considerando que la delimitación de etapas sólo tiene fines analíticos, planteamos las continuidades y rupturas; aspectos que se conservan, pero que a la vez se modifican de la ETP. Aquí enfatizamos en aquellos aspectos que marcan una tensión -la mayor parte del tiempo imposible de resolver- y que caracteriza a la educación técnica como tal. Por último, nos ocupamos de la realidad actual de la ETP, analizando los informes y estadísticas llevados a cabo por el INET, señalando algunos aspectos que se vinculan con las propias indagaciones de la presente tesis.

CAPÍTULO 3: CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

3.1. INTRODUCCIÓN

Un capítulo metodológico implica dar cuenta del proceso de la investigación, con sus distintas etapas, es decir lo que, Martínez y Saur (2017) denominan visibilizar la cocina de la investigación. Se trata entonces de reconstruir discursivamente los andares por los distintos caminos²⁵ posibles (Marradi, 2007), así como las decisiones llevadas a cabo en tanto que investigadora. Esta tesis trata sobre las trayectorias educativo-laborales considerándolas un proceso complejo en el cual tienen lugar la dinámica estructural y la subjetiva. En este sentido, presentamos nuestra propia trayectoria investigativa en el marco de esta tesis, en la que tuvimos que ir delineando un recorrido y tomando una serie de decisiones metodológicas que influyeron en las etapas sucesivas de la investigación. Claro está que estos caminos elegidos y estas decisiones no fueron tomadas en solitario ni en un total aislamiento, sino que estuvieron vinculadas con determinados campos del saber y perspectivas teórico-metodológicas en el marco de las cuales se viene trabajando, así como con las instancias de discusión junto a mi directora y co-directora y demás colegas en el marco de una multiplicidad de espacios de debate. Coincidimos con Ceci y otros (2002) en que se conoce en un determinado contexto epistemológico, y no se puede ser independiente del mismo. Así, quien investiga, lo hace en tanto que persona situada, desarrollando una dinámica en la que influyen además sus perspectivas y valores.

En este capítulo nos ocupamos de las consideraciones metodológicas²⁶ que nos han permitido desarrollar esta tesis, es decir, nos referimos específicamente al cómo abordamos nuestro tema de investigación. Así, hacemos referencia en primer lugar al enfoque teórico-metodológico que seguimos, focalizando en algunos conceptos puntuales que nos permiten comprender nuestro problema de investigación, a la vez que realizamos una serie de reflexiones pertinentes. En segundo término, focalizamos en nuestra estrategia metodológica, así referimos al proceso de construcción de nuestro objeto y problema de investigación considerando el recorte llevado a cabo de cara a nuestro trabajo de campo. Asimismo, damos

²⁵ Según Mendizábal (2006) el método es un término de origen griego que significa camino y refiere a los procedimientos o pasos para producir conocimiento al responder a las preguntas de investigación, considerar la postulación de objetivos e interactuar con el contexto conceptual.

²⁶Acordamos con Mauthner y Doucet (citado en Vasilachis, 2006) que los métodos por una parte reflejan, pero también están imbuidos de supuestos teóricos, epistémicos y ontológicos.

cuenta de las decisiones muestrales que se tomaron y las implicancias para nuestro campo. También explicitamos la estrategia llevada a cabo en sentido estricto, considerando las herramientas y técnicas de construcción de la información, así como las vicisitudes propias del trabajo de campo. Acto seguido definimos y caracterizamos nuestra estrategia analítica. Por último, referimos al caso de estudio considerando la selección de las dos instituciones de EST en las que se enmarcó el trabajo de campo con una descripción en mayor profundidad acerca de las dos instituciones.

Esta investigación es el resultado de un largo proceso de estudio que inició a comienzos del año 2016 y finalizó hacia el año 2021. Para la misma, se estructuraron tres etapas.

La primera correspondió a los años iniciales (2016-17), en los cuales realizamos los primeros acercamientos a los abordajes teóricos, que nos permitieron ir definiendo el problema de investigación, a la vez que desarrollamos los primeros acercamientos al campo. En esta etapa desarrollamos observaciones en las escuelas, mantuvimos una multiplicidad de conversaciones informales y realizamos entrevistas semi estructuradas con informantes clave. Fue la etapa en la que además reestructuramos nuestro problema de investigación²⁷.

La segunda etapa se desarrolló en los años 2017-18 y en ella nos ocupamos de armar el guion piloto de entrevista, de ponerlo a prueba y luego de reelaborarlo definitivamente. Asimismo, realizamos la totalidad de entrevistas biográficas para la investigación. Durante el año 2017 realizamos alrededor de 25 entrevistas, en tanto que en el año 2018 nos propusimos completar el campo, brindando heterogeneidad a la muestra, para lo cual realizamos 16 entrevistas más. Completamos la muestra con 41 entrevistas biográficas siguiendo el criterio de saturación (Valles, 1997). En este momento de la investigación además nos ocupamos de desgrabar las entrevistas.

Una tercera etapa tuvo lugar durante los años 2020-21 y en ella procedimos a realizar el análisis de la información construida y la escritura de la tesis. Más particularmente en el año 2020 comenzamos el proceso de análisis a través de la lectura y relectura de entrevistas y de los registros de campo y su sistematización con el software Atlas/ti. El año 2021 fue el

²⁷ Si bien no es el objetivo de este capítulo realizar un ejercicio de reflexividad metodológica, podemos decir que nuestro estudio desde un comienzo versó sobre las trayectorias educativas y laborales vinculadas a la educación técnica. Sin embargo, por vicisitudes propias del campo debimos realizar algunas modificaciones en nuestra unidad de observación pasando de considerar a los estudiantes de un plan de terminalidad específico para técnicos a las trayectorias de egresados/as de la EST.

periodo destinado a la construcción tipológica, así como al proceso de escritura para el cual se contó con los relatos de campo propios de las entrevistas biográficas, así como con otros materiales de campo.

3.2. ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO: LA PERSPECTIVA BIOGRÁFICA PARA ACERCARNOS A LAS TRAYECTORIAS

Esta investigación de carácter cualitativo se enmarca en la perspectiva de los estudios biográficos de las ciencias sociales (aspectos sobre los que volveremos a lo largo del capítulo), en particular bajo el enfoque de las trayectorias. Seguimos a Marradi (2007), quien señala que cualquiera sea el enfoque teórico-metodológico con los supuestos que acarrea, nunca puede ser neutral en una investigación, sino que tiene una implicancia en la forma de leer y comprender la realidad.

Desde el enfoque biográfico seguido, las trayectorias pueden entenderse como un encadenamiento de acontecimientos ocurridos a lo largo de la vida del sujeto (Godard, 1998) en el cual las diferentes líneas de vida que conforman la trayectoria tienen lugar. Esta investigación enfoca la mirada en los recorridos (líneas biográficas) educativos y laborales y analiza la particular articulación que se produce entre ellos a lo largo del tiempo, sin desconocer que existen otros recorridos biográficos imbricados como puede ser la trayectoria migratoria, familiar, entre otros, pero que no son abordados aquí de manera específica. La riqueza de esta perspectiva teórico-metodológica²⁸ consiste en que permite visibilizar la particular imbricación que se produce en las trayectorias entre la estructura de oportunidades del mundo externo y el conjunto de disposiciones y capacidades que poseen los sujetos (Dombois, 1998).

Las **trayectorias educativas** implican el estudio de los recorridos, itinerarios en movimiento, que no pueden reducirse a ser analizadas como una sumatoria de pasos por los distintos niveles del sistema educativo, sino que el concepto de trayectoria, puede ser pensado como un camino de interrupciones y desvíos, existiendo además la posibilidad de reinicio de los estudios (Nicastro y Greco 2009). Esto da lugar a pensar que existe una diferenciación entre las aproximaciones que analizan la llamada "trayectoria teórica", es decir el "camino ideal"

²⁸ Nótese que hablamos de enfoque teórico-metodológico, considerando que tal como indica Sautú y otros "la selección misma de la perspectiva conceptual tiene implicancias metodológicas. (Sautú y otros, 2005, p. 152).

marcado por las prescripciones del plan de estudios, y los abordajes que estudian la "trayectoria real", que de hecho acontece en la vida de los/as estudiantes (Terigi, 2007). Desde una mirada puesta sobre una idealización de las trayectorias teóricas como recorridos estandarizados y lineales, aparecen conceptos que contraponen la linealidad de los mismos tales como las nociones de "trayectorias irregulares", "discontinuas", "recorridos desacoplados" que permiten caracterizar las trayectorias que se apartan de la trayectoria ideal. Los estudios de las trayectorias reales muestran, en cambio, los modos en que los/as estudiantes transitan de hecho las instituciones. En esta línea se utilizan también los conceptos de vías formativas e itinerarios, siendo las primeras ideadas por los sistemas educativos que establecen los diseños curriculares; y los segundos, los recorridos realmente realizados por los/as jóvenes (Merino, y otros, 2006). Estos estudios señalan que, si bien es posible hallar itinerarios frecuentes y probables, coincidentes con trayectorias teóricas, en la mayoría de los casos los/as estudiantes transitan su escolarización de modos variables y contingentes.

Asimismo, resulta importante hacer referencia no sólo a las trayectorias escolares, sino también a las trayectorias educativas (Terigi, 2007), al considerar que las instituciones escolares no son el único ámbito en el que los sujetos se educan. Si bien en nuestro estudio tomamos en consideración a los/as egresados/as de EST, es decir, de instituciones que pertenecen al sistema educativo formal, reconocemos que estos/as jóvenes también se forman en otros espacios de educación no formal e informal, en el seno de sus familias, en ámbitos laborales y en los distintos ámbitos socioproductivos en los que llevan a cabo las prácticas profesionalizantes.

Por su parte, las **trayectorias laborales** hacen referencia al conjunto de actividades laborales desarrolladas por un sujeto, tomando en cuenta desde las primeras experiencias de trabajo hasta las realizadas al momento de ser entrevistados/as. Bajo la idea de trayectoria se comprende la sucesión de trabajos desarrollados a lo largo de la vida. Los estudios dinámicos permiten además comprender cómo se configuran las trayectorias y los cambios que suceden en ellas a lo largo del tiempo. La inserción al mundo laboral es pensada como un proceso relevante en la vida de los individuos, en su pasaje de la juventud a la adultez (Muñiz Terra y Roberti, 2018b). Al hablar de proceso se deja de considerar la inserción al mundo del trabajo como un momento puntual en el tiempo, que puede establecerse o no de antemano y

ocurre necesariamente luego de la etapa educativa. En otras palabras, se trata de un proceso que puede tener temporalidades más o menos definidas, intercalando períodos de ocupación, desocupación e inactividad, tanto en trabajos formales, informales como precarios, que pueden desarrollarse o no en simultaneidad con la actividad educativa. (Busso, y Pérez, 2015; Córlica y otros, 2017; Jiménez Zunino, 2017).

Según Muñiz Terra (2012a) las trayectorias laborales pueden ser analizadas desde la perspectiva biográfica dentro del enfoque cualitativo de las ciencias sociales y se encuentran constituidas por una triple dimensión analítica: macro, meso y micro social. Bajo la dimensión macro la autora comprende el contexto socio económico, tanto regional como nacional; en torno a lo meso se ubican los distintos espacios laborales; en relación a lo micro considera los aspectos subjetivos y vivenciales del sujeto. Esos tres aspectos sirven en tanto que coordenadas analíticas que se articulan para pensar la realidad social, pero no deben considerarse como elementos estancos en una trayectoria, sino que se combinan y tensionan a lo largo del tiempo, pudiendo modificarse esta articulación considerando el momento de la trayectoria que se analice. Por su parte en otro estudio (Muñiz Terra, 2012b) nos alerta acerca de que para estudiar las trayectorias laborales es necesario reconstruir la articulación (que bien puede ser tensionante) entre una multiplicidad de elementos a lo largo del tiempo considerando el interjuego de lo objetivo/subjetivo, el eje temporal y el eje espacial.

Por otra parte, Roberti (2015) retoma la consideración de la dimensión témporo-espacial, planteando asimismo que es necesario conectar las biografías individuales con las características correspondientes a una situación histórica determinada; los patrones y normas sociales de una época; así como las vivencias subjetivas, los sentidos y estrategias. De esta manera, en su estudio sobre jóvenes propone pensar las trayectorias (laborales) como la interacción compleja del tiempo histórico, social y biográfico, considerando las formas típicas que presenta el trabajo en este sector etario.

3.3. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS: ¿CÓMO ABORDAR LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVO-LABORALES DE JÓVENES?

3.3.1. SOBRE EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE NUESTRO OBJETO DE ESTUDIO

El problema de investigación que abordamos en esta tesis se propone analizar las trayectorias educativas y laborales de jóvenes egresados/as de escuelas medias de modalidad técnica de

la ciudad de La Plata entre los años 2007 y 2019, a los fines de comprender cómo se configuran sus trayectorias y cuáles son las dimensiones que estructuran las mismas. Por tanto, nuestra pregunta de investigación se orientó a comprender de qué manera se configuran las trayectorias educativas y laborales en los jóvenes egresados/as técnicos/as en el período señalado, considerando en esta configuración la importancia de una multiplicidad de ejes analíticos como son la dimensión familiar, el rol institucional, el grupo de pares, la especialidad de la EST, y el ámbito socioproductivo.

Según Piovani (2018) el proceso de construcción del objeto a estudiar es el primer núcleo en una investigación ya que:

“[...] las cosas que hacen los investigadores apuntan a posibilitar la construcción de objetos de indagación, dado que aquellas cuestiones que le interesan a las ciencias sociales, aun teniendo un claro anclaje en lo que genéricamente llamamos realidad social, no se encuentran organizadas espontáneamente como las definimos y abordamos en la ciencia” (Piovani, 2018, p. 82).

En otras palabras, de lo que se trata es de transformar un problema de la realidad social en un problema sociológico realizando el recorte pertinente. Es decir que, partiendo de un tema de investigación, el mismo se va poco a poco delimitando y adquiriendo sus caracteres particulares.

Para construir nuestro objeto y dar respuesta a nuestro problema de investigación, seguimos, tal como mencionamos anteriormente, un abordaje cualitativo, bajo el enfoque de la perspectiva biográfica. Teniendo en cuenta el enfoque planteado por Muñiz Terra (2012a) respecto a la triple dimensión de lo social, bajo la estructura de oportunidades que mencionamos anteriormente consideramos las cuestiones de carácter macro estructural y meso institucional. En relación a lo macro estructural tuvimos en cuenta la política educativa general y la política educativa específica para la modalidad técnica, considerando los cambios legales, y las resoluciones que implicaron cambios de importancia.

Tal como desarrollamos en el capítulo 2, la ETP a nivel estructural se enmarca en dos cambios normativos de importancia. Por un lado, la Ley Nacional de Educación del año 2006 que dejaba en el pasado el esquema de la EGB y el polimodal, volviendo a implementar el secundario, aunque esta vez con algunos cambios. Quizás una de las transformaciones más

importantes es –siguiendo estándares internacionales- la educación obligatoria hasta la edad de 18 años, considerándola un derecho para todos los sujetos pedagógicos y una garantía que el Estado debe dar. En esta misma línea se situó la Ley N° 26058 sancionada un año antes, primera normativa a nivel nacional para pensar de manera específica e integral la ETP. Entre sus cambios principales se encuentra la instauración de una ETP de nivel medio de 7 años, implementándose en el último año las prácticas profesionalizantes, que tuvieron su reglamentación en la provincia de Buenos Aires en el año 2013. Otro de los cambios de importancia es la creación de un fondo de financiamiento por ley propio para la ETP, e independiente del presupuesto de educación y la creación de los Planes de Mejora destinados a mejorar las instituciones en cuanto equipamiento e insumos. Este último punto de los Planes de Mejora a nivel institucional puede vincularse con la política de alfabetización digital de la que se ocupó el Plan Conectar Igualdad, y de la cual las escuelas técnicas no fueron excepción.

Asimismo, cabe destacar que la Ley N° 26058 señala como un objetivo específico la importancia de propiciar la presencia de mujeres en escuelas técnicas y garantizar su equidad en estos espacios educativos. Este elemento se vincula además con la normativa de la ESI del año 2006, bajo la Ley de Educación Sexual Integral, que se preocupa por abordar las inequidades de género que tienen lugar en los espacios educativos, entre ellos también en la ETP.

Asimismo, se tuvo en cuenta a nivel macro estructural la multiplicidad de planes y programas específicos para jóvenes que el Estado nacional, las provincias y los municipios han implementado para esta población, atendiendo a sus necesidades especiales. Una consideración especial han tenido tanto los programas y planes de empleo, como los programas educativos y de terminalidad, pudiendo depender tanto del Ministerio de Trabajo, Educación o Desarrollo Social.

Bajo lo meso institucional se consideraron las dos instituciones educativas cuyo análisis será abordado con mayor profundidad al finalizar este capítulo. Se trata de dos escuelas medias de modalidad técnica de larga data en la ciudad de La Plata que ofrecen una multiplicidad de especialidades en la orientación industria. Cabe destacar que algunos aspectos estructurales que son definidos a nivel legal en la normativa vigente, tienen su proceso de implementación en ambas instituciones. (Garino,2017; y Martínez y Garino, 2013) plantean que los grados

en los que se implementaron las normativas fueron heterogéneos en cada provincia y en cada institución escolar. Algunas de las transformaciones pueden verse en los talleres y laboratorios en cuanto a equipamiento debido a los Planes de Mejora, los acompañamientos pedagógicos gracias a las tutorías implementadas a los fines de acompañar las trayectorias escolares de los/as jóvenes de ETP.

Otro ámbito de carácter meso institucional son los entornos socio productivos donde los/as jóvenes desarrollan las prácticas profesionalizantes. La Ley N° 26058 estipula que las mismas pueden desarrollarse en entornos productivos o bien en espacios educativos, públicos y privados. Ambas escuelas cuentan con el vínculo con espacios de educación superior universitario tanto de la UNLP como de la UTN en los que se pueden realizar las PP, haciendo uso de sus instalaciones y laboratorios, así como centros de investigación que dependen de organismos nacionales y provinciales (CONICET y CIC, respectivamente), y organismos ministeriales. Por otro lado, forman parte de la dimensión meso institucional las diversas empresas privadas, públicas o mixtas, de mayor o menor tamaño. Consideramos que el hecho de haber realizado prácticas profesionalizantes por un mínimo de 200 horas como parte de la currícula del último año ha impreso en estos/as estudiantes especificidades de estos ámbitos y de los saberes que allí circulan, ya sea vinculados con los/as compañeros/as de PP de la misma u otra institución educativa, en la misma u otra especialidad, de los/as trabajadores/as y supervisores/as, así como directivos/as.

Asimismo, consideramos que la implementación de planes y programas específicos para jóvenes pueden enmarcarse dentro de la dimensión meso social. Cabe destacar que las conversaciones informales, tanto con docentes, referentes educativos y algunos estudiantes, nos permitieron reconocer algunos de los planes que han tenido lugar en el período y a los que han podido acceder. Entre los planes educativos se destacan algunos vinculados a los procesos de terminalidad, si bien en esta investigación tomamos en cuenta solo estudiantes egresados/as de la EST, incluimos también aquellos que hayan participado de planes de terminalidad de modalidad técnica en las mismas escuelas a los fines de titularse. Así el Plan Fines TEC del año 2009 se propuso garantizar la finalización del nivel secundario brindando la posibilidad de titular como técnicos, habiendo dos egresados/as de nuestro campo que han obtenido la titulación bajo este plan.

Ya hemos hecho referencia a la dimensión macro y a la meso, respecto a la dimensión micro social de las trayectorias recuperamos las disposiciones y capacidades. Así, podemos señalar que éstas refieren a los saberes (comprendidos como saber, saber hacer y saber ser), las disposiciones culturales, las habilidades, las ideas, los valores y las decisiones que los/as jóvenes desarrollan en su vida cotidiana. Bajo la consideración que seguimos en este estudio, las decisiones tomadas en este período de la vida van a ser importantes y determinar periodos posteriores de la biografía. Una de esas decisiones de relevancia es la que implica elegir el tipo de educación secundaria, y posteriormente superior. De esta manera, las decisiones no son consideradas en tanto que simples actos personales o decisiones subjetivas, sino que se ven condicionadas por una diversidad de factores. Es decir, que siempre que se trate de decisiones, se hará referencia al hecho de que son condicionadas.

La elección misma del tema a investigar es, según Piovani (2018, siguiendo a Samaja, 2002), condicionada por el contexto en tanto que marco general, asimismo tienen incidencia el contexto específico vinculado a la política de ciencia y técnica del país, la disciplina, la biografía académica y la socialización científica de quien investiga²⁹, entre otros. Vemos que, así como esta tesis habla de las trayectorias de egresados/as de EST y considera sus elecciones como condicionadas, la propia construcción del tema de esta tesis puede pensarse en estos términos. Así, cabe destacar que además de los aspectos vinculados a los espacios de formación, los paradigmas allí presentes, los debates y discusiones, otro aspecto de carácter personal que estuvo presente es la trayectoria docente de la tesista en el área de ciencias sociales en instituciones de educación técnica.

En la construcción de nuestro objeto de investigación un elemento importante fue la designación de nuestra unidad de análisis (las trayectorias) y observación (los/as jóvenes) bajo una serie de criterios que son descriptos en el siguiente sub-apartado, así como la delimitación témporo-espacial de nuestro estudio. Así, la delimitación de nuestro problema

²⁹ Si bien la elección temática estuvo a cargo de la misma investigadora, que fue beneficiada con una beca doctoral CONICET en temas estratégicos, bajo la subtemática de inclusión social que enmarcó el tema y fue pensada desde la educación y el trabajo juvenil; no puede dejar de mencionarse el hecho de formar parte de equipo de investigación y proyecto PID H859 “Trayectorias laborales, generaciones y clases sociales: un análisis de las desigualdades sociales en el Gran La Plata (2003-2019)”, importante en lo que ha sido conocimiento de nueva bibliografía, armado de seminarios internos, acuerdos metodológicos respecto a herramientas de construcción de la información, entre otros.

de interés, ha condicionado una serie de decisiones que se plantean en los siguientes apartados tales como: la selección, la elección entre las técnicas más apropiadas y el análisis.

3.3.2. ACERCA DE NUESTRA ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Para alcanzar los objetivos propuestos, este estudio adoptó una perspectiva metodológica cualitativa y partió de un diseño de investigación flexible (Piovani, 2010). En relación al enfoque cualitativo Denzin y Lincoln (1994) señalan que el mismo intenta interpretar los fenómenos en los propios términos de los actores sociales, es decir, qué sentido dan y cómo nombran los sucesos de la realidad social que atraviesan. Este elemento ha sido denominado en, algunas investigaciones, como el conocimiento de la “perspectiva del actor” (Guber, 2005; Vasilachis, 1992), y recuperado en algunos estudios empíricos más recientes (Muñiz Terra, 2009, 2012a; Roberti, 2015). Por su parte, Vasilachis (2006) afirma: “La investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada”. (Vasilachis, 2006, p. 33).

Por diseño flexible se entiende aquel en el que los elementos que lo componen se articulan de una manera interactiva, pudiendo advertir situaciones nuevas e inesperadas, es decir, emergentes. Se trata entonces de un equilibrio móvil para usar la metáfora de Mendizábal (2006) que puede pensarse que se mueve entre dos polos imaginarios: uno en el que hay una planificación total, y otro donde todo queda al azar. Ninguno de estos extremos existe, y en la realidad las investigaciones mismas pueden cambiar en el mismo proceso investigativo, según sus etapas y las vicisitudes del campo. Maxwell (1996, citado en Piovani, 2018) habla asimismo de un “diseño interactivo” en el que los diferentes momentos son interdependientes unos de otros y no siguen necesariamente una lógica secuencial.

De esta manera, en nuestra propia investigación debimos pivotear entre las características flexibles del diseño, el carácter preliminar del mismo, la nueva toma de decisiones; y por otro lado la exigencia de desarrollar una propuesta clara, un proyecto con preguntas definidas y en relación a los objetivos planteados. Se trata, claro está, de una tensión constitutiva de este tipo de diseños. Así, dimos inicio a la investigación con una delimitación preliminar del problema, los objetivos, las técnicas de construcción de información y las estrategias de

análisis, y, en el transcurso del estudio se fue (re) construyendo nuestro problema de investigación, quitando peso a aquellos elementos que en el campo no resultaban importantes, modificando ejes del guion piloto que no eran comprendidos, profundizando la mirada, así como la información no considerada en un primer momento que fue aportando reflexiones novedosas.

Presentamos ahora tres momentos de nuestra investigación en lo que a su estrategia metodológica en sentido amplio respecta: la selección del/de los casos de estudio, las decisiones muestrales y las estrategias en sentido estricto, es decir, las técnicas de construcción de la información. Realizamos esta división a los fines de brindar claridad al/a la lector/a, pero señalamos que en la realidad muchas de estas etapas tendieron a yuxtaponerse en algún momento de la investigación.

3.3.2.1. SELECCIÓN DEL CASO DE ESTUDIO

En este sub apartado nos ocupamos de describir el proceso de selección de nuestro caso de estudio. Según Roberti (2015) la teoría permite orientar criterios selectivos para la indagación y registro de cara a la multiplicidad de materiales empíricos, así es necesario plantear un diálogo de ida y vuelta entre teoría y empiria (Sautú, 2003).

Uno de los elementos importantes de cara al recorte de los casos a estudiar refiere a la cuestión temporal. Así, en este estudio, tomamos como unidad de observación a los/as egresados/as de EST que hayan finalizado sus estudios entre los años 2007-2019. En esta consideración tuvimos en cuenta el cambio en la estructura de oportunidades ofrecida a los/as jóvenes durante el lapso establecido desde el nivel macro estructural como meso institucional³⁰, considerando el recorrido de estudiantes que hubieran tenido distintas experiencias y trayectorias. Tomamos como límite inferior el año 2007, ya que quienes habían egresado ese año tenían al momento de comenzar el trabajo de campo -en el año 2018- 29 años de edad (la edad máxima que consideramos como juventud, aspecto retomado a continuación); es decir, que en el 2007 tenían 17 o 18 años, la edad teórica de finalización de

³⁰ Una cuestión importante es el hecho de que la mitad de los/as jóvenes de la muestra que coincide con aquellos/as de entre 25 a 29 años habían vivido la ETP anterior a la Ley de ETP; en tanto que aquellos/as de entre 19 a 24 habían vivido los cambios posteriores a la reforma. Esto considerando el año 2013 en que se implementa la ley en la provincia de Buenos Aires. Sin embargo, esta división que a priori considerábamos fundamental, con el avance del trabajo de campo y el análisis nos dimos cuenta no era un eje estructurante en el delineamiento de estas trayectorias.

la educación técnica según la ley vigente en aquel momento. El límite superior de egreso es el año 2019 correspondiéndose con los/as egresados/as que tenían como mínimo 18 o 19 años³¹.

El recorte espacial correspondió a la ciudad de La Plata, específicamente tomamos el caso de las trayectorias de los egresados de dos escuelas técnicas de la ciudad donde se imparten tecnicaturas vinculadas al perfil técnico industrial cubriendo la totalidad de especialidades que ambas escuelas presentan: química, construcciones, electrónica, electromecánica, y automotores. Se trata de dos instituciones de educación de larga data, una centenaria, otra de mediados del primer peronismo, ambas estuvieron reguladas por la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP) y posteriormente por el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET). Si bien sufrieron los embates del neoliberalismo en materia educativa respecto a las múltiples reformas y el magro financiamiento, el hecho de haber sido dos escuelas técnicas con una impronta bastante importante y la regulación bajo estos organismos permitió que aun en un contexto difícil para la ETP no perdieran completamente su especificidad técnica. Estos aspectos se han profundizado con mayor detalle en el capítulo 2; asimismo hacia el final del presente capítulo se vuelve sobre las dos instituciones escolares que han sido marco de nuestra investigación.

Si bien nuestro objeto de estudio se circunscribe a las trayectorias de egresados/as y tal, como definimos a continuación, de quienes hubieran finalizado sus estudios en algunas de estas dos instituciones; nuestra investigación también aborda en su capítulo 6 las trayectorias postsecundarias. De esta manera, nos parece importante enmarcar en qué contexto se dan esas trayectorias posteriores a la EST. Así, podemos afirmar que, considerando que la ETP ya no es una instancia terminal de educación, sino que es pensada para la continuidad de estudios, es importante el vínculo que existe entre los estudios técnicos de nivel medio y la educación superior. En ésta última se destacan la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) una institución centenaria y de gran prestigio en la ciudad y en el país; y la Universidad Tecnológica Nacional (UTN regional La Plata creada durante el primer peronismo y oferente de carreras vinculadas a las ingenierías y a las tecnologías. Asimismo, en la ciudad de La Plata existen una pluralidad de institutos de formación docente y técnica que corresponden

³¹ Cabe destacar que bajo la Ley de ETP sancionada en el año 2005 la educación media técnica incorpora un año más de escolarización obligatoria, siendo la misma de 7 años, bajo una edad teórica de finalización a los 18 o 19 años.

administrativamente desde la década del 90 a la provincia de Buenos y donde también se pueden continuar los estudios postsecundarios. Se destaca sobre todo la oferta pública antes que la privada. Asimismo, la ciudad cuenta con una gran cantidad de instituciones públicas oferentes de distintas formaciones, sobre todo en lo que respecta a carreras o cursos más cortos.

En relación al ámbito laboral el Gran La Plata, compuesto por La Plata, Berisso y Ensenada, presenta una zona de importancia en relación al trabajo industrial y de servicios, sobre todo en lo que refiere al sector químico, petrolífero, naval, construcciones, textil, alimentario, entre otros sectores. Muchos de estos sectores y las empresas que los conforman son convocados año a año por las escuelas técnicas para formar parte del desarrollo de las prácticas profesionalizantes en el último año de la ETP. A su vez, la ciudad de La Plata se encuentra a solo 53 kilómetros de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, presentando oportunidades laborales en una multiplicidad de sectores e instituciones.

Una vez que se seleccionó las instituciones en el marco de las cuales se realizaría el trabajo de campo se procedió a comenzar la “entrada al campo. Una parte importante en el acceso al campo estuvo dada por las conversaciones con informantes clave y la realización de entrevistas semi- estructuradas a personal de la ETP en tres niveles: nacional, provincial, regional/distrital, institucional con funcionarios, docentes y no docentes. Este material nos brindó información más general de la modalidad de la ETP en la provincia de Buenos Aires, en la región educativa N° 1³², y más específicamente en La Plata así como datos pertinentes sobre Programas de Terminalidad y Planes de Mejora específicos para la educación técnica, además de algunas cuestiones específicas propias de estas instituciones educativas.

Asimismo, el acceso al campo estuvo garantizado ya que, nos hemos desempeñado en la función docente en escuelas secundarias técnicas de la ciudad de La Plata en diversas asignaturas tales como Ciencias Sociales, Historia, Salud y Adolescencia, y Filosofía desde el año 2012 hasta el año 2016. La actividad docente nos permitió establecer vínculos tanto con directivos, regentes, secretarios/as; como con estudiantes y ex estudiantes de las instituciones, que fueron claves para el desarrollo de la investigación. Este acceso nos garantizó a su vez poder ingresar a las escuelas y realizar allí dentro las entrevistas, poder

³² La provincia de Buenos Aires se divide en veinticinco regiones educativas para su administración. La región educativa N° 1 comprende los distritos de La Plata, Berisso, Ensenada, Brandsen, Magdalena y Punta Indio.

acceder a material vinculado al momento fundacional de las instituciones, así como a algunos legajos donde constaba información acerca de las trayectorias de los/as egresados/as.

3.3.2.2. EN TORNO A LAS DECISIONES MUESTRALES

En este sub apartado nos ocupamos de explicitar las principales decisiones vinculadas a la conformación de nuestra muestra. Al momento de investigar un tema, además de realizar un recorte del mismo tal como desarrollamos en el apartado anterior, es necesario hacer una selección respecto a la población que entrará en el estudio. En nuestro caso, no es posible considerar a la totalidad de la población que ha egresado de las dos escuelas técnicas de la ciudad de La Plata consideradas, ya que se trata de una investigación de corte cualitativo y llevada a cabo por una sola investigadora. Las decisiones de muestreo según Valles (1997) implican tener que seleccionar contextos, casos y fechas.

Cabe destacar que, como parte de nuestro recorte, tomamos sólo dentro de este estudio a jóvenes egresados/as de EST que hubieran finalizado la totalidad del plan de estudios, más allá del momento de obtención del título. Coincidimos con Gallart (2006) para quien “los egresados constituyen una selección que comprende a aquellos que supieron pasar por el filtro, principalmente, en el ciclo superior” (2006, p. 28), filtro que se hace aún más difícil de superar, debido a la alta deserción que caracteriza a la modalidad. Somos conscientes entonces que estamos dejando fuera de nuestro objeto de estudio a aquellos/as jóvenes que habiendo cursado en estas escuelas en el periodo indicado hubieran interrumpido los estudios o realizado un cambio de institución abandonando la modalidad.

Para la selección de los sujetos a entrevistar diseñamos una muestra intencional o de “oportunidad”, que se caracteriza por definir criterios diferenciales que permiten clasificar a las personas a ser entrevistadas en relación a una serie de características o variables (Guber, 2005; Honigmann, 1982; Muñiz Terra, 2009, 2012a). Procuramos entrevistar a personas egresadas de todas las especialidades existentes en las dos escuelas como son las tecnicaturas de nivel medio en química, construcciones, electrónica, electromecánica y automotores. Otro de los criterios fue el etario, así se buscó que las personas tuvieran al momento de ser entrevistadas tuvieran entre 19 y 29 años³³, lo cual se corresponde con los años de egreso

³³El límite etario inferior se vincula con la edad teórica (Terigi, 2007) de egreso de los/as estudiantes de ET en la provincia de Buenos Aires. El límite superior sigue la convención tanto del del Instituto Nacional de

entre el año 2007 y el 2019. Postulamos la realización de entrevistas tanto a mujeres como a varones incluyendo la variable género³⁴ ya que, la educación técnica en Argentina ha sido mayormente masculina, generándose inequidades entre las mujeres que transitan este tipo de estudios.

Una vez definidos estos criterios procedimos al inicio de las entrevistas. Para poder contactar con los potenciales entrevistados/as hicimos uso de nuestro capital social en tanto que ex docente de algunas escuelas técnicas, motivo por el cual en algunos casos se entrevistó a ex alumnos/as que cumplieran con los requisitos para ser incorporados en la muestra. Asimismo, otros/as jóvenes fueron contactados a través de otros mecanismos como la búsqueda de páginas en las redes sociales que pertenecieran a la escuela y en la cuales se encontraran los/as jóvenes como seguidores/as. También hicimos uso de una suerte de padrón que lleva la biblioteca de una de las escuelas con los datos de los/as estudiantes que solicitaban libros, al tener estos cuadernos la fecha del préstamo nos permitía conocer el momento en que estos/as jóvenes habían sido escolarizados/as. Asimismo, Se usó el recurso conocido como “bola de nieve” a través del cual al finalizar una entrevista le solicitábamos al entrevistado/as si podía pasarnos el contacto de una persona que hubiera egresado en su año, o en años anteriores o posteriores, siempre que entran en el periodo determinados en la muestra.

Es de destacar que más allá de que hubiéramos tenido o no un vínculo previo en tanto que profesora-estudiante, muchos/as se encontraban sorprendidos/as, y una vez que les explicábamos la razón del contacto solían presentar una muy buena predisposición para reunirse a conversar de lo que habían vivido durante los años de la escuela técnica. Incluso en muchos casos aportaban experiencias significativas más allá de nuestros ejes para abordar la conversación que habíamos delineado previamente.

Estadísticas y Censos (INDEC) como de la Dirección Nacional de Juventud (DINAJU) según la cual el corte demográfico de la juventud en los censos y principales encuestas argentinas comprende la población hasta los 29 años de edad.

³⁴ Si bien se consideró a varones y a mujeres considerando esta diferencia en tanto que categoría sociodemográfica, consideramos que en la EST tiene lugar otras identidades y disidencias y es necesario darles voz. Esta tesis no tiene como un objetivo específico la consideración del género en las trayectorias, pero en algunos momentos la mirada se pone allí como mayor centralidad. Esto se desarrolla con mayor profundidad cuando analizamos la dinámica de los talleres y laboratorios al interior del ciclo superior de la EST en el capítulo 5.

3.3.2.3. TÉCNICAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE INFORMACIÓN

En este sub apartado nos ocupamos de describir cuáles fueron las principales técnicas de construcción de la información llevadas a cabo en nuestro estudio. El guion piloto tuvo el objetivo de organizar y planear de antemano el proceso de entrevista dividido en dimensiones o ejes estructurantes.

Seguimos a Roberti (2015) quien plantea la necesidad de aplicar una complementación metódica (Bericat, 1998) tendiente a responder a distintos objetivos de la investigación. La principal técnica de construcción de la información empleada fue la entrevista biográfica en profundidad a egresados/a de EST, coherente con la orientación de nuestra pregunta de investigación. Sin embargo, siguiendo la idea de triangulación intramétodo (Denzin, 1970), esta herramienta fue complementada con otras, recurriendo al análisis bibliográfico y de fuentes documentales de carácter secundario, a la técnica de observación participante y al desarrollo de entrevistas biográficas con informantes clave.

El análisis bibliográfico se basó en la búsqueda, selección, recopilación y lectura de investigaciones vinculadas a nuestro problema bajo distintos formatos académicos (ponencias, artículos, tesis, etc.). Esta búsqueda se realizó de manera individual, usando algunos recursos como son el meta buscador del Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Nación, así como también se utilizó bibliografía discutida en una multiplicidad de seminarios internos y discusiones al interior de los proyectos de los que formamos parte. Esta estrategia fue de utilidad para actualizar el estado de conocimiento del tema hasta el momento y apropiarnos de nuestras lentes teóricas tal como realizamos en el capítulo 1. En este sentido el cursado de algunos seminarios específicos de doctorado vinculados a nuestra temática fueron de gran utilidad, en particular se destaca un seminario impartido por un académico que formaba parte de la gestión educativa en el momento de sanción de la ETP.

Respecto al trabajo con fuentes documentales de carácter secundario éste incluyó el análisis de indicadores sociales y educativos, así como resoluciones ministeriales, leyes nacionales y provinciales. Estos documentos fueron útiles para comprender el nivel macro estructural en el que tienen lugar las trayectorias, así como también se utilizaron fuentes institucionales, convenios y artículos periodísticos para comprender las cuestiones vinculadas al nivel meso institucional.

Como parte de la estrategia documental, revisamos en profundidad materiales relevados y

publicados en los últimos años por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), organismo encargado de regular la modalidad, tales como las trayectorias, la terminalidad educativa, el clima educativo del hogar, el género, entre otros. Entre estos materiales se prestó especial atención al Censo realizado a los estudiantes del último año de ETP en el 2009 así como a los seguimientos realizados a los estudiantes una vez finalizada la educación técnica. Este material es de gran valor ya que brinda datos desagregados por provincias y para el total del país, pues se basa en estudios probabilísticos llevados a cabo en todas las instituciones de ETP de Argentina.

Asimismo, procedimos a la lectura y análisis de leyes y resoluciones, sobre todo las correspondientes a la década del 90 y del 2000. Los documentos normativos nos permitieron abordar cómo ha ido cambiando la educación en general y la educación técnica en particular, sabiendo que estos cambios legales, luego pasaron por un período de implementación en las instituciones educativas, y presentaron consecuencias directas sobre las trayectorias de los sujetos que se escolarizaron en las mismas. Además, para caracterizar a las instituciones específicas con las que trabajamos hemos abordado materiales periodísticos y archivos correspondientes a las bibliotecas a las que nos pudimos acercar, además de una exploración de algunas páginas que las instituciones tienen en internet y dónde se postean distintas informaciones.

Por otra parte, se aplicó la técnica de observación participante a partir de la asistencia sistemática a las instituciones y a algunos espacios áulicos que sirvieron sobre todo para la caracterización general de los lugares donde los egresados desarrollaron sus trayectorias secundarias. Asimismo, realizamos observaciones de algunos eventos y sucesos vinculados a la ETP que fueron ocurriendo mientras realizábamos nuestra investigación, como fueron algunas marchas en defensa de la ETP³⁵ y la asistencia a debates donde participaban diferentes miembros de la comunidad educativa ETP (alumnos/as, ex alumnos/as, docentes, no docentes, directivos/as, personal de gestión, padres).

³⁵ Algunos de los temas destacados por los que se marcó se vincularon con la posibilidad de una reforma en la educación con sus consecuencias en ETP que recortaría en alrededor de 14000 horas el título técnico, poniendo en peligro el proceso de homologación de títulos logrado luego de la Ley de ETP del año 2005, cuestiones denunciadas por el Frente Gremial Docente Bonaerense. Para mayor información se puede consultar: <https://www.lettrap.com.ar/nota/2018-10-23-8-53-0-docentes-se-manifiestan-contral-el-recorte-en-educacion-tecnica-y-agraria> ; <https://www.diariocontexto.com.ar/2018/07/04/provincia-advierten-por-un-fuerte-recorte-para-las-escuelas-tecnicas/> ; <https://www.codigoplural.com.ar/post/reforma-educacion-tecnica> .

A su vez, hubo una serie de actividades docentes que desempeñamos de manera previa a esta investigación que, si bien no han sido tenidas en cuenta a la hora del análisis, sí han servido para comprender mejor nuestro objeto de estudio. Se trata de la asistencia a una multiplicidad de jornadas institucionales de Programa Nacional de Formación Docente (PNFP) desde el año 2012 al 2016 que realizamos en el marco de una de las escuelas donde la temática de discusión era propuesta a nivel ministerial, pero donde al calor del debate con compañeros/as docentes surgía la especificidad de la ETP. Algunas de las temáticas abordadas en dichos encuentros han tenido que ver con las trayectorias, el desgranamiento escolar, la Educación Sexual Integral (ESI).

En torno a las entrevistas en profundidad con informantes clave, realizamos un total de cuatro entrevistas a funcionarios/as y ex funcionarios/as del área de ETP en la provincia de Buenos Aires, es decir, la Dirección Provincial de ETP, encargados tanto de esta modalidad educativa en todo el territorio bonaerense, así como en la Región Educativa N° 1 y el distrito de La Plata. Estas entrevistas sirvieron a la contextualización de la ETP y versaron sobre una multiplicidad de temas como son: los cambios de la Ley de ETP del año 2005, el proceso de homologación de títulos, la situación de los Planes de Mejoras en el territorio, entre otros tópicos.

Las entrevistas biográficas fueron, por su parte, realizadas³⁶ en la ciudad de La Plata en los años 2018 y 2019, y consistieron fundamentalmente en la reconstrucción de las trayectorias educativo-laborales de los/as jóvenes egresados/as de educación media de modalidad técnica en la ciudad de La Plata. Según Muñoz Terra y otros (2018) la elección entre una entrevista semi estructurada más clásica y una entrevista biográfica es una decisión de quien investiga. En nuestro estudio aplicamos un guion semi estructurado a nuestros informantes clave, en tanto que desarrollamos una entrevista biográfica con los jóvenes egresados/as. Siguiendo a Guber (1994) consideramos a la entrevista como una relación comunicativa en la que se (co)produce³⁷ información específica vinculada a un determinado problema de investigación (Guber, 1994). Las entrevistas biográficas (Sautú, 1998) son entrevistas retrospectivas, en las

³⁶ Según Velasco y Díaz de Rada: “El trabajo de campo es más que una técnica y más que un conjunto de técnicas, pero ciertamente no debe confundirse con el proceso metodológico global. Es una situación metodológica y también es en sí mismo un proceso., una secuencia de acciones, de comportamientos y de acontecimientos (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p. 18).

³⁷ Considerando el paradigma cualitativo, elegimos hablar de proceso de construcción de la información, y no de recolección de datos.

cuales se parte de un punto en el tiempo, se dirige hacia el pasado y se pide que los/as entrevistados/as reconstruyan una serie de dimensiones que el/a investigador/a considera importantes, sin obturar con ello la posibilidad de que surjan nuevas dimensiones a lo largo de la investigación. Son los propios actores los que elaboran su noción de tiempo, una noción subjetiva y situada desde sus múltiples pertenencias (Mallimacci y Giménez Béliveau, 2006). Una de las ventajas de aplicar estas entrevistas es que posibilitan romper con una visión de tiempo estática proponiendo seguir a lo largo del tiempo una multiplicidad de procesos (Muñiz Terra y Roberti, 2018).

Una vez conformada la muestra y luego de contactar a las primeras personas a entrevistar, desarrollamos un guion piloto de entrevistas biográficas con el que pusimos a prueba los primeros interrogantes. El guion constó de distintos ejes en los que se abordaron algunos datos correspondientes al hogar para analizar la importancia del origen social familiar en las trayectorias de estos/as jóvenes. Un bloque de preguntas versó de manera específica sobre la trayectoria educativa considerando sus diferentes niveles: primaria, secundaria y superior (terciaria, universitaria), así como la vinculación con dispositivos tales como la formación profesional, indagando la vinculación de estos saberes con el perfil técnico. La trayectoria de educación primaria sirvió a los fines de comprender la vinculación entre las temporalidades de las trayectorias, bajo la conexión del pasado, presente y futuro, considerando la transición entre el nivel primario y secundario, así como las motivaciones de elección de la EST. Un papel central adquirió el desarrollo de la trayectoria secundaria en el guion donde abordamos la multiplicidad de asignaturas generales y científico-tecnológicas, como las experiencias de las PP. Asimismo consideramos el significado de la finalización de estudios secundarios y en particular de la EST. Respecto a las trayectorias postsecundarias consideramos la multiplicidad de formaciones y ámbitos en los que las llevan a cabo, considerando tanto los estudios superiores universitarios y no universitarios como la realización de formaciones laborales o cursos cortos, teniendo en cuenta la importancia de los saberes de la EST. El bloque sobre trayectoria laboral abordó información relevante en torno a los trabajos realizados a lo largo de su vida considerando el momento de inserción al mercado laboral, los tipos y condiciones de trabajos obtenidos, su vinculación con el perfil técnico, teniendo en cuenta desde la realización de “changas” o “ayudas” hasta el desarrollo de los trabajos formales, indagando sobre el rol institucional de la escuela a hora de conseguir un trabajo.

Con posterioridad reelaboramos el guion de entrevistas definitivo y comenzamos con la realización de las mismas. En el anexo de esta tesis puede accederse el guion definitivo que se aplicó en la muestra con jóvenes egresados/as.

Según Lemus y otros (2018) el relato que surja de una entrevista biográfica puede ser pensado en tanto que “ficción construida” (2018, p. 103) entre quien investiga y quien narra, teniendo en cuenta que para los fines de una determinada investigación se realizan recortes incorporando algunas dimensiones y no otras, y quedan algunos aspectos de manera consciente o no, por fuera.

El criterio para determinar el número total de personas a entrevistar fue el de saturación de la información producida (Valles, 1997). Realizamos un total de 41 entrevistas biográficas semi-estructuradas en profundidad, teniendo en cuenta los ejes analíticos transversales a esta investigación: la especialidad (química, construcciones, electrónica, electromecánica y automotores), la clase social (media y trabajadora) y el género (mujeres y varones). Con respecto al entrecruzamiento de estos ejes, cabe destacar que no hemos podido entrevistar egresadas mujeres de las especialidades automotores, electromecánica y electrónica, siendo las especialidades más masculinizadas.

Realizamos las entrevistas de manera personal y cara a cara a jóvenes egresados/as de las dos escuelas que forman parte de este estudio. Las entrevistas en líneas generales se desarrollaron de forma amena. Algunas de ellas fueron realizadas en los domicilios particulares de los/as entrevistados/as y la entrevistadora, varias en espacios de la propia escuela (como el patio y el buffet) al que se mostraban contentos/as de regresar para realizar la entrevista, o en espacios de la facultad en la que cursan sus estudios (sea en el buffet, en la biblioteca o en algún salón de cursadas desocupado), asimismo hubo algunos casos en los que el espacio de entrevista fue un bar o cafetería; intentando que se tratara de espacios en los que se sentían cómodos/as.

3.3.3. EN TORNO A NUESTRA ESTRATEGIA ANALÍTICA PARA COMPRENDER LAS TRAYECTORIAS DE LOS/AS EGRESADOS/AS

Ahora nos ocupamos del proceso analítico de nuestra investigación, un proceso que marcó idas y vueltas con nuestro campo. Lo dividimos en dos sub apartados: en primer lugar,

referimos a la estrategia de análisis y el uso de herramientas informáticas y, en segundo término, describimos en profundidad la construcción tipológica planteada.

3.3.3.1. ACERCA DEL ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Una vez que llegamos al punto de saturación de la información (Valles, 1997), decidimos pasar del proceso de trabajo de campo al analítico. De esta manera, las técnicas de construcción de la información implementadas y las fuentes consultadas en tanto que técnica de investigación documental (Valles, 1997) nos permitieron contar con un corpus de información a ser analizado en profundidad. En el mismo desarrollamos un abordaje que combinó aspectos más objetivos de nuestro trabajo con decisiones individuales.

Procedimos a la desgrabación total de cada una de las entrevistas. En total realizamos 41 entrevistas biográficas a jóvenes egresados/as y 4 entrevistas en profundidad a informantes clave. Si bien somos conscientes del hecho de que puede haber elementos que se pierden en el pasaje del audio a texto, intentamos realizar un registro con el mayor detalle y literalidad posible, haciendo referencia a los silencios, las pausas, las interrupciones, los cambios en el tono de voz. Notamos que estos cambios se produjeron en algunos momentos al tener que referirse a determinados/as temas que involucraban a docentes y/o directivos/as

Sautú (1998) considera que en la interacción comunicativa de la entrevista el narrador selecciona –sea conscientemente o no- situaciones, eventos y recuerdos en las que participó él mismo o su entorno, tratándose además de experiencias posteriormente interpretadas. Así, siguiendo a Muñiz Terra (2012b) se considera la importancia de llevar a cabo una vigilancia epistemológica en torno al tópico de la construcción selectiva de la memoria en el que pueden tener lugar lapsus, amnesias verbales, falta de certeza en algún aspecto del relato. Una manera que hemos encontrado para subsanar en parte este riesgo en nuestra investigación es volviendo a repreguntar en otro momento de la entrevista, parafrasear lo antedicho, y hacer un cierre final invitando a quienes narran a aportar algún elemento que crean que haya quedado por fuera de la conversación.

En líneas generales, contamos con entrevistas de un promedio de una hora y media de duración, con una multiplicidad de información con un carácter muy rico, y a partir de las cuales fueron surgiendo elementos que no habían sido pensados en el guion original. Los archivos textuales fueron leídos en más de una oportunidad, y siguiendo diferentes estrategias

que nos llevarán poco a poco a encontrar la clave analítica. Con estos textos procedimos a realizar un análisis socio-hermenéutico de los discursos (Alonso, 1999), esto es, “un análisis pragmático del texto y de la situación social micro y macro que los generó”. La entrevista es entonces un acto de habla que debe ser vinculado a los usos que hacen los narradores de los mismos considerando las hipótesis orientadoras de quien está investigando (Alonso, 1999, p. 211, citado en Muñiz Terra, 2009, p. 117).

Al momento de analizar las entrevistas realizadas contamos con la ayuda del software Atlas/ti. Se trata de una herramienta informática que se propone facilitar el análisis cualitativo de grandes volúmenes de información. Según Muñoz Justicia (2003) este programa no se propone automatizar el análisis, sino solo ser de ayuda al/a la investigador/as agilizando algunas de las actividades como la segmentación del material (textual en este caso) en pasajes o citas.

Sin embargo, creemos que el Atlas ti en tanto que soporte que ayuda a organizar la información no reemplaza la mirada analítica de la investigadora en la búsqueda de recurrencias en la información y su sistematización (Bertaux, 2005). Asimismo, hemos hecho el ejercicio analítico de volver sobre el texto completo luego de la categorización para evitar su lectura fragmentada. En algunos casos en que necesitamos revisar elementos puntuales volvimos sobre los audios que fueron re escuchados.

Seguimos a Vasilachis (2006) para quien las experiencias subjetivas no deben ser analizadas aisladamente de la organización social en la que están inmersas, sino que es menester considerar las narrativas como actos de habla con estructuras recurrentes y convenciones culturales. Asimismo, las historias personales son acciones sociales con sentido que se realizan en circunstancias y contextos determinados (Atkinson, 2005).

Una vez sistematizada la información construida en nuestro trabajo de campo, identificamos en el software Atlas ti algunas categorías recurrentes y procedimos al armado de familias de códigos. Estas categorías podían ser analíticas, teóricas o emergentes, pero siempre debían ser consideradas como categorías densas (Muñiz Terra, 2009), es decir que bajo una misma categoría podían condensarse múltiples dimensiones. Esto ha derivado en que un mismo fragmento de entrevista pueda ser categorizado con diferentes códigos, y al revés, que un mismo código aparezca en distintos momentos de la entrevista.

Por otra parte, se procedió a utilizar como estrategia ilustrativa el uso de fragmentos de entrevistas biográficas. Hicimos así, uso de material con gran riqueza argumentativa para tomar ejemplos y teorizar desde los propios relatos (Bertaux, 1989; Muñiz Terra, 2009). Creemos que incluir fragmentos es coherente con la idea mencionada al comienzo del capítulo vinculada a recuperar la perspectiva de los actores y cómo ellos mismos narran sus experiencias. Estos fragmentos han sido trabajados de manera tal de garantizar el anonimato asignando nombres ficticios, al igual que se hizo con los nombres de las instituciones escolares y de los/las directivos/as y docentes.

En esta etapa de análisis fue de gran importancia la triangulación de investigadores/as (Muñiz Terra, 2009). En este sentido los distintos avances analíticos estuvieron signados por largas discusiones con el equipo de dirección, así como con colegas del instituto en el marco del cual trabajo, así como en jornadas, congresos, seminarios. La incorporación de sugerencias y comentarios ha sido de gran valor.

Según Mallimacci y Giménez Béliveau (2006) el trabajo con biografías no implica solamente enunciar hechos significativos de las trayectorias, sino también de ordenarlos según parámetros temporales de un antes y un después en la sucesión de hechos biográficos (Mallimacci y Giménez Béliveau, 2006 citado en Roberti, 2015). En este ordenamiento se tienen cuenta la forma de ordenar los hechos por parte de quienes narran, pero también las hipótesis sobre sus biografías que sosteníamos en relación con el abordaje teórico.

3.3.3.2. ACERCA DE LA CONSTRUCCIÓN TIPOLÓGICA

Una vez finalizado el procesamiento de los datos procedimos, al armado de tipologías de las transiciones educativo-laborales considerando el momento de finalización de la EST, el desarrollo de estudios post secundarios y la inserción laboral, atendiendo a la importancia de los saberes vinculados a la EST que se ponen o no en juego. Para la construcción tipológica que desarrollamos nos fue de gran valor leer algunos manuales de metodología donde se explicaba en profundidad esta estrategia de análisis, así como estudios empíricos que realizaran este ejercicio heurístico.

Al respecto, Mc Kinney (1968) considera la construcción de tipos como un enfoque metodológico orientado a reducir la complejidad de los fenómenos sociales, tomando en cuenta tanto elementos de la empiria como de la teoría (López Roldán, 1996). Por su parte,

Barton (1984 citado en Gómez Rojas y Grinszpun, 2019) postula la ventaja del armado de tipologías asociada a reducir la complejidad en un menor número de categorías. Para Roberti (2015) la tipología en tanto que herramienta heurística combina una multiplicidad de variables que se adaptan más o menos a cada tipo, dónde el esfuerzo analítico está en resaltar aquellos elementos distintos para hacer un reagrupamiento. Un punto interesante que plantea la autora es su consideración de la tipología en tanto que:

“construcción teórica cuyas divisiones analíticas se presentan en la realidad como divisiones inescindibles; la misma sirve como un modelo de análisis, una lente conceptual a partir del cual interpretar la evidencia empírica. [...] las categorías seleccionadas sirven de marco heurístico en la búsqueda de patrones comunes en el análisis de las entrevistas, que permitan re construir perfiles que orienten la comprensión de regularidades y diferenciaciones en el modo en que se constituyen las trayectorias” (Roberti, 2015, p. 76).

Un aspecto que destacan Cohen y otros (2019) respecto a la tipología es que es una alternativa cualitativa de medición que permite –a diferencia de otros métodos- utilizar variables o categorías nominales. Otra de las ventajas de esta estrategia de análisis es el hecho de que una vez construida la tipología puede hacerse una lectura teórica de las categorías que resultan de la combinación de variables; esto permite comprender cuáles son las categorías más generales y a su vez obtener profundidad conceptual. Es necesaria la referencia empírica, pero en la construcción tipológica hay que agregar además la coherencia analítica a la realidad social con la que se trabaja, que en ocasiones puede ser caótica y necesita ser ordenada.

Volviendo a Mc Kinney (1968), un autor clásico en lo que a tipología respecta, él mismo considera que la teoría puede funcionar como puente entre la teoría y la empiria y apuesta por este modelo analítico dentro de una teoría más general, un esquema de mayor amplitud. Podemos pensar en nuestro caso que la construcción tipológica se crea para pensar un periodo de las trayectorias, pero toda la investigación no se subsume en la tipología construida. Los diversos tipos deben servir para iluminar casos específicos de grupos determinados (Mc Kinney, 1968).

Construir una tipología tal como la entendemos en este estudio ha implicado un ida y vuelta constante con los materiales de campo. Nuestra construcción tipológica parte de la

centralidad relativa (Roberti, 2015) de los ámbitos educativo y laboral y su relación con los saberes técnicos como ejes articuladores de otras esferas vitales. La interacción entre las esferas puede ser variable a lo largo del tiempo. De esta manera, se trata de recorridos dinámicos a lo largo de una biografía. Retomamos nuevamente las palabras de Roberti (2015):

“El recorrido biográfico está constituido no solo por la sucesión de situaciones ocupadas por los individuos en los diferentes dominios de la vida, sino también por las diversas configuraciones que estructuran su articulación” (p. 76).

En síntesis, creemos que la tipología es un recurso analítico válido para nuestra investigación de trayectorias en la que construimos los tipos vinculados al ámbito educativo y laboral postsecundario, y a su vez consideramos la vinculación de estas esferas con el saber técnico.

3.4. PRESENTACIÓN DEL CASO DE ESTUDIO: SELECCIÓN DE DOS ESCUELAS DE EST DE LA CIUDAD DE LA PLATA

En este apartado nos ocupamos de referenciar la ETP en la ciudad de la Plata y la región, para luego profundizar en las dos instituciones en las que hemos realizado nuestro trabajo de campo.

Según un informe reciente (CENEP, 2017) existen 1455 instituciones secundarias públicas de modalidad técnica a nivel país, y 379 se encuentran en territorio bonaerense. Por su parte, el Censo Provincial de Matrícula Educativa de la Provincia de Bs. As sostiene que para el año 2017 existían en la provincia de Buenos Aires 15815 establecimientos educativos, de los cuales 5812 (32%) son establecimientos secundarios que titulan bachilleres y 8534 (5% del total) corresponden a otras modalidades que conforman el nivel, incluyendo ETP y artística, sin discriminar por nivel, ni tipo de gestión.

Reduciendo un poco más el foco y siguiendo el mismo censo provincial encontramos que, en La Plata se emplazan 579 establecimientos educativos (tanto públicos como privados y de todos los niveles educativos). Dentro de las 579 escuelas hay 171 (29%) que son de nivel secundario, y solo el 1,8% de entre ellas son técnicas, lo que muestra la situación minoritaria de la ETP a nivel local en lo que respecta a cantidad de establecimientos en comparación con la proporción de ETP en la provincia de Bs. As. En la ciudad de La Plata existen diez

instituciones de ETP, nueve de gestión pública y una privada de carácter confesional. Asimismo, se cuenta con dos instituciones de EST en Berisso y dos en Ensenada. Lo que permite referenciar un total de catorce instituciones en el área del Gran La Plata, ubicándose las otras a mayor distancia, como puede ser la localidad de Brandsen, Magdalena, o bien diferentes localidades del conurbano bonaerense que pertenecen a otras regiones educativas. Tal como mencionamos anteriormente tomamos para la realización del trabajo de campo dos instituciones de nivel medio y modalidad técnica de la ciudad de La Plata. Decidimos la inclusión de dos escuelas ya que, si bien ambas comparten una serie de características, también se diferencian en algunos aspectos que nos permitieron otorgar mayor heterogeneidad a la muestra.

Entre los aspectos similares se encuentra el hecho de que las dos escuelas son de carácter público y gratuito, brindando una formación completa de ETP tanto en el ciclo básico (de 1° a 3° año) como en el ciclo superior de carácter orientado (de 4° a 7° año). El ciclo superior para estudiantes de ETP implica la asistencia a clases durante 37 horas a la semana. Asimismo, las instituciones escogidas son las que mayor cantidad de especialidades ofrecen en la ciudad de La Plata (cinco para la escuela A y cuatro para la escuela B). Este dato adquiere mayor relevancia si se lo compara con la situación respecto del nivel nacional. Según Rapoport (2020) el 80% de las instituciones de EST del país ofrecen solo una especialidad.

El hecho de que estas escuelas presenten una amplia oferta pone a los/as jóvenes frente a una decisión en la transición del ciclo básico al orientado, tal como trabajamos en el capítulo 4 de la segunda parte de esta tesis. Ambas instituciones, si bien corresponden a etapas fundacionales distintas, estuvieron regidas por el CONET (ver capítulo 2) y conformaron las Escuela Nacional de Educación Técnica (ENET) y en la década del 90 como consecuencia de los cambios a nivel educativo pasaron a ofrecer el último ciclo de EGB, más el tramo polimodal.

Asimismo, hay algunas características que son propias de la EST y las diferencian de otras escuelas de nivel secundario no técnicas: la modalidad técnica tiene una jornada escolar con una extensión horaria amplia, ya que funciona con turno y contraturno y, en cuanto a lo espacial, se caracteriza por incluir aulas “tradicionales”, talleres y laboratorios.

El vínculo entre el nivel anterior (primario) y el secundario técnico es también un dato relevante, pues ambas instituciones tienen vinculaciones y articulaciones con este nivel primario. Así, desde las escuelas primarias, institucionalmente hacen averiguaciones, concurren a visitar y asisten a muestras en las escuelas; en tanto que las secundarias técnicas asisten y brindan charlas a las primarias a los fines de convocar estudiantes para los años venideros.

Las instituciones escogidas realizan hacia el final de cada ciclo lectivo una muestra anual en la que estudiantes y docentes comparten entre sí y para con la comunidad los proyectos que vienen desempeñando, algunos de ellos vinculados a la asignatura de las prácticas profesionalizantes (PP). Asimismo, sus estudiantes participan en diferentes ferias de ETP en la ciudad de La Plata, y las dos escuelas cuentan con algunos/as estudiantes que han participado en olimpiadas de matemática, química, construcciones, entre otras áreas.

En relación a la dinámica que suele tener el ciclo orientado, es de destacar que ambas escuelas han contado con diferentes proyectos institucionales, en los cuales por lo general es importante el rol de uno/a o dos docentes referentes, pudiéndose desarrollar también proyectos interescuela. Éstos se han ido extendiendo a la comunidad, vinculando un saber hacer técnico, fabricando algún producto, brindando un servicio. En algunas experiencias los/as estudiantes continúan participando de estos proyectos una vez ya han egresado; y cuando estos proyectos se han terminado, aun los recuerdan con nostalgia.

La asignatura obligatoria PP realizada en el séptimo año ha venido contando desde su instauración en el año 2013 en la provincia de Buenos Aires con una oferta en crecimiento. Así, hay algunos proyectos de PP que tienen lugar al interior de la escuela, en tanto que otros se realizan externamente en diversos ámbitos socio-productivos, tanto de carácter público como privado. En esta gestión se destacan sobre todo los/as docentes que son jefes de taller o de prácticas. Ambas escuelas presentaron durante una gran cantidad de años un convenio firmado entre cada una de estas instituciones de EST, la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) La Plata y la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). En virtud de la firma de este convenio los/as estudiantes tienen a la UTN como un horizonte a seguir, y en caso de continuar carreras allí es muy probable que vuelvan a encontrarse con profesores/as del secundario.

Si bien las instituciones pertenecen administrativa y financieramente a la provincia de Buenos Aires bajo la DGCyE, la designación de su personal docente rige por un camino distinto. En la provincia de Buenos Aires la gran mayoría de las escuelas secundarias toman a sus docentes a través de un acto público o asamblea. Así el/la docente que asiste a un acto público tiene que previamente haberse inscripto en un listado extenso con un año de antelación y presentar la documentación correspondiente.

Ahora bien, una cuestión que hace particular a estas dos instituciones es también que han estado durante años bajo el convenio citado. Este convenio tripartito tiene una serie de consecuencias. Una de las más importantes es que sus docentes no se designan por acto público, sino por concurso de antecedentes y oposición. De manera tal, que por un lado la comisión evaluadora considera los títulos afines y, por otra parte, luego del sorteo de un tema de la asignatura a concursar, se debe opositar brindando una clase de 20 minutos. En estos concursos los jurados son un miembro de la escuela con cargo de gestión, un docente de la asignatura o del área que provenga de la escuela, y un representante de la UTN. Estos concursos con una validez bianual, no garantizan una estabilidad en el cargo ya que no se titularizan. Sin embargo, ha habido de hecho una tendencia a la estabilidad ya que, a lo largo de los años estos concursos no han tendido a ser muy difundidos “puertas afuera” de las instituciones, quizás con el objetivo de dar más oportunidades a quienes ya se encuentran dando clase. Es decir que, sin ser un concurso nominalmente cerrado, en los hechos termina siéndolo.

Así, se observa una tendencia no solo a “guardar” esta información entre docentes, sino poco a poco a empezar a compartirla con egresados/as con los que se ha quedado en contacto. Esto se da sobre todo en lo que refiere a las asignaturas del ciclo superior con una especificidad muy marcada. En virtud de que los/as estudiantes continúan asistiendo a las escuelas a visitar a docentes, o a los talleres para seguir colaborando en el marco de los proyectos, continúan en contacto con profesores y aprovechan para hacerles consultas sobre cuestiones vinculadas a la facultad, o hacen uso de la bolsa de trabajo que tiene la escuela y se enteran de la posibilidad de participar en estos concursos.

Asimismo, existe otra característica vinculada a la posible salida laboral docente vinculada a la ETP. Hay que considerar que, en virtud de que egresan con un título técnico de nivel medio, pueden acceder a los ciclos de complementación curricular por los cuales pueden

completar una licenciatura en la misma área temática en menos tiempo que alguien que solo presenta título de bachiller o bien realizar el tramo pedagógico sin haber pasado por una institución superior, paso que les permite el ingreso al listado oficial docente.

Si bien el acceso a través del convenio a la planta docente es el medio que utilizan muchos/as de los egresados/as de estas dos escuelas, en general tienden a realizar el tramo de complementación previendo la caída del convenio, o para tener mayores antecedentes para poder acceder a las titularizaciones en escuelas no conveniadas sean técnicas o no técnicas. La tendencia a una mayor exigencia del título docente de profesor/a se vincula con el proceso de profesionalización de la tarea docente y la incorporación de saberes pedagógicos y didácticos.

3.4.1. ACERCA DE LA ESCUELA A³⁸

La escuela A es una institución importante, ya que, es la primera escuela de enseñanza técnica en la ciudad de La Plata, fue fundada en el año 1910 a comienzos del siglo XX, dos meses después del aniversario por los 100 años de la Revolución de Mayo. Fue inaugurada dadas las necesidades de la región y el país en materia productiva. Si bien en sus comienzos funcionó en otros dos edificios, el actual data del año 1927, con una arquitectura centenaria y una ubicación en el corazón de la ciudad, ocupando una manzana. Asimismo, es la segunda institución de enseñanza técnica del país, luego del colegio “Otto Krause” que data del año 1897 y fue emplazado en la ciudad de Buenos Aires.

Al año siguiente de su formación, la escuela A para 1911, ya contaba con 71 inscriptos (Romo, 2010), dando cuenta de la importancia que empezaría a tener esta modalidad educativa. Seis años después de su fundación en el año 1926, ya habían egresados doce estudiantes entre las dos especialidades originarias de la escuela: maestro mayor de obra y electrotecnia.

Tanto si se analizan las distintas especialidades que se iban incorporando como los nombres que adquirió la escuela puede verse reflejada la historia de la EST de nuestro país en ella. Así, respecto a la incorporación paulatina de especialidades podemos decir que en 1928 se

³⁸ La información comprende este sub apartado fue construida gracias a las visitas a las instituciones, así como el acceso a documentos en la propia institución y materiales de difusión con motivo de su aniversario.

inició la formación de técnicos electromecánicos y en 1940 la de técnico químico. Asimismo, hacia el año 1965 se comenzaron a brindar distintos cursos de oficios: instalador electricista, mecánico del automotor, tornero mecánico y armador y reparador de radio y tv, especialidades que luego de dos años brindaban la aptitud profesional específica en el área. En el año 1980 se lanzó el proyecto Sistema Dual Escuela-Empresa para el área de mecánica y electromecánica. En 1982 se incorporó la formación de técnico en comunicación, luego llamada tecnicatura en electrónica. Además, desde 1951 y por 40 años hasta 1991, en momentos previos a la disolución del CONET, se procedió a la fabricación de Máquinas-Herramientas. Las especialidades que actualmente brinda la escuela son cinco: química, construcciones, electrónica, electromecánica y automotores. Éstas han sufrido algunas modificaciones respecto a los contenidos y las nomenclaturas de los títulos de antaño. Desde el año 2007 además posee un anexo en el penal N° 1. En torno a las diferentes denominaciones que recibió, podemos señalar que originalmente se llamó Escuela Industrial de La Plata (y de la Nación), cambiando su nombre durante el primer y segundo gobierno peronista, cuando pasó a llamarse Escuela Eva Perón. Durante el desarrollismo pasó a formar parte de las ENET y a partir del año 1994³⁹, ya sin incidencia del CONET y luego de la transferencia educativa a la provincia de Buenos Aires, pasó a denominarse Escuela de Educación Técnica (EET), nombre que lleva actualmente. Como consecuencia de los cambios mencionados en la década del 90, articula con dos escuelas primarias de la ciudad que quedan en una zona aledaña y para las cuales el “pase” de un nivel a otro es automático, asegurando una vacante para el/la estudiante. A lo largo de un siglo de vida han egresado de sus aulas y talleres más de veinte mil estudiantes.

No es sino hasta entrada la década del 60 que comienzan a incorporarse mujeres. Si se analiza el ingreso a la institución (que gozaba de un halo de sacralización) los estrictos protocolos de ingreso de alumnos hacia la década del 50 señalaban que a las aulas se accedía con una

³⁹ Más allá de los cambios normativos, podemos considerar que aquellas escuelas cercanas a un área industrial pudieron continuar desarrollando gran parte de sus especificidad técnica, por ejemplo, a través de la oferta de pasantías, esto podría llevarnos a pensar que si bien sufrieron los embates de la década del 90 las dos escuelas donde hicimos trabajo de campo, instituciones de grandes dimensiones y que albergan a una multiplicidad de especialidades presentaron algunas herramientas para resistir algunos de las consecuencias de los cambios neoliberales en educación por haberse desempeñado durante años y haber estado bajo el CONET, además de estar cercanas a la zona industrial conformada por Berisso, la Plata y Ensenada además de su proximidad da la Capital federal.

vestimenta formal que implicaba el uso del traje; en tanto que en el espacio de talleres se debía usar overol azul (asociado a la vestimenta propia del sector industrial) con corbata. Esto daba cuenta de esta división presente entre el ámbito áulico y el de talleres, que denotaba, como señala Gallart (2006), la separación entre teoría y práctica, o el trabajo intelectual y el trabajo manual; y a nivel del cuerpo docente entre profesores y maestros de enseñanza práctica. Asimismo, a la escuela se ingresaba únicamente con cabello corto, este elemento da cuenta de un cierto disciplinamiento sobre los cuerpos propio de la educación y de la ETP en particular. Respecto a sus roles directivos podemos señalar que en los cien años de historia de la escuela nunca ha tenido una directora mujer, aunque en períodos específicos se hayan desempeñado en el rol de vice dirección.

