

Trayectorias laborales y educativas de jóvenes del Programa Envión-Podés en Villa Luzuriaga partido de La Matanza provincia de Buenos Aires, Argentina



Mariana Laura Delgado

Centro de Estudios e Investigaciones en Relaciones del Trabajo, Universidad de Buenos Aires

Gastón Bordarampé

Centro de Estudios e Investigaciones en Relaciones del Trabajo, Universidad de Buenos Aires

Armando Jugo Suárez

Centro de Estudios e Investigaciones en Relaciones del Trabajo, Universidad de Buenos Aires

María Soledad Quintans

Centro de Estudios e Investigaciones en Relaciones del Trabajo, Universidad de Buenos Aires

Paula La Rosa Toro

Centro de Estudios e Investigaciones en Relaciones del Trabajo, Universidad de Buenos Aires

Laura Pulleiro

Centro de Estudios e Investigaciones en Relaciones del Trabajo, Universidad de Buenos Aires

Fecha de recepción: 16 de agosto de 2022.

Fecha de aceptación: 10 de abril de 2023.

Resumen

La crisis económica y el desempleo juvenil que afectan al 24,9% de las mujeres entre 14 y 29 años y al 17% de los varones del mismo rango etario (INDEC, 2021) dificultan la posibilidad de conseguir un trabajo decente. En este contexto adverso, los tramos biográficos se vuelven inestables; las transiciones e itinerarios, impredecibles; y las decisiones de los jóvenes se ven condicionadas por factores externos a su voluntad. Las políticas públicas vienen a abordar estas problemáticas, a fin de que los itinerarios laborales y educativos y las diferentes transiciones que atraviesa un joven en su vida sean las mejores posibles. Nos proponemos conocer de qué manera el Programa Envión-Podés, en Villa Luzuriaga, acompaña a los jóvenes de entre 18 y 22 años en sus trayectorias educativas y laborales. Para ello se recurre al enfoque cualitativo, con entrevistas a jóvenes que participaron del Programa y a personal técnico. Los resultados preliminares indican que el Programa Envión-Podés, junto con la escuela secundaria, se presentan como potenciadores de redes de contacto. No obstante, en lo que refiere a la articulación con el trabajo, no abarca de forma considerable los desafíos que atraviesan los jóvenes al momento de la búsqueda laboral.

Palabras clave: juventudes, biografías, trayectorias laborales, trayectorias educativas, experiencia escolar acotada, Programa Envión-Podés.

Employment and educational trajectories of young people from Envión-Podés Program in Villa Luzuriaga, partido de La Matanza-province of Buenos Aires, Argentina

Abstract

The economic crisis, youth unemployment affecting 24.9% of women between ages 14 and 29 and 17% of men the same age range, (INDEC, 2021) make it difficult for them to find a decent job. In this adverse context, biographical stages become unstable, transitions and itineraries unpredictable, and young people's decisions find themselves conditioned by factors outside their own control. Public policies come to address these issues, so jobs, educational itineraries and every different transition a young person goes through during his life are as good as possible. We are intending to recognize the way Envión-Podés program in Villa Luzuriaga accompanies young people between 18 and 22 years old in their educational and work trajectories. In order to accomplish this goal a qualitative approach is used, including interviews to young people who participated in the program and technical personnel. The preliminary results indicate that the Envión-Podés program, along with the action of secondary schools, are presented as enhancers of contact networks. However, in terms of articulation with work, it does not cover considerably the challenges young people go through when looking for work.

Keywords: youth, biographies, work trajectories, educational trajectories, limited school experience, Envión Podés program.

Introducción

En este trabajo nos proponemos investigar las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes que participaron del Programa Envión-Podés en Villa Luzuriaga, partido de La Matanza, provincia de Buenos Aires, Argentina, entre 2020 y 2021. Para ello, se entrevistó en profundidad a jóvenes participantes del Programa y a personas del equipo técnico. Además, se apoya en un enfoque biográfico, para entender el recorrido de cada persona frente a lo disponible: instituciones, normas y contextos. Desde este marco, se busca describir, a través de relatos en primera persona, las trayectorias educativas y laborales como recorridos posibles.

La organización del contenido se inicia, en el primer apartado, con una reseña sobre las definiciones conceptuales sobre juventud, trayectorias, educación y trabajo, que dan sentido a los hallazgos y los enmarcan.

En el segundo apartado, se describe el Programa Envión-Podés, su funcionamiento en Villa Luzuriaga, sus desafíos y sus obstáculos al momento de desplegarse. Se desarrolla también cuáles son la estrategia de inclusión y el posterior acompañamiento de jóvenes a través de un trabajo territorial, además de los requisitos para acceder a la beca.

A continuación, el tercer apartado, bajo tres subtemas, aborda la dimensión educativa y el derecho a la escolarización, con foco en el nivel secundario. En este sentido, partiendo de la masificación y obligatoriedad que desde 2006 posee el nivel en todas sus modalidades, retoma el tipo de experiencias escolares acotadas, que recorren, o han recorrido, los jóvenes entrevistados, las cuales producen interferencias en los itinerarios pedagógicos, al sumarse tareas de cuidado y participaciones en actividades económicas a temprana edad. Esto se realiza desde un enfoque más amplio que el escolar, en una trama biográfica, que busca inscribir las trayectorias educativas y el lazo con el Programa Envión-Podés.

En el cuarto apartado, se desarrollan la dimensión laboral y el derecho al trabajo, y también, bajo tres subtemas, se describe cómo son las primeras experiencias en el mundo del trabajo de los jóvenes, qué concepciones tienen sobre el mismo y en qué ocupaciones se proyectan. Seguidamente, se tratan la vinculación, importancia y relación de la trayectoria educativa en la trayectoria laboral y, por último, de qué manera acompaña el Programa Envión-Podés las trayectorias educativas y la inserción laboral.

Para cerrar este trabajo, desarrollamos, en las conclusiones, una reflexión basada en los hallazgos, en diálogo con la teoría, sobre la forma en que el Programa acompaña las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes, y también se plantean áreas de vacancia que podrían ser revisadas para mejorar el acompañamiento.

Marco conceptual

Desde que se comenzó a hablar de juventud (primero como grupo etario de transición a la adultez, después como generación, y por último como tramo biográfico), siempre fue difícil generar una definición de este período de la vida, tal como señalan Bendit y Miranda (2017). Dentro del paradigma/enfoque estructural-funcionalista, la juventud es concebida como un período de transición, conocido como “moratoria social”, en el cual el/la joven transita linealmente un período en el cual desarrolla una identidad propia, una autonomía y una autorregulación, hasta alcanzar un rol social determinado y, así, completar la transición a la adultez (Bendit y Miranda, 2017: 13).

