

Nuevas oportunidades como experiencia. Jóvenes y desigualdad en el caso del Plan FinEs2 en el Gran La Plata

María Laura Crego; Federico Martín González
Cuestiones de Sociología, n° 13, 2015. ISSN 2346-8904
<http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/>

ARTICULO/ARTICLE

Nuevas oportunidades como experiencia. Jóvenes y desigualdad en el caso del Plan FinEs2 en el Gran La Plata

María Laura Crego

IdIHCS-UNLP-CONICET -
mlauracrego@gmail.com
Argentina

Federico Martín González

CEIL-CONICET -
federicomartin.gon@gmail.com
Argentina

Cita sugerida: Crego, M. L.; González, F. (2015). Nuevas oportunidades como experiencia. Jóvenes y desigualdad en el caso del Plan FinEs2 en el Gran La Plata. *Cuestiones de Sociología*, (13). Recuperado de: <http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn13a03>

Resumen

Este artículo tiene como objetivo abordar la articulación de tres dimensiones de la desigualdad social — segregación urbana, segregación educativa y segmentación del mercado de trabajo— que configuran las posiciones desiguales de los jóvenes estudiantes del Plan FinEs2 en el espacio social. Al mismo tiempo, nos proponemos esbozar algunas líneas de análisis para el abordaje de las repercusiones de dicha experiencia en las trayectorias de los jóvenes. Para ello, desde una perspectiva cualitativa, trabajamos con entrevistas en profundidad a jóvenes estudiantes y a docentes del Plan FinEs2 en el Gran La Plata durante el período 2013-2014. Como resultado pudimos observar que la segregación urbana presenta profundas cercanías con las desigualdades en el mercado de trabajo y en el sistema educativo. Estas dimensiones de la desigualdad se encadenan, se combinan y se potencian en un proceso en el que las desventajas se acumulan y dan como resultado signos de la desigualdad social y su reproducción. Sin embargo, dimos cuenta de cuatro movimientos que el recorrido de la experiencia habilita: posiciones frente a las situaciones de aprendizaje, reconocimiento de la posibilidad de complementar actividades laborales y de formación, cambios en las posiciones en sus dinámicas familiares y en espacios de trabajo y significaciones en torno al título secundario.

Palabras clave: Jóvenes; Educación; Trabajo; Desigualdad social; Plan FinEs2.

New opportunities as experience. Young people and inequality in the case of Plan FinEs2 in Gran La Plata

Abstract

This article aims to address the articulation of three dimensions of social inequality –urban segregation, segregated education and labor-market segmentation- that shape the unequal positions of young students in Plan FinEs2 in the social space. At the same time we want to draw some lines of analysis for addressing the impact of this experience in the trajectories of young people. To do this, from a qualitative perspective, we work with interviews to young students and teachers in FinEs2 Plan in Greater La Plata between 2013 and 2014. As a result, we observed that urban segregation has deep near inequalities in the labor market and the education system. These dimensions of inequality are linked, combined and enhanced in a process where the disadvantages accumulate becoming signs of inequality and its reproduction. However, we noticed four movements that enable travel experience: positions at learning situations; awareness of the possibility of

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
Departamento de Sociología

Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons (CC) AtribuciónNoComercial-CompartirDerivadasIgual 3.0
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/deed.es_AR



Recibido: 16/06/2015; aceptado: 03/09/2015; publicado: 18/12/2015.

supplementing employment and training activities; changes in their family dynamic positions, work spaces and meanings around the secondary qualifications.

Keywords: Young people; Education; Work; Social inequality; Plan FinEs2.

1. Presentación

La vigencia de la pregunta por la desigualdad en América Latina se enmarca en el reconocimiento como región más desigual, siendo Argentina uno de sus mayores exponentes. El legado de la implementación del neoliberalismo tuvo su correlato en la escuela y en el mercado de trabajo: la profundización de desigualdades y de exclusión fue de la mano con los procesos de fragmentación y segmentación educativa y laboral.

El arrastre de estas consecuencias y el colapso de 2001 posicionaron a la escuela como la única salida ante la crisis. En ese contexto, Dussel (2003) encuentra una metáfora del enganche, lo que significa que los jóvenes se cuelgan de la escuela porque es mejor que estar *en la calle o en la cárcel* pero sin una real inscripción significativa. Esto fue de la mano con la postergación de la transmisión del conocimiento como tarea primordial de la escuela, ya que tuvo que atender a problemáticas que tradicionalmente no le correspondían, lo que profundizó la distribución desigual en el mundo simbólico (Kessler, 2002).

Estos procesos de desigualdad persisten en la última década, aunque con matices. Particularmente en el campo educativo, la sanción de la Ley de Educación Nacional marca un punto de inflexión a partir del cual la expansión de derechos convive con la desigualdad educativa y con problemas de integración en el mercado de trabajo (Kessler, 2011, 2014).

En este marco, nos preguntamos si la experiencia del Plan FinEs2 significa una irrupción en dicha distribución desigual. Consideramos que experiencias educativas que son nombradas y presentadas como formas alternativas para garantizar derechos vulnerados instalan la pregunta acerca de las formas desiguales en las que se lleva a cabo la distribución de capitales culturales y simbólicos (Bourdieu, 1988). Desde esta perspectiva, el objetivo de este artículo¹ es abordar la articulación de tres dimensiones de la desigualdad social —segregación urbana, segregación educativa y segmentación del mercado de trabajo— que configuran las posiciones desiguales de los jóvenes estudiantes del Plan FinEs2 en el espacio social. Al mismo tiempo, nos proponemos esbozar algunas líneas de análisis para el abordaje de las repercusiones de dicha experiencia en las trayectorias de los jóvenes.