Esta escuela es una institución de grandes dimensiones que, al momento de desarrollar el trabajo de campo, contaba con una totalidad de 1900 estudiantes, que cursaban en tres turnos horarios disímiles. Además, en ella funcionaban algunos programas y cursos de formación particulares.

Se trata de una escuela emplazada en el centro del casco urbano de la ciudad, que acoge a estudiantes de una multiplicidad de barrios de La Plata, Berisso y Ensenada (incluso los más alejados) y de otros municipios por fuera del Gran La Plata. Al ser una escuela a la que asisten estudiantes de una gran diversidad de barrios, se observa heterogeneidad en el alumnado, que puede pertenecer a la clase media, pero, sobre todo, a la clase trabajadora. El hecho de que asistan a esta institución educativa sin importar la distancia geográfica, podría ser asociado al alto nivel educativo que presenta.

En esta escuela además se cuenta con un porcentaje considerable del alumnado de origen migrante de países limítrofes, sobre todo Perú, Bolivia y Paraguay.

Al ingresar a la escuela A puede verse la importancia de ese edificio centenario, junto con las consecuencias del paso del tiempo y la falta de mantenimiento, que se visibiliza en el desgastado hall de entrada y sus grandes escalinatas de mármol. Un elemento a destacar es que quien llega a la escuela A por primera vez puede perderse. Se trata de un edificio muy grande, que ocupa una manzana y está lleno de recovecos y laberintos (muchos de ellos con nombres específicos). Incluso el edificio central puede recorrerse en forma circular; se trata de una institución de amplias dimensiones con gran cantidad de personal y alumnos/as de las distintas especialidades en los turnos mañana, tarde y noche. Si bien en líneas generales la

estructura es la misma que en la época de su fundación, se han anexado otros espacios como en el anfiteatro, la sala de audiovisuales y la sala de computación. Al tratarse de un gran edificio existen, una multiplicidad de pasillos e incluso una calle interna que divide las dos alas del edificio.

Al ingresar podemos ver allí una pizarra donde se anuncian algunos eventos importantes como inscripciones escolares, mesas de examen, o inscripciones a concursos docentes; asimismo en sus paredes pueden verse una multiplicidad de placas conmemorativas de diferentes aniversarios y donación de distintos sectores. Luego de esta entrada se encuentra el hall principal de grandes dimensiones, decorado con fotos de los/as egresados/as de cada año. En este espacio se llevan cabo las ferias de ciencias, las muestras, y los actos escolares. Hacia la izquierda se encuentran algunos espacios que corresponde al personal docente y no docente, la portería, la dirección, la secretaría, la sala de profesores de amplias dimensiones. Siguiendo el circuito laberíntico pueden empezar a encontrarse distintas aulas de clase dotadas de su pizarrón. En la planta baja hay más de diez aulas de amplias dimensiones. En sus aulas puede verse la inmensidad del edificio centenario con la negligencia del tiempo, algunos salones aún tienen pupitres de madera y hierro que está amurados a los pisos de madera, muchos de ellos están rotos y pueden resultar un peligro para los/as estudiantes. Al continuar nos cruzamos con aulas laboratorio, y la sala de legajos de alumnos/as.

La planta alta, a la cual se puede accederse desde distintas alas del edificio a través de sus tres escaleras de mármol, presenta la biblioteca, un anfiteatro –que se suele usar tanto con fines propios de la institución como otros fines educativos más amplios como la realización de congresos por sus amplias dimensiones- una sala laboratorio en la que al momento del trabajo de campo se llevaba a cabo el acopio y la reparación de computadoras correspondientes al Plan Conectar Igualdad. En esta planta se encuentran más de diez salones de clases, mezclándose los salones tradiciones con otros con formato taller que ya no tienen pupitres sino tableros de trabajo de grandes dimensiones y de mayor altura, así como espacios para trabajar con los tableros de dibujo industrial.

Pero este gran edificio no termina allí, además de su planta baja y alta, cuenta con una especie de subsuelo y una serie de “calles internas”, patios abiertos, y espacios cerrados para la realización de educación física. Cerca de la calle interna tiene lugar un pequeño salón que es el espacio del centro de estudiantes desde hace años. En el subsuelo se encuentra el buffet,

otro espacio que convoca a una multiplicidad de estudiantes. El mismo posee amplias dimensiones y una multiplicidad de estudiantes conviven en ese espacio en horarios de recreo y de clase, más allá de la compra de bebida y alimentos, y el acceso a la fotocopidora. Es un lugar lleno de mesas donde los/as estudiantes escuchan música, juega a las cartas y lo usan como espacio de estudio y de realización de trabajos grupales.

Asimismo, una parte del edificio fue construida con posterioridad, ubicándose allí talleres y laboratorios. Esta otra parte es conocida “entre pasillos” por estudiantes y también docentes como “Siberia” haciendo referencia no solo al hecho de que se trata de un lugar alejado del hall de entrada sino a que es un espacio frío, lo cual da cuenta de las malas condiciones en que se encuentra el edificio.

3.4.2. ACERCA DE LA ESCUELA B⁴⁰

La institución B, se encuentra por fuera del denominado casco urbano. Continúa siendo una institución escolar de carácter urbano, pero emplazada en un barrio periférico respecto al centro de la ciudad. Su matrícula está compuesta sobre todo por una gran mayoría de jóvenes que residen en el mismo barrio o en barrios aledaños sobre todo de la zona nor-noreste de la ciudad de La Plata, siendo la cercanía al hogar una de las motivaciones de elección. En líneas generales el perfil del barrio es más homogéneo al interior y se correspondería con una clase media.

Esta institución posee aproximadamente 600 matriculados/as al momento de realizar nuestro trabajo de campo, funcionando en los tres turnos escolares.

Se trata de una escuela fundada, al igual que otras tantas, en el año 1946 bajo el primer gobierno de Perón, cuya política de educación técnica tenía como finalidad dinamizar el sector industrial y la mano de obra que se desempeñaría a futuro en el mismo. Es de destacar que la escuela B es la segunda escuela inaugurada en la Zona del Gran La Plata que impartía educación técnica. Surgió como un anexo de la escuela A, para ofrecer posibilidades educativas a un creciente número de estudiantes que se inscribían en la institución centenaria, en la cual ingresaban a mediados del siglo veinte 150 estudiantes de los 1000 que se postulaban. Si bien en sus comienzos estuvo pensada para ser emplazada en la localidad de

⁴⁰ La información comprende este sub apartado fue construida gracias a las visitas a las instituciones, así como el relevamiento de artículos periodísticos y páginas de la institución en las redes sociales.

Berisso, nunca funcionó allí, sino en la ciudad de La Plata, desarrollándose en sus comienzos en otro edificio. Su primera denominación fue ETO (Escuela Técnica de Oficios). Desde la década del 70 se estableció en el edificio que ocupa actualmente.

Se inició bajo una única especialidad, llamada de Industria del Frío y la Alimentación, en función de los frigoríficos que en ese momento estaban en pleno auge en el municipio industrial berissense, siendo los principales el Swift y el Armour. Con el correr de los años se fue ampliando su oferta educativa contando actualmente con cuatro especialidades: Maestro Mayor de Obras, Automotores, Equipos e Instalaciones Electromecánicas y Química. Se trata de una institución que estuvo al igual que la anterior bajo la regulación del CONET (tal como desarrollamos en el capítulo 2 de esta tesis) y que, en el momento de las reformas de los años 90 en educación, debió adaptar su educación técnica especializada al sistema polimodal y a la oferta a través de TTP (Trayectos Técnico-Profesionales).

Si se considera la arquitectura de su edificio podemos decir que ya no se trata de un edificio con estilo “centenario” y de dimensiones tales como el edificio A, aunque incluye una multiplicidad de espacios en su interior. Su fachada y su hall de entrada son a primera vista menos imponentes que en la otra escuela, con una construcción más vinculada al estilo racionalista en arquitectura cuyo objetivo estaba centrado en la funcionalidad del edificio. Es una escuela que posee dos plantas. En la planta baja se encuentran la totalidad de los espacios correspondientes a directivos, docentes y no docentes, ya que tiene lugar la cocina, la sala de profesores, la secretaría y dirección. Puede verse que alrededor de estos espacios hay diferentes logos y fotografías alusivas a las generaciones pasadas. Uno de los logos allí presentes es el de la UTN, en virtud del convenio firmado entre la institución de nivel medio y la de nivel superior. Este logo es conocido popularmente como la “arañita” donde se hace referencia a las tres letras principales de la sigla que se corresponden a su vez con tres símbolos, uno de ellos refiere al objetivo institucional en la formación de personas y el hecho de brindar soluciones frente a sus necesidades; el segundo símbolo da cuenta de la “totalidad técnica positiva” que incluye la moral, los valores y la responsabilidad que conlleva la utilización de la técnica; en tercer y último lugar los arcos de circunferencia dan cuenta de la dinámica de la tecnología en constante movimiento.

Una multiplicidad de salones de clase se despliega hacia el otro lado de la misma planta baja. En el centro se encuentra el hall central que es el espacio de recreo, de formación del

estudiantado al ingresar a la institución y donde se exponen las ferias y muestras, así como donde se realizan los actos escolares y de egresados. Año tras año, en su hall de entrada, se realizan sus ferias⁴¹ y exposiciones, en las que se muestra a la ciudad todo el trabajo del año o los proyectos que implican el trabajo de varios años, pudiéndose tratar de ferias vinculadas a actividades de las PP o proyectos de extensión con la comunidad. Este hall conecta con un gran patio abierto que no se encuentra dentro de las mejores condiciones. Este mismo edificio posee en su planta alta el resto de salones de clase e incorpora asimismo el laboratorio de química, la sala de audiovisuales y la biblioteca.

Ahora bien, la escuela no se termina allí, si se cruza el hall central, al finalizar el mismo podemos dar cuenta de que claramente estamos ingresando a un edificio con una construcción posterior y diferencial. Allí se ubican algunos salones que van a ser la antesala del taller. El taller es un galpón de grandes dimensiones en el que también hay varios salones en el que se suelen cursar las asignaturas prácticas a contra turno. El interior del taller si bien probablemente sea más pequeño que el de una fábrica, es decir, “un entorno real de trabajo”, nos brinda una sensación similar a la de estar dentro de una de ellas. Allí podemos ver autos en reparación, estudiantes y docentes con guardapolvos azules manipulando una multiplicidad de herramientas y maquinas como fresadoras, limas, entre otras.

Entre el edificio en el que se brindan las clases que corresponden a las asignaturas generales y científico -tecnológicas y el del taller en el que tienen lugar las materias específicas, se encuentra el buffet que cuenta tanto con espacio de librería y fotocopias como servicio de quiosco. En él suele haber una gran cantidad de estudiantes, sobre todo en horarios de recreo, pero también en horarios de clases. El protagonismo se lo suele llevar el metegol que convoca a los partidos cada mañana y cada tarde.

⁴¹ Más allá de las ferias intraescuela, ambas instituciones han participado de ferias externas, una de ellas de gran difusión ha sido la Muestra de prueba de capacidades desarrollada en el estadio único de la ciudad de La Plata. Asimismo, los/as estudiantes han participado de los encuentros provinciales de educación para el trabajo donde se exponen una multiplicidad de stands, esto da cuenta además de un contacto con la comunidad, mostrando los distintos proyectos que se llevan a cabo en las instituciones. Además de la EST en estas ferias participan otros actores de la ETP como son as escuelas agrarias, los centros de formación profesional, los centros de formación total.

3.5. REFLEXIONES FINALES

En este capítulo hemos presentado nuestro enfoque teórico-metodológico de trayectorias inscripto en la perspectiva biográfica bajo el marco de una investigación cualitativa y de un diseño flexible. Intentamos abrir la puerta de nuestra propia cocina de la investigación detallando los pasos que fuimos llevando a cabo en este proceso investigativo. De esta manera, para abordar las biografías educativo-laborales de egresados/as de EST en la ciudad de La Plata diseñamos una muestra intencional según una serie de criterios a partir de los cuales seleccionamos a nuestros/as entrevistados/as. Además de la entrevista biográfica en profundidad en tanto que técnica de construcción de la información principal, también accedimos a la lectura y el análisis de distintas fuentes documentales, así como también y realizamos observación participante. Como estrategia de análisis seguimos la perspectiva del análisis socio-hermenéutico de los discursos, ayudados por el software Atlas/ti y propusimos la construcción de una tipología de trayectorias juveniles de egresados/as.

En la segunda parte de esta tesis abordamos el análisis propiamente dicho que está en diálogo con esta primer parte teórico-metodológica. La construcción de los capítulos que siguen permiten pensar esta tesis bajo una cronología temporal de las trayectorias pensadas longitudinalmente en tres tiempos: el tiempo pre y llegada a la EST, el durante EST y el post EST. Así, en el capítulo 4 se aborda la finalización del nivel primario y el ingreso a la modalidad técnica considerando especialmente el proceso de elección (y las principales motivaciones asociadas) de la EST y de la institución escolar, abordando luego la elección de especialidad. El capítulo 5 aborda el durante la EST, sobre todo en lo que refiere al ciclo superior que es un ciclo más orientado a su especialidad. Allí se toman en consideración el tránsito por asignaturas científico-tecnológicas y profesionales específicas, así como las experiencias de las PP. El capítulo 6 versa sobre toda la etapa postsecundaria, es decir, post EST, tanto en lo que refiere a la educación como al trabajo. Se aborda específicamente el significado de la finalización de la EST en la etapa de transición como el proceso de elección de los estudios superiores. En la segunda parte del capítulo precedimos a construir una tipología de trayectorias educativo-laborales postsecundarias que analizara este recorrido considerando y articulando la presencia de estudios y/o trabajo vinculados o no a la vocación técnica.

SEGUNDA PARTE. TRAYECTORIAS EDUCATIVO-LABORALES DE EST: ¿MISMO PUNTO DE PARTIDA, MÚLTIPLES PUNTOS DE LLEGADA?

CAPÍTULO 4. INGRESO AL MUNDO TÉCNICO: LA ELECCIÓN DE LA EST Y LA ESPECIALIDAD COMO MOMENTOS DECISORIOS DE LAS TRAYECTORIAS

4.1. INTRODUCCIÓN

Tal como señalamos en el capítulo 1 el proceso de elección de la institución escolar es un evento clave en la configuración de las trayectorias educativas (Seoane, 2009) que, creemos, será relevante a lo largo de las mismas y se extenderá en el tiempo, aún una vez finalizada la educación obligatoria⁴². Específicamente, el momento de ingreso a una institución de nivel secundario es de gran importancia en la trayectoria educativa juvenil y está precedido por la experiencia educativa durante la primaria, así como por la transición entre ambos niveles. Este complejo proceso transicional que es considerado por Saraví (2015) como un evento significativo en la trayectoria educativa, en nuestro campo adquiere particularidades ya que, no solo se trata del cambio de nivel, sino también el ingreso a la modalidad técnica⁴³. La pregunta teórica que buscamos responder es por qué esta elección resulta decisoria en las trayectorias educativas y laborales de egresados/as de EST. Mientras que la cuestión de la elección escolar ha sido ampliamente relevada en los abordajes en torno a la educación en general, no se dio con la misma profundidad en el caso de los estudios técnicos. Tal como desarrollamos detalladamente en el primer capítulo, han existido teorías contrapuestas en torno a esta temática.

Podemos considerar que el campo de la EST comparte algunas de estas lógicas con el campo educativo argentino en general, pero a su vez presenta pautas propias del *mundo técnico*, es decir, asociadas a la modalidad y a las instituciones de EST en la ciudad de La Plata. De este modo, de cara a nuestro objetivo, hemos delineado cuatro motivaciones de elección escolar

⁴² En la República Argentina desde el año 2006 la educación es obligatoria hasta los 18 años de edad.

⁴³ La falta de diálogo interna entre los distintos niveles de la educación técnica ha sido estudiada desde una perspectiva histórica en Dussel y Pineau (1995). Cabe recordar que la modalidad técnica no existe en el nivel primario, sino solo en el secundario y superior, existiendo además cursos de formación profesional para los que se requiere un mínimo de edad.

de la EST. Así, en este capítulo desarrollamos en un primer apartado la elección asociada al gusto de los/as jóvenes; en segundo lugar, el complejo proceso de transmisión familiar en torno a la EST que puede adquirir distintas orientaciones; posteriormente el lugar del grupo de referentes en esta decisión y, para terminar, el abordaje de las acciones llevadas a cabo por las instituciones y sus actores en el proceso de elección escolar.

4.2. ELECCIÓN JUVENIL DE LA EST Y LA ESPECIALIDAD

La primera dimensión refiere a la elección juvenil de la EST, es decir, cuando son los/as mismos/as jóvenes quienes deciden esgrimiendo sus opiniones e intereses, abordamos en primer lugar el momento de elección de la EST y luego de la especialidad técnica seguida.

4.2.1. ELECCIÓN JUVENIL DE LA EST

La dimensión asociada a la elección juvenil de sus estudios secundarios implica la adquisición de mayores márgenes de libertad para la elección y la puesta en valor de los intereses de los/as jóvenes, aspecto que no aparecía al momento de la elección de la institución primaria, muy asociada a una decisión netamente familiar, tal como señala Rambla (2003), sobre todo bajo la línea materna. La autonomía cada vez mayor no aparece liberada de tensiones (Seoane, 2009), sino que, por el contrario, puede resultar problemática, más aún si se considera el factor edad (Rodríguez Rocha, 2016) debido al momento temprano de las trayectorias en el que tiene lugar. En el caso de la Argentina bajo la nueva ley se realiza alrededor de los 11/12 años de edad⁴⁴. De esta manera, al momento de la elección de la EST algunos/as jóvenes presentaban un interés por algunas ramas del saber asociadas al mundo de lo técnico:

“A mí en orientación, a mí siempre me gustó la parte técnica” (Federico, tecnicatura en electrónica).

⁴⁴No obstante, contamos con casos de entrevistados/as jóvenes mayores a 24 años que se escolarizaron en EST bajo el marco de la Ley Federal de Educación y, en algunos casos, esta elección y cambio de institución se hacía en torno al 7mo grado, en otro caso en torno al 8vo grado, y en una parte de los casos hacia los 14/15 años correspondiéndose con el momento de ingreso al polimodal. Un desarrollo en mayor profundidad se planteó en el capítulo 2 de esta tesis.

Este interés asociado en el siguiente fragmento al despertar de la *curiosidad*, podía estar dado por el mundo técnico de manera general o por varias de las áreas que lo componen.

“La verdad me interesaba mucho lo que era seguir una carrera como no sé construcciones, química, mecánica, eléctrica, o sea me daba mucha curiosidad eso y el aprender para una rama en específico. Como por ejemplo si elegía automotores, como hice, iba a poder manejarme mejor con lo que sería los autos y todo eso, ehm con eléctrica podía conocer la parte de electricidad, todo” (Mariano, tecnicatura en automotores).

En otros relatos la elección de la EST, es decir, de la modalidad técnica, aparece directamente vinculada a una de las especialidades ofertadas.

“Yo creo que desde chica tuve que quería hacer eso, construcciones, me gustaba lo del tablero, no dibujar, pero me gustaba lo minucioso, el detalle ese, los números” (Paola, tecnicatura en construcciones).

Sea que se trate de una elección de la EST en general o debido a alguna de sus especialidades, aparece la cuestión de la especificidad de los saberes que aporta la modalidad y/o la especialidad elegida, que les otorgará mayor comprensión sobre un campo. Esta cuestión que se puede visualizar en el propio momento de la elección da cuenta de una tensión presente en la modalidad que será retomada en el capítulo 5 y se vincula con la importancia de un curriculum general o específico en torno a los saberes, cuestión que también ha sido abordada desde una perspectiva histórica ya que está presente desde el inicio de la EST (Dussel y Pineau, 1995). En otros relatos de nuestros/as entrevistados/as el carácter práctico que encierran las actividades de EST aparece como más atractivo, asociado con el trabajo manual, valorando positivamente el hecho de que sus estudios se caractericen por transmitir conocimientos específicos sobre un área de su interés.

“Nos gustaba mucho las cosas de electrónica, todo lo que tenga que ver con el trabajo manual. Cuando me enteré que existía una escuela así, que tenía talleres[...] Porque siempre

me llamó la atención y, lo primero que aprendí a hacer desde muy chiquito, de hacer pavadas con los juguetes que desarmaba, con motorcitos, con las baterías y esas cosas. Pero también los autos también me gustaron, y tomé la decisión en el momento de elegir” (Jerónimo, tecnicatura en automotores).

El fragmento anterior da cuenta de otro elemento presente en la EST que se vincula con la dicotomía manual-no manual, práctica-teoría. Si bien esta dicotomía es útil en tanto que clasificación de la EST frente a otros estudios no técnicos, entre las asignaturas de la EST y entre las distintas especialidades, cabe destacar que, como consecuencia de los procesos de tecnificación y digitalización, cada vez es más difícil marcar una frontera estricta entre saberes manuales y no manuales (Figari y otros, 2017). Aparece asimismo la valoración por obtener aprendizajes, pero no de cualquier tipo, sino que se pone en consideración el obtener aprendizajes concretos, que puedan ser valorizados a futuro, sea para poder aplicarlos en la vida cotidiana, llevar a cabo un oficio, etc.

Asimismo, suele aparecer en muchos casos la vinculación del aprendizaje y la cuestión lúdica que podría caracterizarse como el *aprender jugando* desde niños/as, conformando un aprendizaje que se torna “natural” a medida que pasa el tiempo. Si bien la vocación hace referencia a la predisposición hacia el desarrollo de determinadas actividades, creemos que en nuestro campo el concepto que se adecúa más es el de gusto. Esta categoría está presente en la mayoría de las entrevistas y es trabajada en esta tesis teniendo en cuenta la mirada crítica que aporta la bibliografía. Así, se habla del hecho de que se elige la EST o una determinada especialidad porque les gusta. Sin embargo, hay que prestar atención a esta categoría ya que existe un *buen gusto* que es socialmente valorado, lo que da cuenta de que el gusto no es un elemento neutral (Duru Bellat, 2004). No se trata de algo así como *dones naturales* o talentos asociados a determinada actividad. Según Carrasco y otros (2016) las preferencias educativas no se forman de una manera espontánea ni cerrada en sí misma, sino que es el efecto de redes materiales e inmateriales. A su vez, estas preferencias se vinculan con el estatus socioeconómico y el nivel educativo de las familias (Córdoba, 2013).

Además del interés por los saberes técnicos que otorgan conocimientos en un campo con una orientación específica, aparece un cierto desinterés hacia una escuela que es catalogada como “básica” (Lázaro, tecnicatura en automotores), en referencia a una escuela media o

secundaria no técnica, en la que es posible titular como bachiller, una escuela normal o alguna orientación vinculada a la economía o a las humanidades.

“Siempre me gustó todo lo que es la parte técnica, sabía que no me gustaba la parte de sociales, nada de naturales, y tenía que elegir un colegio” (Julián, tecnicatura química).

En el fragmento anterior comienza a aparecer el factor descarte que implica ir ordenando la elección, eliminando las opciones que no les gustan, hasta llegar a aquella por la que sí presentan interés. Más allá de la existencia de determinadas preferencias, la elección aparece como el momento en que tienen que poner en juego estas preferencias. Esta orientación sobre qué áreas generales del saber les resultaban más interesantes podían estar vinculadas al recorrido realizado durante su escolarización primaria.

“Yo fui a una escuela técnica pensando que era... me iban a dar un pase en cuanto a lo que era futuro [...] a mí me gustaba de chico la parte de matemática, toda esa rama de la ciencia [...] ehm igual yo en la escuela A terminé porque no me gustaba por ejemplo la escuela anterior y tampoco había entrado al Nacional [...] y en la escuela A, bueno entré porque supuse que era la mejor segunda opción [...] no me interesaba por ejemplo, sabía que en años superiores la idea se enfocaba a un bachiller, social o algo por el estilo, un comercial [...] yo quería más exactas o [...] sí más de ese estilo [...] y otra cosa que no me gustaba era la imposición del culto (en relación a su escuela primaria que había sido religiosa)” (Claudio, tecnicatura en química).

El interés o gusto por los saberes técnicos aparece en algunos relatos influenciado por ciertas ideas familiares (esto será retomado en el siguiente apartado en profundidad). Resulta interesante, en este caso, el interjuego entre la orientación familiar y el gusto que se forja por esos saberes, que permitía ir construyendo determinadas representaciones en torno a la educación técnica, la ciencia y abrir imaginarios sociales en torno al futuro.

“Sí, por decisión propia, mi vieja a mi hermana y a mí nos mandó a la escuela A, por una cuestión que su hermano, mi tío había ido a la escuela A, y ella lo tenía en mente. La diferencia entre mi hermana y yo era que yo lo venía pensando de antes, cuando pasaba por ahí, yo siempre de chico quise ser científico y yo quería ir ahí” (Gianfranco, tecnicatura en química).

Este fragmento da cuenta del hecho de que, en una misma familia, que podríamos pensar, ofrece los mismos soportes materiales y no materiales a todos/as sus hijos/as, se impulsa el seguimiento de EST, pero éste -asociado al gusto- hace mella en uno de los hijos, pero no en el otro. Esto da cuenta, como señala Duru Bellat (2004), del hecho de que al interior de una misma clase y al interior de una misma familia pueden darse trayectorias educativas heterogéneas bajo otras decisiones educativas. En otros casos, en cambio, aún si existe una influencia familiar, la decisión se presume como autónoma por parte del/de la joven, incluso tomando la palabra influencia un carácter negativo.

“-Y ella (se refiere a su madre técnica en construcciones) ¿influyó en esta decisión un poco en el hecho de ir a la técnica.?”

-No, a mí no me influenciaron”. (Mariano, tecnicatura en automotores).

Es necesario prestar atención, ya que, según Bourdieu y Passeron (1964) hay casos de elección forzada en el que los sujetos viven ese destino como una vocación, es decir, que creen que tienen determinados dotes para el desarrollo de ciertas actividades. Aquí no ponemos en tela de juicio que esa orientación exista, sino que afirmamos que ese afán por determinadas áreas se vincula con cuestiones sociales.

Tal como desarrollamos en este sub apartado la escolaridad secundaria involucra momentos de la vida donde los jóvenes comienzan a tener mayor autonomía y libertad de decisión en diferentes aspectos, como los relacionados con la elección escolar. No se trata de actores extremadamente racionales que se mueven en el mercado educativo, sino que aquí influye el gusto y su vinculación con elementos sociales, aun cuando en ocasiones ese gusto pudiera ir en contra de lo que a futuro sería más eficaz.

4.2.2. ELECCIÓN JUVENIL EN TORNO A LA ESPECIALIDAD

El elemento que señalamos aquí abona la propuesta de Aguiar (2012) quien señala que la elección escolar varía en función de qué etapa de la escolarización se trate. Así la importancia de la cercanía está asociada –tal como vemos en los sub apartados siguientes- sobre todo a una decisión parental de carácter instrumental en los primeros años del secundario. La razón

de la cercanía geográfica del hogar a la institución tiende a ser reemplazada o al menos compartida con un mayor peso de las características individuales de los/as hijos/as y sus opiniones. En la bibliografía que aborda la elección de la EST aparece el factor descarte, entendido como la elección por la negativa, debido a que se rechaza determinada especialidad, despejando opciones hasta llegar a la opción deseada. En nuestro campo este elemento va a tener lugar años más tarde al momento de elegir una especialidad. Así, el factor descarte puede aparecer como orientador de la selección cuando son varias las especialidades que ofrece la escuela:

“La verdad me interesaba mucho lo que era seguir una carrera como no sé construcciones, química, mecánica, eléctrica. O sea, me daba mucha curiosidad” (Mariano, 21 años, tecnicatura en automotores).

O también en algunos casos el descarte suele aparecer como orientador de la selección asociado a ser la única especialidad por la que se presenta (un mayor) interés. De esta manera, luego de haber tenido un conocimiento mínimo sobre cada una de las especialidades debido a la rotación por diferentes talleres específicos en 3° año del ciclo básico, terminan dejando de lado aquellas que no les gustaban, elección que se entremezcla asimismo con cuestiones personales:

“Creo que la elegí porque las otras no me gustaban. Maestro mayor de obras no, porque no me gustaba llevar el tablero ni dibujar; electrónica no me gustaba, no lo quería tener a mi papá de profesor y automotores tampoco, y electromecánica tampoco, por eso elegí química” (Sonia, tecnicatura en química).

La cuestión del gusto a la que nos venimos refiriendo se asocia además al hecho de auto-percibirse con más habilidades en algunas especialidades que en otras, una vez que se conocía la práctica que hay en cada una. Aparece además el factor descarte como una manera de (auto) definir (se) e ir generando identidad y pertenencia en una determinada especialidad.

“Fue algo que se fue dando. Siempre hago el chiste de que no, no me gustaba ensuciarme las manos, en la electricidad siempre me electrocuté en los tableros de electricidad, como que no y el tablero [de arquitecto] me quedaba muy grande para mí entonces [...] se fue dando que química era la única que quedaba, pero más allá de eso también hubo un gusto personal,

bueno el hecho de descartar también es un gusto personal ¿no?” (Claudio, tecnicatura en química).

La selección entre especialidades es, en algunos casos, un proceso que se da a lo largo del tiempo, y que no se sabía de antemano, sino una decisión que va madurando a medida que se tiene más información acerca de cada especialidad. En cambio, en otros relatos ya se tenía preferencia por determinada especialidad, tal es el caso de algunos/as entrevistados/as que expresaron que *“Yo ya sabía que quería ir automotores”* (José, tecnicatura en automotores); *“Siempre fue de cabeza química”* (Micaela, tecnicatura en química); *“Yo creo que desde chica tuve que quería hacer eso, construcciones”* (Paola, tecnicatura en construcciones). En otros discursos, aun cuando se tiene interés por una especialidad en particular desde hace tiempo (a veces desde la infancia), el tránsito por el ciclo básico y sus prácticas en talleres hace que la elección termine de producirse cuando llega el momento de decidir, pudiendo en ocasiones realizar cambios respecto a la elección original. Esto da cuenta del hecho de que las preferencias y la elección, si bien relacionados, no son el mismo fenómeno (Duru Bellat, 2004).

“Estaba seguro de que quería seguir electrónica, porque siempre me llamó la atención [...]. Pero los autos también me gustaron, y tomé la decisión en el momento de elegir. Hice los dos talleres [electrónica y automotores] y me habían gustado mucho, y cuando me estaba por anotar en electrónica, ese mismo día dije “no, me anoto en automotores”. Y no me arrepiento, para nada” (Jerónimo, tecnicatura en automotores).

Aparece en algunos relatos una confusión entre las particularidades de cada tecnicatura, sea por cierta proximidad entre las mismas, o debido a que han sufrido cambios respecto a las denominaciones que presentaban en el pasado, lo cual da cuenta de que esto puede ser un obstaculizador en la elección, es decir, el hecho de contar con información que no es clara, elemento que tendría que ser relevado por las instituciones escolares para generar otros soportes a la elección acompañando el proceso.

“Seguí electrónica, confundiéndome, era electromecánica en realidad [...] Porque electricidad no hay más, antes había [...] y, en realidad, es electrónica, pero igual seguí [...]. Si tenía que cambiarme tenía que volver a hacer todo de vuelta, entonces decidí terminar

electrónica. Pero estaba lindo también, estaba bueno". (Laureano, tecnicatura en electrónica).

En este sub apartado hemos abordado la cuestión del gusto juvenil en el momento de definir la especialidad de EST, considerando que aparece mayor margen de libertad que en las situaciones de elección anteriores. A su vez aquí opera el factor descarte entre especialidades, momento frente al cual los/as jóvenes se ven forzados/as a elegir ya que las escuelas ofrecen varias especialidades, se trata en este caso de un descarte informado ya que se cuenta con información y experiencia en torno al mundo técnico.

4.3. EL LUGAR DE LA TRANSMISIÓN FAMILIAR EN LA ELECCIÓN DE LA EST Y LA ESPECIALIDAD

Aquí nos ocupamos de abordar el rol que tiene la transmisión familiar hacia la elección de la EST y de la especialidad. Por un lado, referimos a la transmisión vinculada a la herencia familiar en torno a la EST, y por otro lado de la transmisión familiar asociada a aspectos de índole pragmático.

4. 3. 1 EL LUGAR DE LA TRANSMISIÓN FAMILIAR EN LA ELECCIÓN DE LA EST

4. 3. 1. 1 LA TRANSMISIÓN ASOCIADA A LA TRADICIÓN O HERENCIA FAMILIAR

Por tradición familiar entendemos, siguiendo a Tiramonti (2005), al hecho de elegir la escuela a la que fueron los padres⁴⁵, e incluso el linaje familiar, generándose una suerte de fantasía de continuidad entre padres e hijos/as. La elección de escuelas de generación en generación se relaciona con el hecho de que los miembros de la familia se vinculan con la *gran familia escolar*. Se trata de una artificialidad, en el sentido de que tiene lugar una tradición basada en el pasado (a veces romantizado) que se construye de cara a un futuro imaginado (Villa, 2011). Creemos que algunas de estas lógicas que las autoras analizan para sectores de clases medias y altas (Di Piero, 2020; Villa, 2011), opera en el caso de la elección de EST. Por un lado, se pone en juego la apuesta a la escolarización de los/as hijos/as *a imagen y semejanza*

⁴⁵ Al referirnos a los padres de modo genérico, en esta tesis estamos dando cuenta tanto de los padres como de las madres que se ocupan de la crianza y los cuidados, y en tanto que figuras que influyen en las trayectorias educativas y laborales.

de la escolarización de los padres (Olmedo Reinoso y Santa Cruz, 2008) que implica asistir a la misma institución escolar. Por otro lado, se apuesta a formar parte de la familia técnica en un sentido diferente, ya que la tradición no se asocia a la clase o el mérito intelectual, sino al saber hacer que se transmite de generación en generación.

En nuestra investigación encontramos que uno de los factores por los que se elige la EST es la transmisión familiar hacia los/as jóvenes. Esta herencia cobra fuerza en muchos de los relatos que narran que familiares han asistido a la EST, de manera tal que la transmisión del amor por lo técnico se vuelve más fuerte. Según uno de los estudios del INET (2017) se produce un lazo emocional por el que se vuelve a las escuelas técnicas, dado por el recuerdo de experiencias compartidas, el trato recibido, y los conocimientos aprendidos. Acordamos con Langouet y Léger (2000) cuando señalan que la escolaridad de los/as hijos/as depende fuertemente de la historia escolar de sus padres y de un conjunto de tradiciones familiares, de esta manera existe una fuerte influencia de los modelos parentales de escolarización sobre las trayectorias seguidas por los/as hijos/as. El hecho de que familiares hayan asistido a EST, y a una institución en particular, hace que se conozcan anécdotas familiares sobre esa experiencia (Córdoba, 2014).

“La decisión fue netamente de mi familia [...]. Y después, ya en la etapa en la que tenían que decidir cuál era mi futuro, las charlas que decían que había historial de la familia [...] que habían venido acá, se terminó decidiendo que era acá, porque se habían formado acá, tanto mi padre como mis abuelos[...] mis abuelos habían hecho eléctrica, y mi padre la orientación electrónica” (Luciano, tecnicatura en electrónica).

Este aspecto de la transmisión familiar debido a la experiencia realizada en escuelas técnicas es el que más hemos visualizado en nuestro campo. En contraste con nuestros hallazgos, un informe del INET sostiene que a nivel nacional solo un 13,4% de los/as egresados/as censados/as el último año eligieron la EST por la sugerencia de un/a familiar (Seoane, 2009). Sin embargo, otro estudio del INET (2017) señala, desde una perspectiva cualitativa y más en línea con nuestro campo, que un gran número de padres, niños/as y directivos/as encuentran como principal factor de elección el hecho de que algún/a familiar hubiera estudiado en la institución. Las familias favorecen que sus hijos/as realicen estudios en la

EST debido a su propio pasaje por la modalidad, de la que guardan un buen recuerdo dada su experiencia educativa. Esta decisión puede ser más o menos consensuada con los/as jóvenes e ir adquiriendo distintos matices.

“Pero fue más que todo por el tema que ya tenía muchos conocidos, mucho más grande que yo que iban, recibidos, mi viejo recibido, o sea fue como una tradición más o menos. [En relación a la comparación del recorrido propio con el de sus padres] El de mi papá es el mismo que el mío, nos recibimos en el mismo colegio, casi de la misma carrera, fuimos a la misma facultad, dejamos los dos en el mismo, la misma carrera [...] trabajamos juntos y de lo mismo” (Sergio, tecnicatura en electromecánica).

La transmisión familiar fomentando esta elección debido a la propia experiencia en la EST se da mayormente vía la línea masculina (Bloj, 2017) y hace referencia a una transmisión inter generacional (Thompson, 1997), debido a que no solo se relaciona con el hecho de tener hermanos mayores que se hayan escolarizado en esta modalidad, sino también padres, tíos, abuelos. Este hallazgo se vincula con el hecho de que la educación técnica en Argentina, sobre todo en su rama industrial, ha sido más típicamente masculina, aun si en los últimos años han accedido más mujeres en algunas ramas. Esto difiere de lo señalado por algunos/as autores/as para la educación en general y sobretodo en períodos de la trayectoria escolar previos, para quienes son mayormente las madres quienes participan en el mercado educativo. Así, puede decirse que el mercado escolar es también un espacio generizado signado por la construcción sociocultural del rol de la madre en que actúan como negociadoras, administradoras, gestoras (Gubins, 2014; Rojas y otros, 2016; Rambla, 2003), en tanto son quienes toman estas decisiones debido a que son las principales responsables de la educación doméstica y de llevar a cabo las estrategias educativas familiares.

Según Dubet (2015) al ser la escuela el espacio en el que se distribuyen títulos, poder y prestigio se convierte en un factor de asimetrías a nivel intergeneracional. Las familias despliegan de esta manera tácticas para asegurarse que sus hijos/as estén mejor posicionados/as en un futuro (Carrasco y otros, 2016), desarrollándose una suerte de trabajo pedagógico por parte de los padres (Rodríguez Moyano, 2015). Ahora bien, hay casos en los que se transmite la asistencia a la EST, y a una institución específica, aun si ningún miembro

de la familia ha pasado por esta modalidad. Según Van Zanten (2007) los progenitores conversan con otros padres que se vuelven informadores/as más amenos/as (familia, amigos/as, vecinos/as, colegas, parientes) lo cual implica, según el autor francés, información de personas pertenecientes al mismo medio social. La bibliografía señala que son las propias redes sociales y familiares quienes contribuyen en este proceso como las fuentes de formación más usadas que brindan “información caliente”, o también podríamos llamar de primera mano (Córdoba, 2014; Hernández Castilla, 2020; Orellana y otros, 2017; Van Zanten, 2007; Hernández y Raczynski, 2015). En el caso particular de la EST, esto se debe al hecho de que, en líneas generales, si bien la modalidad ha sufrido diversos cambios, es lo suficientemente conocida en la Argentina.

“Mi mamá me anotó [...] por el nombre que tiene la escuela, ella ya la conocía” (Juan Fernando, tecnicatura en electrónica).

Es interesante esta cita porque aparece la cuestión del nombre de la escuela, el hecho de ser una institución que destacaba por alguna característica. Este *buen nombre* se asocia al prestigio del cual goza la EST en nuestro país. De todos modos, como hemos desarrollado en el capítulo 2, el valor social de la EST ha sufrido cambios por las distintas coyunturas que incluyen su vaciamiento hasta las recientes medidas de rejerarquización. Bloj (2017) encuentra que este proceso de revitalización de la Educación Técnico Profesional (ETP) vinculado a los títulos que imparte, a su carga horaria o a la complejidad de las asignaturas científico-tecnológicas, tuvo lugar a partir de la Ley N° 26058, lo cual muestra que en Argentina la EST no es un circuito de “segunda oportunidad” (Jacinto y Martínez, 2020, p. 208). Hemos visto en nuestro campo que los/as estudiantes manifiestan esta idea de prestigio y orgullo por la EST, que se asocia sobre todo a la institución particular a la que han asistido, y al descarte de otras escuelas técnicas. Así, en ocasiones se elige EST seleccionando una institución específica, incluso si hay otras con la misma oferta que son más cercanas, por lo que se estaría dispuesto a recorrer mayor distancia aun si significa un aumento de la inversión en tiempo y dinero (Córdoba, 2014).

“Nosotros que venimos de City Bell, era pasar el día acá porque no se podía volver [...] teníamos gente que venía de Abasto, de distintos puntos de la ciudad, yo por ejemplo tenía un industrial en Villa Elisa y otro industrial, pero yo decidí venir a la escuela A, había comentado con otros chicos, y plantear lo que era el establecimiento que ya la conocía por nombre y por eso decidí por ésta” (Federico, tecnicatura en electrónica).

Corbalán y Román (2012), consideran que los padres recaban información de manera previa a la escolarización de sus hijos/as en la que pueden incluir su propia experiencia. Cuando se trata de información ajena, utilizan fuentes de investigación de una índole particular, consultan a conocidos/as, se acercan las propias escuelas a conversar con referentes de la comunidad educativa, en algunos casos pueden leer alguna nota del diario o acercarse a eventos propiciados por la escuela. Sin embargo, en la elección de institución escolar -una decisión crucial para el futuro de sus hijos/as- no se detienen en la lectura de investigaciones específicas y estadísticas académicas. De esta manera, se señala que la información que es insumo para los progenitores en la elección escolar, no es la misma que la que utilizan los/as investigadores/as, ya que la capacidad de acceso a la información y la interpretación de la misma que tienen estos actores es diferente. Un caso diferente puede ser el de los progenitores que además son docentes en estas u otras instituciones y conocen algunas especificidades del sistema educativo de primera mano. Lo que sí tienden a observar los progenitores son las características del público que asiste a las escuelas, aun si es difícil ingresar a las aulas para realizar una observación minuciosa, puede observarse las dinámicas de la entrada y salida escolar (Van Zanten, 2007).

En este subapartado nos hemos ocupado de la elección escolar impulsada por los padres por motivos vinculados a la tradición familiar, aspecto vinculado al plano afectivo, dando cuenta de la escolarización de los/as hijos/as a su imagen, adquiriendo caracteres especiales en el caso de la EST asociados a la formación de la familia técnica. Esta tradición se forma sobre todo con la propia experiencia familiar en la EST, pero también puede estar dada por la asistencia de conocidos/as que otorgan información fidedigna en base a su pasaje por esta escolarización.

4.3.1.2.LA TRANSMISIÓN PRAGMÁTICA O INSTRUMENTAL

Bajo la idea de transmisión familiar pragmática o instrumental comprendemos aquellos motivos que no están asociados a la tradición, aspecto vinculado con lo afectivo, sino que son la opción más racional o al menos razonable entre un conjunto de opciones a elegir (Martín Criado, 1999). Dentro de esta transmisión pragmática identificamos las que se vinculan al corto plazo y las de mediano plazo.

La transmisión pragmática de corto plazo se relaciona con la organización de la vida cotidiana, y ordena el día a día familiar. Un factor importante en relación a la elección de la institución escolar es el factor socio-espacial (Cafiero, 2008; Da Costa y Koslinski, 2012, Veleda, 2005) asociado a la cercanía al hogar y al lugar de trabajo de los padres. De esta manera, al elegir la escuela por proximidad, se facilita la organización doméstica y se evitan costes de transporte y tiempo (Córdoba, 2014). Consideramos que este factor de elección no necesariamente se asocia, como algunos estudios consideran, con una actitud propia de sectores de clase baja (Van Zanten, 2007), considerados actores “no electores” (Bernal, 2005; Roland, 2012 en Orellana y otros, 2017). Aquí vuelve a aparecer una vez más el riesgo de aplicar el modelo de elección racional que señalamos en el capítulo 1, por el cual en la práctica el modelo de elección propio de las clases medias tiende a subsumir a las clases populares, invisibilizando sus particularidades y el sentido de su elección. Consideramos que el hecho de seguir opciones de carácter pragmático y evitar aquellas que impliquen un riesgo alto puede ser considerado razonable. Asimismo, en nuestro campo vemos que tanto en el caso de los/as jóvenes que cuentan con un sostén familiar material como aquellos/as que no cuentan con el mismo, en algunos momentos de sus discursos tienen en cuenta como elemento el factor geográfico; por otro lado, no todos/as los/as jóvenes que no perciben un apoyo familiar eligen necesariamente la escuela más cercana. Del otro lado tampoco todos/as los/as jóvenes cuyos padres están en una posición más privilegiada eligen la institución escolar siguiendo criterios meramente académicos. Tal como señala uno de los entrevistados que cuenta con soporte familiar importante en tanto que vive con sus progenitores incluso al momento de la entrevista, en torno al factor socio-espacial:

“Porque estaba re cerca de casa” (Salvador, 20 años, tecnicatura en construcciones).

Asimismo, el factor cercanía puede asociarse a casos en los que se han producido cambios de domicilio, frente a la mudanza de la familia o a procesos como la separación de los padres.

“Al mudarme más para acá [cerca de la escuela] y al tener un primo que ya vivía por acá directamente, éste me quedaba mucho más cerca” (Héctor, tecnicatura en electrónica).

La cercanía era valorada además tomando en consideración el sector de la ciudad en el que los padres realizaban sus actividades laborales, esto sobre todo durante el ciclo básico de la EST en el que los/as estudiantes tenían menor independencia para desplazarse por la ciudad. Más aún, si los/as progenitores/as eran docentes de la institución educativa seleccionada optaban por elegir la EST para sus hijos/as.

“Mis papás me mandaron a la técnica porque mi papá estaba ahí, era más fácil me podía llevar y me podía traer a mi casa” (Sonia, tecnicatura en química).

El fragmento anterior implica no solo la motivación pragmática debido al trabajo del padre en la misma escuela, sino que se complementa con el factor de la tradición familiar y la pertenencia a la EST. Langouet y Léger (2000) señalan que las clases populares no poseen capacidad de elección, debido a las constricciones estructurales que afectan el hecho de poder optar entre múltiples opciones. Reátegui y otros (2020) consideran que estas clases se enfrentan a un mercado cuyas pautas les son ajenas, motivo por el cual la elección se asocia a la cercanía al hogar. No acordamos con esta visión, en tanto consideramos que los actores de todos los sectores sociales pueden presentar una actitud activa y se involucran poniendo en juego recursos de distinto tipo para la elección de la escolaridad de sus hijos/as. En nuestro estudio hemos visto que esta razón de elección se vincula tanto con aquellos padres que poseen un sostén económico importante (cuantitativamente hablando) como aquellos cuyo soporte familiar material es más acotado.

Otra de las cuestiones relacionadas con la organización de la vida cotidiana tiene que ver con el hecho de promover la escolarización en la institución a la que sus hermanos/as están asistiendo, debido a que simplifica la organización cotidiana de la familia y a su vez les permite tener conocimiento de primera mano en torno a la institución.

*“Creo que la eligieron porque ya estaba mi hermano ahí, entonces ya conocían la escuela”
(Sabino, tecnicatura en electromecánica).*

Asimismo, el hecho de tener varios de los/as hijos/as asistiendo a la institución garantiza un mayor factor de protección y cuidado entre hermanos/as. Esto se ha visto más aún en el discurso de las entrevistadas mujeres, quienes manifestaban que para sus padres era importante poder ser acompañadas por hermanos varones mayores. Esto da cuenta del temor que sienten los padres por la integridad física de sus hijas mujeres, sobre todo en los primeros años del ciclo básico, y del mayor riesgo al cual están expuestas. Consideramos que esta cuestión se vincula con las afirmaciones de Seoane (2009) respecto a la escuela técnica asociada a la cercanía es más frecuente en estudiantes mujeres que en varones.

“De mis padres, los dos. De mi padrastro también, y mi hermano estaba en esa escuela, íbamos y veníamos juntos. Yo era chica todavía, y era muy temprano para irnos a las seis de la mañana de casa a tomar el micro” (Micaela, tecnicatura en química).

Asimismo, otro factor asociado con los aspectos pragmáticos se presenta cuando los/as adultos/as responsables tienen jornadas de trabajo que deben ser compatibles con las jornadas escolares. Es el caso de Salvador que asocia su ingreso a la EST entre otras cuestiones debido a que brinda una jornada completa:

“Mis viejos trabajaban, no podía estar solamente 4 horas” (Salvador, tecnicatura en construcciones).

Este aspecto puede asociarse a la cuestión del doble turno que presentan las instituciones de EST por su propia gramática escolar, la cual es valorada positivamente por los padres. Por gramática escolar comprendemos:

“Al conjunto de estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor cotidiana de la instrucción en las escuelas: disponibilidad efectiva del espacio, materiales y recursos

didácticos necesarios; horarios y tiempos escolares; organización del trabajo en equipo de los alumnos en el espacio de taller diferente del aula, todo lo cual promueve formas diversas de interacción entre los profesores y los estudiantes y de evaluación de los aprendizajes” (Tyack y Cuban, 2001, en Seoane, 2009, p. 6).

En algunos casos, la visión familiar en torno a la escolarización presenta más que una sugerencia o guía la forma de un mandato (INET, 2017). La imposición pareciera ser más visible aun cuando la visión parental colisiona con la visión del/de la joven, ya que en algunos casos aparecen tensiones entre jóvenes y adultos/as respecto a la elección de la institución educativa.

“No [me gustaba], pero como todo, uno tiene que hacerle caso a los padres” (Giselle, tecnicatura en química).

Han ocurrido casos en los que los/as jóvenes han manifestado el gusto por otra área no técnica (como puede ser la artística o deportiva) y que no han sido tenidos/as en cuenta por sus familias. Cuando la elección es contraria a la familiar, y no tiene lugar la visión juvenil (como en la primera dimensión abordada en este capítulo) primando la visión parental, pueden generarse procesos de una mala experiencia escolar como la repitencia y abandono (INET, 2017). Boer y otros (2017) señalan en un relevamiento de trayectorias realizado por el INET que para el grupo de más del 35% de los/as estudiantes que repitieron el 1° año, habían sido los padres quienes habían elegido la EST, y en el 15% de los casos la razón de elección había sido la cercanía al hogar y la concurrencia de hermanos/as, lo cual da cuenta de que las dimensiones pragmáticas impulsadas por los/as progenitores/as en ocasiones son respondidos por los/as jóvenes a través de una suerte de táctica de resistencia. Si bien en el caso de nuestros entrevistados/as se trata de egresados/as, es decir, de sujetos que desde un punto de vista de las trayectorias teóricas (Terigi, 2007) han sido *exitosos/as* para el sistema, creemos que el choque entre intereses familiares y juveniles puede traer consecuencias a futuro en sus trayectorias educativas y laborales que impliquen el alejamiento por completo del mundo técnico, tal como desarrollamos en el capítulo 6 de esta tesis.

“Eligieron mis padres [...] Me hubiera gustado una escuela que no tuviera que ver con lo técnico, me acuerdo que en 9° no quería ir más y lloraba. No me gustaba el ambiente. Me hubiera gustado ir a un normal, pero no me dejaron mis padres” (Luis, tecnicatura en química).

Este fragmento da cuenta de lo que señala en su tesis Villa (2011), considerando que la familia no actúa como un actor homogéneo, con una única racionalidad, sino que puede aparecer el conflicto en torno a la elección escolar, el choque de intereses, generando desencuentro no solo entre generaciones como el caso anterior, sino también entre géneros. Asimismo, la visión familiar puede ir modificándose con el paso del tiempo debido a la dinámica social, tal como relata el siguiente fragmento:

“Está mi hermano que fue el primero en ir a una técnica, capaz por esa idea que el hombre debía ir a escuela técnica no lo sé, porque un poco por ahí venía la mano, porque a mis hermanas, la más grande no la llevaron a una escuela técnica fue mi hermano más grande, el segundo y la tercera que es mujer la quisieron llevar y ella no quiso, no quiso saber nada. No creo que me esté olvidando, pero a mí ni me preguntaron, tampoco a mí me cayó mal” (Sabino, tecnicatura en electromecánica).

Bajo la transmisión de mediano plazo comprendemos aquella dimensión pragmática que no se asocia con el día a día familiar. Siguiendo a Seoane (2009), consideramos que las elecciones se basan tanto en la configuración del pasado como en las expectativas a futuro de cara al cual se toman las decisiones educativas. Así, el presente aparece condicionando el futuro (Córica, 2012). Entre los hallazgos de nuestro campo encontramos que las familias proponen en ocasiones la realización de EST considerando la expectativa futura vinculada a la continuidad educativa, así como la salida laboral que puede aportar. Esto va en la línea con lo propuesto por la Ley de ETP que señala la importancia de la modalidad de cara a tres objetivos: formar para la continuidad educativa, formar para el mercado de trabajo y formar ciudadanos/as.

Estas expectativas futuras se vinculan con el tipo de saberes que se imparten en la EST⁴⁶. La posibilidad de valorizar los bienes educativos a futuro se relaciona en este caso con el hecho de adquirir una escolarización que permita realizar estudios superiores, así la EST aparece elegida como una herramienta que pueda brindar una buena base para los estudios post secundarios. Si bien la consecución de estudios postsecundario es un elemento común a toda la educación, presente en la Ley de Educación Nacional N° 26206, la particularidad que adquiere en este caso es que la ETP en tanto modalidad ha dejado de considerarse como una etapa terminal (Gallart, 2006), sino que se considera su vinculación con el nivel superior.

“Yo en ese momento tenía cierto interés por el aeromodelismo, y mi padre dijo si te interesa ingeniería aeronáutica (como estudio de nivel superior) va por ahí, para guiarme, te anoto en la escuela A” (Juan Andrés, tecnicatura en electrónica).

Aquí aparece la familia como orientadora en el acceso a la EST, produciéndose la conciliación de intereses respecto a lo que el joven expresa. Según Jacinto y otros (2019) existe una multiplicidad de formas en las que la familia puede oficiar de guía, brindando consejos, obteniendo información, tomando en cuenta los deseos de sus hijos/as, aportando una visión realista. El estudio de Larrañaga y otros (2013) considera que las expectativas que tienen los padres sobre los logros educativos de sus hijos/as son un factor de importancia en la determinación de las trayectorias.

El segundo elemento que hemos identificado como parte de la orientación familiar pragmática de mediano plazo es la salida laboral, la expectativa futura de que se podrá conseguir trabajo, en comparación con las posibilidades que tendrían personas egresadas de tramos no técnicos. Podemos afirmar que en esta cuestión juega un rol la temporalidad, ya que los estudios de bachillerato que luego habilitan estudios universitarios también pueden insertar en el mercado de trabajo, pero bajo una calificación que se piensa a largo plazo. En la EST la vinculación al mundo laboral está presente desde el desarrollo de la escolaridad (en

⁴⁶ La misma cuenta de una formación general, una formación científico tecnológica, una formación técnica específica y un módulo de prácticas profesionalizantes, siendo los últimos tres los específicos de la EST y que serán abordados en profundidad en el capítulo 5 de la presente tesis.

los casos de pasantías y prácticas rentadas), y en un corto plazo al finalizar los estudios (a través de bolsas de trabajo y un férreo contacto de las escuelas con empresas de la zona). Esta temática es abordada con mayor profundidad en el capítulo 6 de esta tesis.

Esta expectativa, sobre todo familiar en torno a la futura salida laboral puede deberse a la propia experiencia familiar desarrollando tareas técnicas. Algunos estudios han señalado la mayor valorización del título cuando se trata de un título técnico en comparación con otros no técnicos (Gallart, 1987, Jacinto y Martínez, 2020). El factor salida laboral suele estar asociado a las expectativas a futuro, y según el INET (2017) es mayormente desarrollado por los padres preocupados/as por el porvenir de sus hijos/as. Esto cobra aún más sentido si señalamos que el perfil socioeconómico de los/as estudiantes de EST pertenece a los niveles medios y medios bajos (Gallart, 1987; Jacinto y Martínez, 2020) para los cuales la salida laboral inmediatamente posterior al secundario sería de importancia para colaborar en la economía del hogar.

“No fue tanto una elección mía, sino más que nada en ese momento de mis viejos, que me dijeron, bueno mirá, si eventualmente después de que termines la secundaria no querés seguir estudiando, por lo menos tenés un título de técnico que de algo te puede llegar a ayudar” (Leandro, tecnicatura química).

En este relato puede verse cierto privilegio debido a la posibilidad que tendría este joven de elegir estudiar exclusivamente o ingresar a trabajar, una vez finalizado el secundario.

“La escuela, yo no era muy consciente, era muy chico tenía 11 años, te imaginás lo de la escuela era decisión de mis papás, pero a mí no me molestaba, porque una técnica te daba mejor salida laboral para el día de mañana, que una escuela media” (Sabino, tecnicatura en electromecánica).

El título correspondiente a la EST se avizora de cara a una salida inmediata (real o potencial) al mercado de trabajo. El peso de la salida laboral como factor en la elección asume formas distintas de acuerdo al sostén, sobre todo material, que presenten las familias. En casos

correspondientes a jóvenes que puede contar con el apoyo económico familiar, aparece la importancia de realizar un estudio técnico que pueda valorizarse a futuro en una empresa o emprendimiento familiar, ya sea para continuar con una tradición o contribuir con la actividad económica familiar. Estos elementos son trabajados en mayor profundidad en el capítulo 6. Es el caso de un joven cuya familia posee una empresa constructora y espera que el joven se haga cargo de la misma:

“Me gustaba dibujar, el arte y esas cosas, pero, mi abuelo, maestro mayor de obras y mi viejo contratista, maneja gente de construcciones, querían que vaya a una técnica. Desde muy chico me hacía dibujar casas, máquinas. Tuvo la mentalidad de que yo, como soy su primer nieto sea como él, para que en el futuro pueda manejar la empresa. Mi papá también, ni hablar. Y me metieron a la técnica” (Manuel, tecnicatura en construcciones).

Tal como muestra el fragmento anterior la visión familiar puede ir incluso en contra de la elección juvenil. Esto muestra patrones de transmisión familiar en torno a los estudios y al trabajo que no terminan de ser apropiados por los/as estudiantes, tal como se señala en el estudio de Thompson (1997) en torno a las dinámicas de influencias familiares transgeneracionales. Ahora bien, en el caso de algunos/as jóvenes existe la necesidad material de que los/as hijos/as o bien continúen en el mercado de trabajo o se inserten una vez finalizada la EST para ayudar en la economía familiar. En algunos casos este aporte podría hacerse en el marco de pequeños emprendimientos familiares, como puede ser el rubro de la construcción o la mecánica, para lo cual los saberes adquiridos en la EST serían muy valorados. Esto se ve de manera más clara en algunos casos de jóvenes que no cuentan con un soporte familiar material que buscan obtener una salida laboral rápida con el título técnico. Según Bourdieu y Passeron (1964) los/as estudiantes de clase baja están obligados/as a un proyecto profesional más realista. Más allá de las salidas laborales concretas que aparecen al finalizar la EST que analizamos en profundidad en el capítulo 6 de esta tesis, los/as jóvenes que ingresan a esta modalidad saben que existe un mayor vínculo con el mercado de trabajo, a través de las empresas que tienen cierto vínculo con las escuelas o debido a la propia experiencia familiar como es el caso de hermanos/as egresados/as de la escuela que han conseguido trabajo rápidamente. Es el caso de un estudiante cuya familia se dedica a la construcción, actividad en la que participan todos sus hermanos varones y él mismo desde

que tiene 13 años de edad. Aparece entonces la necesidad de sumar a la actividad familiar que sostiene la economía del hogar otro tipo de saberes de carácter intelectual que pudieran jerarquizar la actividad.

“Una parte por mi viejo, otra por mí, me gustaba la parte de la construcción, que es en lo que trabaja toda mi familia [...] mi viejo le gustaba tener a alguien que supiera algo, se dedica a la producción, le servía que alguno siguiera – [más adelante] ingeniería, básicamente construcción y cálculos. Entonces dije “bueno”. Ellos también me dicen “no quiero que termines como yo” (Eduardo, tecnicatura en construcciones).

Este relato da cuenta de que algunos/as jóvenes eligen la modalidad técnica en el mismo momento que eligen la especialidad, ya que han ingresado a la EST a la edad de 15 años motivados/as por la imposibilidad de continuación de estudios en su escuela primaria del barrio que ya no los ofrecía. En el fragmento aparece además la posibilidad que brindan los saberes aportados por la EST para conseguir otro tipo de trabajo donde se pudieran poner en juego capacidades intelectuales, y no todo el tiempo depender de la fuerza física, vinculada al sector de la construcción. Puede verse hacia el final del fragmento que la familia pone expectativas en que su hijo –a través del estudio que brindará otro trabajo más calificado– pudiera cambiar la trayectoria familiar en lo que a la actividad laboral respecta y superar a sus padres, lo que aparece como no tener la misma vida, dando cuenta de que la EST aparece asociada a una proyección a largo plazo de lo educativo, no solo a nivel de la trayectoria individual sino también familiar. Se trata de casos en los cuales los/as progenitores/as poseen un nivel educativo bajo (hasta secundario incompleto), y tienen expectativa respecto a este nivel de cara al mercado laboral, considerando la EST como un posible factor de movilidad social ascendente a futuro. En el caso de la siguiente entrevistada:

“Ella siempre trabajó en casas de familia, desde chica, mi mamá no terminó la primaria, mi hermana mayor no había terminado la secundaria [...]. Claro más veía como otra cosa [...]un poco más [...] lo único que me pedía mi mamá era que no me quedara haciendo lo que ella hacía...ella quería que yo haga más [...]. Ella quería que no nos quedáramos sin nada, quería

ver que por lo menos, aunque sea uno de los hijos siguiera estudiando por lo menos para ver que alguno, para poder progresar” (Leticia, tecnicatura en química).

Ahora bien, si bien hemos encontrado en las familias aspectos vinculados a factores pragmáticos, creemos que lejos está de tratarse de un mercado o un cuasi mercado en el que se mueven actores meramente racionales, ya que, si bien algunos padres hablan de una escuela que prepare a sus hijos/as para los futuros estudios, no se señala la eficacia escolar como el principal o único motivo. Hemos visto que al momento de la elección los actores no cuentan con toda la información disponible sobre la EST, sino con conocimiento solo de algunas de las instituciones con esta oferta (por lo general a la que accedieron). Además, el cambio de institución se ha dado en muy pocos casos, esto indica que, de tratarse de un mercado, éste debería tener alta movilidad y los actores en tanto consumidores ir detrás de la oferta más eficaz. Sin embargo, tal como venimos desarrollando hay otros motivos por los cuales se elige escuela y se continúa en la misma. No se trata entonces de consumidores/as obsesionados/as, sino que pueden operar otros elementos que no tienen que ver con la eficacia, y ello porque este *cuasi mercado* está sobre determinada socialmente.

Hasta aquí hemos desarrollado el factor instrumental o pragmático. En este punto es necesario realizar una salvedad: cuando se trata del factor instrumental vinculado a la organización de la vida cotidiana familiar se diluye la opción por la especificidad de lo técnico, ya que este tipo de instrumentalidad se comparte también con otras escuelas no técnicas. Ahora bien, en el factor pragmático asociado a la continuidad de estudios y a la salida laboral si bien ambos aspectos son comunes a toda la escolarización, consideramos que la EST adquiere caracteres especiales, ya que la EST no es ya un ciclo educativo terminal, sino que propulsa el seguimiento de estudios; y forma para el mercado de trabajo incluso propugnando una salida laboral más próxima en el tiempo.

4.3.2. EL LUGAR DE LA TRANSMISIÓN FAMILIAR EN LA ELECCIÓN DE LA EST Y LA ESPECIALIDAD

Tal como desarrollamos en el apartado anterior, la transmisión familiar adquiere en nuestra investigación un lugar muy importante y generalmente se da con matices particulares en relación a determinadas instituciones de EST reconocidas y a las cuales la familia había asistido. En otros casos la transmisión familiar no se basa en la herencia familiar, sino en un

factor instrumental de dos tipos: a) de corto plazo, que asociamos a la organización de la vida cotidiana donde son importantes tanto la cercanía como el hecho de tener hermanos/as en la misma institución; y b) de mediano y largo plazo, vinculados al futuro educativo y laboral. Ahora bien, en el momento de elegir la especialidad, la tradición familiar y los factores de corto plazo pasan a un segundo lugar, destacándose el rol del entorno en relación a motivaciones instrumentales de mediano y largo plazo sobre el estudio y el trabajo. De esta manera, tal como desarrollamos anteriormente, el gusto adquiere –con los años y la experiencia educativa– un papel más importante, pero la familia no desaparece completamente, sino que en ocasiones actúa como orientadora acerca de qué especialidad se puede seguir en función de que –por el tipo de saberes que brinda– posibilitará una buena preparación de cara a trayectorias educativas postsecundarias asociadas al mundo técnico. Es el caso de Giselle quien, teniendo dos hermanos técnicos, decide seguir el camino de aquél que tuvo una trayectoria de educación superior exitosa:

“Y aparte estaba pensando en mi futuro, me anoté en química porque mi hermano, el mayor, él es técnico en farmacia [...] me decía “Gi, mirá si te anotás en química podés aprender más química, estudiar esta carrera, ésta otra, y ya tenés una base” [...] y bueno, terminé anotándome en la tecnicatura química” (Giselle, tecnicatura en química).

El siguiente fragmento muestra que en ocasiones se ingresa a una determinada especialidad de EST cuya área se conoce debido a la existencia de un oficio familiar, y se presume que los saberes que brinda servirán para valorizar dicho oficio.

“Vi que se relacionaba más a la parte de civil o planos, entonces dije “eso es lo que yo necesito para entrar a la facultad, y no empezar de cero”.

- ¿Siempre supiste que era en esa especialidad y no en otra?

Sí, siempre eso. Básicamente me destacaba en eso, o sea, como mi viejo era constructor, mis hermanos también... Yo trabajé de constructor, entonces me gustaba, me llamaba la atención por eso” (Eduardo, tecnicatura en construcciones).

La manera de valorizar el oficio familiar aparece no solo vinculada a obtener cierto tipo de saberes, sino de que sea una buena base para continuar aprendiendo en los estudios superiores. Aparecen relatos en los que el estudio además que esa base podría brindar la

posibilidad de romper con un trabajo que se vuelve demasiado forzoso físicamente frente a un trabajo de carácter intelectual. De esta manera, un oficio u ocupación se hereda, y si bien puede no ser el único motivo por el cual se elige una especialidad de ETP, suele combinarse con otras razones como en el siguiente caso donde se reconoce que existe una herencia familiar asociada al hecho de haber realizado trabajos familiares en estos rubros. En otros casos esa herencia familiar en torno a un oficio u ocupación aparece de manera más consiente y como un ideal a seguir, destacando la valoración de saberes que se transmiten de generación en generación:

“A medida que me iba formando yo iba siguiendo los pasos de mi viejo, yo sabía que me iba a recibir en la escuela A y tarde o temprano iba a estar trabajando en la empresa petrolera. Mi viejo para mí es un ejemplo a seguir [...]. Mi viejo siempre fue de hacer muchas cosas, aparte de albañilería, mi abuelo hacía, mi viejo aprendió [...]. Después se dedicó a la industria y yo siempre siguiéndolo” (Gabriel, tecnicatura en electromecánica).

En otros casos, si bien no se ha realizado una tarea laboral en torno a ese oficio heredado, y aun cuando se termina optando por otra especialidad, está presente una afición por ciertos oficios que compartían con familiares. Cabe destacar que, en todos los casos, la figura familiar influyente aparece acotada casi exclusivamente al padre.

“Estaba entre construcciones y automotores porque mi papá, siempre mecánica, siempre estuve ligado a los autos, tuvo una agencia de autos, ahora arregla autos, me acuerdo me gustaba por ese lado, pero [elegí] construcciones como había mucho dibujo y era bueno y me gustaba también eso del diseño me terminé yendo por ahí” (Salvador, tecnicatura en construcciones).

En este sub apartado nos hemos ocupado de la transmisión familiar en torno a la especialidad que se asocia sobre todo con las motivaciones pragmáticas de mediano y largo plazo en relación a la continuidad de estudios y la salida laboral.

4.4. LOS GRUPOS DE PARES COMO DIMENSIÓN INTERVINIENTE EN LA ELECCIÓN DE LA EST Y LA ESPECIALIDAD

Un factor importante a la hora de elegir la EST es el rol que tiene el grupo de pares o grupo de referentes, actores relevantes en el proceso de socialización secundaria. Según Simkin y

Becerra (2013) siguiendo a Wolf (2008): “un “grupo de pares” es un conjunto de individuos que comparten categorías sociales comunes y ciertos ámbitos de interacción en tanto grupo” (p. 130). Ausubel (1952) –desde el campo de la psicología– considera que mediante el grupo de pares el/la joven lleva a cabo un proceso de "desatelerización" familiar hacia una "resatelerización" grupal, debido a la búsqueda de una autonomía. El grupo de pares desarrolla funciones asociadas a la diversión y al apoyo mutuo. Estos grupos pueden, asimismo, ser de gran ayuda en la toma de decisiones y contribuir en el aprendizaje de los roles sociales. Por otra parte, Machwirth (1984) señala que estas agrupaciones desempeñan una función protectora además de una importante función de socialización (Ayestarán, 1987; Pavez Soto, 2012).

4.4.1. LOS GRUPOS DE PARES COMO DIMENSIÓN INTERVINIENTE EN LA ELECCIÓN DE LA EST

Este factor goza de importancia a la hora de la elección de EST y suele darse en sintonía con la elección de una institución determinada. En esta investigación consideramos como referentes tanto a las amistades del barrio⁴⁷, los/as compañeros/as del nivel primario con quienes se desea continuar compartiendo la escolaridad y conformando un grupo, e incluso familiares (hermanos/as y primos/as mayormente). En algunos casos el grupo de pares aparece como la conservación de las amistades y compañías propias de la escuela primaria:

“[A la escuela] la elegí yo, no me mandaron mis viejos, por este amigo que tengo desde la primaria, el hermano se había recibido en la escuela A y a los dos nos gustaban mucho las cosas de electrónica” (Jerónimo, tecnicatura en automotores).

⁴⁷ En torno a las amistades del barrio y los/as ex compañeros/as de primaria algunos relatos señalan que la asistencia a la EST y el hecho de “romper con el origen” les ha permitido delinear trayectorias educativas y laborales encauzadas. En este sentido se diferencian de aquello/as que siguieron en la escuela del barrio y no finalizaron sus estudios, desarrollando conductas asociadas al consumo o el delito. Asimismo, en algunos relatos puede vislumbrarse cierta visión parental asociada a la confianza a la EST debido a la rigidez de sus normas: este aspecto del disciplinamiento a través de la educación técnica es abordado en Dussel y Pineau (2020). Este elemento presente en nuestro campo no se ha profundizado más debido a que no es un factor de elección de la EST y la especialidad, sino una apreciación que realizan con posterioridad y les ayuda a re elegir la modalidad, señalando que siguieron “el camino correcto”. De la misma manera, Asimismo otras experiencias recabadas dan cuenta del momento de transición e ingreso a la EST en el marco de su mundo adolescente haciendo referencia a cómo este proceso implica que deban posicionarse en términos de gustos e identidades.

O en el caso del siguiente entrevistado la cuestión de los vínculos de amistad lo coloca en la situación de tener que decidir entre diferentes grupos de pares.

“Me iba a anotar en ese [escuela primaria del barrio con continuidad secundaria], porque iban varios de mis amigos de allá del barrio, [...] pero después, uno de los que era mi compañero de primaria, me dijo que se iba a anotar en la escuela A, me dijo un poco cómo era y yo dije “sí, me gusta”. Más que nada cuando me dijo el tema de las especialidades, eso fue lo que me llamó la atención” (Rufino, tecnicatura en construcciones).