El primer enfoque (como grupo etario de transición a la adultez) caracteriza a la juventud como aquella que desarrolla una madurez física similar a la del adulto, pero sin las responsabilidades y rol social que este cumple, según sostienen Casal, García y Merino (2015). El segundo enfoque (como generación) considera a la juventud como la contracultura, generadora del cambio social. El tercer enfoque (el biográfico) se centra en el recorrido de cada persona frente a lo disponible: instituciones, normas y contextos. La edad de una persona está asociada, más allá de lo biológico, a un sistema normativo (ibídem: 77).

Bajo estos contextos y estructuras preestablecidos, se pretende estudiar cómo se desarrollan los jóvenes con las situaciones dadas, según señalan Casal *et al.* (2006). El enfoque biográfico busca un acercamiento a los actores, entender a la juventud como un tramo en la vida de las personas. Se aproxima a la definición de juventud que aportan Casal, García y Merino cuando dicen que “es un proceso social de autonomía económica y emancipación familiar plena, que concluye con el acceso a un domicilio propio e independiente” (2015: 77). Este enfoque tiene en cuenta el concepto de “itinerarios como vía socialmente establecida y marcada sin incluir la toma de decisiones de los individuos y sus constricciones sociales”, como sostienen Casal, García y Merino (2015: 78). Este itinerario se divide en dos: el ya recorrido (o singladura) y el probable por recorrer (trayectorias) (Casal *et al.*, 2006: 30).

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

trabajadores para hacer frente a los desafíos cotidianos que les plantea la actividad (Neffa, 2015: 11).

Para que se cumplan las funciones señaladas por este autor, debe tratarse de un “trabajo decente”. Este concepto, como señala Juan Somavia, se afirma en cuatro pilares principales. El primero es el trabajo o empleo mismo. El segundo está representado por los derechos de libertad de asociación, la negociación colectiva y la erradicación del trabajo forzoso, de la discriminación y del trabajo infantil. El tercero se refiere a la seguridad y a la protección social. El cuarto se centra en la idea de representación y de diálogo social. La manera en que la gente puede hacer oír su voz es un aspecto clave de la noción de trabajo decente, y el diálogo social es el mecanismo que ayuda a avanzar en las otras tres dimensiones del trabajo decente (Somavia, 2014: 25).

Asimismo, incluimos el concepto de precariedad laboral, dentro del cual se diferencian dos dimensiones: una en que el futuro se presenta incierto y no se puede hacer proyecciones profesionales, y otra en la cual el trabajo no tiene el reconocimiento material ni simbólico por su actividad, donde el trabajador no encuentra satisfacción en su empleo según sostiene Paugam (2000, citado en Longo, 2009). De esta manera, las trayectorias vitales de los jóvenes se ven agravadas por el mayor desempleo y por el acceso a trabajos de peor calidad, lo cual profundiza las desigualdades (Vommaro, 2015: 14).

La perspectiva de género está presente en las construcciones sociales y culturales sobre el trabajo. Sostiene Federici que los cambios históricos del siglo XIX europeo redefinieron las posiciones de las mujeres en la sociedad, pero también su relación con los hombres, a partir de una fuerte separación y división sexual del trabajo en cuanto a producción y a reproducción. En ese contexto, las mujeres quedaron sujetas al trabajo doméstico reproductivo, con el consecuente aumento de su dependencia respecto de los hombres, lo que le permitió al Estado usar el salario masculino como instrumento para gobernar el trabajo de las mujeres (2010: 112).

Finalmente, encontramos la dimensión educativa, que será determinante para el lugar que ocupen en la estructura social. En este sentido, Terigi brinda especial atención a las trayectorias escolares, en su vinculación con el desafío de la inclusión educativa. Estas se inscriben en una categoría más amplia, que es la de las trayectorias educativas. Es decir, se adhiere a una concepción y enfoque que trasciende la mirada individual, pero también la institucional y la escolar (2014: 73).

Los recorridos de los sujetos por el sistema educativo, en los cuales son pensados desde trayectorias teóricas, ideales, establecen edades de asistencia a los diversos niveles escolares (inicial, primario, secundario), ritmos similares de aprendizaje, fuerte énfasis en la presencialidad escolar. Sin embargo, al ubicar trayectorias reales, se reconocen “itinerarios que no siguen el cauce diseñado por el sistema (...), sino modos heterogéneos, variables y contingentes...” (Terigi, 2014: 74). Esta categoría permite, además, enlazar las biografías con las condiciones institucionales, detectando de qué manera esas condiciones intervienen en la producción de trayectorias escolares.

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

Acerca del Programa Envión-Podés

El Programa Envión es una política pública provincial que se creó en 2010. En el municipio de La Matanza, dicho programa se aunó en 2014 con el Programa Municipal Podés creado en 2009, para formar Envión-Podés. Enuncia, entre sus objetivos, el acompañamiento de proyectos de vida de adolescencias y juventudes en situación de vulnerabilidad. En La Matanza funcionan veinticuatro sedes territoriales. En estas participan unos 10.000 jóvenes de 12 a 21 años. Estos jóvenes son acompañados por un equipo territorial interdisciplinario compuesto por un coordinador, entre cinco y siete técnicos (entre ellos, dos profesionales, una psicóloga y un trabajador social) y un equipo de operadores sociocomunitarios que, en su mayoría, son estudiantes de alguna carrera ligada a las Ciencias Sociales, que participan con una meta formativa.

El Programa se encuentra enmarcado en la Ley 13.298 de la Provincia de Buenos Aires (sancionada a fines de 2004), la cual viene a impulsar la creación del Sistema Integral de Promoción y Protección de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de La Matanza (SIPPD). Depende de la Secretaría de Desarrollo Social del Municipio. La Provincia aporta en financiamiento (pago de honorarios de los equipos territoriales), pero la ejecución de la política la lleva adelante el Municipio. El Programa funciona en continua búsqueda de articulación con actores ya establecidos en el territorio (por ejemplo, clubes de barrio, escuelas, salitas, hospitales, sociedades de fomento, capillas, organizaciones sociales y políticas, etc.).

Algo no menor para señalar, y que también menciona Freytes Frey, es la alta rotación de los trabajadores de los equipos territoriales. Los bajos salarios y las precarias condiciones de trabajo (jornadas extensas, relación de contratación a través de la condición de monotributista) y de medioambiente laboral (actividades en espacios sin servicios sanitarios) hacen que sea difícil mantener un equipo por una cierta cantidad de tiempo que permita desarrollar de manera ordenada o sistemática los proyectos y planes de trabajo (2017: 215).

Otra característica central del programa es que tiene como fundamento el ser una política con “enfoque de derechos”. Esto significa que se consideran las niñeces y las adolescencias como sujetos de derechos, y es el Estado el que debe garantizar el acceso a aquellos. Tal como sostiene Arroyo, las políticas sociales son el resultado de una correlación de una fuerza social que logra imponerse al conjunto social (2016: 35). El programa apunta a la articulación constante entre escuelas, centros de salud, hospitales, policía, poder judicial, etc. Los derechos son interdependientes; cualquier vulneración de uno de estos puede afectar al conjunto. Es por ello que se habla también de integralidad. Es a partir de esta que se puede lograr “superar las lógicas fragmentadas de las políticas sectoriales”, en términos de Freytes Frey, y hablar de un abordaje en conjunto y simultáneo de los derechos (2017: 207).