El presente trabajo se desprende del encuentro de nuestras líneas de investigación, que comparten la inquietud sobre los jóvenes en condiciones de desigualdad, particularmente en lo que respecta a las trayectorias educativas y laborales². Para alcanzar los objetivos mencionados, trabajamos con un abordaje cualitativo; optamos fundamentalmente por la entrevista en profundidad como técnica de recolección de datos. El trabajo de campo se localizó en dos barrios periféricos de la ciudad de La Plata,³ ubicados uno al oeste del casco urbano —Romero— y el otro al sur —Altos de San Lorenzo—. Cabe señalar que las zonas donde se emplazó la investigación se caracterizan por presentar condiciones de pobreza estructural: las viviendas son en su mayoría precarias, no cuentan con conexión de agua potable formal ni cloacas y tampoco cuentan con servicio de gas natural.

Durante el período 2013-2014 realizamos dieciséis entrevistas en distintas instancias de encuentro con estudiantes y con docentes del Plan. La incorporación de estos actores responde al carácter relacional de toda experiencia, en la que ninguna de las voces representa la totalidad y en la que la opción más rica es incorporar discursos entrelazados (Bertaux; 2005). Los docentes son, en general, jóvenes estudiantes de distintas disciplinas que muchas veces encuentran en el Plan el inicio de sus prácticas docentes. Siguiendo criterios de heterogeneidad de género y de disciplina, realizamos entrevistas que recorrieron los siguientes ejes: la trayectoria laboral, las significaciones atribuidas al Plan como política pública, al rol docente y a la terminalidad educativa. Además se conversó sobre la gestión del Plan, su anclaje territorial y el lugar de los referentes barriales y los estudiantes.

Por otra parte, los jóvenes entrevistados fueron seleccionados según dos criterios muestrales: según inserción pasada y/o actual en el mercado de trabajo y trayectorias educativas configuradas por el paso por el sistema formal y por políticas de terminalidad educativa. En este caso, el guion de la entrevista recorrió temas ligados a las familias y a las posiciones en el campo laboral y educativo de los jóvenes, las proyecciones a futuro y las disposiciones en torno al mundo educativo y del trabajo.

El presente artículo se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, comenzaremos por una presentación del Plan FinEs2 en tanto política pública de terminalidad educativa; en segundo lugar, abordaremos las articulaciones de tres dimensiones de la desigualdad social que configuran las posiciones desiguales de los jóvenes; y, finalmente, trazaremos líneas de análisis para la comprensión de las repercusiones de la experiencia del Plan FinEs2 en las trayectorias de los jóvenes.

2. Nuevas oportunidades como experiencia. El Plan FinEs2

El Plan FinEs2 (Plan de Finalización de Estudios Secundarios) es una política nacional, gestionada por las provincias, que tiene como objetivo garantizar la terminalidad de la educación secundaria a aquellos jóvenes y adultos que por distintos motivos no la han finalizado. En correspondencia con el establecimiento de un nuevo marco jurídico, la Ley de Educación Nacional Nº 26.206, la Ley de Financiamiento Educativo Nº 26.075 y, en el caso de la Provincia de Buenos Aires, la Ley de Educación Provincial Nº13.688, el Estado Nacional se posiciona como garante del derecho a la educación secundaria en todo el país.

A partir de este nuevo escenario normativo, las políticas públicas de terminalidad educativa, entre ellas el Plan FinEs2, se enmarcan en lo que la nueva ley de educación denomina Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA), cuya finalidad es garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar. Entendemos que en América Latina durante los últimos años se han experimentado transformaciones en las concepciones de las políticas de formación y de empleo. Siguiendo a Jacinto (2010), estos cambios responden a la transición de una concepción compensatoria-focalizada a otra con vocación universalista y centrada en la “contraprestación” al Estado. En este contexto, es posible enmarcar el Plan FinEs2 como una política de formación vinculada a las mejoras en las inserciones laborales a partir de dispositivos que constituyen una nueva oferta educativa destinada a una población que ha sido expulsada de la escuela formal.

Dicho Plan nace como la vertiente educativa del programa Argentina Trabaja, política de empleo dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. De esta forma, el objetivo inicial era promover la finalización de los estudios primarios y/o secundarios de cooperativistas y sus familias. Posteriormente, frente a las demandas de ampliación del Plan, se creó el programa Argentina Trabaja, Enseña y Aprende, que vinculaba el mundo del trabajo y el educativo a partir de la articulación entre el Ministerio de Educación y el de Desarrollo Social de la Nación.

El mayor nivel de institucionalización, la articulación de distintos tipos de actores (estatales y no estatales) y la acreditación oficial de la oferta que la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos presenta constituyen algunas de las principales diferencias que Jacinto (2010) observa en comparación con las políticas de formación para el empleo reinantes en la década de los '90. En palabras de la autora:

Ante el reconocimiento de la necesidad y obligatoriedad de la escuela secundaria, muchos dispositivos vinculados tanto a políticas educativas como de empleo contemplan apoyar la terminación de la escolaridad de ese nivel (...) Dentro de esta modalidad, han emergido nuevas experiencias educativas que se proponen desarrollar modelos alternativos tendientes a incorporar a los jóvenes y adultos provenientes de los sectores más vulnerables (Jacinto, 2010, 42).

El formato del Plan FinEs2 se caracteriza por algunas particularidades que estructuran su modalidad: carácter presencial con un 75% de asistencia obligatoria, asistencia a clase dos veces por semana, aprobación de cinco materias cuatrimestrales durante tres años, posibilidad de establecer turnos de

mañana, tarde y vespertino según la demanda de los estudiantes. A su vez, las sedes del Plan FinEs2 se encuentran ancladas territorialmente de manera descentralizada, en barrios periféricos donde históricamente el alcance de la escuela pública fue insuficiente. Esto es logrado a partir de convenios con distintos actores políticos, sociales y culturales, que tienen inserción territorial y que logran gestionar diariamente dichos espacios educativos. Es así que comedores, centros comunitarios, iglesias y unidades básicas funcionan como sedes del Plan.