El grupo de referentes, además de ser una guía en el momento de la elección, brinda mayor seguridad a la vez que entusiasmo y contención a los/as jóvenes (INET, 2017), lo que cobra aún más relevancia al tratarse de una transición que implica el cambio de nivel educativo y el ingreso a una nueva modalidad, pudiéndose tratar de un punto de inflexión en sus trayectorias. Asimismo, cabe destacar que estamos haciendo referencia a dos instituciones de EST de grandes dimensiones que funcionan en los tres turnos escolares donde acuden a diario una gran cantidad de estudiantes y profesores/as, por lo cual la trayectoria compartida con otros/as pares se valoriza más aún.

4.4.2. LOS GRUPOS DE PARES COMO DIMENSIÓN INTERVINIENTE EN LA ELECCIÓN DE LA ESPECIALIDAD

Observamos cómo la importancia del grupo de pares vuelve a aparecer en el momento de elegir la especialidad dentro de la EST. En ocasiones en este momento decisivo se opta por una especialidad en particular para poder mantener el grupo que se ha conformado y con el cual se ha transitado el ciclo básico, ya sea para seguir compartiendo experiencias educativas o porque brindaba una mayor seguridad al interior de las instituciones. El siguiente fragmento da cuenta del caso de un estudiante que, si bien decide inscribirse en una especialidad por el grupo de pares, a las pocas semanas de iniciar y en virtud de no sentir interés hacia la misma, cambia su decisión pasando a otra especialidad, aun exponiéndose a un ámbito desconocido.

“La orientación que yo personalmente había elegido fue maestro mayor de obras, por la misma razón por la que había ingresado a un colegio técnico, por la mayoría de mis amigos;

y bueno como te contaba recién, padecí muchísimo el colegio técnico y cuando empecé a las tres semanas de maestro mayor de obras, y vi las láminas que tenía que hacer por día dije “no, esto no es lo mío” y... la otra alternativa que había, era la orientación electrónica, estuve menos de 1 mes en [la especialidad de] maestro mayor de obras y me pasé a electrónica. Y terminé en electrónica” (Luciano, tecnicatura en electrónica).

En el caso anterior no incide el factor temporal asociado a la mayor carga horaria que tiene lugar entre quienes cambian la EST por una institución no técnica, sino que se continúa en la formación técnica cambiando una especialidad elegida por el grupo de pares a una de interés propio. En otros casos la elección debido al grupo de pares genera un cierto arrepentimiento que, si bien no implica un cambio de especialidad como en el caso anterior, sí es resignificado con posterioridad a la finalización del secundario dando cuenta de que hubiera sido conveniente seguir otros criterios que podemos llamar de carácter instrumental y no en relación al grupo de amigos/as. Ese factor instrumental aparece asociado al mercado de trabajo, y da cuenta del hecho de que ciertas especialidades se vinculan con distintos sectores productivos.

“Electrónica lo elegí solo por descarte, dije “mis amigos están en electrónica”, ojalá lo hubiera hecho por decir “tengo la calidad para trabajar de esto en el futuro”, pero no tenía tanta conciencia para decir eso. Hubiera elegido electromecánica, porque las fábricas piden todo lo que tenga que ver con motores eléctricos” (Juan Andrés, tecnicatura en electrónica).

Tal como observamos en estos dos fragmentos, a diferencia del momento de elección de la EST en la que la elección por el grupo de pares no había generado experiencias educativas negativas, en el momento de elegir la especialidad la sola razón vinculada al grupo de pares aparece –sea en el momento de la elección o sea con posterioridad en el tiempo– como un motivo insuficiente o que genera arrepentimiento. En cambio, en otros casos el grupo de pares aparece como un factor interviniente que se combina con otros, entre ellos el interés personal, observándose conformidad con la especialidad seguida.

“Me ayudó mucho el cambio de los cinco laboratorios, me despertó mucho más la chispa electromecánica que las demás, en esa época influyen un montón de cosas ¿viste? La

mayoría de mis compañeros de los que terminé la secundaria yo digo el 80 % que venimos de 7° y seguimos electromecánica porque también a todos nos gustaba” (Sabino, tecnicatura en electromecánica).

En este sub apartado nos hemos ocupado de la importancia que presenta el grupo de referentes en la elección, que adquiere en la selección de especialidad un peso menor que en la elección de la EST, y que cuando aparece como la única casusa se torna un factor insuficiente.

4.5. LAS INSTITUCIONES Y SUS ACTORES COMO MEDIADORES EN LA ELECCIÓN DE LA EST Y LA ESPECIALIDAD

A partir de aquí nos ocupamos de abordar los mecanismos institucionales que emergen como otra dimensión del proceso de elección. Uno de los elementos recurrentes en la bibliografía es la importancia de que las instituciones y el Estado puedan brindar información sobre las características de las escuelas, sus proyectos educativos e institucionales, su oferta y sus resultados académicos que pueden ser una guía en la elección. (Orellana y otros, 2017). Los centros escolares presumen su *valor agregado* y en algunos casos –como el francés– aparecen conformando rankings escolares en revistas educativas (Van Zanten, 2007). Si bien esto no se ha advertido en nuestro campo, sí hemos podido apreciar en las distintas observaciones que hemos realizado en las escuelas la presencia visible de pizarras en los halls donde se exhiben los puntajes obtenidos por la institución de EST en algunas disciplinas correspondientes a las pruebas APRENDER⁴⁸. Este elemento está dando cuenta del seguimiento de una de las pautas que conforman la Teoría de la Acción Racional (Boudon, 1974; Breen y Goldthorpe, 1997), que señala que uno de los puntos fundamentales al elegir institución educativa es contar con información certera acerca de las instituciones, información que las mismas escuelas desean mostrar. Así como éstas cuentan con otras informaciones que pretenden ocultar.

⁴⁸ Se trata de un dispositivo nacional que busca producir información diagnóstica de cara a analizar, reflexionar y tomar decisiones orientadas a garantizar el derecho a la educación. Permite conocer el nivel de dominio que estudiantes de nivel primario y secundario poseen sobre determinados contenidos y capacidades cognitivas que se seleccionan. Esta prueba es diseñada por el Ministerio de Educación y su Secretaría de Evaluación e Información Educativa.

4.5.1. LAS INSTITUCIONES Y SUS ACTORES COMO MEDIADORES EN LA ELECCIÓN DE LA EST

Como instituciones consideramos tanto la institución de educación primaria de la que provienen los/as estudiantes como la institución de educación secundaria que han elegido para desarrollar su trayectoria, analizando las acciones desempeñadas por estos centros educativos y sus actores. Tal como desarrollan Martínez y otros (2009) y Tiramonti y Ziegler (2008) el proceso de elección de una institución educativa implica una doble vía: por un lado, las familias eligen una escuela para sus hijos/as (aspecto desarrollado anteriormente) que exprese su visión del mundo y sus preferencias (Corbalán y Román, 2012; Di Piero, 2020), y que garantice un determinado estatus; por otro lado, las escuelas seleccionan la población escolar que se adecúe a los criterios que proponen compitiendo por captar las preferencias familiares (Belei, 2015; Belei y otros, 2020; Carrasco y otros, 2016; Orellana y otros, 2017). En este doble proceso tienen lugar las distintas ofertas educativas (Seoane, 2009), es decir, los distintos estilos y trayectos que propone cada institución, produciéndose entre ambas vías una suerte de convergencia (Gayo y otros, 2018). En este sentido las familias descifran los códigos de las escuelas a las que tendrán acceso (Olmedo Reinoso y Santa Cruz, 2008) planteando una multiplicidad de estrategias. De esta manera se presentan lógicas mutuas de selección y exclusión entre familias y escuelas (Villa, 2011).

Las instituciones de educación primaria a las que asistían los/as jóvenes suelen ser un actor institucional importante en el ingreso a la EST, ya que en algunos casos propician la visita a escuelas técnicas para asistir a charlas o visitar ferias de ciencias que se realizan año a año. Algunas escuelas primarias tienen además una vinculación directa con algunas instituciones secundarias, entre ellas con instituciones de EST.

“Eligieron mis padres porque la primaria estaba ligada con esa [la escuela B], en noveno año estaba conectada y pasabas directamente a ésta” (Luis, tecnicatura en química).

En esta cita si bien vuelve a aparecer el rol de los padres en la decisión por la institución educativa, puede verse que la existencia de pases automáticos entre niveles que no requieren una nueva inscripción orienta la decisión familiar, a la vez que asegura una vacante en el nuevo nivel educativo al que se accede.

Por otra parte, las instituciones de EST llevan a cabo diferentes estrategias de comunicación (INET, 2017) a los fines de ser visibilizadas en las localidades donde se encuentran insertas y conseguir matrícula, así como mostrar a la comunidad los trabajos que realizan los/as estudiantes a lo largo del ciclo lectivo. Las dos instituciones donde hemos realizado el trabajo de campo suelen tener cierta visibilidad en los medios locales (prensa digital y escrita, radios, televisión local, redes sociales) cuando realizan estos eventos. Entre los más comunes se destacan la participación de estudiantes en olimpiadas de matemática, física, química y construcciones, entre otros, en sus distintas instancias. A su vez se realizan ferias y muestras de carácter anual donde participan todas las instituciones de EST de la localidad. Por otro lado, cada escuela selecciona una o dos jornadas educativas de *puertas abiertas* (Hernández Castilla, 2020; Van Zanten, 2007) para el público, que pueden tener lugar en la propia escuela o en las instituciones de nivel primario en las cuales se invita a toda la comunidad a conocer qué se hace en la escuela en los distintos espacios curriculares, sobre todo exponiendo los bienes y servicios que se producen en los talleres, es decir, dando cuenta de su formación específica.

Asimismo, las instituciones secundarias de EST realizan algunas acciones para atraer alumnos/as⁴⁹, tales como visitas a las escuelas primarias para promocionar su oferta formativa en estudiantes que están en el momento de transición de un nivel a otro y brindando charlas de docentes, alumnos/as y ex alumnos/as en las que se narran experiencias. En ocasiones, estas visitas terminan, de hecho, convocando estudiantes, al generar en ellos/as la curiosidad por este tipo de estudios y la dinámica de sus talleres, información que los/as jóvenes complementan con búsquedas que ellos/as mismos/as realizan en internet o a partir de la consulta a personas conocidas.

“Ahí en [escuela primaria] fue donde fueron de la escuela A para saber si queríamos ir, porque sabían que la escuela esa no tenía secundario, entonces los chicos tenían que ir a alguna, entonces vinieron, creo que era un profesor y dos alumnos que ya estaban casi

⁴⁹ Estas acciones convocantes de los/as futuros/as estudiantes son una particularidad que distingue a estas escuelas de otras no técnicas. Consideramos que estas acciones se orientan a difundir la ETP como modalidad, fomentar este tipo de estudios considerando que solo un 13% de la matrícula de secundaria pertenece a EST en nuestro país, y reforzar la tarea de recuperación de la ETP desde la sanción de la ley específica en el año 2005.

recibidos, o vinieron y dieron una charla si queríamos ir, nos invitaron a conocer y eso [...] y después busqué no me acuerdo si en internet o tenía algún conocido que había ido. Y bueno me interesó eso” (Benicio, tecnicatura en construcciones).

En algunos casos queda claro que este proceso de decisión se habilita frente a un hecho externo como es la inexistencia del nivel secundario en la escuela en la que se venía cursando, lo cual lleva a los/as estudiantes y/o sus familias a elegir una nueva institución. La siguiente cita da cuenta de la complejidad de los procesos de elección de una escuela cuya decisión no se basa en un único motivo, sino que implica múltiples dimensiones, en el que no dejan de influir las orientaciones familiares.

“La decisión primero fue algo que tuve que decidir porque tenía que salir de la comodidad de quedarme en la otra (escuela) que me gustaba, y no me quería quedar en la escuela que había realizado la primaria, entonces tenía que elegir otra cosa. Fue una cuestión de ubicación, y después de los programas todo eso[...] La decisión en parte fue mía, pero no completamente. Si digo que fue parte mía o mayor parte mía miento, porque fue parte de mis padres y de mis primos, porque mis primos estaban cursando ahí, entonces yo decía bueno voy a ver a mis primos porque viven bastante distanciados de mí, entonces ahí los iba a ver todos los días, y siempre tuve un buen trato con mis primos, siempre tuve una buena relación. Entonces era como otro [...] pero bueno, estaban mis primos, había leído sobre las carreras, sobre los programas, todas esas cosas, y básicamente fue una parte mía. Y la gran parte fue de mis papás y mis primos como para resumir” (Lázaro, tecnicatura en automotores).

Si consideramos este rol que venimos desarrollando en torno a las acciones de las instituciones escolares y su rol selectivo, en muchos análisis la escuela queda asociada a una institución fragmentada y segmentada que genera exclusión. Si bien creemos que muchos de estos análisis son acertados, es necesario matizarlos considerando que la escuela no es la única responsable de los procesos de exclusión al seleccionar a sus estudiantes, sino que las decisiones familiares son importantes en esta dinámica (Olmedo Reinoso y Santa Cruz, 2008).

En este subapartado nos hemos ocupado de analizar cómo la elección escolar es influenciada por las instituciones que llevan a cabo distintos tipos de acciones a los fines de promover y visibilizar su oferta y actividad educativa.

4.5.2. LAS INSTITUCIONES Y SUS ACTORES COMO MEDIADORES EN LA ELECCIÓN DE LA ESPECIALIDAD

La importancia de las instituciones y sus actores vuelve a tener lugar a la hora de elegir la especialidad, ahora centrada en la institución de EST de la que se forma parte, quedando más lejano el recuerdo de la escuela primaria que operaba en la elección de modalidad. Tal como nos han comentado los/as entrevistados/as, la escuela ofrece a los/as estudiantes que cursan el 3° año del ciclo básico un recorrido por todas las especialidades, sus talleres y laboratorios, donde cursan asignaturas asociadas a cada especialidad.

“Cuando hice noveno⁵⁰ las últimas rotaciones de los talleres es ahí donde tenemos química y al principio no me llevaba bien con la química, no, no [...] los talleres de química no me gustaban, eh... pero bueno después uno le va encontrando la vuelta” (Giselle, tecnicatura en química).

Este paneo general por todas las especialidades con un nivel mayor de especificidad y donde se pone en juego la práctica puede terminar generando un interés y curiosidad por esa área del saber que antes no se tenía. Este factor que suele complementarse con otros –tal como puede observarse en el fragmento que sigue– suele ser orientador para poder terminar de decidir.

“La elegí esa orientación, ehm en el 3° año de la escuela A tenés talleres en los que están todas las orientaciones que tiene el colegio, y el de química me gustó mucho y además en casa estaba mi hermano y mi mamá [ambos técnicos] que siempre con alguna cosa andaban, yo era chico y estaba jugando con mi hermano en la cama con la tabla periódica, entonces bueno elegí probar con eso porque era la que más me hallaba” (Leandro, tecnicatura en química).

⁵⁰ El nombre correspondiente a los años puede variar en torno a los cambios implementados por la Ley Nacional N° 26206, e incluso debido a que los/as estudiantes nominan el año del secundario que transitan con la terminología anterior.

Este pasaje por los talleres brinda el conocimiento de la enseñanza práctica, y además permite conocer a los/as docentes (mayormente varones) a cargo de los espacios de taller y laboratorio, los/as MEP (maestros de enseñanza práctica). Resulta interesante que los/as docentes no solo eran valorados/as en ocasiones por lo que podían mostrar de la práctica, sino también en virtud de características personales vinculadas al trato, lo que adquiere más importancia debido a la cantidad de horas que pasan en los ámbitos de taller y la importancia que tiene algunos docentes en el período de la juventud.

“Porque en tercero estaba cursando con unos compañeros y fuimos a ver las charlas, estaba la de construcciones, electromecánica, la de automotores, una parte de química. Electromecánica era una de las fuertes para mí de las que me gustaba y después vi la charla de automotores, vi todo lo que hacían, vi los profesores. En ese momento conocí al ‘profesor que era como quien dice una de las cabecillas de la especialidad, que era Danilo y nada me pareció una buena persona, el tipo, aparte, te puede hablar de igual a igual, entonces dije bueno me quedo acá’ (Lázaro, tecnicatura en automotores).

Este vínculo estrecho entre profesores/as, sobre todo de talleres, y alumnos/as que toman la denominación de aprendices⁵¹, da cuenta de que sigue vigente una impronta propia de la educación técnica: un vínculo pedagógico más flexible, con una relación de compañerismo entre estos actores.

Sin embargo, otras experiencias dan cuenta de que esta orientación a cargo de la escuela y sus docentes ha sido un espacio insuficiente para hacer frente a la decisión por la especialidad, esto se vincula a la importancia que implica la transición entre niveles (Saraví, 2015), y en este caso en particular, el tránsito del ciclo básico al superior. Estos recorridos de carácter insuficiente se debían, en la percepción de los/as estudiantes, a que no se contaba con el tiempo necesario –eran experiencias demasiado cortas– y que solo servían realmente para quienes ya tuvieran una idea previa acerca de qué especialidad seguirían, en tanto se trataba más de un espacio que ayudaba a terminar de definirse, pero no era un verdadero espacio de orientación.

⁵¹ Esta cuestión es abordada desde una perspectiva histórica en el trabajo de Dussel y Pineau (1995), para el caso de la Universidad Obrera Nacional (UON).

“Es algo que nos dijeron en tercero mismo, cuando fuimos a ver las especialidades, que nos hicieron un recorrido por las especialidades. Nos dieron una explicación que fue menos que superficial incluso [...] Prácticamente no entendías bien cada materia, si no tenías vos decidido que querías elegir. No te orientaba” (Rufino, tecnicatura en construcciones).

La presencia institucional y de sus actores en la elección de especialidad puede verse también en los casos en que existe algún proyecto institucional en el centro educativo, perteneciente a toda la escuela o bien coordinado por uno/a o varios/as docentes. Estos proyectos pueden ser un factor que motiva la elección de la especialidad cuando se los conocía de antemano y en los cuales participaban otros estudiantes.

“Y justo cuando yo tengo la suerte de entrar a cuarto automotores estaba el proyecto del auto de carrera y era el proyecto en que se atendían autos de carrera y se había comprado el propio de la escuela para armarlo nosotros los alumnos, [...] a mí me interesó mucho ese proyecto y fui parte, porque no es ah no, es obligatorio, no era obligatorio quedarse, nosotros nos quedábamos después de hora si queríamos. [...] Uno sentía las ganas de estar en colegio sin tener la obligación de ir o sea se hacía porque nos gustaba”. (José, tecnicatura en automotores).

En este sub apartado nos hemos ocupado de analizar cómo actúa la institución escolar y sus actores en la elección de especialidad de la EST, es decir, en la conformación de la transición el ciclo básico al ciclo orientado.

4.6. REFLEXIONES FINALES

En este capítulo nos ocupamos de analizar el proceso de elección de la EST como modalidad, así como de aquellas instituciones donde realizamos trabajo de campo en particular, señalando que se trata de una elección que el sistema escolar postula en una etapa temprana de las trayectorias. A su vez, abordamos la elección de la especialidad al interior de la EST que tiene lugar luego de tres años de cursado el ciclo básico y en el marco de la cual los/as jóvenes deben enfrentarse a otro momento decisivo. La pregunta teórica que intentamos

responder refiere cómo se produce el proceso de elección de la EST y de la especialidad con la mirada puesta en comprender qué lugar tiene esta decisión en la construcción de las trayectorias educativas y laborales a mediano y largo plazo, cuestiones que son abordadas en los capítulos que siguen. Hemos recuperado las principales investigaciones que han estudiado esta temática a los fines de comprender nuestro propio campo.

A partir del análisis en profundidad de la elección de EST se puede afirmar que no se trata de un proceso unidimensional, sino que existe una multiplicidad de dimensiones que se interrelacionan. De esta manera, en la elección se ponen en juego cuatro dimensiones: el gusto juvenil, la transmisión familiar, la elección vinculada a la pertenencia a un grupo de pares y el acompañamiento institucional.

Encontramos que, cuando los/as jóvenes son quienes deciden, ponen en valor una serie de factores diferentes a cuando son los/as adultos quienes tienen un peso mayor en la elección. Cuando son los/as estudiantes quienes deciden se pone en juego el gusto que manifiestan por el saber técnico o cierto interés por este tipo de conocimientos. Hemos podido relevar que la elección juvenil tiene aún más peso en el momento de elegir especialidad y realizar el pasaje al ciclo superior. De todos modos, este elemento asociado al gusto es un factor que no es neutral, sino que se encuentra influenciado socialmente según el sector social de pertenencia. En relación a la elección asociada a la transmisión familiar consideramos que, por un lado, tiene lugar en tanto que herencia familiar e implica la transmisión entre más de una generación, sobre todo en los casos en que la familia ha pasado por estas instituciones de EST, pero aún si no han asistido y conocen las instituciones debido a cierto prestigio que las mismas denotan. Por otro lado, las familias transmiten la realización de estudios en EST debido a motivos que llamamos de índole pragmática, es decir, que se relacionan con la organización familiar. Allí distinguimos entre motivos de corto plazo entre los que encontramos la cercanía al hogar y la asistencia de otros/as hijos/as a la misma institución. Entre los factores pragmáticos de mediano plazo se vislumbra cierta preocupación por la continuidad de estudios en el nivel superior y, sobre todo, la posible salida laboral asociada a EST. De esta manera, la transmisión familiar, sea por herencia o por motivos de índole pragmática, está muy presente en nuestro campo, y tiende a tener mayor peso en el momento de elegir la EST y un peso un poco menor al momento de elegir la especialidad, ya que allí

la elección juvenil adquiere un papel mayor. También hemos referido a la elección asociada al grupo de referentes o de pares que implica seguir compartiendo el espacio escolar con amigos/as y compañeros/as. El grupo de pares suele ser de gran importancia en el proceso de transición que, en el caso de la EST, implica no solo un cambio hacia un nivel superior, sino el ingreso a una modalidad con sus características y dinámicas específicas; y también en el proceso de selección de la especialidad en la que se titulará. Finalmente hemos referido a las acciones llevadas a cabo por las instituciones tomando el caso tanto de las escuelas primaria de las que provienen los/as jóvenes, como de las secundarias técnicas en las que se inscriben, considerando las acciones y estrategias llevadas a cabo por las propias instituciones, así como por los/as profesores/as y directivos/as, entre otros actores claves.

Creemos que el proceso de elección escolar implica una complejidad que no se produce de un momento a otro, sino que denota una selección entre diversas opciones disponibles, ya que más de una dimensión puede ser tomada en cuenta y analizada en el proceso de decisión. No se trata de actores ni electores/as que *caen en la escuela pública* cercana al hogar. Hemos visto que, cuando en algunos casos las familias cuentan con un sostén material sólido y podrían optar por elegir una escuela privada paga, aun así, optan por una escuela pública, sea porque la oferta pública en EST es más amplia, sea porque es más prestigiosa, optando incluso por instituciones que no están cercanas. De esta manera, la elección escolar de la EST y la especialidad no implica la toma de decisiones sobre criterios acotados y prefijados, sino la interconexión de una multiplicidad de factores que se relacionan.

CAPÍTULO 5: CAPACIDADES PROFESIONALES EN TORNO A LA EST

5.1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo nos centramos en la configuración de las capacidades profesionales propias de la EST, a las que entendemos, siguiendo al INET (2015), como aquellos “saberes complejos que posibilitan la articulación de conceptos, información, técnicas, métodos y valores para actuar e interactuar en situaciones determinadas en contextos diversos” (2015, p. 9). Estos saberes se adquieren a lo largo de la trayectoria educativa, implicando una triangulación entre procesos de pensamiento, contenidos y realización de prácticas. Las capacidades profesionales se componen de tres elementos: saberes; propuestas y estrategias formativas; y entornos formativos. De esta manera, las capacidades profesionales se asocian al concepto de *integralidad* que propone la EST, debido a la articulación de saberes que se espera se pongan en juego. Las capacidades profesionales, en tanto que articulación de saberes complejos, implican tres dimensiones de los saberes que a continuación detallamos. Por *saber* comprendemos los conocimientos de distintos campos de la formación. El *saber hacer* es concebido aquí como los aspectos procedimentales, el hacer práctico que se sustenta en la teoría. En tanto por *saber ser/saber estar* consideramos actitudes vinculares, formas de ser (Figari y otros, 2017; Gallart, 2004; Herger, 2012; Spinosa, 2004a, 2004b). Esta estructura tripartita de los saberes atraviesa a toda la EST, tanto en el ciclo básico como en el superior, y a cada una de sus especialidades.

Las capacidades se dividen en básicas, profesionales básicas y profesionales específicas; y se vinculan con los distintos espacios curriculares de la trayectoria educativa. Las *capacidades básicas*, soporte de las demás capacidades con mayor nivel de desagregación, pueden asociarse a la formación general de los trayectos formativos. Este tipo de capacidades no son tenidas en cuenta en esta tesis debido a que no son aquello específico de la EST. En segundo lugar, las *capacidades profesionales básicas* son aquellas comunes a la formación de todo/a técnico/a, más allá de la especialidad. Refieren al trayecto formativo que se corresponde con la formación científico-tecnológica (a través de asignaturas que tienen lugar mayormente en las aulas) y con aquellos tramos de la formación que tienen lugar en el espacio de talleres y laboratorios. Finalmente, las *capacidades profesionales específicas*, en cambio, corresponden de manera particular a cada una de las especialidades, es decir, que forman

parte de la formación técnica específica y tienen lugar netamente en el ciclo superior; desarrollándose tanto en el marco de talleres y laboratorios dentro de la escuela, así como también bajo el formato del espacio curricular de prácticas profesionalizantes que pueden ser internas o externas a la escuela. Estas capacidades específicas se vinculan con el perfil profesional para el cual el/la joven se está titulando.

Tal como afirma Gallart, “la escuela técnica es a la vez un taller escuela, una escuela media general y un bachillerato tecnológico” (2004, p. 20), que combina esta complejidad de saberes. La particularidad y complejidad de la EST se vincula con sus características propias que la diferencian de otras escuelas y modalidades. Esto es, la organización de la currícula como de la institución escolar, la combinación de aulas y talleres, la mancomunidad de teoría y práctica caracterizan a este espacio educativo.

Este capítulo se divide en dos partes. En una primera parte, hacemos referencia a la incorporación de capacidades que se da mayormente dentro de la institución escolar. En la segunda parte, nos abocamos a la incorporación de las capacidades profesionales específicas a través de las prácticas profesionalizantes (PP) que se desarrollan mayormente en ámbitos externos, aunque también puedan desarrollarse al interior de la escuela. De esta manera, en el primer apartado de la primera parte nos ocupamos de aquellas capacidades profesionales básicas; a continuación, referimos a las capacidades profesionales específicas, para luego finalmente considerar las capacidades profesionales desde una perspectiva de género. En la segunda parte nos referimos, en primer lugar, al proceso de implementación y acceso a las PP, en tanto incorporación de saberes en contexto o saberes en entornos formativos; luego a las potencialidades de este tipo de práctica y, finalmente, a las limitaciones de esta experiencia. Por último, nos preguntamos si las PP pueden ser un puente entre la educación y el trabajo. Cerramos el capítulo con algunas reflexiones finales.

5.2. CAPACIDADES PROFESIONALES BÁSICAS EN TONO A LA EST

Tal como referimos anteriormente por capacidades profesionales básicas comprendemos aquellos saberes complejos vinculados a la formación científico-tecnológica donde destacan la física, la química y, sobre todo, la matemática; asignaturas que se consideran que son base de las capacidades profesionales específicas que se desarrollarán en el ciclo superior:

“Lo que más falló, el contenido matemático en siete años de la escuela técnica, años en que directamente no tuvimos profesores de matemáticas... Física, química, matemática, educación física, una falencia total” (Luciano, tecnicatura en electrónica)

“Creo que faltó mucha base en matemática y física” (Sonia, tecnicatura en química).

En líneas generales, la mayoría de los/as entrevistados/as destaca la deficiencia en estas asignaturas que consideran de gran importancia en la formación de un/a técnico/a. Al preguntarles acerca de esta deficiencia consideran que ésta no se debe a la currícula escolar, sino que responde a varias causas que van desde la designación de docentes, la falta de clases, hasta los distintos niveles de exigencia y el grado de organización de la escuela. La gran mayoría de los/as técnicos/as entrevistados/as perciben la carencia de una base sólida en matemática, aspecto que aparece aún más presente en el caso de los/as jóvenes que han egresado de química y electrónica. Esto se relaciona con el hecho de que son tecnicaturas donde el contenido de teoría es más amplio en comparación al resto de las especialidades. En algunos relatos se considera que esta falencia adquiere mayor gravedad al tratarse de una escuela técnica donde se supone que la matemática es uno de los saberes fundamentales, más aún si se pretende continuar una carrera de nivel superior asociada al perfil técnico -sobre todo las ramas de las ingenierías-, donde se volvería sumamente importante esa base. La necesidad de profundizar los aprendizajes en matemática se expresa como una preocupación en algunos documentos ocupados de actualizar la situación de la EST (Res. CFE N°341/18). Si concentramos la mirada en la formación científico-tecnológica, adquieren importancia algunos saberes asociados a la cuestión tecnológica y al perfil técnico. Entre ellos resulta relevante la inclusión de saberes propios de la informática, programas computarizados, algunos de carácter más general y otros que implican una tecnología específica vinculada a determinadas funciones técnicas. En estos discursos se destacan los/as técnicos en construcción. En este punto resulta interesante para analizar nuestro campo, los aportes de Gallart (2004) y Figari (2017), quienes señalan que tanto los cambios tecnológicos, como los dispositivos electrónicos y la informática han impactado en la industria y de manera especial en la ETP. En los siguientes fragmentos de entrevistas se vislumbra la experiencia de escuelas en las que estos saberes tienen lugar y otras en las que están ausentes:

“Lo que me aportó, lo único, pero clave, fue usar el AutoCAD, el programa con que dibujamos ahí, fui al trabajo, a las pasantías sabiendo”. (Salvador, tecnicatura en construcciones).

“Yo lo vi mal que no nos hayan dado AutoCAD, que es un programa de diseño por computadora, que hoy en día es básico, nos hacían dibujar en tablero como si estuviésemos treinta años atrás.” (Rufino, tecnicatura en construcciones).

“[Faltó] un poco más de las cosas informáticas, saber usar el Excel” (Paola, tecnicatura en construcciones).

Este saber tecnológico se considera fundamental porque va a seguir teniendo impacto en sus trayectorias educativas y laborales postsecundarias. Por otro lado, en relación con la tecnología, se hace referencia a los cambios tecnológicos acontecidos en las últimas décadas, en virtud de los cuales, algunos/as estudiantes consideran la importancia que ha tenido la incorporación de políticas públicas de alfabetización digital, a través de las cuales incorporaron saberes digitales, señalando progresos a lo largo de los años.

“Cuando entré (a la escuela) no estaba bien equipada, durante mi transcurso, vino el programa Conectar Igualdad, eso mejoró mucho la situación. Podés tener una computadora y los profesores abrazaron bastante rápido esa tecnología, mucho, sobre todo los de talleres o de laboratorio y los de aula no, de hecho, que durante todo mi transcurso no creo que usaran la netbook” (Mariano, tecnicatura en electrónica).

Este fragmento, además de contar las diferencias a la hora de incorporar una herramienta de digitalización, da cuenta de aquella distinción presente en la EST que por momentos se torna más o menos visible entre “los maestros de enseñanza práctica con sus guardapolvos azules, y los profesores de teoría” (Gallart, 2004, p. 43). Al igual que lo afirmado por Figari y otros (2017), en los relatos aparece la necesidad de sumar contenidos que estuvieran más *aggiornados* respecto a las nuevas formas de construcción o a la preocupación por el medio ambiente, elemento que es señalado como una demanda por parte de algunos/as estudiantes:

“Me hubiera gustado un poco más de énfasis a lo que es energías renovables, que las aplicásemos un poco más en lo que es en edificios, viviendas. Lo básico, lo tengo.” (Mariana, tecnicatura en construcciones).

Hasta aquí nos hemos ocupado de aquellas capacidades profesionales básicas, es decir, aquellas propias a todo/a técnico/a en relación a las asignaturas científico tecnológicas.

5.3. CAPACIDADES PROFESIONALES ESPECÍFICAS EN TORNO A EST: ENTRE TALLERES Y LABORATORIOS

Aquí nos referimos a aquellas capacidades que se ponen en juego en el marco de los talleres y laboratorios de la EST, sea en el ciclo básico o superior. Tal como desarrollamos en la introducción, las capacidades profesionales presentan tres tipos de saberes: saber, saber hacer y saber ser/saber estar.

5.3.1. EL SABER QUE SE PONE EN JUEGO EN EL MARCO DE TALLERES Y LABORATORIOS

En relación a los conocimientos que brinda la EST, en algunos relatos aparece el título técnico como una credencial educativa cuya especificidad es el hecho de brindar conocimientos concretos en torno a un campo específico:

“Vos salís directamente con un título. Yo puedo construir una casa, planta baja, dos pisos y azotea, salís con más conocimiento sobre algo.” (Rufino, tecnicatura en construcciones).

Sin embargo, en otros relatos, aparece la diferenciación entre un verdadero saber y la portación del título, que no implica necesariamente haber incorporado esos conocimientos. Así, la simple aprobación de asignaturas o el título en tanto que certificación escolar no da cuenta de un verdadero saber técnico. La consideración acerca de la devaluación de las credenciales escolares asociadas al título secundario, tal como señaló Collins (1979), y la falta de garantía acerca de la incorporación de verdaderos saberes a través del título son hechos que afectan a todo el sistema educativo. Sin embargo, pueden señalarse especificidades ya que, algunos estudios de carácter histórico como el de Gallart (1987) y otros más actuales como el de Jacinto y otros (2019) y SEGETP (2011; 2012a; 2012b), muestran que en Argentina el título técnico puede valorizarse más que un título secundario

que no se corresponde con ninguna especialidad. Esta cuestión en la EST opera de una manera particular, dado que por su estructura curricular implica una vinculación especial entre teoría y práctica. Tal como señala Gallart (2004), para la educación técnica la aprobación de asignaturas no da necesariamente cuenta de la adquisición de competencias, sino que entra en vinculación la manera en la que se aprende, y la integración de múltiples conocimientos para aplicarlos a circunstancias concretas y no previstas. Es justamente este último punto el que da cuenta de un elemento específico de la EST que tiene que ver con aprender determinados saberes en el ámbito escolar y luego poder aplicarlos en una pluralidad de entornos.

“Desde el momento que ingresamos nos dijeron: ‘miren chicos, los profesores de taller más que nada, acá todos se van a recibir con el título de técnico electrónico, o de técnica, todos van a tener el cartoncito, está en ustedes los que quieren aprender, si quieren saber sáquenle el jugo y van a aprender, si no les interesa, vienen a calentar el banco, lo mismo van a tener el cartoncito de todos modos [...] obviamente que tienen que aprobar la materia’ [...]. Después yo terminé con un montón de compañeros que no sabían ni [...] de electricidad casi nada.” (Marcos, tecnicatura en electrónica).

Ahora bien, los/as estudiantes se posicionan de una manera crítica en relación a la enseñanza impartida en los talleres. De esta manera, señalan que uno de los elementos a mejorar se vincula al equipamiento, tanto en relación a insumos como al estado de las maquinarias, sino también a su extensión horaria, ya que se pedía más práctica por sobre la teoría:

“Más equipados, y más largos, más extensos, más años o más o no tanta teoría, claro porque uno no va a vivir de la teoría toda la vida.” (Gabriel, tecnicatura en electromecánica).

En algunos relatos, en función de una fractura existente en la EST entre teoría y práctica -o, en términos de la estructura tripartita de saberes que señalamos, entre saber y saber hacer-, los/as estudiantes consideran que los saberes teóricos implican demasiados contenidos y tiempo que debería haber estado destinado a las prácticas en talleres y laboratorios.

“Estaban buenas las cosas que se enseñaban en el taller, yo igual me imaginaba otra cosa, fue mucha teoría, yo me lo imaginaba más práctica [...]. Te enseñaban mucha teoría y poca práctica.” (Román, tecnicatura en electrónica).

Este elemento asociado a cierta tensión entre la teoría y la práctica en torno a la EST no es específico de este momento histórico, sino que ha caracterizado a esta modalidad educativa desde sus momentos fundacionales. El estudio de Dussel y Pineau (1995) que estudia la educación técnica durante el peronismo rastrea -incluso como elementos previos a la década del 50- el debate entre la enseñanza de los saberes teóricos o de saberes prácticos, elementos presentes en la legislación educativa en general y de educación técnica en particular a lo largo del siglo XX⁵². En el ámbito de la EST los espacios de prácticas realizadas tanto en el ciclo básico como en el ciclo superior de construcciones, electromecánica y automotores se llaman talleres, y en el caso de las especialidades química y electrónica llevan el nombre de laboratorio. Esto último podría llevarnos a pensar que en sí mismas estas últimas dos especialidades tienden a ser más teóricas en comparación con las anteriores.

“Un poco más de laboratorio, podría haber tenido un poco más de práctica.” (Julián, tecnicatura en química).

Hasta aquí nos hemos ocupado de abordar los saberes que se ponen en juego en los talleres y laboratorios de la EST, considerando el interjuego entre la teoría y la práctica.

5.3.2. EL SABER HACER QUE SE PONE EN JUEGO EN EL MARCO DE TALLER Y LABORATORIOS

El espacio formativo de talleres y laboratorios es muy valorado entre los/as estudiantes entrevistados/as debido a la incorporación del saber hacer técnico, por lo que se convierte en el aspecto del saber que más destaca en nuestro trabajo de campo. Este elemento se vincula con los hallazgos señalados en el capítulo 4: si bien ningún/a estudiante expresó haber elegido la EST debido a los talleres como una razón exclusiva, sí mencionaban el gusto por los

⁵² Este elemento, además, ha señalado otras tensiones presentes históricamente, sobre todo aquellas que se preguntaban acerca del lugar idóneo para capacitar a la futura fuerza de trabajo, considerando si debía ser un espacio formativo escolar/universitario o un espacio de fábrica. Esto se replicaba a su vez en las consideraciones en torno a la gestión estatal y al hecho de si debían depender de la cartera de educación o trabajo. La mayoría de estas tensiones continúan presentes al día de hoy.

saberes prácticos y de carácter manual, en tanto conocían que se trataba de escuelas que se diferenciaban en sus dinámicas de otras escuelas secundarias no técnicas. Una de las más importantes valoraciones compartidas por gran parte de estos/as jóvenes es el hecho de poder aplicar estos conocimientos en situaciones prácticas de su día a día, tal como señalan Florez y otros (2017). En la indagación a egresados/as de EST, esto se ve reflejado en aquellos casos en los que aplicaban los saberes aprendidos en la escuela arreglando algo que se rompía en su hogar:

“A mí se me rompe algo y lo puedo arreglar. Un control remoto, un enchufe, están buenos esos conocimientos.” (Román, tecnicatura en electrónica).

A su vez, puede vincularse con la capacidad de inventiva, imaginación y creación que los/as hace sentirse útiles, valorados/as e importantes:

“Nos hacían hacer cosas cotidianas, como para la casa, me gustaba ir y construir algo.” (Matías, tecnicatura en construcciones).

Asimismo, el fragmento anterior se relaciona con la posibilidad de aportar inventiva y creatividad a las producciones de los talleres, experimentar con ellas. Los objetos que crean son productos finales los cuales aportan imaginación y trabajo, y de los cuales pueden apropiarse.

En ocasiones la posibilidad de inventar algo se asocia no sólo a arreglar un aparato para la casa, sino también a crear objetos de entretenimiento:

“Hice una caja de 80 watts, un amplificador, hasta para el auto, lo enchufabas podías pasar música, todavía los tengo andando, después (hice) potenciómetros.” (Martín, tecnicatura en electrónica).

Se trata de objetos que, a pesar del paso de los años, continúan funcionando y son guardados como recuerdo o por la utilidad que aún presentan:

“Todavía tengo el velador que hicimos en carpintería, lo uso cuando tengo que leer o algo,

o sea que sí sirvió... Ahora, justo a mi hermano le sobró una reja que hizo, estaba pensando hacer una espada tipo antigua con una planchuela que sobró, un adorno.” (Rufino, tecnicatura en construcciones).

Estos fragmentos dan cuenta de la aplicación de los saberes escolares prácticos en ámbitos extraescolares, en distintos ámbitos y momentos.

En algunos casos, las producciones creadas en los talleres se vinculan a demandas de la comunidad y son asociadas a proyectos solidarios, o vinculados a la salud, que lleva a cabo la escuela y que, generalmente, luego son donados a la comunidad:

“[Hicimos un] audiómetro digital, siempre había jornadas que eran de los trabajos que se hacían acá en el colegio.” (Luciano, técnico electrónico).

“Habían hecho un semáforo para ciegos que pasabas el bastón y si estaba en rojo vibraba y sino no podías pasar.” (Juan Fernando, tecnicatura en electrónica).

Estas producciones con un fin social o comunitario que pueden estar en el marco de un proyecto o práctica profesionalizante, suelen ser destacadas por los/as estudiantes con orgullo. En otros casos, las producciones de los talleres son vendidas, sea a clientes particulares o al Estado, pudiendo en algunos casos conservar el dinero los/as jóvenes y en otros usarse para costear gastos que tiene la institución escolar.

“De herrería se hacían parrillas, apoya botellas, tenedores, cuchillos para cocinar, varias cosas que se vendían, las vendía la escuela para la cooperadora. Hicimos las puntas de hierro, pidieron a todas las escuelas técnicas y se nos pagaba: era una reja que dividía la Villa 31 de las vías del tren, en un tiempo que hubo muchos accidentes y nos pagaban 0,50 centavos.” (Joel, tecnicatura en electromecánica).

En esta etapa formativa aparece entonces un saber hacer que tiene una aplicación práctica, a través de la creación de objetos que luego llevan a sus casas o a través del aprendizaje de técnicas de reparación. Entre la multiplicidad de talleres a los que asisten durante el ciclo básico (carpintería, hojalatería, fundición, tornería, electricidad, entre otros), los talleres de

electricidad son valorados especialmente, ya que se perciben como los más útiles y los que mayor utilidad práctica tienen:

*“Las [clases] de electricidad seguro, eso sí lo apliqué en mi casa, aprendí mucho.”
(Salvador, tecnicatura en construcciones).*

“Sobretudo el de electricidad, desde chiquito aprendí, cómo manejarme con electricidad, el resto te servía para hacer algo en tu casa.” (Juan Fernando, tecnicatura en electrónica).

Ahora bien, el espacio de los talleres y laboratorios puede, en ocasiones, volverse un obstaculizador de saberes, o saberes de calidad. Todo ello asociado con el hecho de no tener la infraestructura adecuada, y en ocasiones la falta de insumos, que en estos casos son aportados por los/as estudiantes o los/as docentes.

“Llevábamos nosotros la madera.” (Joel, tecnicatura en electromecánica).

“Me acuerdo que, en el ajuste a mano, teníamos que llevar nuestras propias limas, sierras, pinzas, porque lo único que había en la escuela A eran un par de limas, alguna que otra pinza, y sierras, las que había, estaban rotas o estaban tan gastadas que ya directamente no cortaban. Servir sí... qué se yo, creo que las cosas que se dan, por algo se dan, todo es de utilidad.” (Rufino, tecnicatura en construcciones).

Llama la atención este tipo de relatos asociados a la calidad de las maquinarias debido a que, uno de los elementos impulsados por la Ley de ETP del año 2005 era justamente la creación de un fondo presupuestario destinado al equipamiento de las escuelas técnicas llamado “Planes de Mejora”.

“No sé si fue muy bueno [el estado de los talleres], supongo que es parte de lo es que la falta de infraestructura y contribución edilicia ir a limar ahí bueno no era lo mejor del mundo” (Claudio, tecnicatura en química).

En ocasiones, la imposibilidad de desarrollar un aprendizaje técnico no se vincula con la falta

de infraestructura, es decir, necesidad de insumos y maquinarias renovadas, sino de no poder hacer uso del material disponible. En este caso, la importancia de la formación para el trabajo y las prácticas de taller como un espacio de exploración que señalan Jacinto y Dursi (2010), donde se aprende manipulando herramientas por ensayo y error y se pone en práctica aquello aprendido en espacios teóricos, no logra funcionar como una verdadera práctica, ya que los/as directivos/as de la escuela impiden que se experimente con esos materiales.

“En el taller de automotores, Peugeot Argentina había donado un 0 km, un auto que no había salido. Y era lo único nuevo, y lo único que nos servía para trabajar, el resto eran todos cacharros viejos del taller de la policía, tienen un montón de chatarra tirada en la vereda, y se lo daban al colegio, o cosas que han traído los profesores. Eso fue lo primero moderno que trajeron y, nosotros queríamos sacar un farol para ver cómo era la conexión, supuestamente estaba para eso, y no nos dejaban [...] los mismos profes ponían plata para ponerle combustible y arrancarlo. Estábamos re limitados con esas cosas, costaba muchísimo que te soltaran la mano. Son autos que, en realidad, van a la compactadora, salen de la línea de montaje, a ellos no les sirven” (Jerónimo, tecnicatura en automotores).

Este fragmento da cuenta asimismo de la exigencia estudiantil por aprender, por adquirir saberes de calidad, pudiendo posicionarse frente a las autoridades escolares en demanda de su educación, y da por tierra con aquellos relatos que desde el sentido común señalan que los/as estudiantes no se interesan por su escolarización.

Hasta aquí nos hemos ocupado del saber hacer, es decir, el saber práctico que se pone en juego en el ámbito de talleres y laboratorios.

5.3.3. EL SABER SER QUE SE PONE EN JUEGO EN EL MARCO DE TALLERES Y LABORATORIOS

Más allá de determinados saberes concretos asociados a la EST y al ámbito de taller y laboratorio, tiene lugar el desarrollo de lo que se conoce como el saber ser/saber estar asociado a los valores y actitudes vinculados al perfil profesional para el que los/as jóvenes titularán. Si bien consideramos que el saber ser técnico proviene de la multiplicidad de espacios formativos de la EST en su conjunto, es en los talleres y laboratorios donde ocupan gran parte del tiempo de formación, compartiendo estos espacios con los/as maestros/as de taller y maestros/as de enseñanza práctica. Según Gallart (2004) esto se debe a las largas

horas que pasan en el ámbito de los talleres, ámbito en el que tienen lugar vínculos más horizontales entre docentes y estudiantes. Esto se refleja en nuestro campo. Así, el ámbito de taller aporta, además de cocimientos,

“Relaciones con profesores, amistades(...).” (Lázaro, tecnicatura en automotores).

“Nosotros estábamos en un trato con los profesores que éramos como amigos.” (Gabriel, tecnicatura en electromecánica).

Este elemento asociado al vínculo cercano entre docentes y estudiantes en el marco de la educación técnica ha sido estudiado por Dussel y Pineau (1995) para el caso del nivel superior considerando que se trata de un vínculo pedagógico flexible, donde se es compañeros/as, más que maestros/as y discípulos/as. Ese buen vínculo, que en varios casos continúa una vez concluida la EST, implica visitas periódicas a la escuela por parte de los/as egresados/as para encontrarse con los/as docentes, en las que dicen ser muy bien recibidos/as.

“Lindas amistades, tanto con los profesores, tenemos una linda relación, a veces los voy a visitar, nos llevamos bastante bien, tengo que ir a visitar, ya me andan buscando.” (Mariana, tecnicatura en construcciones).

El espacio del taller parece ser entonces conformador de un capital social relacionado con el vínculo con los/as docentes que perdura a través del tiempo. La idea de capital social a la que hacemos referencia se vincula con las ideas de Bourdieu (1980) en torno a los recursos actuales o futuros asociados a una red de relaciones institucionalizadas, un conjunto de relaciones estables dada por la pertenencia a un grupo. De allí que es posible pensar que en las instituciones de EST se forja la pertenencia al mundo técnico aun siendo ex alumnos/as. Asimismo, se construye un capital social que permite acceder a información pertinente en torno a trabajos, posibles concursos docentes (aspecto que trabajamos en el capítulo 6 de esta tesis) o puede simplemente implicar rememorar el pasado compartido en los talleres, donde pareciera que el tiempo no ha pasado.

“Ya te digo, por la cantidad de gente que se mueve por la escuela A, de todas las edades, no

solamente los alumnos, sino ex alumnos, profesores, lo que sea [...] Yo hasta el año pasado seguía yendo [...]. Puedo ir tranquilamente que sigo conociendo a todo el mundo.”
(Jerónimo, tecnicatura en automotores).

Esta cuestión “romántica” respecto a la EST no deja de vincularse con el aspecto trabajado en el capítulo 4 de esta tesis acerca de la pertenencia que implica formar parte del mundo técnico, sobre todo asociado a una institución específica, mayormente a la que habían asistido varios miembros de la familia, muchos/as de los cuales además habían trabajado en la escuela. El siguiente relato muestra los aportes de la EST más allá de determinados contenidos que pudieran haberse aprendido, como una fuente de socialización que ayuda a su propia maduración.

“Para todo, para la vida, me ha enseñado mucho la escuela A, también para lo social nos formó, nos terminó de romper el pedazo de cascarón que nos había quedado en el lomo.”
(Gabriel, tecnicatura en electromecánica).

Hasta aquí nos hemos ocupado de abordar los aspectos vinculados al saber ser que brinda la EST, es decir, a aquellos saberes actitudinales que aprenden en la escuela técnica y pueden aplicar en otros ámbitos de su vida.

5.3.4. ¿ARTICULACIÓN DE SABERES EN EL MARCO DE TALLERES Y LABORATORIOS?

Tal como desarrollamos en los tres subapartados anteriores el saber puede dividirse analíticamente, pudiéndose desarrollar en el espacio de talleres y laboratorios un saber, un saber hacer y un saber ser/saber estar, siendo el saber hacer el que aparece más presente en este ámbito. Parte de la bibliografía específica en torno a la EST (Dussel y Pineau, 1995; Gallart, 2004; Riquelme y otros, 2017) señala que en esta modalidad educativa está presente una tensión entre la teoría y la práctica, entre saberes teóricos y saberes prácticos que puede reproducirse a lo largo de los distintos espacios curriculares. Ahora bien, en algunas experiencias se conjugan estos tres tipos de saberes, en tanto que capacidad profesional, de una manera mancomunada y ello puede verse en los relatos de entrevistados/as de diferentes especialidades.

“Las prácticas [de taller] me sirvieron mucho, porque yo antes solo sabía estudiar, pensar, resolver problemas.” (Juan Fernando, tecnicatura en electrónica).

Este fragmento da cuenta de la existencia de la tensión entre saberes teóricos y prácticos, en la que puede observarse una cuestión temporal según la cual el/la estudiante poseía determinados saberes, conocía la teoría, pero es solo después de –y gracias a– la práctica de taller que logra aplicar esos conocimientos en un campo específico mostrando una articulación entre los distintos tipos de saberes. Otros fragmentos dan cuenta de que esa escisión entre teoría y práctica no es tal, ya que en ese aprendizaje práctico pueden aplicar la teoría y, de esta manera, comprender el funcionamiento de algunas cuestiones técnicas.

“Me gustó, desarmar, aprender el porqué, saber el funcionamiento, el problema que tengo y cómo puedo solucionarlo en el sentido del motor.” (Silvio, tecnicatura en automotores).

En relación con las capacidades profesionales su importancia radica en que, una vez que se tiene un problema de índole técnico, el/la estudiante puede diagnosticarlo, evaluar entre posibles soluciones, seleccionar una entre varias y considerar ex post las implicancias de haber llevado a cabo ese proceso resolutivo. Esto da cuenta de la posibilidad de reflexionar acerca de por qué se han seguido ciertos caminos y no otros para resolver un problema (INET, 2015), aspecto que preocupa desde los organismos encargados de la EST a la hora de pensar la política educativa técnica. La noción de capacidades profesionales que nos es útil implica la adquisición de saberes en una determinada situación que se espera puedan replicarse en otras múltiples situaciones o contextos diversos, porque de ello se trata el aprendizaje de una capacidad profesional. En el siguiente fragmento de entrevista esto aparece señalado como la posibilidad de poder pensar determinados problemas técnicos y brindarles una solución que no solo se aplicaría a un problema concreto, sino que estaría asociada a tener una “visión del mundo” y conocer su lógica diferente después de pasar por la experiencia de la EST:

“A nivel social todas las cosas que aprendés. Hay muchas cosas que yo las supe arreglar porque tenía la solución por ciertas vivencias y conocimientos del técnico, por ejemplo, arreglar un sistema eléctrico me doy maña, no tuve la materia electrónica, pero tuve taller de electricidad en la escuela. Lo que te da la escuela, no ves las cosas igual, eso de una

visión que tengo del mundo, de encontrarle cierta funcionalidad a las cosas, ponele la técnica de la tecnología, porqué se hace de esa forma o cuando hay que arreglar algo, me sirve en muchos aspectos de la vida.” (Gianfranco, tecnicatura en química).

Este interjuego entre teoría y práctica, y la capacidad resolutive frente a un nuevo problema aplicando herramientas conocidas y adaptándolas a la situación, da cuenta de un saber abstracto que puede aplicarse en lo concreto. El vínculo mancomunado entre saberes teóricos y prácticos aparece también en el relato del siguiente entrevistado según el cual el mundo técnico pareciera definirse por la dinámica de los talleres, siendo lo propio y lo que lo diferencia de lo no técnico.

“Y las prácticas eran buenas, siempre uno cuando mira esta parte lo que le gusta es el taller, cuando elige se va a poner la ropa técnica siempre, hoy que estoy del otro lado [en tanto que egresado y docente], sin la teoría no podés ir a la práctica, pero uno cuando era alumno era lo que más [le gustaba] [...] [...] porque después cuando uno iba creciendo se daba cuenta, y vos decís esto me lo daban por esta razón. No sirve hacer una práctica sin saber lo que estoy haciendo, por ahí siempre está bueno tener la teoría para saber responder en la parte práctica. (Federico, tecnicatura en electrónica).

Hablamos de interjuego ya que, se necesita la teoría para poder comprender los procesos que se verán en la práctica, pero a su vez se necesita la práctica para que las cuestiones teóricas terminen de tener sentido y adquieran una lógica. Esta división entre saberes prácticos y teóricos, que puede replicarse a la idea de aprendizaje manual-no manual remite a la clásica tensión entre saberes intelectuales y saberes manuales. El siguiente fragmento da cuenta de que en ocasiones el abordaje teórico en la EST a través de aquellas asignaturas de la formación general y científico-tecnológica son adecuadas a la especificidad de mundo técnico.

“Era bastante práctico porque a la tarde teníamos todo taller, te enseñaban con los materiales que tenías que manejar cómo hacer las cosas eso sí, o sea prácticas teníamos muchas, también teoría obviamente pero eso lo hacía entretenido, porque vos pensá que a la mañana eran todas las clases comunes que tienen todo, y alguna que otra de taller ponele

que teníamos geografía, lengua, matemática todas esas y después alguna abocada a taller, a construcción ponele como es ética ciudadana, todas esas pero, esas las vemos también o sea desde el punto de vista que la ven todos claro, pero además sumado un poco a la ética profesional era orientado.” (Benicio, tecnicatura en construcciones).

Nos interesa retomar el aporte de Martín Criado (1996) quien postula esta antítesis entre teoría y práctica, según la cual la primera es considerada falsa y la segunda verdadera, siendo esto analizado desde un esquema de clases:

“En los jóvenes procedentes de medios obreros la distinción entre saber teórico y práctico es un esquema fundamental de semantización de los saberes. Frente a un saber teórico que se ve como «falso», aparente, porque está disjunto de la práctica -saber libresco-, el saber práctico -nacido de la práctica- sería un saber «verdadero». La consideración de este esquema es esencial para comprender su sentido de la orientación y sus elecciones en formación” (1996, p. 239).

Consideramos que en nuestra investigación esta oposición entre la teoría y la práctica existe y adquiere matices no tanto según la clase, sino según la edad. De esta manera son los/as jóvenes de mayor edad y que llevan más tiempo como egresados/as quienes a lo largo de los años y gracias al ejercicio profesional han logrado comprender la importancia de la teoría y la práctica como un todo. En cambio, entre los/as estudiantes más jóvenes aparecen como elementos escindidos, considerando que hubiera mejorado su experiencia educativa el hecho tener más prácticas y menos teoría, a la cual consideraban a veces innecesaria.

Otro de los aspectos que se pone en juego en el espacio de talleres y que puede en principio asociarse al saber hacer, es la consideración de este espacio como un ámbito propicio para la manipulación de diferentes máquinas, herramientas y materiales, pudiendo dar cuenta de habilidades en su uso, tal como plantea Riquelme y otros (2017), además de la incorporación del conocimiento referente a las normas de calidad de un producto/servicio y las normas de seguridad de actividades técnicas propias de su especialidad.

“Sobre todo lo que es el manejo en el taller, un montón de cuestiones del uso de herramientas y de seguridad.” (Jerónimo, tecnicatura en automotores).

De todos modos, más allá del conocimiento de las normas de seguridad para operar con determinadas maquinarias y materiales, algunos/as estudiantes señalan que en algunos casos éstas no se cumplían, sea porque desde la infraestructura no podía garantizarse la seguridad o faltaba material, o porque el/la docente planteaba cierta flexibilidad en esta cuestión. Esto suele ser apreciado al conocer ámbitos de empresa o fábricas donde estas normas se aplican con precisión, tal como se da en el espacio de desarrollo de las prácticas profesionalizantes, a lo largo de su trayectoria laboral, o en el marco de una carrera universitaria donde acceden a talleres y laboratorios de mayores dimensiones. Asimismo, Florez y otros (2017) señalan que la currícula escolar de EST suele quedar desfasada y desactualizada respecto a las tecnologías utilizadas en los sectores productivos. En los talleres y laboratorios se entrena el uso de determinadas herramientas y, en ocasiones, este uso no queda escindido, dándose un conocimiento acumulativo a lo largo de los años. El siguiente entrevistado lo relata al hablar del uso aprendido en el ciclo básico, un uso con el que ya estaban habituados en el ciclo superior.

“Cuando vos salís de los primeros tres años [aprendés] cuestiones con herramientas, con maquinaria y vos cuando ya llegás, a cuarto tenés que tener una idea obvia de eso, si te decían tenés que usar la guillotina de hojalatería, ya sabías cómo se usaba porque la usaste en primero, tenés que usar una lima y una escofina ya lo sabías porque lo viste en primero en carpintería, si tenías que usar un tablero porque era de dibujo técnico era primero, segundo, tercero y creo que en cuarto también y de lenguaje tecnológico en segundo.”
(Lázaro, tecnicatura en automotores).

Además de la escisión entre teoría y práctica un estudio ya clásico de Gallart (2004) señala que existe una fractura del curriculum de EST entre el ciclo básico y superior, entre los distintos espacios curriculares de los trayectos formativos. El fragmento anterior da cuenta de que en ocasiones esta fractura entre los ciclos puede enmendarse, produciéndose un vínculo entre saberes teóricos y prácticos, entre ciclo básico y superior. Aquí se da cuenta de un proceso según el cual no solo hay saberes teóricos que se vinculan con saberes prácticos en el ámbito de talleres y laboratorios, sino que, a medida que se asciende en los años de educación técnica, las tareas desarrolladas en el ciclo superior dan cuenta de procesos con

mayor nivel de abstracción donde es necesario aplicar el uso experto de determinadas herramientas. Resulta interesante que en el espacio de taller aprenden a hacer un uso adecuado de los materiales, y en este sentido, una de las entrevistadas refiere el hecho de ir incorporando el criterio técnico:

“Conocer los materiales que se utilizan en la construcción, diseñar una vivienda a través de un programa de necesidades. A tener un poco más de criterio técnico a la hora de diseñar.”
(Mariana, *tecnicatura en construcciones*).

Creemos que el criterio técnico, si bien asociado a un perfil profesional determinado, no puede desligarse del grado y tipo de conocimientos que se asocia a ese perfil, vinculado a lo que Figari y otros (2017) denominan la pericia técnica, en relación a los saberes que son valorizados por los/as trabajadores/as y se ponen en juego en la cotidianeidad laboral, posibilitando una movilidad de calificación ascendente. Hasta aquí hemos abordado la cuestión de la articulación entre los tres tipos de saberes en el marco de los talleres y laboratorio de la EST.

5.4. CAPACIDADES PROFESIONALES DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO: PRÁCTICAS DIFERENCIADORAS EN LA EST

En este apartado nos ocuparemos de analizar la dinámica de los talleres de la EST desde una perspectiva de género, aspecto crucial si se considera que su matrícula directiva, docente y estudiantil es mayoritariamente masculina e históricamente esta educación ha sido masculinizada. Aquí entendemos al género como una categoría relacional, que considera los vínculos entre los diferentes géneros. Scott (1996) postula, desde una perspectiva relacional, que el género implica tanto a varones como mujeres, en este sentido género no es sinónimo de mujeres. Butler (2007) va un paso más allá planteando la importancia de cuestionar el género binario y heteronormativo, y propone que el mismo es también performativo, debido a que implica una actuación reiterada bajo normas que exceden a los individuos en tanto implica un *hacer* que se actualiza y reactualiza, y no es un mero atributo de las personas. Asimismo, es fundamental postular que el género es histórico y está condicionado socialmente, a la vez que oculta relaciones de poder (MacKinnon, 1995; Scott, 1996) y violencia simbólica socialmente legitimada (Bourdieu, 2000).

Rico y Trucco (2014, citado en Bloj, 2017) postulan que el género se vincula con la reproducción de estereotipos y prejuicios sobre los sexos que tienen incidencia sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, Bonder (2013) plantea que no se puede culpabilizar por completo a la institución escolar ya que son heterorepresentaciones que se reproducen y atraviesan a la escuela. Es de suma importancia el rol que puede cumplir la educación en la deconstrucción de los estereotipos, la generación de conciencia y el achicamiento de la brecha de género.

Por otra parte, si enfocamos la mirada en los talleres teniendo en cuenta el clivaje de género, podemos señalar que los mismos aparecen como un sector que según algunos/as de los/as jóvenes se asocian como “machistas” o en el que se dan tratos desiguales a las mujeres. Este trato desigual implica una diferenciación de tareas en relación con el género en el marco de los talleres, por lo que a las estudiantes mujeres, de alguna manera, se les niega el derecho a capacitarse y aprender a realizar tareas específicas. Esta cuestión es reconocida por varios de los varones entrevistados. En el siguiente fragmento la cuestión generizada en torno a la EST aparece como un saber implícito, ya que, aunque no hay reglas discriminatorias explícitas – ya que la educación debe necesariamente presentar un carácter inclusivo– la desigualdad entre los géneros se termina produciendo.

“Se sentía que era distinto, más en los primeros años[...]. No sé si es que éramos todos más chicos, se sentía el mal concepto de que éramos distintos los hombres y las mujeres, había una parte de talleres y determinadas cosas que no hacían. Por ejemplo, limar, en el 2º año se hacía un martillo de pena [...] los docentes a las chicas habitualmente les hacían el martillo.

-Y las chicas ¿no lo podían hacer?

Sí, pero a veces no las dejaban, bah [...] era como una sutileza de los dos[...] Y después en el taller de construcciones hicimos una pared[...] donde había que subir arena, no la hacían. Supongo que habrá sido por algún prejuicio respecto al esfuerzo, pero no eran cosas que no podían hacer.” (Leandro, tecnicatura química).

La diferenciación de tareas en el taller según el género se da bajo una justificación de que implica un exceso de esfuerzo que pueden llevar a cabo los varones, pero no las mujeres.

Algunos estudiantes critican esta situación, mientras que otros, si bien no la defienden, intentan darle una explicación científica.

“Hubo casos [por] un tema de esfuerzo... no sé cómo decir esto sin que suene un tanto machista, pero hay podríamos decir desde una parte química [...] el hombre tiene un tanto más de gen genéticamente es un tanto más fuerte ¿podríamos decir?, genéticamente hablando [...] entonces no sé si quizás el hecho de que por ahí tener que levantar algo pesado era...es depende” (Claudio, tecnicatura química).

En los relatos se señala que cuestiones vinculadas al género, y al machismo y feminismo han tenido mayor visibilidad en los últimos años. En la misma línea de la consideración de la mujer como ser *débil* aparecen relatos que afirman que los/as profesores/as decían cuidarlas, que no era bueno que escucharan ciertas cosas que sí podían escuchar los alumnos varones. Dentro de la dinámica de taller aparece un uso diferencial de las herramientas en función del género, pudiendo los varones manipularlas con tranquilidad, equivocarse, aprender por ensayo y error; y las mujeres verse impedidas de utilizarlas. En algunos casos, en relación a la temática asociada a los saberes y el género en el ámbito de la EST, ha servido como un espacio cuya pregunta abría la reflexión que realizaban algunos estudiantes con posterioridad a su pasaje por la escuela.

“Y en el taller, a las chicas, no las dejaban [...] tocar mucho las máquinas, a los chicos “vení, agarrá las máquinas” [...] se veía ese límite. Ahora que me pongo a pensar, era re machista el taller [...] antes no lo veía de esa forma.” (Manuel, tecnicatura en construcciones).

Estas dinámicas se reproducen no solo en las clases de taller obligatorias, sino también en los espacios vinculados a proyectos institucionales de carácter optativo. En particular, en torno al proyecto del auto de carrera –cuya participación era opcional– señalan que formalmente eran parte, pero en lo concreto casi no participaban y esto era adjudicado al hecho de ser “*calladitas*” (José, tecnicatura en automotores). Si bien no se les vedaba el acceso, que por derecho es universal, tampoco se alentaba activamente su participación garantizando un trato y aprendizaje equitativo en el marco de los talleres. En relación a las tareas técnicas de taller diferentes para varones y para mujeres esto puede aparecer bajo una

diferenciación de tareas, o bajo comentarios en tono de broma⁵³, teniendo en cuenta que el chiste permite en ocasiones expresar aquello que de otro modo sería imposible decir.

“En el taller de automotores, era muy amigo [...] de Emilse, con ella fue con la que más compartí el taller [...] Emilse laburaba muchísimo, muchísimo más que otros compañeros [...] ella agarraba las herramientas y se ponía, tenía cero problemas y laburaba muy bien [...] Por ahí el profesor la ponía a cebar mate o a acomodar tornillos [...] Por ahí con algunos profesores más jóvenes no, el laburo era igual [...] Con esas cosas por ahí no quiero dar nombres. Pasa que el ambiente de la mecánica es híper machista, en las otras materias no pasaba tanto. Más que algún chiste boludo.” (Jerónimo, tecnicatura en automotores).

Esto da cuenta de que en ocasiones las mujeres se esfuerzan más por su condición de mujer, y aun así se les niega la posibilidad de realizar determinadas tareas y la explicación pertinente.

“De los profesores sí, en cuanto al rol que la mujer ocupa en la sociedad. Recuerdo la discriminación a la mujer por considerar que no puede tener habilidades técnicas, resumiéndote [...] en los talleres electricidad o tornería y carpintería [...] los profesores se reían [...] [decían que la mujer] tiene que tener cuidados aparte, desarrollar tareas aparte.” (Luciano, tecnicatura en electrónica).

En múltiples oportunidades son los propios estudiantes varones los que marcan y denuncian ese trato diferencial, aun si para ellos se trata de un privilegio en virtud de su género. Esto difiere del estudio de Jacinto, Roberti y Martínez (2020) que señala que son las mujeres quienes perciben más estas discriminaciones –o diferenciaciones en el trato– que los varones. Estos tratos los asocian con reglas institucionales, roles directivos y de ciertos/as profesores/as, reforzándose en las materias-taller. Consideran que se da más en el caso de profesores varones que mujeres que solían tener un trato “más humano” y sobre todo en docentes de más edad que eran en algunos casos tildados de “dinosaurios”. Esto en algunos momentos parecía ser debido a una característica individual o también debido a algo más

⁵³ Son varios los relatos de estudiantes varones que comienzan a contar alguna situación respecto a las diferencias de género en la EST, y luego deciden guardarse para sí mismos la anécdota para no quedar expuestos, aunque estuviera garantizado el anonimato en la situación de entrevista. Posiblemente mi propia posición de género femenino afectaba estos relatos.

estructural propio de la institución, ya que referían a que en su institución de ETP presentaba una estructura muy verticalista y exceso de disciplina.

Hasta aquí nos hemos ocupado de abordar los saberes que tienen lugar en el ámbito de talleres y laboratorios de la EST considerados desde una perspectiva de género. De manera más general nos hemos ocupado de los saberes en su estructura tripartita en la EST.

5.5. LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALIZANTES: ACCESOS, CAPACIDADES PROFESIONALES Y LIMITACIONES

En esta segunda parte nos ocupamos del trayecto formativo asociado a las prácticas profesionalizantes (PP) considerando las múltiples formas de acceso, las capacidades profesionales que allí se ponen en juego y las limitaciones que presenta esta experiencia.

5.5.1. ACCESO Y EXPECTATIVAS EN TORNO A LAS PRÁCTICAS PROFESIONALIZANTES

Tal como desarrollamos en el capítulo 2, a partir de la Ley de ETP del año 2005, las PP adquieren un carácter universal y obligatorio, pasando a formar parte de la currícula del último año debiendo completar un mínimo de 200 horas. Este marco legal nacional se adecuó al territorio bonaerense desde 2013 bajo la resolución N° 112. Las PP se definen como aquellas estrategias y actividades formativas cuyo propósito es que los/as estudiantes consoliden, integren y amplíen las capacidades y saberes que se corresponden con el perfil profesional en el que se están formando. Deben ser organizadas y supervisadas por la institución educativa, y encontrarse referenciadas en situaciones de trabajo. Pueden ser planteadas bajo una multiplicidad de modalidades: proyectos productivos, tecnológicos, de carácter externo o interno, sea en instituciones estatales, privadas u ONG. El tipo de tareas a desarrollar se vincula con el ámbito donde se lleva a cabo la práctica. Según López Chapato (2018) es importante tener en cuenta el tipo de establecimiento o institución donde se realizan las PP, así como los roles institucionales que se despliegan en los distintos ámbitos. Según Florez y otros (2017) y Fernández (2019) entre el marco legal, es decir, la letra escrita, y los procesos realmente existentes, transcurre su implementación, siendo ésta influida por el marco contextual en el que tiene lugar –en nuestro caso la ciudad de La Plata– las instituciones seleccionadas, las empresas, los actores sociales. Realizamos ahora una

caracterización general de la implementación de las mismas en el marco de las dos escuelas que forman parte de esta investigación.

Tal como se han configurado, las experiencias de PP en las dos escuelas que forman parte de nuestro trabajo de campo podemos mencionar que mayormente toman el formato de pasantías y son de carácter externo a la institución escolar, sea en ámbitos públicos, mixtos o privados. Esta información, válida para nuestro espacio concreto de indagación, coincide con el abordaje realizado a nivel nacional por Riquelme y otros (2017) que señala que durante el bienio 2016-2017 a nivel nacional, las PP se han efectivizado entre un 80% y un 93%. De este total, Marchesini (S/D) señala que, para el año 2016, un 62% han sido realizadas en empresas según datos que se corresponden con la provincia de Buenos Aires. Ahora bien, en nuestro caso, el ámbito externo de PP es heterogéneo, en tanto hay casos de ámbitos muy específicos que solo habilitan las PP de una especialidad y otros que habilitan a la realización de PP de diferentes especialidades, en el cual confluyen estudiantes de distintos cursos. Asimismo, se ha dado casos donde ambas escuelas logran negociar la PP con la misma empresa. Vemos que casi la mayoría de nuestros/as entrevistados/as han contado con la posibilidad de realizar una PP externa, y esto se vincula tanto a la existencia de un polo industrial en el Gran La Plata (Adriani, 2014) como a la importancia de su sector universitario, conformado sobre todo por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y la Universidad Tecnológica Nacional (UTN).

