



Grupo Temático N° 7: Juventud y trabajo

Coordinadores: Claudia Jacinto, Ada Freytes Frey y María Eugenia Martín

Trayectorias socioeducativas y laborales de beneficiarios del programa “Educación media y formación para el trabajo para jóvenes” (Corrientes)

Autor/es: Ana María D’Andrea

E – mails: anadandrea@gmail.com

Autor/es: Diana Beatriz Torres

E – mails: profedianatorres@yahoo.com.ar

Autor/es: María del Carmen Almirón

E – mails: mcalmiron2@yahoo.com.ar

Pertenencia institucional: Universidad Nacional del Nordeste, Facultad de Humanidades, Instituto de Investigaciones en Educación; Ministerio de Educación, Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa.

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es describir las trayectorias socio-educativas y laborales de los beneficiarios del programa “Educación media y formación para el trabajo para jóvenes” en la provincia de Corrientes y la incidencia de este programa en esas trayectorias.

Para ello se apela a relatos e historias de vida, con el propósito de detectar hechos objetivos (cambios en la situación educativa, la condición de actividad y el tipo y/o calidad de la educación) así como aspectos subjetivos (motivaciones, valoraciones, significados).

Los jóvenes que fueron entrevistados, poseen condiciones iniciales desfavorables en la construcción de sus “rutas de vida” pero para esta investigación nos interesa, además de reconocer tales



limitantes, analizar los elementos que podrían haber promovido la capacidad de agencia y evitar la reproducción inter-generacional de la pobreza.

El estudio de las trayectorias socio-educativas y laborales de los jóvenes adquiere una importancia significativa en el momento actual, a la luz de las transformaciones dadas en el sistema educativo y en los mercados laborales en las últimas décadas, los fenómenos crecientes de inclusión y exclusión de este grupo etario y los paradigmas emergentes en investigación e intervención en relación con algunos campos temáticos que atraviesan transversalmente el objeto de estudio que se aborda.

1. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

Los resultados de algunos estudios realizados en la región NEA (Nordeste Argentino) (Pérez Rubio, 2002; Barbetti, 2003, 2005 y 2006), coinciden con la bibliografía (Diez de Medina, 2001; Weller, 2003) que describe y explica la evolución de los mercados laborales en las últimas décadas en América Latina donde se señala que, a partir de la existencia de algunos fenómenos de carácter macroeconómicos y sociales se produjo un creciente desajuste entre la oferta y la demanda de trabajo y se configuró un nuevo tipo de mercado laboral caracterizado por su heterogeneidad y precariedad.

Respecto a la educación, en los datos del último censo nacional, se puede observar una diversidad nacional y una homogeneidad regional. Así, Chaco y Corrientes se encuentran entre las provincias con más altos niveles de analfabetismo, aunque también son las provincias que más redujeron el porcentaje de la población en estas condiciones.

La integración social de los jóvenes que durante décadas consistió en un pasaje relativamente corto y estable entre algunas instituciones, la familia, la escuela y el mundo productivo, se torna ahora cada vez más larga, compleja, diferenciada -entre un individuo y otro- e incierta (producto de lo que Jacinto (2000) menciona como crisis de la previsibilidad).

2. MARCO CONCEPTUAL

Se asiste a la crisis y debilitamiento de las grandes instituciones de integración social de la modernidad (Dubet y Martuccelli, 1998). Esto refuerza los procesos de individuación y deja a los individuos angustiados sin soportes protectores (Jacinto, 2010). En este contexto emerge una “nueva condición juvenil”.

Es por esta razón, que al referirse a esta etapa en la vida de los jóvenes, en vez de hablar de un momento de inserción ocupacional, actualmente se lo define como un proceso de *transición* con



múltiples alternativas. Transición que, a su vez, se encuentra atravesada por una tensión, ya que si bien en las sociedades actuales existiría una mayor flexibilidad y margen de autonomía para que los jóvenes construyan sus propias biografías, las mismas se diferencian según sus condiciones de origen. En este sentido, los estudios muestran itinerarios juveniles con destinos diferentes, destacando que las variables que más discriminarán el tipo de recorrido y, a su vez serán factores de predictividad, son los desempeños y las credenciales educativas obtenidas por los sujetos así como la apropiación y transferencia diferenciada de los capitales cultural, económico, social y simbólico (Dávila León y Honores, 2003).

Desde este marco, la noción de **transición**, permite percibir a la juventud como un tramo de la biografía en el cual inciden distintos factores que deben entenderse de manera integral. Para Casal (2002) la Transición a la Vida Activa (TVA) es, justamente, un modo específico de comprender los itinerarios juveniles señalando, a su vez, que la misma deriva de la articulación de múltiples procesos¹ y que los mismos son construidos socialmente en un marco socio-histórico y geopolítico determinado. En consecuencia, en otro texto, el mismo autor (Casal, 1996) señala como elementos claves para el análisis de estos procesos, por un lado, **la dimensión biográfica de los jóvenes** (quienes construyen determinados itinerarios vitales a partir de elecciones y decisiones racionales, pero bajo determinaciones del entorno próximo, determinaciones estructurales del contexto amplio, y determinaciones de orden cultural y simbólico) y, por el otro, **la dimensión política del Estado y sus instituciones** (que son quienes definen e implementan dichos itinerarios e intervienen en ellos a través de diferentes dispositivos).

En virtud de lo que venimos planteando resulta útil, entonces, recuperar aquí la diferencia entre este concepto transición y el de trayectoria ya que remiten a fenómenos que si bien están estrechamente vinculados, son distintos.

La transición es un proceso inevitable, común a todo individuo y presente en todo momento histórico. Refiere al proceso de convertirse en adulto, independientemente de lo que social y culturalmente signifique ser adulto, de la edad que se tome como referencia en tal sentido o de los signos y ritos que marquen el paso de una a otra etapa. La trayectoria, en cambio, está puesta en otro plano, en el plano social, de las posiciones que van ocupando los sujetos en la estructura social,

¹ No sólo la formación en el sistema educativo formal, sino también aquella impartida en contextos no formales e informales, las experiencias pre- laborales, la transición profesional plena y los procesos de autonomía familiar.



o lo que es igual, en el campo de las relaciones de poder entre los grupos sociales (Dávila y Honores, 2003).

Así, mientras que en el estudio de las transiciones interesa reconocer las fases de este proceso hacia la adultez (y las diferentes estructuras de transiciones); lo que en el análisis de las trayectorias cobra relevancia son las posiciones estructurales y las disposiciones subjetivas que generan cambios en las condiciones de vida de los sujetos.

Para Bourdieu (1989), la relación que se establece entre los agentes singulares, sus *habitus*², y las fuerzas del campo, se objetiva en una trayectoria. Las posiciones ocupadas por los individuos no suponen un desplazamiento al azar en el espacio social (o permanencia en una posición), sino que el mismo está determinado/condicionado por las fuerzas y mecanismos que lo estructuran y que contribuyen a configurar la trayectoria individual. Otro factor que opera en ese desplazamiento proviene del conjunto de propiedades individuales que la persona posee –estructura y volumen del capital heredado (capital económico, social y cultural)- y que actúan sobre las fuerzas del campo (Kossov, 2012).

3. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

Tanto en Europa como en América Latina existe una importante cantidad de estudios cuyo objeto fueron las políticas públicas destinadas a favorecer y mejorar la inserción laboral de los jóvenes, en general, y dentro de ellos algunos otros que problematizaron y analizaron -en particular- el aporte de la formación profesional y de las acciones de capacitación en la disminución del desempleo juvenil así como en la construcción de trayectorias socio-laborales inclusivas y/o calificantes posteriores.

En Europa, entre los estudios sobre políticas de transición, identificamos como referentes a aquellos realizados por equipos coordinados por investigadores como Cachón (2000; 2004); Bendit y Stokes (2004), Machado Pais y Phol (2004), Walter (2004) y Casal (2006, 2002).

² "El *habitus* se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles -estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes de cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir" (Bourdieu, 1972: 178).



Estos estudios se centran en el análisis de la construcción de dispositivos orientados a remodelar el proceso de "transición profesional" de los jóvenes en el mercado de trabajo desde una perspectiva comparativa en algunos países como Alemania, España, Francia, Italia, Reino Unido y Suecia. Un elemento que aparece en las discusiones que proponen estas producciones se vincula con la necesidad de revisar las políticas de integración social basadas exclusivamente en las instituciones y programas formales, pensar en otros modelos que estén también abiertos a estrategias y recursos más informales pero, a su vez, en la necesidad de reconocer sus límites, tensiones y problemáticas.

Además de los estudios antes mencionados, es profusa la literatura que analiza planes, programas y proyectos de formación para el trabajo destinados a jóvenes de sectores vulnerables en diferentes países de América Latina (Pérez y Urteaga, 2001; Dávila y Honores, 2003; Abdala, 2004; Lasida, 2004; Villar, 2006; Hernández, 2007; Dávila y Ghiardo, 2007; Gutiérrez Espeleta, 2007; Gutiérrez Domínguez, 2008; entre otros). Si bien los mismos tienen distintos objetivos específicos, en sus análisis señalan la complejidad que supone la articulación de diferentes actores en este tipo de experiencias así como algunas distancias entre la letra del diseño y lo que efectivamente ocurre en la implementación.

Señalamientos en esta misma línea se advierten en investigaciones realizadas a nivel nacional (Jacinto, 2000, 2004, 2010; Barbetti, 2007, 2010; Martín, 2007; Jacinto y Millenaar, 2010; Farías, 2011). Algunos trabajos toman como objeto de estudio el "Proyecto Joven" (Jacinto, 2004; Barbetti, 2010), otros el programa Incluir (Barbetti, 2010, Farías, 2011), otros el programa "Jóvenes con más y mejor trabajo" (Barbetti, 2010) y otros el programa "Manos a la obra" (Farías, 2011).

Existen en nuestro país pocos estudios sobre el pasaje de los jóvenes por dispositivos de apoyo a la inserción, especialmente sobre Formación Profesional. Se trata de estudios cualitativos que han coincidido acerca de las percepciones subjetivas positivas que los jóvenes tienen ante estas experiencias. Para ellos, los cursos suelen constituirse en espacios de participación social, donde adquieren competencias no sólo técnicas sino también personales y sociales (Jacinto, 2006). Ahora bien, los estudios coinciden en que a pesar de la valoración, la precaridad de recursos y débiles vínculos que tienen las instituciones con el mercado de trabajo, sumado a la constelación de desventajas que sufren los jóvenes, suelen conducirlos al sector informal de la economía como horizonte de inserción social (Jacinto y Millenaar, 2010).

Dentro del equipo de investigación que integramos, en trabajos anteriores (Barbetti, 2003; 2005; 2006) hemos analizado algunas características del mercado de trabajo juvenil de Chaco y Corrientes y, posteriormente, las características de algunos dispositivos estatales (políticas y programas)



implementados a nivel local destinados a mejorar la situación laboral de jóvenes (Barbetti, 2007, 2010; Barbetti, D'Andrea, Sobol, 2011; Barbetti, D'Andrea, Sobol, Almirón, Ortiz, 2012). En tales producciones el análisis se orientó fundamentalmente a reconocer algunas fortalezas y debilidades en la “letra de los programas” (los aspectos propositivos y las acciones previstas para alcanzar ciertos objetivos) así como el modo en que los mismos se concretizaban en la instancia de implementación (o implantación) a nivel local. Como resultado se obtuvo que tanto factores objetivos como subjetivos contribuyen al diseño, implementación y evaluación en los distintos niveles de desarrollo de las políticas. En general, al igual que lo encontrado por Jacinto (2010), se observa una dispersión de intervenciones y poco contacto con el mercado de trabajo, así como superposición de programas que actúan en el mismo territorio. Se prevén mejores resultados cuando se trabaja con la optimización de la capacidad instalada en las instituciones antes que con cursos diseñados ad hoc que duran lo que dura el programa. Problemáticas tales como el abandono y la discontinuidad en la asistencia de los estudiantes, la escasez de equipamiento para llevar adelante algunas de las actividades de formación profesional, la falta de articulación entre las instituciones, la información y la formación de los docentes aparecen como los aspectos más críticos que requieren de mayor atención para la concreción de los objetivos de los programas.

En el marco del proyecto “Trayectorias socioeducativas y laborales de jóvenes de sectores vulnerables de Chaco y Corrientes. Un estudio sobre los recorridos posteriores al tránsito por experiencias de Formación Profesional y Capacitación Laboral”, el equipo ha presentado algunos avances referidos a jóvenes beneficiarios del programa “Incluir” (Marturet y Barbetti, 2013) y del Centro de Formación Profesional UOCRA de la ciudad de Corrientes (Lencina y Marturet, 2014), así como de jóvenes que asistieron a algún curso de FP en la ciudad de Resistencia (Marturet y Cardozo, 2015).

Estudios más recientes indican que actualmente, en la Argentina, se advierte una revisión del tratamiento de la problemática del empleo juvenil y, consecuentemente, también se reedita el debate sobre el alcance de estos programas. Así, algunos autores (Jacinto, 2010) identifican en ciertas experiencias recientes un cambio de perspectiva en el diagnóstico de las causas del desempleo juvenil, la emergencia de una cosmovisión diferente sobre el papel del Estado en esta problemática y el intento de desarrollar una nueva institucionalidad dentro del sistema de formación profesional, que busca promover una mayor cooperación de los diferentes agentes implicados en el mundo del trabajo. En esta línea, Martín (2010) menciona como algunos de los hechos que están indicando un intento de recuperar un sistema de formación para el trabajo más sólido los siguientes: la sanción de



la Ley de Educación Técnico Profesional (Ley 26.058), el Acuerdo Marco del Sistema Nacional de Formación Profesional (SNFP), el Proyecto Sistema Integrado de Formación Profesional, algunas experiencias para la definición de perfiles profesionales, normalizar y certificar competencias en algunas ramas productivas, el sistema de Formación Continua del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación (MTEySS), las Redes Locales de Servicios de Empleo (MTEySS), la Ley de Pasantías Educativas (Ley 26.427) y la creación de Redes de Instituciones de Formación Continua así como de los Consejos Sectoriales de Formación Profesional.

