

Trayectorias laborales y educativas de participantes del Programa ENVIÓN-PODÉS durante 2019 -2021

Labor and educational trajectories of participants of the ENVIÓN-PODÉS Program during 2019 -2021

Gastón Bordarampé,
Armando Jugo Suárez,
Paula La Rosa Toro,
Marisol Quintans,
Mariana Delgado¹

Resumen

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

Se utilizarán métodos de recolección de datos de carácter cualitativo. Se entrevistará a jóvenes que participaron del programa con la finalidad de responder a la pregunta ¿Cómo son los itinerarios, transiciones y proyecciones laborales y educativas de jóvenes de entre 20 a 26 años del barrio de Villa Luzuriaga, Partido de la Matanza, entre 2019 y 2021, que, en su adolescencia, hayan participado del Programa Envión - Podés?

Palabras clave: biografías juveniles; precarización laboral; itinerarios educativos y laborales; programa ENVIÓN-PODÉS; juventudes.

Abstract

At a time when our country is going through periods of economic crisis and falling employment, the sector that historically was most affected was, and still is, Youth (Salvia & Tuñón, 2005). The current economic crisis is no exception, unemployment affects 21.2% (INDEC, 2020) of young people in Greater Buenos Aires, making it difficult for them to get a job. In this adverse context, the biographical sections become unstable, the transitions and itineraries unpredictable and the decisions of the young people are conditioned by factors external to their will. The so-called youth policies come to address these problems. Seeking that the work and educational

itineraries and the different transitions that a young person goes through in their life are the best possible. One of them is the ENVIÓN-PODÉS program of the Province of Buenos Aires.

Qualitative data collection methods will be used. People who participated in the program will be interviewed and a non-participant observation will also be carried out.

Keywords: youth studies; youth biographies; precarious employment; work and educational; ENVIÓN-PODÉS program.

Introducción

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

La primera se caracterizaba por haber desarrollado una madurez física similar a la del adulto pero sin las responsabilidades y el rol social que cumple el mismo. (Casal, García y Merino, 2015). La segunda concepción como generación, desde un enfoque culturalista; se ve a la juventud como la contracultura, generadora del cambio social. Esta etapa es vista desde el enfoque de la sociología del conflicto como una etapa de conflicto entre la juventud y la adultez. El tercer enfoque es el biográfico, centrado en el recorrido de cada persona frente a lo disponible: instituciones, normas y contextos. La edad de una persona está asociada, más allá de lo biológico, a un sistema normativo. Bajo estos contextos y estructuras preestablecidas, se pretende estudiar cómo se desarrollan los/as jóvenes con las situaciones dadas (Casal et al, 2006). El enfoque biográfico busca un acercamiento a los actores, entender a la juventud como un tramo biográfico en la vida de las personas. Se aproxima a una definición de la juventud diciendo que es un proceso social de autonomía económica y emancipación familiar plena que concluye con el acceso a un domicilio propio (Casal, García y Merino, 2015).

Este enfoque tiene en cuenta varios el concepto de “itinerarios como vía socialmente establecida y marcada sin incluir la toma de decisiones de los individuos y sus construcciones sociales” (Casal, García y Merino, 2015, p. 78). Este itinerario se divide en dos: el ya recorrido (o singladura) y en el probable a recorrer (trayectorias) (Casal et al, 2006).

Por otro lado está la dimensión del trabajo como generador de identidad. El trabajo es una actividad multidimensional que se manifiesta en diversas esferas: económica, tecnológica, social, ética, etc., pero también tiene dimensiones cognitivas y psíquicas, es decir subjetivas, intersubjetivas, afectivas y relacionales. El trabajo humano no sólo es una actividad que despliega el esfuerzo humano, sino también la expresión de un saber hacer acumulado, de la

habilidad personal, del aprendizaje que se despliega dentro del colectivo de trabajo, que pone de manifiesto la autonomía, la responsabilidad, la creatividad y las capacidades de adaptación de que disponen los trabajadores para hacer frente a los desafíos cotidianos que les plantea la actividad (Neffa, 2015).