Entre los ámbitos externos priman los espacios privados (empresas o fábricas que varían en tamaño y se dedican a la producción de un bien o el ofrecimiento de un servicio), seguidos en cantidad por ámbitos públicos (centros de investigación, de salud o educativos, en los cuales mayormente se han insertado practicantes de la tecnicatura química y electrónica), seguidos por una empresa de carácter mixto. Las PP realizadas en ámbitos privados y mixtos se corresponden con las cinco especialidades, en tanto en el ámbito público han tenido lugar las PP de la especialidad química y electrónica. Las PP internas han correspondido a proyectos que brindaban un servicio o planteaban un fin solidario para con la comunidad. En algunos casos la opción por este formato ha respondido a la falta de oferta de PP externa, pero también al hecho de que los/as estudiantes, por diversos motivos, hubieran elegido ese formato de PP. Asimismo, hay estudiantes que han realizado una PP externa optando por la interna en la escuela de manera complementaria.

Visualizamos en nuestro campo que aun cumpliéndose la cantidad de horas totales (200) estipuladas en el plan de estudios, no existe una distribución horaria semanal fijada previamente, y que los momentos de inicio y finalización varían a lo largo del año. Esto se asocia a la organización de las PP con todos los requisitos que piden las instituciones educativas (armado de proyectos y seguros para los/as estudiantes, entre otros), y a los horarios que manejan las otras instituciones –en caso de ser externas–. En los relatos aparece este aspecto organizativo en torno a las PP como un aspecto que denota cierta falta de organización, implicando un proceso de implementación que les llevó cierto tiempo de maduración a las instituciones. Esto es aún más notorio en el primer y segundo año que tuvieron lugar las PP (2013-2014) en la provincia de Buenos Aires o al iniciar el contacto con una nueva institución externa. Algunos/as estudiantes señalan que les costó adaptarse a las dinámicas de las mismas y sacar provecho, porque se requería un tiempo de negociación entre la institución escolar y el ámbito socioproductivo en que los/as estudiantes quedaban en medio. Tal como nos comenta el siguiente entrevistado que realizó sus PP en la escuela de manera interna, así como también en una empresa automotriz:

“En un comienzo era todo a ensayo y error.” (Silvio, tecnicatura en automotores).

“Nos habíamos enterado en el año anterior, en sexto que teníamos que hacer el séptimo año, y que eso incluía prácticas profesionalizantes. Si bien a finales de ese año no hubo mucha información de las autoridades respecto a las familias, cómo se iban a desarrollar a nivel general[...]. El primer año fue muy desprolijo. Si bien nosotros tuvimos suerte en cuanto a las prácticas.” (Luciano, tecnicatura en electrónica).

Resulta interesante la propuesta de Riquelme y otros (2017) para analizar empíricamente el nivel de organización institucional en torno a las PP que tiene en cuenta una serie de consideraciones tales como la existencia de planificación, las dificultades que acontecieron y las maneras de resolverlas; los criterios para definir los formatos de PP; los actores u organizaciones participantes, la vinculación con el proyecto educativo institucional –en caso de existir–, el vínculo con los perfiles profesionales y con el contexto socio productivo, las actividades y tareas desarrolladas por los/as estudiantes, la figura docente, el lugar de realización, la relación con condiciones reales de trabajo, el seguimiento y la evaluación de

las mismas, los logros y dificultades en su implementación, y la interconexión entre estos elementos puede dar lugar a un nivel de organización alto, medio y bajo. Este modelo nos permite analizar la configuración de las experiencias de PP en las dos instituciones en las que realizamos trabajo de campo a partir de los datos construidos. Así el caso que abordamos se corresponde con un nivel de organización medio: debido a que se trata de dos escuelas donde conviven varias especialidades y existen varias figuras docentes que se ocupan de las cuestiones pedagógicas y burocráticas en torno a las PP. Además, no existe un único plan institucional de PP, sino varios debido a la gran cantidad de estudiantes en cada una de las instituciones; no parece haber una pauta de seguimiento con cierta periodicidad de la PP, y no existen restricciones materiales ni de recursos humanos para la realización de PP. Asimismo, en los casos de PP externas, los/as docentes conocen al menos de manera genérica las tareas que realizan los/as estudiantes y no suele haber un proceso de reflexión colectiva posterior. Estas PP, si bien con algunas dificultades de implementación en un comienzo, se aplican desde el año 2013. Este nivel de organización influye en la gestión e implementación de las PP que se realice. Si bien este nivel de organización de las PP permite pensar que la situación en ambas instituciones muestra grados de avance, hay muchos aspectos a mejorar tal como puede apreciarse de la propia experiencia de los/as estudiantes.

Lo señalado anteriormente nos muestra que tanto en relación a aspectos generales que han sido desarrollados en el capítulo 3 de carácter metodológico, como en la cuestión propuesta de la organización de las PP, ambas escuelas presentan más convergencias que diferencias. Consideramos que al tratarse de escuelas correspondientes al sector industrial que ofrecen varias de las especialidades en su interior, han podido ofrecer una pluralidad de ámbitos para realizar las PP, aunque, al tratarse de escuelas que no trabajan con una pequeña escala de estudiantes, algunas cuestiones de la supervisión se han visto dificultosas. Creemos que esta similitud puede tener que ver con el hecho de contar con docentes que trabajan en ambas instituciones a la vez y con el poder del convenio firmado con la UTN –tal como hemos desarrollado anteriormente–.

Las prácticas dieron lugar a experiencias disímiles ya que mientras algunos/as señalaron la realización estricta de las horas exigidas –“*solo hice las 200 hs reglamentarias, exactas por reloj.*” (Juan Andrés, *tecnicatura en electrónica*)- incluso señalando no haber seguido asistiendo de haber podido porque no le gustaba el ambiente de trabajo; otros/as continuaban

asistiendo una vez finalizado el periodo obligatorio. Esta continuidad podía deberse a que la institución externa pautaba la temporalidad de la PP:

“En ese momento estaban las... no sé si ahora sigue estando las 200 hs. mínimas obligatorias para pasar las PP, y bueno, al horario que nosotros hacíamos lo hicimos en menos de mes y medio las 200 horas, estábamos todo el día ahí, y estuvimos hasta octubre

-O sea ¿capaz que superaron las 200 hs obligatorias?

Sí, sí, las superamos, por un simple hecho que nosotros no llevamos la cuenta, ni el colegio y segundo estábamos tan copados que ni cuenta nos dimos.” (Jean Franco, tecnicatura en química).

Este último fragmento señala que la continuidad más allá de las 200 horas, si bien era fomentada por la empresa, era un tiempo que subjetivamente pasaba rápido cuando la experiencia de PP era buena y se podía sacar provecho de ella. Además, las palabras del joven dan cuenta de cierta falta de regulación de parte de la institución escolar. Esto tenía lugar debido al buen trato con los/as compañeros/as, al aprendizaje que se podía generar allí o a que tenían tiempo libre y presentar el séptimo año una carga horaria menor al interior de la institución escolar.

“Las prácticas eran en [una empresa textil local][...] estuve desde mediados de abril hasta octubre, que yo empecé a trabajar en la casa de repuestos.

- ¿Te quedaste más de lo reglamentario?

Sí, me dijeron “si querés seguir viniendo, no hay problema...Y yo en la fábrica conocí un montón de gente, me querían un montón, yo no hacía el horario completo de trabajo y a veces me quedaba con los chicos tomando mate o con la gente de la oficina, no por ser letra para que me tomen, sino porque no trabajaba, no hacía nada y me quedaba ahí. [...] Es un taller muy chico, que laburan con cosas muy interesantes.” (Jerónimo, tecnicatura en automotores).

Esta continuidad en la empresa superando las horas exigidas de PP da cuenta de una estrategia de parte de algunos/as jóvenes que aprovechan un espacio en el que se sienten cómodos/as y en el marco del cual están aprendiendo. Jacinto y Dursi (2010) destacan los aspectos positivos que tiene la realización de PP para los/as jóvenes en tanto que es un instrumento de formación

complementaria a la teórico-práctica brindada por la escuela, que puede lograr acercarlos/as al mundo del trabajo y desarrollar competencias contextuales. Desde el actor empresarial esto es visto como una posibilidad que se le brinda al/a la joven para continuar formándose en un ámbito genuino de trabajo. Sin embargo, es necesario no romantizar el lugar en el que los/as jóvenes son colocados/as por la propia empresa. Cabría preguntarse qué ocurre en los casos en que se continúa asistiendo a la PP externa más allá del tiempo estipulado en relación a los seguros que deben implementarse para el ingreso a las instituciones, es decir, si se hace cargo de los mismos la empresa, la institución escolar o simplemente continúan dentro de la empresa sin estar asegurados/as, con lo que estarían corriendo un riesgo. Esta continuidad es relatada en algunos casos como un factor que podría ayudar a conseguir empleo al interior de la institución donde realizan la PP debido al interés que se presenta por ese ámbito productivo. Tal como comenta el siguiente entrevistado, que realizó sus prácticas externas en una compañía de medios de transporte de pasajeros a nivel nacional.

“Cuando terminamos las prácticas yo seguí yendo porque me gustaba, y vieron que me gustaba, entonces me contrataron.” (Lázaro, tecnicatura en automotores).

Comprendemos esta prolongación de las PP en el tiempo como una estrategia de los/as jóvenes para adquirir conocimientos o en un futuro obtener un empleo. Otra modalidad bajo la cual la PP se veía reforzada se produjo en los casos en que algunos/as estudiantes tuvieron una doble práctica, esto debido a que habían tenido algún tipo de pasantía en años anteriores, o durante el mismo año, adquiriendo ambas experiencias características diferentes respecto al aprendizaje, a su duración y a la modalidad.

“Yo la hice en la UTN [la PP]. Hice pasantías en YPF, las de YPF me gustaron mucho. Yo, cuando entré a cuarto año de química, tenía el sueño de conocer el laboratorio de YPF. Después, en séptimo se dio que lo pude conocer y no podía creer que estaba con el mameluco, el casco, los guantes, los botines.” (Micaela, tecnicatura en química).

La doble práctica toma distintos formatos, como en el caso anterior teniendo lugar la confluencia de una PP (de carácter universal) con una pasantía que es solo para algunos/as

estudiantes –aquellos/as de mejores calificaciones o que demostraran mayor interés– o a la realización de PP externas e internas simultáneamente como en el siguiente.

“Yo había conseguido una pasantía en Mafissa, durante ese año también, pero yo seguí yendo al taller a la mañana, porque estábamos haciendo un proyecto con los demás chicos y me dejaron seguir yendo [...]Iba a Mafissa los jueves todo el día y los lunes y los viernes a la mañana iba al taller.

- ¿Y eso [las PP del taller escolar] era optativo u obligatorio?

Era optativo, o sea las prácticas las tenía que hacer... si quería ir al taller podía ir tranquilamente.” (Jerónimo, tecnicatura en automotores).

La cuestión de la doble práctica, en los distintos formatos que describimos, sea que fuera sugerida por un/a docente o que el/la joven decidiera personalmente realizarla, puede verse como un plus en sus trayectorias en el que incorporan más saberes.

Al consultarle a los/as estudiantes mayores de 25 años–quienes se escolarizaron con un modelo de EST anterior a las PP– acerca de la realización de pasantías, aparece en sus discursos la cuestión del mérito y la selectividad que prestan y las consecuencias que ello podría traer en las trayectorias posteriores, elemento que había sido percibido durante su escolarización y que se resignifica en la actualidad.

“Solamente elegían los que tenían mejor promedio, no era general para todos, eran varones y creo que eran cuatro de los veinte [...] tuvieron como otra ventaja.” (Leticia, técnica química).

“Elegían 3 o 4 chicos, no era muy grande la vacante.” (Sabino, técnico en electromecánica).

Tanto Jacinto (2015) como Riquelme y otros (2017) señalan que se ha dado un verdadero cambio de paradigma entre el modelo previo a la ley de ETP del año 2005 a través de las pasantías selectivas y meritocráticas, y las PP de carácter universal y obligatorio, considerando que se trata no solo de un avance a nivel legislativo, sino que ello traerá consecuencias positivas en las trayectorias educativas y en la disminución de la inequidad entre los/as jóvenes. Si bien coincidimos con esta visión, en tanto consideramos que se trata

de un modelo más inclusivo, el mismo por sí solo no garantiza la disminución de la inequidad. Más allá del cambio de paradigma en la normativa, con sus consecuencias en la implementación, el análisis llevado a cabo en nuestro trabajo de campo pone en duda la desaparición del elemento selectivo y meritocrático en el nuevo modelo.

Aquellos/as estudiantes que han sido impactados/as por la nueva ley han realizado PP en lugar de pasantías. Sin embargo, no todos/as acceden a las mismas PP, a los mismos ámbitos y a PP de calidad. Existe una segmentación interna que se desprende de criterios de merecimiento meritocráticos e implica el acceso a prácticas más *prestigiosas* para algunos/as. En este punto la ley no menciona cómo redistribuir las PP. Sin embargo, el mérito continúa operando bajo un elemento implícito cuando las instituciones educativas las implementan. En la práctica se efectúan filtros selectivos en base a *esfuerzos* demostrados a lo largo del trayecto escolar, es decir, que se activan criterios meritocráticos que además suelen estar vinculados con la clase social, tal como hemos desarrollado en el capítulo 4 de esta tesis. En este punto asociado a las PP nos resultan interesantes los aportes de Jacinto y Millenaar (2007), Fernández (2019) y Maturo (2018) quienes realizan estudios empíricos en torno a la configuración de pasantías laborales y prácticas profesionales señalando que los/as mejores alumnos/as o promedios son recompensados/as con PP que posibilitan un espacio formativo de calidad, mayores vinculaciones con la especialidad o que a futuro pueden acoger practicantes como trabajadores/as. Nos comenta la siguiente entrevistada que realizó sus PP en un centro de investigación universitario, y que además realizó una pasantía corta en una empresa petrolera muy codiciada entre los/as estudiantes.

“Hice pasantías en YPF, no iban todos, de veinticuatro fuimos seis nada más [...] me gustaron mucho.

- ¿Y el resto por qué no quería ir?

No es que no querían, no entraban, no se podía hacer que fueran. Se manejaba mucho por los que más trabajaban, el nivel de cada uno.” (Micaela, tecnicatura química,).

Esto da cuenta de la importancia del nivel o rendimiento educativo, evaluado a través del promedio de las notas para la selección de los/as estudiantes. Aun si en el caso de las escuelas con las que trabajamos en líneas generales hay espacio para que todos/as desarrollen una PP, coincidimos con Maturo (2018) quien plantea, para el caso de la educación técnica en

Córdoba, que las vacantes escasean, sobre todo en las empresas de mayores dimensiones, que tienden a ser las que ofrecen mejores oportunidades a futuro. Esto se asocia con la universalidad y obligatoriedad de las PP (para todos/as sin distinción) más que con una igualdad de posiciones que tome en cuenta los diferentes puntos de partida. Desde la primera perspectiva se plantea que todos/as pueden ocupar cualquier posición a la que aspiren, en función de un principio basado en el mérito, es decir, el esfuerzo (Dubet, 2012). Este modelo implica que se debe poder garantizar para todos/as las mismas reglas de juego, eliminando toda discriminación que vaya contra la competencia legítima entre individuos. El peligro de esta visión es la hiper responsabilización individual y la culpabilización de los sujetos cuando sus trayectorias se apartan de las trayectorias teóricas (Terigi, 2007). En la práctica este modelo universal muestra ciertas fisuras, fallas propias de su implementación, pues dichas oportunidades no son universales, es decir, no todos/as tienen acceso a realizar las mismas PP. La cuestión en torno al mérito es reconocida por los/as estudiantes, tanto por aquellos/as considerados/as merecedores/as, como por aquellos/as que no han podido acceder a los mejores ámbitos por no portar los mejores promedios. Esto genera una suerte de jerarquía entre los ámbitos de PP disponibles cada año:

“No sé cómo lo elegían [...] Desde mi punto de vista, por la calificación.” (Eduardo, técnico en construcciones).

Tanto el entrevistado anterior, que realizó sus PP en una empresa textil de la ciudad, como el siguiente, que se desempeñó en una pequeña empresa de servicio técnico de celulares, coinciden en una cierta sospecha acerca de la importancia del promedio a la hora de ser beneficiados/as con las PP.

“Calculo por desempeño escolar, las notas, la participación en clase, los mejores alumnos fueron a parar a CADEMA, después de ahí a Mafissa, y después, un grupo reducido, quedaba acá [en la escuela] [...]. Yo, por suerte, hice una muy buena escuela técnica, tenía buenas notas, y los compañeros que estuvieron en CADEMA tenían un nivel muchísimo superior, han sido mejores promedios. Nos habían informado a un grupo selecto de chicos las posibilidades que había.” (Luciano, tecnicatura en electrónica).

Ahora bien, la asignación del ámbito de las PP según el mérito no es puesta en cuestión y es una consideración que comparten la mayoría de los/as entrevistados/as. Esto nos permite considerar los criterios que se ponen en juego en la distribución de un bien que, más allá de su carácter obligatorio, es un bien colectivamente deseado, que es escaso y que en la práctica se distribuye desigualmente. Solo en dos casos los/as estudiantes señalan que no se trataba de una cuestión meritocrática y lo señalan explícitamente con esa denominación: “*no fue por promedio*” (Salvador, *tecnicatura en construcciones*) que realizó sus PP en una consultora de agrimensura. Otra entrevistada afirma que desempeñó las horas obligatorias de prácticas en un organismo público de salud “*me tocaron, sortearon y nos dividieron*” (Sonia, *tecnicatura en química*).

Lo señalado hasta aquí puede llevar a pensar que los/as estudiantes no tienen margen de decisión frente a las directivas planteadas desde la institución escolar para realizar una determinada PP. Sin embargo, se evidenciaron márgenes de libertad para definirse por algunas PP y no otras. Uno de los elementos fuertes que opera es la cercanía, aunado a la vinculación con el perfil técnico y la percepción de retribución económica. Tal como afirma el siguiente entrevistado que realizó PP al interior de la escuela y pasantías en una automotriz, algunos ámbitos eran entornos productivos aptos para algunas especialidades, pero no para otras.

“En séptimo habían conseguido en YPF, y otro lugar más, pero no eran nada de la especialidad, nos quedaba a contramano de la escuela, era lejos, y como a los chicos le dijeron que no eran pagas, más los bajó.” (Silvio, *tecnicatura en automotores*).

Asimismo, el tiempo disponible es otro factor tenido en cuenta cuando se llevan a cabo otras tareas que eran de importancia para estos adolescentes. Es el caso de Claudio que realizó sus PP en un centro de investigación, pero en paralelo y durante el séptimo año, participó de las olimpiadas de la especialidad en sus distintos niveles –local, regional y nacional–, espacio en el cual prefería volcar su tiempo.

“Mafissa que lo decidí, lo descarté porque en parte me quedaba muy lejos. Yo soy de Berisso, dos micros, sino tres. Después y paralelamente hacía olimpiadas de química, no podía perder ese tiempo, no era algo que podía darme el lujo de hacer.” (Claudio, *tecnicatura en química*).

El promedio opera no solo como un selector entre ámbitos más prestigiosos de PP, sino también entre la posibilidad de llevarla a cabo de manera externa o el hecho de realizarla dentro de la escuela. Así, algunos/as señalan que las PP internas eran de “*menor calidad.*” (*Luciano, tecnicatura en electrónica*), elegidas por estudiantes que no querían esforzarse tanto, ya que seguir en la escuela era “*más fácil.*” (*Jerónimo, tecnicatura en automotores*) requiriendo menos exigencia o implicando manejarse en un ámbito conocido “*era más de lo mismo.*” (*Román, tecnicatura en electrónica*) ya que podía brindar seguridad, pero asimismo podía no adoptar un desafío educativo. En algún caso donde la PP no había implicado ningún tipo de organización, ni se había propuesto un seguimiento, ha adquirido sólo el carácter de una materia a aprobar, este elemento es abordado desde una mirada crítica y estaría nuevamente mostrando la demanda estudiantil por aprender.

“En 2014, hubo falta de organización, nos dieron trabajos prácticos que no lo llegamos a terminar, e hicieron la vista gorda y nos aprobaron, nosotros teníamos ganas porque nos dieron el trabajo y era bastante interesante, teníamos que organizar la escuela, hacer instalaciones, ahí conocimos un montón de lugares de la escuela que no conocíamos, no llegamos a terminar nada.

- ¿Y no había nadie que los dirigiera?

No, no”. (Cristóbal, tecnicatura en construcciones).

Esta última cuestión no se condice con aquello esbozado en la ley que afirma que la fortaleza de las PP debe estar dada por el proyecto pedagógico que se plantee, que debe ser debidamente formulado y aprobado con anterioridad y estar vinculado con el perfil profesional. Si bien el acceso a PP externas puede ser un plus en la formación de los/as jóvenes técnico/as, no hay nada que en sí mismas las haga superiores a una PP intra escolar correctamente planteada por la institución. Los casos de PP internas de los cuales se ha podido sacar mayor provecho, y los/as jóvenes continúan recordando, han sido los asociados a un proyecto institucional.

“Estuvimos trabajando para Chaco, analizando cosas, preparando el filtro, trabajamos con el agua de Chaco que trajimos. (La PP) la hicimos en la UTN por eso.” (Micaela, técnica química).

De esta manera algunos/as estudiantes realizan la PP de manera interna porque se ven seducidos/as por una propuesta con tareas y objetivos concretos por parte de un/a docente o porque no les atrae la oferta de PP externa, pudiendo realizar ellos/as mismos/as la selección entre PP disponibles. Aquí vuelve aparecer nuevamente la figura del maestro de taller como un par del aprendiz, tal como señalaban Dussel y Pineau (1995).

“Tenía la oportunidad de ir no sé si era a Mafissa, pero yo no tenía interés de ir a una fábrica, ese aspecto técnico no me interesaba, (respecto a) ir a la universidad (a hacer la PP) no tenía muy buenas referencias, se decía era que no hacían más que reparar computadoras, son tareas técnicas muy rutinarias dije “voy a hacer otra cosa”, un profesor me ofreció hacer mantenimiento de laboratorio (en la escuela) además me caía muy bien.” (Mariano, tecnicatura en electrónica).

Hasta aquí nos hemos ocupado de las distintas formas de acceso a los ámbitos de PP así como sus modalidades, considerando tanto las intra como extra escolares.

5.5.2. CAPACIDADES PROFESIONALES BÁSICAS Y ESPECÍFICAS EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALIZANTES: ENTRE EL SABER, SABER HACER Y SABER SER/SABER ESTAR

En los siguientes apartados referimos a las diferentes capacidades que se ponen en juego en la experiencia de prácticas profesionalizantes y consideramos los sentidos que adquieren para los/as jóvenes que las llevan a cabo.

5.5.2.1 PRÁCTICAS PROFESIONALIZANTES EN TANTO SABER + SABER HACER

Entre las valoraciones positivas en torno a las PP se encuentra la posibilidad de poder aplicar un saber de carácter práctico que involucra el aprendizaje de un proceso de trabajo determinado. Este aspecto vinculado a la importancia de la cuestión práctica había sido uno de los factores motivacionales por los cuales se elegía la ETP, tal como desarrollamos en el capítulo 4. Así, las PP permiten desarrollar saberes prácticos, concretar tareas, poner en juego

saberes abordados de manera teórica en la EST. En los discursos aparece la posibilidad de poder capitalizar los saberes prácticos en situaciones concretas de trabajo. Asimismo, los/as entrevistados/as se refieren a la posibilidad de obtener un empleo futuro donde imaginan que aplicarán los saberes de la PP por tratarse de un ámbito que implicaría realizar tareas similares. Es el caso de Román que realizó sus PP en un hospital público y a futuro imagina poder trabajar en otra institución sanitaria porque ya conoce las tareas y además su familia se desempeña laboralmente allí.

“Tengo la oportunidad de entrar a trabajar al hospital. Me gustó eso porque sería más o menos lo mismo, lo que yo haría en el Hospital San Juan de Dios.” (Román, tecnicatura en electrónica).

Los saberes adquiridos en la tarea cotidiana desarrollada son retroalimentados en ocasiones gracias a algún curso de formación brindado por la institución que ofrece la PP. Cuando se trata de saberes prácticos con un carácter más general, es decir, no estrictamente vinculados al ámbito de aplicación de la PP, los/as entrevistados/as afirman haberlos podido emplear en su trayectoria laboral posterior más allá de la tarea específica que desarrollaron.

“He hecho capacitaciones de BGH respaldadas por la empresa [de service electrónico en la que también realizó sus PP], con el software con el que se manejaba la base de datos [...]. En la Facultad de Ciencias Médicas [su trabajo actual] tenía que hacer control de inventario, lo que gastaba, lo que no gastaba, Y [...] metodologías para encarar distintas situaciones, eso aprendí muchísimo en la empresa [...]. Y después en el emprendimiento que tuve con los chicos, yo era el encargado del seguimiento de todos los datos, y eso lo aprendí en las PP, porque se manejaba un volumen muy intensivo de datos.” (Luciano, tecnicatura en electrónica).

Estos saberes prácticos podían concretizarse en una multiplicidad de tareas a desarrollar en el ámbito donde llevaban a cabo la práctica, tareas que podían ser cambiantes o podían implicar rotación en sus funciones. Esta multiplicidad de tareas es vista, en algunos casos, como un elemento positivo que les ayuda a conocer ese ámbito laboral de una manera más integral, así como varias de las etapas que tiene un proceso de trabajo e iría en línea con

aquella premisa según la cual la ETP no debe formar para un determinado puesto de trabajo sino para el trabajo, teniendo en cuenta que el mercado laboral es altamente cambiante. Es el caso de José, que realizó sus PP en el Registro del Automotor de la ciudad.

“La verdad era como aprender a hacer algo, o sea como un trabajo en sí, o sea obviamente no nos pagaban, por eso son pasantías, pero aprendimos mucho de lo que era ahí el lugar, nos acoplábamos al trabajo y la pasamos bien la verdad [...]. Las PP me ayudaron muchísimo, sí la verdad que es porque había que hacer cosas, el primer día nos mandaron a un galpón, que estaba lleno de autos que eran secuestrados de pre operativos, y una planilla, contar lo que había era cada modelo, el auto, la patente, qué sé yo ¿viste? los datos que había, después también fuimos a la parte de taller ¿viste? Nos fueron rotando a diferentes lugares, hicimos varias cosas.” (José, tecnicatura en automotores).

Este fragmento da cuenta de que la PP se aleja de las características de un empleo (ya que no se percibe una remuneración económica la mayoría de las veces) y que, a la vez, se le acerca debido a la importancia de la multiplicidad de tareas, conocida como polivalencia. Acordamos con Spinoso (2004a) y Riquelme y otros (2017) que señalan que los saberes propios de los/as técnicos/as se encuentran a mitad de camino entre un saber hacer (que los asimila a un/a operario/a) y un saber teórico-conceptual, con cierto nivel de complejidad que los/as asimila a un/a ingeniero/a. En indagaciones anteriores Riquelme (1991) considera la vinculación entre un “saber-hacer empírico”, que implica la relación práctica entre el/la trabajador/a, el medio de trabajo y los objetos; y un “saber- hacer analítico” para el cual es necesario una base conceptual y un tratamiento intelectual. Según Gallart (2004) los conocimientos aplicables a ocupaciones intermedias de la industria y los servicios exigen especialización y, a su vez, polivalencia, y conocimientos específicos que asimismo puedan aplicarse a una multiplicidad de situaciones, esto implica que en la EST se adquieran gradual y encadenadamente conocimientos y habilidades. La experiencia de Sonia, quien realizó sus prácticas en un hospital, da cuenta de estos conocimientos que puedan aplicarse a una tarea y a su vez ser cambiantes:

“Pasamos por todos los sectores: análisis de alimentos, después rotábamos, no tocábamos mucho las cosas, las balanzas sí, siempre con alguien que nos supervisaban.” (Sonia, tecnicatura en química).

Este paso por distintos sectores de un ámbito laboral o la realización de diferentes tareas en un proceso de trabajo puede ser enseñado a través de una práctica en la que se plantean saberes diferentes según etapas o momentos. En el caso de Luciano, al interior de una pequeña empresa de service electrónico,

“Los primeros dos meses [...] pusimos en condiciones una oficina, conocimos a los técnicos, la primera etapa fue conocer la base de datos. La segunda de atención al público. Y la tercera de servicio técnico.” (Luciano, tecnicatura en electrónico).

Parecen vislumbrarse en el ámbito de la PP algunas cuestiones teóricas asociadas a la tecnicatura que toman un carácter más práctico y cobran sentido, además de abrir un panorama más visible en cuanto a las posibilidades laborales en referencia a dónde trabajar, qué tareas realizar, qué funciones cumplir, etc. La tarea de un/a técnico/a en un principio más ambigua, adquiere aspectos más concretos, ya que abre la puerta para hacer determinadas tareas.

“En la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC, centro de investigación es de la provincia de Buenos Aires). Y me sirvió en cuanto a [...] interiorizarme, enterarme más o menos lo que era un trabajo [...] estaba acostumbrado a lo que era la química, era más también en cuanto a lo que trabaja un técnico, que no es algo de trasfondo químico-teórico, es más que nada del lado operacional ¿no?” (Claudio, tecnicatura química).

Según Riquelme y otros (2017) las PP implican el aprendizaje mediante la práctica, más conocido como la estrategia pedagógica de “aprender haciendo” a través del cual se incorpora el “saber hacer” específico de un saber técnico determinado; y que, a su vez, puede significar la incorporación de habilidades en torno a la manipulación de maquinaria y herramientas. El ámbito de talleres y laboratorios propios de una PP externa, sea en una empresa o centro educativo, sobre todo cuando se trata de ámbitos más grandes y modernos, aporta la

posibilidad de usar máquinas de última generación en comparación con el ámbito escolar de proporciones menores, y en algunos casos con herramientas desgastadas.

Hasta aquí nos hemos ocupado de las capacidades profesionales asociadas al saber y al saber hacer que se ponen en juego en el ámbito de las PP, sean intra o extra escolares.

5.5.2.2 PRÁCTICAS PROFESIONALIZANTES EN TANTO SABER SER/SABER ESTAR

Además de las cuestiones asociadas a la aplicación de saberes teóricos abordados en la EST y su aplicación práctica en tanto que saber hacer, las PP han contribuido a una experiencia de aprendizaje de la dinámica de funcionamiento de distintos ámbitos de trabajo. Según Jacinto y Dursi (2010) y Riquelme y otros (2017) en este proceso de aprendizaje tienen lugar saberes ligados al “ser un buen trabajador”. Bajo esta consideración Almandoz (2019) engloba el hecho de cumplir un horario, respetar las jerarquías, asumir la responsabilidad, es decir, conformar un/a profesional responsable de un ejercicio técnico tecnológico (manejarse según normas propias de ese ámbito específico, por ejemplo). En este sentido la potencialidad de las PP se vincula, según Gallart (2004), con el hecho de que ofrecen la posibilidad de ser realizadas en espacios socio productivos reales, incorporar hábitos y saberes que sólo se adquieren en un marco de socialización laboral, saberes que suelen estar ligados más a un “saber ser”, asociado a un sentido subjetivo de la PP y un aspecto positivo de la misma. Para Salvador este saber ser más que en la escuela lo aprendió en sus PP, que realizó al interior de una consultora dedicada a licitar obra pública para el Estado:

“Y en sí, o sea sirvió mucho más como experiencia de vida o de conocer el ámbito laboral, cómo se trabaja, a en sí, a aplicar conocimientos de lo que estábamos aprendiendo en el colegio, porque no hicimos casas, no diseñamos, nada de eso, es una empresa de ingeniería que hace cosas distintas, pero sirvió mucho más desde ese lado, socializar o conocer el mundo laboral, o con los compañeros, o propio de un trabajo, aprendí mucho desde esos lugares, y sí me sirvió.” (Salvador, tecnicatura en construcciones).

Las PP brindaron la posibilidad de conocer un entorno de trabajo real que la escuela no ofrece, pudiendo acercarse en algunos casos por primera vez a lo que Jacinto y Dursi (2010) y Riquelme y otros (2017) llaman un contexto verdadero de trabajo. Este aprendizaje vinculado al saber ser se valora más allá del saber en sí mismo y del saber hacer, es decir, más allá de

la aplicación de determinados conocimientos. Esto, sea porque la PP no implica necesariamente la aplicación de esos conocimientos, sea porque en tanto estudiantes no desarrollan un trabajo en sí mismo ni llegan a desarrollar autonomía en la tarea. En estos casos los/as jóvenes van poco a poco conociendo los diferentes espacios de ese ámbito de trabajo, con el acompañamiento de quienes trabajaban allí, que en muchas ocasiones supervisaban su tarea y el uso de los materiales e instalaciones.

“Era más que nada ir y ver y tratar de aprender, o estar ahí. No podíamos intervenir mucho porque ellos tampoco nos dejaban, era ir y conocer de qué se trataba la consultora.”
(Mariana, tecnicatura en construcciones).

Otro de los saberes que han adquirido en el marco de las PP se vincula con el conocimiento de las jerarquías laborales, a través de la figura de jefes/as o supervisores/as. Según Willis (1977) la incorporación de estas jerarquías en la clase obrera, se dan en el mundo en que vivimos no a través de una coerción física evidente, sino de lo que denomina una cierta autonomía de la voluntad, por la cual se invierte tiempo y esfuerzo en ese ámbito educativo y laboral y se pierde autonomía, a la vez que se incorpora lentamente la cultura de la fábrica. Según Jacinto y Dursi (2010) el desarrollo de las prácticas puede lograr introducir a los/as estudiantes en las rutinas y rituales de un ámbito real de trabajo, con sus figuras directivas, y de esta manera incorporar códigos profesionales, valores y normas de una determinada ocupación y del mundo del trabajo de manera más general. Es el caso de Eduardo que desarrolló sus PP en una empresa textil:

“(La PP sirvió para) conocer ese ámbito de la empresa, de cómo se relacionaban los trabajadores con los que estaban más arriba, y cómo era el movimiento del sistema ahí.”
(Eduardo, tecnicatura en construcciones).

Conocer el movimiento de los/as trabajadores/as, tal como se expresa en la cita anterior, implica comprender su socialización laboral, qué pautas es preciso seguir de manera general en un empleo, y asumir además aquellas propias de un determinado empleo técnico en específico. En palabras de José, estudiante de la especialidad automotores y practicante en una oficina del registro automotor de la ciudad:

*“Me ha ayudado sinceramente para ver cómo se mueven las personas en el trabajo también.”
(José, tecnicatura en automotores).*

Ese movimiento en el trabajo no implica solamente comprender las relaciones jerárquicas, sino también la vinculación con compañeros/as de trabajo de los cuales deben aprender, lo que implica, en muchos casos, trabajar con personas con mayor experiencia que ellos/as, imitando las tareas. En el caso de Román, quien realizó su práctica en un hospital y podía encontrarse con personas de distintas edades que ocupaban diversos cargos y tareas, lo cual brindaba la posibilidad de una interacción heterogénea, más allá del mundo escolar.

“El ambiente así laboral está bueno. Trabajar con gente de distintas edades.” (Román, tecnicatura en electrónica).

La valoración de haber tenido un buen ambiente de trabajo también se observa al considerar relaciones laborales más amplias que el vínculo con superiores y compañeros/as de trabajo. En este sentido Jacinto y Dursi (2010) plantean que en una PP se puede tener en cuenta la relación con los/as clientes/as y, en algunos casos, a personas que se hayan tenido a cargo.

“Y principalmente las relaciones sociales, tanto con el público, con autoridades y con gente que llegué a tener a cargo gente, tanto en lo técnico que he adquirido acá de cómo funciona la empresa, para mí fue muy enriquecedor en ese aspecto.” (Luciano, tecnicatura en electrónica).

Además, implicaba abrir su horizonte laboral por el solo hecho de *“ir conociendo mucha gente”* (Jerónimo, tecnicatura en automotores), los/as practicantes suelen considerar de manera positiva tener un buen trato con los/as trabajadores/as en el momento de realizar las PP, lo que implica, según Jacinto y Dursi (2010), ir incorporando el código profesional del perfil técnico en que se titulará y en el marco del cual se espera a futuro se trabajará. En palabras de Florez y otros (2017), esto se traduce en interiorizar poco a poco el lenguaje y las actitudes propias de ese campo profesional al enfrentar situaciones de trabajo específicas. Asimismo, el ámbito de PP posibilita conocer gente, contactar actores de determinados

ámbitos laborales que pueden ayudarlos/as a ampliar su capital social para el momento en que se insertarán al mercado de trabajo.

Hasta aquí nos hemos ocupado de abordar la importancia de las PP en torno al saber ser, es decir, las actitudes asociadas a su rol como futuros/as profesionales del mundo técnico.

5.5.2.3. PRÁCTICAS PROFESIONALIZANTES EN TANTO QUE SOCIALIZACIÓN EXTRA LABORAL

Más allá de la incorporación de un saber hacer en específico, y adquirir pautas propias de “saber ser”, en relación a un perfil técnico en el que se inspiran saberes, el ámbito de la PP es importante para estos/as jóvenes, para poder sentirse cómodos/as durante el tiempo que dure la práctica, y en ocasiones generan vínculos que permanecen una vez finalizada la misma. Ese buen trato y la valoración de un buen ambiente de trabajo en muchos casos se extiende a ámbitos extra laborales, generando lazos de buen compañerismo y amistad que pueden implicar un sentido de pertenencia al ámbito de las PP.

“Decía ‘bueno nos quedamos, vemos que sepas cómo funciona y lo hacés’. Más allá de que se trabajaba mucho, era un entorno bastante familiar, se juntaban a comer, tiene una mesa de ping pong, no solo es una relación profesional ahí adentro, sino que hay algo de humano, del trato y eso hace ameno el trabajo. Eso te juro que es súper importante.” (Leandro, tecnicatura en química).

A priori pareciera que las cuestiones profesionales o laborales estarían escindidas de aspectos afectivos, y el hecho de haber encontrado un espacio donde esos elementos confluyan es un punto positivo que hace pensar en la posibilidad de desarrollarse laboralmente allí a futuro. Este tipo de trato haría que las tareas laborales sean de calidad, pero a su vez se trabaje en un espacio ameno donde hay tiempo para el compartir colectivo. Esta socialización extra laboral podía darse en el ámbito de realización de las PP al compartir momentos no exclusivamente laborales, o en ámbitos externos. En algunos casos esos vínculos continúan hasta el presente, aun si han pasado varios años de la realización de las PP y no han sido incorporados/as como trabajadores/as luego del séptimo año. Es el caso de Jerónimo, practicante en una empresa textil quien forjó al interior de la misma un vínculo cordial con sus compañeros e incluso conserva amistades de aquel momento.

“Sigo juntándome con los que laburaban ahí. Ellos me llaman “che, este fin de semana hacemos un asado, venite.” (Jerónimo, tecnicatura en automotores).

Hasta aquí nos hemos ocupado de las PP más allá del saber asociado a un ámbito formativo y laboral, sino que hicimos referencia a las mismas en tanto que espacio de socialización extra laboral.

5.5.3. LIMITACIONES DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALIZANTES

No todos los aspectos vinculados a las PP implican una experiencia positiva para los/as practicantes y, si bien tal como afirmamos anteriormente, el pasaje a un modelo de PP curricular, universal y obligatorio presenta grandes aciertos, también aparecen cuestiones asociadas a aspectos negativos una vez que se llevan a cabo. Según Florez y otros (2017) en la implementación de las PP confluyen distintos actores tales como la comunidad y las organizaciones, las empresas, las escuelas con sus directivos, docentes, no docentes y estudiantes, entre otros, que presentan distintos intereses en juego. Esto, a su vez, da cuenta de una relación de tensión más amplia que ha sido señalada por la bibliografía que analiza de manera específica el vínculo entre educación y trabajo, y en nuestro caso circunscripto al análisis sobre la educación técnica en distintos períodos, se trata de los trabajos de Gallart (2004; 2004b), Riquelme y otros (2017); Riquelme (2019), entre otros. La tensión se asocia con la vinculación entre dos lógicas o racionalidades diferentes, la propia del sistema educativo y la del mercado de trabajo, que implican temporalidad que no siempre coinciden. Según Planas (2015) y Rapoport y otros (2017) estas dos lógicas no necesariamente presentan una adecuación lineal, y la mayoría de las veces tienden a estar desacopladas.

Si bien reconocen haber podido construir aprendizajes en el ámbito de las PP, los/as estudiantes afirman que en los casos en que han sido llevadas a cabo en una institución externa de carácter privado (una empresa), en ocasiones ésta les genera una experiencia ambigua. A la vez que consideran que han podido adquirir diferentes aprendizajes, por otro lado, han llegado a sentir una situación de explotación laboral debido a una gran cantidad de horas diarias que pasaban allí dentro. Esto se sumaba además a la continuación de la formación en la escuela implicando jornadas de más de 12 horas en algunos casos. Así, la explotación se asocia a un ritmo duro de trabajo, es decir, el *lado b* que presentan las

cuestiones asociadas a la socialización laboral vinculada con el disciplinamiento y el respeto a las jerarquías. Es el caso de Luciano, quien realizó su práctica en una empresa que ofrecía servicio técnico de celulares, actividad en boga considerando la importancia de la tecnología celular en nuestros días:

“Lo que no me gustaba, no hay algo que no me gustaba, por ahí el ritmo con el que se trabajaba, la explotación, de tener mano de obra barata, de tener chicos de una escuela técnica [en]la empresa no muy bien remunerados cumpliendo muchísimas tareas Y, de hecho, estábamos todo el día ahí.

- ¿Eso lo distribuían ustedes como querían? ¿Quién lo regulaba?

Ehm calculo que, entre el colegio y la empresa, más que nada la empresa. Nosotros estábamos desde las 8 u 8 y media con un receso de media hora al mediodía hasta las 5, 5 y media, como una jornada, y de ahí a las 6 de la tarde veníamos acá [se refiere a la escuela].”
(Luciano, tecnicatura en electrónica).

Gallart (2004), Jacinto y Millenaar (2007) y Riquelme y otros (2017) han abordado empíricamente la cuestión de las pasantías laborales y prácticas señalando que, en ocasiones, han existido experiencias que no han sido de calidad, o incluso en las que las empresas han tomado a los/as estudiantes como mano de obra barata⁵⁴. Esto ha tenido lugar en las experiencias de algunos/as de los/as estudiantes que realizan una práctica profesionalizante en una institución externa. La asociación de los/as practicantes provenientes de una escuela técnica como una posible mano de obra barata va en contra del marco legal que plantea que las PP no deben ser rentadas y los/as practicantes no deben reemplazar a los/as trabajadores/as ya que se trata de prácticas formativas asociadas a un perfil profesional. La cuestión de la multiplicidad de tareas en ocasiones valorada como algo positivo, abona a la explotación porque se les imponen una multiplicidad de exigencias, y en algunos casos la labor a desarrollar no se vincula con ningún perfil técnico. Desconocemos las razones de esta sobrecarga horaria, pero se trata de una experiencia de PP que le otorga al/la dueño/a de la empresa control sobre la temporalidad que adquiriría la PP, e igualmente control sobre el

⁵⁴ Frente a esta cuestión se sitúa el reclamo de los actores sindicales quienes pregonan por una regulación de las PP, y en algunas regiones reclaman que las mismas sean rentadas o bien que los/as practicantes se han incorporado como personal de ese ámbito de PP una vez finalizada la misma (Fernández, 2019).

tiempo de los/as practicantes. Tal como estipula la Ley Nacional de ETP, el tipo de tareas a desarrollar debe ser propuesto en una planificación llevada a cabo por el/la docente a cargo y ser aprobada en tanto que es una asignatura que forma parte de la currícula. Si bien existen aspectos generales que se regulan desde el marco normativo y otros que se plantean en la planificación, hay cuestiones que tienen lugar una vez que los/as practicantes ya se han insertado en el ámbito de PP, que de no recibir acompañamiento o supervisión en estos espacios suelen ser desconocidos por las escuelas. Se han dado experiencias donde las actividades que realizan no se corresponden con la tarea que debería realizarse siguiendo ese determinado perfil técnico. En el siguiente relato se asocia esta experiencia a un proceso de precarización laboral debido a que no se trataba de una práctica profesionalizante, sino que se debían realizar una multiplicidad de tareas que no eran formativas o no se vinculaban con el perfil.

“Yo no tuve prácticas en la escuela antes de las PP, donde tampoco hice prácticas, yo hice atención al público [en una empresa de servicio técnico de celulares] [...] Nada que ver a un técnico, yo sentía precarización laboral, yo estaba atendiendo al público, ordenaba. Renegreo esa es la palabra.

- ¿Sentís que te sirvió de algo?

No, de nada.” (Juan Andrés, 24 años, tecnicatura en electrónica.)

En otro de los ejemplos que se corresponde a una PP externa vinculada a un taller de una empresa textil:

“La realidad es que los chicos que se fueron allá no volvieron muy contentos, porque no hacían mucho [...] era el taller personal de él [un profesor de la escuela]. Ni siquiera hacían cosas de mecánica [...]. A mí me amarga, porque había muchos chicos que iban con mucha emoción y nada [...]. El profesor este estaba restaurando un micro, y los ponían a trabajar en el micro, a pintar, a armar las cosas dentro de la casita rodante [...]. Es laburo de mecánica, pero no es lo mismo que estar con un auto, armando un motor (...).” (Jerónimo, tecnicatura en automotores).

Esta falta de adecuación de las tareas puede deberse a una falta de direccionalidad desde la escuela o de un proyecto concreto por parte del/de la docente; y a pesar de que se realizan tareas, las mismas pueden no implicar un verdadero desafío ni requerir capacitación alguna, incluso, contando con un espacio propicio en el cual se podría haber desarrollado una práctica altamente profesionalizante. El siguiente fragmento da cuenta de la falta de adecuación de la PP al perfil técnico para el que se titulará, dado que se trata de una práctica externa que ha sido meramente administrativa en el marco del Colegio de Técnicos de la provincia de Buenos Aires, organismo encargado de revisar las habilidades profesionales de las tecnicaturas de nivel medio y superior.

“Era un trabajo más administrativo, más de oficina, como quien dice [...] Cargábamos los datos del contrato de obra, cargábamos el precio de la obra, teníamos que ver si habían pagado o no la caja de ahorro, si habían pagado al colegio.” (Rufino, tecnicatura en construcciones).

Para el caso de técnicos/as, Jacinto y Dursi (2010) señalan que las tareas meramente administrativas en una pasantía terminan por generar en los/as estudiantes cierta desilusión, y además rompe con ciertas expectativas iniciales que presentaban. Para nuestro caso de estudios, esta inadecuación de tareas bajo una PP tuvo lugar en varias de las especialidades y bajo diferentes formatos, ámbitos externos e internos. Además, creemos que el hecho de que una PP sea adecuada o no a un perfil técnico específico no se debe solamente a la capacidad de la escuela para ofrecer la misma en un espacio de capacitación con las herramientas adecuadas, sino sobre todo a la importancia de contar con una propuesta pedagógica de PP bien formulada y con objetivos claros. Pareciera que estas experiencias que son consignadas como las limitaciones de este tipo de prácticas también dan cuenta del mundo laboral que se les ofrece a los/as jóvenes contemporáneos/as. Al respecto cabe la siguiente cita en la cual el joven señala no haberse dado cuenta de la impronta de las PP a las cuales considera como negativas hasta que una vez graduado se planteó en el marco de su emprendimiento poder oficiar como institución oferente de las mismas. Juan Andrés denuncia esta situación que sufrió al interior de una empresa de servicio técnico de celulares:

“Nosotros nos dimos cuenta que (las PP) no estaban reguladas, me acerqué a un pibe que me dijo “che eso es explotación”. Yo decía “voy a presentarme como empresa oferente, voy a enseñarles a los pibes a trabajar”, cubro una necesidad del Estado, que no está entregando profesionales adecuados, y cumplo un servicio para una empresa, le estoy entregando obreros capacitados, el mejor ciudadano del siglo. En realidad estaba queriendo poner pibes a laburar para mí, cosas sin pagarles, y cuando me puse a preguntar qué necesito, llamaba a todas las asociaciones, empresas, escuelas, a las ONG que eso debe ser un lavadero de plata, llamaba al Ministerio de Educación, pero nunca lo llevamos a cabo porque los 4 estábamos estudiando, llevaba mucho tiempo, pero podríamos haber hecho algo, renegreo esa es la palabra, o una tramoya no sé cómo le pondría.” (Juan Andrés, tecnicatura en electrónica).

Esta cita da cuenta de la falta de supervisión en torno al vínculo entre institución oferente y organismos responsables a nivel escolar o jurisdiccional. En otros casos dicha ausencia de control se asocia al rol de docentes y directivos en su PP tanto durante el transcurso de la misma como al finalizar. (Jacinto y Dursi, 2010).

“De hecho, acá [se refiere a la escuela] nunca hubo un docente, salvo Delia de vez en cuando nos preguntaba cómo íbamos [...] Se había hablado antes de ingresar a la empresa que teníamos que venir [a la escuela] a una entrevista, ver cómo iban las cosas, ehm una charla integral entre el director y las autoridades del colegio. Nunca pasó. Si hubo un seguimiento, fue una charla informal[...] Nunca ‘chicos ¿saben dónde están parados? ¿qué están haciendo? ¿están cómodos?, ¿qué piensan?’, eso nunca.” (Luciano, tecnicatura en electrónica).

En otros relatos también se percibe la lógica tensional y contradictoria entre el mundo educativo y el mundo del trabajo, y se asocia a la falta de acuerdo entre estos ámbitos, y a una falta de compromiso del actor empresarial, así como una sobre exigencia frente a los/as futuros/as trabajadores/as. Es el caso de Joel, cuyas prácticas fueron al interior de su institución de EST:

“Habías preguntado si la parte del estudio tenía una relación con lo industrial, sí, pero a mí no me parecería una relación que sea útil, en realidad yo creo que [la empresa] lo está

obligando un poco. Las empresas lo hacen por 'uy, tengo que meter estos pibes. Hoy en día el problema que tenemos es que tenés 18 años y quieren que tengas experiencia, referencias, estudios, entonces no lo entiendo, yo quisiera llegar a esas personas y decirle "che loco, ¿qué pensás?" no, es imposible. Pero cuando aparecen estas posibilidades tampoco las aprovechan, tenés la posibilidad de tener un chico que le podés enseñar y te va a servir toda la vida, en la empresa le ponían la computadora para que hagan planillitas. Ahí está la falta de relación también, si el Ministerio de Educación buscó de esa manera y la verdad nadie lo está utilizando como corresponde" (Joel, tecnicatura en electromecánica).

Hasta aquí nos hemos ocupado de aquellos aspectos que en el desarrollo concreto de las PP se presentan como limitaciones, es decir, como sus aspectos negativos y tienden a ser criticados por los/as estudiantes. Se trata, en todos los casos, de ámbitos externos asociados a empresas privadas, sin haber tenido lugar en las experiencias realizadas en entornos universitarios y de investigación, lo cual da cuenta de que las empresas requieren de una supervisión por parte del sector educativo.

5.5.4. PRÁCTICAS PROFESIONALIZANTES ¿PUENTE EFECTIVO ENTRE LA EDUCACIÓN Y EL TRABAJO?

Uno de los elementos positivos que tiene la formación para el trabajo sea bajo el formato de pasantías o de prácticas es la posibilidad en torno a la generación de un empleo para los/as jóvenes que las llevan a cabo. Otro elemento que puede señalarse como positivo de las PP es la posibilidad de generar autogestión o emprendimiento en algunos proyectos. En la normativa relacionada a las PP se le da un lugar importante al hecho de formar para el trabajo y generar un perfil emprendedor. Concretamente uno de los entrevistados se ha asociado con un colega para montar un proyecto que brinda el servicio de internet en su barrio, en el cual uno aporta el conocimiento informático y la otra parte el saber técnico y parte del capital económico. Y, según nos comenta, las PP en el ámbito de una empresa textil se han relacionado de manera indirecta con su proyecto, ya que le ha permitido prestar atención a las dinámicas intra empresa. Más allá del rubro le interesa la forma de proceder en un negocio de iniciativa privada.

“Sí, me gustaba la parte de la empresa, conocer cosas. Soy muy de observar, me gusta conocer cosas que yo no conozco, que a futuro me pueden servir.” (Eduardo, tecnicatura en construcciones).

En otro caso dos jóvenes, con un claro perfil emprendedor, desarrollaron un proyecto junto con compañeros buscando que fuera rentable económicamente, lo que implicaba cuestiones vinculadas a la investigación, el trabajo en equipo y, a futuro, la posibilidad de volver a la escuela como empresa oferente de PP. En algunos casos luego de la PP se abre la posibilidad concreta de quedar contratados/as, hay algunos sectores –como el siguiente– vinculado a la obra pública en los cuales si hay demanda de trabajadores/as quienes han sido practicantes son convocados/as para trabajar en la consultora.

“-Y el año pasado (2017) ¿qué hiciste?

Trabajé. Por parte de una pasantía de la escuela B, estuve trabajando con la línea Plaza [empresa de transporte de pasajeros en la que llevó a cabo las PP], tuve la pasantía, y de ahí después me tomaron.” (Lázaro, tecnicatura en automotores).

“Eso fue en febrero de 2017, nos contrataron a los cuatro por cuatro meses. Después, nos renovaron el contrato a Salva, a Lucas y a mí, a Ale no le renovaron el contrato porque la empresa no tenía mucho trabajo, y era un poco vago [...] Después nos pusieron en blanco.” (Mariana, tecnicatura en construcciones).

Vuelve a aparecer la cuestión del mérito, esta vez para ser contratados/as o frente a la posibilidad de hacer efectivo el trabajo. De esta manera quienes demuestran ser *más trabajadores/as* continúan en el ámbito laboral de las PP. Aparece una cuestión de carácter personal respecto al “saber ser” de los/as trabajadores/as y una más estructural en relación al sector o la empresa. La salida laboral futura se vincula con varios factores, dado que hay sectores de la economía que son más dinámicos y presentan mayores posibilidades de incorporar mano de obra y se encuentran afectados la coyuntura, tanto a nivel macro económico, como político-electoral:

“Estuvimos de agosto a diciembre, 4 meses, íbamos 2 días a la semana, 4 horas [...] entramos en un año que había muy poco trabajo, año después de elecciones [...]. Nuestros compañeros nos daban cosas para hacer, tirate toda esta semana, había muy poco trabajo, después nos contó el jefe que la empresa estuvo a esto, así de cerrar. Era 2016, diciembre se abre toda la obra pública, eso con el gobierno de Cambiemos cambió mucho, y en enero de 2017 entra una obra grande ahí, licitan y nos llaman a nosotros, empiezan a contratar gente, no daban abasto. Nosotros con Mariana creo que entramos en febrero de 2017.

-Cuando empezaste la práctica ¿te imaginabas la posibilidad de seguir trabajando ahí?

Sí. En el colegio Felipe es el coordinador (de PP) nos había dicho que pagan bien las empresas que hagamos buena letra porque si les gustábamos nos podrían llegar a contratar y acá el jefe nos había dicho que había poco trabajo, que si entraba trabajo existía la posibilidad de que nos llamen, que estemos atentos al teléfono.” (Salvador, tecnicatura en construcciones).

En algunos casos la PP o una pasantía externa significaron la percepción de una retribución económica para los/as practicantes desde un primer momento, pudiendo o no luego tener continuidad. Es el caso del siguiente entrevistado que en su séptimo año realizó las PP al interior del taller de autos de carrera de la escuela sin percibir estipendio económico, pero que a su vez participó de una pasantía en los dos primeros años del ciclo superior para una automotriz que sí fueron rentadas:

“Yo tuve pasantías en 4° y 5° de secundario acá, lo consiguió una profesora que tenía conocidos, ahí en Randazzo en Los Hornos; más que profesionalizante, eran pasantías así pagas, íbamos todos los días todos, los 10, pero solo fueron 6 meses.” (Silvio, tecnicatura en automotores).

Muchos/as de los/as técnicos que desarrollaron las PP con una valoración positiva y no han tenido la posibilidad de continuar trabajando desearían haber sido convocados/as. Nuevamente vuelve a aparecer la cuestión de la valoración de un buen ambiente de trabajo, en virtud del trato con sus compañeros/as.

“No quedé en contacto con la gente del Colegio (de Técnicos de la provincia de Buenos Aires), pero era gente con la que, si me tocaría trabajar, me gustaría. Porque

era gente como que eran abiertos [...] y amistosos, por así decirlo. Había un buen ambiente de trabajo.” (Rufino, tecnicatura en construcciones).

Respecto al siguiente entrevistado que desarrolló sus PP en el Registro del Automotor:

“Me hubiera encantado entrar, en su momento estaba muy complicado según ellos, no quise insistir ahí.” (José, tecnicatura en automotores).

En este capítulo nos hemos ocupado de abordar los distintos tipos de saberes que se ponen en juego en la EST, considerando el saber, el saber hacer y el saber ser/ saber estar. Hemos tenido en cuenta tanto el ámbito del ciclo básico con sus capacidades profesionales básicas, así como el ciclo superior en torno a las capacidades profesionales complejas que se realizan en el ámbito de talleres y laboratorios. Asimismo, hemos incorporado la mirada de género para analizar la dinámica de los talleres. Un lugar especial ha ocupado la configuración de saberes en el marco de la asignatura “prácticas profesionalizantes” considerando sus formas de acceso, los tipos que se desarrollaron, así como sus potencialidades y limitaciones.

5.6. REFLEXIONES FINALES

En el desarrollo del presente capítulo se analizaron y describieron las distintas capacidades profesionales que se ponen en juego en la EST considerando que están compuestas por una estructura tripartita de saberes: saber, saber hacer y saber ser/saber estar. Hemos abordado estas capacidades haciendo referencia a aquellos espacios curriculares que son específicos de las EST tanto en el ciclo básico como superior, y que creemos serán importantes en el desarrollo de las trayectorias educativas y laborales posteriores.

En relación a aquellas capacidades específicas de la EST podemos señalar que en líneas generales los/as estudiantes señalan haber tenido una deficiencia en lo que a conocimientos matemáticos se refiere, base de otras capacidades profesionales más específicas. En relación a los ámbitos de taller y laboratorio, en estos espacios formativos al interior de la escuela se ponen en juego los tres tipos de saberes destacándose aquellos asociados al saber hacer. Este saber hacer ha tenido lugar tanto en relación al uso y manipulación de herramientas como al saber hacer concreto plasmado en distintos objetos y productos. A su vez, si se analiza el

entorno de los talleres y laboratorios de la EST desde una perspectiva de género hay relatos que dan cuenta de experiencias desiguales para varones y mujeres, considerando que éstas no poseían las habilidades técnicas y negándoles la posibilidad de manipular herramientas. En relación al espacio curricular de las prácticas profesionalizantes consideramos que, si bien las mismas han significado un avance considerable en relación al sistema anterior de pasantías, con un carácter universal y obligatorio, existe un sistema meritocrático asociado al promedio de cara a la designación del ámbito del desarrollo de las mismas, cuando éstas se realizan fuera de la escuela. Entre los principales aportes de las PP se encuentra la posibilidad de capitalizar las capacidades en entornos formativos y contextos reales de trabajo, accediendo a espacios de talleres que, en ocasiones, se encuentran mejor equipados o son más modernos que los de la escuela. Otro elemento interesante es aquel vinculado al saber ser ya que es en el ámbito de PP donde mayormente incorporan actitudes que son valoradas en el mercado de trabajo, es decir, importantes para la socialización laboral vinculadas a la responsabilidad y el conocimiento de las estructuras jerárquicas en los ámbitos laborales, entre otras cuestiones. Entre las principales limitaciones se encuentra el hecho de que en algunos casos estas experiencias, más que una práctica, han puesto a los/as estudiantes en el lugar de mano de obra no paga, así como la realización de tareas que no se vinculan con el perfil técnico para el que se titularán. Existen experiencias que dan cuenta de la PP como un verdadero puente entre el mundo educativo y el laboral en los casos en que los/as técnicos/as pueden obtener un empleo al finalizar su PP.

CAPÍTULO 6: TRAYECTORIAS EDUCATIVO-LABORALES DE JÓVENES EGRESADOS/AS DE EST

6.1. INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo nos ocupamos de abordar específicamente las trayectorias educativas y laborales postsecundarias de los/as jóvenes que han egresado de EST sin perder de vista la vinculación de las mismas con otros elementos vitales que componen sus trayectorias; teniendo en cuenta cómo inciden en ellas algunos factores estructurales, así como las estrategias llevadas a cabo por los/as jóvenes. Por trayectoria vital comprendemos siguiendo a Muñiz Terra (2012) las diferentes esferas de la vida (educativa, laboral, migratoria, etc.), y su imbricación a lo largo del tiempo. En esta articulación, tal como desarrollamos en el capítulo 1, tienen lugar tanto elementos objetivos como subjetivos. Según Hélaridot (2006) se trata de un entrecruzamiento de múltiples líneas de vida con interdependencia unas de otras, que involucran cursos de vida individuales, familiares, cambios sociales, institucionales y eventos históricos (Dewilde, 2003). En la consideración de las trayectorias postsecundarias de egresados/as de EST tenemos en cuenta tanto los cursos de formación profesional y en oficios llevados a cabo, como la consecución de estudios superiores (sea de nivel terciario o universitario). Abordamos de manera general qué tipo de carreras eligen quienes han terminado sus estudios en la EST, si han tenido continuidad en las mismas, si han abandonado y si han conciliado su formación postsecundaria con actividades laborales.

La organización del capítulo se divide en dos partes. En una primera parte, nos referimos al proceso de transición entre la EST y el nivel superior, teniendo en cuenta la reflexión que realizan los/as jóvenes una vez han finalizado este nivel educativo; así como las dimensiones asociadas a la elección de estudios considerando la elección juvenil, la transmisión familiar y el factor institucional -bajo la misma lógica que desarrollamos en el capítulo 4. En una segunda parte, desarrollamos una tipología de las trayectorias educativas y laborales postsecundarias considerando la realización de estudios de manera exclusiva, la conciliación de educación y trabajo y la exclusividad de actividades laborales. Consideramos además si los estudios seguidos continúan la vocación técnica, sea o no en la misma especialidad, teniendo en cuenta factores estructurales y cuestiones asociadas a la oferta educativa; así como las estrategias que van planteando a lo largo del tiempo para poder llevarlos a cabo.

Desarrollamos así una construcción tipológica basada en tres tipos: las “Trayectorias educativas postsecundarias exclusivas”, las “Trayectorias postsecundarias itinerantes” y las “Trayectorias laborales exclusivas”.

El análisis de las trayectorias postsecundarias de egresados/as de EST resulta interesante, ya que, algunas investigaciones han mostrado que quienes realizaron este tipo de estudios presentan una situación ventajosa frente a otros/as jóvenes que no egresaron de la modalidad técnica. Esta ventaja suele darse en relación a la continuidad educativa como a la situación laboral, presentando tasas de actividad más altas e ingresos superiores (Gallart, 1986; 2006; Jacinto y otros, 2019; Sosa, 2016; 2020). Al respecto Sepúlveda y Valdebenito (2014), realizan un señalamiento para el caso chileno que creemos es útil para pensar la situación de la EST en Argentina, considerando que quien estudia bajo esta modalidad: “[...] es portador de una racionalidad o lógica social que le lleva a articular, de manera flexible, el manejo de competencias laborales con aspiraciones de continuidad de estudios una vez egresado de la enseñanza media” (2014, p. 615).

6.2. TRANSICIÓN ENTRE LA EST Y LOS ESTUDIOS DE NIVEL SUPERIOR

En este apartado nos ocupamos de abordar el momento de transición entre la EST y los estudios postsecundarios, considerando el significado de la finalización del secundario y, en particular, de la EST; así como el proceso de elección de estudios una vez finalizada la tecnicatura.

6.2.1. REFLEXIÓN EN TORNO A LA FINALIZACIÓN DE LA EST

Teóricamente, el cambio entre niveles dentro de la educación formal puede concebirse como un punto de inflexión en las trayectorias de los/as jóvenes, que suele asociarse al hecho de que denota la transición entre etapas vitales: de la juventud a la adultez. Sin embargo, tal como han señalado una multiplicidad de estudios (Biggart y otros, 2008; Garino, 2013; Jiménez Zunino, 2017; Longo, 2011; Nessier y otros, 2018; Roberti, 2016; Seoane y Longobuco, 2013; Valdivieso y de Ibarrola, 2019), la linealidad que existía antaño en las trayectorias juveniles viene presentando una tendencia a su diversidad, donde suelen ocurrir idas y vueltas entre distintos estados. Nuestro campo corresponde a egresados/as que si bien han obtenido el título de técnicos/as de nivel medio, presentan algunas variantes respecto al

momento de obtención del título: muchos/as han finalizado el séptimo año de la EST y al año siguiente han comenzado estudios postsecundarios; en otros casos, ha ocurrido la simultaneidad⁵⁵ entre el séptimo año y el inicio de una carrera universitaria; existen otras trayectorias en las cuales al finalizar el cursado del séptimo año continúan adeudando materias (este aspecto ha sido evaluado en distintos seguimientos que viene realizando el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) (SEGETP, 2011; 2012a; 2012b; e, incluso, algunos/as jóvenes han titulado como técnico/a en el marco del Plan FinEsTec⁵⁶, tiempo después de haber finalizado el último año. Más allá del momento de obtención del título secundario, con las habilitaciones profesionales correspondientes, desde la mirada de los/as entrevistados/as, el egreso es asociado con el momento de finalización del séptimo año.

En el caso de Cristian, quien finalizó el secundario técnico en el marco del Plan Fines TEC en el año 2018:

“Ya había egresado, y no tenía en mente por ahí rendirlas en ese momento. [...] Dije “me egresé, las rindo a fin de año, mientras trabajo.

Y ¿un poco vinculado a esa idea de estudiar ingeniería, es que retomaste las materias de la secundaria en el marco del plan? ¿Cuánto tiempo pasó?

Totalmente. ¿Desde que me egresé hasta que volví? Yo me egresé en el 2005, hasta 2016 fueron once años”. (Camilo, tecnicatura en construcciones).

El egreso suele ser un momento que puede resignificarse tiempo después. Cuando se les

⁵⁵Tal como hemos explicado detalladamente en el capítulo 3 quienes han realizado sus estudios técnicos bajo la LEF finalizaron bajo el formato de polimodal que luego del 3er año permitía ingresar a la universidad; quienes fueron afectado bajo la ley de ETP del año 2005 al finalizar 7mo año puede realizar estudios superiores, un caso intermedio está dado por aquellos jóvenes que comenzaron con el plan pre reforma quienes podían optar por realizar los hasta 6to año y titular como bachilleres pudiendo ingresar a la universidad y/o continuar un año más para titular como técnicos/as, pudiendo realizar esta último año en simultaneidad al acceso a la universidad y al primer año.

⁵⁶ El Plan FinEsTec es un programa de terminalidad educativa para estudiantes EST aprobado en 2013, mediante la Resolución n° 208/13, en consonancia con la Ley de Educación Nacional n° 26206/06 y la Ley de Educación Técnico Profesional n° 26058/05; está orientado a estudiantes que hayan abandonado sus estudios de EST a partir del 2009.

consulta a los/as entrevistados/as acerca del sentido del fin de secundario, en líneas generales, señalan que no es en el momento inmediatamente posterior a haber finalizado que pueden realizar este balance, sino que es una evaluación que suelen hacer tiempo después, al considerar que ha sido un momento que marcó una serie de cambios en sus trayectorias y que abrió un nuevo proceso decisorio. Siguiendo a Maldonado y otros (2011), el valor de la educación para los/as estudiantes se construye teniendo en cuenta una multiplicidad de sentidos que la misma adquiere para sus vidas. Asimismo, señalan que a medida que pasa el tiempo realizan reelaboraciones, ya que su significado no es fijo, llevando a cabo reflexiones retrospectivas y modificando estas valoraciones. Por su parte Jacinto y otros (2019) consideran que es a través de las primeras inserciones laborales que los/as jóvenes confrontan lo aprendido en la escuela.

“Instantáneamente no lo sentí, [...] mirá creo que es un punto de inflexión en la vida, terminar el secundario, ya no sos un pendejo, y tenés que empezar a tomar decisiones complicadas porque como pasa tan rápido, no te ponés a pensar en el transcurso del secundario qué vas a estudiar, capaz que sí. [...] o en qué voy a trabajar. Sí, me pasó [...] che qué voy a estar haciendo ocho horas en mi casa [...] yo siento que es un viaje que uno lo tiene que hacer solo. [...] ser consciente de sí mismo”. (Gianfranco, tecnicatura en química).

La finalización de estudios de nivel medio y la apertura de la etapa siguiente implicaba la transición de la juventud a la adultez ya que era vivenciada por algunos/as jóvenes como un proceso de maduración y adquisición de mayores responsabilidades. Con el devenir del tiempo iban pudiendo (re)significar ese fin de ciclo y la transición hacia uno nuevo.

“Al principio nada. Cuando terminé ya está, la entrega de diplomas y se terminó, listo. Pero ahora lo empiezo a ver [...] Que estoy en la facultad y [...] Estoy trabajando ya [...] y veo que cambia todo”. (Micaela, tecnicatura en química).

Solís (2013) aborda la transición entre distintos niveles de la escuela media, identificando

cuatro tipos de factores que se asocian a ella, a saber: el origen social, el entorno institucional, la trayectoria escolar y las expectativas de continuidad educativa, factores que se interrelacionan entre sí y que pueden estar mediados por otros factores, como el sexo, el tamaño de la familia, el barrio donde se encuentra la escuela, el origen social de los compañeros/as o la formación de los/as profesores. Si bien en este capítulo nos centramos en la transición hacia la educación postsecundaria y el trabajo, creemos que varios de estos factores tienen incidencia y se recuperarán a lo largo del capítulo.

Ahora, si bien la mayoría de los/as entrevistados/as tiende a percibir esta transición tiempo después, no parece ser para todos/as un verdadero punto de inflexión determinante en sus vidas. En algunos casos, aquella transición entre los estudios secundarios y los postsecundarios no eran percibidos como un cambio fuerte ya que -por el propio régimen que presenta la EST con siete años de escolaridad obligatoria-, algunos/as estudiantes realizan el último año escolar en paralelo al ingreso y primer año de estudios en la universidad; o bien realizan cursos en virtud de haberse recibido con el título secundario de bachiller un año antes, dándose la combinación de lo nuevo que comienza y lo anterior que no termina de finalizar.

“A la hora de terminarlo fue bueno como que terminaba una etapa, pero no sentí el cambio tan grande por una cuestión de que cuando yo terminé el secundario estaba haciendo el primer año acá [universidad], entonces fue como que bueno terminó algo, pero yo ya había empezado otra cosa”. (Leandro, tecnicatura en química).

La mayoría de los/as entrevistados/as han seguido una carrera de nivel superior universitario al finalizar sus estudios secundarios o inmediatamente después de rendir sus materias pendientes. Esto coincide con los relevamientos que señalan que, entre los/as estudiantes de ETP que están próximos/as a egresar, la expectativa de seguir estudios universitarios es alta, representando aproximadamente a un 90%, tal como afirma el censo realizado a los estudiantes del último año de ETP por el INET (Seoane, 2009; Triano y otros, 2012). Sin embargo, tal como veremos en la segunda parte de este capítulo el mero acceso a la universidad no implica su continuación y/o finalización, ya que no todos/as llegan a concretar esas expectativas.

Entre quienes han continuado estudiando, algunos/as señalan que la finalización del

secundario no ha sido algo importante en sí mismo -sino una etapa que se sabía de antemano que había que cerrar-, ya que lo realmente importante era lo que vendría posteriormente. Entre estos/as estudiantes el horizonte universitario era algo que no se ponía en duda.

“Un logro podríamos decir, y tener que seguir con la facultad. Era terminar algo para arrancar otra cosa”. (Claudio, tecnicatura en química).