El programa está destinado a adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad y tiene como fin la restitución, protección y promoción de derechos vulnerados. El método utilizado es el de adentrarse en los barrios en búsqueda de esos jóvenes. Sus sedes articulan con otros actores territoriales, como las escuelas, las organizaciones sociales y políticas, los clubes de barrio, las entidades religiosas, entre otros, y con las “recorridas territoriales” que logran vincularse con las familias y con los jóvenes. Estas últimas refieren a las caminatas que realizan los equipos territoriales por las calles y hogares del barrio, “puerta a puerta”. Una vez detectadas las situaciones, se procede a coordinar una entrevista de ingreso, con el joven y su adulto responsable, en donde se ahondará en las particularidades (situación familiar, escolar, de salud, intereses, deseos), y se comunicará el mecanismo de cobro de las becas asignadas al ingresante con un acuerdo de compromiso, renovable y sujeto a consideración del equipo. La entrevista y

su respectivo acuerdo-compromiso cumplen un rol fundamental en la tarea “envionera”, dado que establecen los lineamientos principales de acompañamiento y estrategias de intervención de cada participante y su familia.

La sede de Villa Luzuriaga acompaña a trescientos veinte jóvenes aproximadamente. Esta sede no cuenta con instalaciones propias, sino que funciona en lugares cedidos, donde desarrollan actividades otras organizaciones sociales (como, por ejemplo, clubes, organizaciones políticas o religiosas, entre otras). En el pasado llevaba a cabo sus actividades en un centro cultural y en un club barrial, donde les prestaban una pequeña oficina para, por ejemplo, realizar entrevistas con las familias y/o jóvenes participantes o posibles ingresantes. Hay itinerancia en cuanto al desarrollo de las actividades.

Durante la entrevista con un referente del programa, frente a la ausencia de espacio físico, afirmó que habían salido a buscar uno. Aquí vemos reflejado el aspecto de búsqueda constante de articulaciones que caracteriza al programa (en este caso, la necesidad de encontrar un espacio que los aloje). Dicho movimiento no solo supuso la búsqueda de lo físico, sino también las reconfiguraciones en las formas de trabajo. La necesidad de tener un lugar de referencia para reunirse y comunicarse se presentaba como tal pero, al mismo tiempo, aparecía la necesidad de “afianzar la comunicación a distancia”. Estas primeras descripciones daban cuenta de las particularidades que presentaba el Programa en cada espacio en el que se desplegaba.

Lo expresan del siguiente modo:

(...) Envión, en cada localidad, tiene una forma de trabajo distinta porque, obviamente, está muy condicionado a los aspectos territoriales y a los aspectos que van conformando el equipo y la sede (coordinadora, 2021)

En cuanto a la organización, el equipo técnico se compone de un coordinador, seis técnicos y entre veinte y veinticinco operadores sociocomunitarios. En la organización de la tarea y acompañamiento a los jóvenes y sus familias, tal como adelantamos, se distribuyen por derechos y por barrios. En cuanto a los derechos, podemos nombrar los derechos al Deporte y a la Cultura, a la Participación, a la Comunicación, a la Educación, a la Justicia, a la Salud, al Trabajo. Dependiendo de la necesidad y deseo de los jóvenes, se realiza un abordaje en algunos de estos simultáneamente, y con la posibilidad de cambio constante, lo que da cuenta de otro aspecto del programa, que es su flexibilidad (o poder de adaptación a las circunstancias).

Cada miembro del equipo técnico tiene asignada una cierta cantidad de situaciones individuales (jóvenes participantes) y sus respectivas familias para acompañar. En general, se tiende a que sean de un mismo barrio. La sede de Villa Luzuriaga abarca los barrios de La Candela/Peluffo, Los Pinos, Manzanares, un pequeño sector de Isidro Casanova sur y otro de Rafael Castillo. Cada técnico del equipo tiene asignado uno o más derechos que debe supervisar y desarrollar; es por esto que cada derecho tiene un “referente de sede”. Por ejemplo, un técnico referente del barrio de La Candela acompaña cincuenta situaciones individuales, veinte familias, y es quien tiene la responsabilidad de generar las condiciones para la promoción y protección del Derecho a la Educación y del Derecho al Deporte y a la Cultura.

Acerca de la escolarización y el programa Enviñ-Podés

La masificación del nivel secundario, obligatoriedad y circuitos desiguales

Al pensar en la promoción y protección de derechos, nos enfocamos, en este apartado, en la educación y, más concretamente, en el acceso, permanencia y finalización de la escuela secundaria. Un nivel en el que se localizan configuraciones que, al decir de Acosta, poseen como característica la segmentación, donde existen instituciones determinantes que, en el desafío de la masificación, brindan continuidad a sus modelos y formatos (Acosta, 2003: 4).

En 2006, se sancionó y se aprobó, en la Argentina, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN), en un “contexto de neointervencionismo estatal o recentralización de las políticas educativas bajo la idea fuerza de la expansión de derechos” (Suasnabar, 2018, en Di Piero, 2022: 47). Si bien brinda continuidad a la transferencia de establecimientos escolares de la órbita nacional a las provincias (con la desigualdad de recursos que ello acarrea) y mantiene los subsidios a la educación privada, en contrapartida a la Ley Federal de Educación, amplía el PBI para educación; reestructura el sistema educativo, extendiendo la obligatoriedad. En este contexto, se crea el Instituto Nacional de Educación Técnica, junto a un marco normativo educativo que regula y reorganiza la formación profesional en la secundaria.

Si bien la implementación de esta normativa (LEN) ha buscado alcanzar niveles y modalidades en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria, protección y ampliación del derecho a la educación (junto al acceso de sectores de la población que no lo estaban logrando), no ha sido homogénea en su ejecución. Es decir, presenta fuertes procesos de segregación en el acceso a establecimientos, con ofertas educativas variadas, para un mismo nivel y modalidad. En ese marco, persisten desigualdades significativas entre unos y otros grupos.

Bajo este orden de ideas, sostiene Saraví que las desigualdades son asumidas “como experiencia colectiva, con un carácter relacional, multidimensional, que se expresa en prácticas y sentidos cotidianos de los sujetos...” (2015: 29). Analizar la desigualdad permite abordar las experiencias de vida que son, al mismo tiempo, de clase y, en tal sentido, diferenciadas. En dichos recorridos, las desventajas de los menos favorecidos se traducen en procesos de segmentación, que pueden ser observados, por ejemplo, en la autoasignación a un tipo de establecimiento educativo para ciertos sectores de la población, donde muchas veces las experiencias escolares se presentan acotadas.