Desde la perspectiva de Jahoda (1987), el empleo posee dos tipos de funciones. Una de ellas es la de proveer ingresos, y la otra función implica cinco categorías de experiencia: la imposición de una estructura temporal, la expansión del ámbito de las experiencias sociales hacia áreas donde las relaciones no conllevan tanta emotividad como la vida familiar, la participación en los objetivos y esfuerzos colectivos, la asignación de un estatus y de una identidad en virtud del empleo y la necesidad de realizar una actividad regular. Siguiendo con esta definición, Dejours (1998) plantea que el trabajo es la base de la identidad, una fuente fundamental de sentido para la vida y un mediador irremplazable para la autorrealización en lo social.

La perspectiva de género está presente en las construcciones sociales y culturales, que se vuelven estructurales y se reproducen en el sistema escolar (Butler, 2007). La mujer cumple el rol del cuidado, mantenimiento y reproducción de la familia y el varón la fuerza de trabajo asalariada que utiliza directamente el capital (Rodríguez Enríquez, 2012).

Por otro lado, incluimos el concepto de precariedad laboral, utilizaremos el concepto que formuló y desarrolló el autor francés Serge Paugam (2000), donde diferencia dos dimensiones de la precariedad: una donde el futuro se presenta incierto y no puede hacer proyecciones profesionales y otra, en la cual el trabajo, no tiene el reconocimiento material y simbólico por su actividad, el trabajador no encuentra satisfacción en su empleo”. De esta manera las trayectorias vitales de los/as jóvenes se ven agravadas por el mayor desempleo y acceso a trabajos de peor calidad, profundizando las desigualdades (Vommaro, 2015).

Encontramos la dimensión educativa que, como bien explican Dávila León y Ghiardo Soto (2018) es central en el futuro de los jóvenes y que puede verse cómo un movimiento (trayectoria biográfica) o como un proceso, algo más complejo, un reflejo de las estructuras y los procesos sociales. La educación que alcancen será determinante para el lugar que ocupen en esa estructura y proceso social.

En este sentido, Terigi (2014) brinda especial atención a las “trayectorias escolares”, en su vinculación con el desafío de la inclusión educativa. Dichas trayectorias se inscriben en una categoría más amplia, que son las trayectorias educativas. Es decir, se adhiere a una concepción y un enfoque que trasciende la mirada individual pero también la institucional y escolar. Los recorridos de los/as sujetos/as por el sistema educativo, en los cuales son pensados/as desde trayectorias teóricas, ideales, establece edades de asistencia a los diversos niveles escolares (inicial, primaria, secundaria), ritmos similares de aprendizaje, fuerte énfasis en la presencialidad escolar, quitándole fuerza a otros agenciamientos educativos. Por el contrario, al ubicar trayectorias reales, se reconocen “itinerarios que no siguen el cauce diseñado por el sistema (...) [sino] modos heterogéneos, variables y contingentes...” (Terigi, 2014, p. 74). Asimismo, afirma esta autora que la categoría “trayectoria” permite enlazar las biografías con

las condiciones institucionales, viendo de qué manera esas condiciones intervienen en la producción de trayectorias escolares.

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

Desarrollo

Acerca del programa ENVIÓN-PODÉS y su ubicación geográfica

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

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

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

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

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

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

El objetivo que se espera alcanzar desde el Programa Envión Villa Luzuriaga es generar capacidad instalada en el barrio para que quede allí y brinde continuidad a los/as propios habitantes.

Acerca de la escolarización y el Programa ENVIÓN-PODÉS

La masificación del nivel secundario, obligatoriedad y circuitos desiguales.

La expansión del sistema educativo en nuestro país y concretamente de la escuela secundaria, bajo marcos de obligatoriedad (LEN 26206) desde el año 2006, no ha sido homogénea para los diversos/as actores en nuestro país. En este sentido Terigi señala que el esfuerzo de la “... universalización de niveles de escolarización viene a coincidir con un agravamiento de las desigualdades sociales” (2021, p. 71).