Ahora bien, más allá de estos avances los autores también sostienen que las distancias entre el sistema educativo y el productivo continúa siendo un punto crítico (Jacinto, 2010). Además de la complejidad que supone construir acciones conjuntas entre actores y sectores diversos, la falta de empleos formales así como la persistencia de procesos de segmentación y reproducción social (tanto en las instituciones educativas como en el mercado de trabajo) configuran límites que necesariamente deben ser atendidos. La vinculación entre educación y trabajo ha sido caracterizada, por lo mismo, como compleja, dinámica, multidimensional y atravesada por conflictos, ya que involucra diferentes actores, instituciones y subsistemas sociales. A pesar de que las lógicas de las esferas productivas y de las instituciones educativas parecen contraponerse, se remarca la importancia que tienen estos vínculos en los procesos de reproducción social, así como su potencialidad de promover el desarrollo de prácticas capaces de generar transformaciones en la realidad social y productiva (Riquelme, 2006). En la misma línea, particularmente en el campo de la formación profesional, se reconoce que estos vínculos puede contribuir no solo al desarrollo socio-productivo sino también a la igualdad de oportunidades para los jóvenes (Jacinto y Millenaar, 2007)

4. EL PROGRAMA ELEGIDO: EDUCACIÓN MEDIA Y FORMACIÓN PARA EL TRABAJO PARA JÓVENES

“Educación media y formación para el trabajo para jóvenes” es un programa propuesto por la Unión Europea (UE) que, en la Argentina, tiene tres líneas de financiamiento: la Unidad de Financiamiento Internacional (UFI), una contraparte Nacional y la fuente del Instituto Nacional de Educación Técnica (INET).

En Corrientes está a cargo de la Dirección de Educación Permanente para Jóvenes y Adultos, que trabaja en forma articulada con la Dirección de Educación Técnico-Profesional. Las sedes son 14 parejas de instituciones constituídas por un CESP (Centro de Escuela Secundaria para Adultos) y un Centro de FP (Formación Profesional).



Se mantiene la carga horaria de la modalidad de Educación Permanente para Jóvenes y Adultos (EPJA) y se incrementa en una hora diaria para FP, pero para facilitar la movilidad se dispuso que cuatros días estén en el CESPAs y un día en el Centro de FP. Al terminar el primer año del CESPAs se le da el primer nivel de certificación de FP (ayudante) y al culminar los tres años del CESPAs, se le da el segundo nivel de certificación de FP (auxiliar, el tercer nivel es el de operador). En el 2013 terminó sus estudios la primera promoción de beneficiarios.

Los beneficiarios son los jóvenes de 16 a 29 años con estudios primarios completos que no estudian ni trabajan.

El programa se propone los siguientes objetivos:

- Contribuir a la mejora de las capacidades de acceso al mundo del trabajo de estos jóvenes.
- Promover la finalización de la educación secundaria y la capacitación laboral, ampliando el acceso a ofertas educativas de calidad.

Como estrategias de intervención, promueve:

- Becas para los jóvenes.
- Foros de consulta al sector productivo y a otros actores sociales para la priorización de perfiles profesionales (en Corrientes ya se realizó el foro en el área forestal y se reunieron funcionarios, técnicos, empresarios, gremialistas, etc.).
- Capacitación de tutores, profesores, docentes y asistentes técnicos administrativos.
- Provisión de equipamiento y mobiliario para sedes de educación de jóvenes.
- Planes de Mejora para los Centros de FP y/o de capacitación laboral seleccionados para el programa.
- Readequación de espacios físicos de Centros de FP y/o de capacitación laboral según normas federales.

El marco normativo está constituido por:

- La Ley de Educación Técnico-Profesional N° 26.058.
- La Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075.
- La Ley de Educación Nacional N° 26.206.
- El Documento Estrategia País 2007-2013 (Comisión Europea-Argentina).



5. METODOLOGÍA

Se trabajó con relatos e historias de vida de diecinueve (19) jóvenes que terminaron o estaban terminando el ciclo de formación a fines del 2014 tanto en instituciones de la Capital provincial como del interior.

La muestra estuvo constituida por quince (15) estudiantes de la Capital de la provincia de Corrientes y cuatro (4) estudiantes del interior. Nueve (9) mujeres y diez (10) varones. Con un rango de edades que oscilaba entre los diecinueve (19) y los treinta (30) años aunque la mayoría tenía entre veinte (20) y veintitrés (23) años.

A partir de los relatos de los jóvenes buscaremos reconstruir tanto hechos “objetivos” (características y composición familiar, cambios en la situación educativa y laboral) como aspectos “subjetivos” (motivaciones, valoraciones, significados). Nos interesa, particularmente, la incidencia del programa “Educación media y formación para el trabajo” en la vida de estas personas.

En general, los estudios de trayectorias toman como punto de partida la salida o culminación de los estudios (secundarios o universitarios) y analizan las continuidades y rupturas de las sucesiones de acontecimientos referidos a lo laboral; finalizando en el momento en que los jóvenes logran acceder a cierto nivel de estabilidad en el mercado de empleo. Sin embargo, y muy especialmente en las poblaciones como las examinadas, esta posibilidad de establecer un comienzo y un final en la reconstrucción de sus itinerarios de inserción se ve dificultada en la medida en que incluyen jóvenes que han abandonado prematuramente los estudios, que comienzan sus trayectorias laborales a muy temprana edad y/o que acceden de manera discontinua a los circuitos de formalidad y estabilidad laboral. Así las cosas, concebimos que el valor de los estudios de “trayectorias” radica en la posibilidad de acceder a un análisis procesual de los recorridos juveniles en un determinado tramo de la vida. Al analizar dicha experiencia formativa en el marco de un proceso a lo largo del tiempo –ligado a un contexto social e histórico en particular, pero también a los ritmos biográficos particulares de las trayectorias- los aprovechamientos que los jóvenes realizan del dispositivo pueden comprenderse con mayor complejidad (Jacinto y Millenaar, 2010).

6. RESULTADOS

A fin de sistematizar la información, presentamos los resultados en las siguientes categorías de análisis:

- Trayectorias familiares
- Trayectorias educativas



- Trayectorias laborales
- Impacto del programa “Educación media y formación para el trabajo para jóvenes” en las trayectorias
- Después del programa
- Más allá de lo educativo y lo laboral: el tiempo libre

6.1. TRAYECTORIAS FAMILIARES

Los factores contextuales como la escasez de oportunidades o el contexto familiar enmarcan las trayectorias. Cambios de las situaciones familiares como tener un hijo, irse a vivir con su pareja, la muerte de algún miembro del núcleo familiar, la desocupación del principal sostén, producen una mutación de roles en la vida de estos jóvenes que los obliga a asumir la responsabilidad de manutención del hogar. Muchas veces esto repercute en la búsqueda activa de trabajo y, consecuentemente, en las posibilidades de continuar estudiando.