En esas derivaciones (ligadas a experiencias singulares y colectivas), emergen prácticas desiguales para unos sujetos y para otros, que convergen en la escuela secundaria, con sus diversos formatos, modalidades, localizaciones. Allí se inscriben recorridos que encuentran cierta correspondencia con los establecimientos educativos a los que concurren, donde la experiencia escolar, como espacio de socialización, de formación de la identidad, de definición de estilos de vida e interacción social será acotada para unos en su limitación, parcialidad y pérdida de espaciorcentralidad de la propuesta pedagógica (Saraví, 2015: 91).

La experiencia escolar acotada

Al pensar en las experiencias de los jóvenes, en ciertos espacios, para muchos de ellos emerge la ausencia de la posibilidad de interacción, la cual se traduce en múltiples privaciones. Es decir, se deja de disfrutar lo que otros disfrutaban: deportes, ocio, acceso a bienes culturales, materiales, educación, para participar en la vida económica de las familias. En ese marco, el recorrido escolar y la presencia en establecimientos

secundarios, para el caso de los jóvenes entrevistados, encuentran relaciones con esta experiencia escolar acotada, junto a intermitencias trazadas por las propias condiciones de vida.

La urgencia por resolver demandas adultas viene a interferir en el proceso y garantía del derecho a la escolarización. El trabajo intrafamiliar, así como la búsqueda desde temprana edad de trabajos por fuera del hogar, trae como consecuencia la reducción de la actividad escolar y, hasta cierto punto, el aislamiento social. Frente a la ausencia de experiencias colectivas, entre pares y con otros adultos (como las que podrían gestarse en la escuela secundaria), la participación económica de niños y jóvenes suele ser muchas veces un rasgo de quienes transitan la escuela acotada, en la cual las demandas de los establecimientos educativos “conspiran con otras preocupaciones” (Saraví, 2015: 92).

Tal es el caso de un participante varón, que tiene que abocarse al cuidado de una hermana, porque no hay otro integrante de la familia que pueda hacerlo. Esta actividad torna inexorable el alejamiento de la institución escolar. El entrevistado lo expresa en los siguientes términos:

(...). Y aparte mi vieja, encima, laburaba; cuando mi hermanita empezó computación, yo me tenía que venir con mi hermanita, sí o sí. Y computación... bueno, tenías las materias normales y de 13 a 16. (participante varón, 2020)

En otra de las entrevistas, una participante también alude a privaciones en la construcción del proyecto de vida educativo, desde nuevas configuraciones que impone la realidad. Esta vez, con la secundaria completa, sin deber materias, no encontraba posibilidad de recorrer el nivel superior en su tercer mes de embarazo. El itinerario imaginado, vinculado a la carrera de psicología, debía ser postergado:

(...) siempre quise ser psicóloga. Yo pensaba que, cuando estuviera bien económicamente y todo eso, podría seguir la carrera. Me había anotado al curso de ingreso para Trabajo Social porque era lo único que había en la UNLaM, gratis. Quería seguir estudiando, igual. (participante mujer, 2021)

En procesos de segmentación de la experiencia, la escuela recorre diversos modos e intensidades como espacio de socialización, de construcción de la identidad de los jóvenes. Señala Saraví que una escuela acotada se “reduce a su unidad mínima y esencial” (2015: 91). Quienes forman parte de la propuesta pedagógica suelen vivenciarla como una, entre otras tantas, de las experiencias de vida. Bajo ese abanico, las contingencias, en el itinerario educativo, en los itinerarios de vida, son señaladas en los siguientes términos:

(...) a veces no iba; me llevé materias porque faltaba. Tenía fiaca. Llegaba fin de año y las tenía que dar. Primero, segundo, tercero, me empecé a llevar (...). Me costaba literatura. Me quedaron dos materias. (participante varón, 2021)

En un contexto de profundización de desigualdades, los participantes entrevistados del Programa Envión-Podés de Villa Luzuriaga dieron cuenta, por un lado, de vivencias que conspiran contra sus procesos de culminación de la escuela secundaria y de continuidad de estudios superiores. En este sentido, recorrieron experiencias donde la escuela se presenta acotada, sobre todo, por las interferencias que producen ciertas privaciones a las que se ven expuestos, ligadas a la participación en tareas de cuidado, actividades económicas, embarazos no planificados.

Acerca de las trayectorias educativas y del Programa Envión-Podés

En estas formas de recorrer lo escolar, y volver o sostener el enlace con el sistema escolar, educativo, advierte Terigi el desafío por la inclusión real de los jóvenes y la identificación de lo que dio en denominar “enfoque de trayectorias” (Terigi, 2014: 72). Este propone, por un lado, ir más allá de la mirada singular, individual, para comprender recorridos ligados a condiciones socioeconómicas, niveles educativos de las familias, condiciones estructurales y la implicación del “interés” que promueve la institución para que los jóvenes se sientan parte.

Señala la autora que los recorridos de jóvenes “(...) son pensados por el sistema educativo como trayectorias teóricas ideales” (Terigi, 2014: 72). Dichas trayectorias imprimen edades para estar en ciertos niveles, grados, años de la escolaridad; marcan ritmos similares en los procesos de aprendizaje, en una suerte de “todos aprenden en el mismo tiempo y del mismo modo”, con énfasis en las propuestas presenciales y quitándole fuerza a otras instancias de socialización que integran las juventudes. Destaca, además, que al pensar las trayectorias desde visiones reales, se reconoce que los recorridos “no siguen el cauce diseñado por el sistema (...), sino modos heterogéneos, variables y contingentes” (Terigi, 2014: 74).

Uno de los jóvenes menciona, por ejemplo, su alejamiento de la propuesta escolar, pero también de otros proyectos a raíz del consumo problemático. Allí revaloriza el lugar de la figura materna, intentando torcer ese destino. En segundo orden, el mismo entrevistado recuerda su escolaridad, su interrupción, y cómo estas se ligan también a la pérdida de una figura adulta referente, como lo fue el padrastro, con el cual había establecido un vínculo afectivo, que lo llevó incluso a proyectarse laboralmente.

(...) dejarlo todo, y me quería perder, meterme en las drogas (...) mucho corte con mi vieja y, bueno, cómo se ponía. Y nada, se complicó todo, y seguí yendo al colegio (...).
(participante varón, 2021)

(...) A él sí lo tuve como mi papá porque me enseñó mucho. Mi viejo, nada. Y sí, se me fue mi padrastro (...) en el 2018 (...). Me gustaba ese laburo que hacía mi padrastro. Aparte, se gana una buena moneda (...). Era un señor grande y sabía mucho (...).
(participante varón 2021)

Se observa, en el recorrido biográfico, en el detenimiento en el nivel secundario, por un lado, las interrupciones, discontinuidades y el retorno a la temporalidad y gradualidad que imprime la secundaria. Pero también se podría identificar el lazo con la trayectoria educativa, y no solo escolar, en la cual el entrevistado alude a un recorrido imaginado, donde encuentra fuerza en otra instancia de socialización.