Cabe mencionar que el Plan FinEs2, en su definición normativa, presenta como objetivo mejorar la inserción laboral y la educativa de jóvenes y adultos. Si bien desde la política pública continúa estableciéndose una relación lineal entre educación para el trabajo e inserción laboral, cabe mencionar que esta no se da de forma directa. Siguiendo diagnósticos como los de Pérez (2008), sostenemos que es preciso dejar de apuntar a la educación para el trabajo ya que la estructura productiva no se hace eco y no genera nuevos puestos de trabajo:

Si la educación es un territorio de expansión de derechos, el trabajo es una zona de vulnerabilidades (...) Así las cosas, se percibe un mundo laboral de escasos derechos, poca estabilidad y amenazas diversas: la exclusión es un destino temido (...) los jóvenes argentinos viven así una disyunción entre un creciente acceso a la educación y un horizonte laboral incierto (Kessler, 2011, 15).

En la línea de los trabajos de Kessler (2010, 2014) y Saraví (2009), entendemos que problematizar políticas y experiencias del campo educativo y del laboral permite captar mediaciones entre las trayectorias biográficas y los procesos sociales más generales. La polarización, la fragmentación y la desigualdad son expresiones sociales de diversos procesos de acumulación de desventajas que se combinan con “el riesgo de conducir al entrapamiento de los individuos (...) poniendo en el horizonte la amenaza de la exclusión” (Saraví, 2009, 30).

La potencialidad de estas mediaciones radica en el espacio que habilitan para el desarrollo de experiencias y en los dispositivos que intervienen en las inserciones educativas y laborales de los jóvenes con la posibilidad de quebrantar aquellos círculos excluyentes. Siguiendo esta perspectiva, a continuación ponemos en escena las relaciones entre las posiciones desiguales de los jóvenes y la experiencia del Plan FinEs2.

3. Jóvenes en posiciones desiguales

Lejos de desconocer la primacía de lo económico como fuente de desigualdad en sociedades capitalistas, consideramos que sólo es posible problematizar la lectura sobre la experiencia escolar si se parte de la multidimensionalidad de la desigualdad. En este sentido, la pregunta por los jóvenes deviene de su particular vulnerabilidad ante distintas esferas sociales. Justamente, lo que nos interesa destacar aquí son los mecanismos socialmente estructurados de asignación diferencial de oportunidades que hacen a situaciones caracterizadas por procesos con diferentes grados de acumulación de desventajas (Saraví, 2009).

Los estudiantes del Plan FinEs2 son jóvenes con inserciones laborales precarias, tempranas e inestables y trayectorias escolares atravesadas por procesos de discriminación educativa (Braslavsky, 1986; Pérez, 2008). A continuación, describiremos tres dimensiones que se articulan y configuran posiciones desiguales de los jóvenes que asisten al Plan FinEs2: la segregación urbana, la fragmentación del sistema educativo y la segmentación del mercado de trabajo. Dichas dimensiones –no exhaustivas ni excluyentes– se entrelazan para entrar en el juego de las ventajas o desventajas que han de condicionar las trayectorias de los sujetos.

3.1. Jóvenes y espacialidad: la segregación urbana

Siguiendo a Bourdieu (1999), entendemos al espacio social como el conjunto de campos en el que los agentes sociales se constituyen como tales. El espacio físico funciona como sustrato objetivo del espacio social de modo tal que el primero, habitado y apropiado, aparece como una simbolización del espacio social jerarquizado, lo que da cuenta de la distribución de la población no aleatoria en el

espacio y de la concentración de determinados grupos en ciertas áreas (Saraví, 2008). En suma, la segregación urbana se inserta, de distintas formas, en procesos de diferenciación y exclusión, que hace de la relación entre el espacio físico y el espacio social uno de los componentes del proceso de reproducción social. De aquí nuestro interés por la dimensión espacial de la desigualdad, en tanto la distribución del espacio urbano repercute en las oportunidades vinculadas al acceso de bienes y de servicios públicos.

Puede observarse que el campo educativo no fue ajeno a estos procesos sino que la segregación urbana tuvo su traducción como segregación educativa. Las características asociadas a las posiciones en el espacio social, vinculadas a criterios de clase, inciden en la oferta educativa y dan lugar a oportunidades diferenciales en el acceso a la educación. De esto se deriva la definición de segregación educativa como la distribución desigual de las escuelas dentro del espacio urbano (Bellat, 2004, en Rosetti, 2014).

Estas conceptualizaciones son significativas en el caso de los barrios estudiados, en los que se encuentran tres escuelas en total: dos en Romero y una en Altos de San Lorenzo⁴. Los propios estudiantes reconocen la ausencia de escuelas secundarias en el barrio en el que viven, y sostener la asistencia en colegios ubicados en el centro acarrea dificultades vinculadas principalmente a los tiempos y al precio del boleto.

Las sedes del FinEs2 se emplazan justamente en zonas como estas, donde la escuela ha tenido un alcance insuficiente. Los docentes encuentran en esto un signo de descentralización necesario de la escuela. Es así que, en palabras de los profesores, “la escuela va a los chicos”, con la virtud adicional de anclarse en redes vinculares y de solidaridad. El despliegue de las redes sociales se enmarca en la lógica territorial gestionada que posibilita la apertura de sedes en barrios periféricos de la ciudad. La suma de estas cuestiones lleva a los docentes a afirmar que “la diferencia la hace el barrio”: las redes previas, el vínculo con el espacio físico que funcionan como sedes.