Los jóvenes entrevistados, en general, pertenecen a familias extendidas y/o ensambladas. La mayoría tiene el padre ausente porque falleció, abandonó el hogar o nunca se hizo cargo. Algunos, principalmente las mujeres, tienen hijos o hermanos a cargo.

Así describía a su familia uno de ellos: *“Somos 11 hermanos. Y hasta el 2009 estábamos todos. Ese año falleció mi papá. Yo tenía 14 años y, por cuestiones de trabajo, porque mi mamá no tenía para mantenernos, me fui de mi casa”* (Daniel).

6.2. TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

La mayoría de los entrevistados supera el nivel de escolaridad alcanzado por los padres y el de muchos de los hermanos, inclusive.

Esto comentaba Rubén: *“Mi madre tiene hasta segundo grado de la primaria y mi padre hasta tercero. Mi hermana de 20 años dejó el colegio, mi hermana que tiene 18 años está cursando primer año, mi hermano que tiene 14 años está cursando tercer grado de la primaria y mi hermana más chica de ocho años está en segundo grado”*.

Pero estos jóvenes no siguieron un itinerario lineal y continuo en su historia educativa. La mayoría de las mujeres entrevistadas abandonó la escuela por motivos familiares (embarazo, casamiento, violencia doméstica) y, muchos de los varones, por motivos laborales. Hay unos pocos casos de abandono por motivos migratorios y ninguno de los entrevistados manifestó que dejó la escuela por



falta de motivación e interés personal. Sí se advierten numerosos casos de sobreedad, producto de las continuas repitencias.

“Hice hasta noveno año de la EGB. Yo tenía 15 y mi mamá me obligó a dejar la escuela para que trabaje y le ayude por el tema de mis hermanos. Yo dejé la escuela y trabajé pero como mi mamá me sacaba la plata y mi padrastro quería abusar de mí, me cansé de eso y me fui” (Johana).

“Algunos años, entraba y salía de la escuela porque mi madre se mudaba. Esto también hacía que me deje con mis hermanos y no me mande a la escuela. O sea, a veces ellos me mandaban a la escuela y otras veces no” (Lorena).

Indirectamente, se podría pensar que la propuesta pedagógica no cumple con sus posibilidades de logro y/o expectativas aunque los jóvenes, en general, se culpan de no tener las suficientes condiciones para aprender.

Si consideramos las otras modalidades, algunos estudiantes provienen del ámbito rural. Vinieron a la ciudad en búsqueda de oportunidades educativas y laborales. Así, pasaron de una escuela plurigrado, con un solo docente y muy pocos estudiantes, a una escuela con muchos docentes y muchos estudiantes.

“Hice la primaria en una escuelita rural. Teníamos una sola maestra que hacía de maestra y directora” (Daniel).

También hay estudiantes que hicieron la secundaria de la modalidad técnica. Llama la atención que abandonaron en los últimos años por dificultades en alguna materia, principalmente Matemáticas, o la doble escolaridad.

“Fui a la primaria hasta los once años, edad en que me recibí. Después seguí un tiempo la secundaria en la escuela Industrial hasta quinto año. Era bastante difícil y las materias eran muy exigentes. Todo lo que aprendíamos se basaba mucho en cálculos y matemáticas. Todo era muy agotador. Pero también tengo recuerdos positivos, por ejemplo, la buena enseñanza de los profesores y el aprendizaje en los talleres” (Antonio).

La mayoría de los estudiantes entrevistados señala como principal motivo para retomar los estudios, la importancia de la acreditación. Algunos la asocian a la posibilidad del acceso al mundo del trabajo o al mejoramiento del que ya tienen y otros al poder continuar con estudios superiores. Son los que consideran a la educación como inversión.

Los que consideran la educación como consumo, hablan del regreso al sistema educativo como una necesidad de realización personal. Esto se nota principalmente en las mujeres. Así como la alusión a los hijos. Algunas madres decidieron retomar sus estudios porque los hijos ya están grandes y otras



para darles el ejemplo a sus descendientes. Algunas mujeres reconocieron que no lo hicieron antes por la falta de apoyo de la pareja y los hijos, cuando no era un impedimento.

Los estudiantes del género masculino cuando nombran a la familia, lo hacen para señalar que fueron sus parejas o sus hermanos quienes les sugirieron seguir estudiando. En este sentido, podemos hablar de un proceso de socialización horizontal.

En un trabajo de investigación similar realizado por Gutiérrez Espeleta (2007) en Costa Rica, la autora encontró que hombres y mujeres le atribuyen significados diferentes a la educación. Mientras para los hombres es suma, para la mujer es multiplicación, en tanto la función cultural asignada a la mujer es de responsable de la crianza de los hijos (lo que incluye la educación).

Como ejemplo de falta de apoyo de la pareja, tenemos el caso de Luisa: *“Mi marido me decía que para qué iba a ir a estudiar, que ya soy vieja, quién me va a dar trabajo. Yo en un principio lo miraba no más, no decía nada y después no me dijo nada. Pero yo sabía que algún día me iba a decir de nuevo, porque yo andaba todo acelerada. Entonces él empezó con que andás como esas loca,s que patatín, que patatán. Entonces no aguante más y me di vuelta y le dije: ¿Sabes por qué yo hago esto? Para no ser ignorante como vos”*.

Acá queremos hacer un paréntesis respecto a la consideración de la mujer, ya que en los discursos encontramos indicios de violencia doméstica en una provincia donde todas las semanas aparece un caso de femicidios en los periódicos locales.

De la escuela primaria los jóvenes rescatan principalmente la socialización entre los compañeros y el buen trato de los docentes. Quienes cursaron la escuela secundaria, valoran la enseñanza que recibieron a pesar de que les costaba aprender. En este sentido, se diferencia la valoración que hacen de los maestros de la primaria, de quienes rescatan la contención afectiva; de los profesores de secundaria, de quienes valoran el apoyo pedagógico, incluso, señalan que es deseable que la escuela de modalidad EPJA considere esta necesidad.

En cuanto a los aspectos negativos, los más grandes lamentan la falta de respeto a los profesores por parte de los más jóvenes; quienes ya asistieron a la escuela secundaria común, advierten los circuitos diferenciados de calidad y reconocen, como ya nos explicaran Bourdieu y Passeron (2009) que la certificación será jurídicamente la misma pero no tendrá el mismo valor.

“Hay una gran diferencia entre las escuelas técnicas y las demás. Ése es el caso de la escuela Industrial, ya que en esa escuela aprendí cosas que todavía aplico hoy día. Una vez que me reciba acá, me gustaría continuar los años que me quedaron pendientes en la escuela Industrial” (Daniel).