Retomando la noción de “experiencia acotada” que proponía Saraví (2015: 91), se podría ubicar, en la Educación Técnico-Profesional (como modalidad del sistema educativo), un tipo de experiencia con rasgos tendientes a la “totalización”.

En este orden, la presencia de una jornada escolar extendida durante la secundaria, en la que los jóvenes permanecen un tiempo significativo de sus vidas en la institución, propondría, además, niveles de socialización, prácticas colectivas cotidianas, que no serían una más entre otras, sino, por el contrario, de gran significatividad para el sostenimiento de sus trayectorias educativas.

(...) Un colegio técnico no es como un colegio normal; tenés muchos horarios, muchas materias. Lo que más complica es el tema de taller. Tenés muchas cosas, tenés varias materias a la vez, y te frustra hacer las cosas rápido. Porque, digamos, tenés cuatro clases en un día, dependiendo de si tenés taller (participante varón, 2021)

Además, se torna relevante en torno a la trayectoria educativa, la valoración personal y familiar de la modalidad de Educación Técnico-Profesional, en su vínculo con el mundo del trabajo y con la construcción del proyecto de vida, entendiendo que “los relatos dan cuenta de movimientos, historias pasadas y presentes que se entrelazan en los relatos propios y ajenos” (Nicastro y Greco, 2020: 34).

(...) van todos a la técnica, todos mis hermanos (...). Ellos fueron más por maestro mayor de obras, por los planos (...). Estamos viendo fresadoras, tornos, máquinas de soldar. Hay diversas máquinas, digamos (...). Y vemos instalación eléctrica de viviendas y todo eso (...). Me costó mucho cuando empecé [primer año]. El esfuerzo que ella le ponía [madre] para comprarme las cosas, y todo eso. Y ahora, ya estaba en un nivel superior y no daba para cambiarme a otro colegio. Digamos, quiero que ella vea que llego a ser alguien... (participante varón, 2021: 10)

Advierten Galarza *et al.* (2019) el papel crucial que juegan las políticas sociales-estatales para ciertos sectores de la población en el acompañamiento de sus trayectorias, la producción de lugares de escucha, pertenencia, fortalecimiento social y subjetivo, así como la obtención de grados de autonomía y promoción de sus derechos. En contextos de desprotección social, durante proyectos neoliberales, de un “Sálvese quien pueda”, identifican tensiones en la “concepción ideológica y operativa del Programa, al visibilizar procesos de vaciamiento, precarización y flexibilización...”, donde las identificaciones de los jóvenes son “casi nulas”, lo cual lleva a interrogar “si es posible construir en la desidia” (Galarza *et al.*, 2019: 5).

Al pensar en las trayectorias educativas y escolares de los jóvenes entrevistados, en un período con mayor presencia estatal, pudimos identificar que la mayor parte de los entrevistados recorría la etapa final de la escuela secundaria y algunos ya habían concluido, con un lazo fuerte con el Programa.

(...) he hablado con Envión; te dan una ayuda con el tema de las tareas, con las clases. Hay días. Los días que tenías que rendir, tenían un taller solo para las materias que tenías. Te ayudan con las materias. (participante varón, 2021)

(...) quedé en segundo grado y de ahí, cuando fue Envión a preguntar si yo quería comenzar de vuelta la escuela, yo le dije que sí. Y ahí fue que entré a adultos (...). Estoy bien, por ahora, no es tan exigente, no me tira el hacha tanto (...). Me gustaba. Tenía que prestar un poco más de atención; el compañero faltaba mal, y yo también (...). Una vez, falté como medio año al colegio y después fui como si nada... (participante varón, 2021)

El Programa Envión-Podés se constituyó en un espacio de reflexión sobre temas de interés, enmarcado en un enfoque de derechos y, en ese orden, en el abordaje de una Educación Sexual Integral, desde ejes como la valoración de la afectividad y el reconocimiento de la perspectiva de géneros. También se consolidaba un espacio de recreación frente a la demanda de una escuela ampliada en su franja horaria, como lo es la modalidad técnico-profesional, lo que posibilita procesos de socialización con pares, por fuera del circuito escolar y del barrio.

(...) mi vida es así: me levanto a las 6.30 para prepararme para ir al colegio. A las 8 tendría que entrar, a veces 7.20, y salgo 18:00. Y llego a mi casa (...). Algunas veces tenía que ir a Envión (...). Tiene un taller-parada de mano (...). Era de arte, de circo, de leer libros, y eso... (participante varón, 2021)

(...) después teníamos un taller de género; aprendíamos educación sexual, y todo eso... (participante varón, 2021)

(...) coincidimos todos en salir y disfrutar el día. Salir a jugar y salir a conocer gente, y todo eso. (participante varón, 2021)

El enfoque de la Educación Sexual Integral, ligado a Envión-Podés, también aparece en la voz de otra entrevistada: una mujer, gestante. Señala la significatividad que produjo la construcción de una revista vinculada a la perspectiva de géneros. Refirió a exclusiones, la importancia de derribar estereotipos. Al indagar sobre las huellas que había dejado el programa, señala:

(...) yo creo que fui por primera vez con mi hermana a una marcha. Con las chicas de Envión también... (participante mujer, 2021)

(...). Hicimos una revista con el Programa Envión-Podés en género. Una revista que era de mujeres que no fueron tapa. Las mujeres que quedan excluidas por ser de talla grande. ¿Viste que, en la revista *Caras*, "la mujer de tal hizo tal cosa"? Bueno, nosotros no (...). Nosotros rompimos con esos estereotipos y pusimos mujeres de verdad. No digo que las otras mujeres no sean mujeres, sino que el estereotipo ese no lo marcamos tanto, sino que marcábamos a las que no son muy (...) no muestran las redes, como quieren ocultar, que ser gorda está mal (...). Eso estuvo rebueno porque también participó mi hermana y fueron las primeras veces que ella empezó a ir (...). [El programa] me enseñó un montón de cosas que yo nunca había pensado. (participante mujer, 2021)

Se busca analizar, en este apartado, las trayectorias desde un enfoque más amplio que el escolar; pensar en el marco de fuertes privaciones materiales, en la presencia en tareas de cuidado y, en ese orden, identificar modalidades del sistema educativo, que alojan proyectos de vida. También, el lugar que ocupa el Programa Envión-Podés en ese lazo con la escolarización obligatoria.

Cabe interrogar, para finalizar este apartado, si acaso el Programa no se volvió tensionante de esa escuela acotada, pero al mismo tiempo complementario, al posibilitar una experiencia más cercana a la integralidad y totalidad que las juventudes, en plural, necesitan en este tiempo de sus vidas.