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

Al respecto, sostiene Saraví (2015) que la desigualdad es asumida “como experiencia colectiva, de carácter relacional, multidimensional, expresada en prácticas y sentidos cotidianos de los sujetos...” (p. 29). Es decir, analizar la desigualdad supone abordar las experiencias de vida, que son al mismo tiempo, de clase. En ellas, las desventajas de los menos favorecidos se traducen en procesos de segmentación.

Dichos procesos, pueden ser observados, por ejemplo, en la autoasignación a un tipo de establecimientos educativos, para ciertos sectores de la población, donde muchas veces, las experiencias escolares, se presentan acotadas. En este marco de prácticas desiguales para unos y otros sujetos, de acuerdo a los establecimientos a los que concurren, la experiencia se presenta acotada para unos/as y total, para sectores más favorecidos.

La experiencia escolar acotada

La profundización de la desigualdad trae consigo la exclusión de los/as jóvenes, junto a la ausencia en la participación en ciertos espacios, que se traduce en privaciones. Es decir, se deja de disfrutar de lo que otros/as disfrutaban. El recorrido escolar y la presencia en el establecimiento, en los/as jóvenes entrevistados/as, encuentra intermitencias, trazadas por las condiciones de vida. Son las tareas de cuidado con las que carga un joven, un ejemplo de aquellas actividades, que se tornan condicionantes y privativas en la medida que impiden la participación

y presencia en otros espacios educativos. La urgencia por resolver demandas adultas viene a interferir en el proceso y garantía del derecho a la escolarización.

El trabajo desde temprana edad encuentra un lazo directo con la reducción de la actividad escolar, con cierto aislamiento social y con la ausencia de experiencias colectivas entre pares, con otros/as adultos/as. La participación económica de niños/as y jóvenes suele ser muchas veces un rasgo de quienes participan en la “escuela acotada”¹; en la cual las demandas de los establecimientos educativos, “conspiran con otras preocupaciones” (Saravi, 2015, p. 92).

En este recorrido pretendemos desandar algunos itinerarios de jóvenes que se enmarcan en lo que Terigi denomina, “trayectorias no encauzadas” (2021, p. 74). 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. Lo familiar, pero también lo laboral que contiene esta institución primaria, irrumpe sobre lo escolar y desplaza privándolo de sus intereses. El entrevistado lo expresa en los siguientes términos:

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

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

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

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

“siempre quise ser Psicóloga. Yo pensaba que cuando esté bien económicamente y todo eso poder seguir la carrera, yo me había anotado al curso de ingreso para Trabajo Social porque era lo único que había en la UNLaM, gratis. Eso, yo quiero seguir estudiando igual”, (Participante mujer, 2021, p. 3).

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

... a veces no iba, me llevé materias porque faltaba. Tenía fiaca. Llegaba fin de año y las tenía que dar. Primero, segundo, tercero, me empecé a llevar (...) Me costaba literatura. Me quedaron dos materias (Participante varón, 2021, p.20)

La experiencia escolar desde las trayectorias

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

Señala Terigi (2014) que los recorridos de jóvenes “... son pensados por el sistema educativo, como trayectorias teóricas ideales” (p.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/as aprendiendo en el mismo tiempo y del mismo modo, con énfasis en las propuestas presenciales y quitándoles fuerza a otras instancias de socialización de las que las juventudes son parte. Destaca la autora, que al pensar las trayectorias, desde visiones reales, se reconoce que los recorridos “no siguen el cauce diseñado por el sistema (...) sino modos heterogéneos, variables y contingentes” (p. 74).

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

“dejarlo todo, y me quería perder, meterme en las drogas. bueno y después tuve unos días así en las drogas, mucho corte con mi vieja, y bueno como se ponía. Y nada, se complicó todo, y seguí yendo al colegio”, (Participante varón, 2021, p. 18).