Como sugerencias, los jóvenes formulan una variedad de propuestas: el mejoramiento de la enseñanza de los profesores, la inclusión de más materias (principalmente, Educación Física y Actividades Prácticas), normas disciplinarias más estrictas, el mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de la escuela de modalidad EPJA.

“Yo veo que se perdió el respeto al profesor. Y hoy en día los profesores no pueden amonestar, no pueden hacer nada porque supuestamente le tienen que tratar de entender a los alumnos. Pero como yo le digo somos todos mayores de edad, ya somos conscientes de nuestros errores y sabemos hasta qué punto. Y por una baja nota yo escuché que los insultaban a los profesores. Entonces yo les dije porque no lo amonestaban y me dijeron que ahora por ley no se los puede amonestar, que hay que entenderlos” (Alejandra).

Se destaca la falta de información acerca de lo que están estudiando. Muy pocos pudieron identificar con exactitud las dos ofertas que estaban cursando.

“Estoy haciendo el Bachillerato en Electricidad” (Alejandra).

Tampoco tienen información sobre las posibilidades de estudios de nivel superior. Éste es el caso de aquel estudiante que quiere completar los años que le faltan de la escuela técnica.

6.3. TRAYECTORIAS LABORALES

La mayoría de los entrevistados se desempeñan principalmente en trabajos con mucho requerimiento corporal, poca remuneración y alta rotación en el mismo tipo de ocupación. Las mujeres son empleadas domésticas y los varones hacen “changas” gracias a lo aprendido en el Centro de FP (electricidad, soldaduría, instalaciones de aire acondicionado, carpintería, construcción, etc.). Algunos estudiantes de escuelas de la Capital venden verduras y frutas en el mercado, hacen comidas a pedido o venden ropa a domicilio. Y algunos estudiantes de escuelas del interior trabajan en aserraderos y en tareas agrícolas.

“Empecé a los 13 años, limpiaba una casa de una señora que ya no se movía. Después me pasé a una casa en frente nomás, en una casa de familia. Eran dos nenas y tres personas mayores. Ahí estuve desde los 13 hasta los 20 años. Ahí me explotaban. Una vez lloré de la bronca y pensaba ¿Por qué tengo que hacer esto si puedo terminar la secundaria y ser más que una empleada? No es deshonra limpiar pero hay personas que te lastiman. Salí de ahí, me fui a otro trabajo a cuidar a una nena pero el tipo me dijo cosas y se quiso pasar. Yo estaba por planchar, le dejé las cosas y me mandé a mudar. La mujer vino a decirme que soy una atrevida y le dije que no iba a ir más porque su marido era un loco. Después fui a cuidar a otra nena. Después a la casa de unos abuelos. Ahí



también era otra cosa, no me dejaban enfermarme. Falleció la mujer y le entró el demonio de que yo le robaba cosas al abuelo. Trabajé un año con una familia compuesta por un nene y una nena, parientes del abuelo. Eran cuatro veces a la semana y ahí si me daba el tiempo para ir a los cursos. Me iba a la mañana. Después se mudaron al barrio Ponce y tenía que tomar dos colectivos. Ellos tampoco me pagaba bien. Si me pagaban bien me quedaba porque me trataban bien. Ellos me ayudaban con los trabajos de la escuela. Ahora estoy con el microemprendimiento acá en la escuela. Mi hermana también termina este año. Yo trabajo de lunes a viernes en otra casa ya, y mi hermana me dijo que no trabaje los sábados porque no me quedaba tiempo para descansar” (Norma).

“Me fui a Buenos Aires cuando tenía 15 años. Llegué a Retiro, le pregunté a unos tipos y me dijeron que para allá estaba Constitución. Había sido que me mandaron a un pasillo y me robaron todo el primer día, mi DNI, todo, me quedé pelada como un cable. Ese día dije que igual iba a salir adelante y averiguando llegue a Constitución. Allí viví en una pensión con una chica paraguaya. Con ella vendía torta y café en la calle, en las paradas de Retiro. Empezábamos a amasar a las 5 de mañana y salíamos a vender. Yo esa plata juntaba porque ese lugar no me gustaba. Junté plata y me fui a vivir a Morón. Ahí trabajé en un motel de planillera. Después me ascendieron y trabajé de cajera. Intentaron robarme dos veces. Por eso deje. Tenía miedo que me maten a la tercera vez. Después me fui a vivir a Hurlingham. El primer día que salí a buscar trabajo ya me dieron uno en Palermo, en el Shopping. Ahí trabajé 7 meses. Junté guita y me vine a vivir acá. Ahí trabajaba nomás, por el viaje, el cansancio. Tenía que juntar la guita para vivir bien y cerca de mi trabajo” (Johana).

Resultados similares fueron encontrados por Gutiérrez Espeleta (2007). Dice esta autora que a las mujeres se les dificulta más conseguir trabajo y, si logran insertarse, la tendencia es hacerlo en servicios personales, como dependientes, trabajos domésticos, meseras; mientras que los hombres se ubican en oficios que demandan mayor fuerza física como mecánica, tapicería, ebanistería, etc.

Hay una leve tendencia por parte de los hombres a insertarse en el mundo del trabajo antes que las mujeres; inclusive, tienden a abandonar la formación porque consideran que ya han aprendido lo suficiente. También se evidencian muchos casos de trabajo infantil en los relatos de los entrevistados.

“Empecé a trabajar a los 7 años. Hacía jardinería, vendía huevos, papel higiénico” (Augusto).

Tampoco podemos pensar que por la edad de nuestros entrevistados ya tengan acceso a ocupaciones en altos puestos laborales y con estabilidad.



6.4. IMPACTO DEL PROGRAMA “EDUCACIÓN MEDIA Y FORMACIÓN PARA EL TRABAJO PARA JÓVENES” EN LAS TRAYECTORIAS

Del programa rescatan principalmente lo aprendido en el Centro de FP para mejorar sus experiencias laborales. En este sentido, se destacan los aprendizajes de Gastronomía, Electricidad, Soldaduría, Instalación de aire acondicionado, Carpintería, Construcción, así como los referidos a Microemprendimientos.

“Los fines de semana hago cosas para vender. Hago empanadas, hago pasteles, hago lasaña” (Luisa).

En este punto reside una de las potencialidades del proyecto respecto al impacto en los jóvenes. Por el hecho de brindar posibilidades de aprendizaje a jóvenes con baja autoestima, crea las condiciones para el aumento de la confianza en sí mismo y en sus posibilidades de aprendizaje. La percepción positiva de las propias potencialidades es una de las bases actitudinales de la puesta en práctica de distintos tipos de saberes. Resultados similares fueron encontrados por Jacinto (1997) respecto al “Proyecto Joven” y por Farías (2011) respecto a los programas “Incluir” y “Manos a la obra”. Al respecto, señala Farías (2011) que un técnico de este último programa comentaba que se había logrado instalar en los jóvenes la conciencia de la necesidad de educarse, que si bien no había una relación directa con finalizar la escuela y conseguir un trabajo, sí se visualizaba estar en condiciones de tener mejores oportunidades.