Acerca del trabajo y del programa Envión-Podés

Experiencias iniciales, concepción del trabajo y proyección

Se observa que el primer acercamiento laboral que tienen algunos jóvenes es por medio de la colaboración en negocios familiares o del trabajo con conocidos de la familia, de forma irregular. Por las características que reviste, no se trata de trabajo decente en palabras de Somavia (2014), dado que no cumple con protección social para él ni para su familia, ni tampoco genera espacio para la asociación y negociación colectiva, como evidencia el siguiente testimonio:

(...) Digamos que tengo un almacén, pero ayudo, más que nada, en atender algunas veces o acomodar las mercaderías y después en el estudio estoy. (participante varón, 2021)

También se identifican ciertas diferencias en los tipos de trabajos, de acuerdo con divisiones sexogenéricas, donde las mujeres parecen limitadas al trabajo de cuidado dentro del ámbito familiar. Incluso la proyección, de itinerario profesional, luego laboral, es interrumpida, para dar lugar a tareas de crianza. Esto se evidencia en el siguiente testimonio:

(...) Y yo este último tiempo que no sabía, estuve tirando CV a todos lados; mandé a aeroparque, mandé a un montón de lados. Estaba trabajando de niñera para mí y para mi familia. (participante mujer, 2021)

También se observa cómo, volviendo al concepto de precariedad laboral de Paugam (2000, citado en Longo, 2009), los jóvenes prevén un futuro incierto que les dificulta proyectarse:

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

En este orden de ideas, los primeros trabajos a los que acceden reflejan condiciones de precariedad, donde no son reconocidos material ni simbólicamente, dado que mantienen jornadas de trabajo extensas y mal remuneradas:

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

Siguiendo la línea de Paugam, entre los testimonios se visualiza cierta diferenciación por parte de jóvenes entre lo que es un trabajo de mejor calidad y otro, especialmente en cuanto a la posibilidad de proyectar y cómo puede mejorar la economía familiar:

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

Aun así, las inserciones laborales de estos jóvenes reflejan condiciones de precariedad y ponen en tensión su vinculación con el Programa Envión-Podés, en especial por el riesgo de perder el acceso a las becas que se les otorgan:

(...) Me hice una cuenta para Pedidos Ya. Pero me pide sí o sí monotributo. Y eso me saca Envión y todo eso, ¿viste? Y, nada, me hice para Rappi, que no te pide monotributo. Pero tenés que estar todo el día pedaleando. (participante varón, 2021)

Además, debemos mencionar que la escolarización, la educación, cumple un rol fundamental para la construcción de identidad en los jóvenes, como lo hemos mencionado, y es central para aspirar a un trabajo decente. Las redes de contacto que pueden construir los jóvenes suelen tener como origen el establecimiento educativo al que asisten o el barrio que habitan, los que constituyen su capital social como define Bourdieu (2001). El capital social está constituido por la totalidad de los recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos (Bourdieu, 2001: 148). Estas redes funcionan como referentes para el acceso a trabajos que, generalmente, son espacios donde no se requiere un despliegue de conocimiento acumulado y creatividad, tal como señala Neffa (2015), sino que tienden a ser espacios que no generan reconocimiento económico (material) ni simbólico de calidad (Paugam, 2000, citado en Longo, 2009).

(...) porque un amigo estaba en Pedidos Ya y me gustó cómo fue y, además, están haciendo una banda de plata. (participante varón, 2021)

En este aspecto, Enviñon-Podés cumple un rol fundamental en la construcción de redes y acceso a experiencias de otros pares, expandiendo el capital social de sus participantes. Las diversas actividades que se realizan en el barrio son puntos de encuentro entre los jóvenes y pueden ser espacios para la construcción de redes de contacto. Además, se ponen en común las experiencias laborales por las que están transitando los jóvenes y reciben asesoramiento por parte de referentes del Programa Enviñon-Podés, que los puede acompañar en la toma de decisiones.

Vinculación e importancia de la trayectoria educativa en la trayectoria laboral

En un marco de experiencias acotadas, con trayectorias educativas discontinuas que condicionan el acceso a mejores puestos de trabajo, la pobreza, el nivel educacional de los padres y su capital social influyen en el desarrollo y el desempeño escolar de los jóvenes. Según Coleman, los antecedentes familiares tienen un mayor impacto en el éxito o fracaso académico de un estudiante que en la calidad de las instalaciones escolares (1966: 10). Se puede observar esta vinculación cuando se observa la expectativa familiar de superación:

(...). Yo repetí [en secundaria] porque tuve problemas en la primaria; no enseñaban lo mismo que enseñaban en otras primarias, estaba un poco atrasado (...). Me costó mucho. Mi mamá me ayudó. El esfuerzo que ella le ponía para comprarme las cosas, y todo eso. (participante varón, 2021)

En muchos casos, se observa, en las diversas voces entrevistadas, que las familias priorizan la culminación educativa sobre el trabajo juvenil. Además, promueven la continuidad educativa más allá de terminado el secundario. Esta red de soporte y de motivación propiciada por la familia permite que los jóvenes cuenten con mayor ventaja para acceder a un trabajo decente, lo cual marca, muchas veces, primeras generaciones de jóvenes graduados. Lo podemos evidenciar en el siguiente testimonio:

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

Sin embargo, a pesar de las trayectorias laborales que los jóvenes proyectan para sí mismos, no siempre logran cumplir sus objetivos debido a la calidad de los servicios educativos que reciben. Se presentan diferencias en el acceso al conocimiento en informática, idiomas, red de contactos, desarrollo de competencias socioprofesionales. Así, las trayectorias se ven agravadas por una tasa mayor de desempleo y de acceso a trabajos de peor calidad, lo cual profundiza las desigualdades (Vommaro 2015: 14), tal como observamos en el fragmento del testimonio de un participante entrevistado del Programa:

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

Es decir, estos jóvenes tienen cierto conocimiento acerca de las competencias que demanda el mercado de trabajo, e intentan prepararse, como cuando mencionan que, para acceder a trabajos de calidad, deben seguir estudiando.

Acompañamiento a las trayectorias e inserción laboral

Se observa que el Programa realiza un acompañamiento en las trayectorias laborales de forma indirecta a través del acercamiento a la vida escolar y a las actividades recreativas, culturales, deportivas y educativas grupales. Para ejemplificar esto último, podemos nombrar la creación de un club de hockey a partir de la iniciativa del propio equipo

territorial, que tuvo como objetivo la participación juvenil y el acceso al derecho al deporte. Esto se evidencia después de preguntar a la entrevistada del equipo técnico si, al finalizar su paso por el Programa, los participantes se consolidaron laboralmente.

(...) bueno, yo considero que los pibes (...) que participaron de esas experiencias colectivas; de crear su propio club; de tener una identidad barrial, porque iban al club de su barrio, que antes no existía; de ver que su club chiquito compite en ligas, lo que antes no lo podían ni pensar ni demás... yo siento que ahí es donde hubo un mayor impacto en lo que tiene que ver con el futuro, en lo laboral, en lo educativo. Siento que ahí es donde más se pudieron modificar algunas situaciones. Tener o no tener un espacio donde pensar, construir y hacer desde el placer con otros te cambia. (Coordinadora del equipo territorial Villa Luzuriaga, 2021)

Si se considera que la culminación educativa puede brindar mayores herramientas para el ingreso al mercado laboral formal, entendemos que el Programa busca acompañar el tramo educativo para mejorar las posibilidades de obtener un trabajo decente.