Es decir, que para algunos/as entrevistados/as la finalización del secundario era más que nada un puente que los/as llevaría hacia los estudios superiores.

“Para mí era una cosa que ya tenía que resolver. Era una cosa más del montón, no tuvo un significado en sí [...]. El significado particular capaz lo tendría terminar la facultad [...]. Es como una etapa más, [...] yo sentía que podía dar para más [...] porque, es más, el secundario a mí me aburría. Fue como que “ya está, terminé”. Ahora puedo empezar a hacer lo que me gusta”. (Mariana, tecnicatura en construcciones).

Puede considerarse en algunos casos a la continuación de estudios como un mandato familiar que implica aspiraciones, apuestas, expectativas y puesta en juego de recursos familiares, donde la etapa específica de finalización del secundario se desdibuja en pos de la etapa futura asociada a la universidad. Según Mora Salas y de Oliveira (2014), las familias cumplen un rol importante en la interacción, socialización, soporte emocional y manutención que tiene sus consecuencias en el itinerario biográfico y en el curso de acción a futuro, pudiendo convertirse en un factor de protección o de riesgo durante la juventud. Más aún, los autores sin restar importancia al sostén económico, señalan que un ambiente familiar de apoyo puede contribuir a contrarrestar algunas desventajas materiales. Biggart y otros (2008) señalan que el apoyo económico y no económico, la motivación y el conocimiento son esenciales en tanto que contextos que estructuran las transiciones de los/as jóvenes. De esta manera, puede pensarse que quienes cuentan con soportes familiares de distinto tipo presentan –a decir de Valdivieso y de Ibarrola (2019)- una suerte de ventaja de inicio en relación a su transición laboral.

Así, de acuerdo con Córlica y otros (2017), el rol de la familia puede presentar un papel

destacado en la continuidad educativa como soporte frente al abandono. Seguimos la perspectiva de estas autoras que plantean que aun en un contexto de individualización y desinstitucionalización, la familia cobra fuerza en las trayectorias de jóvenes, en tanto que red de apoyo (López Blasco, 2005); en términos de apoyo no sólo económico, sino también de asesoramiento y emocional, pudiendo algunas familias brindar un apoyo completo, parcial o estar carentes de todo apoyo. Cuánto puede apoyar la familia, cómo y con quiénes, puede verse modificado a lo largo del tiempo histórico y el tiempo biográfico de sus integrantes (Muñiz Terra, 2012b). Respecto a la dimensión socioeconómica familiar, una multiplicidad de estudios (Miranda y Otero, 2005; Miranda y Córlica, 2015; Triano y otros, 2012) coinciden en señalar que los/as egresados/as de origen alto logran desarrollar trayectorias postsecundarias dedicadas exclusivamente a los estudios superiores. Según Bourdieu y Passeron (1985) en cualquier área del saber, a medida que se sube en la categoría social, disminuye la cantidad de estudiantes que compatibiliza la educación con el trabajo, así el origen social es una variable de importancia que puede condicionar el hecho de estudiar y trabajar en simultáneo. Ahora bien, para otros/as entrevistados/as, la finalización de la secundaria es un momento importante en sí mismo. Sin embargo, esta finalización y posterior resignificación, si bien se asocia al fin del secundario en relación al nivel educativo que representa y su habilitación para el nivel superior, se vincula especialmente con la modalidad técnica. Es decir, el hecho de haber podido finalizar la EST con el esfuerzo que conlleva y las características específicas de este tipo de educación. En estos relatos aparece una cuestión, que tendía a aparecer en el proceso de transición de la primaria a la secundaria técnica -con el cambio de nivel y la inserción a la modalidad-, que se vincula con la cantidad de horas que pasan dentro de la escuela, el doble turno, la multiplicidad de asignaturas entre aula y taller.

“[En relación a la exigencia de sus padres] gracias a eso terminé el secundario en la técnica, que no cualquiera termina desde mi punto de vista. [...] Tenés que ser muy constante, muy capaz, no inteligente, porque inteligente creo que somos todos. No tenés que ser vago, principalmente. [...] Hay que aguantar todos esos días esa carga horaria. Llegar cansado, ir a hacer otra actividad afuera de la escuela”. (Milagros, tecnicatura en química).

Vemos que en el anterior fragmento aparece el rol de la familia encauzando estas trayectorias frente a las vicisitudes y la exigencia⁵⁷ que implica el recorrido técnico, percibido por momentos como una carga, y que requiere un tiempo de adaptación al mismo y constancia en el día a día. Sin embargo, al finalizar la EST ese esfuerzo es recuperado de una manera positiva. Así, una de las formas que adquiere la valoración del título secundario técnico, luego de finalizado el nivel, se asocia a la posibilidad de realizar determinadas estrategias a la hora de seleccionar entre la oferta de cursos disponibles, pudiéndose tratar de una estrategia de elección cambiante a través del tiempo. Consideramos que en la opción por un tipo de curso u otro es valorada la búsqueda de información, no teniendo todos los sujetos el mismo acceso a la misma. En el proceso de elección de cursos hay una multiplicidad de aspectos que los/as jóvenes tienen en cuenta: si son públicos o privados, si los ofrecen instituciones universitarias o terciarias, si presentan un carácter general u orientado, así como su duración que puede ser variable, entre otros factores. etc. En el proceso de elección de cursos de formación puede verse plasmado el proceso de gestión de sí que desempeñan estos/as jóvenes, es decir, la decisión entre múltiples recorridos posibles y las consecuencias en sus trayectorias en lo que a saberes refiere. En este sentido, la propia institución escolar puede servir de guía para la realización de cursos ya que algunos/as jóvenes eligen seguir un curso de formación acorde a la vocación técnica recibida en la escuela o realizan cursos externos que sean impulsados desde la escuela:

“Hice cursos en un instituto de motores privado, el del Ingeniero Pellegrini, que es un profesor de la UTN que tiene su instituto de motores”. (Jerónimo, técnico en automotores).

Asimismo, al ingresar a las carreras universitarias, en líneas generales, sí logran valorizar los estudios secundarios técnicos que consideran un plus que poseen frente a otros/as estudiantes, pudiendo incluso capitalizar determinados saberes. Cabe destacar además que esa valoración extra suele ser asociada a esas instituciones específicas de EST a las que han asistido, que consideran como un lugar privilegiado en comparación con otras escuelas técnicas de la

⁵⁷La cuestión de la disciplina en el mundo escolar técnico ha sido estudiada a nivel histórico en el trabajo de Dussel y Pineau (1995) durante el peronismo.

región. En el caso de Paola ese complemento que cree posee la escuela a la que asistió, lo asocia al hecho de que la misma presenta menciones y ha ganado premios en diferentes olimpiadas vinculadas al saber técnico. Esta cuestión es conocida por la entrevistada en virtud de ser egresada y además la reafirma en tanto que actualmente es docente de su misma escuela.

“¿Cómo está catalogada? mejor en base a otras, por ejemplo, la del barrio Los Ceibos, la del barrio Rotonda, la escuela A no sé, porque en nivel de competencias nacionales y esas cosas los dos [junto con la escuela B] llegan a esas instancias, son competitivas [...] Hoy te digo que tiene el mejor plus de todos [...] lo noté cuando empecé la facultad, al otro año”. (Paola, tecnicatura en construcciones).

Desde la mirada de los/as propios/as estudiantes, la EST ocupa un lugar destacado para la continuidad educativa en carreras tecnológicas, en comparación a la formación impartida para egresados/as no técnicos/as. Asimismo, la valoración de la modalidad técnica aparece asociada sobre todo con sus saberes prácticos (aunque éstos no estén desvinculados de la teoría) y a su formación en capacidades profesionales específicas, tal como señalamos en el capítulo 5. Es el caso de Gabriel quien ingresó a estudiar ingeniería mecánica en la UTN.

“Cuando salí de la escuela A que me metí en la facultad lo que estaba viendo en el curso de ingreso lo había visto en segundo [de polimodal] [...]... O sea, era un juego y había pibes que no sabían ni lo que estaban viendo ahí, que venían de colegio común”. (Gabriel, tecnicatura en electromecánica).

Los aportes de la EST para los estudios universitarios de orientación técnica, son valorados positivamente en tanto que permiten que los/as jóvenes puedan enfrentarse a la transición entre niveles, portando otras herramientas y saberes que les ayudan a gestionar ese cambio, haciendo que esa transición no sea tan disruptiva. La trayectoria de Micaela muestra una continuidad no sólo de la vocación técnica en general, sino de la especialidad ya que se insertó en la carrera de biotecnología en la UNLP:

“Estoy viendo que hay cosas que no me cuestan, que tengo conocimientos, que hay cosas que las hago muy simple, que ahora me parecen tontas hacerlas en primer año de la facultad [...]. Y en los laboratorios me manejo muy bien, las prácticas (de la universidad), como que no les veo sentido ahora, porque es mucho más avanzado en la (escuela) técnica [...]. Es más, [...] te vienen a preguntar los profesores de qué escuela sos, las cosas que sabés. [...] (Micaela, tecnicatura en química).

La capitalización de determinados saberes en pos de los estudios universitarios, sobre todo cuando se decide continuar la vocación técnica, sea bajo la misma u otra especialidad⁵⁸, se asocia sobre todo a las asignaturas científico-tecnológicas y a la formación técnica específica brindada por la EST.

“Hay muchas que me sirvieron bastante. Como yo ahora estoy estudiando ingeniería civil, hay muchos conocimientos que yo di en materias de taller, que la verdad que los puedo aplicar ahora a lo que estoy estudiando. O me facilitan capaz el aprendizaje de materias como ingeniería civil, que vemos estructuras, cimientos, [...] y que, sin esas materias de taller básicas, me costaría capaz más entenderlas ahora”. (Mariana, tecnicatura en construcciones).

En suma, la EST logra en algunos casos ser un puente entre los estudios de nivel medio y los postsecundarios. Si bien el sistema universitario argentino posee un ingreso irrestrictivo, y se caracteriza por ser público y gratuito⁵⁹ -a diferencia de otras realidades latinoamericanas en las cuales se debe sortear procesos de selección y puntaje- ; el inicio de las trayectorias postsecundarias va a ir adquiriendo diferentes matices a lo largo del tiempo, tal como abordaremos en la segunda parte de este capítulo.

⁵⁸En este punto consideramos siguiendo a Sepúlveda (2016) que la especialidad cursada no opera como una “camisa de fuerza” para las trayectorias posteriores. Si bien Sepúlveda está pensando en la distinción entre educación técnica y científico-humanística lo que nosotros llamamos diferentes modalidades, creemos que para el caso argentino puede incluso aplicarse a las diferentes especialidades de la orientación industria con las que trabajamos.

⁵⁹Si bien existen en Argentina universidades privadas, la totalidad de nuestros/as entrevistados/as se han insertado en universidades públicas, sea la UNLP y/o la UTN.

Hasta aquí nos ocupamos entonces de abordar el momento de transición en relación a la finalización de la EST, seguidamente nos ocupamos del proceso de elección de estudios postsecundarios.

6.2.2. EL PROCESO DE ELECCIÓN DE LOS ESTUDIOS POSTSECUNDARIOS

La continuidad de estudios ha sido definida en el capítulo 4 de esta tesis como una de las dimensiones de mediano y largo plazo por los cuales se elegía la EST. La misma vuelve a adquirir importancia al finalizar este nivel educativo, ya que en nuestro campo -a excepción de dos estudiantes que se encontraban a un año de haber egresado y no sabían qué carrera ni curso seguir-, el resto había iniciado el nivel superior, sobre todo, universitario y había realizado cursos de distinto tipo. Esto da cuenta de la EST ya no como un nivel terminal de la educación (Gallart, 2006; Bloj 2017; Sepúlveda, 2016; Sepúlveda y Valdebenito, 2014; Sosa, 2016) como antaño, sino como una puerta de entrada tanto para la continuación de estudios como para el desempeño laboral.

Se abre en estas trayectorias juveniles un nuevo proceso de búsqueda de información, elección, selección y decisión. Seguimos a Panaia (2013) en su invitación a pensar las trayectorias educativas en tanto encrucijadas que ponen a los/as jóvenes en la situación de tener que tomar decisiones que serán de importancia para sus vidas académicas. Ahora bien, una vez que han decidido realizar estudios postsecundarios una decisión relevante se vincula tanto con el tipo de estudios (si se tratará de cursos cortos o de una carrera de nivel superior, sea o no universitaria), pudiendo implicar una combinación simultánea de los mismos; como también respecto de la institución donde los llevarán a cabo. Entre los estudios que eligen, algunos/as estudiantes optan por carreras vinculadas a la vocación técnica, sea en la misma especialidad o en una distinta, y en otros casos eligen carreras no vinculadas con esta vocación, más allá de que pueden llegar a conciliar estudios no técnicos de nivel superior con inserciones laborales vinculadas a su perfil técnico. Es decir, que en los casos en que capitalizan saberes propios de la EST, pueden hacerlo en sus estudios postsecundarios, en sus trabajos o en ambos.

En términos analíticos, seguimos el mismo esquema planteado en el capítulo 4 de esta tesis señalando la existencia de tres de las dimensiones que explican el desarrollo de trayectorias educativas de continuidad en el nivel superior: la elección juvenil, la transmisión familiar y

el factor institucional. En este caso, no tenemos en cuenta la dimensión que hemos denominado grupo de pares, porque no aparece en esta instancia decisiva como un factor de elección.

6. 2. 2. 1 La elección juvenil de los estudios de nivel superior

En la dimensión elección juvenil adquiere gran importancia el proceso decisorio que llevan a cabo los/as jóvenes al momento de elegir una carrera de educación superior o un curso postsecundario. Muchos/as jóvenes en esta instancia tienen en cuenta sus intereses y optan por algunas de las múltiples carreras que se ofrecen en las universidades situadas en la ciudad de La Plata; sobre todo en la UNLP, en algunos casos eligiendo formaciones vinculadas a intereses artísticos, deportivos o provenientes de las ciencias sociales que no habían sido tenidos en cuenta al momento de elegir la EST. En cambio, otros/as estudiantes eligen continuar los estudios superiores afines a la EST, sea vinculados a la especialidad seguida en la escuela secundaria u otra especialidad. En este sentido, la elección de carreras universitarias vinculadas a los saberes técnicos puede tener que ver con los intereses personales, pero además puede ser pensado como una estrategia para poder continuar bajo una misma línea de formación.

“Aparte elegí ingeniería mecánica ya con relación a lo que había elegido anteriormente, automotores, para seguir mejorando en esa rama. Aunque mecánica, es un poco, mucho más amplio. No es solo de autos”. (Matías, tecnicatura en automotores).

En otros relatos, el seguimiento de una carrera de educación superior en tanto estrategia que implique seguir la vocación técnica se contrapone con el gusto personal, que es dejado de lado, operando cierta instrumentalidad de acumular saberes y experiencia en una misma rama del conocimiento. El siguiente fragmento muestra cómo el seguimiento de una carrera de nivel superior vinculada a la vocación técnica -de manera general- y a la especialidad -de manera particular-, se presenta como una forma de capitalizar aquella inversión en el tiempo a lo largo de la prolongada escolarización en la EST.

“Sí, la terminé, [...] cuando arranqué ingeniería mecánica fue parecido a cuando arranqué la escuela técnica, [...] quería estudiar por gusto profesorado de educación física, fue un

poco más obligado el título de ingeniería porque el pensamiento mío era que fui cinco o seis años en una escuela doble escolaridad para terminar estudiando algo que nada que ver”.
(Sabino, *tecnicatura en electromecánica*).

Podemos comprender el relato de Sabino asociado a lo que Biggart y otros (2008) llaman una planificación estratégica y una elección con sentido, por contraposición a un “dejarse llevar” (p. 65). Si bien se trata de un entrevistado que cuenta con una disponibilidad de oportunidades a su mano, así como con el sostén familiar material e inmaterial, vemos que ha desarrollado y pone en juego su capacidad de agencia de cara a obtener nuevos recursos e incrementar los anteriores. Cabe destacar que esta agencia se produce en el marco de una individuación estructurada (Roberts, y otros, 1997, citado en Biggart y otros, 2008), sino que es justamente la estructura la que es el marco de determinadas oportunidades que se abren o contrariamente se cierran. Tal y como comenta a la hora de elegir estudios superiores se orienta por las mismas motivaciones que lo hicieron elegir la EST en un periodo temprano de su biografía, y aún pudiendo guiar por el gusto, eligió guiarse de manera estratégica. Si de adolescente lo motivó a nivel personal y familiar la salida laboral asociada a la EST, al finalizar la misma elige considerando el camino anteriormente transitado y los saberes aprendidos.

Una vez que han finalizado el secundario, algunos/as jóvenes optan por seguir algún curso entre la oferta existente, ya sea en ámbitos públicos o privados. Los ámbitos públicos oferentes de formación refieren sobre todo a la multiplicidad de cursos brindados en los Centros de Formación Profesional⁶⁰ (FP) de la provincia de Buenos Aires. Respecto a las motivaciones que presentan los/as jóvenes egresados/as de EST para acceder a esta formación al finalizar la secundaria, podemos señalar que en muchos casos no aparece como una opción planificada, sino más bien una suerte de ensayo, en el que a través de prueba y error van definiendo distintas áreas de interés para luego empezar la universidad. Cabe destacar que, en general, se trata de la consecución de cursos de formación que seleccionan poco tiempo después de finalizar el secundario y para cuya elección no cuentan con gran cantidad de información previa sobre los contenidos de los mismos y las capacidades que se

⁶⁰ Según Jacinto y Millenaar (2013) la FP en Argentina ha sido históricamente un sector marginal en el sistema educativo, y poco vinculado con el resto del sistema, donde se ofrece en líneas generales cursos de oficios de bajo nivel de calificación.

pretende desarrollar a través de ellos. Si bien eligen qué cursos y cuándo realizarlos, no todos/as cuentan con las mismas herramientas para la selección, y no siempre éstos pueden capitalizarse. Asimismo, en los casos en que los cursos se eligen cuando han finalizado la EST y tienen materias pendientes, se presenta como una estrategia para seguir estudiando mientras rinden los exámenes, ya que la falta de la credencial educativa es una limitante para inscribirse en la universidad.

6.2.2.2. LA TRANSMISIÓN FAMILIAR EN LOS ESTUDIOS DE NIVEL SUPERIOR

Tal como señalamos en el capítulo 4 de esta tesis, la transmisión familiar ha sido una dimensión muy importante en nuestro campo a la hora de elegir la EST como modalidad y, más específicamente, la institución que la imparte. Si bien la familia va cambiando su peso, ya que estos/as jóvenes asisten a un proceso que va de la juventud a la adultez y van adquiriendo mayor autonomía en sus vidas; de diferentes formas, la institución familia continúa presente en las trayectorias postsecundarias. Nos ocupamos aquí entonces de la transmisión familiar que se manifiesta como mandato, oficia de soporte y/o de guía en la orientación de las trayectorias. Es el caso de Mariana, quien al finalizar la EST realizó un breve paso por la facultad de ciencias médicas, carrera por la que había migrado su madre desde Bolivia, pero que no pudo continuar. Observamos aquí que la transmisión familiar aún tiene peso como mandato, al momento de la elección de la carrera de nivel superior.

“Medicina la elegí porque mi mamá siempre quiso que sea médica. Es más, ella vino acá para estudiar medicina, entonces como que era un sueño más que nada de mi vieja. Yo tenía como la responsabilidad de intentarlo, mínimamente. Intenté, me gustó. [...]. Me gustaba lo que era el tema de salud”. (Mariana, tecnicatura en construcciones).

En otros casos, como el siguiente, la decisión en torno a la continuidad educativa, se vincula con el capital cultural (Bourdieu, 2015; Bourdieu y Passeron, 2001) con el que cuenta la familia, fundada en las experiencias propias ligadas a los estudios seleccionados.

“Bueno cuando terminé el cole empecé ingeniería en materiales, ‘anotate hija, anotate en esto’, mi viejo no entiende nada, cero. Y bueno me voy a anotar a ver porque me parecía que

era algo que estaba bueno”. (Paola, tecnicatura en construcciones).

La posición de la familia va poco a poco transformándose desde un rol de guía -con mayor incidencia en las decisiones-, a un rol de orientación -que va otorgando autonomía a los/as jóvenes-; los/as cuales aún si consideran las opiniones de su familia respecto a sus estudios, presentan mayor autorresponsabilidad en el desarrollo de sus trayectorias. En este proceso también incide la lógica universitaria, que presenta formas de avanzar en los estudios muy diferentes a la lógica escolar, donde los/as jóvenes encuentran un trato más cercano con los/as docentes y recorridos ya estipulados por la currícula.

Cabe destacar que, la importancia de la transmisión familiar que tuvo lugar durante la educación secundaria -y que se manifestó en la presencia de padres e, incluso, abuelos que se habían formado como técnicos- no aparece en las trayectorias postsecundarias, ya que solo una minoría los/as progenitores/as que se han iniciado el nivel superior. Incluso, entre quienes tienen padres universitarios/as, hay una tendencia a elegir carreras diferentes. En este sentido, un caso excepcional es el de Sergio, quien replicó la trayectoria paterna, tal como detallamos a continuación.

“El recorrido de mi papá es el mismo que el mío, nos recibimos en el mismo colegio, casi de la misma carrera [técnica de nivel medio], fuimos a la misma facultad, dejamos los dos la misma carrera. [...]. Mi viejo toda la vida fue mecánico, o sea, mecánico industrial [...] es técnico electromecánico recibido de la escuela A, dejó Ingeniería Mecánica en segundo año, digamos, que hice lo mismo que él, dejé Ingeniería Mecánica en segundo año en la UTN.”
(Sergio, tecnicatura en electromecánica).

Ahora bien, el rol familiar presente en las trayectorias postsecundarias adquiere otra particularidad vinculada al soporte no sólo inmaterial, de guía, sino también material. En muchos casos, el hecho de contar o no contar con ese apoyo y ese sustento económico, es influyente en la consecución de los estudios superiores; así como en el tipo de estudios y la posibilidad de pensar nuevas estrategias. En este punto, cabe destacar que la gran parte de los/as entrevistados/as, mientras desarrollan sus estudios postsecundarios, continúan viviendo en el hogar de origen; sólo unos/as pocos/as de ellos/as se han independizado. Tal es el caso del siguiente entrevistado quien, desde la finalización de la EST, ha desempeñado

su trayectoria laboral en trabajos relacionados con la educación técnica, desempeñándose al momento de la entrevista en una empresa automotriz.

“[...] Yo siempre quise dejarles plata para la casa a mis viejos, y nunca me aceptaron un mango mientras vivía con ellos. Lo que yo trabajaba era para mí, para mis gastos”. (Jerónimo, tecnicatura en automotores).

Tal como puede verse en el siguiente fragmento ese sostén familiar permite y acompaña el desarrollo de trayectorias postsecundarias al terminar la EST, sin presentar la necesidad de ingresar al mercado de trabajo de inmediato.

“Yo tuve la suerte que mi viejo me bancó todo el estudio (secundario), es más la facultad me dijo ‘estudiá, recibíte, que yo te banco’, no estaba en una posición mala, podía bancarme el auto, los gastos.” (Gabriel, tecnicatura en electromecánica).

La falta de sostén económico no es el único motivo por el cual se interrumpe la trayectoria educativa postsecundaria, ya que hay casos en los que, a pesar de existir el sostén, igualmente se abandonan los estudios. Sin embargo, esta dimensión continúa siendo una razón de importancia. Retomamos esta cuestión con mayor profundidad en la presentación de las tipologías en la segunda parte de este capítulo.

6.2.2.3. EL FACTOR INSTITUCIONAL EN LA ELECCIÓN DE LOS ESTUDIOS DE NIVEL SUPERIOR

Por último, el factor institucional⁶¹ es importante a la hora de explicar la elección de estudios de nivel superior. En el factor institucional se destacan aquellas actividades que realiza la EST para vincularse con el ámbito universitario, así como la difusión de cursos e instituciones que los imparten. A su vez, se incluye el rol de determinados/as docentes en la trayectoria de los/as jóvenes, sea docentes de las asignaturas generales, para quienes eligen estudios no afines a la vocación técnica; o maestros de enseñanza práctica, para quienes eligen carreras afines. Este último elemento ha sido desarrollado en los capítulos 4 y 5, al asociar la figura del docente de taller en tanto que maestro en relación a su “aprendiz”, aspecto específico del

⁶¹ Solís (2012) señala que el logro educativo es un proceso institucionalizado, más que una adquisición individual y este proceso no ocurre en un vacío social.

ámbito técnico.

“Porque tuve un profesor destacado [en filosofía] y también en literatura. Lo que tiene la docencia es ese encanto que, en un momento determinado de las personas, puede ser una pluma que incline la balanza hacia las decisiones de las personas que van a hacer por mucho tiempo. [...] entonces estudié filosofía.” (Juan Andrés, tecnicatura en electrónica).

Para comprender el factor institucional en las trayectorias consideramos de vital importancia tomar en cuenta las prácticas sociales que tienen lugar frente a las prácticas institucionales, así el modelamiento institucional que opera desde “arriba” no puede sostenerse sin las prácticas valoraciones e iniciativas que viene desde “abajo”. (Willis, 2003, citado en Sepúlveda y Valdebenito, 2014).

Asimismo, la experiencia que algunos/as de los/as estudiantes tuvieron en la participación de olimpiadas (de matemática, química, construcciones, etc.) guió sus intereses hacia ciertas áreas del saber; pudiendo además tener la oportunidad de conocer a estudiantes y graduados/as de las carreras que luego siguieron, es decir, generando cierta familiaridad con el ámbito universitario antes de pertenecer a él.

“(En la UTN) no está la licenciatura. Sabía que iba a estudiar algo relacionado con química por la experiencia que tuve en olimpiadas, eso era algo ya medianamente fijo. Después tuve docentes en olimpiadas que eran en su mayoría licenciados, y bueno empecé a mamar ese contacto con exactas desde el 2011. Y egresé, y yo ya conocía laboratorios.” (Leandro, tecnicatura en química).

Otro de los elementos que se vincula con el factor institucional como guía de los estudios de nivel superior está relacionado con la asignatura de las prácticas profesionalizantes (PP), trabajada en profundidad en el capítulo 5 de esta tesis. Las PP son organizadas y planificadas por la institución escolar, tanto en lo que refiere a la selección de ámbitos socio-productivos, el armado de proyectos pedagógicos, el seguimiento y evaluación de los/as estudiantes. En este caso, se destaca la experiencia de PP en centros de investigación. Una de las incidencias de las PP en las trayectorias educativas de los/as estudiantes ha sido el nexo que generan con

instituciones educativas de nivel superior donde las prácticas tienen lugar, ya que se trata de estudiantes próximos/as a egresar. Algunos/as destacan que estas experiencias les permitieron conocer a estudiantes y/o graduados/as que estudiaban, trabajaban o eran pasantes en estas instituciones, habiendo terminado de elegir la carrera que seguirían gracias a estos vínculos.

“Primero entré en cuarto año queriendo ser ingeniera industrial, pero, después, tenía un profesor que nos hablaba mucho de genética, medio ambiente, todo lo que tenía que ver con la persona, con el ser humano. [...]. Cuando fui a YPF, a hacer pasantías, conocí a una chica que estaba haciendo biotecnología, se estaba por recibir, y ahí me decidí totalmente por la carrera. [...]. Un profesor del colegio me hizo conocer a esta chica y también me ayudó muchísimo a decidirme”. (Micaela, tecnicatura química).

En este sentido, las PP han servido también como orientación para la selección de la carrera en el nivel superior, aunque esta incidencia sea sólo una guía. Es el caso de Giselle, quien desempeñó la asignatura de las PP en el Instituto Biológico de La Plata, y al momento de ser entrevistada estaba realizando una pasantía en el laboratorio un importante hospital público de la ciudad. Esta práctica se encontraba vinculada a su tecnicatura de nivel medio y a sus estudios universitarios en bioquímica,

“(...) Una de las chicas que nos enseñó era bioquímica, se puede decir que me inspiró, antes no sabía qué era lo que quería estudiar”. (Giselle, tecnicatura química).

Acordamos con Jacinto y Dursi (2010), quienes señalan que las pasantías pueden estimular disposiciones que se vinculan tanto con el seguimiento de estudios de nivel superior como el desempeño en un entorno de trabajo. En este sentido, las PP pueden ayudar a los/as jóvenes a definir una vocación, o un área de trabajo, facilitando la proyección a futuro, el establecimiento de aspiraciones y el planteamiento de estrategias de cara a ese objetivo.

En otro caso, las PP se realizaron en la misma institución donde ya se venía desarrollando una pasantía optativa en años anteriores. Así, las PP además de abrir un camino de formación

pueden fortalecer uno que se ha trazado previamente, lo cual genera impacto en la trayectoria postsecundaria, dándose una acumulación de saberes en un campo del conocimiento o adquiriendo más confianza en un área determinada de conocimiento o trabajo. Es el caso de Leandro, quien comenzó a vincularse con el ámbito universitario a través de su participación en olimpiadas de química, y donde realizó también primero una pasantía optativa y luego formalmente sus PP. Al momento de la entrevista seguía participando en este centro de investigación especializado en química, cursaba la licenciatura en química en la facultad de ciencias exactas y planeaba seguir la formación doctoral en la misma rama de saberes contando con financiamiento estatal.

“Cuando me tocó hacer la PP [...] se me dejó en lo que estaba haciendo hacía dos años. [...] Ahí hacía para una investigadora toda la parte experimental, los diseños se los hacía yo, [...] me correspondía, cuando publicaran ser parte.” (Leandro, tecnicatura química).

La PP efectivamente en algunos casos sirve como espacio de orientación de la formación superior que influye en el proceso decisional respecto a la continuidad educativa: reafirma, da confianza, “inspira” e “interioriza”, estimula la elección de una carrera universitaria.

En esta primera parte del capítulo, nos ocupamos de la transición entre la EST y los estudios postsecundarios. Si bien tal como hemos mencionado anteriormente la transición no refiere a un momento puntual en el tiempo, y debe ser entendida como proceso, consideramos la (re)significación de la finalización del secundario y las motivaciones de elección de los estudios postsecundarios, teniendo en cuenta que la totalidad de egresados/as se inició en la universidad, más allá de los derroteros que hayan tenido lugar posteriormente.

6.3. HACIA UNA TIPOLOGÍA DE TRAYECTORIAS EDUCATIVO-LABORALES POSTSECUNDARIAS

En esta segunda parte del capítulo, nos ocupamos de abordar las trayectorias educativo-laborales postsecundarias de egresados/as de EST. Entendemos por trayectorias postsecundarias a aquellos recorridos realizados luego de finalizar el último año de cursada de la EST. Si en la primera parte del capítulo hicimos referencia a un momento más puntual de las trayectorias, que se corresponde con el tránsito entre la EST y la elección de estudios

postsecundarios; en esta segunda parte, se reconstruyen las trayectorias educativo-laborales, desde una mirada de más largo plazo, al referirnos a un recorrido más amplio.

Consideramos desde una perspectiva amplia la multiplicidad de tipos de formación que pueden llevarse a cabo, teniendo en cuenta tanto las trayectorias de educación superior, sea en una universidad o en un instituto superior; como aquello que Ferraris y Jacinto (2018) consideran la formación específica para el empleo, que implica una formación más acotada e incluye la formación profesional certificada; el componente asociado a la capacitación laboral vinculada a un sector profesional.⁶²

En este sentido la nueva condición juvenil suele caracterizarse según Jacinto y otros (2019) por presentar una simultaneidad de actividades formativas, que conjugan carreras más largas y tradicionales, junto con recorridos más breves. Se configuran entonces trayectorias con experiencias que presentan menor linealidad que antaño (Muñiz Terra, 2012; Roberti, 2017). Podemos pensar que aquella diferenciación entre trayectoria “teórica” y “real” (Terigi, 2007) aplicada al mundo escolar, puede pensarse –con algunos matices– en las trayectorias postsecundarias. Otra cuestión importante refiere a la consideración del mercado de trabajo al que se insertan los/as jóvenes, no como un punto de llegada, sino como un espacio de aprendizaje y retroalimentación de saberes (Savage y otros, 1992, citado en Jiménez Zunino, 2017). A continuación, construimos una tipología con tres agrupamientos en torno a la trayectoria educativo-laboral postsecundaria: aquellos/as que solo estudian, aquellos/as que estudian y trabajan al mismo tiempo, aquellos/as que solo trabajan. Para la construcción de la tipología tomamos en consideración la situación educativa y laboral al momento de la entrevista, aun cuando los/as entrevistados/as puedan hacer referencia a un pasado más lejano. La construcción tipológica implica resaltar algunos aspectos de cada tipo a los fines de permitir ordenar analíticamente nuestro campo y poder realizar comparaciones. Asimismo, se trata de una cuestión clasificatoria, sabemos que al tratarse de trayectorias pueden darse situaciones híbridas de jóvenes que se encuentren entre la frontera entre un tipo

⁶²Seguimos a Millenaar (2016) en su consideración de la formación laboral como la interrelación entre un conjunto de saberes, tanto teóricos como prácticos, explícitos e implícitos, que funcionan en instituciones de enseñanza bajo un programa educativo. Asimismo, la formación laboral es conceptualizada en tanto que dispositivo, atravesada por elementos producidos a partir de la puesta en discurso y de la práctica no discursiva de saberes. Estos saberes suelen presentar la forma de contenidos, programas y diplomas tanto sobre determinados oficios o tareas, como sobre la ciudadanía y la ética del trabajo. La formación laboral presenta además un papel importante en la socialización laboral.

y el otro, o entre algunos de los subtipos; así como también existe la posibilidad de cambiar la adscripción analítica de un tipo a otro, si la trayectoria cambia. Estos cambios podrían darse frente a determinados eventos como la graduación del nivel superior, el abandono de estudios, la reinserción a los estudios postsecundarios, un despido, renuncia o finalización de contrato que implique salir del mercado de trabajo, un cambio de carrera desde una que sigue la vocación técnica hacia una que no, o viceversa; el pasaje de un trabajo técnico a uno no técnico, o a la inversa, entre otras posibilidades.

Antes de introducirnos en nuestra construcción tipológica, cabe señalar que los/as egresado/as de nuestro estudio lejos están de aquella caracterización peyorativa como jóvenes NINI o NEET (por sus siglas en inglés), que no estudian ni trabajan (Seoane y Longobuco, 2013); la totalidad inició estudios superiores y otras formaciones, así como la gran mayoría se encuentra trabajando mostrando niveles de agenciamiento de sus trayectorias cambiantes en el tiempo.

6.3.1. TRAYECTORIAS EDUCATIVAS POSTSECUNDARIAS EXCLUSIVAS

En este primer tipo, nos ocupamos de aquellos/as jóvenes que, una vez que han finalizado la EST, se dedican de una manera exclusiva a los estudios (bajo un formato de simultaneidad de actividades formativas, como señalamos anteriormente), o casi exclusiva (realizando sólo inserciones laborales esporádicas, dado que la prioridad se encuentra en la continuidad educativa). Este grupo se corresponde con aquellos/as jóvenes cuyas trayectorias se acercan o proyectan en función de una trayectoria teórica (Terigi, 2007), siguiendo los tiempos estipulados por la currícula. Esta situación se da sobre todo en aquellos/as entrevistados/as más jóvenes, siendo las mujeres de la muestra quienes se ubican mayormente en este tipo. La continuidad educativa está estrechamente vinculada a la vocación técnica propia de la EST, y se desarrolla principalmente en instituciones superiores universitarias. En relación a las actividades laborales, los/as jóvenes de este tipo se desempeñan en inserciones laborales precarias, que esperan no seguir desarrollando a futuro.

Para poder dedicarse plenamente a los estudios, estos/as jóvenes deben contar con un apoyo familiar en la realización de sus carreras, sobre todo en lo que refiere al sostén económico. En este sentido, la totalidad de entrevistados/as que conforman este tipo conviven en el hogar familiar y proyectan seguir haciéndolo en el mediano plazo. Son trayectorias en las que

también tiene lugar el apoyo inmaterial que oficia como guía, sosteniendo la cotidianidad de estas trayectorias. De esta manera, sabemos que el desarrollo de una carrera universitaria implica un esfuerzo no sólo para quienes la cursan sino también para sus familias. Esta guía en algunos casos puede operar asimismo como un mandato, una suerte de deber ser familiar asociado al horizonte universitario.

Según Bendit y otros (2008) los/as jóvenes que pertenecen a familias de mayor nivel socioeconómico pueden elegir trayectorias que se condicen con sus propios intereses de clase, aquello que nosotros llamamos gusto. El hecho de asistir o no a la universidad no se elige, pues esta transición es la única opción posible a la que hacen referencia. Sin embargo, sí se elige qué carrera desarrollar, pudiendo optar (en caso que se cuente con el apoyo económico familiar) por aplazar la entrada al mercado de trabajo. Así, en algunos casos han llegado a rechazar trabajos registrados y de carácter estable, para poder enfocarse completamente en sus estudios que se ubican como una prioridad. Es el caso de Micaela quien, a sus 19 años y recién egresada de la EST, recibió ofertas laborales con cierto nivel de formalidad.

“Me habían ofrecido un trabajo en una fábrica de aluminio y en Bagó. Pero son ocho horas mínimo, entonces me complicaba el estudio también, y le doy prioridad a la facultad [...] por lo menos por ahora.” (Micaela, tecnicatura en química).

Este relato da cuenta del primer lugar que ocupan los estudios universitarios, así como de la organización de la vida en torno de dichos estudios. Aquí se hace referencia a las condiciones que implica un trabajo vinculado a la vocación técnica, como es el caso de una fábrica, donde se requiere un mínimo de ocho horas de trabajo diarias. Tal como veremos en los apartados siguiente, éste ha sido un elemento que determina que otros/as jóvenes abandonen sus estudios, debido a que no pueden conciliarlo con un trabajo de tiempo completo. En otros relatos se considera la posibilidad de ingresar al mundo laboral como una opción a futuro, es decir, para otro momento de la trayectoria postsecundaria previendo la posibilidad de que estos estudios sean el día de mañana la fuente de sus ingresos

“Contactos podría llegar a ser, no sé qué tanto me pueda llegar a ayudar, profesores hay que mirá esto que lo otro si tenés algún laburo, pero en este momento no me siento, no me

serviría tanto por el tiempo que llevaría el trabajo y nada, más adelante no sé si el contacto va a perdurar. Puede ser como que sí como que no.” (Julián, tecnicatura en química).

Se trata sobre todo de entrevistados/as que quieren dedicarse a futuro en tanto que salida laboral a la investigación o a la vida académica, y tiene lugar mayormente entre quienes han egresado de tecnicaturas en química y electrónica. En el siguiente fragmento se vislumbra la exclusividad de la educación superior en trayectorias futuras dedicadas a la vida académica.

“Ahora terminé la facultad [...] quiero doctorarme [...] me gusta investigar, me gusta la ciencia, yo meterme en una fábrica, haciendo todos los días lo mismo [...], hay una película de Chaplin que están [...] yo me pego un tiro, no me veo así pero bueno si no sale habrá que buscar otra cosa [...] Cada tanto doy clases particulares, pero no... En general no [...] Trabajo no, no porque si querés hacer justamente todo esto la universidad te pide que tengas, hagas docencia acá, que tengas extensión, que publiques [...]. Entonces hacer algo afuera es difícil” (Leandro, tecnicatura en química).

Esta exclusividad en el desarrollo de los estudios superiores, que implica que no trabajen o que lo hagan en períodos temporales acotados y/o solo en relación al ámbito universitario, se vincula también con la elección de la institución de educación superior. En efecto, la UNLP es elegida cuando los/as jóvenes podían dedicarse de manera casi exclusiva al estudio. Contrariamente, tal como veremos en otros agrupamientos-, esta opción institucional es rechazada, frente a la necesidad de trabajar a tiempo completo, optándose por la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) Regional La Plata, en los casos en que la carrera sea de la rama de Ingeniería.

En el caso de aquellos/as jóvenes que eligen la UNLP, deben contar con disponibilidad horaria para dedicarse a los estudios, no permitiéndoles muchas veces trabajar debido al propio régimen de cursadas. Asimismo, la UNLP suele presentarse como una universidad más prestigiosa en la visión de los/as jóvenes, cuestión que se valoriza especialmente en aquellos casos que a futuro se proyectan desarrollando una carrera académica.

“Claro yo sé que la UTN [...] estaba más enfocado a lo práctico, que la UNLP, los horarios están más ordenados, acá yo los horarios son un quilombo y nada también como está más

ordenada me dijeron -mi tío también estudió ahí en la UTN-, me dijo él y varias otras personas que el nivel no era tan bueno como el de la UNLP. Que el de la UNLP era más exigente porque la UTN estaba preparada para gente que además trabaja y la UNLP para gente que se dedica solamente a eso que iba a ser mejor e iba a tener más prestigio el título.”
(Julián, tecnicatura en química).

Tal como planteamos anteriormente, este primer grupo se corresponde con aquellos/as jóvenes que cuentan con un soporte familiar en el desarrollo de su trayectoria educativa postsecundaria. Según Solís (2012), la posición socioeconómica de los padres presenta “efectos relacionales”, no sólo asegurando recursos económicos y culturales, sino otorgando capacidad para acceder a redes y recursos simbólicos; así como a códigos dominantes, recursos que aumentan las expectativas de continuidad de estudios y la elección de “tracks⁶³” de mayor prestigio (Solís, 2012).

Asimismo, algunos/as entrevistados/as que forman parte de este tipo, se encuentran realizando diferentes cursos de idiomas en simultaneidad con la universidad. Consideran que esta actividad beneficiará indirectamente su profesión a futuro, ya que suele estar asociada al campo de estudios en el que se desarrollan o a la posibilidad de seguir estudiando posgrados e, incluso, consideran la opción de estudiar en el exterior. Esto tiene lugar para los/as entrevistados/as que están siguiendo una carrera universitaria y que asumen que la realización de estos cursos implica una inversión en tiempo y dinero que podrá ser valorada a futuro.

“Cuando arranqué la facultad arranqué inglés, sí, sí sigo. En la Escuela de Lenguas.” (Claudio, tecnicatura en química).

Esta predilección por los estudios de idiomas de cara a un futuro profesional se da especialmente en los/as egresados/as de las especialidades química y electrónica, que se dedican de manera exclusiva a los estudios superiores, aquellos/as jóvenes que se visualizan a futuro desarrollando una carrera científica.

“Se me ocurrió porque los alemanes tienen universidades públicas, y los idiomas más o

⁶³El concepto de track o su proceso tracking es el vocablo en inglés que da cuenta de una segregación del sistema educativo por la que se configuran itinerarios educativos diferenciales asociados a distintas instituciones.

menos de la ciencia que estudio (licenciatura en química en la universidad) son el inglés, el ruso y el alemán, [...] en habla hispana (los libros) no los consigo ya [...] en vistas de que Alemania tiene universidades públicas, que no te piden maestría para ir a hacer doctorados allá y se me hace más fácil alemán que ruso empecé a estudiar alemán hace un año y medio más o menos.” (Leandro, tecnicatura en química).

Estas trayectorias guiadas fuertemente por el desarrollo de sus carreras universitarias en algunos casos se combinan paralelamente con la realización de otros cursos, siempre y cuando éstos estuvieran vinculados con la especialidad en la que finalizaron el secundario o con la carrera de nivel superior que están estudiando. Tal como se puede apreciar para el siguiente entrevistado, estudiante de la carrera de ingeniería electrónica.

“Claro. Ahora estoy haciendo otro curso de armado y reparación de computadoras. Lo hago en 17 y 50, es un instituto de informática. Arranqué en marzo, abril más o menos y ya está finalizando, en julio termina. Lo elegí porque tiene algo que ver, justamente, con lo que yo estoy estudiando. Aparte, porque tiene mucha salida laboral, yo trabajo en los horarios que quiero con eso. Todavía no estoy trabajando de eso, pero es la idea. (Camilo, tecnicatura en construcciones).

Si bien en esa formación específica para el empleo ronda una idea acerca de valorizar esos saberes de cara a su uso en el mercado laboral, en ningún caso estos cursos presentan incompatibilidad, ni temporal ni temática, con el área técnica en el que se vienen desempeñando en los estudios. En el siguiente fragmento de entrevista se vislumbra esta relación entre el saber puesto en práctica en una pasantía, un curso de formación específico, la tecnicatura de nivel medio de la que se egresó y los estudios universitarios.

“Ahora estoy haciendo un curso de extracciones [de sangre] [...] Lo estoy haciendo en Quilmes en la Cruz Roja porque acá en La Plata no está, o sea, hay muchos lugares privados que lo hacen, pero no tiene el valor oficial que tiene la Cruz Roja, son de seis meses. Y ahora estoy con esto en el hospital [una práctica ad honorem] que tiene relación con la carrera, que me gusta mucho porque tiene la parte de laboratorio [...]. En la parte de extracciones, entonces me estoy capacitando, está bueno. Me enteré que, como mis hermanos están

trabajando en el hospital, necesitaban técnicos, químicos o en laboratorio. Estoy aprendiendo bastante, porque ya roté con el área de química, [...] después te van rotando a hematología, hemogramas.” (Giselle, tecnicatura en química).

En relación a la cuestión laboral, o bien no se han desempeñado laboralmente con excepción de alguna ayuda familiar o la experiencia de las prácticas profesionalizantes que trabajamos en el capítulo 5, salvo algunas pequeñas excepciones de trabajo acotadas en el tiempo. Dentro de este primer grupo de jóvenes, entre los/as cuales los estudios tienen exclusividad, se han dado en ocasiones experiencias laborales breves, con poca carga horaria semanal, realizadas durante el receso de verano; actividades de las que se apartan para enfocarse nuevamente en los estudios. Es el caso del siguiente entrevistado que luego de realizar las PP en una empresa de transporte, comienza a trabajar de manera rentada en la misma, y tiempo después al no poder combinar esta actividad con los estudios y al plantear desde la empresa cambios en la jornada laboral, decide una salida voluntaria de la empresa.

“Yo estaba trabajando de 1:00 a 9:00 y de la nada me cambiaron de 10:00 a 4:00, [...], te molesta bastante, porque en ese momento había empezado la facultad, entonces yo quería tirar todo lo más temprano posible para poder cursar a la tarde a la facultad [...] me quedaba horrible.” (Lázaro, tecnicatura en automotores).

En todos los casos existe la expectativa de a futuro dedicarse laboralmente a lo mismo que estudian en la universidad, en líneas generales los/as jóvenes no presentan cambios de carrera ni de institución; entre quienes realizan algún desempeño laboral acotado, a futuro no esperan seguir desarrollándolo, o al menos no como actividad principal. En relación a la trayectoria laboral y las expectativas futuras, resulta interesante el siguiente fragmento de entrevistada:

“Más bien tirando a poco diría yo. O sea, trabajo, trabajo, estuve de ayudante ad honorem (en la facultad) ahora estaban viendo si me podían conseguir un cargo, [...] (otro trabajo fue) el de mozo. Era un conocido de conocido que necesitaba.

¿Pensás el día de mañana estar trabajando en la misma actividad que ahora?

No, no me gustaría para nada seguir trabajando en eso [...]. Quiero trabajar de lo que estudié, prefiero estar de profesor o de ayudante, que estar en un bar. Desde un laboratorio, dar clases, hasta trabajar como ingeniero en una planta. Investigación me gustaría, estoy haciendo la mayor cantidad de cosas posibles, porque creo que para investigación te pedían un promedio mayor a 8 [...].

¿Estás buscando empleo útilmente?

No, no estaba buscando antes y apareció” (Julián, tecnicatura en química).

Observamos que las expectativas de inserción laboral futuras, vinculadas a los estudios universitarios pueden ser bastante amplias, ya que además del trayecto académico que mencionamos, aparece la posibilidad de trabajar en industria o de dedicarse a la docencia; no sólo universitaria, sino también secundaria, en particular en relación su institución de EST. Como el caso de la siguiente entrevistada estudiante de biotecnología en la facultad ciencias exactas:

“Me gustaría hacer uno de esos profesorados que hay de química. Me gustaría para dar clases. habiendo terminado el secundario ya en la técnica ya podés hacerlo y podés empezar a dar clases.

¿Te gustaría dar clases en secundaria?

Sí. Solo en la técnica, en la escuela B, (me veo) haciendo investigación [...] También quería hacer la parte de industria, pero son dos años en Quilmes. [...], después quiero totalmente biotecnología, de lo que me reciba [...] Primero recibirme, tener mi título, y después hacer muchas especializaciones, posgrado, todas esas cosas se piden [...]. Me gustaría conseguir becas en algún momento, que te permiten viajar, conocer otra gente, ir a congresos, todas esas cosas me encantarían (Micaela, tecnicatura en química).

Hasta aquí hemos hecho referencia a aquellas trayectorias centradas exclusivamente en el desarrollo de una carrera universitaria, sobre todo en la UNLP; y complementada con cursos de formación que indirectamente están vinculados con la temática de sus carreras. Se trata de jóvenes que cuentan con el soporte material familiar y deciden estar por fuera del mercado de trabajo o realizar inserciones cortas, privilegiando los estudios. Estas trayectorias están

guiadas por una mirada de futuro profesional vinculado a sus estudios y los conocimientos que de allí surjan. Se trata de un primer tipo que involucra a diez egresados/as, mayormente de clase media⁶⁴, en términos relativos varias de las mujeres de la muestra se ubican en este grupo.

Podemos señalar que este primer tipo de trayectorias abona la idea de Biggart y otros (2008) según la cual la falta de linealidad entre educación y trabajo de las trayectorias no es absoluta ni debe ser exageradamente resaltada por quien la investiga. Es decir, que el carácter lineal de las trayectorias debe considerarse teniendo en cuenta otras variables. Vemos en nuestro primer tipo un grupo de jóvenes que cuenta con un soporte familiar económico e inmaterial importante que permitirá a futuro desarrollar una trayectoria lineal desarrollando lo que en palabras de los autores serían una “transición lisa y sencilla sin grandes brechas.” (Biggart y otro, 2008, p. 56), tal como describimos en el capítulo 1.

6.3.2. TRAYECTORIAS POSTSECUNDARIAS ITINERANTES⁶⁵

Un segundo tipo que denominamos como “itinerantes”, está dado por aquellos/as jóvenes que superponen sus estudios postsecundarios, en etapas más o menos prolongadas, junto con el desarrollo de actividades laborales; es decir, se trata de quienes efectivamente logran compatibilizar los estudios superiores y el trabajo. Tal como señala la bibliografía (Nessier y otros, 2018; Zandomeni, y otros, 2019), uno de los ámbitos tiende a tener más peso en su combinación que el otro, pudiendo hablar de estudiantes trabajadores/as o trabajadores/as estudiantes, y el peso relativo de cada uno puede variar al interior de una misma trayectoria y a lo largo del tiempo.

La relación estudio y trabajo en el ámbito de las trayectorias postsecundarias ha sido estudiada analizando la incidencia que puede ocasionar la actividad laboral considerando su aspecto negativo. De esta manera, se plantea que la actividad laboral mientras se estudia trae como corolario el atraso respecto al ritmo teórico planteado, la interrupción de los mismos, o más aun el abandono definitivo (Pacífico y otros, 2016). Sin embargo, no es la actividad

⁶⁵Tanto aquí como en el desarrollo del tercer tipo hacemos referencia detalladamente a la situación laboral en las trayectorias postsecundarias, y no durante el desarrollo de la EST, ya que en este período son limitados los casos que trabajan, tanto en cantidad (se trata de muy pocos/as entrevistados/as), como respecto al breve periodo temporal en que las desempeñan dichas ocupaciones.

laboral en sí misma la que trae consecuencias negativas para los estudios superiores, sino que hay que prestar atención a la condición del empleo (si es precario o no), así como a la cantidad de horas que se trabaja semanalmente. Otro aspecto a considerar en relación a la posibilidad de conciliar exitosamente los estudios y el trabajo se relaciona con la vinculación entre los mismos, así cuanto más relacionados están, mayor posibilidad hay de llevar a cabo ambas actividades simultáneamente. Asimismo, otros estudios plantean los aspectos positivos vinculados a estudiar y trabajar a la vez, considerando los hábitos y actitudes que pueden incidir en el mejoramiento de la empleabilidad (Planas-Coll y Enciso-Ávila, 2014; Zandomeni, 2019).

Si bien hemos decidido nombrar a estas trayectorias como itinerantes, no estamos considerando una itinerancia sin rumbo. Creemos que la agencia de los sujetos entrevistados/as es un aspecto importante a analizar, así como también los condicionamientos estructurales. Siguiendo a Muñiz Terra (2012) los puntos de inflexión en las trayectorias merecen una atención especial, ya que pueden implicar un cambio de rumbo, por ejemplo, al insertarse en el mercado laboral o abandonar temporalmente el trabajo y/o los estudios. En nuestro campo los puntos de inflexión o turning points se han vinculado con cuestiones como la maternidad, la muerte de un familiar o un accidente, sea laboral o no.

Este tipo comprende trayectorias educativas continuas que se combinan con actividades laborales para el caso de algunos/as jóvenes; pero sobre todo discontinuas, con interrupción temporal de los estudios, sin significar un abandono definitivo. En los casos en que compatibilizar ambas actividades presenta una dificultad, se buscan diferentes estrategias tales como: cursar a un ritmo distinto al estipulado por la currícula, trabajar menos horas si es posible y optar por otra carrera más corta que, generalmente, implica cambiar de institución. Suele generarse entonces un retraso en términos de las trayectorias teóricas, pero los estudios son un ámbito al que siempre se retorna.

La confluencia de educación y trabajo además de las particularidades de los/as estudiantes, se asocia también a las instituciones de educación superior (Guzmán, 2011; Nessier y otros, 2018; Zandomeni, 2019). De manera particular, a partir de nuestro campo observamos que, dentro de este tipo, tienen una influencia mayor otras instituciones de educación superior como la UTN, los institutos terciarios y los cursos cortos de formación. Aquí incluimos tanto a jóvenes de clase media como trabajadora. Entre quienes estudian y trabajan en simultáneo,

la mayoría comienza a trabajar a partir de cursar los estudios superiores, sólo unos/as pocos/as entrevistados/as ya habían hecho algún tipo de inserción laboral durante la EST.

Las dos escuelas en las que realizamos nuestro trabajo de campo suelen tener una vinculación estrecha con la UTN, ya que varios/as de sus docentes se desempeñan en ambos niveles. Al momento de realizar el trabajo de campo existía un convenio tripartito⁶⁶ que vinculaba a las instituciones técnicas de nivel medio en cuestión, a la UTN Regional La Plata y a la Dirección General de Cultura y Educación, que implica la designación de profesores/as por concursos de oposición de antecedentes en los cuales participaba como veedor un miembro de la UTN, elemento que hace que el vínculo entre ambas instituciones sea estrecho. Los/as profesores/as del ciclo superior, al acercarse a los últimos años de EST, conversaban con los/as estudiantes sobre las trayectorias educativas futuras nombrando a la UTN y relatando su experiencia en voz propia. Asimismo, dicho convenio es importante en las trayectorias laborales de aquellos/as entrevistados/as que concursan cargos docentes en el nivel medio.

Tal como señalamos la gran parte de este grupo que estudia y trabaja ha optado por la UTN como institución para continuar sus estudios universitarios, tanto para aquellos/as jóvenes de clase trabajadora que necesitan trabajar a la vez que estudian y aportan dinero en su casa, como para aquellos/as que cuentan con el soporte material familiar, pero plantean trabajar en algún momento de sus trayectorias. Cabe comentar que la UTN ofrece a sus estudiantes las bandas horarias de la mañana, la tarde y la noche, cuestión que les permite ordenar sus horarios y conciliar actividades laborales y educativas.

“En la UTN por una cuestión de horarios, porque yo quería seguir trabajando, estaba empezando a meterme en algunos proyectos en el laburo, y eso implicaba que tuviera que laburar más horas [...]. Pasa que, si yo iba a la UNLP, [...] se me iba a complicar, porque tenía que adaptar el trabajo a los horarios de la UNLP. Como son bastante variados, [...] la UTN, en ese aspecto, es más organizada. Curso todo de noche y ya está.” (Mariana, tecnicatura en construcciones).

En este sentido según la organización horaria que propone la UTN, mayormente realizan sus estudios en el turno nocturno ya que trabajan con jornadas completas o de medio tiempo

⁶⁶ Actualmente en una de las escuelas el convenio ha perdido efectividad, en tanto que en la otra continúa, pero con algunos cambios.

durante el día.

“Por los horarios [...] porque te da el tiempo para laburar [...]. Es un tiempo para laburar. Ya tengo una edad que digo “no quiero depender mucho de mi viejo, tengo mis gastos, entonces laburo medio tiempo y de ahí me voy a la facultad.” (Eduardo, tecnicatura en construcciones).

Coincidimos con Pérez y Busso (2014) quienes señalan que no puede considerarse a los/as estudiantes que trabajan como un grupo homogéneo. Considerando esta heterogeneidad presente en nuestro campo, hemos encontrado que dentro de este tipo que combina estudios y trabajo pueden plantearse algunos subgrupos teniendo en cuenta el vínculo con el mundo técnico una vez finalizada la EST, sobre todo a través de los saberes técnicos que se ponen o no en juego en uno y otro ámbito -aspecto que había sido introducido en el capítulo 5 de esta tesis. Se han construido cuatro subgrupos que serán ordenados en un gradiente que va desde la mayor hacia la menor vinculación con el mundo técnico. Estos subgrupos son:

- Egresados/as que combinan estudio técnico y trabajo técnico
- Egresados/as que combinan estudio técnico y trabajo no técnico
- Egresados/as que combinan estudio no técnico y trabajo técnico
- Egresados/as que combinan estudio no técnico y trabajo no técnico

Los cuatro subgrupos que conforman este tipo involucran a veinte egresados/as (la mitad de la muestra), tanto de clase media como trabajadora, habiendo menor presencia de mujeres. Al interior de cada subgrupo estas características pueden variar tal como se analiza a continuación.

6.3.2.1. EGRESADOS/AS QUE COMBINAN ESTUDIOS TÉCNICOS Y TRABAJO TÉCNICO

En este subgrupo se encuentran quienes realizan estudios técnicos de cualquier especialidad, mayormente en la UTN; eligiendo esta universidad desde el comienzo de sus trayectorias postsecundarias o bien frente a un cambio de carrera. Asimismo, los trabajos que se desarrollan al interior de este grupo están vinculados con la vocación técnica. En consecuencia, aquí se encuentran los/as pocos/as jóvenes de nuestro campo que se han

graduado de una carrera técnica de nivel superior y efectivamente han conseguido un trabajo técnico. Dentro de este subtipo no adquiere importancia la realización de cursos de formación y, en caso de presentarse, están vinculados siempre a la vocación técnica. Además, en algunos/as entrevistados/as aparece la idea del delineamiento de cierta estrategia acumulativa de saberes, incluso más allá del gusto por otras áreas de estudio que son dejadas de lado. Los trabajos desempeñados, si bien pueden implicar el desarrollo de actividades manuales -como es el caso de quienes realizan tareas de mantenimiento-, también implican un saber intelectual; aparece entonces en este subgrupo el deseo de un trabajo que conlleve mayores desafíos, conocer determinados funcionamientos y entender determinadas lógicas.

En todos estos casos, los estudios superiores continúan siendo una prioridad, como en el tipo anterior, pero sin embargo se decide hacer entradas al mercado de trabajo. Estas inserciones se realizan con el fin de poder capitalizar más su título el día que se gradúen. Asimismo, las actividades que se realizan en el ámbito educativo y en el laboral se encuentran vinculadas y orientadas al saber técnico. El ingreso al mercado de trabajo se realiza bajo una decisión pensada y, que podemos considerar, estratégica de cara a obtener una inserción laboral en mejores condiciones en el momento que finalicen sus carreras de nivel superior. Cabe destacar que este subtipo está dado por trayectorias donde las condiciones estructurales no apremian, y dónde se cuenta con el sostén económico familiar. En estos casos obtienen trabajos que pueden o no ser informales y/o precarios, implicando o no un “buen salario”. Sin embargo, lo que se valora es su vinculación con el saber técnico escolar y, sobre todo, universitario. Es decir, que estos/as jóvenes realizan desde una mirada estratégica una evaluación del costo-beneficio de ingresar al mercado de trabajo considerando que, si bien el costo implicará postergar un tiempo la graduación universitaria, el beneficio redundará en el hecho de graduarse teniendo en su haber experiencia. Estos desarrollos en el mercado de trabajo suelen ser en el marco de ocupaciones a tiempo parcial, pasantías o becas, y estar vinculadas a los estudios postsecundarios. Así como deciden entrar a trabajar, disponen su retirada del mercado laboral, para concentrarse en los estudios cuya prioridad nunca es puesta en duda.

“Lo conseguimos acá con la facultad una beca que manejaba el centro de estudiantes o pasantías... [...] Eso lo hice cuando estaba en cuarto, quería hacer alguna experiencia

laboral para decir recibirme y no saber ni hacer la obra... [...] No lo renové porque justo se me daba que terminaba el contrato en marzo, [...], y justo arranqué en abril de vuelta toda la cursada de la facultad, [...] y si la extendía seis meses más casi que perdía un año de cursada, entonces digo ' bueno corto acá, no extendiendo y le meto pata a la facultad'” (Marcos, tecnicatura en electrónica).

En consecuencia, la flexibilidad que presentan ciertos regímenes laborales -con contratos de duración determinada-, pueden ser tomados estratégicamente por algunos/as los/as jóvenes, que deciden no continuar en una ocupación. Coincidimos con Jiménez Zunino (2017) quien plantea que la cuestión de la temporalidad está presente en estas decisiones que se toman, en una suerte de “pivoteo”, entre sistema educativo y mercado laboral. Asimismo, esta autora resalta que en determinadas trayectorias:

“Se articulan los itinerarios formativos con diferentes instancias de prácticas e inserciones laborales, aunque esto sucede en una constante oscilación entre apuestas que se inclinan por la vía académica (terminar y conseguir el título) o por las carreras internas en los espacios laborales” (Jiménez Zunino, 2017, p. 36).

En este punto, cabe destacar que la combinación de estudios superiores y trabajo no necesariamente se vincula a una cuestión estructural de escasez de ingresos, sino que puede implicar otras motivaciones y estrategias por parte de los/as jóvenes (Pérez y Busso, 2014). En este sentido, el hecho de desempeñarse en trabajos técnicos contribuye al proceso formativo, incluso poniendo a prueba los conocimientos adquiridos en la universidad. Asimismo, el contar con experiencia laboral, puede presentar efectos positivos tanto en cuestiones salariales como de inserciones a futuro (D’Amico, 1984), o bien disminuir la posibilidad de desempleo (Marsh, 1991).

Son los/as jóvenes que cuentan con un soporte familiar, quienes revisten una lógica decisora respecto de cuándo insertarse o abandonar el mercado laboral. En este subtipo, el costo que representa el retraso en los estudios universitarios, es un precio que sólo están dispuestos/as a pagar durante un tiempo, con miras a adquirir experiencia en su campo profesional; ya que prima en estas trayectorias la continuidad de los estudios superiores.

“Ahí se me complicaba [estudiar y trabajar] [...] fue el año más complicado, me di cuenta que me estaba trabando con la facultad. En esos dos años rendí solo dos finales. Para mí era poco el rendimiento, [...] y por cursadas eran anuales [...] justo ese año cursaba doce materias, entonces ya no podía más y le dije a la mina [su empleadora] en septiembre: te trabajo un mes más y renuncio, lo decidí en dos días [...] por la facultad yo no podía estudiar, por suerte yo no tenía la obligación de trabajar.

Ósea, tus viejos te podían ayudar, ¿y ya vivías solo?

No, no vivía solo y sí mis viejos me podían ayudar, además con lo que yo había juntado tenía como 35.000 \$ era un montón de plata.” (Sabino, tecnicatura en electromecánico).

Tal como se vislumbra en fragmentos anteriores, en ocasiones resulta complejo conciliar el estudio y el trabajo, debiendo los/as jóvenes buscar diferentes estrategias, como pueden ser: asistir solo a algunas cursadas, cursar menos materias, avanzar, pero a un ritmo diferente al que proponen los planes de estudios.

Córica y otros (2017) señalan la diversidad de formaciones que pueden producirse en paralelo a lo largo de las trayectorias. Ahora bien, además de esta formación simultánea, en nuestro campo algunos/as jóvenes deciden realizar una modificación asociada no necesariamente a un cambio de carrera, por cuestiones de gusto, sino un cambio de institución. Se trata de casos donde no es una opción abandonar el mercado de trabajo, ni reducir la jornada laboral. Por esta razón, en pos de la conciliación, deciden pasar de desarrollar estudios superiores universitarios a tecnicaturas de nivel superior o profesorados en institutos superiores, sobre todo de carácter público, que ofrecen formaciones asociadas a sus tecnicaturas de nivel medio o la carrera universitaria que venían desarrollando; también, en algunos casos, se vincula con las actividades laborales desempeñadas, así como también con la realización de cursos bajo una formación específica que pueda servir al empleo. En el caso de Joel, esta formación alternativa le permite retomar los estudios, al mismo tiempo que trabaja en una empresa de ascensores en el área de mantenimiento.

“En un momento dejé yo de estudiar [...] ingeniería electrónica en la UNLP, después empecé a trabajar y, al trabajar, me alejé totalmente del estudio [...] Intenté de nuevo, pero no, se me hizo imposible trabajando, trabajé en una estación de servicio... atención al público...

en la autopista Bs. As.-La Plata. Yo después me fui de ese trabajo porque en realidad me echaron y dije me tengo que enfocar en lo que quiero hacer: me quería meter en una industria [...] Estaba haciendo un curso de mecánica, eran los horarios de mañana, tarde y noche y entonces llevaba las clases en la misma línea eso me permitía a mí variar con respecto a mi trabajo... sí, sí me re sirvió [...]. Es un curso en un instituto privado que dura tres años. [...] a mí no me interesa tener un título lujoso, sino me gusta saber y aprender.” (Joel, tecnicatura en electromecánica).

Este fragmento es interesante porque la cuestión del gusto no desaparece totalmente, pero hay un cambio de estrategia con el objetivo de trabajar en un determinado sector. Aquí aparece una cuestión que diferencia estas trayectorias del tipo anterior: estas trayectorias ya no se abocan exclusivamente al estudio, ni adquiere prioridad el desarrollo de carreras universitarias en instituciones de prestigio (principalmente, la UNLP). En el relato de Joel se observa que, frente a la necesidad de compatibilizar los estudios con un trabajo a tiempo completo, la mejor opción es la realización de diferentes cursos y la posibilidad de optar por institutos superiores.

En los casos en que se realiza un trabajo técnico, algunos/as entrevistados/as dan cuenta de que los saberes puestos en juego no se vinculan solamente con un “saber hacer”, propio de capacidades profesionales vinculadas a un perfil; sino también con un “saber ser” que implica un conjunto de actitudes y un aprender a emprender⁶⁷. Este último punto resulta interesante al ampliar la mirada sobre la posible salida laboral asociada a un trabajo en relación de dependencia, en una empresa o una fábrica, hacia aquella salida laboral vinculada a montar la propia empresa o al desempeño como cuentapropistas, tal como analizó Gallart (1987). Es el caso de la trayectoria laboral de Luciano, quien desempeñó su primer trabajo en el marco de las PP en una empresa de servicio técnico de celulares, para luego desempeñarse en un trabajo independiente, de manera asociativa junto a ex compañeros/as; emprendimiento que incluso pensaron impulsar como una posible oferta de PP para continuar teniendo vínculo

⁶⁷ Frente al concepto de “emprendedores/as” es necesario tener cierta vigilancia epistemológica ya que puede esconder formas de trabajo precario. En este sentido, Adamovsky (2021), recuerda que el estereotipo del sujeto emprendedor lleva a pensar en un héroe del trabajo, la innovación y la generación de riqueza; responsabilizando al sujeto respecto de su inserción laboral.

con su EST:

“Tuve un emprendimiento acá con compañeros, [...] [aprendí] cómo emprender, romper con el hecho de que acá uno es un simple obrero, que a veces en una escuela técnica está eso, el formarse para ser la mano de obra de una empresa, una multinacional, de sentir que hay otro camino...

¿Te convocaron por el conocimiento que vos habías tenido en la empresa anteriormente?

Sí, sí, y por la carrera que estoy haciendo, ingeniería Industrial [...]. Llegamos a conformarla cuatro chicos, egresados de acá, [...] La idea era abastecernos de soluciones eléctricas, hacer un tendido eléctrico, alguna conexión de algún aire acondicionado, ellos habían hecho capacitaciones. Estaba pensado en colocar como figura al egresado técnico dentro del emprendedor, que una nueva generación se haga cargo de las tareas de oficio, que los chicos que actualmente están en escuelas técnicas tengan referencia de que se puede crear un emprendimiento, abastecernos por nuestros propios medios, tener un trabajo que lo dirijamos nosotros, aplicar nuestro propio conocimiento y compartirlo con gente con la que tenemos afinidad.” (Luciano, tecnicatura en electrónica).

El fragmento anterior muestra los múltiples vínculos que se van tejiendo en torno al saber técnico. Ahora bien, hasta ahora nos hemos ocupado de aquellos casos en los que se realiza una carrera de nivel superior sin dejar pasar muchos años sin estudiar. Resultan interesante aquellos casos que, luego de un interludio más largo, deciden volcarse a los saberes técnicos de nivel superior, inspirados por cuestiones laborales: o bien porque el trabajo desempeñado abre nuevos campos del saber vinculados al mundo técnico o porque instrumentalmente estos estudios podrán aportar un cambio positivo en la carrera laboral. En esta línea, Maldonado y otros (2011) plantean -para el caso de la secundaria- que puede reelaborarse el valor de la educación y apostar por una nueva inserción educativa. Esta nueva vuelta a los estudios postsecundarios se realiza en función de que los/as jóvenes advierten que se verán favorecidos/as con una mayor certificación. Tal es el caso de Saúl, quien en virtud de su trabajo decide volver a estudiar, aduciendo la importancia de la credencial educativa.

“Desde que tengo 20 años que trabajo en el mismo lugar en Seguros Rivadavia, y lo conseguí porque era técnico [...] los conocimientos de la técnica te sirven, estás mucho más orientado que alguien que no [...]. Yo quería trabajar, [...] Después sí quise estudiar, arranque Seguridad e Higiene en un terciario [...]. Pude hacerla sin problema. [En el trabajo] la parte de seguridad e higiene es lo que estoy ahora, antes estaba en el área de mantenimiento. [...] electricidad, plomería de todo un poco. [...] hay que tener cierta seguridad. Supongo que me ha ayudado a elegir en parte la carrera de Seguridad e Higiene. [...] Si el día de mañana se quiere crear y va a aparecer en un organigrama [de la empresa] el área de Seguridad e Higiene, yo estaré a cargo, pero necesito tener una carrera de grado.” (Saúl, tecnicatura en electromecánico).

Este fragmento nos muestra que el ámbito laboral puede, en algunas trayectorias, ser el puntapié para retornar a los estudios. Sin embargo, hay otros elementos en la trayectoria de Saúl que merece la pena resaltar. Al finalizar la EST comienza a estudiar ciencias económicas, carrera que abandona luego de dos años; pasa varios años sin estudiar, rompiendo con el mandato familiar (ambos progenitores son profesionales). Por cuestiones vinculadas a su trabajo, decide comenzar una tecnicatura superior en Seguridad e Higiene que logra aplicar en su actual ocupación, al punto que no descarta continuar estudiando para obtener una formación de grado.

6.3.2.2. EGRESADOS/AS QUE COMBINAN ESTUDIO TÉCNICO Y TRABAJO NO TÉCNICO

Entre este subtipo y el siguiente consideramos que no existe mayor vinculación con el mundo técnico, ambos se vinculan con los saberes técnicos en uno de los ámbitos. Sin embargo, con fines ordenadores, en primer lugar, enunciamos los casos donde lo que combina con el mundo técnico es el aspecto educativo.