Ahora bien, la acumulación de desventajas no está signada solamente por el acceso negado a ciertas instituciones sino que en ocasiones se deriva de la inclusión a instituciones especialmente diseñadas para las poblaciones vulnerables (Roberts, 2007, en Saraví, 2009). En este sentido, entendemos que es preciso explorar el peso del espacio residencial como factor de vulnerabilidad educativa en tanto la segregación urbana reduce los espacios de interacción, lo que deriva en segregación educativa y laboral. Con esta preocupación en la mira resuena la pregunta por la fragmentación. Por un lado, es preciso rescatar el valor que los jóvenes estudiantes le atribuyen a la posibilidad de terminar la formación secundaria en el barrio; sin embargo,

la participación encerrada en los muros del territorio y fundada únicamente en solidaridades próximas corre el riesgo de acotar los problemas, los temas e intereses de los sujetos a la esfera de lo micro (Southwell, 2009, 9).

3.2. Jóvenes y escuela: segregación educativa

La concepción de la educación secundaria como un derecho y una obligación universal se ha establecido por ley en varios países de la región (Uruguay, Chile, México, Argentina). La obligatoriedad significa una tracción a favor de la ampliación de derechos en el camino hacia la igualdad. Sin embargo, se inserta en un contexto escolar históricamente desigual en el que es preciso observar dos procesos generales que atravesaron la historia del sistema educativo argentino: la fragmentación y la segmentación educativa.

Son prolíferos y conocidos los trabajos que dan cuenta de las características excluyentes y desiguales del sistema educativo (Braslavsky, 1986; Kessler, 2002). Braslavsky (1986) fue pionera en denunciar este modo de funcionamiento que genera circuitos educativos diferenciales para los distintos sectores sociales. Una década más tarde, con la persistencia de estos fenómenos, Kessler (2002) encuentra que la segmentación fue profundizada por la descentralización y la fragmentación del sistema educativo.

En este marco de desigualdad se inserta la Ley de Educación Nacional Nº 26.206, promulgada en el año 2006; esta ley se hizo eco de diagnósticos de este tipo: “Los procesos de desigualdad social estuvieron y están en la base de las desiguales oportunidades con que contaron y cuentan miles de adolescentes y jóvenes”⁵. El foco está puesto en la juventud y en la importancia de la formación media y superior para la incorporación en el mercado de trabajo.

Nuestra intención no es dejar de reconocer los avances reales que en materia de derechos y obligaciones instaure la Ley de Educación Secundaria, ya que este nuevo marco legal, efectivamente, irrumpe en la historia de la escuela media que, tradicionalmente, fue pensada para pocos. Pero interesa señalar que, si bien las posiciones de los jóvenes en el campo educativo distan de ser lineales y homogéneas, existen dinámicas comunes que dan cuenta del peso del origen social al momento de su configuración. Los familiares o las parejas de los jóvenes estudiantes del Plan FinEs2 han alcanzado el nivel de primaria completa o secundaria incompleta, lo que hace excepcionales los casos en que han finalizado la formación del nivel secundario. Como consecuencia, la configuración de las posiciones desiguales en el campo educativo presenta elementos similares, que son a su vez nudos de dificultad que hacen a las trayectorias

En primer lugar, la naturalización de fracasos, en los que trayectorias discontinuas son nombradas y percibidas por los estudiantes como producto de acciones individuales. En segundo lugar, dificultades en el paso por los distintos niveles del sistema educativo –entre la primera y la secundaria–, que se derivan de situaciones como migraciones, cambios en la estructura familiar, entre otras. Finalmente, la imposibilidad de complementar las tareas educativas con otras esferas vinculadas al trabajo –doméstico y extradoméstico– y, entre las mujeres, con la maternidad. Podemos observar cómo las trayectorias educativas se ven condicionadas no sólo por la configuración de circuitos desiguales sino también por la combinación con otras dimensiones de la desigualdad.

Sumado a lo dicho, las lógicas desiguales en ámbitos educativos son profundizadas cuando prácticas e imaginarios institucionales no se corresponden con la definición del “típico” sujeto de la escuela secundaria tradicional que, en sus “tiempos dorados”, no era pensada para todos sino dirigida a los hijos, en su mayoría hombres, de familias urbanas de orígenes sociales medios-altos (Tedesco, 1993; Freytes Frey, 2012). Siguiendo a Martinis (2005), consideramos que la forma en que se define al actor educativo condiciona el desarrollo de la práctica pedagógica y, con ella, a los sujetos intervinientes. En otras palabras, la definición del sujeto pedagógico influye sobre la posibilidad o no del acto educativo y esboza sus límites y sus fronteras (Crego y González, 2014). El Plan FinEs2, en tanto política de terminalidad educativa, aparece como propuesta del Estado que responde a su carácter de garante del efectivo cumplimiento del derecho de los jóvenes a la educación secundaria. Es en este sentido que la construcción del sujeto pedagógico en este tipo de políticas disputa la homogeneización en la definición de qué jóvenes son “educables” o no.

En el marco de esta discusión y desde la perspectiva de los docentes, los jóvenes aparecen como “víctimas de un sistema educativo” expulsivo, para quienes el FinEs2 es una “clara y enorme oportunidad”. De esta forma, el reconocimiento de las trayectorias desiguales de los estudiantes y la apuesta en el acto educativo contribuyen a la definición del sujeto pedagógico propio del Plan. Como consecuencia, la práctica docente oscila entre una serie de tensiones: entre la centralidad de la transmisión y la duda en torno a la efectiva utilidad de los contenidos específicos, entre la “mentira de aprobarlo” sin que haya alcanzado los objetivos y el reconocimiento del título como credencial necesaria para los jóvenes, entre el valor del conocimiento en sí mismo y la prioridad de “trabajar el autoestima (...) escucharlos”, entre ser flexibles y atender a las particularidades de cada estudiantes y “bajar el nivel” de lo que se trasmite.