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

“lo hice todo bien, el primario y el secundario (...) A veces no iba al colegio, me llevé materias porque faltaba. A veces tenía fiaca no quería ir. Y así me llevé materias pero después cuando llegaba a fin de año, las tenía que dar sí o s”,
(Participante varón, 2021, p. 20)

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

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

Por otra parte, 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. El entrevistado nos habla de algunos rasgos diferenciales de la modalidad:

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

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

“van todos a la técnica, todos mis hermanos (...) Ellos fueron más por maestro mayor de obras, por los planos (...) 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] Digamos,

mi mamá, el esfuerzo que ella le ponía para comprarme las cosas y todo eso. Y ahora, ya estaba en un nivel superior y no daba para cambiarme a otro colegio. Digamos, quiero que ella vea que llegó a ser alguien”, (Participante varón, 2021, p. 10)

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

“quedé en segundo grado y de ahí, cuando fue Envión a preguntar si yo quería comenzar de vuelta la escuela, yo le dije que sí. Y ahí fue que entré a adultos (...) estoy bien, por ahora, no es tan exigente, no me tira el hacha tanto (...) me gustaba. Tenía que prestar un poco más de atención, el compañero faltaba mal y yo también, la mayoría mujeres y te enseñaba bien pero a veces no quería ir a la escuela. Una vez, falté como medio año al colegio y después fui como si nada. Me complicaba” (Participante varón, 2021, p. 11).

El proyecto escolar se encuentra interrumpido, en el fragmento anterior expone la discontinuidad de la trayectoria, luego cuando avanza en la conversación que supuso la entrevista, manifiesta sus deseos de dar terminalidad. Es llamativo que en diversos pasajes de esta entrevista la responsabilidad por el fracaso, las rupturas con el proyecto educativo, son vividas y significadas como responsabilidad individual del sujeto/a. En ningún momento pareciera dejar entrever el lugar del Estado, desde sus políticas públicas y programas, como garantista de dicha escolarización obligatoria, como lo es, el nivel secundario desde el año 2006 en nuestro país.

“Y mi sueño ahora es terminar el colegio. Quiero verme con un diploma en la mano. Quiero eso más que nunca pero también tengo que ponerle voluntad”, (Participante varón, 2021, p. 13)

Envión y transitar el sistema educativo

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, visibilizando procesos de vaciamiento, precarización y flexibilización...” donde las identificaciones de los jóvenes son “casi nulas” y las llevan a interrogar “si es posible construir en la desidia” (p. 5).

Al pensar en las trayectorias educativas de jóvenes entrevistados/as, en un período con mayor presencia estatal, observamos ciertas producciones que se gestaron al interior del Programa

Envión. Pudimos identificar que la mayor parte de entrevistados/as, recorría la etapa final de la escuela secundaria y algunos/as ya habían concluido con un lazo fuerte con Envión. Ubicamos en sus relatos, una valoración significativa del Programa en el proceso de escolarización.

“he hablado con Envión, te dan una ayuda con el tema de las tareas, con las clases. Hay días. Los días que tenías que rendir, tenían un taller solo para las materias que tenías. Te ayudan con las materias, digamos” (Participante varón, 2021, p. 11)

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

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

“después teníamos un taller de género, aprendíamos educación sexual y todo eso”, (Participante varón, 2021, p. 5)

“Coincidimos todos en salir y disfrutar el día. Salir a jugar y salir a conocer gente y todo eso”, (Participante varón, 2021, p. 14)

El enfoque integral de la Educación Sexual Integral, también aparecía en la voz de otra entrevistada: mujer, madre gestante. Señalaba la significatividad que produjo la construcción de una revista vinculada a la perspectiva de géneros. Refirió a exclusiones, derribar estereotipos. Cuándo se preguntó sobre el momento que había dejado huella del Programa, señaló:

“yo creo que cuando fui por primera vez con mi hermana a una marcha. Con las chicas de envión también”, (Participante mujer, 2021, p. 5)

Retornó a las vivencias en Envión, la participación de hermanas y la experiencia de la revista como una instancia de aprendizaje, de la siguiente manera:

“Hicimos una revista con el programa envión en género. Una revista que era de mujeres que no fueron tapa. Las mujeres que quedan excluidas por ser talla grande. ¿Viste que en las revistas, 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 otra mujeres no sean mujeres si no que el estereotipo ese no lo marcamos tanto si no que marcábamos a las que no son muy... no muestran las redes, como que quieren ocultar, que ser gorda está mal (...) Eso estuvo re bueno 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, p. 6)