Gagliano (2006) señala que nuestra sociedad ha tornado problemática la filiación simbólica de sus hijos. Se los recibe como perlas provenientes de mundos profundos y creativos pero faltan los hilos que los inscriban en totalidades mayores, donde sus voces singulares/corales pudieran escucharse. La “cuestión social” de la filiación no es un problema estrictamente educativo. La escuela puede configurar nuevas filiaciones sobre la superficie ya escrita de otras, basales y originarias. Sin éstas, presentes y vivas, la tarea de educar sistemáticamente pierde vigencia histórica.

En los casos estudiados, el contexto familiar no ofrece este tejido que acompañe e impulse las trayectorias educativas y laborales de estos jóvenes. Entonces, todo el acento está puesto en las instituciones educativas y laborales; principalmente en las primeras porque, a diferencia de lo que ocurre en el sistema productivo, las personas ingresan a las escuelas desde muy temprana edad. Y, en estos casos, es la escuela la que le provee de esos vínculos y posibilidades que no tiene la familia.



Cuando fuimos a realizar el trabajo de campo, dos rectoras coincidieron en un comentario, dijeron que *“habría que sacarles una foto a los estudiantes cuando entran en primer año y cuando salen en tercero”*. Una de ellas comentó que *“una estudiante entró cabizbaja, con poca confianza en sí misma; sin embargo, a fines de tercero ya se para derecha y viene con las uñas pintadas. Entró en una red de socialización. Una compañera le vende de las cartillas de productos de perfumería”*.

6.5. DESPUÉS DEL PROGRAMA

La mayoría de los entrevistados considera que seguirá estudiando. Muchas mujeres dicen que van a seguir una carrera docente. Otros señalan que van a optar por otras carreras que se caracterizan principalmente por ser cortas y de rápida salida laboral como policía, técnico dental y bibliotecario.

“Quiero hacer un profesorado o algo así. Profesorado en Matemáticas, tal vez, porque nunca entendí y quiero entender. Me gustaría enseñar a chicos que no saben como yo” (Natalia).

“Me gustaría tener mi título y poder ingresar a las Fuerzas Armadas. Y, si no quedo, me gustaría estudiar Profesorado de Educación Física” (Antonio).

Algunos pocos desean continuar en el nivel superior carreras vinculadas al sector productivo aprendido en el Centro de FP como Tecnicatura en Gastronomía y Analista de Sistemas.

En general, notamos una falta de información sobre carreras del nivel superior.

“Quiero entrar a la universidad. Quería hacer un profesorado pero no hay en la universidad. Tal vez me inscriba en la Normal que es nocturna. Una vez me entregaron un folleto y ví que ahí había Ingeniería en Agrimensura” (Daniel).

Algunos estudiantes piensan en trabajar con lo que están aprendiendo en los Centros de FP. Acá se destacan principalmente los varones y quienes no están en la orientación de OIAG (Operador en Informática para la Administración y la Gestión). Los que están cursando esta última, consideran a la computación no como un fin sino como un medio. Y si bien tienen la perspectiva de conseguir trabajo, no saben decir con precisión cuáles serían sus características.

Son principalmente las mujeres las que piensan que con lo aprendido pueden empezar a organizar su propio microemprendimiento.

“En el futuro me veo con mi propio negocio. No sé si un restaurante porque eso ya es mucho, pero sí me veo con una rotisería o una casa de comidas” (Luisa)

Los pocos que se refieren a sus aspiraciones laborales, hablan como características ideales del trabajo: la estabilidad, el salario fijo y la jubilación.



Ninguno de los jóvenes planteó dentro de sus aspiraciones el formar una familia o tener hijos, tal y como era lo tradicional en otro momento en nuestra sociedad. Si bien algunos están a cargo de una familia, no es la situación de la mayoría.

Los aprendices atraviesan así una “escolaridad que no rechazan”, es más, valoran de este modo el aprendizaje en su forma escolar, ya que en el transcurso de su vida han alcanzado niveles de escolarización superiores a los de sus progenitores.

Pero son pocos los que consideran que lo aprendido pueden utilizar en sus prácticas laborales. Jacinto (2013) señala que los sindicalistas hablan de los cursos de FP en el marco del Ministerio de Educación como de contención social para desocupados. Los actores del mundo empresarial tampoco reconocen al Estado como interlocutor en cuanto a Formación Profesional. Probablemente los jóvenes se den cuenta de esto, pero consideran una forma de inserción en el tejido social.

6.6. MÁS ALLÁ DE LO EDUCATIVO Y LABORAL: EL TIEMPO LIBRE

La mayoría de los jóvenes entrevistados declaró no tener tiempo libre para realizar otras actividades además de las escolares y laborales. Unos pocos varones dijeron que jugaban al fútbol a veces con sus amigos. Y algunas mujeres indicaron que los fines de semana visitaban a sus familiares.

En general, estos jóvenes no hablaron de salidas con amigos para ir a bailar, al cine o algún otro evento cultural. Sólo uno mencionó actividades religiosas y ninguno mencionó actividades políticas.

Los del interior indicaron que no hay prácticamente actividades destinadas a los jóvenes en sus localidades. Sin embargo, cuando fuimos a hacer el trabajo de campo al interior, en ambas localidades se comentaban grandes eventos. En una el evento era un cumpleaños de 15 de unas mellizas al que asistirían 100 jóvenes y 50 adultos. Esto nos llamó la atención porque se trataba de una localidad de no más de 10 manzanas. En la otra se comentaba el suicidio de un alumno de la escuela técnica antes de ir a un baile donde se iba a encontrar con todos los compañeros. El año anterior se había suicidado el rector del CESP. Antes, se había suicidado otra alumna de la misma Escuela Técnica. Estamos hablando de una localidad no tan pequeña como la anterior pero donde todavía se conocen todos.

7. CONCLUSIONES

Si bien hay una diversidad de miradas en una población que se asume homogénea, este programa contribuye a la inserción del joven en el tejido social e incide principalmente en su subjetividad, ya



que lo que empezara como un proceso de capacitación laboral asociado a la posibilidad de terminar los estudios secundarios, se convierte al finalizar, en procesos personales de cambios, porque elevan la autoestima de quienes terminan el itinerario, incrementan la confianza en uno mismo y en las posibilidades de aprendizaje. Esto permite que los jóvenes puedan proyectar su futuro a corto y mediano plazo.

Por lo expuesto cabe suponer que estos sujetos fueron capaces de pensar estrategias que les permitieran alejarse de una predeterminación, de un futuro sujeto solamente a sus condiciones sociales de exclusión y que intentaran desafiar las condiciones simbólicas de la producción de subjetividad.

Se evidencian principalmente procesos de socialización horizontal primero entre los compañeros y después entre los hermanos y otros miembros de la familia.