En suma, el lugar del FinEs2 en relación con la dimensión de la desigualdad educativa es controvertido. Por un lado, encontramos que se forman nuevos espacios educativos para incluir a los jóvenes que fueron excluidos de otras escuelas, experiencias que generan movimientos en la concepción de sujeto pedagógico, en las posibilidades de acceso al sistema educativo y en el alcance territorial del mismo. Por otro lado, los aportes de Kantor (2008) llaman la atención con respecto a la efectiva incidencia de las políticas en la desigual oferta educativa:

Destinatarios que transitan por circuitos diferenciados en cuanto a oportunidades y a menudo también en cuanto a calidad, poniendo de manifiesto la distancia existente entre la inserción como derecho y la inserción como política social, entre ciudadanos y beneficiarios (Kantor, 2008, 140).

3.3. Jóvenes y mundo laboral: segmentación del mercado de trabajo

Pensar el mundo del trabajo en clave de la desigualdad exige alejarnos de aquellas lecturas que ponen el foco en las competencias que poseen los jóvenes. Esta visión forma parte de la perspectiva centrada en la idea de empleabilidad; es decir, en las condiciones y capitales que poseen los individuos para operar como supuestos sujetos racionales en el mercado laboral y acceder a puestos de trabajo, lo que invisibiliza las condiciones estructurales y su repercusión en las trayectorias laborales (Pérez, 2008). Es preciso partir de la consideración de que, en el marco de una estructura productiva-ocupacional desigual, el origen social de los jóvenes constituye una de las variables centrales a tener en cuenta en la definición de los puestos laborales. En este sentido, la segmentación del mercado de trabajo aparece como otra dimensión central al momento de dar cuenta de las posiciones desiguales de los jóvenes estudiantes del Plan FinEs2.

En términos generales, existe consenso sobre el rol más activo por parte del Estado en los ámbitos de las políticas sociales y redistributivas en la última década, antes presente pero bajo condiciones regresivas. Sin embargo, a pesar de la mejora de indicadores sociales las posiciones de los jóvenes en el mercado de trabajo no variaron en forma correlativa. En palabras de Jacinto:

Así, en Argentina, en el período de reactivación entre 2003 y 2006, los datos de EPH en términos generales mostraron una disminución general del desempleo, pero también evidenciaron la persistencia de un desempleo juvenil comparativamente alto y baja calidad del empleo entre los jóvenes (...) La vinculación entre educación y empleo se halla fuertemente condicionada por un mercado de trabajo con un alto y persistente nivel de precariedad, en torno al 40% (Jacinto, 2010, 23).

El desempleo y la informalidad y la precariedad de los empleos son características de la situación laboral de los jóvenes. Incluso en las trayectorias de los trabajadores de sectores populares estas condiciones persisten y se profundizan: "Los jóvenes de hogares de altos ingresos tienen una ventaja relativa respecto de otros jóvenes: están sobrerrepresentados en la ocupación –en particular no precaria– y subrepresentados en la desocupación" (Pérez, Deleo y Fernández Massi, 2013, 68).

Desde esta perspectiva, al analizar las relaciones de los estudiantes del Plan con el mundo del trabajo, encontramos algunas características comunes sobre las condiciones de sus familias o de sus grupos de pertenencia. En términos generales, el ingreso al mercado de trabajo se llevó a cabo en edades tempranas bajo inserciones en actividades informales en el sector de servicios: empleos domésticos, transporte y construcción. Por otra parte, se observan nexos entre las trayectorias de los jóvenes y de sus predecesores, consecuencia de que las primeras inserciones laborales son traccionadas a partir de los trabajos de los integrantes de su familia. A pesar de las características singulares que adquieren las trayectorias, el peso de las condiciones objetivas en la estructuración de estas permite identificar algunos elementos comunes como la informalidad y la ausencia de derechos laborales (González, 2014).

En este marco, el nivel educativo tiene escasa influencia en la calidad del empleo en comparación con el tipo de demandas que cada sector productivo genera (Salvia y Vera, 2013). Las trayectorias educativas y los niveles de educación alcanzados adquieren importancia al momento de acceder a puestos laborales pero no garantizan su acceso. En este sentido, la formación secundaria es necesaria para el acceso a un trabajo digno pero insuficiente para garantizarlo (Filmus, Kaplan, Miranda y Moragues, 2001; Filmus, Miranda y Zelarayan, 2003).

En el caso de los jóvenes estudiantes del Plan FinEs2 encontramos tres condiciones comunes que hacen al proceso de inserción y a las posiciones en el campo del trabajo (González, 2014). En primer lugar, inserciones y búsquedas laborales tempranas, generalmente desarrolladas a los trece o

catorce años de edad; estas se deben a los bajos ingresos en el hogar de origen y a la necesidad de independencia para la conformación de sus propias familias. La prioridad que se le da al trabajo y, con ello, la temprana entrada al mundo laboral explican en parte el retiro no deseado del sistema educativo.

En segundo lugar, condiciones laborales ligadas a la informalidad y a la precariedad. Una gran proporción de los jóvenes estudiantes se inserta en cooperativas que dependen de la Municipalidad de La Plata o de la provincia de Buenos Aires y en otros trabajos del sector de servicios, caracterizados por malas condiciones laborales y menores niveles de ingreso.

En tercer lugar, múltiples transiciones entre estudio, trabajo e inactividad. La multiplicidad de factores que intervienen en las trayectorias laborales, desde macroeconómicos hasta individuales o familiares, explica dinámicas intermitentes entre lo educativo y lo laboral (Longo, 2011).