Además, la transición que sufren las juventudes para llegar a la edad adulta no es lineal, ya que existen diversos factores que pueden modificar el camino, tal como lo señala Ana Miranda (2009: 186). La proyección de futuro se encuentra fuertemente influenciada por el núcleo familiar, las oportunidades laborales que ofrece el mercado y por la posibilidad de continuar con los estudios. En un escenario donde el desempleo es del 24,9% para mujeres de entre 14 y 29 años y del 17% para los hombres de entre 14 a 29 años (INDEC, 2021), las motivaciones de los jóvenes participantes del Programa para alcanzar un trabajo decente son desalentadoras. Esto genera que se tienda a buscar trabajos informales a partir de la necesidad de poder ser una fuente de ingresos para sus familias. Se puede pensar que hay una construcción colectiva sobre lo difícil que puede ser conseguir un trabajo decente.

Entrevistador: ¿Qué pensás sobre los trabajos? ¿De qué te imaginás trabajando? Dijiste estar estudiando para ser psicóloga, después siendo psicóloga. Mientras tanto, ¿te imaginás trabajando en otra cuestión, en otro tema? ¿Cómo te imaginás, cómo te proyectás laboralmente?

Entrevistada: Y yo, este último tiempo que no sabía, estuve tirando CV a todos lados [menciona centros laborales formales]. Estaba trabajando de niñera para mí, para mi familia (...). Sí, yo quiero seguir estudiando, pero no tengo... [hace silencio].

Entrevistadora: ¿Qué cosas ayudarían a que esos sueños se cumplan? ¿Qué necesitarías para que esos sueños de trabajo, de estudios, de familia que traés, esos deseos se cumplan? ¿Qué cosas se necesitarían?

Entrevistada: No sé... más puestos laborales. (Participante mujer, 2021)

Para finalizar, desde el enfoque biográfico (Casal, García y Merino, 2015), si pensamos a la juventud como “trayectoria”, uno de los recorridos posibles, y el más recomendado, sería que los jóvenes culminen sus estudios antes de ingresar al mercado laboral, pero la realidad muestra que, en los jóvenes que participan del Programa, esto no se cumple, ya que han tenido que insertarse en el mundo del trabajo al mismo tiempo que asisten a la escuela.

Conclusiones

Este escrito presenta aproximaciones surgidas de una investigación en curso, en torno a los itinerarios, trayectorias y proyecciones educativas y laborales, durante 2020 y 2021, de jóvenes adolescentes que participaron del Programa Envión-Podés en Villa

Luzuriaga, Partido de La Matanza. Buscó conocer aspectos de la gestión y desarrollo del Programa, enmarcados en la responsabilidad de generar condiciones para la promoción y protección de derechos educativos y laborales, desde las voces de los jóvenes, así como desde figuras adultas que acompañaron estos recorridos.

Para dar cuenta de los itinerarios biográficos educativos y laborales, en su lazo con el Programa Envión-Podés, se construyeron apartados tendientes a recuperar los sentidos que los diversos actores otorgan a estas temáticas, desde sus miradas, preocupaciones, necesidades e intereses. De este modo, se presentó el Programa con foco en la escolarización de los jóvenes, en el marco de la obligatoriedad, que no ha sido homogénea en su ejecución, con fuertes procesos de segregación y trayectorias diversas, contingentes.

Vimos, así, que la experiencia escolar se presenta en sí misma, para muchos de los entrevistados, con instancias de socialización y construcción de la identidad, acotadas, en términos de Saraví (2015: 92), cuestión que no hace más que profundizar las desigualdades preexistentes. Las interferencias en la escolaridad estuvieron ligadas centralmente a la participación en tareas de cuidado, actividades económicas, embarazos no planificados. Todas estas son situaciones que deterioraron el lazo escolar y la proyección laboral.

En ese marco, aparecen recorridos en escuela diurna, que se reorientan a establecimientos nocturnos por la sobreedad, por el trabajo precarizado. También, aparecen trayectos que, finalizada la escuela secundaria y el inicio del nivel superior, se ven postergados por proyectos de crianza. Por otra parte, hay itinerarios que producen la modalidad técnico-profesional, valorados por su articulación inmediata con el mundo del trabajo y que, además, están proyectados a otros integrantes del grupo familiar.

También buscamos inscribir los itinerarios de los jóvenes, tal como proponían Terigi, Nicastro y Greco (2014, 2020, 2021) en enfoques más amplios que el dirigido a lo escolar, es decir, aquellos que articulan las realidades de los jóvenes con las de sus grupos familiares en sus territorios, enmarcados en fuertes procesos de exclusión, segregaciones, escasos accesos materiales. Asimismo, se analiza toda una serie de estrategias que despliegan, para dar terminalidad a la secundaria y, tal como aborda el apartado laboral, para ampliar sus ingresos económicos familiares, ligándolos, entre otros, a los aportes del Programa, valorado por los jóvenes en la construcción y acompañamiento del proyecto de vida.

En lo que se refiere a la dimensión laboral, a la inserción en el mundo del trabajo, se observó que el primer acercamiento laboral estaba ligado, en general, al ámbito doméstico, familiar. Algunos entrevistados identificaron trabajos de menor calidad, precarizados, así como también en su relación con las economías familiares. En los lazos de educación y trabajo, sobre todo en modalidades como la ofrecida por la escuela técnica, estos se veían profundizados, como asimismo se verifica el hecho de que las familias priorizaran la terminalidad y, en algunos casos, de que hasta promovieran la continuidad de estudios superiores.

El Programa Envión-Podés, junto a la escuela secundaria, se presenta como potenciador de redes de contacto. Consideramos que estos espacios de acompañamiento entre pares, pero también con adultos que buscan promover y garantizar derechos, han sido muy importantes, especialmente en la etapa de la pospandemia, cuando las experiencias de socialización se acotaron aún más, junto con los lazos de la escolaridad obligatoria. No obstante, en lo que refiere a la articulación con el trabajo, si bien el Programa, en Villa Luzuriaga, cumplía un rol importante en el barrio, no abarcaba de forma considerable los desafíos que atraviesan los jóvenes al momento de la búsqueda laboral. En las voces de los entrevistados, no pudimos detectar una estrategia de acompañamiento directo

en la inserción laboral, ni un apoyo en la profundización de las habilidades requeridas por los empleadores para el acceso al trabajo formal.

Concluimos que el Programa podría ser más abarcador en el Derecho al Trabajo, con un enfoque más directo en cuanto al acompañamiento en las primeras experiencias laborales, al promover herramientas y conocimientos para igualarse a otros jóvenes que tienen un capital social y de conocimiento mayor, aportándoles algo más, en una escuela que, en muchos casos, se presenta, en sus experiencias, acotada o se ve restringida por otras tareas que interfieren los itinerarios educativos, sobre todo, para quienes están por fuera del circuito de la modalidad técnica profesional, donde parecieran fortalecerse otras proyecciones, incluso laborales.