Se trata de un grupo de entrevistados/as más pequeño que el que conforma el subtipo anterior en el marco del cual quienes son egresados/as eligen realizar estudios técnicos de nivel universitario y apuestan a futuro dedicarse a una tarea laboral vinculada a su campo profesional. Estos/as jóvenes, en cambio, si bien pueden presentar una situación económica más apremiante, cuentan con cierto soporte familiar que les permite compatibilizar ambas actividades. Los trabajos desempeñados son de medio tiempo, siendo precarios o no; los/as

jóvenes no tienen expectativas a futuro de desarrollarse en dichas ocupaciones. En estas trayectorias sigue apareciendo un gusto respecto a optar por carreras universitarias técnicas, así como también una estrategia vinculada a seguir la orientación técnica en el nivel superior en correspondencia con los años dedicados a la EST. Con esta apuesta educativa, esperan conseguir a futuro un trabajo técnico, luego de graduarse de la universidad.

“Después de ir a una técnica no te vas a poner (a estudiar) abogacía, (la EST) es como que te da un panorama de lo que podés hacer. Si querés podés trabajar o seguir estudiando [...] creo que la mayoría es como que... te gusta lo que hiciste o no te gusta, de última si lo aprobaste porque lo tenías que aprobar porque tenías que terminar el secundario, bueno, está bien. Pero, después vos tenés que elegir [...]. Elegí Ingeniería civil en la UNLP [...] yo cuando empiezo la facultad de nuevo ya estaba trabajando. [...] trabajo en negocio de comida.” (Benicio, tecnicatura en construcciones).

Este fragmento es interesante porque denota la idea de la EST como orientadora, una escuela que muestra un panorama amplio de futuros posibles vinculados al trabajo y/o al estudio, donde la elección aparece como una opción personal entre las múltiples posibilidades que se abren. Asimismo, aparecen elementos presentes en el capítulo 5 de esta tesis, donde más allá del título, se espera la puesta en juego e incorporación de saberes que se asocian a capacidades profesionales específicas. En relación a esto último, se puede entrever la importancia de la práctica y de una lógica particular para comprender determinados funcionamientos, donde se valorizan los saberes técnicos.

Siguen apareciendo en este subtipo la realización de cursos de formación específica, pero éstos no sólo están vinculados al ámbito educativo (escolar o universitario), sino también a las áreas en las que se desempeñan laboralmente; más allá que en el horizonte futuro se perciban trabajando de lo que están estudiando.

“Como acompañante domiciliario, trabajé en un montón de lugares porque me iban recomendando [...]. Trabajé en cocina y también en boliche.

¿Después de la escuela hiciste algún curso de oficio, de formación profesional?

Auxiliar en farmacia. [...]. Dije 'voy a probar, capaz en alguna de esas me sale algo por otro lado'. Hice el curso, pero después no busqué porque seguía laborando [en el restaurante], no busqué de farmacia. En conocimientos aportó bastante. [...] después los apliqué como acompañante domiciliario. Pero no creo que me sirva ahora en ingeniería electrónica [...]. Ahora estoy haciendo otro curso de armado y reparación de computadoras, tiene algo que ver" (Camilo, tecnicatura en construcciones).

Hasta aquí nos ocupamos de abordar el grupo de aquellos/as entrevistados/as que logran combinar educación y trabajo, poniendo en juego los saberes técnicos escolares en la elección y el desarrollo de sus carreras universitarias, pero no así en sus trabajos que refieren a otros rubros. A futuro esperan poder desempeñarse en una tarea laboral vinculada a su carrera técnica de nivel superior.

6.3.2.3. EGRESADOS/AS QUE COMBINAN ESTUDIO NO TÉCNICO Y TRABAJO TÉCNICO

En este subtipo se ubican aquellos/as egresados/as que al finalizar la EST han elegido una carrera no técnica. Sin embargo, desempeñan en el ámbito laboral este perfil profesional, sea en un trabajo técnico o en carácter de docentes al interior de la institución técnica a la que asistieron.

Los/as egresados/as de este subtipo han elegido una carrera no técnica, es decir, que han decidido romper con la vocación técnica escolar. Se trata de quienes eligen formarse en un área no técnica como puede ser el arte, el deporte u otros aspectos asociados al gusto que en otra etapa de sus trayectorias habían sido relegados. Sin embargo, no se produce una desvinculación total del mundo técnico, con el que continúan conectados en el ámbito laboral en virtud de sus tecnicaturas de nivel medio. Suelen trabajar en actividades con menor nivel de precariedad que el subtipo anterior, aunque a futuro se visualizan desempeñándose laboralmente en relación a la carrera que están estudiando. La mayoría de los entrevistados/as que conforman este grupo se desempeña en actividades laborales vinculadas a las PP y/o al trabajo técnico independiente. Es el caso de Salvador que en el último año del secundario realizó su PP en una consultora vinculada a la obra pública, pasando por varias renovaciones de contrato y quedando finalmente como personal de planta de la empresa. Si bien en este

trabajo puede congeniar saberes de la ETP (vinculados con el saber hacer y el saber ser), espera futuro dedicarse al periodismo deportivo:

“Mucho de lo que yo había dado en el colegio teóricamente las aprendí mucho en la PP. [...] Los primeros meses que estuve ahí (primero en tanto que practicante, luego como trabajador), no hice casi nada, fui alto ñoqui, en un momento a mí me cayó la ficha y dije si sigo así no me van a contratar ni en pedo. Cambio, ahí creo que trabajé el triple [...] a los otros dos los echaron por eso. [...] eso fue lo que aprendí también del mundo laboral. ¿Pensás trabajar el día de mañana en el trabajo que tenés ahora? Ojalá que no, pero sé que puede pasar, es casi la respuesta parecida a por qué estudié maestro mayor de obras, o sea, esto es como un proyecto paralelo, sé que puede seguir, ojalá que no. A mí me gusta gráfica, radio y escribir, trabajar en un diario o en una radio, hacer crónicas o entrevistas [...] ojalá vivir del periodismo”. (Salvador, tecnicatura en construcciones).

El caso de Juan Andrés resulta interesante ya que se ha desempeñado laboralmente en el marco de las PP en una empresa de servicio técnico, luego conformó un emprendimiento vinculado a electricidad con compañeros del colegio y actualmente trabaja por cuenta propia brindando servicios de mantenimiento. En su trayectoria pueden observarse una confluencia y multiplicidad de formaciones: por una parte, una variedad de cursos de formación, que implican una capitalización de los saberes provenientes de la EST y contribuyen a su desempeño en el mundo laboral; por otra parte, su formación superior universitaria y en institutos de formación docente.

“Yo terminé la escuela en 2013, en 2015 entré en filosofía. Y en 2014 me la pasé haciendo cursos. [...] Hice curso de locución radial, administración contable, electricista instalador, electricista montador, aires acondicionado, los hacía en CFP, es como que un curso me fue llevando a otro. De la UNLP no hice ninguno, pero me encantaría inscribirme en el de soldadura. Los cursos algunos duraban 1 año, otros 6 meses.

¿Sentís que te aportaron para tu trabajo actual?

Si, un montón. [...]. Tampoco tengo vocación técnica. Tengo varios chicos amigos que de alguna manera quieren volver a la técnica a dar clase. [...]. Eso me hizo pensar qué quería hacer [...] no tenía interés en trabajar, entré a la universidad que era lo que quería mi padre. Entonces estudié filosofía, descartado ingeniería, será la docencia, bueno filosofía me interesaba. [...] Me encanta ver un trabajo terminado, eso es lo bueno de trabajar en servicios, ver la realización (Juan Andrés, tecnicatura en electrónica).

Ahora bien, entre quienes concilian educación y trabajo, se encuentra un grupo específico que creemos es propio de nuestro campo de trabajo con estas dos instituciones educativas técnicas. Se trata de aquellos/as entrevistados/as que han elegido realizar la capacitación docente o el tramo pedagógico que los habilita para dar clase⁶⁸. De esta manera, deciden continuar principalmente la formación docente en un instituto terciario, para complementar su trayecto técnico. Estas trayectorias suceden entre quienes ya se encuentran dando clases; en este sentido, no suele ser una decisión para buscar un nuevo trabajo, sino una para conservar el que ya poseen y tener mayor estabilidad.

“Acá terminás [la escuela] y hacés la capacitación docente, ya podés entrar al listado oficial. Yo le digo a los chicos que lo que hacen acá, en la escuela, es lo que hacen otros en un instituto en tres o cuatro años. Yo en ese sentido tengo la carrera de grado más el tramo pedagógico.” (Pedro, tecnicatura en electrónica).

Tal como comenta el entrevistado, que trabaja actualmente como docente en una de las escuelas, el título de tecnicatura de nivel medio habilita directamente (sin carrera de nivel superior mediante) a cursar el tramo pedagógico, para ingresar en los listados oficiales de educación de la provincia de Buenos Aires y titularizar horas como profesor/a. En otros

⁶⁸ Se trata de aquella capacitación donde se incluyen asignaturas pedagógicas que permiten ingresar a dar clases bajo la figura docente titular. Dentro de este subtipo que realiza la capacitación docente hay algunos/as que han finalizado una carrera técnica, otros que han abandonado los estudios superiores, sean o no técnicos, y que desarrollan o no otras tareas técnicas vinculadas a la profesión. Más allá de esta heterogeneidad, hemos decidido agruparlos/as, ya que realizan un mismo trayecto educativo en pos de una salida laboral similar. Bajo nuestra consideración se trata de un estudio no técnico porque aprenden cuestiones vinculadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje; pero sí los consideramos como desempeñando un trabajo técnico, ya que se dedican exclusivamente a asignaturas técnicas, eligiendo desarrollarse en el ciclo superior, en el marco de los talleres y laboratorios.

casos, la opción por la capacitación surge frente a la imposibilidad de realizar un profesorado de nivel superior en alguna rama técnica, pero con el claro objetivo de insertarse en la carrera docente.

“Averigüé el tema del profesorado, pero no me coincidía por el tema de horario, y bueno dije hago la capacitación, yo hubiera querido hacer un profesorado en el instituto con orientación en electromecánica. Hice la capacitación docente para insertarme en el área y empecé con la escuela con unas pocas horas como docente y hoy ya estoy acá insertado en la parte laboral. [La formación] era un año y medio. En estos últimos años se hizo un poquito más importante, cuando yo lo hice no te lo exigían, lo hice particularmente porque lo quería tener” (Federico, tecnicatura en electrónica).

Lo anterior es común a cualquier estudiante técnico/a de la provincia de Buenos Aires, donde pueden egresar de la EST, realizar el tramo docente y optar por cargos titulares en escuelas técnicas y no técnicas. Sin embargo, las dos instituciones en las que desarrollamos nuestro trabajo de campo presentan un carácter especial, por el cual para algunos/as el vínculo con la EST continúa vigente a través de posibilidades laborales asociadas a la docencia, cuyos cargos se concursan de manera interna. Podemos observar entonces que confluye cierta pertenencia a la EST y a esa institución en particular, junto con una instrumentalidad que implica concursar en un ámbito de menor competencia. Si bien no se trata de concursos cerrados, las instituciones tienden a dar prioridad a sus egresados/as en los concursos.

Es durante el ejercicio docente en su EST de origen, como profesores/as y maestros/as de enseñanza práctica, que varios/as de los/as egresados/as deciden realizar el tramo de formación pedagógica en un instituto. Esta formación jerarquiza su tarea, ya que permite que ingresen al listado oficial (el único que permite estabilidad en el puesto laboral) de la provincia de Buenos Aires como profesores/as; así como también resulta una protección para su trabajo, en caso de que el convenio con la UTN quede sin efecto⁶⁹. Es el caso de Paula, quien da clases en la escuela desde los 21 años y al cabo de cuatro años decidió realizar el

⁶⁹En el caso de que el convenio entre la escuela A y B, la UTN y la Dirección general de Cultura y Educación (DGCyE) no se renueve, esos cargos/módulos/horas cátedra ya no se ganarían por concurso, sino que estarían disponibles en la Secretaría de Asuntos Docentes (SAD) de la ciudad de La Plata.

tramo como una estrategia para ganar estabilidad docente al tener la posibilidad de ser profesora titular.

“La hice como a los 25 años, o 26. Porque en el cole siempre está como el problema de se va a caer el convenio, nos quedamos todos en la calle, fue todo el rumor [...] cuando lo hicieron efectivo ¡fuiste! Yo me adelanté y lo hice antes [...]. Era los sábados durante dos años, sábados por medio todo el día” (Paola, tecnicatura en construcciones).

En la mayoría de los casos, los/as entrevistados/as manifiestan su predilección por la EST y, en particular, por la escuela donde realizaron sus estudios técnicos; aspecto que destaca nuevamente la importancia de estas instituciones en las trayectorias de sus egresados/as. De esta manera, el vínculo de pertenencia con la EST que han forjado durante su escolarización se sostiene en el tiempo, generando procesos de identificación con la familia técnica. Una vez han finalizado la EST continúan vinculados/as por múltiples motivos asociados a cuestiones educativas, laborales, o proyectos en general. Así, son habituales los fragmentos en los cuales comentan que se siguen acercando a la escuela años después de terminarla para conversar con determinados/as profesores/as, continúan participando de algunos proyectos de extensión que la escuela tiene y realizando viajes educativos; también asisten a la escuela una vez que han iniciado la universidad, cuando tienen dificultad en alguna asignatura para solicitar ayuda a sus ex docentes, son invitados/as a presentarse a concursos de oposición para dar clase en la institución y son convocados para la realización de determinados trabajos. De esta manera, la escuela funciona como una suerte de bolsa de trabajo, a través de la cual las empresas están en contacto con las instituciones escolares. Seguimos a Dombois (1998) para quien son las instituciones sociales las que estructuran las trayectorias laborales y pueden guiar las orientaciones y estrategias de los actores.

“Un compañero que lo tengo fresco salió de la escuela A y el mismo director le consiguió trabajo a varios. Ahora que hago memoria a unos chicos les consiguió trabajo en la caja, la aseguradora; a otro en una fotocopiadora a hacer mantenimiento de la fotocopiadora [...]o arreglar las máquinas, [...] yo esperé gracias a que la escuela A es un colegio muy

nombrado, me ha abierto muchas puertas también.” (Gabriel, tecnicatura en electromecánica).

De este modo, la institución escolar está presente, aún después de finalizada su trayectoria secundaria, bajo una diversidad de formatos. En el caso de Jerónimo, adquiere relevancia la figura del maestro de taller como nexo con el ámbito de trabajo, en lo que a su inserción laboral respecta.

“Otros de los profes del taller fue quien me hizo el gancho para conseguir mi primer trabajo que fue la casa de repuestos Walter, acercó mi currículum y el de otro muchacho más, antes de recibirme de técnico, durante séptimo. [...] yo no hacía nada específico de técnico, yo repartía repuestos de autos, [...] cada tanto, iba y trabajaba en el taller de frenos, pero por gusto. Ese tiempo que estuve en la calle repartiendo, moviéndome por los talleres, ya empecé a pispiar qué opciones había. [...] Insistía con que quería hacer algo en el taller. Siempre metí fichas con que me pasen al taller de rectificación de frenos. Así que, cuando no tenía ningún viaje o, por ahí, tenía baches, me iba al taller de frenos a hacer lo que sea, conocer a la gente, aprender a usar las máquinas”. (Jerónimo, tecnicatura en automotores).

Hasta aquí nos hemos ocupado de abordar las trayectorias de aquellos/as egresados/as que concilian un estudio no técnico junto con un trabajo técnico, abordando particularmente a quienes desarrollan una trayectoria docente al interior de sus EST.

6.3.2.4. EGRESADOS/AS QUE COMBINAN ESTUDIO NO TÉCNICO Y TRABAJO NO TÉCNICO

Este subtipo es el más alejado de los saberes técnicos, ya que no se retoman en el ámbito educativo ni en el ámbito laboral. Los estudios no técnicos se vinculan con una cuestión asociada al gusto, pudiendo implicar una predilección por el arte, el deporte u otras áreas. Los trabajos de carácter no técnico que desarrollan, tampoco se vinculan con su trayectoria postsecundaria, tratándose sobre todo de inserciones laborales precarias. A su vez, son jóvenes cuyas familias no han podido desempeñar su rol de sostén económico. Se trata también de un grupo que, si bien compatibilizan lo educativo y lo laboral, se han planteado varias estrategias, entre las que se destacan tanto el cambio de institución y/o de carrera como

también prolongar en el tiempo sus trayectorias postsecundarias. Asimismo, quienes optan por realizar cursos cortos de formación, éstos tampoco se vinculan con el saber técnico, sino que sirve como una especie de orientación al finalizar la EST.

*“Pequeñas cursaditas de asistente jurídico, reparación de pc. [...] Salí de la escuela y quería probar [...], hice un año de abogacía, nada que ver con esto [lo técnico], psicología cuatro años, antropología recién uno, estoy probando. [...] Perdí dos materias porque laburo en la tarde [...]. El trabajo en comercio es medio esclavizado [...]. Acá [hipermercado mayorista] empecé como operador. [...] A mi jefe a veces le molesta porque no puedo hacer horas extras, pero me facilitó muchas cosas que otros trabajadores no tienen, los certificados laborales... [...]. Me Gustaría primero terminar mi carrera, terminar haciendo arqueología.” (Héctor, *tecnicatura en electrónica*)”.*

Se bien se trata de un grupo que logra compatibilizar ambas actividades, se prolonga la trayectoria postsecundaria, al priorizarse el trabajo por sobre los estudios. En efecto, la necesidad de trabajar y la imposibilidad de hacerlo a medio tiempo, hace que en ocasiones sus trayectorias educativas, sin ser abandonadas, sean interrumpidas. En este sentido, Pérez y Busso (2014) señalan que la compatibilización “exitosa” entre estudio y trabajo es un privilegio que sólo algunos/as jóvenes logran, sobre todo los/as de clase más acomodada. Por contraposición, en las clases desfavorecidas, la compatibilidad no resulta posible después de un tiempo, al tener que desempeñarse en jornadas más extensas y con mayor desgaste físico. En nuestro campo se visualizan las jornadas de 8 horas, con la exigencia de la realización de horas extra; tareas físicamente pesadas o que conllevan un desgaste mental, tal como resulta del siguiente caso de un trabajo de atención al cliente por vía telefónica. En el caso de Silvio, luego de estudiar unos meses diseño industrial, comienza la carrera de profesorado en artes (que actualmente lleva adelante, aunque con cierto rezago temporal por su trabajo).

“El trabajo más serio el de la remisería, después todos (fueron) changas, [...] no cobraba [...]. Al otro año empecé la facultad y necesitaba plata dije voy a empezar a trabajar solo los fines de semana, [...] y más allá de que mis viejos me pasaban una ayuda, dije quiero tener algo mío, no depender de ellos. [...] Volví a trabajar fijo de tarde en la remisería, porque me permite estudiar de mañana.

¿Te gustan las tareas de tu trabajo?, ¿cumple tus expectativas?

Lo normal, me permite estudiar, pero es cansador. A veces puedo flexibilizar el horario si tengo que estudiar. [...] llega un momento que necesitás un respiro del teléfono. En el futuro me gustaría trabajar de profesor, [...] tampoco quiero un trabajo que me mate físicamente. [Mi mamá y su marido] me querían ayudar siempre que me dedicara a estudiar solamente y les dije que no. Más allá de la presión, lo que ellos me ayudarían no me alcanzaría para vivir. Con este trabajo, puedo estudiar más lento, pero si quiero comer una pizza, una cerveza, jugar al fútbol o, no me quiero hacer los tatuajes con la plata de ellos.” (Silvio, tecnicatura en automotores).

Estos trabajos no suelen disfrutarse en lo que al desempeño de la tarea respecta, sin embargo, son elegidos porque permiten compatibilizar ambas actividades; y presentan cierta comodidad, pero siempre referida como una situación transitoria.

Si bien la mayoría de los/as estudiantes de este subtipo posee un buen recuerdo de su escolaridad, existe un grupo más pequeño que reniega de su formación técnica de nivel medio. Es el caso de la trayectoria educativa de Luis, quien realiza un pasaje por una multiplicidad de carreras no técnicas, tales como cine, abogacía que no logra finalizar; y luego una tecnicatura en políticas públicas que sí llega a terminar. Sin embargo, en ningún momento ha obtenido un empleo en relación a sus estudios secundarios ni de nivel superior. Esta situación, lo conduce a un descreimiento y desaliento tanto respecto de la educación como del mercado de trabajo.

“Hice 3 años y me recibí de la tecnicatura, para la licenciatura era un año y medio más. [No seguí] porque en todo ese tiempo nunca conseguí trabajo de eso [...] después me enteraba que había entrado el hijo de....y eso me fue degastando y dije ‘hasta que no consiga un trabajo de lo que estudié no voy a seguir estudiando’, [...] Mi primer trabajo fue en 2010 en un lavadero industrial, era un asco, nos tocaba ir a buscar las sábanas y toallas a un hotel alojamiento; trabajé en La Salteña; empecé hacer trabajos con un amigo de electricidad, pero muy de ayudante; en limpieza y luego en comercio. [...] Siempre trabajé en negro, mi único trabajo en blanco fue el de la limpieza. [...] Ahora estoy trabajando en un almacén de mi primo. No me gustaba el comercio, pero no me quedó otra, mi idea es conseguir otra cosa. [...] Otros me dicen por qué no aprovechás la tecnicatura que tenés, la de química, la verdad

que no me gusta y no me interesa [...]. Olvidé decirte que ahora tengo otro trabajo, en una fundación de ciegos, hago la limpieza tres veces por semana [...]. No sé cuánto más voy a estar, porque los trabajos de limpieza son de paso, [...] te destruyen y yo me siento capacitado para más.” (Luis, tecnicatura en química).

Hay en la trayectoria de este entrevistado una sensación de que ha invertido tiempo y dinero en el estudio sin poder capitalizarlo, y considerando que a futuro esto no cambiará; así como un malestar debido a que sus trabajos los considera pasajeros, no le agradan ni puede aplicar los saberes que incorporó en el nivel superior. Este tipo de trayectoria es ilustrativa de lo que señala De Ibarrola (2009), quien considera que no es posible plantear una correspondencia estricta entre formación y empleo o, en palabras de Valvidieso y De Ibarrola (2019), una correspondencia vertical (de formación y nivel de estudios) ni horizontal (donde se apliquen conocimientos profesionales específicos). Lo que muestra un desfasaje entre nivel educativo e inserción ocupacional (Muñiz Terra y otros, 2013; Pérez y Brown, 2014; Sendón, 2013). Este último aspecto adquiere aún más relevancia en el caso de la EST, por la cantidad de tiempo invertido en la trayectoria escolar y en los tramos desarrollados de educación postsecundaria.

En este segundo tipo que denominamos “itinerante” nos hemos ocupado de caracterizar cuatro subtipos en relación al vínculo que tienen los/as egresados/as con los saberes técnicos una vez finalizada la EST y al ámbito laboral en el que se insertan. Esta caracterización da cuenta de aquello que señalan Pérez y Busso (2014), según lo cual pueden converger realidades heterogéneas: que incluyen tanto a estudiantes, estudiantes trabajadores como trabajadores que estudian, según qué ámbito tenga más peso.

6.3.3. TRAYECTORIAS LABORALES POSTSECUNDARIAS EXCLUSIVAS

Un tercer tipo de trayectorias postsecundarias refiere a las trayectorias laborales exclusivas. Dentro de este tipo encontramos trayectorias educativas discontinuas, tanto de carácter permanente (aquellas personas que comenzaron sus estudios superiores y abandonaron al poco tiempo) como también de carácter temporal a largo plazo (aquellos/as que sin dar por finalizada su trayectoria educativa, desde hace varios años se dedican exclusivamente al ámbito laboral, aunque queriendo retomar sus estudios).

Ahora bien, la razón del abandono no suele responder a un único motivo. Existen casos en los que, más allá de la carrera elegida, afirman no haberse sentido cómodos/as con el ámbito universitario, la dinámica de estudio o han sentido un desbalance entre la teoría y la práctica; asimismo, se han visto abrumados/as por cuestiones burocráticas de la propia universidad. Otro de los motivos tiene que ver con el hecho de haber descubierto que se sentían más atraídos/as por otras incumbencias de sus profesiones y de lo que el título técnico puede ofrecer. Finalmente, la discontinuidad educativa se produce debido a una necesidad económica que les impide estar fuera del mercado trabajo y donde el soporte familiar material no está presente.

Estas trayectorias se corren de aquella linealidad que implicaba salir de la escuela, entrar en la universidad y luego ingresar al mercado de trabajo. Tal como afirman Biggart y otros (2008), las dificultades en la transición lineal pueden presentarse tiempo después, podemos considerar que aquí pueden operar factores estructurales, así como también eventos bifurcativos de las trayectorias. En efecto, dentro de este tipo de trayectorias, algunos/as estudiantes ya venían realizando changas durante la EST, habían combinado educación y trabajo durante el séptimo año del secundario, o comienzan a trabajar en los inicios de su recorrido universitario.

“Después, ya estando en la VTV, empecé en la UTN ingeniería mecánica, el curso de ingreso, no lo llegué a terminar. Pero porque no me gustó. Siempre había querido estudiar ingeniería [...]. Cuando entré a Mafissa [durante las PP], y vi el trabajo real del ingeniero, vi cómo se mueve el ambiente por ese lado, me di cuenta que me gustaba más la parte del técnico, que por ahí [...]. Muy teórico, muy de oficina... Después entré a la UTN y no era el lugar que yo pensé que era [...]. Siempre me gustó mucho lo que es la competición, hice cursos en un instituto de motores privado, el del Ingeniero Petrocini, que es un profesor de la UTN [...]. Hice [...] el de taller de aspirado y el de inyección de motores. Eso me sirvió un montón, ahí me quedaron claras un montón de cosas que, por ahí, había visto sueltas en el colegio también [...]son cursos de seis meses cada uno. Podría haber seguido el año pasado, pero ya empecé a hacer cursos que tengo que hacer por el trabajo, de Ford.” (Jerónimo, tecnicatura en automotores).

En el anterior fragmento vislumbra una suerte de contradicción entre dos futuros posibles que siguen a la vocación técnica, aquel asociado a la ingeniería y para el cual se requiere de estudios superiores universitarios, y aquel propio del técnico de nivel medio; que puede vincularse a aquella tensión entre los “ingenieros del decir y los ingenieros del hacer”, a la que se hizo referencia en el capítulo 5. Aparece una predilección por cierto tipo de saberes, por conocimientos más prácticos, cuestión que aparecía tímidamente en la elección de EST y que adquiere un rol más importante al elegir la especialidad. Estas breves inserciones en la universidad, permiten determinar la elección de ingresar al mundo laboral. Se trata entonces de jóvenes que dejan los estudios para dedicarse de manera exclusiva a trabajar; sin considerar la posibilidad de cambiar de institución o de cambiar de carrera, ni dejar pasar un tiempo de adaptación o cursado de otro tipo de asignaturas prácticas.

*“Sinceramente no me gustó la facultad. Hice el curso de ingreso, empecé con las materias, [...]. Dije esto no es para mí, me dedico a trabajar, no fue que me molestaba el horario o me cansaba, no me gustó estudiar [...]. No sé si la carrera en sí, lo que es la facultad porque es todo muy teórico, me aburría porque yo siempre fui de meter mano, en la escuela porque después sabía que tenía el taller, en el taller era feliz y entonces compensaba ahí.” (Gabriel, *tecnicatura en electromecánica*).*

En otros casos el recorrido por la universidad suele ser un poco más prolongado, y, recién luego de algunos años, terminan abandonando los estudios de manera definitiva. En este sentido, al momento de la conciliación educación-trabajo, la estrategia desarrollada es cursar menos materias o retrasar su acreditación- -al igual que en el tipo anterior-, pero en este tipo luego de un periodo de tiempo el ritmo diario de un trabajo de tiempo completo y estudios, aún en una universidad que ofrece bandas horarias, no se logra sostener en el largo plazo, tal como puede apreciarse en el siguiente fragmento.

“Estuve cuatro años, pero hacía pocas materias porque trabajaba y terminé dejando la UTN [...]. Los horarios (laborales) para la mecánica eran siempre de noche, empezabas a las cinco, seis de la tarde, podías trabajar tranquilo y después te ibas para cursar, el tema era

que salías a las once de la noche. [...] y de la universidad hasta casa, que comés, te bañás, todo al otro día a las seis de la mañana otra vez arriba [...] se ponía jodido.

¿En ese momento trabajabas digamos para los gastos propios o para ayudar en tu casa?

Las dos cosas.

¿En algún momento pensaste en volver a retomar?

Sí pensé, pero ya no.” (Sergio, tecnicatura en electromecánica).

Si bien el paso por la universidad queda trunco, en estas trayectorias se visualizan casos donde los trabajos en los que se desempeñan guardan relación con la EST, recuperando sus saberes e incluso ampliándolos, pudiéndose dar casos de acumulación de saberes entre una ocupación y otra. En este sentido, es que al ingresar a determinados trabajos técnicos perciben diferencias con aquellos compañeros no técnicos. Esta cuestión va en consonancia por lo señalado por Sosa (2016, 2020) para el caso de los técnicos en construcciones e informática. El siguiente fragmento de la trayectoria de Sergio, muestra de qué manera sus saberes técnicos y su título han podido ser valorizados en el campo laboral.

“Conocidos que fueron a un bachiller común, no saben ni la mitad de las cosas [...] lo que es mi trabajo, [...] mecánica, mantenimiento, herrería [...] la matemática está en todo [...] leer planos, tomar medidas, sacar cuentas, les cuesta mucho [...]. A los 17, 18 años empecé a trabajar, recién había terminado el colegio, [...] siempre me gustó ser independiente en la plata, nunca me gustó pedirles a mis viejos. Tuvimos malas condiciones económicas, mi viejo sin laburo varias veces, ayudar en casa... [...]. Yo siempre lo que busqué no fue económico, sino poder progresar y encontrar, aprender algo. [...]. [En uno de los trabajos] me llamaron por el currículum, o sea, por el estudio, buscaban a alguien que sepa lo que era soldar, que sea técnico [...]. Ahí aprendí cosas que estaban buenas, que no las ves en el colegio.” (Sergio, tecnicatura en electromecánica).

En este tipo de trayectorias postsecundarias han tenido lugar también las entradas y salidas intermitentes entre la universidad y el mercado de trabajo, pero aparece la necesidad de continuar trabajando debido a que existe una necesidad económica y deben contribuir al

hogar de origen, lo que en la bibliografía se enuncia como un trabajo motivado⁷⁰ por la “ética de la solidaridad” (Macri, 2010) o de la "responsabilidad" (Freytes Frey, 2010). Tal como vemos en el siguiente fragmento la trayectoria educativa y laboral va imbricándose, generando consecuencias en el desarrollo de uno u otro ámbito, y afectándose mutuamente.

“Como no ingresé a ingeniería [...] empecé a trabajar y bueno después dejé de trabajar y empecé a estudiar de nuevo [...] Es un esfuerzo porque estás todo el día [...]. Cuando empecé a estudiar yo ya estaba laburando en una contratista en SIDERAR. Salía de mi casa como a las seis de la mañana, me tomaba el tren, el micro llegaba hasta SIDERAR que quedaba en Ensenada, me tomaba dos micros hasta la facultad [...] a veces me venía caminando de la facultad hasta plaza San Martín y me tomaba el micro ahí, hasta que un día ya no aguantaba más y renuncié al trabajo [...] también teniendo en cuenta la edad de mi viejo, o sea, no daba como para vivir de ellos, vivir en la misma casa sí, pero tenía que trabajar si o si... yo cuando empecé a trabajar ya empecé a aportar [...]. [Sobre la posibilidad de retomar los estudios] Pensé varias veces, pero como posibilidad no lo veo, pero tengo ganas. Pero yo como ahora tengo diferentes proyectos, o sea, estoy trabajando, por ahí hago también trabajos, hago refrigeración por mi cuenta.” (Ramiro, tecnicatura en electromecánica).

El fragmento anterior muestra cómo se vinculan ambas trayectorias determinando entradas y salidas del mercado de trabajo y de la universidad. Asimismo, la posibilidad de volver a retomar los estudios universitarios aparece como una posibilidad que seduce, aun si han pasado años de haberse alejado de la misma, pero suele verse como un proyecto difícil de concretar. Siguiendo a Solís (2012), retomando a Boudon (1974) y a Breen y Goldthorpe (1997), respecto a la trayectoria educativa se produce un proceso de ajuste de expectativas “a la baja”, que puede expresarse en la aspiración por instituciones con una demanda menor o que se correspondan con un perfil académico más bajo, más allá de la opción última (muchas veces no verbalizada) de dejar definitivamente los estudios. Coincidimos con este abordaje que se ve reflejado en nuestro campo, consideramos que estas decisiones educativas no se toman bajo un total desconocimiento, sino que existe entre algunos/as entrevistados/as

⁷⁰La cuestión de la motivación para trabajar en algunas entrevistas ha sido comprendida con una perspectiva netamente positiva, implicando un motivo predefinido y asociado a la satisfacción laboral, donde la constrictión quedó por fuera; más que asociado a indagar acerca de los motores que llevan a trabajar.

la afirmación de que quieren aprender, más allá de la institución y el prestigio que pueda acarrear la misma. Tal como comenta el siguiente entrevistado, una de las formas que le permitiría desarrollar una carrera laboral al interior de la empresa es mediante una titulación, sin embargo, la realidad le muestra la imposibilidad de estudiar y trabajar simultáneamente, situación que se torna aún más difícil en un trabajo con turnos rotativos.

“En geología yo duré hasta agosto y ahí dije esto no es para mí. Y desde ahí que estoy laburando [...] aprendí, vi y viví que para subir en ese tipo de empresa [automotriz] hay que pisar cabezas y yo dije no, tiene que haber otros métodos, y me quise hacer la locura de estudiar y trabajar, [...] retomé ingeniería y la puse en pausa porque me pusieron un horario fijo que no me servía para esa facultad, fue cuando me tiró la onda Sonia de estudiar acá [Instituto Superior de Formación Docente] y como la docencia me gustaba y me servía como un plan b en el caso de que me quedara sin laburo, el horario me servía y estuve acá hasta que me cambiaron el horario de vuelta y ya no pude hacer ninguna de las dos cosas. [...]. Como tengo turno rotativo en el trabajo estaría una semana cursando y la otra no.”
(Gianfranco, tecnicatura en química).

Si bien ha habido un alejamiento de los estudios universitarios, sobre todo técnicos, tanto entre quienes no se han adaptado a la exigencia o dinámica de la universidad, como entre quienes no han podido compatibilizar educación-trabajo; no obstante, los saberes de la EST se retoman en el campo laboral, se trata sobre todo de trabajos en empresas automotrices, fábricas donde realizan distintas tareas de mantenimiento, trabajo en el sector de la siderurgia, la petroquímica, entre otros. Mayormente se trata de trabajos registrados en los cuales vienen desempeñando una tarea y, en líneas generales, se visualizan a futuro al interior de estas empresas o del sector productivo desarrollando una carrera.

Ahora bien, dentro de este tipo existe otro pequeño grupo que ha abandonado los estudios universitarios, sobre todo no técnicos, para desempeñarse exclusivamente en tareas laborales -mayormente precarias- donde tampoco retoman los saberes de la EST. El siguiente fragmento da cuenta de que previo al momento de abandono definitivo de la educación superior, se producen otros eventos vitales significativos. Leticia es la única entrevistada que es madre, tanto su embarazo como la crianza de su hijo han condicionado su trayectoria postsecundaria; en este caso a la dificultad para conciliar educación y trabajo, se le suman

las tareas reproductivas.

“Hice un año y medio Licenciatura en Geografía en Humanidades y ya después de ahí no [...] por problemas de que no estaba trabajando me costaba acceder a comprar la fotocopia y eso [...] ahí ya dejé. Después estaba trabajando acá [en la panadería de la familia de su marido] [...] [y empecé a estudiar] Gastronomía Profesional, era en un año, él nació [su hijo] y el examen había que pagarlo volver a recusarlo, y me volvían a cobrar un año de lo que ya había pagado, no convenía [...]. Empecé asistente jurídico cuando él (su hijo) estaba en primero (de primaria), hice el curso y con eso me encuentro que es algo que me gusta, y que por ahí por eso podría llegar a seguir derecho [...] esas serían las opciones. O encontrar algún laboratorio, algo así.” (Leticia, tecnicatura en química).

Este fragmento da cuenta de que al interior de este grupo que forma parte del tercer tipo construido, también pueden presentarse múltiples estrategias para intentar compatibilizar estudio y trabajo. Así, se realizan cambios de una universidad a la realización de cursos en institutos privados, sin descartar volver a la vocación técnica (trabajando o estudiando). Vemos que en estos casos más que una estrategia de acumulación de saberes, se va realizando pequeños trayectos en una diversidad de ámbitos de estudios, que pueden no estar concatenados.

Según Jiménez Zunino (2017) los estudios de nivel superior requieren una inversión de tiempo a mediano y largo plazo, ya que se espera que ese esfuerzo pueda ser valorizado tiempo después. Sin embargo, esta temporalidad en ocasiones entra en contradicción con un tipo de temporalidad más inmediata, vinculada a otros ámbitos vitales.

Asimismo, puede pensarse que al interior de este grupo es donde tienen mayores consecuencias en la trayectoria los puntos de inflexión como una maternidad no planificada o un accidente personal o en el ámbito de trabajo, con sus consecuencias tanto en la trayectoria educativa como laboral. Estos puntos de inflexión también estaban presentes en las trayectorias anteriores. Sin embargo, allí los/as jóvenes suelen contar con otras herramientas sea debido al soporte familiar, sea porque logran capitalizar sus saberes técnicos en el trabajo o porque tienen trabajos registrados que otorgan mayor protección. En el relato

de la siguiente entrevistada pueden visualizarse estas cuestiones asociadas a la urgencia que impone el entorno.

“Sí, me anoté en medicina hice dos años y lamentablemente tuve un accidente de tránsito y después dejé y siempre dije lo voy a retomar [...] me surgieron otras cosas y se me complicó y después empecé a trabajar, a trabajar, es más tengo ganas de volver a estudiar [...]. Mi mamá sufrió un robo y quedó como muy afectada, nosotros somos 3 mujeres en la familia y me tocó como de hacerle frente, empezar a buscar laburo y ayudar un poco [...]. Nosotros tenemos un trabajo que es diferente a otros no es común, nosotros trabajamos todo agropecuario. En su momento cuando tuve que dejar la facultad estaba trabajando en producción y ventas, [...] la producción era de día y las ventas de noche (Lucy, tecnicatura en química).

Dentro de este tipo tienen lugar la realización de cursos que pueden vincularse con la especialidad de la EST y/o con el trabajo que desempeñan, adquiriendo los cursos un ámbito donde algunos saberes propios de la EST se podían capitalizar.

Asimismo, los cursos de formación laboral pueden aparecer como refugio una vez que se ha abandonado la universidad. De esta manera la FP también es elegida cuando hay un abandono de los estudios y aparece como una opción la realización de cursos o pequeñas capacitaciones.

“Después de que dejé [periodismo] hice un curso de fotografía con el padre de un amigo, fue intensivo, un manejo básico. Pude aprender muchísimas cosas que no sabía, los conocimientos básicos, si bien no pude trabajar más con el auto de carrera, estos últimos meses [...]. Me he sacado las ganas y he ido como fotógrafo a las carreras y he vendido algunas fotos, pero no tengo todavía la formación y los contactos para meterse ahí.” (José, tecnicatura en automotores).

Este relato da cuenta de que aún de una manera indirecta continúa presente la vinculación con el mundo técnico. Bien no se trata de seguir la vocación técnica a través de un curso o una carrera del área, el ámbito en el que desarrolla su tarea como fotógrafo es el autódromo,

espacio al que accedía durante la EST en el momento de construcción y puesta en marcha del auto de carrera en el taller.

Este último tipo al que llamamos de Trayectorias laborales exclusivas, se aboca al desarrollo de actividades laborales, habiendo pasado por algún período de sus biografías por la educación universitaria, y no habiendo podido compatibilizar ambas actividades. Dentro de este tipo encontramos algunos/as entrevistados/as que desempeñan tareas laborales que claramente pueden identificarse como técnicas, tales como trabajo en el sector automotriz, servicio de mantenimiento, mecánica, etc. Para ellos/as el pasaje por la universidad ha sido breve y no guardan un buen recuerdo de la misma. Otros/as entrevistados/as han realizado un recorrido más largo en la universidad, pero no ha sido posible compatibilizar estudio y trabajo debido a la necesidad de trabajar a tiempo completo. Los dos grupos descritos anteriormente y pertenecientes al tipo 3 se desempeñan en trabajos formales desde hace varios años. Por último, hay otro pequeño grupo de entrevistados/as que exclusivamente trabajan cuyas tareas no están vinculadas con el mundo técnico, suelen presentar mayor rotación laboral y desempeñarse en empleos precarios.

6.4. REFLEXIONES FINALES

En este capítulo nos hemos ocupado de comprender las trayectorias educativo-laborales postsecundarias de los/as egresados/as de EST, considerando una multiplicidad de formaciones.

En una primera parte nos ocupamos de abordar el significado de la finalización de estudios secundarios en cuanto al nivel, y sobre todo en cuanto a la modalidad técnica.

Asimismo, consideramos, siguiendo los ejes planteados en el capítulo 4, las motivaciones de elección de los estudios postsecundarios, incluyendo la realización de cursos de formación y estudios superiores, tanto en la universidad nacional, en la tecnológica, como en institutos terciarios. Encontramos que se trata de elecciones condicionadas y suelen tener lugar una diversidad de elecciones que hacen este proceso más complejo. Entre las principales motivaciones, la elección juvenil adquiere un lugar importante, denotando un proceso de maduración entre los/as jóvenes. Sin embargo, no todos/as tienen el mismo grado de libertad para elegir, aún si todos/as aspiraban a la universidad al terminar la EST. La familia resulta un soporte económico-material y simbólico de acompañamiento, así como también en

algunas trayectorias opera a través del mandato universitario, pero sin presentar mucha incidencia en el tipo de estudios a seguir. Se destaca el rol institucional que ya había sido importante en el capítulo 4, esto nos permite pensar de qué manera la modalidad técnica y, específicamente, la institución elegida, continúan estando presentes en las vidas de sus egresados/as y, en particular, en sus trayectorias educativo-laborales en una multiplicidad de sentidos: la elección de estudios siguiendo la guía de docentes, la conexión con la universidad y con otras EST a través de la participación en olimpiadas, entre otros. Además, ingresa en sus trayectorias la institución universidad que opera como horizonte de aspiraciones y, en menor medida, los institutos superiores y los cursos de formación.

En la segunda parte de este capítulo hemos analizado en profundidad las trayectorias postsecundarias considerando la imbricación entre la esfera educativa y laboral de estos/as jóvenes, atendiendo de qué manera se recuperan (o no) los saberes técnicos a través del tiempo. Hemos construido entonces una tipología que incluye tres grandes tipos: 1) aquellos/as estudiantes que de manera exclusiva o casi se dedican a los estudios postsecundarios; 2) aquellos/as que efectivamente pueden compatibilizar estudio y trabajo; 3) aquellos/as que se dedican de manera exclusiva a actividades laborales.

En el primer tipo encontramos a aquellos/as estudiantes que solo estudian, presentando un soporte familiar material e inmaterial. En este tipo, los estudios superiores tienen un peso importante, suelen elegir casi de manera exclusiva la universidad nacional y son estudiantes preocupados/as por el prestigio de las instituciones de educación superior a las que asisten. A futuro se autoperciben desempeñándose en tareas laborales vinculadas con su profesión, avizorando su finalización y continuidad bajo la oferta de posgrado. Entre las ocupaciones esperadas se destaca la investigación y, en menor medida, el trabajo en industria o la docencia universitaria y/o secundaria en su propia escuela; no realizan por lo general formaciones cortas correspondientes a cursos. Dentro de este tipo se encuentran de manera casi exclusiva quienes han egresado como técnicos/as químicos/as y electrónicos/as, se trata sobre todo de jóvenes que cuentan con un sostén familiar material e inmaterial, correspondiéndose con una cuarta parte de la muestra.

Este primer tipo se vincula fervientemente con el saber técnico escolar ya que han decidido seguir carreras universitarias que continúan con la vocación técnica, sea en la misma

especialidad o en otra. Esperan a futuro trabajar de sus profesiones, por ende, se espera puedan también capitalizar los saberes técnicos en las tareas laborales.

El segundo tipo atañe a la mitad de la muestra y es quizás el más complejo por las diferenciaciones que se han podido construir a su interior. Se trata de quienes compatibilizan los estudios y el trabajo, pudiendo tener uno de estos ámbitos mayor peso. Al cruzar la compatibilidad con los saberes técnicos encontramos que pueden plantearse cuatro subtipos. El primer subtipo está conformado/as por quienes desarrollan estudios postsecundarios y trabajos de carácter técnico, es decir, que pueden capitalizar estos saberes en ambos ámbitos; a futuro se visualizan desempeñándose en el área en la que estudian, aquí aparece -al igual que en los otros subtipos - la incorporación de la UTN que permite realizar carreras técnicas con opción de bandas horarias. Se trata de trayectorias donde continúa habiendo un soporte familiar, en este sentido, son el subgrupo más parecido al tipo anterior, se destacan además quienes de una manera estratégica ingresan al mercado laboral para obtener experiencia antes de graduarse.

Un segundo subtipo de egresados/as realiza estudios de carácter técnico, por lo general en la universidad tecnológica, y se desempeñan en tareas laborales no técnicas, esperando a futuro poder trabajar de lo que están estudiando. Aquí la familia ya no opera tanto como soporte familiar, motivo por el cual deben salir al mercado de trabajo; aunque sí está presente como guía sosteniendo estas trayectorias que siguen el saber técnico y muchas veces cumplen con un mandato. La institución por excelencia que mayormente opera es la UTN sobre todo a través de carreras de ingeniería.

Un tercer subtipo realiza estudios no técnicos y desempeña trabajos de carácter técnico, algunos de estos trabajos provienen de las PP. Si bien a futuro planean trabajar de lo que están estudiando, que implica seguir su interés por otras áreas, saben que cuenta con estos saberes técnicos que intuyen siempre podrán seguir poniendo en juego en el mercado de trabajo. La familia opera no tanto como soporte económico, sino más bien como guía de las trayectorias. Dado que se trata de jóvenes que realizan estudios no técnicos, existen casos que presentan una ruptura con el mandato familiar. En razón que se siguen carreras no técnicas, cobra importancia la UNLP. Un caso especial dentro de este subgrupo, lo conforman quienes presentan estudios no técnicos, pero que sin embargo se desempeñan en un trabajo docente de carácter técnico, al desarrollarse en las asignaturas de talleres y

laboratorios específicas de la especialidad. La familia no está presente como soporte económico, y en relación al soporte inmaterial, podemos decir que estos/as jóvenes eligen la carrera docente siguiendo un camino propio. La institución escolar está presente en el desarrollo laboral no sólo a través de la capitalización de saberes técnicos, sino también porque su lugar de trabajo es su escuela de origen; dicha formación pedagógica la han completado en institutos superiores y en universidades privadas.

El cuarto y último subtipo también compatibiliza estudio y trabajo, pero aquí los saberes técnicos no se retoman en ninguno de estos ámbitos. Esperan trabajar a futuro de lo que estudian, mientras se desempeñan al momento de la entrevista en ocupaciones precarias que consideran pasajeras, pero que les permiten continuar con sus estudios. Este subgrupo no cuenta con el soporte familiar antes mencionado, tanto respecto a lo material como a lo inmaterial. Por su parte, la institución escuela no está presente en lo que a la cuestión de saberes técnicos aplicados en el ámbito laboral refiere. Sin embargo, salvo alguna excepción suelen realizar una valorización positiva de su pasaje por la EST. La institución universidad está presente no tanto por los vínculos de pertenencia que allí puedan tejerse, sino como un medio para satisfacer sus expectativas futuras de encontrar un trabajo vinculado a sus estudios.

Cabe destacar que, el conjunto de este segundo tipo, incorpora formaciones más breves en simultaneidad con el trabajo. Este gran tipo 2 con sus complejidades y heterogeneidades internas conforma la mitad de la muestra, no habiendo egresados/as que se destaquen de una especialidad en particular. Asimismo, la cuestión del sostén familiar es cambiante porque algunos/as cuentan con el sostén familiar material e inmaterial, otros/as con solo uno de estos soportes, y en otros/as caso ya no presentan sostén económico ni tampoco en cuanto guías.

El último tipo se conforma por aquellos/as egresados/as que, una vez finalizada la EST, se han dedicado exclusivamente al ámbito laboral; aunque han hecho un recorrido más o menos breve por la universidad, ya la han abandonado. En los casos de los/as entrevistados/as que continúan contando con el soporte familiar, no es una razón económica la que apremia; en otros es la imposibilidad de compatibilizar la educación y el trabajo lo que termina por hacer virar a esta trayectoria exclusivamente hacia la actividad laboral. Entre quienes se desempeñan en un trabajo técnico, la EST aparece como dadora de saberes que se retoman. Sin embargo, hay algunos/as jóvenes que realizan trabajos que se alejan de los saberes

técnicos de la EST, se trata de las trayectorias más precarias, y esperan a futuro desarrollar otro tipo de trabajo, sin descartar poder echar mano de los saberes técnicos escolares.

Dentro del último tipo de trayectorias laborales exclusivas se encuentra una cuarta parte de la muestra, sobre todo quienes han egresado como técnicos electromecánicos y en automotores. La cuestión del soporte familiar también es heterogénea, porque mientras algunos cuentan con soporte material e inmaterial, otros no cuentan con ninguno de ellos.

Este capítulo nos permite comprender que al finalizar la EST no hay un único camino posible, en lo que a la imbricación de educación postsecundaria y trabajo refiere, relación que se vincula con el rol desempeñado por la familia y las instituciones, atendiendo asimismo que se pueden dar cambios en las trayectorias a lo largo del tiempo. El soporte familiar, aunque con un peso menor que durante la secundaria, puede continuar presente como guía de estas trayectorias, en tanto que factor inmaterial como también material. Respecto al rol institucional, vemos que tanto a lo largo de las trayectorias educativas como laborales postsecundarias, la educación técnica y la institución escolar a la que asistieron, en particular, continúa presente a través de múltiples mecanismos, tales como: el desempeño laboral como docentes de la institución, la continuidad en un trabajo luego de pasar por las PP u otro que hayan conseguido por intermedio de la escuela, la visita frecuente a la escuela para reencontrarse con sus ex docentes sea por motivos académicos o de sociabilidad, entre otros; esto da cuenta de aquella idea de pertenencia respecto a la educación técnica.

CONCLUSIONES

En esta tesis nos propusimos abordar la configuración de las trayectorias educativo-laborales de egresados/as de la Educación Secundaria Técnica en la ciudad de La Plata, entre los años 2007 y 2019, considerando las dimensiones que estructuran dichas trayectorias. Las dimensiones trabajadas en esta tesis de gran importancia en las trayectorias educativas y laborales son: el proceso de elección educativa, la cuestión de los saberes, el rol de la familia, el grupo de pares y las instituciones escuela, universidad y mercado de trabajo.

La tesis se estructuró en dos grandes partes: la primera referida al acercamiento teórico-metodológico al problema y la segunda de carácter empírica. A continuación, haciendo referencia a esta segunda parte, recopilamos los principales hallazgos de la tesis.

Entre los principales alcances de nuestro estudio asociado a las trayectorias educativo-laborales de EST se encuentra el análisis específico de la política pública educativa, específicamente vinculada a la EST. Aquí hemos hecho referencia a los sujetos pedagógicos de este tipo de educación, en particular, a quienes han egresado y cuentan con un título técnico. Esta investigación resulta relevante en cuanto a su temática ya que, permite abordar el vínculo entre educación y trabajo, de manera particular en el caso de la EST considerando los cambios recientes en su normativa y su implementación en los últimos años. El principal aporte de esta tesis es hacia el sector público, sirviendo para la evaluación de la política pública educativa vinculada a la educación técnica, sobre todo en torno a la implementación de la Ley de ETP del año 2005 y los cambios que ésta puede haber coadyuvado en términos de trayectorias educativo-laborales. Según Riquelme (2019) el vínculo educación-trabajo es complejo, implica múltiples dimensiones, y puede variar en el tiempo y el espacio, a la vez que puede implicar un conflicto de intereses entre los distintos actores. La temática en torno a la ETP en general y a la EST en particular ha sido considerada en los últimos años por los estudios académicos y la agenda política, tanto respecto a los cambios implementados desde la ley del 2005 como a la ejecución de planes y programas específicos.

Creemos que este tema presenta una relevancia considerable teniendo en cuenta las particularidades que adquiere este vínculo en la educación técnica, ya que desde sus inicios la EST ha sido pensada en relación con el mundo del trabajo, y se propone formar tanto para el trabajo como para la consecución de estudios superiores, además de formar para la

ciudadanía. Consideramos que muchos de los elementos que aborda esta tesis no han sido lo suficientemente estudiados. Tal como desarrollamos el INET ha venido llevando a cabo una serie de estudios de corte cuantitativo y cualitativo de gran valor analítico (SEGETP, 2011, 2012a; 2012b), muchos de los cuales pueden pensarse complementados en relación a los aportes de nuestra tesis desde una perspectiva cualitativa. Nos referimos particularmente a la importancia del proceso de elección educativa secundaria y postsecundaria, y a las dimensiones que estructuran esta elección. Asimismo, la importancia de atender a los saberes y de analizar de manera específica la experiencia de las PP en una gran cantidad de especialidades, permite comprender en profundidad una característica de esta modalidad educativa. Creemos firmemente que no sólo es importante realizar un análisis de las trayectorias educativas durante la EST, analizando la experiencia educativa y el tránsito por la educación secundaria sino también las trayectorias postsecundarias. Es importante considerar qué ocurre una vez que se ha pasado por una institución de EST luego de la inversión en tiempo que realizan los/as jóvenes considerando si este tipo de educación incide positivamente en sus trayectorias educativas y laborales. Considerando que la pregunta de investigación se enmarca en el enfoque biográfico y en los estudios de trayectorias, la temporalidad adquiere en esta investigación un papel relevante. Así, hemos podido recuperar tres tiempos distintos de las trayectorias de gran importancia en esta tesis.

Un primer tiempo hace referencia al momento previo, el comienzo y los primeros años de la EST. Este momento de las trayectorias juveniles es abordado en el capítulo 4, donde analizamos la transición hacia el nivel secundario que tiene lugar junto con el arribo a la modalidad técnica. En este punto, adquirió una especial consideración el proceso de elección de la modalidad y la selección entre las instituciones oferentes de EST en la ciudad de La Plata y alrededores. Tal y como está constituido el sistema educativo argentino propicia la elección de la modalidad técnica en un momento temprano de las trayectorias, dando cuenta de una oferta educativa segmentada que divide la currícula ente aquellas instituciones que titulan para el nivel secundario con la credencial de bachiller de carácter propedéutico y aquellas de tipo técnico y profesional que se basan en los contenidos científico tecnológicos y los saberes prácticos. Siguiendo el curso de las trayectorias, a lo largo de tres años de cursar el ciclo básico tiene lugar otro proceso electivo: aquel vinculado a la especialidad técnica a seguir en el ciclo superior, tratándose de una decisión para la cual ya cuentan con más

información de primera mano, debido a la experiencia de estos/as jóvenes al interior de la escuela.

La bibliografía con la que entablamos diálogo señala que la elección educativa y, de modo particular, escolar debe ser pensada no como un momento, sino como proceso que requiere la búsqueda de información, la comparación entre ofertas educativas, la llegada a un acuerdo entre la elección juvenil y la orientación parental, o bien el desacuerdo y choque de intereses. Asimismo, los/as autores/as (Belei y otros, 2020; Corvalán y Román, 2012; Di Piero, 2020; Gayo y otros, 2018; Martínez y otros, 2009; Olmedo Reinoso y Santa Cruz, 2008; Tiramonti y Ziegler, 2008) señalan que se trata de un fenómeno complejo, relacional, cambiante en el tiempo, en no todos/as los actores cuentan con la misma información para enfrentarse a un mercado educativo. En tanto que proceso, se vincula con el pasado en relación a la trayectoria educativa anterior; así como también con el futuro, ya que se llega a esta modalidad con un conjunto de expectativas. Se trata además de un fenómeno complejo, donde la elección pura puede ser pensada como una falacia ya que siempre se trata de elecciones condicionadas y estructuradas.

La elección educativa es un proceso multidimensional, en el que interactúan dimensiones estructurales como facilitadores u obstaculizadores de las decisiones. Adquieren importancia entonces una multiplicidad de dimensiones que son interdependientes unas de otras. De cara al proceso de elección educativa de la EST y la especialidad hemos encontrado cuatro dimensiones intervinientes: el gusto juvenil, la transmisión familiar, la elección vinculada a la pertenencia a un grupo de pares y el acompañamiento institucional.

En relación al gusto, hemos relevado esta categoría socialmente condicionada y estructurada, vinculada a que los sujetos no eligen completamente qué puede gustarles, ni es una decisión tomada en absoluta soledad. El gusto como dimensión está asociado al proceso por el cual son los/as propios/as jóvenes quienes toman la decisión de inscribirse a una escuela de modalidad técnica y/o a cuál de ellas asistir. Este tipo de dimensión se vincula al gusto por los saberes técnicos, la preferencia por la práctica frente a la teoría, y en algunos casos, la vinculación con actividades lúdicas que realizaban desde pequeño/as.

Si la elección por este tipo de estudios en razón del gusto juvenil estaba presente al iniciar la secundaria técnica, su presencia es aún mayor al momento de elegir la especialidad. En esta circunstancia tienen peso dos elementos. En primer lugar, el sujeto adolescente/joven en

crecimiento va adquiriendo mayores niveles de autonomía y va empezando a tomar sus propias decisiones. Si el gusto por lo técnico no estaba presente previo a la elección de la EST, aparece con el correr de los años de escolaridad; o, de estar presente, se refuerza. En todo caso se trata de un gusto por esta modalidad educativa y luego por la especialidad para la que se cuenta con información de primera mano y con la propia experiencia, debido a que han pasado tres años en jornadas escolares completas transitando aulas, pasillos, talleres y laboratorios.

En segundo lugar, encontramos la elección asociada a la transmisión familiar, es decir, al rol de las familias en el proceso electivo. Esta transmisión puede tomar dos formas diferentes: por un lado, asociada a la herencia, se trata de familias que cuentan con experiencias educativo-laborales vinculadas al mundo técnico. Aquí tiene peso la elección de la modalidad de EST, pero fuertemente asociada a una institución determinada; así la tendencia es a elegir la misma escuela a la que concurrieron sus progenitores y parientes cercanos. Al momento de elegir la especialidad, la influencia parental resulta importante cuando los/as egresados/as se encuentran trabajando en el marco de una empresa o emprendimiento familiar; sin embargo, pierde importancia a causa de la propia modernización de la oferta educativa (apareciendo especialidades que antes no existían y dejando de existir otras especialidades de antaño). En esta transmisión familiar vinculada a la herencia son importantes los relatos familiares contruidos alrededor de la escuela técnica. En este sentido, si bien dicha modalidad nació como una vía paralela y sufrió los embates de las diferentes crisis, los relatos de los/as egresados/as vislumbran el prestigio con el que cuenta aún la EST en nuestro país y su asociación, en algunos casos, con una época dorada industrial.

Por otro lado, la otra forma que adquiere la transmisión familiar es de carácter pragmático y la hemos dividido en motivaciones asociadas al corto, mediano y largo plazo. El aspecto pragmático de corto plazo se vincula con incentivar la elección de la EST porque se relaciona con decisiones propias de la vida cotidiana, con el día a día familiar. Aquí se encuentra la comodidad de que los/as hijos/as asistan a instituciones cercanas al hogar familiar, o bien al ámbito laboral de los progenitores; asimismo, se destaca el hecho de que estas escuelas posean un doble turno escolar. Otro aspecto pragmático de corto plazo se asocia con el hecho de tener varios/as de los/as hijos/as que asisten a la misma institución; en algunos casos, se da la salvedad de familias que propician la EST para sus hijos varones, pero no así

para sus hijas mujeres. Los factores pragmáticos familiares de corto plazo tienen lugar mayormente al elegir la EST, más que al elegir la especialidad, debido a que la autonomía de los jóvenes resulta mayor al pasar al ciclo superior.

Por su parte, encontramos factores pragmáticos de mediano y largo plazo, donde el punto de mira se asocia al futuro de sus hijos/as. Aquí aparece la elección fomentada en la creencia de que la EST los/as preparará mejor para continuar estudiando una carrera universitaria, ya que el horizonte de los estudios superiores está presente tanto en los/as jóvenes como en sus familias. Este factor pragmático, de mediano y largo plazo, se da en la vinculación de la EST con ciertas ramas del estudio, sobre todo, con las carreras de ingeniería. Y se encuentra asociado a la EST de manera genérica, perdiendo importancia la especialidad que se siga, mientras sea del ámbito técnico.

Ahora bien, las familias también propician la elección de la EST bajo un carácter pragmático de mediano y largo plazo, vinculado a las promesas de una salida laboral más rápida y la continuidad de estudio, sobre todo universitarios. Esto tiene lugar tanto entre los/as familiares que asistieron a esta educación como entre los que no, pero relacionan a la educación técnica con la salida laboral. Se da el caso de estudiantes cuyas familias no poseían un soporte económico sólido y sabían que una vez finalizada la escuela secundaria debían trabajar, o al menos conciliar estudio y trabajo. Para otros/as jóvenes, cuyas familias cuentan con un sostén material más sólido, la salida laboral adquiere un segundo lugar en relación a los estudios universitarios; así en caso de que no se encuentre una carrera de nivel superior que les guste o si se debe interrumpir la trayectoria educativa postsecundaria, las EST aporta una seguridad en relación al acervo de saberes y capital social que poseen estos/as jóvenes para enfrentarse al mercado de trabajo. Nuevamente se trata de un factor asociado sobre todo a la elección de la EST, pero no tanto de la especialidad.

Podemos decir que la transmisión familiar (ya sea la herencia o los motivos pragmáticos), está muy presente en nuestro campo, y que en ella asume preponderancia tanto la tradición que presentan las escuelas técnicas en la ciudad como el álgido movimiento industrial asociado a los municipios de La Plata, Berisso y Ensenada.

En tercer lugar, hemos hecho referencia a la elección asociada al grupo de pares o grupo de referentes. Esta dimensión se asocia con la etapa biográfica de la juventud donde, en la socialización secundaria, el rol familiar -que en la infancia es exclusivo junto con la

socialización- empieza a tener la competencia del grupo de pares. De esta manera, varios/as jóvenes afirman haber elegido la modalidad técnica, aún sin saber nada de ella, por el hecho de que amigos/as de la primaria, del barrio o primos/as contemporáneos/as en edad, irían a la misma escuela. Aquí hay que tener en cuenta que el proceso de transiciones entre niveles es un punto de inflexión que puede ser bifurcativo en las trayectorias (Muñiz Terra, 2012a) de los/as jóvenes; asimismo, en nuestro campo se produce en el momento de ingreso a una modalidad desconocida (ya que la ETP en Argentina no existe para el nivel primario). De esta manera, los/as pares adquieren un rol importante de orientación y compañía, debido a las características y complejidades que implica el pasaje de un nivel a otro, y en una modalidad distinta. Cabe destacar que esta dimensión está sobre todo presente al momento de elegir la EST, siendo un tiempo temprano de las trayectorias. Al elegir la especialidad casi ninguno/a de los/as jóvenes lo hace siguiendo a sus amigos/as.

La última de las dimensiones se vincula con las instituciones, así como con la multiplicidad de acciones llevadas a cabo por sus actores, profesores/as, maestros/as y jefes/as de taller, directivos/as. Por instituciones en este momento de las trayectorias se contempla la institución primaria de la que los/as estudiantes provienen, la EST donde se desempeñan, y algún otro tipo de instituciones con las que se vinculan, por ejemplo, debido a la posibilidad de participar de olimpiadas escolares. Más allá de las instituciones, destacamos también el papel que pueden tener algunos/as docentes, sean maestros/as de grado, profesores/as, maestros/as y tutores/as de taller y laboratorio, jefes/as de taller y de PP; sobre todo, en el caso de los/as docentes que tienen una relación cercana y una multiplicidad de proyectos dentro de la escuela. De esta manera, en la elección de la EST adquieren relevancia las instituciones primarias y sus maestros/as que fomentan un vínculo con la EST, haciendo conocer a sus estudiantes la oferta de la modalidad. Asimismo, las visitas y promociones que realizan las instituciones de EST, en pos de difundir su oferta, es otro elemento importante de esta elección. Al momento de elección de la especialidad, se destaca el proceso de rotación por las distintas especialidades que llevan a cabo las escuelas, así como la orientación de determinados/as profesores/as a través de charlas, consejos y proyectos que sostienen en las escuelas, llamando la atención de los/as estudiantes en tanto que guía en la elección.

El proceso de elección educativa implica una complejidad en dos sentidos. Por un lado, debido justamente a su carácter procesual entre múltiples opciones disponibles y en distintos

tiempos, entre los cuales nosotros tomamos el de ingreso al nivel secundario y la modalidad técnica, la elección de especialidad, y una vez finalizada la EST la decisión vinculada a qué estudios seguir, en qué institución hacerlo, así como la conciliación entre estudio y trabajo. Por otro lado, el carácter complejo de la elección se debe a su multidimensionalidad en la que actúan diferentes dimensiones que, a su vez, son cambiantes a lo largo del tiempo. Es interesante destacar el papel importante que adquiere la dimensión familiar (principalmente en relación a la herencia vinculada a la EST) y el rol institucional. El gusto y el grupo de pares suelen tener un papel más secundario en esta instancia. La elección de la EST y la especialidad no se asocian con una selección y/o decisión en base a criterios prefijados, que puedan determinarse previamente, sino que se vincula con una multiplicidad de dimensiones que entran en juego. En este punto se articulan, por una parte, aspectos estructurales, vinculados a las oportunidades que se le presentan al sujeto y, por otra parte, aspectos subjetivos vinculados a la agencia del sujeto joven (Biggart y otros, 2008). Asimismo, otra forma por la que el proceso de elección no es fijo tiene que ver con su aspecto cambiante a lo largo de las biografías. De esta manera no se elige lo mismo en una etapa biográfica que en otra. Y en esta elección que varía y se modifica a través del tiempo entran en juego las elecciones de los/as otros/as que también varían, así como el tiempo histórico (Muñiz Terra, 2012a). Sumado a ello, a medida que se avanza en las biografías los/as jóvenes, éstos/as adquieren márgenes de elección más amplios en el desarrollo de sus trayectorias. Finalmente, el proceso de elección educativa adquiere relevancia en la trayectoria futura, ya sea condicionando o abriendo oportunidades en relación al mundo educativo y laboral, en términos tanto de saberes como de capital social. Así, una vez finalizada la EST no se da por cerrado el vínculo con la misma, sino que de maneras diversas la escuela técnica continúa presente en sus vidas.

En el capítulo 5 de esta tesis nos propusimos abordar los distintos tipos de saberes que, siguiendo la denominación del INET (2015), llamamos capacidades profesionales básicas y específicas. Ambos tipos de capacidades se brindan en las instituciones de EST, siendo las primeras comunes a todas las especialidades, más generales y propias de los primeros años; y las segundas más específicas, propias de un determinado perfil técnico, y aquellas que tienen lugar mayormente en el ámbito de talleres, laboratorios y que involucran a las PP. Este capítulo aborda un segundo tiempo de las trayectorias, aquel que refiere a la experiencia

escolar en el ciclo superior. Se dio cuenta de la estructura tripartita de saberes; en términos de saber, saber hacer y saber ser/saber estar (Spinosa, 2004a, 2004b). En especial, atendimos los espacios curriculares específicos de EST por los que transitan los/as jóvenes; que resultarán importantes en el desarrollo de sus trayectorias postsecundarias.

En relación a aquellas capacidades profesionales tanto básicas como específicas de la EST, los/as estudiantes suelen destacar la importancia otorgada a los ámbitos de laboratorios y talleres. Si bien en estos espacios formativos se ponen en juego los tres tipos de saberes, ocupan un lugar relevante aquellos vinculados con el saber hacer; es decir, con las capacidades operativas donde vinculan la teoría con la práctica, y mediante las cuales aprenden la manipulación correcta de maquinarias específicas. Desde la mirada de los/as jóvenes, estas capacidades profesionales características de la EST, les permiten aprehender el mundo desde otra lógica (en términos de un saber hacer plasmado en distintos objetos y productos); al mismo tiempo que resultan saberes útiles para la vida cotidiana, más allá del carácter pragmático asociado al momento futuro de las trayectorias postsecundarias.

Como se ha señalado en la bibliografía especializada, la escuela técnica se caracteriza históricamente por presentar sesgos de género (Bloj, 2017; Jacinto y otros, 2020b; Morgade, 2008; Seoane, 2012, 2014), siendo una modalidad mayoritariamente masculina en cuanto a su matrícula estudiantil y también docente. En nuestra investigación encontramos que las mayores desigualdades de género tienen lugar en el ámbito de laboratorios y talleres, propios de los saberes prácticos. Estas inequidades tenían lugar bajo dos formas principales: por un lado, las bromas y los comentarios sobre cuestiones vinculadas al cuerpo de las mujeres; y por otro lado a través de una subestimación de las mismas respecto a su capacidad profesional técnica.

La segunda parte del capítulo 5 ha referido de manera específica a la experiencia de las PP. Hemos dado cuenta, siguiendo a la bibliografía que ha tratado el tema (Adamini, 2014; Fernández, 2019; Florez y otros; 2017; Jacinto y Dursi, 2010; Maturo, 2018; Riquelme y otros, 2019) y a la situación de nuestro propio campo, de que a pesar que las PP significan un avance en relación a modelos anteriores, aún se observan limitaciones en su implementación. Su mejora se vincula a una mayor inclusión de estudiantes en la realización de prácticas, si se las compara con el sistema anterior de pasantías pasaron de ser optativas y para unos/as pocos/as a ser obligatorias y universales. Las dos escuelas en las que hicimos

trabajo de permiten el cursado de la tecnicatura de nivel medio con la posibilidad de titular en una gran cantidad de especialidades y desde el año 2013 vienen ofreciendo una variedad de opciones vinculadas a las PP, que buscan fomentar el vínculo con el ámbito socio-productivo. La modalidad en que se implementan las PP, se relaciona con el rol directivo y, más particularmente, con el papel destacado que ocupan los/as jefes/as de taller en la realización de contactos para la ejecución de prácticas.

Ahora bien, más allá de la universalidad de PP, los límites que hemos detectado en nuestro campo tienen lugar ya que, la selección comienza a operar por otra vía. Todos/as los/as estudiantes acreditaron 200 horas de PP, sin embargo, no todos/as desarrollaron la práctica en el mismo ámbito. Hay ámbitos socio-productivos que están sobre valorados, ya sea porque pueden generar nuevos vínculos, posibilitan una salida laboral futura, se vinculan con la especialidad de la escuela o permiten compatibilizar de una mejor manera el resto de actividades cotidianas. Con las PP obligatorias, aparece una cuestión meritocrática asociada a los/as alumnos/as más responsables y con mejores promedios, que resultan elegidos/as para realizar la PP más codiciada. Desde la mirada de los/as jóvenes, se valora de las PP la experiencia de estar en un ambiente real de trabajo, con equipamiento moderno y maniobrando maquinarias de alta tecnología. Asimismo, se valora aquí, más que el saber hacer, el saber ser/saber estar; es decir, la incorporación de saberes actitudinales propios de un ámbito real de trabajo, el respeto de las jerarquías y el trato con jefes y compañeros/as.