Recuperando estas últimas tres secciones, podemos decir que las distintas dimensiones de la desigualdad social –como la educativa, la laboral, la segregación espacial, entre otras– operan de forma acumulativa en las experiencias de los jóvenes de sectores menos favorecidos. Desde la perspectiva de Saraví (2009), podemos concebir la “vuelta a la escuela” como una transición en el curso de la vida de los jóvenes. Entendemos por transición a

(...) los cambios, socialmente definidos y significativos en el curso de la vida de los individuos (...) Las transiciones del curso de vida son moldeadas en su desarrollo a partir de la interacción agencia y estructura, e incluso por la irrupción, en este encuentro, del acontecimiento, el azar o la suerte (Saraví, 2009, 27 y 28).

En estas transiciones que se lleva a cabo un proceso de acumulación de ventajas y de desventajas, en las que las desigualdades operan y dan lugar a las configuraciones de estructuras de oportunidades que funcionan como escenario de la agencia de los jóvenes.

Hasta aquí hemos analizado tres dimensiones de la desigualdad social que, de forma entrelazada, hacen a la configuración de posiciones desiguales de los jóvenes: distribución del espacio urbano y condiciones de inserción en el mundo del trabajo y el educativo. La comprensión de estas posiciones es el punto de partida necesario para dar cuenta de las repercusiones que el recorrido por la experiencia del Plan FinEs2 genera en las trayectorias de los estudiantes.

4. La experiencia del Plan FinEs2

En la intersección de las dimensiones de la desigualdad trabajadas, nos preguntamos por la experiencia del Plan FinEs2 y las potencialidades de generar movimientos, alteraciones en las biografías de los jóvenes estudiantes que posibiliten no sólo la creación de círculos de desventajas sino también de ventajas y de nuevas oportunidades. De ahí que, a continuación, nos propongamos recuperar la noción de experiencia ya que esta nos permite pensar los dispositivos y en los espacios que se configuran a partir de la gestión diaria de esta política. Como hemos adelantado, la pertinencia de analizar políticas públicas que funcionan como espacios de formación, socialización y subjetivación está dada por la pregunta en torno a la posibilidad de mediación entre la agencia y la estructura y, con ello, la de quebrantar aquellos círculos de desventajas que se presentan como insuperables (Jacinto, 2010).

Dubet y Martucceli (1997) consideran que la sociología de la experiencia permite, en primer lugar, dar cuenta de la heterogeneidad de principios culturales, sociales e individuales que se ponen en juego y que son las que organizan las conductas de los actores. En segundo lugar, hace visible el entrelazamiento entre individuo y sociedad captando la distancia entre uno y otra. Esto no hace referencia a que el sujeto está por fuera de la sociedad sino a que los individuos construyen sus experiencias en función de las variadas lógicas de acción que tienen a disposición según las posiciones, los roles y las esferas sociales en las que participan y circulan. Desde esta perspectiva, la

noción de experiencia da cuenta de la multiplicidad de dimensiones y de significaciones que se ponen en juego a la hora de transitar las sedes de estudio del Plan FinEs2.

Según Diker (2004), dos características de la experiencia posibilitan su estudio: la historicidad y las intersecciones entre lo social y lo individual. En palabras de la autora: “Nos preocupa entender qué es lo que hace posible que tengan lugar esos acontecimientos que irrumpen en las biografías individuales e interrumpen destinos sociales” (Diker, 2004, 12). Con esta preocupación, a continuación avanzamos en el análisis de las alteraciones que presentan los jóvenes a partir de su recorrido por el Plan FinEs2. Específicamente, avanzamos en las incidencias de la experiencia, en la construcción de proyectos, en la reactualización de deseos postergados y en los cambios de posición frente al conocimiento, a los espacios formativos y sus repercusiones en ámbitos laborales y familiares.

En primer lugar, se presentan ciertas rupturas en relación con las posiciones frente a las situaciones de aprendizaje. Como hemos sostenido anteriormente, las dificultades en el paso por la escuela secundaria eran presentadas y naturalizadas como fracasos individuales. En cambio, debido al recorrido en el proceso formativo de tres años que propone el Plan FinEs2, los jóvenes manifiestan el crecimiento o el desarrollo de una seguridad ante los docentes y ante el conocimiento: de la vergüenza en los primeros momentos a las búsquedas individuales y colectivas por la comprensión de los contenidos curriculares. En este cambio de concepción hay una insistencia en las formas en que operan la construcción colectiva del espacio formativo, el estudio en grupo y las necesidades de reflexionar y apoyarse entre todos. Estos movimientos, en relación con el conocimiento y al espacio educativo, posibilitan en los jóvenes estudiantes construir o reactualizar proyectos y deseos en torno a la continuidad de los estudios superiores de corta duración en espacios no universitarios, ya que la universidad es una institución simbólicamente alejada.

En relación con esto, encontramos un segundo desplazamiento vinculado al reconocimiento de la posibilidad de llevar adelante simultáneamente actividades laborales y procesos de formación. Con anterioridad al recorrido por la experiencia del Plan FinEs2, la complementariedad de tareas vinculadas a la terminalidad educativa y al trabajo constituía una posibilidad lejana. Sin embargo, las prácticas y las estrategias desplegadas por los jóvenes con el objeto de finalizar sus estudios generaron que dicha incompatibilidad se presente en un nuevo escenario con mayores posibilidades de articulación. Es decir, el segundo desplazamiento es la proyección de prácticas y de estrategias vinculadas a la continuidad de los estudios superiores y la posibilidad de complementariedad con obligaciones laborales y familiares.