Referencias bibliográficas

- » Acosta, F. (2003). La configuración de la escuela secundaria en la Argentina: tendencias históricas nacionales en el marco de las tendencias internacionales. *XI Jornadas Interescuelas*. San Miguel de Tucumán, Departamento de Historia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Tucumán.
- » Arroyo, C. (2016). Apuntes teóricos en torno al Estado y las políticas sociales. En *Paradigmas en disputa en la Política Social Argentina. Del Plan Trabajar a la Asignación Universal por hijo*, pp. 35-42. Buenos Aires, Espacio Editorial.
- » Bendit R. y Miranda, A. (2017). La gramática de la juventud: Un nuevo concepto en construcción. *Revista Última década, Núcleo Juventudes* 25 (46): 4-43. Universidad de Chile.
- » Bourdieu, P. (2001). Las Formas del capital económico, capital cultural y capital social. En *Poder, derecho y clases sociales*, p. 148. Bilbao, Desclee de Brower.
- » Casal, J.; García, M. y Merino, R. (2015). Pasado, presente y futuro de los estudios sobre las transiciones de los jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*: 69-81. Bellaterra, Universidad Autónoma de Barcelona.
- » Casal, J.; García, M.; Merino, R. y Quesada, M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers* 79: 21-48. Disponible en: <https://papers.uab.cat/article/view/v79-casal-garcia-merino-quesada/pdf-es>
- » Coleman, J. (1966). *Additional User Notes. Equality of Educational Opportunity Survey*. Disponible en: <http://nara-media-001.s3.amazonaws.com/arcmedia/electronic-records/rg-012/Coleman/151.6DP.pdf> pp 10
- » Di Piero, E. (2022). El nivel secundario, los estudios sobre desigualdades y justicia. En *Escuela secundaria y desigualdad. Meritocracia e igualitarismo en escuelas secundarias universitarias de La Plata*, p. 47. Buenos Aires, Aique.
- » Federici, S. (2010). La acumulación de trabajo y la degradación de las mujeres. La construcción de la diferencia en la transición al capitalismo. En *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*, p. 112. Madrid, Traficantes de Sueños.
- » Freytes Frey, A. C. (2017). La incidencia de la participación en el Programa Envión en las trayectorias educativas y laborales de los/as jóvenes en situación de pobreza en Avellaneda. *Cartografías Del Sur. Revista de Ciencias, Artes y Tecnología*. Universidad Nacional de Avellaneda. Disponible en: <https://undavdigital.undav.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/20.500.13069/1182/10-Texto%20del%20art%20c3%adculo-36-1-10-20170614.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- » Galarza, M.; Lasarte, M.; Lanz, M. y Montes, M. (2019). El hilo se corta por lo más fino: el Programa Envión, la desresponsabilización del Estado y las políticas de niñez y juventud en la actualidad. *XI Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional*. La Plata, Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata, setiembre. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/95802>
- » INDEC. (2021). Mercado de trabajo. Tasas e indicadores socioeconómicos (EPH). Informes Técnicos/Primer trimestre del 2021. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Hacienda Presidencia de la Nación.

- » Longo, J. (2009). La juventud precarizada. Impactos y sentidos de la precarización en los trabajadores de Carrefour La Plata. *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Asociación Latinoamericana de Sociología.
- » Miranda, A. (2009). Los jóvenes, la educación secundaria y el empleo a principios del siglo XXI. *Revista de Trabajo. Editorial Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación*. Disponible en: https://www.conicet.gov.ar/new_scp/detalle.php?keywords=&id=20819&articulos=yes&detalles=yes&art_id=524734. pp. 185-200
- » Neffa, J. C. (2015). El marco teórico: trabajo y salud. En *Los riesgos psicosociales en el trabajo*. Disponible en: <http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2015/11/Neffa-Riesgos-psicosociales-trabajo.pdf>
- » Nicastro, S. y Greco, B. (2020). Trayectorias y formación en el contexto educativo. En *Entre trayectorias. Escenas y pensamiento en espacio de formación*, p. 34. Buenos Aires, Homo Sapiens.
- » Saraví, G. (2015). La escuela total y la escuela acotada: construyendo los mundos de la desigualdad. En *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*, pp. 29-92. Buenos Aires, FLACSO- CIESAS.
- » Somavia, J. (2014). La causa moral. En *El trabajo decente. Una lucha por la dignidad humana*, p. 10. Santiago, OIT Publicaciones.
- » Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío de las políticas educativas. En Marchesi, A.; Blanco, R. y Hernández, L. (comps.). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*, pp. 72-74. CIUDAD, Edic. Metas Educativas.
- » ----- (2021). El acceso a nivel superior como transición educativa. Conversatorio de la Subsecretaría de Educación Superior, Ministerio de Educación de Santa Fe. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=QqH_SMEpqUQ
- » Vommaro, P. (2015). Hacia el enfoque generacional. En *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina*, pp. 14 y 125. Buenos Aires, Grupo Editor Universitario – CLACSO.
- » ----- (2016). Hacia los enfoques generacionales e intergeneracionales: tensiones y perspectivas en las políticas públicas de juventud en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 8: 123-137.

Mariana Laura Delgado

Magíster en Educación, Universidad Nacional de La Plata. Licenciada en Educación, Universidad Nacional de Río Negro. Profesora de Enseñanza Inicial y Primaria, Instituto de Formación Docente Bariloche. Especialista Docente en Nivel Superior y TIC, INFoD. Diplomada en Ciencias Sociales con mención en Gestión de las Instituciones Educativas, Flacso Argentina. marianadelgado@educ.ar

Gastón Bordarampé

Licenciado en Relaciones Laborales, Universidad Nacional de La Matanza. Diplomado Superior en Estudios y Políticas de Juventud en América Latina, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. gastonbordarampe@gmail.com

Armando Jugo Suárez

Magíster en Ciencias Sociales y Humanidades mención Historia, Universidad Nacional de Quilmes. Licenciado en Historia, Universidad Nacional de Santiago del Estero. Profesor en Historia, Instituto Superior del Profesorado provincial N° 1.
profjugosuarez@gmail.com

María Soledad Quintans

Licenciada y Profesora en Relaciones del Trabajo, Universidad de Buenos Aires.
marisolquintans@gmail.com

Paula La Rosa Toro

Licenciada en Relaciones del Trabajo, Universidad de Buenos Aires.
paula.trl22@gmail.com

Laura Pulleiro

Licenciada y Profesora en Sociología, Universidad de Buenos Aires. Especialista en Investigación Educativa, Instituto Superior Joaquín V. González. Especialista en Educación Mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación, Universidad Pedagógica Nacional.
alpulleiro@estudiantes.unsam.edu.ar