Otro de los hallazgos de la tesis se vinculó con las limitaciones que presentaron aquellas experiencias de PP que no resultaron una verdadera práctica de aprendizaje, principalmente, debido a que no se propusieron actividades vinculadas al perfil técnico específico. Asimismo, encontramos casos donde los/as estudiantes denunciaron haberse sentido sobre explotados/as por los/as docentes que llevaron adelante las PP o por los/as encargados/as de las empresas oferentes de PP, al no contarse con una supervisión para su correcta implementación y control. En contraposición, destacamos aquellas experiencias donde las PP han logrado ser un puente efectivo entre mundo educativo y mundo laboral, pasando los/as estudiantes a formar parte de la planta de personal, una vez finalizada la práctica, sea bajo contrato efectivo o temporario. En esta etapa de las trayectorias asociada al tránsito por la educación secundaria, más específicamente al ciclo superior y puntualmente a la asignatura de las PP, la dimensión que adquiere mayor peso explicativo es la institución, tratándose de la escuela

para aquellos/as estudiantes que realizan su PP de manera interna o el ámbito socio-productivo para quienes realizan una PP externa.

Finalmente, en el capítulo 6 abordamos el tercer tiempo, aquel que se abre una vez que se finaliza la EST, cumpliendo con todos sus espacios formativos. La reconstrucción de las trayectorias postsecundarias de quienes han egresado de la EST, tanto en lo que refiere al ámbito educativo como laboral, manifestó una multiplicidad de oportunidades a las que se enfrentan los/as jóvenes de una manera diferencial. En la gran mayoría de los relatos, la EST es percibida como un ámbito que marcó una parte muy importante de sus vidas, un segundo hogar, un espacio al que se retorna; más allá de los recorridos educativos y laborales que desarrollaron una vez finalizada la EST, asociados a un título que permite continuar carreras superiores y que, al mismo tiempo, posee habilitaciones profesionales para el trabajo.

El momento de la trayectoria postsecundaria, abre un nuevo proceso electivo en los/as egresados/as frente a una multiplicidad de formaciones, entre las que se incluyen: aquellas que requieren del título técnico (sean de nivel universitario o terciario) y aquellas no, como la Formación Profesional (FP) y otro tipo de cursos cortos. Si bien se trata de elecciones condicionadas, donde el abanico de opciones se multiplica, este momento decisivo cuenta con un background de información y la experiencia de haber pasado por una escolarización de 7 años en la EST.

A diferencia del capítulo 4, donde la elección juvenil no era una dimensión central, aquí resulta fundamental. De esta manera, los/as jóvenes imponen su gusto personal para continuar con la vocación técnica (en un estudio vinculado o no a la misma especialidad) o para romper con aquélla. Si bien los/as jóvenes no gozan del mismo margen de elección para estudiar y poder conciliar esta actividad con el trabajo; todos/as poseen como horizonte los estudios superiores, logrando acceder a ellos. La transmisión familiar sigue operando en este tiempo de las trayectorias, pero de una manera diferente. El rol de las familias es de gran importancia en esta etapa, al igual que en la anterior, como soporte material y también simbólico de acompañamiento. La familia aparece no tanto como orientadora de qué carreras seguir, aunque sí inculcando el mandato de proseguir estudios universitarios.

En este momento también se destaca el rol institucional y de sus actores. En relación a las trayectorias postsecundarias, son los/as docentes quienes -en varias ocasiones- aconsejan qué carreras seguir; también, es el espacio al que regresan los/as egresados/as frente a los

obstáculos de la universidad. Asimismo, las dos escuelas tienen un vínculo muy cercano con la UTN, que suele ser la referencia de educación superior para muchos/as. En relación a la trayectoria laboral, el peso de la institución aparece cuando las mismas escuelas, los/as directivos/as y algunos/as docentes offician como una bolsa de trabajo para algunos/as egresados/a. A su vez, para quienes mantienen un trabajo proveniente de las PP, la escuela continúa siendo importante en sus trayectorias laborales. También, existen casos de egresados/as que eligen la carrera docente, llevándola a cabo en el marco de sus escuelas de origen. En efecto, los elementos antes señalados resultan aportes relevantes de la tesis, al permitirnos pensar de qué manera la escuela técnica y, específicamente, la institución de EST elegida, continúan presentes en las vidas de sus egresados/as y a lo largo de sus trayectorias. La segunda parte del capítulo 6 nos ha permitido analizar en profundidad las trayectorias postsecundarias, considerando la imbricación de los ámbitos educativo-laborales y la vinculación con saberes técnicos escolares a lo largo del tiempo. La estrategia analítica elegida ha sido la construcción tipológica, mediante la cual elaboramos tres grandes tipos. El primer tipo fue denominado trayectorias educativas postsecundarias exclusivas. Se trata de aquellas trayectorias de egresados/as que, una vez finalizada la EST, han continuado estudios universitarios, sin necesidad o interés de trabajar. Son jóvenes que cuentan con un sostén familiar tanto económico como simbólico. Estos/as egresados/as eligen como opción principal a la universidad nacional -de gran prestigio en la ciudad- por sobre otras ofertas educativas. Como proyección futura, se perciben a sí mismos/as desarrollando tareas laborales vinculadas a su profesión, realizando estudios de posgrado en el país o el exterior -para lo que invierten tiempo y dinero en el aprendizaje de idiomas-, siempre enfocados en su carrera profesional. En algunos casos, se proyectan trabajando en investigación, en complementación con la docencia universitaria -aunque no descartan impartir la enseñanza en la EST, en especial, en su institución de origen; otros/as, en cambio, se visualizan trabajando en el ámbito industrial. En este tipo se encuentran mayormente quienes han egresado de las tecnicaturas en química y en electrónica. En este tipo, no tiene un peso relevante la formación profesional o cursos cortos, ya que se plantea una disponibilidad y exclusividad en relación a los estudios superiores. En líneas generales, han decidido seguir carreras universitarias que continúan la vocación técnica, en la misma o en otra especialidad, vinculándose fuertemente con el saber técnico escolar.

El segundo tipo fue llamado trayectorias itinerantes, haciendo mención a aquellos/as jóvenes que se mueven entre el mundo educativo y el laboral, pudiendo conciliar ambas actividades. Este es el tipo que mayor complejidad y heterogeneidad presenta en su interior. Tal como destaca la bibliografía especializada que aborda la conciliación estudio-trabajo (Busso y Pérez, 2015; Jiménez Zunino, 2017; Nessier y otros, 2017; Zandomeni y otros, 2019), esta conciliación difícilmente logra ser llevada a cabo. Cuando se combinan ambas actividades, siempre hay una que tiende a tener una mayor preponderancia; ya sea por la mayor importancia que se le otorga o por ocupar la mayor parte del tiempo. Ahora bien, la relevancia relativa que presenta el ámbito educativo y laboral puede ir cambiando a lo largo de la trayectoria. Este tipo que concilia estudio-trabajo ha dado como resultado cuatro subtipos, en función si se logra poner en juego un saber de la EST en relación a un estudio y/o un trabajo de carácter técnico o no.

El primer subtipo está dado por quienes realizan estudios postsecundarios de carácter técnico y se desempeñan asimismo en tareas laborales técnicas. Se trata de una trayectoria en la que pueden efectivamente conciliar ambas actividades y retomar los saberes de la EST. Si bien realizan trabajos de carácter técnico, esperan a futuro poder insertarse en función de su graduación universitaria. La institución que eligen para realizar sus estudios superiores técnicos es la Universidad Tecnológica Nacional (UTN Regional La Plata), que cuenta, además -como ya señalamos- con una vinculación estrecha con sus instituciones de EST. Desde los relatos de los/as egresados/as, la UTN permite compatibilizar educación y trabajo debido a la multiplicidad de horarios que ofrece, sobre todo, destacándose la cursada nocturna. De los cuatro subtipos, éste es el que mayores similitudes guarda con el primer tipo de trayectorias educativas exclusivas, ya que si bien se ingresa al mercado de trabajo se lo hace siempre en vinculación a sus tecnicaturas y a sus carreras universitarias. El retraso en los estudios superiores, resulta un momento en el cual deciden abandonar el mercado laboral para enfocarse en los estudios. El ingreso al mercado laboral se asocia sólo con la decisión de adquirir experiencia antes de recibirse de la universidad. Aquí continúa también presente el sostén de las familias, tanto económico como de guía orientadora. Este subtipo de trayectoria está centrado en la importancia de la universidad y, en menor medida, realizan cursos cortos, siempre orientados a sus carreras.

El segundo subtipo refiere a quienes estudian una carrera técnica y concilian dicha actividad con un trabajo de carácter no técnico. Estos/as egresados/as esperan a futuro poder trabajar de lo que se encuentran estudiando. La institución en la que mayormente desempeñan sus estudios técnicos es la UTN. El rol familiar está ausente en este subtipo como sostén material, por lo el cual deben salir al mercado laboral; aunque las familias sí se encuentran presentes en tanto guías orientadoras de las trayectorias.

El tercer subtipo engloba a aquellos/as egresados/as que realizan estudios no técnicos y trabajos técnicos. En algunos casos, es a través de las PP que han accedido a un trabajo de carácter técnico. Es interesante que estos/as jóvenes guardan un buen recuerdo de su EST, aún si a futuro se perciben desempeñando tareas no técnicas, vinculadas a sus estudios actuales en el campo del periodismo, las artes, la educación física, entre otras. El saber técnico opera como un seguro, frente a la posibilidad de que no logren finalizar los estudios universitarios o que, de conseguirlo, no encuentren trabajo. Las familias aquí operan como guía, dando consejos, propiciando caminos; más que como un sostén económico. Como se trata de jóvenes que siguen estudios no técnicos, aparece la universidad nacional como una opción importante dentro de la oferta educativa; aunque también se destacan los institutos de nivel superior de carácter provincial.

Dentro de este segundo subtipo, que concilia educación no técnica y trabajo técnico, existe un caso especial al que hemos querido referir en nuestra construcción analítica. Se trata de aquellos/as egresados/as que realizan estudios no técnicos, ya que lo que prima es su formación docente (el tramo pedagógico); y a la vez se desempeñan como docentes, sobre todo, del ciclo superior en asignaturas orientadas al perfil y a la instrucción de capacidades profesionales específicas, mayormente en talleres y laboratorios, de allí que hagamos referencia a un trabajo técnico. Si bien en varios de los tipos y subtipos hay una relación estrecha con la EST, aquí resulta más fuerte, dado que se trata de la institución escolar de origen (se destaca una dedicación docente casi exclusiva dentro de la institución, con un fuerte sentido de pertenencia). Los institutos superiores de formación docente, así como a universidades privadas, adquieren relevancia en estas carreras docentes. Finalmente, el rol familiar está ausente como sostén material e inmaterial.

El último subtipo corresponde a aquellos/as jóvenes que concilian estudio y trabajo. En estas trayectorias postsecundarias los saberes técnicos de la EST no se retoman en la esfera

educativa, ni en la laboral. La familia está ausente en tanto soporte material e inmaterial. Incluso, en muchas ocasiones son ellos/as mismos/as quienes deben contribuir a la economía de sus hogares, motivo por el cual se ven más expuestos/as a la realización de trabajos precarios para poder también seguir estudiando. Estas ocupaciones son concebidas como una situación pasajera en sus trayectorias, ya que se visualizan a futuro recibidos/as de lo que estudian al momento de ser entrevistado/as, más allá de las posibilidades concretas de finalizar sus carreras debido a los obstáculos que presenta su conciliación con la actividad laboral. Además de la formación universitaria suelen incorporar en su formación cursos más cortos realizados en el ámbito público y privado. A pesar de que los saberes técnicos no se retoman ni en lo laboral ni en lo educativo postsecundario, guardan un buen recuerdo de la EST; aunque adquiere más importancia la institución universitaria en la que se encuentran estudiando.

El último tipo delineado en nuestra construcción heurística refiere a quienes desarrollan trayectorias laborales postsecundarias exclusivas. Si bien estos/as egresados/as han accedido a la universidad, luego de un recorrido más o menos breve, abandonan los estudios, frente a la imposibilidad de la conciliación. Dentro de este tipo existen distintos grupos. El primero, se trata de jóvenes que privilegian las actividades laborales al momento de ser entrevistados/as, ya que, aunque cuentan con un soporte familiar sobre todo económico y también inmaterial en tanto que guía, deciden abandonar los estudios de nivel superior y dedicarse a trabajar por una falta de adaptación al ámbito universitario, resultando dificultosa la transición entre niveles e instituciones. Ahora bien, dentro del tercer tipo existe otro grupo de egresados/as que ya no cuenta con el soporte económico familiar de ningún tipo, debiendo inevitablemente insertarse en el mundo laboral, a tiempo completo, motivo que los ha llevado a interrumpir sus estudios, y que les ha imposibilitado retomarlos. Para estos/as jóvenes, que se dedican exclusivamente al mercado laboral, la institución escuela técnica suele aparecer como transmisora de saberes, ya que mayormente se desempeñan en trabajos de carácter técnico en los que pueden aplicar las capacidades aprendidas; más aún, estos ámbitos laborales específicos suelen proponerles desafíos en los cuales se amplían los saberes escolares. Sin embargo, dentro de este tercer tipo, se presenta también un grupo más pequeño de jóvenes que realizan tareas laborales alejadas completamente de los saberes técnicos. Este grupo conforma las trayectorias laborales más precarias de nuestro campo; estos/as jóvenes

esperan a futuro poder salir de dicha situación, aún sin saber exactamente cómo: se abre la posibilidad de retomar los saberes de EST de alguna manera, de retomar los estudios superiores, aunque esta posibilidad tiende a no concretarse.

En líneas generales, a través del capítulo 6 hemos comprendido que, una vez que finalizada la EST, esta institución no se desdibuja de las trayectorias; pudiendo observarse, tanto en relación al sentido de pertenencia de sus egresados/as, como también en relación a los saberes que se retoman en el ámbito educativo y/o laboral postsecundario. A través de esta tipología hemos vislumbrado que, luego de culminar el nivel secundario en una escuela técnica, el camino posible no es uno solo, sino que hay diferentes rumbos, que los/as egresados/as suelen aprovechar de manera diferencial. Estos caminos, y la relación entre educación y trabajo, pueden ser cambiantes a lo largo del tiempo en una misma trayectoria, vinculándose tanto al tiempo histórico (las oportunidades que a nivel macro estructural se ofrecen), como al tiempo biográfico (la etapa de la vida de la que se trate relaciona con otros aspectos de la trayectoria vital de estos/as jóvenes).

Los principales hallazgos de esta tesis se vinculan con la importancia que han presentado a lo largo de las trayectorias educativo-laborales de jóvenes de EST, una serie de dimensiones. Debido a que se trata de un estudio de trayectorias hemos prestado una especial atención a la variable temporal, encontrando que el peso que adquieren las dimensiones pueden tener variación a lo largo del tiempo; así van apareciendo nuevas dimensiones, otras dejan de tener importancia, otras continúan, pero cambia su rol, etc.

Las dimensiones que hemos encontrado a lo largo de la tesis son la familia, el grupo de pares, la institución escuela, otras instituciones educativas, la institución mercado de trabajo y entornos socio-productivos. Entre todas estas instituciones, la familia y la institución escuela técnica adquieren la mayor importancia a lo largo de toda la trayectoria, incluso, tiempo después de haber finalizado el nivel secundario.

En relación a la familia se destaca su rol como sostén material e inmaterial a lo largo de las trayectorias. En el primer tiempo de acercamiento a la EST, la familia adquiere un rol muy importante como orientadora a la hora de elegir esta modalidad educativa. El sostén material continúa durante el tránsito por la EST. Al finalizar la secundaria y enfrentarse a la decisión sobre la continuidad educativa, la familia tiene un rol menos importante que en momentos anteriores de la trayectoria. En relación a la cuestión inmaterial, las familias orientan

fuertemente la consecución de estudios universitarios, sosteniendo la idea de la universidad como horizonte, aún si no influyen en relación a qué carrera seguir. Sin embargo, el soporte material de las familias se vuelve fundamental en las trayectorias postsecundarias, puesto que en muchos casos es lo que determina la necesidad de entrar al mercado de trabajo, no en todos los casos pudiendo conciliar ambas actividades.

La otra dimensión que se destaca a lo largo de toda la trayectoria es la institución escuela. Comprendemos el peso que en las mismas presentan debido a características específicas de la EST. Sin embargo, uno de los hallazgos de esta tesis se vincula con la relevancia que tiene la educación técnica en general y la escuela en particular y el lugar que ocupa en sus vidas, aún tiempo después de finalizada la EST. En relación al momento de tránsito por la EST se destaca la figura de algunos/as docentes, la presencia de la escuela es importante también debido al desarrollo de algunas experiencias educativas como puede ser la realización de proyectos institucionales, el desarrollo de PP internas, la participación en olimpiadas, entre otras cuestiones. Una vez finalizada la EST, la institución continúa presente en aquellos/as jóvenes que siguen un estudio técnico, de manera tal que en sus carreras de educación superior afirman retomar saberes escolares. Respecto a la cuestión laboral, la EST continúa presente en aquellos casos donde se ha obtenido un empleo proveniente de la PP, una vez finalizadas las mismas. También en los casos en que los/as directivos/as y profesores/as que suelen tener contacto con sectores industriales y empresariales, y en muchos casos se insertan también laboralmente allí, hacen de nexo entre la potencial empresa empleadora y el/la joven técnico/a. Esto es posible debido al trato frecuente que los/as egresados/as continúan teniendo con estos/as miembros de la EST, así como sus visitas cotidianas a la escuela. En muchos de sus trabajos pueden entonces aplicar los saberes aprendidos a lo largo de la EST, asimismo muchos/as egresados/as se desempeñan laboralmente dentro de su EST de origen.

El resto de las instituciones: grupo de pares, otras instituciones educativas e instituciones laborales adquieren un peso de menor importancia, que además tiende a mermar a lo largo de las trayectorias. Así el grupo de referentes, los/as amigos que son muy importantes a la hora de elegir la EST, insertarse en ella y transitarla, van perdiendo peso al finalizar la escuela técnica donde los caminos recorridos resultan más autónomos. En relación a las otras instituciones educativas, hemos visto que estas ingresan en sus vidas sobre todo al final la EST, destacándose la universidad como ideal. Allí algunos/as optan por la Universidad

Nacional, de carácter más prestigioso; otros/as por la Tecnológica más vinculada a los/as trabajadores/as, al permitir conciliar con más facilidad el estudio y el trabajo; los institutos de formación técnica aparecen como una opción cuando los universitarios no pueden sostenerse. Asimismo, los institutos de formación docente son importantes en tanto y en cuanto les permiten cumplir con el proyecto de desempeñarse como profesores/as en su escuela de origen y volver a la EST. Por último, el resto de instituciones formativas tiene un lugar más relativo, algunos/as egresados/as ni siquiera conocen la oferta de cursos cortos y la formación de carácter profesional; mientras que otros/as tienen gran conocimiento acerca de este tipo de formación, que complementan con el resto de sus estudios. Respecto a las instituciones laborales, el mercado de trabajo y los entornos socio-productivos, destacamos el papel importante que presentan las PP y pasantías en el último año de la EST, ámbitos donde retoman el saber y el saber hacer vinculado a la escuela, pero donde sobre todo se incorpora el saber ser dentro de un ámbito real de trabajo. Dado que la muestra se compuso por jóvenes que mayormente ingresan al mercado de trabajo una vez finalizada la EST, la importancia de los ámbitos laborales comienza a ser estructuradora de las trayectorias en esta etapa.

La realización de este estudio nos permite dar cuenta también que este problema sociológico de carácter complejo posee múltiples aristas a ser profundizadas a futuro. Tal como señalamos a lo largo de la tesis, la EST es una modalidad educativa donde el vínculo entre educación y trabajo, y sus lógicas diferenciales, adquieren un carácter especial. Es además una modalidad que se vincula fuertemente con el modelo productivo y donde la cuestión de las tecnologías tiene un rol preponderante. Queda aún mucho campo por discurrir en torno a la EST, tanto en lo que a su agenda académica como política respecta. Si bien los nuevos aires del siglo XXI han traído cambios vinculados a su recuperación, aún restan problemas a los que se debe atender.

Creemos de especial importancia la profundización de estudios vinculados a la EST con una perspectiva de género, que se ocupen de analizar la construcción de masculinidades en su interior sobre todo en el proceso de transición del nivel primario al secundario. Asimismo, consideramos relevante profundizar la situación de las mujeres y otras identidades de género al interior de la EST; y en especial indagar, el caso de las egresadas, si logran capitalizar esos saberes en aquellos mundos del trabajo que aún continúan siendo masculinizados como

ocurre con las especialidades de electromecánica y automotores. También, destacamos la importancia de contar con estudios regionales que nos permitan comparar la situación de la educación técnica en algunos de sus aspectos vinculados al género, a la experiencia de las prácticas profesionalizantes y a la inclusión de las tecnologías en el ámbito educativo técnico. De esta manera, consideramos que las trayectorias se configuran como una articulación procesual en la que interactúan dimensiones diversas que van cambiando a lo largo del tiempo. Así, las dimensiones que configuran las trayectorias en un momento determinado pueden adquirir mayor o menor peso con el transcurrir del tiempo, como también cambiar cualitativamente su rol. Asimismo, pueden ir apareciendo otras dimensiones nuevas, inexistentes en un tramo temprano de las biografías. En última instancia, esta tesis pretende ser un aporte a los estudios sobre trayectorias juveniles en tanto que brinda elementos teóricos que permiten comprender a las trayectorias educativas y laborales como procesos en los que se articulan la escala macro o estructural, la escala meso o institucional y la escala micro o subjetiva. Escalas que, tienden a ser cambiantes a través del tiempo histórico y biográfico, que atraviesa a los/as jóvenes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y FUENTES DOCUMENTALES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdala R., E. (2010). Programas y planes de empleo juvenil en América Latina.
- 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. FaHCE-UNLP. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1014/te.1014.pdf>
- Adamini, M. (2021). Cambiemos formación por trabajo (precario): Un análisis del proyecto de pasantías del macrismo. EN: M. Busso y P. Pérez (Comps.). El trabajo degradado: Heterogeneidad ocupacional, precarización y nuevas inserciones laborales durante el gobierno de Cambiemos. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y

- Ciencias de la Educación. p. 335-360. (Estudios-Investigaciones ; 76) Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4711/pm.4711.pdf>
- Adriani, H. L. (2014). El sector industrial del Gran La Plata en la posconvertibilidad. III Jornadas Nacionales sobre estudios regionales y mercados de trabajo. Universidad Nacional de Jujuy (Facultad de Cs. Económicas y Unidad de Investigación en Comunicación, Cultura y Sociedad de la Facultad de Humanidades y Cs. Sociales) y Red SIMEL, San Salvador de Jujuy.
- Aguar, A. (2012). Cuando la elección de la escuela es libre: el caso de las élites y clases medias brasileñas. In S. Ziegler, & V. Gesagghi (Comps.), Formación de las elites: investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia. Buenos Aires: Manantial.
- Almandoz, M. (2000). Sistema Educativo Argentino. Escenarios y Políticas. Buenos Aires: Santillana.
- Almandoz, R. (2019). Educación, estructuras económico-productiva y laboral, e innovación tecnológica. Sentidos, tradiciones y prácticas. Perspectivas y posibilidades para la indagación. En (2019) La educación técnico profesional en la Ciudad de Buenos Aires: aportes y reflexiones del segundo seminario de investigación de la UEICEE / Almandoz R. (comp). Vinacur, T; Bustos, J. y Belmes, A. - 1a ed. – Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2019. ISBN 978-987-549-816-7.
- Alonso, L. (1999). “El análisis sociológico de los discursos: una aproximación desde los usos concretos”, en Alonso, L. La mirada cualitativa en sociología. Fundamentos. Madrid.
- Álvarez, G. Estudio de seguimiento de egresados de ETP de nivel secundario. Investigación de egresados en Argentina 2009-2017. (2017). Relevamiento de prácticas profesionalizantes en escuelas secundarias técnicas en La ETP investiga 2017.
- Álvarez de Tomassone, D. (2006) Universidad Obrera Nacional-Universidad Tecnológica Nacional. La génesis de una universidad (1948-1962). Buenos Aires: Editorial Universitaria de la UTN. ISBN N° 987-43-2535-6.
- Aronson, P. (2005). La "Teoría del Capital Humano" revisitada. IV Jornadas de Sociología de la UNLP, 23 al 25 de noviembre de 2005, La Plata, Argentina. La Argentina de la crisis: Desigualdad social, movimientos sociales, política e instituciones. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6705/ev.6705.pdf

- Artiles, A; Lope, A; Barrientos Sánchez, D. y Moles KaltBenjami. (2018). Aprendiendo a trabajar: trayectorias y discursos. En revista de la REIS (Revista Española de Investigación Sociológica), 164: 115-134).
- Atkinson, P. (2005). "Qualitative Research- Unity and diversity". Fórum: Qualitative Social Research, vol. 6, N° 3, art. 26.
- Aurin, J. (2011). Cómo los padres canadienses de clase media alta conceptualizan la transmisión de ventajas a sus hijos. En *Revista educación y Pedagogía*, vol. 23, N° 60.
- Ausubel (1952). *Ego development and Personality*. New York: Grune y Stratton.
- Ayestarán, S. (1987). El grupo de pares y el desarrollo psicosocial del adolescente. *Estudi General*, 123-135.
- Ball, S. (1993). Education markets, choice and social class: the market as a class strategy in the UK and the USA. *British Educational Research Journal*, 14(1), 3–19.
- Ball, S. (2003) *Class Strategies and the Education Market. The Middle Classes and Social Advantages*. Londres: Roudtledge Farmer.
- Ballion, R. (1986). Le choix du college: le comportement "éclairé" des familles. En *Revue Française de sociologie*. XXVII.
- Barbier, J. y Galanatu, O. (2004). Saberes, capacidades, competencias, organización de los campos conceptuales. (capítulo 2). París, L'Harmatan. ISBN:950-9432-27-x.
- Barton, A.(1973,[1955])."El concepto de espacio de propiedades en la investigación social", en F. Korn y M. Mora y Araujo (comps.), *Conceptos y variables en la investigación social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Beccaria, L y R. Maurizio (2005), *Mercados de trabajo y equidad en Argentina*. UNGS-Prometeo. Buenos Aires.
- Becker, Gary (1983), *El Capital humano*. Madrid, Editorial Alianza.
- Belei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago: LOM Ediciones.
- Belei, C., Canales, M; Orellana, V., Contreras, M. (2016). Lección de escuela en sectores populares: Estado, mercado e integración social. En *Revista Austral de Ciencias Sociales* 31: 95-110.
- Belei, C., Orellana, V y Canales, M. (2020). Elección de Escuela en la Clase Alta Chilena. *Comunidad, Identidad y Cierre Social* archivos analíticos de políticas educativas, vol. 27, N° 5.

- Bendit, R. (2015). "Juventud y transiciones en un mundo globalizado". En Miranda, A. (edit.) Sociología de la educación y transición al mundo del trabajo. Juventud, justicia y protección social en la Argentina contemporánea. C.A.B.A.: Teseo/Flacso.
- Bendit, R.; Hahn, M. y Miranda, A. (2008). Creciendo en un contexto de cambio y globalización. En Bendit, R.; Hahn, M; y Miranda, A. (edit.) Los jóvenes y el futuro: procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en el mundo global. Prometeo, FLACSO, Buenos Aires.
- Bericat, E. (1998). La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social. Barcelona: Ariel.
- Bernal, J. (2005). Parental choice, social class and market forces: the consequences of privatization of public services in education. *Journal of Education Policy*, 20(6), 779–
- Bernetti, J. y Puiggrós, A. (1993). Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955). Tomo V de Historia de la Educación en la Argentina. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Bertaux, D. (1989). "Los relatos de vida en el análisis social 1". Historia y fuente oral N° 1. Barcelona: Instituto Municipal de Historia.
- Bertaux, D. (2005). Los relatos de vida Perspectiva etnosociológica. Barcelona: Bellaterra.
- Bianchini, L. (2016). Las políticas educativas y la educación agropecuaria. En la última década. Giovine, Montenegro y Martignoni (Dir.). Políticas y reformas. Desandar para no naturalizar lo escolar. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bidart, C. y Longo, M.E. (2007). "Bifurcations biographiques et évolutions des rapports au travail" en GIRET J-F. y otros. Rupture et irréversibilités dans les trajectoires, Relief n° 22, Marseille.
- Bidauri, M.; Palou Fons, A.; Vals, O. y Merino, R. (2021). Las motivaciones juveniles en la elección de la enseñanza técnico-profesional en tres contextos sociales e institucionales: Barcelona, La Plata y Santiago. En *Foro de Educación*, vol. 19, N° 2 julio-diciembre 2021. E-ISSN: 1698-7802.
- Bidauri, M; Guevara, B.; Lemus, M. y Roberti, E. (2018). Aproximaciones a la desigualdad de clase. Reconstrucción de las trayectorias educativo-laborales de jóvenes de clases medias y trabajadoras. 8va Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales (CLACSO) Lugar: Buenos Aires; Año: 2018.
- Biggart, A.; Furlong, A. y Cartmel, F. (2008). Biografías de elección y linealidad transicional: nueva conceptualización de las transiciones de la juventud moderna. En Bendit, R.; Hahn, M; y

- Miranda, A. (edit.) Los jóvenes y el futuro: procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en el mundo global. Prometeo, FLACSO, Buenos Aires.
- Bloj, C. (2017). El género en la esfera técnico- profesional: políticas en curso y vacíos a saldar y Elecciones y condicionantes de género. En CEPAL/ Bloj, C. Trayectorias de mujeres. Educación Técnico-Profesional y trabajo en la Argentina. Buenos Aires, CEPA, Serie Asuntos de Género N° 145.
- Boer, I; Pereyra León, M. y Rodríguez, J. (2017). Estudio de elección de secundaria técnica. Quién elige, quién decide: imposición, consenso o vocación. En La ETP Investiga. Resultados de las investigaciones INET 2017.
- Bonder, G. (2013), “La equidad de género en las políticas educativas: una mirada reflexiva sobre premisas, experiencias y metas”, Educar con/para la igualdad de género: aprendizajes y propuestas transformadoras, Ediciones Sinergias. Cuadernos del Área Género, Sociedad y Políticas, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales de Argentina, Serie de trabajos Monográficos, vol. 2 [en línea] http://www.prigepp.org/media/documentos/sinergias/Vol2_sinergias_educacion.pdf
- Bonfiglio, J. y otros. (2008). Educación y trabajo: Un estudio sobre las oportunidades de inclusión de los jóvenes tras cuatro años de recuperación económica. En Salvia, A. (Comp.), Jóvenes promesas (pp.35-62). Bs As: Miño y Dávila.
- Boudon, R. (1974). Education, Opportunity and Social Inequality. Changing prospects in Western Society. Ney York: Wiley Press.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social. Notes provisoires. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, N° 31, pp. 2-3.
- Bourdieu, P. (1997). The forms of capital, en A. H. Hasley y otros. (Eds), Education: Culture, Economy, and Society. Oxford: Oxford University Press, pp. 46-58.
- Bourdieu, P. (2000). La dominación masculina. Ed. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2002) [1978] “La «juventud» no es más que una palabra” en Bourdieu, P. Sociología y cultura. México: Grijalbo, Conaculta. Pp. 163-173.
- Bourdieu, P. (2003). Las estructuras sociales de la economía. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (2012). La distinción: Criterio y bases sociales del gusto. Buenos Aires, Taurus. ISSN: 978-987-04-2574-8.

- Bourdieu, P. (2015). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, C. (1985). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, C. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. ([1964] 2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI. ISBN 978-987- 629-067-8.
- Bowman, A. (2015). *Educación y trabajo en jóvenes de baja escolaridad*. Tesis Doctoral en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila/FLACSO.
- Breen, R. y Goldthorpe, J. (1997). Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, Vol. 9, N° 3, pp. 275-305.
- Briascó, I. (2005). *Formación Profesional y Capacitación para la Integración y la Competitividad*. Trabajo presentado en Quinta Reunión de Organismos e Instituciones de Formación Técnica Profesional en América Latina y El Caribe, Quito.
- Briascó, i. (2017). *Estudio sobre la educación y formación técnico-profesional en Argentina, Brasil y Colombia. Período 2012-2014. Tendencias y situaciones emergentes*. Tesis de Doctorado en Educación.
- Buquet, A. y Moreno, H. (2017). *Trayectorias de mujeres: Educación técnico-profesional y trabajo en México*. Serie Asuntos de Género N° 146. Santiago de Chile: CEPAL.
- Burgos, A. (2014). *Educación de jóvenes y adultos, y nuevos dispositivos de inclusión ¿continuidad o ruptura?* En IV Jornadas Nacionales y II Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación, UBA.
- Busso, M. y Pérez, P. (2015). Combinar trabajo y estudios superiores. ¿Un privilegio de jóvenes de sectores de altos ingresos? *Población y Sociedad*, 22 (1), pp. 5-29.
- Busso, Mariana; Pérez, Pablo Ernesto (2014) *Combinar trabajo y estudios superiores: ¿Un privilegio de jóvenes de sectores de altos ingresos?* *Población y sociedad*, 22 (1): 5-29. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10813/pr.10813.pdf

- Butler, J. (2007). *El Género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós, Barcelona.
- Cafiero, M. (2008). *Experiencias escolares en familias de sectores populares. Fragilidades y valoraciones de la escuela en las representaciones de los padres*. Tesis Maestría en Ciencias Sociales con orientación en educación. FLACSO.
- Carpio, J; Klein, E. y Novacovsky, I. (2000). *Informalidad y exclusión social*. Buenos Aires. FCE-Siempro-OIT.
- Carrasco, A.; Falabella, A; y Tironi, M. (2016) *Sociologizar la construcción de preferencias: elección escolar como práctica socio-cultural*. En Corvalán, J., Carrasco, AZ. y García Huidobro, J. (Ed). *Mercado escolar y oportunidad educacional. Libertad, diversidad y desigualdad*. CEPPE UC, Santiago de Chile.
- 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”, en *Papers 79*, pp. 21-48, Barcelona. ISSN 1852-4435
- Castell, R. (1999) *La metamorfosis de la cuestión social*, Barcelona: Paidós.
- Cavarozzi, M. (1999). *El modelo latinoamericano: su crisis y la génesis de un espacio continental*. En: *El país de los argentinos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ceci, C.; Houger Limacher, L. y McLeod, D. (2002). *Language and power: adscribing legitimacy to interpretive Research*. *Qualitative Health Research*, vol. 12, N° 5, pp. 713-720.
- Cerletti, L. (2006). *Las familias ¿un problema escolar? Sobre la socialización escolar infantil*. Bs. As. - México: Noveduc.
- Charlot, B. (2014). *La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y en la universidad, problemáticas, metodologías y resultados de las investigaciones*. *Polifonías Revista de Educación - Año III - N° 4 -2014 - pp 15-35*.
- Chaves, M. (2010a). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio Editorial. Dussel, I.; Brito, A. y Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*, Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Chaves, M. (2010b) Capítulo 1 “¿Juventud?” y Capítulo 7 “Jóvenes en la escuela” en Chaves, M. *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio Editorial. Pp.25-49 y pp. 151-165.

- Chaves, M. y Segura, R. (2021). Experiencias metropolitanas. Clase, movilidad y modos de habitar en el sur de la Región Metropolitana de Buenos Aires. Buenos Aires; Año: 2021; p. 348
- Chaves, M.; Fuentes, S. y Vecino, L. (2016). Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos. Buenos Aires; Año: 2016; p. 76.
- Chávez Molina, E y Gutiérrez A., P. (2009). Movilidad intergeneracional y marginalidad económica. Un estudio de caso en el Conurbano Bonaerense, Población de Buenos Aires. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, Vol. 6, Núm. 10.
- Chávez Molina, E. (2013). Desigualdad y movilidad social en un contexto de heterogeneidad estructural: notas preliminares.
- Clark, Burton (1962). *Educating the Expert Society*, Chandler, San Francisco
- Cohen, N.; Gómez Rojas, G. y Riveiro, M. (2019). Tipologías. En Cohen, N. y otros (2019). Metodología de la investigación, ¿para qué?: la producción de los datos y los diseños. Buenos Aires: Teseo. ISBN 978-987-723-190-8.
- Collins, R. (1979). *The credential society. An historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.
- Córdoba, C. (2014). La elección de escuela en sectores pobres: Resultados de un estudio cualitativo. En *Psicoperspectivas*, Vol. 13, N° 1.
- Córica, 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, CIDPA, pp.71-95.
- Córica, A., Otero, A., & Merbilhaá, J. (2018). Soportes familiares en los recorridos educativos y laborales juveniles: expectativas y nuevas demandas. *Temas De Educación*, vol. 23, N° 2, pp. 192–209. Recuperado a partir de <https://revistas.userena.cl/index.php/teduacion/article/view/1009>
- Corvalán, J., & Román, M. (2012). La permanencia de escuelas de bajo rendimiento crónico en el cuasi mercado educativo chileno. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 43-65.
- Córdoba, C. (2014). La elección de escuela en sectores pobres: Resultados de un estudio cualitativo. En *Psicoperspectivas*, Vol. 13, N° 1.
- Cuervo, H. (2015) Apuntes para una teoría de la justicia plural en Juventud y transiciones en un mundo globalizado en Miranda, A. (edit.) *Sociología de la educación y transición al mundo del trabajo. Juventud, justicia y protección social en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires, tese, Flacso. Pp. 53-75.

- D'Amico (1984). Does employment during high school impair academic progress? *Sociology of education*, N° 57, pp. 152-164. ISSN: 0038-0407.
- Da Costa, M. & Koslinski, M. C. (2012). Escolha, estratégia e competição por escolas públicas. *Pro-Posições*, 23, 195-213.
- Dabenigno, V.; Iñigo, L. y Skoumal, G. (2004). Seguimiento de egresados. Inserción ocupacional y continuidad educativa de egresados de modalidad comercial. Ministerio de Educación.
- Dávila, O. y otros (2006). Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles. Valparaíso: Ediciones CIDPA.
- De Ibarrola, M. (2009). Siete preguntas clave sobre la educación y el trabajo. ¿Qué respuestas aporta la investigación educativa?, en De Alba, A. y Glazman, R. (coords.), ¿Qué dice la investigación educativa?, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- De Ibarrola, M. (Coord.) Desarrollo local y formación. Montevideo: CINTERFOR/OIT. De Ibarrola, M. (2004). Paradojas recientes de la educación frente al trabajo y la inserción social. Instituto Internacional de Planeación de la Educación, RedETIS, IDES. Buenos Aires.
- Delgado, M. (2019). Prácticas de acompañamiento y segregación educativa en el ingreso a ETP-CET públicos de la ciudad de San Carlos de Bariloche, provincia de Rio Negro. Tesis para la obtención del grado de magíster en educación, UNLP.
- Demaziere, D. (1994); La insertion professionnelle des jeunes de bas niveau scolaire, París, Cereq. Documents synthese, nro. 91.
- Denave, S. (2006) Les conditions individuelles et collectives des ruptures professionnelles, en Cahiers Internationaux de sociologie. Volume CXX. Presses universitaires de France.
- Denzin, N. (1970). *The Research Act*. Chicago: Aldine.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994). (comps). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de Investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Dewilde, C. (2003). "A life course perspective on social exclusion and poverty". En *British Journal of Sociology*, 54 (1): 109-128.
- Di Bello, M., F. Berdaguer, L., y Santos, J. (2011). Trayectorias educativas y laborales de los graduados de sociología de la UNLP. *Revista „Cuestiones*, (8).
- Di Piero, E. (2013). Formación de las elites. *Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia. Espacios en blanco. Serie Indagaciones*; Tandil; Año: 2013 p. 275 – 279.

- Di Piero, E. (2014). La educación prohibida: ¿desafío a la forma escolar o propuesta educativa funcional a un capitalismo soft? *Trabajo y Sociedad*; Año: 2014 vol. 23 p. 377 – 388.
- Di Piero, E. (2015) ¿Mérito y azar? Nociones de justicia distributiva y selección soft: el caso de una escuela secundaria tradicional frente al mandato inclusor. *Propuesta Educativa*; Año: 2015 vol. 1 p. 152 - 154
- Di Piero, E. (2020). La escolarización en secundarias universitarias en Argentina: la elección escolar entre los techos de cristal y el cierre social. En *Pro-posiciones*, V. 31. Campina, Sao Paulo.
- DiNIECE (2004). Definiciones básicas para la producción de estadísticas educativas. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.
- Dombois, R. (1998). “Trayectorias laborales en la perspectiva comparativa de obreros en la industria colombiana y la industria alemana. en Lulle, T.; Vargas, P. y Zamudio, L. (coord.). Los usos de las historias de vida en las ciencias sociales. Colombia. Anthropos, serie II.
- Dubet, F. (2004). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? In E. T. Fanfani (Org.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: IPE-Unesco.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social*. - 1ª ed.- Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Dubet, F. (2012). Los límites de la igualdad de oportunidades. *Nueva Sociedad* N° 239.
- Dubet, F. (2015). ¿Por qué preferimos la desigualdad? Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Dursi, C. (2016) “Nuevos vínculos entre escuelas técnicas y el mundo productivo: experiencias en el sector de la construcción”. En: *Revista Novedades Educativas*, N°306. Dossier ¿Qué hay de nuevo en la formación para el trabajo de jóvenes?
- Dursi, C. (2016). Nuevos vínculos entre escuelas técnicas y el mundo productivo: experiencias en el sector de la construcción. Dossier ¿Qué hay de nuevo en la formación para el trabajo para el trabajo de jóvenes? *Novedades Educativas* N° 306, junio, Buenos Aires, pp. 15-18.
- Duru Bellat, M. (2004). Debates y prácticas en materia de elección de centros escolares en los países europeos y los Estados Unidos. En *Revista de Educación*, n° 333, pp. 41-58.
- Dussel, I. (2009). La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas. En Tiramonti, G. y Montes, N. (comps.). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- Dussel, I. y Pineau, P. (1995). De cuando la clase obrera entró al paraíso: La educación técnica estatal en el primer peronismo. En: Puiggrós, A. (Dir.). *Discursos pedagógicos e imaginario social en*

- el peronismo 1945-1955. Tomo VI de Historia de la Educación en la Argentina. Buenos Aires: Galerna.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2012). Saberes y trabajos: miradas sobre una relación compleja. En El Monitor de la Educación Común. Dossier. La relación entre trabajo y educación. Buenos Aires.
- Elder, G. (1985). Life course dynamics: Trayectorias and transitions. 1968-1980-Ithaca. Cornell University Press.
- Elizalde, S. (2006). El androcentrismo en los estudios de juventud: efectos ideológicos y aperturas posibles” Revista Última Década N° 25, CIDPA, Valparaíso. www.cidpa.cl
- Erikson, R y Goldthorpe, J. (1993) The Constant Flux: A Study of Class Mobility in Industrial Societies. Oxford: Oxford University Press.
- Fachelli, S.; Molina Darteano, P. y Torrents, D. (2015). Un análisis comparado de las desigualdades de acceso a la universidad en Argentina, España y México en 2013. En Revista de Educación y Derecho. Barcelona, pp- 1-27.
- Fainsod, P., & Kaplan, C. (2001). Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media: notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas.
- Feixa Pampols, Carles. “De las culturas juveniles al estilo” en Nueva antropología. Vol. XV, Nro. 50, México, 1996.
- Feixa, C. (1997) “Antropología de las edades” en J. Prat & A. Martínez (eds.). *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*. Barcelona: Ariel. Disponible en Biblioteca virtual de ciencias sociales www.cholonautas.edu.pe Acceso 25/02/12.
- Feixa, C. (1998) Cap. 1 “De púberes, efebos, mozos y muchachos”. *De jóvenes, bandas y tribus (Antropología de la juventud)*. Barcelona: Ariel. Pp.25-59.
- Fernández Esquinas, M. (2003). Elección de escuela: efectos sociales y dilemas en el sistema educativo público en Andalucía. Revista de Educación N° 334. IESA: Andalucía.
- Fernández, N. (2019). La implementación de las pasantías en las escuelas técnicas: un estudio de casos en la provincia de Neuquén, en Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 30, Volumen 1, en. /jun. 2020, pp. 201-218. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Figari, C., Spinosa, M. y Testa, J. (2011). Trabajo y formación en debate: saberes, itinerarios y trayectorias de profesionalización. Buenos Aires: CICUS

- Figari, C.; Giniger, N. Palermo, H. y Soul, J. (2017). Estudio de procesos socio-técnicos en los sectores construcción y electromecánica. Saberes, perfiles profesionales y demandas a la escuela para técnicos, idóneos y mandos medios. En La ETP investiga 2017. Resultados de las investigaciones INET 2017.
- Filmus, D. (1996). Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: proceso y desafíos. Buenos Aires: Troquel.
- Filmus, D. (2000). “El rol actual de la educación: de trampolín a paracaídas “en Estado, sociedad y educación en la Argentina del fin de siglo, Troquel.
- Filmus, D. (2015) La universalización del secundario en América latina. Una meta necesaria para la inclusión social y la ampliación de derechos de los jóvenes en Juventud y transiciones en un mundo globalizado en Miranda, A. (edit.) Sociología de la educación y transición al mundo del trabajo. Juventud, justicia y protección social en la Argentina contemporánea. Buenos Aires, tese, Flacso. Pp. 103-116.
- Filmus y otros. (2001). Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización. Editorial Santillana, Buenos Aires.
- Filmus, D., Miranda, A., & Zelarrayan, J. (2003). La transición entre la escuela secundaria y el empleo: los recorridos de los jóvenes en el Gran Buenos Aires. In Trabajo presentado en el 6to Congreso de Especialistas en Estudios del Trabajo, ASET.
- Filmus, D. y Miranda, A. (2005) [1999] América latina y Argentina en los '90: más educación, menos trabajo= más desigualdad en Filmus, D. (comp) Los noventa: política, sociedad y cultura en América latina y Argentina de fin de siglo. Buenos Aires, Eudeba, Flacso.
- Finnegan, F. y Brunetto, C. (2014). Acá hay un trabajo político”. Actores y relaciones en la producción del Plan Fines 2 Secundaria en la Prov. De BsAs. En VIII Jornadas de Sociología UNLP.
- Florez, Luraschi, M y Butti, F. (2017). Las Prácticas Profesionalizantes en la formación de jóvenes que asisten a Escuelas Técnicas en dos localidades de la provincia del Chaco. El caso de la orientación “Madera y Mueble”, y “Construcciones”. Presentado en 13 Congreso Nacional de Estudios del Trabajo ASET. Buenos Aires.
- Freytes Frey, A. (2010). Jóvenes pobres, trayectorias laborales y sentidos del trabajo: los significados de la participación juvenil en emprendimientos sociales productivos del área Reconquista. En Cross, C. y Berger, M. (comps.). la producción del trabajo asociativo. Condiciones, experiencias y prácticas en la economía social. Buenos Aires: Ciccus-CEL PIETTE CONICET, pp. 219-242.

- Freytes Frey, A. (2013). Incidencia de una política integral de protección de derechos sobre las trayectorias educativas de jóvenes en situación de pobreza: un estudio de caso en el gran Buenos Aires. En Acta Científica XXIX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología 2013, grupo de estudio GT 22 Sociología de la Infancia y Juventud.
- Gallart, M. (1984). La evolución de la educación secundaria. 1916-1970. El crecimiento cualitativo de la matrícula y su impacto en la fuerza de trabajo. En Revista del Centro de Investigación y Acción Social, CIAS; Año XXXIII, N° 330 y 331.
- Gallart, A. (1986). Educación, empleo y trabajo en la industria de la construcción de Buenos Aires. Un estudio de la capacidad de sustitución de la educación formal por aprendizaje en el trabajo. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE), UNESCO.
- Gallar, A. (1987). Las escuelas técnicas y el mundo del trabajo: la carrera de los egresados. Buenos Aires: CENEP, pp. 38-39.
- Gallart, A. (2003). La reforma de la educación técnica en la Argentina durante los años noventa. Modelos, alcance de la implementación y balance actual. En Gallart, M. tendencias de la Educación Técnica en América Latina. Estudios de caso en Argentina y Chile. París: IPE, pp. 33-149.
- Gallart, M. A. (2004a). La racionalidad educativa y la racionalidad productiva: la institución escolar y el mundo del trabajo. Boletín de la Academia Nacional de Educación, N° 57.
- Gallart, M. A. (2004b). Reflexiones para la vinculación con empresas por parte de escuelas técnicas. *Programa de Vinculación Empresa-Escuela, Buenos Aires, Abril*.
- Gallart, M. A. (2006). La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar. Montevideo, Cinterfor-OIT.
- Gallart, M.; Oyarzún, M.; Peirano, C. y Sevilla, P. (2003). Tendencias de la educación técnica en América latina. Estudios de casos en Argentina y Chile. UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento Educativo. ISBN: 92-803-3247-3.
- Gallart, M. y De Ibarrola, M. (1994). Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina. En Lecturas de Educación y Trabajo N° 2, UNESCO-CIID-CENEP, Santiago de Chile, Buenos Aires, México DF.
- García Blanco, J. y Gutiérrez, R. (1996). "Inserción laboral y desigualdad en el mercado de trabajo: cuestiones teóricas" en Papers: Revista Española de Investigaciones Sociológicas, ISSN 0210-5233, núm. 75. (Ejemplar dedicado a: Desigualdad y Clases Sociales), págs. 269-294.

- Garino, D. (2013). Del mundo de la escuela al mundo del trabajo. Recorridos biográficos de jóvenes que finalizan sus estudios secundarios. XI Congreso nacional de Estudios del Trabajo ASE. Buenos Aires.
- Garino, D. (2016). Formación para el trabajo en escuelas secundarias generales: la innovación como estrategia de inclusión educativa. Dossier Formación para el trabajo, NOVEDUC N° 306, junio 2016. Buenos Aires, pp. 19-23.
- Garino, D. (2017). Escuela Secundaria y Trabajo: incidencias de los dispositivos de formación laboral para el trabajo en las trayectorias laborales de jóvenes en la ciudad de Neuquén. Tesis para obtener el grado en Ciencias Sociales, UBA.
- Gayo Cal, M., G. Otero Cabrol y M. L. Méndez. (2018). "Elección escolar y selección de familias: reproducción de la clase media alta en Santiago de Chile". Revista Internacional de Sociología 77(1): e120. <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.1.17.310>
- Gessaghi, V. (2012). Experiencias formativas de la "clase alta" argentina. Configuraciones presentes e históricas de la de la desigualdad educativa en la Argentina. En Paniagua, A. y Alamillo-Martínez, L. (comps) Contextos múltiples de socialización y aprendizaje. Un análisis de la etnografía de la educación. Producción y reproducción de las elites.
- Gessaghi, V. (2014). Elogio de los imprevistos. Una experiencia etnográfica con la clase alta. Ensamblés: Buenos Aires.
- Godard, F. (1998). "Uso de las historias de vida en las Ciencias Sociales" en Lulle, T.; Vargas, P. y Zamudio, L. (coord.). Los usos de las historias de vida en las ciencias sociales. Colombia. Anthropos, serie II.
- Gómez Rojas, G. y Grinszpun, M. (2019). El uso de los índices y las tipologías en la construcción de indicadores complejos. Cohen, N. y otros (2019). Metodología de la investigación, ¿para qué?: la producción de los datos y los diseños. Buenos Aires: Teseo. ISBN 978-987-723-190-8
- Gómez Schettini, M. (2007). "La elección de los no elegidos: los sectores de bajos ingresos ante la elección de escuela en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires". En Narodowski, M. y Gomes Schettini, M. (Comps.). Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social, Buenos Aires: Prometeo Libros.
- González, Federico Martín. (2014). Jóvenes, educación y trabajo: Un estudio sobre las estrategias de vida de jóvenes trabajadores y estudiantes del Plan FinEs2 en el Gran La Plata (2012-2013).

Trabajo final de grado (Licenciado en Sociología). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

González, Federico Martín. (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 posgrado (Doctor en Ciencias Sociales). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Grossetti, M. (2004); *Sociologie de l'imprévisible: Dynamiques de l'activité et des formes sociales*, Paris, PUF.

Guber, Rosana (1994), "Nacionalismo reflexivo. La entrevista como objeto de análisis", en *Revista de Investigaciones Folklóricas*. Buenos Aires.

Guber, R (2005). *El salvaje metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós, Buenos Aires, Argentina.

Gubins, V. (2014). Estrategias educativas de familias de clase alta. Un estudio exploratorio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 19, N° 63.

Guevara, B. (2013). *Familias y escuela media: Representaciones en torno a la educación secundaria en contextos de pobreza* (Tesis de grado). Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Licenciada en Sociología. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.957/te.957.pdf>

Guevara, B.; Bidauri, M. y Harvey, C. (2017). Trayectorias juveniles: los caminos desiguales de la educación al trabajo en Argentina: tres casos de estudio. En *Laboratorio*, ISSN1852-4435.

Guzmán, J. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? En *Perfiles educativos*, Vol. 33, N° especial 2011.

Hélaridot, V. (2006). "Parcours professionnels et histoire de santé: une analyse sous l'angle des bifurcations". En *Cahiers Internationaux de Sociologie*, col. 120, París.

Hélaridot, V. (2006). *Parcours professionnels et histoire de santé: une analyse sur l'angle des bifurcations*. En *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 120, Paris.

Herger, N. (2010). Los saberes de los que se apropian los trabajadores y las demandas de la realidad social y productiva en Argentina: discusiones en torno a las políticas de reconocimiento de saberes en Argentina (introducción). Congreso 2010 de la Asociación de Estudios Latinoamericanos, Toronto, Canadá, del 6 al 9 de octubre de 2010.

- Herger, N. (2012). Los saberes de los jóvenes y adultos con bajo nivel educativo: metodologías de evaluación del sistema educativo y en el trabajo. Reunión científica: “Las demandas de educación y formación para el trabajo en la argentina post crisis: interfases entre los saberes enseñados, los saberes requeridos y los saberes de los trabajadores” (introducción). Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Programa Educación, Economía y Trabajo.
- Hernández Castilla, R. (2020). Segregación y/o racismo ¿"Elección de centro educativo por las familias"? *En Profesora, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. 24, N° 3.
- Hernández, M., & Raczynski, D. (2015). Elección de escuela en Chile: De las dinámicas de distinción y exclusión a la segregación socioeconómica del sistema escolar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 127-141.
- Historia de la Educación Técnica. Recuperado el: 19/11/2021. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=4cp4PiU6SbM>
- Honigmann, J. (1982) Sampling in ethnographic fieldwork. En R. G. Burgess (comp), *Fieldwork Research: A Sourcebook and Field Manual*, Allen & Unwin, Londres.
- Inet (2015). Evaluación de Capacidades Profesionales en la ETP de Nivel Secundario. Doc. Aprobado por Resolución N° 266/15 CFE.
- INET (2017). La ETP Investiga. Resultados de Investigaciones 2017.
- Jacinto, C. (2008); “Los dispositivos recientes de empleo juvenil: institucionalidades, articulaciones con la educación formal y socialización laboral”. En *Revista de Trabajo*, año 4, No 6.
- Jacinto, C. (2009). Políticas públicas, trayectorias y subjetividades en torno a la transición laboral de los jóvenes en Tiramonti, G. y Montes, N (comps) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial/Flacso, Buenos Aires, Argentina.
- Jacinto, C. (comp.) (2010). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes*. Editorial Teseo. Buenos Aires.
- Jacinto, C. (2010). Reformulaciones recientes acerca de la formación para el trabajo en la educación secundaria general. En Tenti Fanfani, E. (Ed.). *Educación y trabajo. Interrelaciones y políticas*, pp. 111-135. Buenos Aires: IPEE/UNESCO.
- Jacinto, C. (2013). La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso”. *Dossier: Propuesta educativa N° 40*, año 22, nov. 2013, vol. 2. Buenos Aires.

- Jacinto, C. (2015) "Nuevas lógicas en la formación profesional en Argentina. Redefiniendo lo educativo, lo laboral y lo social", en Perfiles educativos; IISUE-UNAM.
- Jacinto, C. (2019). Revisitando elementos para la comprensión de las relaciones entre educación, trabajo y juventud. En: La formación para el trabajo de jóvenes. Herramientas teóricas y metodológicas. IDES-CIS/CONICET.
- Jacinto C. y Millenaar; V. (2010). "La incidencia de los dispositivos en la trayectoria laboral de los jóvenes. Entre la reproducción social y la creación de oportunidades". En Jacinto, C. (comp.). La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes, Buenos Aires: Teseo/IDES.
- Jacinto, C. (2020). Estudio cualitativo de seguimiento de egresados de ETP de nivel secundario.
- Jacinto, C. y V. Millenaar (2007) "Las relaciones entre escuelas y empresas: un camino con nuevos desafíos" en Boletín redEtis, Número 7, Buenos Aires, redEtis-IIPE-UNESCO.
- Jacinto, C. Millenaar, V. (2009) "Interrelaciones entre la desigualdad social y género en las trayectorias laborales de jóvenes de sectores populares", VII Congreso ALAST.
- Jacinto, C. y Millenaar, V. (2013). Educación, capacitación y transiciones laborales. ¿Rupturas provisionarias en las trayectorias de los jóvenes provenientes de hogares de bajo capital educativo? En Sudamérica N° 2.
- Jacinto, C. y Dursi, C. (2010). La socialización laboral en cuestión: las pasantías ante las incertidumbres de las transiciones laborales de los jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades. Pp. 331-398. BsAs. Teseo/IDES.
- Jacinto, C. y Martínez, S. (2020). Escuela secundaria y trabajo. Un estado del arte de la investigación argentina entre 2003-2016. Pinkasz, D. y Montes, N. (coord). Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Flacso, ISBN 978-987-630-476-4
- Jacinto, C. y V. Millenaar (2007) "Las relaciones entre escuelas y empresas: un camino con nuevos desafíos" en Boletín redEtis, Número 7, Buenos Aires, redEtis-IIPE-UNESCO.
- Jacinto, C., Martínez, S.; Fernández, N.; Ganem, M.; Giampaolletti, N. y Pozzer, J. (2020). Escuela secundaria y trabajo. Un estado del arte de la investigación argentina entre 2003 y 2016. En Pinkasz, D. y Montes, N. (comp.). Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes. - 1a ed. - Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Flacso. Libro digital ISBN 978-987-630-476-4

- Jacinto, C., Wolf, M., Bessega C. y Longo, M. E. (2005). “Jóvenes precariedades y sentidos del trabajo”. Ponencia presentada en el 7º Congreso de Estudios del Trabajo (ASET). Buenos Aires, agosto de 2005.
- Jacinto, C., y Chitarroni, H. (2010). Precariedades, rotación y movilidades en las trayectorias laborales juveniles. *Estudios del Trabajo*, 39.
- Jacinto, C.; Roberti, E. y Martínez, S. (2019). Estudio Cualitativo de Seguimiento de Egresados de ETP de nivel secundario. (en prensa).
- James, D.; Reay, D.; Crozier, G. y Beedell, P. (2009). White middle-class identity-work through against the grain school choices. In: Wetherell, M., ed. *Identity in the 21st Century: New Trends in Changing Times. Identity Studies in the Social Sciences*. Palgrave Macmillan, Basingstoke, pp. 76-94. ISBN 978-0230580879.
- Jiménez Zunino, C. (2017). ¿Estudiar o trabajar? Dilemas en la formación de profesionales de clase media en Córdoba, Argentina. *Propuesta Educativa* Número 48 – Año 26 – nov. 2017 – Vol.2 – Págs. 34 a 44.
- Joiko, S. y Vázquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: "No tuve problemas porque la escuela es abierta porque acepta muchas nacionalidades. *Calidad en la Educación*, N° 45.
- Jorrat, J. (2014). “De tal padre, ¿tal hijo? Estudios sobre movilidad social y educacional en Argentina. Documentos de Trabajo N° 70, Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG), UBA:
- Judengloben, M. y Gardyn, N. (2012). La educación técnica: notas para el debate. En *Anuario de Investigaciones en Ciencias de la Educación*.
- Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencias: el fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires, Colihue.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IPE. UNESCO. Buenos Aires.
- Krichesky, G. (2010). *Jóvenes que miran la escuela. Una*
- Krichesky, M., Cabado, G; Greco, M., Quintero, S; Saguier, V.; Marcelo y zapata, M. (2012). *Educación secundaria para jóvenes y adultos. Aportes acerca de la oferta, sus alcances y principales indicadores*. Ministerio de Educación, gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

- Krieger, M. (2015). La educación en los barrios: El plan FinEs. Un estudio de caso en la periferia platense. Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1157/te.1157.pdf>
- Kropff, L. (2011) Apuntes conceptuales para una antropología de la edad” en *Ava, revista de antropología*, no 16, Programa de Postgrado en Antropología Social de la Universidad Nacional de Misiones. pp. 171-187.
- Kurlat., S (2014). Plan Fines 2S: contribuciones y límites para la inclusión y el cumplimiento del derecho a la educación desde la perspectiva de docentes y estudiantes, IV Jornadas Nacionales y II Latinoamericanas de Investigadores en Formación EN Educación, UBA.
- La Educación Técnica en Argentina. Recuperado el: 19/11/2021. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=gexrv-a0Qe8>
- La Técnica. Prácticas en acción. E.E.T. N° 2 Berisso, provincia de Buenos Aires. Canal Encuentro. Recuperado el: 19/11/2021. Disponible en: <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8713/7729?temporada=1>
- Lamas, M (Comp) (1996). El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. PUEG, México.
- Langouet, G. y Léger, A. (2000). Le choix des familles. École publique ou école privé?
- Larrañaga, O., Cabezas, G., & Dussailant, F. (2013). Informe completo del Estudio de la Educación Técnico Profesional. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - Chile. Área de Reducción de la Pobreza y la Desigualdad.
- Lemos, S. (2019). Trayectorias educativas: decisiones teórico-metodológicas en la construcción de una tipología en una investigación sobre las escuelas técnicas de Argentina (2009-2017). XIII Jornadas de Sociología de la UBA.
- Lemus, M. (2015) Estar o no estar actualizado, esa es la cuestión: La apropiación de la computadora e Internet por jóvenes de sectores populares en el marco de la implementación del Programa Conectar Igualdad. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1185/te.1185.pdf>
- Lemus, M. (2018). Articulaciones entre desigualdades y tecnologías digitales: un estudio de las trayectorias de vida de jóvenes de clases medias altas, La Plata 2012-2017. Tesis de

posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1841/te.1841.pdf>

- Lemus, M. (2018). Consideraciones sobre la reflexividad en el proceso de construcción de objetos de investigación biográficos. En Piovani, J. y Muñiz Terra, L. (coord.). ¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social. Buenos Aires: Biblos/CLACSO. ISBN 978-987-691-642-4.
- León, F. (2009). Mujeres y discurso pedagógico en la escuela técnica. En Villa, A. (comp.) Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación. Bs As: Novedades Educativas.
- Longo, M. (2007). Reflexiones teóricas y metodológicas en torno al análisis de trayectorias profesionales de jóvenes. En Ponencia presentada en el V Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo.
- Longo, M. (2009). Género y trayectorias laborales. Un análisis del entramado permanente de exclusiones en el trabajo. *Trayectorias: revista de ciencias sociales de la Universidad Nacional de Nuevo León*, (28), 7.
- Longo, M. (2011). Trayectorias laborales de jóvenes en Argentina: un estudio longitudinal de las prácticas, las disposiciones laborales y las temporalidades juveniles de jóvenes de la zona norte del gran BsAs en un contexto histórico de diferenciación de las trayectorias. BsAs. Tesis doctoral.
- Longo, M. E. (2010) “Las secuencias de inserción: Una alternativa para el análisis de trayectorias laborales de jóvenes”. En Jacinto, C. (comp.). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes*, Buenos Aires: Teseo/IDES.
- Longobuco, H. y E. Vázquez (2011) *Censo nacional de último año de educación técnico profesional 2009*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- López Chapato, C. (2018) “Trayectorias juveniles y políticas públicas. Dispositivos para la promoción de la integración social de las juventudes: prácticas educativas en establecimientos laborales y trayectos de terminalidad educativa. Un análisis de la producción estatal”. Tesis de la Maestría en Diseño y Gestión de Programas Sociales. FLACSO.
- López Chapato, C. (2018) “Trayectorias juveniles y políticas públicas. Dispositivos para la promoción de la integración social de las juventudes: prácticas educativas en establecimientos

- laborales y trayectos de terminalidad educativa. Un análisis de la producción estatal”. Tesis de la Maestría en Diseño y Gestión de Programas Sociales. FLACSO.
- López Roldán, P. (1996). La construcción de tipologías: metodología de análisis. Papers, N° 48.
- López Roldán, P. y Fachelli, S. (2021). (comp.) Towards a Comparative Analysis of Social Inequalities between Europe and Latin America. Barcelona: Springer.
- Lozano, P. y Kurlat, S. (2014) Plan Fines 2S: contribuciones y limitaciones al logro de la inclusión en el nivel secundario de jóvenes y adultos. VIII Jornadas de Sociología UNLP, La Plata.
- Machado Pais, J. (2003) Cap. 1 “A transição dos jovens para a vida adulta” en Machado Pais, J. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda. Pp.30- 47.
- Machado Pais, J. (2007). Chollos, chapuzas y changas. Barcelona: Anthropos.
- Machado Pais, José (2003) *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa nacional Casa da Moeda. Pp. 27-30.
- Machwirth, E. (1984). El grupo de la misma edad (Peer-Group) en la infancia y en la juventud, en SCHAFERS, B. (Ed): Introducción a la sociología de grupos. Barcelona: Herder
- MacKinnon, C. A. (1995). Hacia una teoría feminista del Estado (Vol. 27). Universitat de València.
- Macri, M. (2010). Estudiar y trabajar: perspectivas y estrategias de los adolescentes. Buenos Aires: La Crujía.
- Madero Cabib, C. y Madero Cabib, I. (2012). Elección escolar y selección estudiantil en el sistema escolar chileno. ¿Quién elige a quién? El caso de la educación católica. En revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE), vol. 17, N° 55, pp. 1267-1295. ISSN: 14056666.
- Maldonado, M.; Mercado, R.; Servetto, S. y Uanini, M. (2011) La socialidad en la experiencia escolar de los alumnos adolescentes. Batallán, G. y Neufeld, M. (coord.) Discusiones sobre infancia y adolescencia: Niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela. ISBN 9789507869560, pp. 249-266. Biblos: España.
- Mallimaci, F. y Giménez Béliveau, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.). Estrategias de investigación cualitativa. Pp. 65-104. México: Gedisa.
- Marchesini, G. (S/D). Avanza la vinculación entre escuelas técnicas y empresas. Recuperado de: <http://www.informeindustrial.com.ar/verNota.aspx?nota=Avanza%20la%20vinculaci%C3%B3n%20entre%20escuelas%20t%C3%A9cnicas%20y%20empresas> 1212 el 24/9/2020.
- Margulis, M. y Urresti, M. (1998). La juventud es más que una palabra
- Margulis, M. y Urresti, M. (1998b) “La construcción social de la condición de juventud” en Cubides, H., Laverde, M.C y Valderrama C. (eds.) «Viviendo a toda» Jóvenes, territorios culturales y

- nuevas sensibilidades. Bogotá: Siglo del Hombre-Depto. Investigaciones, Universidad Central.
http://www.joveneslac.org/portal/modules.php?name=UpDownload&req=getit&lid=171&POS_TNUKESID=5cf19160bfa36ba92af9971332d5dfea
- Marradi, A. (2007). “Método, metodología y técnicas” en Marradi, A; Archenti, N. y Piovani, J. Metodología de las ciencias sociales. Buenos Aires: Emecé.
- Marradi, A., Archenti, N., y Piovani, J. I. (2012). Metodología de las ciencias sociales. BsAs: Cengage.
- Martin Criado, E. (1996). Jóvenes de clase obrera y formación profesional: racionalidades prácticas y estratégicas. En revista de Educación N° 311, pp. 235-252.
- Martín Criado, E. (1998). “Introducción”. En Martín Criado, E. Producir la juventud: crítica de la sociología de la juventud. Madrid: Itsmo.
- Martín Criado, E. (2005). La construcción de los problemas juveniles en revista Nómadas n° 23, octubre de 2005, Universidad central Colombia, pp. 86-93
- Martin Criado, E. (2009) en Reyes, Román (Dir.) Diccionario Crítico de Ciencias Sociales Universidad de Sevilla. Recuperado de: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/G/generaciones.htm> A acceso 20/12/16
- Martínez García, J. y Molina Darteano, P. (2019). Fracaso escolar, crisis económica y desigualdad de oportunidades educativas: España y Argentina. Revista Papers.
- Martínez, F. y Saur, D. (2017). La cocina de la investigación: reflexiones teórico metodológicas, 1ª ed. Villa María: EDUVIM. E ISBN: 978-987-699-437-8.
- Martínez, M.; Villa, A. y Seoane, V. (coord.) (2009) Jóvenes, elección escolar y distinción social. Investigaciones en Argentina y Brasil. Buenos Aires, Prometeo Libros.
- Martínez, S. (2016). Dispositivos de formación para el trabajo y la experiencia escolar en la escuela secundaria técnica. Estudio de casos. Tesis de doctorado en educación. UBA.
- Martínez, S. y Garino, D. (2013). Articulación educación y trabajo en Argentina. Una genealogía posible. En A. Hernández y S. Martínez (comps.), Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo (pp. 47-70), General Roca: PubliFadecs.
- Maturo, Y. (2018a). Del discurso a la práctica: la trayectoria de la Política Educativa para la Educación Técnico-Profesional en Argentina y Brasil (2004-2015). Tesis para obtener el título de Doctora en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.

- Maturo, Y. (2018b). La escuela técnica y la pasantía en empresas. Aspectos generales sobre su puesta en acto y sus efectos en las expectativas laborales de los alumnos-En Revista Praxis Educativa, vol. 22, núm. 1. ISSN: 0328-9702 E-ISSN: 2313-934X.
- Maurizio, R. (2011) "Trayectorias laborales de los jóvenes en Argentina: ¿Dificultades en el mercado de trabajo o carrera laboral ascendente?". CEPAL - Serie Macroeconomía del desarrollo n° 109. Santiago de Chile.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Thousand Oaks: Sage.
- Mc Kinney, J. (1968). *Tipología constructiva y teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Pp. 65-104. México: Gedisa.
- Merino, R.; García, M. y Casal, J. (2006). De los programas de garantía social a los programas de cualificación profesional inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales. En revista de Educación N° 341, pp. 81-98.
- Millenaar, V. (2010) "La incidencia para la formación para el trabajo en la construcción de las trayectorias laborales de mujeres jóvenes". En Jacinto, C. (comp.). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes*, Buenos Aires: Teseo/IDES. ISSN 1852-4435
- Millenaar, V. (2014). Trayectorias de inserción laboral de mujeres jóvenes pobres: El lugar de los programas de Formación Profesional y sus abordajes de género en Revista Trabajo y Sociedad, n° 22.
- Millenaar, V. (2016). Trayectorias educativo-laborales de varones y mujeres jóvenes de sectores populares que participan de dispositivos de formación para el trabajo (Área Metropolitana de Buenos Aires, 2008-2014). Entre la profesionalización, la acumulación y la socialización. Tesis de doctorado en Ciencias Sociales UBA.
- Miranda A. y Otero A. (2005). "Diversidad y desigualdad en los tránsitos de los egresados de la escuela secundaria." *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Vol. 10 N° 25, pp. 393-417.
- Miranda, A (2006). *Desigualdad educativa e inserción laboral segmentada de los jóvenes en la Argentina contemporánea*. BsAs. FLACSO
- Miranda, A. (2009). "Los jóvenes, la educación secundaria y el empleo a principios del siglo XXI". En: *Revista del Trabajo*. Año 4, N° 6. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. Buenos Aires.