En tercer lugar, se observan cambios en sus dinámicas familiares y en los lugares ocupados en los espacios de trabajo a partir de la legitimidad de “estar estudiando”, “de volver a la escuela”; es decir, del proceso de aprendizaje experimentado. La posibilidad de “dar el ejemplo” ayudar en las tareas escolares de hijos o hermanos menores y emitir opiniones frente a problemáticas sociales en sus hogares son algunos de los elementos presentes que dan cuenta de los cambios de roles en sus dinámicas cotidianas. A su vez, se destaca el caso de las jóvenes mujeres cooperativistas en las que el reconocimiento del esfuerzo y del conocimiento aprendido por parte de los coordinadores de las cooperativas implicó un cambio importante en la rutina laboral. Es decir, el tercer desplazamiento es la oportunidad de pasar del trabajo manual a otro tipo de trabajo vinculado a recorrer el barrio y transmitir a los vecinos los proyectos que el espacio político en el que participan lleva a cabo.

Por último, y en relación con el segundo movimiento planteado, la creciente confianza en el desarrollo de prácticas y estrategias –individuales y colectivas– desplegadas para la finalización de los estudios secundarios y la obtención del correspondiente título. Más allá de las transiciones y discontinuidades en el mundo educativo, las significaciones positivas atribuidas a este se presentan como una constante en los jóvenes. Sin embargo, la posibilidad de movilizar esa credencial en pos de alcanzar un “buen trabajo” y con ello mejorar sus condiciones de vida se presenta como producto de esta nueva situación y posición en las que se encuentran.

En estas transformaciones observamos cómo proyectos considerados improbables pueden tornarse posibles o realizables a partir de nuevas experiencias y prácticas. Ahora bien, estos desplazamientos surgen vinculados no sólo a nuevos escenarios de logros y de triunfos sino también a tensiones

producto de incertidumbres que las condiciones de origen y la percepción de las desigualdades vividas generan (Dubet, 2012). La convivencia de experiencias atravesadas por la desigualdad y la inexistencia de otras ligadas a la formalidad opera en la constitución de incertidumbres e inseguridades en el mismo momento en que se hacen presentes reflexiones sobre los movimientos desarrollados.

5. Conclusión

Este trabajo se enmarca en una preocupación mayor: las nuevas experiencias educativas reactualizan la pregunta por los vínculos entre trabajo, educación y desigualdad. Aquí nos hemos dedicado puntualmente al abordaje del Plan FinEs2 a partir de la puesta en consideración de las posiciones desiguales de los jóvenes estudiantes, para luego dar cuenta de líneas de análisis para comprender los movimientos que la experiencia posibilita en las trayectorias. Para ello, recuperamos tres dimensiones de la desigualdad. Abordar la segregación urbana funcionó como variable para entender la desigualdad en otros campos sociales y permitió establecer nexos entre espacio residencial y oportunidades laborales y educativas. A su vez, la inserción territorial del FinEs2 representa la apertura de posibilidades educativas en barrios donde la escuela tiene alcances insuficientes. Por otra parte, encontramos en la configuración de las posiciones desiguales de los jóvenes en el sistema educativo vinculaciones con las trayectorias educativas familiares que se reflejan en la naturalización de fracasos y dificultades. Por último, en lo que respecta al mercado de trabajo, damos cuenta de que las condiciones de informalidad, de precariedad y de desempleo se profundizan en jóvenes de sectores sociales de bajos ingresos. Desde esta perspectiva, ingresos y búsquedas laborales tempranas, inserciones ligadas a la informalidad y precariedad y múltiples transiciones entre estudio, trabajo e inactividad constituyen tres condiciones comunes de los estudiantes.

Estos tres niveles de análisis no son exhaustivos pero su entrelazamiento permite pensar las posiciones desiguales que hacen a la particularidad de los jóvenes estudiantes del Plan FinEs2. Como pudimos ver, la segregación urbana presenta profundas cercanías con las desigualdades en el mercado de trabajo y en el sistema educativo. Estas dimensiones de la desigualdad se encadenan, se combinan y se potencian en un proceso en el que las desventajas se acumulan y dan como resultado signos de la desigualdad social y su reproducción.

En este contexto, nuevas experiencias pueden funcionar como posibilitadoras de alteraciones e interrupciones en estos procesos desiguales. Más allá de un contexto marcado por la devaluación de las credenciales y la segmentación del mercado de trabajo, procesos del orden de lo educativo acontecen en los espacios del Plan y operan en las subjetividades de los jóvenes y generan la construcción o la actualización de deseos postergados. En este sentido, hemos destacado cuatro movimientos: posiciones frente a las situaciones de aprendizaje, reconocimiento de la posibilidad de complementar actividades laborales y de formación, cambios en las posiciones en sus dinámicas familiares y en espacios de trabajo y significaciones en torno al título secundario.

En suma, el recorrido expuesto en este trabajo instala la necesidad de poner atención a las nuevas experiencias que, enmarcadas en políticas públicas, presentan la potencialidad de operar como dispositivos que median entre las biografías y los procesos de estructuración social. En este vínculo cobran pertinencia las preguntas por las posiciones desiguales de los jóvenes y los movimientos que la experiencia habilita.

Notas

¹ Este trabajo se desprende de la reformulación de la ponencia “Jóvenes y posiciones desiguales. Relaciones entre experiencia e igualdad en el caso del Plan FinEs2 en el Gran La Plata”, tras su presentación en el III Seminario Internacional Desigualdad y Movilidad Social en América Latina, desarrollado en San Carlos de Bariloche en mayo de 2015.

2 Una de estas líneas indaga la construcción de la experiencia escolar de los y las jóvenes de sectores populares, prestando especial atención a aquellos espacios, roles e institucionalidades que entran en tensión con la continuidad escolar. La otra aborda el recorrido por experiencias educativas enmarcadas en políticas públicas de terminalidad y la configuración de trayectorias laborales en jóvenes trabajadores.