La certificación, que obtienen cuando finalizan el programa, tiene un significado real y un significado simbólico. Si bien es un aspecto objetivo que se concretiza en un papel, los jóvenes saben que el título será el mismo que el que los terminan la secundaria común, pero no valdrá lo mismo. En este sentido, reconocen los circuitos diferenciados de calidad entre las instituciones educativas.

Por otro lado, se advierte un sistema educativo fragmentado, en el sentido de que los adultos no acompañan a los jóvenes en las proyecciones de escenarios futuros, tanto desde el punto de vista educativo como laboral. Esto se evidencia cuando los jóvenes demuestran falta de información acerca de las carreras a seguir y de posibilidades laborales.

La distancia entre el sistema educativo y el productivo continúa siendo un punto crítico (Jacinto, 2010).

Con estos resultados, habría que pensar en otro tipo de políticas públicas que inicien, acompañen y sostengan la vinculación de estos jóvenes con el sistema productivo, ya que las familias no están en condiciones de acompañar y las instituciones educativas solas no pueden.

8. BIBLIOGRAFÍA

ABDALA, E. (2004). "Formación en alternancia. Un esbozo de la experiencia internacional". En: ABDALA, E. y otros. *Formación de jóvenes en alternancia. Una propuesta pedagógica innovadora*. OIT (Organización Internacional del Trabajo), CINTERFOR (Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional), CECAP, El Arojo, Montevideo. En:



http://www.oitinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/alternan.pdf [en línea]. Consultado el 26 de marzo de 2015.

- BARBETTI, P. (2003). “La inserción laboral de los y las jóvenes en el Gran Resistencia”. En: PÉREZ RUBIO, A.M. (2003). Rupturas y Permanencias en los roles de género: cuando las mujeres trabajan. Corrientes, EUDENE (Editorial Universitaria de la Universidad Nacional del Nordeste). Capítulo 3. P. 67 a 96.
- BARBETTI, P. (2005). “Transiciones Juveniles hacia el mundo del trabajo. Un análisis de los itinerarios laborales de los jóvenes de diferentes sectores socio-culturales en el Gran Resistencia”. *Revista Estudios Regionales y Mercado de Trabajo*. 1. Buenos Aires, SIMEL (Sistema de Información sobre Mercado Laboral).
- BARBETTI, P. (2006). “Políticas Socio-laborales Juveniles: el caso del Programa INCLUIR en la Provincia del Chaco: ¿Una nueva política?” *Revista Estudios del Trabajo* 31: 89-108. Buenos Aires, ASET (Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo).
- BARBETTI, P. (2007). “Programas Socio-Laborales Juveniles y Desarrollo Local. Análisis de una intervención en el Gran Resistencia (Chaco) desde las opiniones y valoraciones de los actores locales. *Revista IIED-AL*. 66: 91-112. Buenos Aires, Instituto Internacional de Medio Ambiente y Desarrollo- Serie Juventud y Trabajo.
- BARBETTI, P. (2010). “Estrategias de Inclusión Socio-Laboral Juvenil. Acerca del Papel del Estado, las Empresas y la Sociedad Civil en los Diseños Normativos de las Políticas Públicas”. *I Jornadas Nacionales sobre Estudios Regionales y Mercado de Trabajo*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata, Red SIMEL.
- BARBETTI, P.A.; D’ANDREA, A.M.; SOBOL, B.A. (2011). “Características Socioeducativas y Laborales de los Jóvenes de las Provincias de Chaco y Corrientes”. *V Congreso de Problemáticas Sociales Contemporáneas. Infancias y Juventudes en los Escenarios Culturales Actuales*. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral [en cd].
- BARBETTI, P.A.; D’ANDREA, A.M.; SOBOL, B.N.; ALMIRÓN, M.C.; ORTIZ, M.C. (2012). “Hacia una Tipología de las Ofertas de Formación para el Trabajo destinadas a los Jóvenes de Sectores Vulnerables de Chaco y Corrientes”. *XVIII Reunión de Comunicaciones Científicas y Tecnológicas*. Corrientes. En: <http://www.unne.edu.ar/investigacion/com2012/ED-028.pdf> [en línea]. Consultado el 20 de marzo de 2015.



- BENDIT, R. y STOKES, D. (2004) Jóvenes en situación de desventaja social: políticas de transición entre la construcción social y las necesidades de una juventud vulnerable. *Revista Juventud, Estudios de Juventud*. 65(04): 115-131. Madrid.
- BOURDIEU, P. (1989). “La ilusión Biográfica”. *Historia y Fuente Oral*. 2: 27-33.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. (2009). *Los Herederos. Los Estudiantes y la Cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- BUSSO, G. (2001): Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI. *Seminario: Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe*. Chile, Naciones Unidas, Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- CACHÓN RODRÍGUEZ, L. (2000). *Juventudes y empleos: perspectivas comparadas*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- CACHÓN RODRIGUEZ, L. (2004). “Las políticas de transición: estrategia de actores y políticas de empleo juvenil en Europa”. *Revista Juventud. Estudios de Juventud*. 65(04): 51-63. Madrid.
- CASAL, J. (1996). “Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración”. *REIS*. 75: 295-316.
- CASAL, J. (2002). “TVA y políticas públicas sobre juventud”. *Estudios de juventud*. 59: 35-59. Madrid.
- CASAL, J. y otros (2006). “Itinerarios y trayectorias. Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo”. *Trayectorias*. México, Universidad Autónoma de Nuevo León. 22: 9-20.
- DÁVILA LEÓN, O.; HONORES, C. (2003). “Capital Social Juvenil y Evaluación Programática hacia Jóvenes”. *Ultima Década*. 18: 175-198. Viña del Mar, CIDPA.
- DÁVILA LEÓN, O.; GHIARDO SOTO, F. (2007). “Juventud, enseñanza secundaria y trayectorias de vida”. *Educação*. 36 (1): 67-78. Santa María. En: <http://www.redalyc.org/pdf/1171/117118584006.pdf> [en línea]. Consultado el 20 de marzo de 2015.
- DÍEZ, A.C. (2006). “Las Políticas Educativas en Tiempos de Focalización”. *Cuartas Jornadas de Investigación en Antropología Social*, organizadas por la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Ciencias Antropológicas, Sección de Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas, Buenos Aires.
- DIEZ DE MEDINA, R. (2001). *Los Jóvenes y empleo en los noventa*. Montevideo, CINTERFOR-OIT.