- Miranda, A. (2010). Educación secundaria, desigualdad y género en Argentina. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(45), 571-598.
- Miranda, A. (2015) Aportes para una lectura crítica del vínculo entre la juventud, la educación y el mundo del trabajo en Juventud y transiciones en un mundo globalizado en Miranda, A. (edit.) *Sociología de la educación y transición al mundo del trabajo. Juventud, justicia y protección social en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires, tese, Flacso. Pp. 77-102.
- Miranda, A. y Córlica, A. (2015). “Las actividades laborales y extraescolares de jóvenes de la escuela secundaria en la Argentina de principios del siglo XXI”. *Perfiles Educativos*, vol. xxxvii, n° 148, pp. 100-118.
- Miranda, A. y Otero, A. (2005). “Diversidad y desigualdad en los tránsitos de los egresados de la escuela secundaria”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (25): 393-417. 2005. FLACSO, Sede Argentina.
- Miranda, A. y Otero, A. (2009). La posibilidad de un plan en Tiramonti, G. y Montes, N (comps) *La escuela media en debate*. Manantial/Flacso, Buenos Aires, Argentina.
- Miranda, A; Córlica, A. y Arancibia, M. (2014). Educación más trabajo=menor desigualdad. La inserción educativa y laboral de los egresados 2011. En Pérez, P. y Busso, M. (coord) *Tiempos contingentes: Inserción laboral de los jóvenes en la Argentina posneoliberal*. Bs As. Miño y Dávila.
- Molina D., P. (2008). ¿La ruta del peregrino? Los imaginarios de movilidad social ascendente de los jóvenes de sectores populares. En Salvia, A. (Comp.)
- Molina Darteano, P. (2021). Elecciones educativas de los hogares en los aglomerados urbanos entre 2003 y 2019. *El desencuentro. Distancias y diferencias de clase en una Argentina desigual*. Buenos Aires, pp. 39-55.
- Montes, N. (2009). Trayectorias educativas y laborales: un cruce desde la percepción de Estudiantes de nivel medio. Tiramonti, G. y N. Montes (comp.), *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires, Manantial-FLACSO.
- Montesinos, M. P., Sinisi, L. y Schoo, S. (2009). Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria. Serie: *La educación en debate 6*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. DINIECE.
- Mora Salas, M. y de Oliveira, O. (2009), “Los jóvenes en el inicio de la vida adulta: trayectorias, transiciones y subjetividades”, en *Estudios Sociológicos* Vol. XXVII, núm.79, pp.267-289.

- Mora Salas, M. y Oliveira de O. (2014) “¿Ruptura o reproducción de las desventajas sociales heredadas? Relatos de vida de jóvenes que han vivido situaciones de pobreza”. En Mora salas, M. y Oliveira de O. (coords) *Desafíos y paradojas. Los jóvenes frente a las desigualdades sociales*. México: Colmex.
- Morgade, G. (2008). *Sexualidades y Educación en el turno vespertino de las Escuelas Técnicas*. En Morgade, G. y Alonso, G. (comp.) *Cuerpos y Sexualidades en la escuela*. Buenos Aires. Paidós.
- Moya, E. y Hernández, J. (2014). El rol de los colegios de elite en la reproducción intergeneracional de la elite chilena. *Revista Austral de Ciencias Sociales* 26: 59-82.
- Muñiz Terra, L y Roberti, E (2018b), “Las tramas de la desigualdad social desde una perspectiva comparada: hacia una reconstrucción de las trayectorias laborales de jóvenes de clases medias y trabajadoras” en *Revista Estudios del trabajo*. N° 55. Pp 1-32
- Muñiz Terra, L. (2009). *Bifurcaciones. Rupturas y continuidades en las trayectorias laborales de ex trabajadores petroleros. Un estudio a partir de la privatización de la refinería YPF La Plata. Volumen I. Tesis para optar por el título de doctor en ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires (UBA)*.
- Muñiz Terra, L. (2012). *Carreras y trayectorias laborales: Una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje*. En *Revista Latinoamericana de las Ciencias Sociales*, vol. 2, N° 1, pp. 36-65. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5218/pr.5218.pdf
- Muñiz Terra, L. (2012a). *Los (ex) trabajadores de YPF. Trayectorias laborales a 20 años de la privatización*. Buenos Aires>: Espacio editorial. ISBN: 978-950-802-354-4.
- Muñiz Terra, L. y Roberti, E. (2018a). *Del análisis a la escritura de textos biográficos: el lugar de la reflexividad en las interpretaciones y puestas en montaje de las biografías*. En Piovani, J. y Muñiz Terra, L. (coord..). *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social*. Buenos Aires: Biblos/CLACSO. ISBN 978-987-691-642-4.
- Muñiz Terra, L., Frassa, J. y Bidauri, M. (2018). *Hacia un encuentro de reflexividades: la entrevista biográfica como interludio del proceso de investigación social*. En Piovani, J. y Muñiz Terra, L. (coord..). *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social*. Buenos Aires: Biblos/CLACSO. ISBN 978-987-691-642-4.
- Muñiz Terra, L.; Roberti, E.; Deleo, C.; Hasicic, C. (2013). *Trayectorias laborales en Argentina: una revisión de estudios cualitativos sobre mujeres y jóvenes*. Lavboratorio N° 25. Universidad de Buenos Aires, pp. 57-79 Buenos Aires. Argentina.
- Muñoz Justicia, J. (2003). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS/ti*

- Muñoz Rojas, C. (2019). Educación técnico-profesional y autonomía económica de las mujeres jóvenes en América Latina y el Caribe. Serie Asuntos de Género N° 155. Santiago de Chile: CEPAL.
- Narodowski, M. y Gottau, V. (2017). Clases medias y escuela pública. La elección escolar como resistencia. En perfiles educativos, vol. XXXIX, N° 157.
- Neffa, J; Panigo, D. y Pérez, P. (2010). Transformaciones del empleo en Argentina: estructura, dinámica e instituciones. CEIL-PIETTE, CONICET, 2010.
- Nessier, A; Pagura, M.; Pacífico, A. y Zandomeni, N. (2018). Estudiantes universitarios que trabajan: desafíos de la simultaneidad. En Escritos Contables y de Administración, vol. 8, n° 2, pp. 57-78. ISSN 18532063 (impreso)/ 18532055 (en línea).
- Nicastro, S. y Greco, M. (2009). Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Novick, M. (2004). «Transformaciones recientes en el mercado de trabajo argentino y nuevas demandas de formación" en Jacinto, C., y Amorrós, O. Educar ¿para qué trabajo?: discutiendo rumbos en América Latina. La Crujía.
- Olmedo Reinoso, A. y Santa Cruz Grau, E. (2008). Las familias de clase media y elección de centro: el orden instrumental como condición necesaria, pero no suficiente. En profesora, revistas de curriculum y formación de profesorado, vol. 12, N° 002, Granada.
- Orellana, V., Caviades, S., Belei, C., & Contreras, M. (2018). La elección de escuela como fenómeno sociológico. Una revisión de literatura. *Revista Brasileira de Educação*, 23. Pavez Soto, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. En *Revista de Sociología* N° 27.
- Otero, A. (2006). Debates y paradojas en las Trayectorias educativas y ocupacionales: un análisis sobre perspectivas, acciones y limitaciones en jóvenes argentinos. En última Década N° 37, CIDPA, Valparaíso, pp. 41-68.
- Otero, A. (2011). Tramos y trayectorias juveniles: un análisis sobre perspectivas, acciones y aspiraciones en torno al trabajo en jóvenes argentinos hoy. 10° Congreso ASET, BsAs.
- Otero, F. (2013). Proyectos de articulación escuela secundaria y estudios superiores: ¿otra gramática escolar para la conclusión del nivel medio? Tesis de Doctorado, Universidad de San Andrés.
- Pacífico, A.; Zandomeni, N.; Nessier, A.; Pagura, F; Canale, S. y Vigil, F. (2016). Implicaciones del trabajo remunerado durante los estudios en la carrera de contador público nacional de la

- Universidad Nacional del Litoral, Argentina. En Xi Conferencia Latinoamericana sobre el abandono de la educación superior (CLABES) Escuela Politécnica Nacional, Quito, Ecuador.
- Palomino, H. (2007). La instalación de un nuevo régimen de empleo en Argentina: de la precarización a la regulación. *Revista Latinoamericana de estudios del Trabajo (RELET)*, 12(19).
- Panaia, M. (2013). (coord). *Abandonar la universidad con o sin título*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Panella, C. (2003). Una aproximación a la enseñanza secundaria durante los primeros gobiernos peronistas (1946-1955). En *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, N° 3, pp. 139-157.
- Panigo, D. y Neffa, J. (2009). El mercado de trabajo argentino en el nuevo modelo de desarrollo. Documento de trabajo del Ministerio de Economía y Finanzas Públicas de la Nación, BsAs.
- Pascual, L. (2010). *Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos. Sus experiencias en la escuela media*, Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Patton, M. (2002) *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Pérez Islas, J. (2008). “Juventud: un concepto en disputa”. En Pérez Islas, J; Valdez González, M. y Suárez Zozoya, M. (coords.) (2008). *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos*. México: UNAM-CIIJ-Porrúa.
- Pérez Islas, J. y Urteaga, M. (2001). Los nuevos guerreros del mercado: trayectorias laborales de jóvenes buscadores de empleo en Pieck, E. (Ed) *Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social*. México. UIA/Cinterfor.
- 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. Buenos Aires.
- Pérez, P. (2010). “¿Por qué difieren las tasas de desempleo de jóvenes y adultos?: Un análisis de transiciones laborales en la Argentina post Convertibilidad”. Ponencia presentada en el IV Congreso Latinoamericano de Sociología del trabajo, México.
- Pérez, P. y Brown, B. (2014) *Políticas de empleo para jóvenes: el Programa Jóvenes con Más y mejor y Trabajo*. Pérez, P. y Busso, M. (coords.). *Tiempos contingentes. Inserción laboral de los jóvenes en la Argentina posneoliberal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Pérez, P. y Busso, M. (2014). Los jóvenes argentinos y sus trayectorias laborales inestables: Mitos y realidades. ISSN 1514-6871es. En *trabajo y Sociedad* N° 24. Santiago del Estero.
- Pérez, P. y Busso, M. (2015) “Los jóvenes argentinos y sus trayectorias laborales inestables: Mitos y realidades”, en *Trabajo y Sociedad*, vol., 24, 2015.

- Pérez, P.; Deleo, C. y Fernández Massi, M. (2013). Desigualdades sociales en trayectorias laborales de jóvenes en la Argentina. *Revista Latinoamericana de Población*, Año 7, N° 13, julio/diciembre.
- Pineau, P. (1991). *Estado y educación técnica 13. (1936-1968)*. Buenos Aires (AR): CEAL. Pries, L. (1999). *Conceptos de trabajo, mercados de trabajo y proyectos biográfico-laborales*. México. Mimeo.
- Pineau, P. (1997). “La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser: los avatares de la educación Técnica entre 1955 y 1983”. En Puiggrós, A. (Dir.). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Tomo VIII de *Historia de la Educación Argentina*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “Esto es educación” y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En Pineau, P.; Dussel, I. y Caruso, I. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre el proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Pineau, P. (2003). La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser: los avatares de la educación técnica entre 1955 y 1983. En Puiggrós, A. (Dir.) *Historia de la Educación Argentina Tomo VII: Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*.
- Piovani, J. (2007). La entrevista en profundidad. En Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J. (comp) *Metodología de las ciencias sociales*. Cengage. Pp. 215-221.
- Piovani, J. (2010). Los estudios de caso en las ciencias sociales: sobre sus orígenes, desarrollo histórico y sistematización metodológica. VI jornadas de Sociología UNLP.
- Piovani, J. (2018). Reflexividad en el proceso de investigación social: entre el diseño y la práctica. En Piovani, J. y Muñiz Terra, L. (coord.). *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social*. Buenos Aires: Biblos/CLACSO. ISBN 978-987-691-642-4.
- Planas, J (2015). Adecuar la oferta de educación a la demanda de trabajo. ¿Es posible? Una crítica a los análisis “adecuacionistas” de relación entre formación y empleo. México: Grupo H impresores.
- Planas-Coll, J. y Enciso-Ávila, I. (2014). Los estudiantes que trabajan: ¿tiene valor profesional el trabajo durante los estudios? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Vol. 5, Issue 12, pp. 24-45. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299129977002.pdf>
- Puiggrós, A., & Gagliano, R. (2004). *La fábrica del conocimiento: los saberes socialmente productivos en América Latina*. Homo Sapiens ediciones.

- Pujadas Muñoz, J. J. (1992). El método biográfico: El uso de historias de vida en ciencias sociales. Cuadernos metodológicos N° 5. Madrid. CIS.
- Rambla, X. (2003). Las desigualdades de clase en la elección de escuela. *Revista de Educación* N° 330, pp. 83-98.
- Rapoport, A.; Acevedo, M; Gerez, P.; Álvarez, G y Martínez Mendoza, R. (2017). Encuesta Nacional de Trayectoria Educativa (ENTrE 2016 – 2017). Primeros resultados y notas metodológicas en La ETP investiga 2017.
- Reátegui Amat y León, L.; Grompone Velázquez, A. y Rentería, M. (2020). Brechas de origen, brechas de trayectoria. La desigual transición a la educación superior en dos grupos de jóvenes peruanos. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, N° 12.
- Reguillo, R. (2003). Ciudadanías juveniles en América latina. En última Década N° 19, pp. 1-20. Viña del Mar: CIDPA.
- Reguillo, R. (2017). *Los jóvenes en México*. Fondo de Cultura Económica.
- Reygadas, L. (2004). “Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional”, en *Política y Cultura*, núm. 22, pp. 7-25. México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.
- Rico, M. N. y Trucco, D. (2014), “Adolescentes Derecho a la educación y al bienestar futuro”, Serie Políticas Sociales, N° 190 (LC/L.3791), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Riquelme, G. (1991). “Implicancias educativas de la transformación de las calificaciones ocupacionales: abordaje teórico conceptual “. Cuadernos de Trabajo N° 8. Buenos Aires: Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Riquelme, G. (2004). La educación secundaria antes y después de la reforma: efectos distributivos del gasto público. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Riquelme, G. (2006) La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos. *Anales de la educación común*, Vol. 2, N° 5.
- Riquelme, G. (2006). La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos. *Anales de la Educación común*. La Plata.
- Riquelme, G. (2019). Perspectiva crítica y constructiva sobre la relación educación y trabajo argentina. En (2019) *La educación técnico profesional en la Ciudad de Buenos Aires: aportes y reflexiones del segundo seminario de investigación de la UEICEE / Almandoz R. (comp)*. Vinacur, T; Bustos, J. y Belmes, A. - 1a ed. – Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; Ciudad Autónoma de Buenos Aires:

- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2019. ISBN 978-987-549-816-7
- Riquelme, G; Herger, N. y Sassera J. (2017). Relevamiento de prácticas profesionalizantes en escuelas secundarias técnicas en La ETP investiga 2017. Resultados de las investigaciones INET 2017.
- Riquelme, G; Herger, N. y Sassera J. (2017). Relevamiento de prácticas profesionalizantes en escuelas secundarias técnicas en La ETP investiga 2017. Resultados de las investigaciones INET 2017.
- Roberti 2018
- Roberti, E. (2015). La nueva condición juvenil en tiempos de desestructuración: Un estudio de las trayectorias laborales de los jóvenes del barrio Aluvión y su imbricación con otras esferas vitales (La Plata, Pcia. De Buenos Aires). Tesis para obtener el título de Maestría en Ciencias Sociales. UNLP.
- Roberti, E. (2016). Los sentidos (des)centrados del trabajo: hacia una reconstrucción de los itinerarios típicos delineados por jóvenes pobres. En última Década, vol. 24, pp. 227-255.
- Roberti, M. E. (2012). Rupturas y subjetividades: Un acercamiento a la perspectiva de las Trayectorias Laborales. En Trabajo y Sociedad, N° 18, vol. XV, Santiago del Estero, Argentina ISSN 1514-6871.
- Roberti, M. E.; Bidauri, M. P.; y Guevara, B. (2019) Prácticas profesionalizantes en la escuela técnica: un abordaje multidimensional de sus enfoques, actores institucionales y jóvenes participantes en VII Jornadas de Graduadxs e Investigadorxs en Formación de la Facultad de humanidades y Ciencias de la educación "Investigación, Docencia y Extensión a 100 años de la Reforma Universitaria". La Plata, 24, 25 y 26 de octubre de 2018.
- Roberts, K. (1997). "Structure and agency: The Ney Youth Research Agenda ". In Binner, J. Chisolm, L. and Furlong, A. (Eds.) Youth, Citizenship and Social Change in a European Context. Ashgate, Aldershot.
- Rodríguez Moyano, I. (2015). "Elite social ¿elite educativa? Experiencias escolares en escuelas privilegiadas de Buenos Aires". En [Ziegler y otros] 2da Reunión Internacional sobre Formación de las Elites: enfoques y avances de investigación en el estudio relacional de las desigualdades. Buenos Aires: FLACSO Argentina. e-ISBN:978-950-9379-29-9.
- Rodríguez Rocha, E. (2016). El rol de la escuela en las decisiones de sus alumnos bajo el contexto de la transición a las instituciones públicas de educación media superior de la ciudad de México. Estudios sociológicos, vol. XXXIV, núm. 102pp. 639-664.

- Rojas, M.T.; Falabella, A. Leyton, D. (2016) Madres de clases medias frente al mercado educativo en Chile: decisiones y dilemas. En Corvalán, J., Carrasco, A.Z. y García Huidobro, J. (ed). Mercado escolar y oportunidad educacional. Libertad, diversidad y desigualdad. CEPPE UC, Santiago de Chile.
- Romo, M. (2010). Escuela Albert Thomas 100 años
- Salvia, A. (2008). Exclusión y déficit educativo en las dos puntas del trayecto escolar. Barómetros de la Deuda Social de la Infancia N° 1. Buenos Aires: Observatorio de la deuda Social de la Infancia. Universidad Católica Argentina.
- Salvia, A. y Tuñón, I. (2008). Jóvenes excluidos: límites y alcances de las políticas públicas de inclusión social a través de la capacitación laboral en Salvia, A “Jóvenes promesas”.
- Salvia, A., y Tuñón, I. (2003). Los jóvenes trabajadores frente a la educación, el desempleo y el deterioro social en la Argentina. Friedrich Ebert Stiftung Argentina. Buenos Aires.
- Samaja, J. (2002). Concepto, método y sentido de la investigación científica. En Dei, H. ed.). pensar y hacer en investigación. Buenos Aires: Docencia.
- Sánchez Román, J. (2007). De las “Escuelas de Artes y Oficios” a la Universidad Obrera Nacional: Estado, Elites y Educación Técnica en Argentina, 1914-1955. En Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija, vol. 10, pp. 269-299.
- Santillán, L. (2012). Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad. Buenos Aires: Biblos.
- Saraví, G. (2009). Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México. México: CIESAS. Saraví, G. (2015) "De la desigualdad a la fragmentación". En Juventudes fragmentadas. México: Flacso/Ciesas.
- Saraví, G. (2015). Juventudes fragmentadas: Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad. FLACSO/CIESAS, México.
- Sautú, R. (1998). El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores. Bs.As. Ed. Belgrano.
- Sautú, R. (2003). Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación. Buenos Aires: Lumiere.
- Sautú, R.; Boniolo, P.; Dalle, P. y Elbert, R. (2005). Recomendaciones para la redacción del marco teórico, los objetivos y la propuesta metodológica de proyectos de investigación en ciencias sociales. Sautú, R.; Boniolo, P.; Dalle, P. y Elbert, R. Manual de metodología. Construcción del

- marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. E-ISBN 987-1183-32-1. Buenos Aires: CLACSO.
- Savage, M.; Barlow, J.; Dickens, P. y Fielding, T. (1992), *Property, Bureaucracy and Culture*, Routledge, London.
- Schultz, T. W. (1983). «La Inversión en Capital Humano», en *Educación y Sociedad*, volumen 8, N° 3
- Schwartzman, S. (2005). Acceso y retrasos en la educación en América Latina en Equidad en el acceso y la permanencia en el sistema educativo. Debate No 1, SITEAL.
- Scott, J (1996), “El género una categoría útil para el análisis histórico”, en Lamas, M (Comp), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG, México.
- SEGETP. (2011). Expectativas de educación postsecundaria de los alumnos que finalizan la escuela secundaria técnica. Resultados del Censo Nacional de último Año de Educación Técnico Profesional. Documento de Trabajo N° 1. IX Jornadas de Sociología de la UBA.
- SEGETP. (2012a). La terminalidad en escuelas técnicas de Argentina: otro desafío para la política educativa. Documento de Trabajo N° 2. VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS).
- SEGETP. (2012b). Estudio y trabajo: expectativas y concreciones entre los egresados de escuelas secundarias técnicas en la Argentina actual. Documento de Trabajo N° 3. VII Jornadas de Sociología de la UNLP.
- Sendón, M. A. (2013). “Educación y trabajo: consideraciones actuales en torno al debate del papel de la educación. En propuesta educativa núm. 40, año 22, vol. 2, noviembre 2013, pp. 8-31. ISSN 19957785.
- Seoane, V. (2009). Censo nacional de último año de educación técnico profesional 2009: elección de estudios y expectativas juveniles. Seoane, V.; Rapoport, A; y Pereyra León, M. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, v. 2. ISBN 978-950-00-0857-0
- Seoane, V. (2014). Género, cuerpos y sexualidades: experiencias de mujeres en escuelas técnicas de la ciudad de La Plata. Tesis de Doctorado. FLACSO. Sede académica Argentina, Buenos Aires.
- Seoane, V. I. (2012). Sexismo y androcentrismo en la escuela técnica: Experiencias de mujeres jóvenes en torno a la sexualidad, el género y la condición juvenil. VII Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata.

- Seoane, V. y Longobuco, H. (2013). Dossier: Trabajo juvenil: entre la producción cultural y la reproducción económica”. En *Propuesta Educativa* N° 40, año 22, nov. 2013.
- Sepúlveda, L. (2016). Trayectorias educativo-laborales de jóvenes estudiantes de educación técnica en Chile: ¿tienen sentido un sistema de formación para el trabajo en la educación secundaria? En *Páginas de Educación*, vol. 9, núm. 2, ISSN 1688 5287; e ISSN 16887468
- Sepúlveda, L. (2017). *La Educación Técnico-Profesional en América Latina: Retos y oportunidades para la igualdad de género*. Serie Asuntos de Género N° 144. Santiago de Chile: CEPAL.
- Sepúlveda, L. y Valdebenito, M. (2014). Aspiraciones y proyectos de futuro de estudiantes de enseñanza técnica-profesional: ¿Es pertinente un sistema diferenciado en la enseñanza media? En *Polis* vol. 13, N° 38, pp. 597-620.
- Sevilla, P. (2017). *Panorama de la Educación Técnica Profesional en América Latina y el Caribe*. Serie Políticas Sociales N° 222. Santiago de Chile: CEPAL.
- Simkin, H. y Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. XXIV, núm. 47, noviembre, 2013, pp. 119-142 Universidad Nacional de Entre Ríos Concepción del Uruguay, Argentina
- Solís, P. (2012). Desigualdad social y transición de la escuela al trabajo en la ciudad de México. En *Estudios Sociológicos*, vol. 30, N° 90, pp. 641-680.
- Solís, P. (2018), Desigualdad social en la finalización de la educación secundaria y la progresión a la educación terciaria. Un análisis multinacional a la luz de los casos del sur de Europa y América Latina. ISSN 2013-9004 (digital); ISSN 0210-2862 (paper) *Papers* 2019, 104/2 <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2572> 247-278.
- Solís, P. y Boado, M. (2016). Y sin embargo se mueve.
- Solís, P.; Rodríguez Rocha, E. y Brunet, N. (2013). Orígenes sociales, instituciones y decisiones educativas en la transición a la educación media superior. El caso del Distrito Federal. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 18, N° 59.
- Sosa, M. (2016). Incidencia de la formación técnica en la inserción laboral juvenil. Los egresados ETP en el mercado de trabajo en general y en el sector de la construcción en particular en Argentina (2003-2014). Tesis de posgrado, Maestría en Sociología Económica, Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES), Universidad Nacional de San Martín (UNSAM).
- Sosa, M. (2020) Aproximaciones sobre la incidencia del título técnico secundario en la inserción laboral juvenil en la Argentina. En *Propuesta Educativa* ISSN 1995–7785, vol. 2, N° 54, Año 29, pp. 104-120.

- Sosa, M. L. (2016) “Educación técnica e inserción laboral en Argentina. Ventajas y limitaciones del título técnico”. En: Jacinto, C. (coord) *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente. Entramados, alcances y tensiones*. Buenos Aires: Libros del IDES.
- Sosa, M. L. (2018) “Inserción laboral de egresados técnicos en dos sectores contrastantes: construcción e informática”. En: Jacinto, C. (coord.) *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes*, CABA: Miño y Dávila.
- 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*. Rosario: Homo Sapiens.
- Southwell, M., Legarralde, M., & Ayuso, M. L. (2005). Algunos sentidos de la juventud en la conformación del sistema educativo argentino. *Anales de la educación común*, 1(1-2), 1-6.
- Spinosa, M. (2004a). El estudio de los perfiles profesionales en el marco de las relaciones entre la educación y el trabajo: el caso de los técnicos químicos en Argentina. Tesis de maestría.
- Spinosa, M. (2004b). Los saberes y el trabajo. *Revista Anales de la Educación común*. P. 164-173.
- Spinosa, M. (2006). Los saberes y el trabajo. *Revista Anales de la Educación Común*, año 2, N° 5, pp. 164-173.
- Tedesco, J. (1977). *Industrialización y educación en Argentina*. Buenos Aires: PNUD/ CEPAL / UNESCO.
- Tedesco, J. (1986). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Tedesco, J. y López, N. (2004). Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina. REICE.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Tenti Fanfani, E. (2009). *La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural*. Tiramonti, G. y Montes, N. (comp.), *La escuela media en debate*. BsAs, Manantial/FLACSO.
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Fundación Santillana. Buenos Aires. Tiramonti, G. (Ed.). (2004). *La trama de la desigualdad educativa*. Manantial. Buenos Aires.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*.
- Terigi, F. (2020). *Escolarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades*. *REVCOM*.

- Terigi, F., & Briscioli, B. (2020). Investigaciones producidas sobre “trayectorias escolares” en educación secundaria (Argentina, 2003-2016). Pinkasz D. y Montes, N.(Comp.) Estados del arte sobre educación secundaria. La producción académica de los últimos, 15, 119-162.B
- Thompson, P. (1997) Women, Men and Transgenerational Family Influences in Social Mobility. En D. Bertaux y P. Thompson (Eds.)*Pathways to Social Class. A Qualitative Approach to Social Mobility*. Oxford: ClarendonPress.
- Tiramonti, G. (2004a). (Comp.). La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media, Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2004b). La configuración fragmentada del sistema educativo argentino. En Cuadernos de Pedagogía Rosario, Año VII, N° 12, pp. 33-46. Buenos Aires: Centro Editor de Estudios en Pedagogía Crítica. /Libros del Zorzal. ISBN: 987-1081-54-5.
- Tiramonti, G. (2005) “Subjetividades, pertenencias e intereses en el juego de la elección escolar”. Ed. Mimeo.
- Tiramonti, G. (2007).La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2009) (comp.) La escuela media en debate: Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. FLACSO/ Manantial, Buenos Aires. ISBN: 978-987-500-124-4.
- Tiramonti, G. (2011). (Dir.) Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Rosario: Homo Sapiens/FLACSO
- Tiramonti, G. (Comp.) (2004a). La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media, Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). La educación de las élites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades. Buenos Aires: Paidós.
- Triano, S.; Álvarez, G.; Pereyra León, M. y Boerr, I. (2012). La inserción laboral y educativa de los egresados de escuelas secundarias técnicas en la Argentina actual. VII Jornadas de Sociología de la UNLP. La Plata, diciembre 2012. ISSN 2250-8465.
- Tuñón, I. (2010). Persistentes desigualdades sociales en el acceso a la educación. Barómetro de la Deuda Social de la Infancia N° 1. UCA.
- Vacchiano, M.; Martí, J.; Yepes, L. y Verd, J. (2018). Las redes personales en la inserción laboral juvenil en tiempos de crisis. Un análisis en Barcelona. En revista Española de Investigación Social REIS N° 161, pp. 121-140.

- Valles, M. (1997). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica y profesional. Síntesis. Madrid.
- Valviedeso, A. y de Ibarrola, M. (2019). Transiciones y configuraciones laborales de egresados universitarios: ruptura del significado lineal. RIES Revista Iberoamericana de Educación Superior, vol. 10, núm. 27, pp.3-24. Universidad Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación; Universia. ISSN 2007-2872
- Van Zanten, A. (2007). Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. *Revista de antropología social*, 16, 245-277.
- Van Zanten, A. y Ball, S. (2002). La construction des ségrégations scolaires en France et en Angleterre. Dans Ministère de l'Éducation (Ed.), La discrimination positive en France et dans le monde (pp. 33-53). Paris: CNDP. Consulté le 14 mai 2014 à partir de <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/43322/43322-8263-9409.pdf>
- Veleda, C. (2007). Entre querer y poder: las clases medias y la elección de la escuela en el conurbano bonaerense. In M. Narodowski, & M. Gómez Schettini, *Escuelas y familias: problemas de diversidad cultural y justicia social*. Buenos Aires: Prometeo.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos. Buenos Aires: Centro editor de América latina.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.). Estrategias de investigación cualitativa. Pp. 23-64. México: Gedisa.
- Vasilachis, I. (1992). Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos. CEAM. BsAs.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). "El trabajo de campo". La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela. Madrid: editorial Trotta.
- Veleda, C. (2012). La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada. Buenos Aires: Stella/La Crujía.
- Veleda, C. (2013) Regulación estatal y segregación educativa en la Provincia de Buenos Aires. *Revista de Política Educativa*, Universidad de San Andrés. Prometeo. Pp.37-65.
- Verd, J.; Yepes, L. y Vacchiano, M. (2016). Trayectorias laborales y capital social en la población joven. Elementos para analizar la precariedad juvenil más allá de los grandes focos. *Anuario IET*, vol. 3, pp. 144-158.

- Villa, A. (2011). Distinción y destino. Aportes de la educación a la construcción social de los privilegios: El caso de las familias tradicionales platenses. Tesis para obtener el grado de maestría en Ciencias Sociales, FLACSO.
- Villa, A. (2015). Distinción y destino. Aportes de la educación a la construcción social de los privilegios. En 2da Reunión Internacional sobre Formación de las Elites: enfoques y avances de investigación en el estudio relacional de las desigualdades / Sandra Ziegler [y otros]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Flacso Argentina, 2015. E-Book. ISBN 978-950-9379-29-9 1. pp. 205-215.
- Willis, P. (1977). Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. Madrid: Akal.
- Zandomeni, N.; Pacífico, A; Nessier, A.; y Trevignani, V. (2019). Acercamiento al mundo del trabajo en estudiantes avanzados de la Facultad de Ciencias Económicas e Ingeniería Química de la Universidad Nacional del Litoral. XIV Congreso Nacional de estudios del Trabajo ASET, Buenos Aires. Willis, P (2003), Foot Soldiers of Modernity; the dialectics of cultural consumption and the 21st century school; Harvard Educational Review, Vol.73-3; pp. 390-415.

FUENTES DOCUMENTALES

- Adamovsky, E. (2021). Contra la ideología del emprendedurismo y el adoctrinamiento. El Diario. Consultado el: 12/09/2021 de https://www.eldiarioar.com/opinion/ideologia-emprededurismo-adoctrinamiento_129_8292610.html
- Catálogo de Títulos y Certificaciones de la ETP. Disponible en: <http://catalogo.inet.edu.ar/pages/home>
- Ley de Educación Nacional N°26.206, Argentina, 2006. Recuperada de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- Ley del Sistema de Pasantías Educativas N°26.427, Argentina, 2008. Recuperada de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/145000-149999/148599/norma.htm>
- Decreto del Régimen General de Pasantías N°1.374, Argentina, 2011. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/185000-189999/186933/norma.htm>
- Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058/05. Recuperado de: <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/ley-26058.pdf>
- Ley de Transferencia de Servicios Educativos N°24.049, Argentina, 1992. Recuperada de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/448/norma.htm>

Ley Federal de Educación N°24.195, Argentina, 1993. Recuperada de http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leyfederal.html

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología / INET (2007) Documento de prácticas profesionalizantes. Buenos Aires. Disponible en: http://www.empresaescuela.org/legislacion/Documento_de_Practicas_Profesionalizantes-INET.pdf

Resolución N° 112/13. Régimen de Prácticas Profesionalizantes. Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/dir_prov_educ_tecnica_profesional/educacionagraria/normativa/resoluciones/res_112_13_practicas_prof_anexo1.pdf

Resolución N° 2343/17. Prácticas Formativas. Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: <http://copret.abc.gob.ar/wp-content/uploads/2019/12/Practicas-Formativas.pdf>

Resolución N° 1743/10. Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/dir_prov_educ_tecnica_profesional/formacionprofesional/normativas/resoluciones/res_1743_10_practicas_profesionalizantes.pdf

Resolución N° 47/08 del Consejo Federal de Educación. Lineamientos y criterios para la organización institucional y curricular de la ETP correspondiente a la educación Secundaria y la Educación Superior. Recuperado de: <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/47-08-anexo.pdf>

Resolución N° 266/15 Evaluación de Capacidades Profesionales. Consejo Federal de Educación. Recuperado de: http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2014/07/ResCFE_266-15.pdf

ANEXOS

1. GUION ENTREVISTAS TESIS DOCTORAL:

Entrevista N°: Edad: Sexo: Nombre de Pila:

Fecha de la entrevista: Lugar: Entrevistador/a:

Nota de campo:

a) ¿Cómo se compone tu familia? ¿Quiénes de ellos conviven con vos actualmente y quiénes no? (La información sobre padre y madre debe estar incluso si el entrevistado constituyó su propia familia)

1) Vínculo con el entrevistado	2) Sexo		3) Edad	4) Asiste actualmente al sistema educativo		5) Máximo Nivel Educativo alcanzado	6) Beca, Plan, Programa social (AUH, Progresar etc.)	7) SITUACION OCUPACIONAL ACTUAL			8) Conviviente		9) Cobertura Médica	10) Quién es el principal sostén del hogar? (marcar con una cruz)
								Ocupado 1	Des-Ocupado 2	Inactivo (amas de casa, niños, jub./pen.) 3				
0 ENTREVISTADO /A	V	M		Sí	No						Sí	No		
1 Madre	V	M		Sí	No						Sí	No		
2 Padre	V	M		Sí	No						Sí	No		
3 PAREJA madre/padre	V	M		Sí	No						Sí	No		
4 Hermano 1	V	M		Sí	No						Sí	No		
5 Hermano 2	V	M		Sí	No						Sí	No		
6 Hermano 3	V	M		Sí	No						Sí	No		
7 Hermano 4	V	M		Sí	No						Sí	No		
8 Hermano 5	V	M		Sí	No						Sí	No		
9 Pareja	V	M		Sí	No						Sí	No		
10 Hijo 1	V	M		Sí	No						Sí	No		
11 Hijo 2	V	M		Sí	No						Sí	No		

12 Otros Familiares (abuelos, tíos, convivientes)	V	M		Sí	No						Sí	No		
13 Otros No familiares (amigos, etc.) convivientes	V	M		Sí	No						Sí	No		
14														
15	V	M		Sí	No						Sí	No		
16	V	M		Sí	No						Sí	No		
17	V	M		Sí	No						Sí	No		

Códigos		
5. Nivel Educativo	6. Beca o Plan Social	9. Cobertura Médica
1) Nunca Asistió	Si Tiene: ¿Cuál? 1) AUH	1) Por medio del trabajo propio?
2) Preescolar/Jardín infantiles		2) Por medio del trabajo de madre/padre/cónyuge?
3) Primaria Incompleta	2) PROGRESAR	3) Cobertura que abona por su cuenta.
4) Primaria Completa	JMMT	4) NO TIENE cobertura
5) Secundario Incompleto	Enviación	
6) Secundario Completo	Madre 7 hijos.	
7) Terciario Incompleto		
8) Terciario Completo	6) Monotributo social	
9) Universitario Grado Incompleto		
10) Universitario Grado Completo	7) Otro, ¿Cuál?	
11) Universitario Posgrado Incompleto	Si NO TIENE dejar	
12) Universitario Posgrado Completo	en BLANCO	

	7) PRINCIPAL Ocupación Describir tareas, tamaño del establecimiento, rama de actividad, personal a cargo, asalariado/cuentapropista
1) Vínculo con el entrevistado	
Madre	
Padre	
marido madre/padre	
Hermano 1	
Hermano 2	
Hermano 3	
Hermano 4	
Hermano 5	
Pareja	

Hijo 1	
Hijo 2	
Otros Familiares (abuelos, tíos, convivientes)	
Otros No familiares (amigos, etc.) convivientes	
.....	

b) ¿Dónde naciste? ¿Cuántos años tenés? ¿En qué barrio vivís? ¿Siempre viviste ahí? Si no es de La Plata, ¿Cuándo llegaste a La Plata? ¿Por qué?

Ahora conversemos sobre tu trayectoria educativa.

2. TRAYECTORIA EDUCATIVA

2.1.) ¿A qué escuela/s fuiste en la primaria y en la secundaria? (privada o pública, barrio, ubicación, modalidad -bachiller, técnica, adultos-, tipo de jornada).

2.2.) ¿Podrías describir tu escuela primaria y secundaria? (cuestiones edilicias, calidad educativa, compañeros, docentes, directivos) [captar experiencia educativa, sentidos, etc.]. En relación a los compañeros/as ¿considerás que había diferencias de clase en el curso? ¿Cómo vivías esas diferencias al interior del aula?

2.3.) ¿Cómo fue el pasaje de la primaria a la secundaria? ¿Por qué fuiste a esa/s escuela? (¿Quiénes influyeron en esa decisión?) ¿A qué escuela te hubiera gustado ir y a cuál no? ¿Por qué?

Bloque EST: motivaciones de la elección de EST ¿Por qué elegiste ir a una escuela secundaria de orientación técnica?, ¿por qué elegiste específicamente ir a “esta” escuela técnica?, ¿Por qué elegiste esta especialidad? ¿Algún familiar ya había asistido a la educación técnica, a esta escuela en particular, a esta especialidad?, ¿Por qué?, ¿cómo fue su experiencia?

(Indagar motivos vinculados a la trayectoria familiar vinculados a EST o a esa escuela, cuestiones de prestigio presente o pasado, búsqueda de un perfil específico, una salida laboral, y otros motivos que pudieran surgir). ¿Crees que existen diferencias en relación a otras escuelas técnicas de la región que conozcas?, ¿crees que existen diferencias entre las distintas orientaciones?

Experiencia EST: Podrías contarme cómo fueron las prácticas de taller mientras ibas a la escuela ¿crees que te sirvieron?, ¿en qué sentido?, ¿cómo estaban equipados los talleres y laboratorios?, ¿hacia falta insumos?, en caso afirmativo ¿cómo lo resolvían?

En relación a las prácticas profesionalizantes (PP): ¿podrías contarme dónde las realizaste, en qué período y durante cuánto tiempo, crees que te fueron útiles, sentís que allí aprendiste algo, qué aprendiste y/o qué te aportaron, quedaste en vinculación con este ámbito profesional luego de finalizado el período obligatorio de 200 horas? ¿cómo se seleccionaban los alumnos?

Experiencia EST y género: en la especialidad que seguiste ¿cómo era la distribución de varones y mujeres en el aula?, ¿crees que el trato era igualitario o desigual hacia las estudiantes mujeres (tanto desde los propios compañeros como desde los profesores) tanto en el aula, como en los talleres, los laboratorios y los recreos. ¿podrías contarme alguna experiencia?

2.4.) ¿Qué otras actividades realizabas mientras ibas a la escuela? (club, deporte, militancia, idioma, ayuda en las tareas domésticas, etc.).

[Ver a quiénes corresponde preguntar y a quiénes no]

2.5.) *Repitencia*: ¿Alguna vez repetiste?, ¿qué años? ¿Por qué? *Abandono*: ¿En algún momento abandonaste?, ¿durante cuánto tiempo?, ¿por qué?

A los que sí: ¿Te acordás en qué momento fue y por qué? ¿Retomaste, por qué? ¿Cuánto tiempo después? ¿Cómo fue volver a la escuela, era la misma escuela? ¿Cómo cambió tu vida al no ir más a la escuela? ¿Qué hiciste en ese momento?

Bloque EST: ¿Tuviste algún cambio de escuela (vinculado a repitencia o no) de EST a escuela tradicional, o de escuela tradicional a EST?, ¿qué influyó en ese cambio?

2.6.) ¿Pudiste finalizar el secundario?, ¿Qué título obtuviste? (polimodal, bachiller, técnico, ¿conocés la especialidad?) ¿Terminaste en el marco de un plan (Fines1-Fines2-COA Fines-Fines TEC)?

2.7.) ¿Qué significó terminar el secundario en tu vida?

Bloque EST: ¿Qué significado tuvo que haya sido un título técnico?

2.8.) *Becas, programas*: ¿Recibiste alguna beca o plan para estudiar (becas escolares, AUH, ¿Progresar, ¿Conectar Igualdad, etc.)? ¿Cuál? ¿Cuándo? ¿Durante cuánto tiempo? ¿Cuánto te ayudó? ¿En qué utilizabas esa ayuda?

2.9.) *Escuela y trabajo*: ¿Mientras ibas a la escuela, trabajaste en algún momento? (indagar receso escolar) ¿Qué tipo de trabajo realizás/realizaste? ¿Cómo te las arreglas/bas para estudiar y trabajar al mismo tiempo? ¿Por qué decidiste trabajar mientras estabas en la escuela?

2.9.1.) ¿Pasaste algún período sin trabajar ni estudiar? ¿Por qué? ¿Qué hiciste? (dónde, cómo, recibió alguna ayuda)

2.10.) *Valoración conocimiento escolar*: ¿Considerás que la escuela te aportó algo para tu trabajo actual o anteriores? ¿Qué te aportó? ¿Qué te gustaría haber aprendido en la escuela?

A quiénes hayan seguido estudiando/formándose: ¿Sentís que la escuela te formó/sirvió para seguir estudiando en la universidad/terciario?

2.11.) Si tuvieras que resumir qué te aportó la escuela, ¿qué dirías? (pensando en si fueron saberes, redes, etc.).

2.12.) ¿Qué hiciste/qué pensás hacer después la escuela? ¿Qué te llevó a elegir eso?

3. FORMACIÓN POST-ESCOLAR

3.1.) *Formación profesional/oficios*: ¿Qué elegiste? ¿Por qué? ¿En dónde? ¿Cuándo? ¿Durante cuánto tiempo? ¿Finalizaste? ¿En qué crees que te aportó/aportará para tu futuro laboral? ¿Considerás que la escuela te aportó algo para la realización de estos cursos/estudios?, ¿qué?

¿qué experiencias tuviste en el marco de cada uno?, ¿cómo te sentías?

3.2.) *Formación superior/Posgrados*: ¿Qué elegiste? ¿Por qué? ¿En dónde? (privado, público tradicional, público tecnológico) ¿Cuándo? ¿Durante cuánto tiempo? ¿Finalizaste? ¿En qué crees que te aportó/aportará para tu futuro laboral? Recibiste alguna beca para estudiar en el grado y posgrado (de qué tipo, cuánto tiempo, dónde). ¿Considerás que la escuela te aportó algo para la realización de estos cursos/estudios?, ¿qué?

¿qué experiencias tuviste en el marco de cada uno?, ¿cómo te sentías?

4. TRAYECTORIA LABORAL

4) La idea es recuperar tu trayectoria laboral, para comenzar me gustaría que me cuentes cómo fue tu vida laboral ¿cuántos trabajos tuviste en tu vida y cuáles fueron? ¿Estos trabajos se vinculan con los estudios secundarios/terciarios/cursos?, ¿en qué sentido?

¿qué te gustaría haber aprendido en la escuela que creas hubiera sido útil para lo laboral?

Sección 1: Primer trabajo

4.1.) *Caracterización:* ¿Cuál fue tu primer trabajo? ¿A qué edad lo tuviste? ¿Cómo lo conseguiste? ¿Algún familiar, amigo o conocido te ayudó a encontrarlo? ¿Qué tareas realizabas? ¿Durante cuánto tiempo trabajaste en eso? ¿Qué te motivó a empezar a trabajar en ese momento? ¿Cómo eran las condiciones de contratación? ¿Antes de ese trabajo realizaste alguna changa o ayudaste a algún familiar en su negocio/empresa?

4.2.) *Valoración del primer trabajo:* ¿Qué es lo que más te gustaba y lo que menos te gustaba de las tareas que realizabas? ¿Por qué? ¿Sentís que aprendiste algo? ¿Qué cosas? (un oficio, una calificación administrativa, etc.) ¿Quién te enseñó a hacer eso? ¿Pudiste aplicarlo en trabajos posteriores?

Sección 2: Dos trabajos más importantes:

5) ¿Cuáles fueron para vos los dos trabajos más importantes en tu vida laboral sin considerar el actual? ¿Por qué motivo los consideras los más relevantes? (que las personas entrevistadas tengan que explicitar en la entrevista cuáles son los criterios que los hacen ser los más importantes, por ejemplo, duración, vocación, deseo, estabilidad, remuneración, etc.).

Si alguno de los señalados es el primer trabajo o el actual, indagar sobre el tercer trabajo más relevante.

Si solo se desempeñó en un trabajo toda su vida saltar la sección 2

Primer trabajo más importante:

5.1.) ¿En qué año comenzaste en este trabajo? ¿Cuántos años tenías al comenzar y al dejar ese trabajo? ¿Cuántas horas diarias trabajabas? ¿Cuántos días por semana? ¿Tenías contrato? ¿Era un trabajo estable y con seguridad social, o era informal? ¿A qué se dedicaba el establecimiento?

5.2.) ¿Cómo lo conseguiste? ¿Algún familiar, amigo o conocido te ayudó a encontrar este trabajo? ¿Para obtener ese trabajo te pedían que tuvieras algunos conocimientos previos? ¿Cual/es? ¿Qué tareas realizabas?

5.3.) ¿Tuviste algún ascenso o mejores posibilidades laborales allí? En caso de respuesta negativa: ¿Por qué? En caso de respuesta afirmativa: ¿cómo fue que lograste el ascenso o el cambio de labores/puestos? ¿Qué implicaba en términos de tareas y de beneficios (económicos, de prestigio, etc.)? ¿Llegaste a tener personal/empleados a cargo? ¿Por qué crees que llegaste a eso?

5.4.) ¿En este trabajo había gente de distintas clases sociales? ¿En qué lo percibías? ¿Cómo se relacionaban entre sí estas personas? ¿Por qué crees que pasaba esto?

5.5.) ¿Por qué dejaste de trabajar en eso? ¿Cómo te sentiste con esta situación?

5.6.) *Valoración del primer mejor trabajo:* ¿Te gustaban las tareas que realizabas? ¿Por qué? ¿Cumplió las expectativas que tenías cuando comenzaste a trabajar en eso? ¿En qué sentido? ¿Sentís que aprendiste algo? ¿Qué cosas? (un oficio, una calificación administrativa, etc.) ¿Pudiste aplicarlo en trabajos posteriores?

Segundo trabajo más importante:

6.1.) ¿En qué año comenzaste en este trabajo? ¿Cuántos años tenías al comenzar y al dejar ese trabajo? ¿Cuántas horas diarias trabajabas? ¿Cuántos días por semana? ¿Tenías contrato? ¿Era un trabajo estable y con seguridad social, o era informal? ¿A qué se dedicaba el establecimiento?

6.2.) ¿Cómo lo conseguiste? ¿Algún familiar, amigo o conocido te ayudó a encontrar este trabajo? ¿Para obtener ese trabajo te pedían que tuvieras algunos conocimientos previos? ¿Cual/es? ¿Qué tareas realizabas?

6.3.) ¿Tuviste algún ascenso o mejores posibilidades laborales allí? En caso de respuesta negativa: ¿Por qué? En caso de respuesta afirmativa: ¿cómo fue que lograste el ascenso o el cambio de labores/puestos? ¿Qué implicaba en términos de tareas y de beneficios (económicos, de prestigio, etc.)? ¿Llegaste a tener personal/empleados a cargo? ¿Por qué crees que llegaste a eso?

6.4.) ¿En este trabajo había gente de distintas clases sociales? ¿En qué lo percibías? ¿Cómo se relacionaban entre sí estas personas? ¿Por qué crees que pasaba esto?

6.5.) ¿Por qué dejaste de trabajar en eso? ¿Cómo te sentiste con esta situación?

6.6.) *Valoración del segundo mejor trabajo:* ¿Te gustaban las tareas que realizabas? ¿Por qué? ¿Cumplió las expectativas que tenías cuando comenzaste a trabajar en eso? ¿En qué sentido? ¿Sentís que aprendiste algo? ¿Qué cosas? (un oficio, una calificación administrativa, etc.) ¿Pudiste aplicarlo en trabajos posteriores?

Sección 3: Trabajo actual y proyección futura

7.1.) ¿Trabajas actualmente? ¿En dónde? *En caso de pluriempleo realizar las siguientes preguntas para cada uno de los trabajos* ¿Hace cuánto trabajas ahí? ¿Cómo fue que lo conseguiste? ¿Cuántas horas trabajas? ¿Cuántos días a la semana? ¿Tenés contrato? ¿Es un trabajo estable y con seguridad social o es informal? ¿A qué se dedica el establecimiento?

7.2.) ¿Cómo lo conseguiste? ¿Algún familiar, amigo o conocido te ayudó a encontrar este trabajo? ¿Para obtener ese trabajo te pedían que tuvieras algunos conocimientos previos? ¿Cual/es? ¿Qué tareas realizabas? ¿Dónde aprendiste a realizarlas? ¿Esas tareas fueron cambiando?

7.3.) *Valoración del trabajo actual:* ¿Te gustaban las tareas que realizabas? ¿Por qué? ¿Crees que cumple las expectativas que tenías cuando comenzaste a trabajar en esto? ¿En qué sentido? ¿Sentís que aprendiste algo? ¿Qué cosas? (un oficio, una calificación administrativa, etc.)

7.3.1.) ¿Percibís un ingreso por tu trabajo? ¿Te parece suficiente por el trabajo que haces? Por fuera de los ingresos ¿Consideras que valoran adecuadamente el trabajo que realizas? ¿Por qué? ¿Te interesa el trabajo que desarrollas actualmente? ¿Qué elementos rescatas como positivos y negativos de tu trabajo actual?

7.4.) *Trabajo actual y proyección a futuro:* ¿Pensás trabajar el día de mañana en la misma actividad que desarrollas actualmente? ¿Por qué? En caso negativo: ¿En qué te gustaría trabajar? ¿Por qué? ¿Qué condiciones creés deberían darse para conseguir un trabajo así? ¿Hiciste alguna búsqueda de empleo últimamente?

7.4.1.) ¿Cómo te imaginás en 10 años? ¿Qué te gustaría estar haciendo? ¿De que no te gustaría trabajar jamás? ¿Por qué?

Sección 4: Preguntas generales sobre la trayectoria:

8.1.) ¿Alguna vez te despidieron o estuviste desocupado? ¿Cuándo? ¿Por qué causas? ¿Conseguiste trabajo rápidamente? En caso negativo: ¿Por qué crees que no conseguías trabajo en ese/esos momento/s? ¿Cómo hiciste para conseguir ingresos durante ese/esos período/s? ¿Cómo volviste a insertarte en el mercado de trabajo?

8.2.) ¿En qué momentos de tu trayectoria laboral tuviste más de un empleo al mismo tiempo? ¿Cuáles eran las razones?

8.3.) ¿Consideras que alguna institución pública o privada (educativa, empresa, ONG, fundación, Programa) contribuyó de manera significativa en el desarrollo de tu trayectoria laboral?

8.4.) ¿Pertenece o perteneciste a algún sindicato o movimiento social? ¿Por qué? ¿Cómo fue tu participación? ¿Crees que este sindicato o movimiento colaboró en tu trayectoria laboral? ¿En qué colaboró?

8.5.) Pensando en el periodo desde el 2015 hasta la actualidad: ¿Sufriste cambios en lo laboral? ¿En qué específicamente (salario, hs. de trabajo, forma de contratación, posibilidades de ascenso, etc.)? De haber experimentado cambios, ¿a qué se los atribuí? (contexto socioeconómico, experiencia personal, capacitaciones realizadas, etc.)

8.6.) ¿Qué similitudes y diferencias ves entre tu recorrido laboral y el de tus padres? ¿Crees que tu trabajo es mejor o peor que el de ellos? ¿En qué sentido?

Perfil de los estudiantes: varones y mujeres entre 19 y 29 años que hayan finalizado la educación media de orientación técnica en algunas de las orientaciones (química, electrónica, electromecánica, automotores, construcciones).

Categorías

01. Ciudad/país de origen

02. Ciudad de residencia actual.

03. Edad

04. Historia de la migración familiar

05. Datos socio-demográficos familiares [todo lo que va en el cuadrito, pero lo marcamos también en la entrevista por si aparecen otros datos cualitativos]

TRAYECTORIA EDUCATIVA

06. TEP PRIMARIA

06. 01 Tipo primaria [TIPO DE ESCUELA PRIMARIA: privada, pública, privada con subvención, religiosa. Barrio donde se encuentra. Tipo de jornada]

06. 02 Características edilicias primaria

06. 03 Elección primaria [CÓMO ELIGIERON LA ESCUELA PRIMARIA: razones y quiénes la eligieron]

06. 04 Cambios primaria [CAMBIOS DE ESCUELA PRIMARIA: razones de cambio de escuela y tránsitos escolares: características]

06. 05 Experiencias primaria [experiencias educativas SENSACIONES Y VIVENCIAS en la escuela primaria, Bullying]

06. 06 Valoración docentes primaria [vínculo con docentes y directivos]

06. 07 Valoración compañeros primaria [vínculo con compañeros]

06. 08 Aportes primaria [saberes, redes]

06. 09 No Aportes primaria [abordar lo que le faltó a la escuela primaria: saberes, redes]

06. 10 Ausentismo primaria [experiencia, razones, relevar si se debe a motivos propios o externos]

06. 11 Repitencia primaria [experiencia, razones]

06. 12 Abandono primaria [razones, tiempo, duración del abandono]

06. 13 Relaciones de clase primaria [RELACIONES DE CLASE EN LA ESCUELA PRIMARIA. Vivencias, experiencias, percepciones durante la primaria. Anécdotas]

- 06. 14 Relaciones de género primaria [RELACIONES DE GÉNERO EN LA ESCUELA PRIMARIA. Vivencias, experiencias, percepciones durante la primaria. Anécdotas]
- 06. 15 Sí primaria [Escuelas primarias a las que hubiera querido ir y razones]
- 06. 16 No primaria [Escuelas primarias a las que no hubiera querido ir, y razones]
- 06. 17 Culminación primaria [significado de la culminación de la escuela primaria y sentido otorgado a la educación en esta etapa]
- 06. 18 Transición Primaria a Secundaria [recuperar transición entre niveles o de EGB al polimodal. Relevar cuando el salto de nivel aparece en otra etapa distinta]
- 06. 19 Act. Extra escolar primaria [ACTIVIDADES EXTRA ESCOLARES durante la primaria]

07. TES SECUNDARIA

- 07. 01 Tipo secundaria [TIPO DE ESCUELA SECUNDARIA: privada, pública, privada con subvención, religiosa. Barrio donde se encuentra. Tipo de jornada]
- 07. 02 Características edilicias secundaria
- 07. 03 Elección ETP [CÓMO ELIGIERON LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: razones y quiénes la eligieron en tanto que ESCUELA TÉCNICA]
- 07. 04 Elección institución ETP [CÓMO ELIGIERON ESA ESCUELA TÉCNICA específica: razones y quiénes la eligieron]
- 07. 05 Ranking ETP [opiniones sobre otras instituciones de ETP, ya sea por su propio pasaje o comentarios]
- 07. 06 Elección especialidad [CÓMO ELIGIERON ESA ESPECIALIDAD: razones y quiénes los orientaron, relevar si hubo arrepentimiento]
- 07. 07 Diferencias especialidad [decires sobre las distintas especialidades y si eso juego en su elección/opinión]
- 07. 08 Cambios secundaria [CAMBIOS DE ESCUELA secundaria: razones de cambio de escuela y tránsitos escolares: características. Relevar si hay cambio de media a técnica, de una técnica a otra técnica, o de técnica a media, revisar cantidad de cambios.]
- 07. 09 Experiencias secundaria [Experiencias educativas. SENSACIONES Y VIVENCIAS en la escuela primaria, Bulliyng]
- 07. 10 Valoración docentes secundaria [vínculo con docentes y directivos]
- 07. 11 Valoración compañeros secundaria [vínculo con compañeros]
- 07. 12 Aportes secundaria [saberes tanto para estudios superiores o para sus trabajos o general]
- 07. 13 Aportes Asignaturas generales
- 07. 14 Aportes Asignaturas científico-tecnológicas
- 07. 15 Aportes Formación técnica específica [taller, laboratorio, proyecto]
- 07. 16 Aportes PP
- 07. 17 Características PP [dónde, cuándo, cuánto tiempo]
- 07. 18 No Aportes secundaria [abordar lo que le faltó a la escuela secundaria: saberes, redes]
- 07. 19 Ausentismo secundaria [experiencia, razones, relevar si se debe a motivos propios o externos]
- 07. 20 Repitencia secundaria [experiencia, razones]
- 07. 21 Abandono secundaria [razones, tiempo, duración del abandono]
- 07. 22 Relaciones de clase secundaria [RELACIONES DE CLASE EN LA ESCUELA SECUNDARIA. Vivencias, experiencias, percepciones durante la primaria. Anécdotas]
- 07. 23 Relaciones de género secundaria: Distribución M y V [vínculo en general]

- 07. 24 Relaciones de género secundaria: trato docentes varones [hacia las mujeres]
- 07. 25 Relaciones de género secundaria: trato compañeros varones [hacia las mujeres]
- 07. 26 Sí secundaria [Escuelas secundarias a las que hubiera querido ir y razones]
- 07.27 No secundaria [Escuelas secundarias a las que no hubiera querido ir y razones]
- 07. 28 Culminación secundaria [significado de la culminación (o no) de la escuela secundaria y sentido otorgado a la educación en esta etapa. Relevar si se resignifica con el tiempo]
- 07. 29 Culminación secundaria técnica [significado de haber terminado (o no) en una escuela técnica y sentido otorgado a la educación en esta etapa. Relevar si se resignifica con el tiempo]
- 07. 30 ETP y FUTURO [Relevar si se pensaban en aquel momento (fin del secundario) o se piensan ahora vinculados a la ETP, ya sea por vínculo con profesores, seguir asistiendo a la escuela, trabajar en ella o desear trabajar, participar de un proyecto]
- 07. 31 Actividad extra escolar secundaria [ACTIVIDADES EXTRA ESCOLARES durante la secundaria]
- 08. Formación para el trabajo [cursos de oficio, FP, de manera formal o no formal]
- 09. Conciliación educación secundaria-trabajo [Si trabajaba mientras estudiaba, y cómo fue esa experiencia, dificultades]
- 10. Conciliación educación secundaria-trabajo reproductivo [Si tenía que realizar tareas de cuidado mientras estudiaba, y cómo fue esa experiencia, dificultades]

11. TEU EDUCACIÓN SUPERIOR

- 11. 01 Tipo institución (privada, pública, universitaria, terciaria)
- 11. 02 Elección Universidad (de la universidad/facultad. Razones de por qué ir a la universidad y por qué esa universidad)
- 11. 03 Cambios Universidad (cambios de universidad/facultad razones, tránsitos escolares: características)
- 11. 04 Elección Carrera (carrera. Razones de por qué esa carrera)
- 11. 05 Cambios Carrera (cambios de carrera, razones, tránsitos escolares: características)
- 11. 06 Experiencias universitarias [Experiencias educativas. Sensaciones y vivencias, dificultades, percepción de diferencias con la escuela]
- 11. 07 Abandono universidad [razones, tiempo, duración del abandono]
- 11. 08 Relaciones de clase universidad [Relaciones de clase en la universidad. vivencias, experiencias, percepciones de clases durante la universidad]
- 11. 09 Relaciones de género universidad [Relaciones de género en la universidad. vivencias, experiencias, percepciones de clases durante la universidad]
- 11. 10 No universidad [instituciones/carreras a las que le hubiera gustado o no le hubiera gustado ir (razones)]
- 11. 11 Significado universidad [significado de la culminación (o no) de la universidad, valoración de los saberes]
- 11. 12 Saberes universidad [habilidades aprendidas durante el posgrado y opinión sobre ellas. Vínculo con actividad laboral]
- 11. 13 Conciliación educación Universidad-trabajo [Si trabajaba mientras estudiaba, y cómo fue esa experiencia, dificultades]
- 11. 14 Conciliación educación Universidad-trabajo reproductivo [Si tenía que realizar tareas de cuidado mientras estudiaba, y cómo fue esa experiencia, dificultades]

12. TEP POSGRADOS

- 12. 01 Tipo de universidad (privada, pública,)
- 12. 02 Elección posgrado (razones de por qué y para qué hacer un posgrado, por qué en esa universidad y por qué ese posgrado, forma de financiamiento)
- 12. 03 Cambios posgrado (cambios de carrera de posgrado/universidad razones, tránsitos: características)
- 12. 04 Experiencias posgrado [Experiencias educativas. Sensaciones y vivencias, dificultades, percepción de diferencias con la universidad]
- 12. 05 Relaciones de clase posgrado [Relaciones de clase en el posgrado. Contactos obtenidos, vivencias, experiencias, percepciones de clases durante la universidad]
- 12. 06 Relaciones de género posgrado [Relaciones de género en el posgrado. Contactos obtenidos, vivencias, experiencias, percepciones de clases durante la universidad]
- 12. 07 Significado posgrado [significado de la culminación (o no) del posgrado, valoración de la carrera de posgrado en relación a la trayectoria laboral (o a otras cuestiones)]
- 12. 08 Saberes posgrado [habilidades aprendidas durante el posgrado y opinión sobre ellas]
- 12. 09 Conciliación educación posgrado-trabajo [Si trabajaba mientras estudiaba, y cómo fue esa experiencia, dificultades]
- 12. 10 Conciliación educación posgrado-trabajo reproductivo [Si tenía que realizar tareas de cuidado mientras estudiaba, y cómo fue esa experiencia, dificultades]
- 13. Becas, programas [percepción de ayuda para estudiar en algún período de la trayectoria escolar: ¿Cuál? ¿Cuándo? ¿Durante cuánto tiempo? ¿Cuánto te ayudó? ¿En qué se utilizaba esa ayuda?]
- 14. PREMIOS, DISTINCIONES, OLIMPIADAS [percepción de alguna ayuda para estudiar en algún período de la trayectoria escolar: tanto si ganó algún premio como si participó de alguna olimpiada escolar. ¿Cuál? ¿Cuándo? ¿Durante cuánto tiempo? ¿Cuánto te ayudó? ¿En qué consistía la ayuda]
- 15. “NINI” [períodos sin trabajar ni estudiar, causas, otras actividades, dónde, cómo, percepción de alguna ayuda]

TRAYECTORIA LABORAL

16. Síntesis trayectoria laboral

17. Primer trabajo (NO REMUNERADO)

- 17. 01 Edad PTNR/ Año PTNR
- 17. 02 Características PTNR (tipo de trabajo, tareas, sector de actividad, jornada laboral, contratación)
- 17. 03 Motivaciones PTNR (razones por las que empezó a trabajar)
- 17. 04 Valoraciones PTNR [Sentidos, representaciones del trabajo, por qué decidió trabajar ahí]
- 17. 05 Saberes PTNR [Saberes requeridos, utilizados y aprendidos en este puesto de trabajo. Formación recibida en el trabajo]
- 17. 06 Remuneración PTNR y valoración [forma de la remuneración y valoración de su tarea de quien lo empleaba]
- 17. 07 Redes PTNR [cómo consiguió el trabajo, estrategias de búsqueda, contactos que hizo]
- 17. 08 Carrera PTNR [Ascenso, personal a cargo, responsabilidades]
- 17. 09 Relaciones de clase PTNR [Relaciones de clase en el primer trabajo no remunerado. vivencias, experiencias, percepciones de clases durante el primer trabajo]

- 17. 10 Relaciones de género PTNR [Relaciones de clase en el primer trabajo no remunerado. vivencias, experiencias, percepciones de clases durante el primer trabajo]
- 17. 11 Expectativas PTNR [si tenía expectativa cuando inició, cuáles, por qué, si se cumplieron]
- 17. 12 Fin PTNR [motivos por los cuales dejó este trabajo o fue despedido/a]

18. Primer trabajo (REMUNERADO) PT

- 18. 01 Edad PT/ Año PT
- 18. 02 Características PT [tipo de trabajo, tareas, sector de actividad, jornada laboral, contratación]
- 18. 03 Motivaciones PT (razones por las que empezó a trabajar)
- 18. 04 Valoraciones PT [Sentidos, representaciones del trabajo, por qué decidió trabajar ahí]
- 18. 05 Saberes PT [Saberes requeridos, utilizados y aprendidos en este puesto de trabajo. Formación recibida en el trabajo]
- 18. 06 Remuneración PT [forma de la remuneración y valoración de su tarea de quien lo empleaba]
- 18. 07 Redes PT [cómo consiguió el trabajo, estrategias de búsqueda, contactos que hizo]
- 18. 08 Carrera PT [Ascenso, personal a cargo, responsabilidades]
- 18. 09 Relaciones de clase PT [Relaciones de clase en el primer trabajo. vivencias, experiencias, percepciones de clases durante el primer trabajo]
- 18. 10 Relaciones de género PT [Relaciones de género en el primer trabajo. vivencias, experiencias, percepciones de clases durante el primer trabajo]
- 18. 11 Expectativas PT [si tenía expectativa cuando inició, cuáles, por qué, si se cumplieron]
- 18. 12 Fin PT [motivos por los cuales dejó este trabajo o fue despedido/a]

19. TRABAJO MÁS IMPORTANTE 1 (T1)

- 19. 01 Edad T1/ Año T1
- 19. 02 Características T1 [tipo de trabajo, tareas, sector de actividad, jornada laboral, contratación]
- 19. 03 Motivaciones PT (razones por las que empezó a trabajar)
- 19. 04 Valoraciones T1 [Sentidos, representaciones del trabajo, por qué decidió trabajar ahí, motivaciones]
- 19. 05 Saberes T1 [Saberes requeridos, utilizados y aprendidos en este puesto de trabajo. Formación recibida en el trabajo]
- 19. 06 Remuneración T1 [forma de la remuneración y valoración]
- 19. 07 Redes T1 [cómo consiguió el trabajo, estrategias de búsqueda, contactos que hizo]
- 19. 08 Carrera T1 [Ascenso, personal a cargo, responsabilidades]
- 19. 09 Relaciones de clase T1 [Relaciones de clase en el primer trabajo. vivencias, experiencias, percepciones de clases durante el primer trabajo]
- 19. 10 Relaciones de género T1 [Relaciones de género en el primer trabajo. vivencias, experiencias, percepciones de clases durante el primer trabajo]
- 19. 11 Expectativas T1 [si tenía expectativa cuando inició, cuáles, por qué, si se cumplieron]
- 19. 12 Fin T1 [motivos por los cuales dejó este trabajo o fue despedido/a]

20. TRABAJO MÁS IMPORTANTE 2 (T2)

- 20. 01 Edad T2/ Año T2
- 20. 02 Características T2 [tipo de trabajo, tareas, sector de actividad, jornada laboral, contratación]
- 20. 03 Motivaciones PT (razones por las que empezó a trabajar)

- 20. 04 Valoraciones T2 [Sentidos, representaciones del trabajo, por qué decidió trabajar ahí, motivaciones]
- 20. 05 Saberes T2 [Saberes requeridos, utilizados y aprendidos en este puesto de trabajo. Formación recibida en el trabajo]
- 20. 06 Remuneración T2 [forma de la remuneración y valoración]
- 20. 07 Redes T2 [cómo consiguió el trabajo, estrategias de búsqueda, contactos que hizo]
- 20. 08 Carrera T2 [Ascenso, personal a cargo, responsabilidades]
- 20. 09 Relaciones de clase T2 [Relaciones de clase en el primer trabajo. vivencias, experiencias, percepciones de clases durante el primer trabajo]
- 20. 10 Relaciones de género T2 [Relaciones de género en el primer trabajo. vivencias, experiencias, percepciones de clases durante el primer trabajo]
- 20. 11 Expectativas T2 [si tenía expectativa cuando inició, cuáles, por qué, si se cumplieron]
- 20. 12 Fin T2 [motivos por los cuales dejó este trabajo o fue despedido/a]

21. TRABAJO ACTUAL (TA)

- 21. 01 Edad TA/ Año TA
- 21. 02 Características TA [tipo de trabajo, tareas, sector de actividad, jornada laboral, contratación]
- 21. 03 Motivaciones PT (razones por las que empezó a trabajar)
- 21. 04 Valoraciones TA [Sentidos, representaciones del trabajo, por qué decidió trabajar ahí, motivaciones]
- 21. 05 Saberes TA [Saberes requeridos, utilizados y aprendidos en este puesto de trabajo. Formación recibida en el trabajo]
- 21. 06 Remuneración TA [forma de la remuneración y valoración de su tarea de quien lo empleaba]
- 21. 07 Redes TA [cómo consiguió el trabajo, estrategias de búsqueda, contactos que hizo]
- 21. 08 Carrera TA [Ascenso, personal a cargo, responsabilidades]
- 21. 09 Relaciones de clase TA [Relaciones de clase en el primer trabajo. vivencias, experiencias, percepciones de clases el primer trabajo]
- 21. 10 Relaciones de género TA [Relaciones de género en el primer trabajo. vivencias, experiencias, percepciones de clases el primer trabajo]
- 21. 11 Expectativas TA [si tenía expectativas cuando inició, cuáles, por qué, si se cumplieron]
- 21. 12 Futuro [Proyecto de futuro en el trabajo actual, expectativas]
- 22. Proyección a 10 años [cómo se imagina de acá a diez años]
- 23. Trabajaría de [de qué sí le gustaría trabajar]
- 24. No trabajaría de [de qué nunca trabajaría]

Preguntas generales sobre la trayectoria: PGT

- 25. Desocupación [causas, cuándo, cuánto tiempo, valoración, experiencia, cómo/cuándo salió de esa situación, cómo se sustentaba en ese período]
- 26. Inactividad [causas, cuándo, cuánto tiempo, valoración, experiencia, cómo/cuándo salió de esa situación, cómo se sustentaba en ese período]
- 27. Pluriactividad [causas, cuándo, cuánto tiempo, valoración, experiencia, cómo/cuándo salió de esa situación]

28. Rol institucional [ayuda de alguna institución pública o privada en tu trayectoria y REPRESENTACIONES SOBRE EL MUNDO INSTITUCIONAL lógica de las organizaciones, empresas, instituciones]
29. Sindicalismo y participación política [relación con sindicatos, organizaciones, movimientos sociales, centros de estudiantes escolares y/o universitarios, partidos políticos, valoración, en qué le aportó en su trayectoria]
30. Cambiemos2015 [cambios en lo laboral a partir del 2015 y a qué lo atribuye]
31. Similitudes y diferencias con el recorrido de padre/madre.
32. REPRESENTACIONES SOBRE EL SER UN BUEN TRABAJADOR/A [Formación permanente, gestión de si, proactividad, disciplina, meritocracia]
33. TRANSMISIÓN FAMILIAR en el desarrollo de la trayectoria [en el deseo, en las ambiciones]

34. TRAYECTORIA FAMILIAR

34. 01 Emancipación de la familia de origen
34. 02 Convivencia/casamiento
34. 03 Maternidad/paternidad
34. 04 Separaciones
34. 05 Muertes

2. ANEXO FOTOGRÁFICO

Foto 1: Taller de electromecánica – Escuela A



Foto 2: Taller de electromecánica – Escuela A