3 La ciudad de La Plata se estructura geográficamente a partir de un centro que coincide con lo que se conoce como “casco fundacional”, cuyos límites conforman un cuadrado delimitado por las calles 1 y 31, y 32 y 72. Estas aparecen como un cinturón –circunvalación– que delimitan el centro y la periferia. De esto resulta un patrón residencial de segregación espacial clásico del tipo centro-periferia (Segura, 2012). Por fuera del “cuadrado”, especialmente hacia el sur, oeste y este, encontramos centros comunales (barrios) con condiciones de vida más precarias en relación con el centro. Cabe señalar que, si bien los dos barrios tienen una gran extensión donde cohabitan sectores medios, medios bajos y bajos, el trabajo de campo se localizó en las sedes del Plan que se emplazan en las zonas más precarias.

4 Información obtenida de la página de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, disponible en: [http://servicios2.abc.gov.ar/escuelas/consultas/establecimiento/establecimiento3.cfm?nombre_dis=L A%20PLATA&dependencia=0&nro_distrito=1&tipo_org=MS](http://servicios2.abc.gov.ar/escuelas/consultas/establecimiento/establecimiento3.cfm?nombre_dis=LA%20PLATA&dependencia=0&nro_distrito=1&tipo_org=MS)

5 Hacemos referencia a la resolución CFE N° 84/09 que acompaña la Ley Nacional de Educación.

Bibliografía

Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.

Bourdieu, P. (1988). “Los tres estados del capital cultural”. En *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, N° 30, París, pp.11-17.

Braslavsky, C. (1986). *La discriminación educativa*. Buenos Aires: FLACSO - GEL.

Crego, ML. y González, F. (2014). “Las huellas de la experiencia. El Plan FinEs2, jóvenes, educación y trabajo”. En Martinis, P. y Redondo, P. (comps). *Inventar lo (im)posible experiencias pedagógicas entre dos orillas*. Buenos Aires: La Crujía, pp. 95-114.

Crego, ML (2014). Preguntas al FinEs 2: primer acercamiento a la experiencia del Plan. Publicado en actas de IV Reunión Nacional de Investigadores en Juventudes Argentina. San Luis.

Diker, G (2004). “Los sentidos de las nociones de práctica y experiencias”. En Frigerio, G. y Diker, G. (coords.). *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de las oportunidades*. Bs. As.: Novedades Educativas, pp. 9-13.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

Filmus, D.; Kaplan, C.; Miranda, A. y Moragues, M. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Editorial Santillana, Buenos Aires.

Filmus, D.; Miranda, A. y Zelarayan, J. (2003). “La transición entre la escuela secundaria y el empleo: los recorridos de los jóvenes en el Gran Buenos Aires”. En *Revista Estudios del Trabajo*, N°26, pp. 3-25.

Freytes Frey, A. (2012). "Las marcas de la segregación territorial en las escuelas secundarias básicas cercanas al río Reconquista, en José León Suárez (Gran Buenos Aires): discursos docentes y resistencias juveniles". En Battistini, O. y Mauger, G. (comps). *La difícil inserción de los jóvenes de clases populares en Argentina y Francia*. Buenos Aires: Prometeo.

González, F. M. (2014). Jóvenes, educación y trabajo: Un estudio sobre las estrategias de vida de jóvenes trabajadores y estudiantes del Plan FinEs2 en el Gran La Plata (2012-2013) [en línea]. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1097/te.1097.pdf>

Jacinto, C. (2010). (comps). Introducción. Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias. En *La construcción de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires: Teseo, pp. 15-50.

Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: del estante Editorial.

Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE - UNESCO

Kessler, G. (2011). Exclusión social y desigualdad ¿nociones útiles para pensar la estructura social argentina? En *Laboratorio Revista de Estudios sobre Cambio Estructural y Desigualdad Social*, N° 24, Instituto Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de Mar del Plata, pp. 4-18.

Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013*. Bs. As.: Fondo de Cultura económica.

Longo, M. E. (2011). Heterogeneidad de trayectorias laborales y temporalidades juveniles. *Revista Cuestiones de sociología*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), N°7, pp. 54-77.

Martinis, P. (2005). Escuela, pobreza e igualdad: una relación necesaria. En *Revista Andamios*, Año 1, N° 1, pp. 2-6.

Pérez, P.; Deleo, C. y Fernández Massi, M. (2013). "Desigualdades sociales en trayectorias laborales de jóvenes en la Argentina". En *Revista Latinoamericana de Población*, Año 7, Número 13, Julio-Diciembre, pp. 61-89.

Pérez, P. (2008). *La inserción ocupacional de los jóvenes en un contexto de desempleo masivo. El caso argentino entre 1995 y 2003*. Buenos Aires: Miño y Dávila - CEIL-PIETTE.

Rossetti, M (2014) *La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad*. Santiago de Chile. CEPAL

Salvia, A. y Vera, J. (2013). "Heterogeneidad estructural, calidad de los empleos y niveles educativos de la fuerza de trabajo en la Argentina post reformas estructurales (2004-2007-2011)". Ponencia presentada en el 11° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Buenos Aires.

Saraví, G. (2009). *Transiciones Vulnerables. Juventud, Desigualdad y Exclusión*. México: Publicaciones de la casa chata.

Southwell, M. (2009). "¿Particular? ¿Universal?: Escuela media, horizontes y comunidades". En *Revista Propuesta Educativa*, Año 17, N° 30, pp. 22-35.

Cuestiones de Sociología, nº 13, 2015. ISSN 2346-8904

Tedesco, J. C. (1993). *Educación y sociedad en la argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ediciones Solar.