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

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

Acerca del Trabajo y el Programa ENVIÓN-PODÉS

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

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

“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, p. 7)

La tendencia entre jóvenes provenientes de familias de bajos recursos evidencia una inserción dentro del mercado laboral en actividades remuneradas a temprana edad, principalmente entre los varones. Esto es debido a que los ingresos familiares no alcanzan para cubrir las necesidades básicas de las familias. En muchos casos el primer acercamiento laboral que tienen estos/as

jóvenes es ayudando en negocios familiares o colaborando con conocidos de la familia. Se refleja en los siguientes testimonios:

“Digamos que, tengo un almacén, pero digamos ayudó más que nada, en atender algunas veces o acomodar las mercaderías y después en el estudio estoy”, (Participante varón, 2021, p.6)

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

“Salgo a juntar cartón (...) Todos los días (...) de la mañana hasta la tarde (...) hay veces que te querés matar, porque no estudiás. La verdad que me encantaría tener trabajo porque trabajar en la calle te cansa ya. Siempre hay griterío, cada dos por tres me chocan a mí. Colectivos, coches, encima te chocan. A los 15 empecé a trabajar”, (Participante varón, 2021, p. 14)

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

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

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

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

Sin embargo, a pesar de las trayectorias laborales que los/as jóvenes proyectan para sí mismos no siempre pueden lograr cumplir sus objetivos debido a que la calidad educativa que reciben no es la misma que reciben jóvenes provenientes de familias de clase media. Es a lo que nos referimos en el apartado anterior como “escuelas acotadas”. Se presenta una diferencia en cuanto al acceso al conocimiento en informática, idiomas, acceso a una red de contactos, desarrollo de competencias socio-profesionales, según Pablo Ernesto Perez (2013). No obstante estos/as jóvenes tienen cierto conocimiento acerca de las competencias que demanda el

mercado de trabajo cuando mencionan que para acceder a trabajos de calidad deben seguir estudiando, como se refleja en el siguiente testimonio:

“Ahora porque voy a estar en Rappi hasta terminar el colegio, pero doy las materias y busco otro laburo - Lo que estaba con mi viejo, construcción y todo eso”, (Participante varón, 2021, p. 23)

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

“Mi familia siempre fue muy trabajadora. Mi mamá trabajó toda la vida de costurera en casa y mi padrastro trabajaba de albañil en el tiempo que vivimos acá. Y ahora por suerte trabaja como encargado del aeroparque de Capital. Consiguió un buen trabajo. Mi mamá no trabaja más ahora, ya no le hace falta. (...) El ahora está trabajando, trabaja en construcción. De albañil. Yo estaba trabajando de niñera y lo dejé porque ya me cansaba mucho”, (Participante mujer, 2021, p.1 y 2)

Sin embargo, las primeras inserciones laborales de jóvenes reflejan condiciones de precariedad y ponen en peligro la continuidad con el programa ENVIÓN-PODÉS por el riesgo que significa perder la beca como se refleja, en el caso de un participante, varón:

“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, eso que no te pide monotributo. (Con PedidosYa) Tengo que hacer igual el monotributo, me tienen que dar de alta, pero como me sacan de Envión preferí Rappi. Pero tenes que estar todo el día pedaleando”, (Participante varón, 2021, p. 22)

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

“Porque un amigo estaba en Pedidos Ya y me gustó cómo fue y además están haciendo una banda de plata”, (Nicolás, 2021, p. 21)

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

Conclusiones

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

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

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

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

Asimismo, se pudo observar que las experiencias de intermitencia e interrupción en la trayectoria educativa y, particularmente, escolar están condicionadas por la necesidad de salir a trabajar o realizar cuidados de familiares y que el programa ENVIÓN-PODÉS ayuda a reanudar el lazo de estos/as jóvenes con la institución escolar.

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

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

mejorar la inserción laboral, pensar la inclusión de alguna capacitación en la búsqueda laboral y en la identificación de trabajos de calidad.

Referencias Bibliográficas

- Basualdo, V., Esponda, A., Gianibelli, G., & Morales, D. (2015). Tercerización y derechos laborales en la Argentina actual. Buenos Aires. FLACSO-CELS/UNQ/Página/12. Editorial La Página.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Buenos Aires. Ed. Fondo de cultura económica.
- Bendit R. & Miranda A. (2017). La gramática de la juventud: Un nuevo concepto en construcción. *Última década*, 25 (46), 4-43.
- Butler, J (2007). *El género en disputa*. Barcelona. Ediciones Paidós.
- Casal, J., Garcia, M., & Merino, R. (2015). Pasado, presente y futuro de los estudios sobre las transiciones de los jóvenes”. *Revista de Estudios de Juventud*, p. 69-81.
- Casal, J., Garcia, M., Merino, R. & Quesada M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers*, 79, 21-48.
- Chaves, M. (2009). Investigaciones sobre juventudes en la Argentina: estado del arte en ciencias sociales 1983-2006. *Papeles de trabajo: La revista electrónica del IDAES*, 2 (p5).
- Dejours, C. (2009). *El factor humano: Asociación, Trabajo y Sociedad*. Ed. Lumen
- Delfini, M., Drolas, A. & Montes Cató, J. (2014). Recomposición del trabajo y procesos de flexibilización laboral en Argentina. *Revista Estudios Latinoamericanos Vol 33*, p. 105-126, <https://doi.org/10.22201/cela.24484946e.2014.33> .
- Galarza, M; Lasarte, M; Lanz, M; Montes, M. (2019). El hilo se corta por lo más fino: el Programa Envión, la desresponsabilización del Estado y las políticas de niñez y juventud en la actualidad. XI Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional: “Disputas por el Estado, la democracia y las políticas públicas. Concentración de la riqueza y poder popular” Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/95802>
- Jahoda, M. (1982). *Empleo y Desempleo: un análisis socio psicológico*. Ed. Morata
- Longo, J. (2009). La juventud precarizada. Impactos y sentidos de la precarización en los trabajadores de Carrefour La Plata. En XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología. Disponible en <https://www.aacademica.org/000-062/1403>
- Miranda, A., Corica, A., Arancibia M. & Merbilhaa J. (2014). *Tiempos contingentes: inserción laboral de los jóvenes en la Argentina posneoliberal*. Ed. Miño y Davila

- Neffa, J. C. (2015). Los riesgos psicosociales en el trabajo. Recuperado de <http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2015/11/Neffa-Riesgos-psicosociales-trabajo.pdf>
- Ramallo, F., & Porta, L. (2017). (Re) Fundar un relato desde la memoria escolar: narrativas y prácticas en la historia del bachillerato argentino. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 8 (1), 35-46.
- Reguillo Cruz, R. (2000). Pensar los jóvenes. Un debate necesario. *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Grupo Editorial Norma.
- Salvia, A. & Tuñón, I. (2005). Los jóvenes y el mundo del trabajo en la Argentina Actual. *Revista Encrucijadas*, 36, 25-50.
- Salvia, A. (2008). Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina. Ed. Miño y Davila.
- Saraví, G. (2015) “Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad. Ed. FLACSO- CIESAS
- Stake, R. (2005). Case studies. N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (443-466). Sage Publications.
- Terigi, F. (2021). El acceso a nivel superior como transición educativa. Conversatorio de la Subsecretaría de Educación Superior, Ministerio de Educación de Santa Fe. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=QqH_SMEpqUQ
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío de las políticas educativas. En Marchesi, A; Blanco, R; Hernández, L. (comp.) *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Edic Metas. Educativas
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa. Recuperado de jbposgrado.org/icuali/investigacion%20cualitativa.pdf.
- Vommaro, P. (2015). Hacia el enfoque generacional. En *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina*. Grupo Editor Universitario - CLACSO.
- Perez, P. (2013). Empleabilidad, motivación por trabajar y políticas de empleo para jóvenes en Argentina. Ed. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata

¹ Bordarampé Gastón, Licenciado en Relaciones Laborales, Universidad Nacional de La Matanza. Investigador en CEIRET (Centro de Estudios e Investigaciones en Relaciones del Trabajo), Universidad de Buenos Aires. gastonbordarampe@gmail.com

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

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

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

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