- DUBET, F.; MARTUCELLI, D. (1998). *En la Escuela. Sociología de la Experiencia Escolar*. Buenos Aires, Losada.
- FARÍAS, M. L. (2011). “Reflexiones en torno al impacto de programas de empleo para jóvenes en Argentina. Un estudio de caso”. *Última década*. 35: 169-194. CIDPA, Valparaíso. En: <http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/05/35.7-Mari%CC%81a-Lourdes-Fari%CC%81as.pdf> [en línea]. Consultado el 27 de marzo de 2015.
- GAGLIANO, R.S. (2006). “Perlas sin collares”. *Anales de la Educación Común*. 2 (4): 111-115. Buenos Aires. En: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero04/ArchivosParaDescargar/11_gagliano.pdf [en línea]. Consultado el 27 de marzo de 2015.
- GUTIÉRREZ DOMÍNGUEZ, L.M. (2008). “Jóvenes, Políticas de Empleo y Subjetividad: Una Mirada a los Nuevos Programas de Inserción Laboral para Jóvenes Cubanos a través del Sentido del Trabajo”. *Revista Argentina de Sociología*. 6 (11): 169-191, Buenos Aires. En: <http://www.scielo.org.ar/pdf/ras/v6n11/v6n11a09.pdf> [en línea]. Consultado el 26 de marzo de 2015.
- GUTIÉRREZ ESPELETA, A.L. (2007). “Educación y Trabajo en Jóvenes Costarricenses”. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 7 (2): 1-33, Costa Rica. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770210> [en línea]. Consultado el 26 de marzo de 2015.
- HERNÁNDEZ, J. (2007). “La pasantía laboral en los proyectos entra 21. Estrategias, aciertos y retos”. *Estudios y Reflexiones*. 4. International Youth Foundation, Washington. En: http://www.iyfnet.org/sites/default/files/entra21_EstudiosReflexiones_4.pdf [en línea]. Consultado el 26 de marzo de 2015.
- JACINTO, C. (2000). “Jóvenes Vulnerables y Políticas Públicas de Formación y Empleo”. *Revista de Estudios de la Juventud*. 1: 103-121, Buenos Aires. En: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro258/libro258.pdf> [en línea]. Consultado el 27 de marzo de 2014.
- JACINTO, C. (2004). “Ante la polarización de oportunidades laborales en América Latina. Un análisis de algunas propuestas recientes en la formación para el trabajo”. En: JACINTO, C. (Coord.): *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*. Buenos Aires, RED-Etis (IPE-IDES), MTCyT y MTEySS, La Crujía.
- JACINTO, C. (2013). “Políticas recientes de Formación Profesional en la Argentina: La reconstrucción del campo problemático en un marco de crecimiento con inclusión”. VII



Congreso Latinoamericano de Estudios del Trabajo. El trabajo en el siglo XXI. Cambios, impactos y perspectivas. São Paulo, Associação Latino-americana de Estudos do Trabalho. En: <http://congressoalast.com/wp-content/uploads/2013/08/342.pdf> [en línea]. Consultado el 10 de abril de 2015.

JACINTO, C. (Comp.) (2010). *La Construcción Social de las Trayectorias Laborales de Jóvenes. Políticas, Instituciones, Dispositivos y Subjetividades.* Buenos Aires, Teseo, IDES (Instituto de Desarrollo Económico y Social).

JACINTO, C.; MILLENAAR, V. (2007), “Las relaciones entre escuelas y empresas: un camino con nuevos desafíos en América Latina”. *Boletín redEtis. 7:* 1-6. Buenos Aires, Red de Educación, Trabajo e Inserción Social.

JACINTO, C.; MILLENAAR, V. (2010). “La incidencia de los dispositivos en la trayectoria laboral de los jóvenes. Entre la reproducción social y la creación de oportunidades”. En: JACINTO, C. (Comp.). *La Construcción Social de las Trayectorias Laborales de Jóvenes. Políticas, Instituciones, Dispositivos y Subjetividades.* Buenos Aires, Teseo, IDES (Instituto de Desarrollo Económico y Social).

KOSSOY, A. (2012). “Trayectorias subjetivas, trayectorias objetivas, las trayectorias sociales de jóvenes de clases populares”. *III Reunión de la Red de Investigadores sobre Juventud de Argentina (RENIJA). De las Construcciones Discursivas sobre lo Juvenil hacia los Discursos de las y los Jóvenes.* Viedma, Universidad Nacional del Comahue. En: <http://www.redjuventudesargentina.org/attachments/article/18/ACTAS%20III%20ReNIJA%20GT%20x11.pdf> [en línea]. Consultado el 10 de julio de 2014.

LASIDA, J. (2004). “Estrategias para acercar a los jóvenes al trabajo”. *Tendencias y debates. 3.* RedEtis (IPE-IDES), Buenos Aires.

LENCINA, N.G.; MARTURET, A.E. (2014). “Una mirada sobre las trayectorias socioeducativas y laborales de jóvenes de sectores vulnerables que transitaron por experiencias de formación profesional o capacitación laboral en la Ciudad de Corrientes”. *I Congreso de la Asociación Argentina de Sociología. Nuevos protagonistas en el contexto de América Latina y el Caribe.* Resistencia, Universidad Nacional del Nordeste. En: <http://congressoasunne.blogspot.com.ar/p/ponencias.html> [en línea]. Consultado el 11 de mayo de 2015.

MACHADO PAIS, J.; PHOL, A. (2004) “Los dilemas del reconocimiento del trabajo informal”. *Revista Juventud. Estudios de Juventud. 65 (04):* 83-98. Madrid



- MARTÍN, M. E. (2007). “Una aproximación a los vínculos entre el estado y los empresarios mendocinos en torno a las políticas de formación y empleo para jóvenes”. *8º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*. ASET (Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo), Buenos Aires.
- MARTÍN, M. E (2010) “Los mecanismos nacionales y regionales que enmarcan las políticas de formación, empleo e inserción de jóvenes en Argentina y en Francia. Los casos de la Provincia de Mendoza y de la Región PACA”. En: Jacinto, C (2010). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires, Teseo.
- MARTURET, A.E.; BARBETTI, P.A. (2013). “¿Qué fue de la vida de...? Reflexiones iniciales sobre las trayectorias sociales de jóvenes correntinos que transitaron por un Programa de Inserción Socio-Laboral”. *11º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. El Mundo del Trabajo en Discusión. Avances y Temas Pendientes*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Económicas, ASET (Asociación de Especialistas en Estudios del Trabajo). En: http://www.aset.org.ar/2013/ponencias/p7_Marturet.pdf [en línea]. Consultado el 11 de mayo de 2015.
- MARTURET, A.E.; CARDOZO, D.G.I. (2015). “Significados en torno a la educación y el trabajo en jóvenes que transitaron por experiencias de formación profesional y capacitación laboral”. *Pre-Congreso Regional de Especialistas en Estudios del Trabajo NEA*. Resistencia, Facultad de Ciencias Económicas.
- PÉREZ ISLAS, J.A.; URTEAGA, M. (2001). “Los nuevos guerreros del mercado. Trayectorias laborales de jóvenes buscadores de empleo”. En: PIECK, E. *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*. México, coedición UIA, IMJ, UNICEF, CINTERFOR-OIT, RET Y CONALEP, p. 333-354. En: http://prejal.lim.ilo.org/prejal/docs/bib/200709260004_4_2_0.pdf [en línea]. Consultado el 20 de marzo de 2015.
- PÉREZ RUBIO, A. M. (2002). *Los Universitarios y el Mercado de Trabajo. Crónica de una relación compleja*. Corrientes, EUDENE.
- RIQUELME, G. (2006). “La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos”. *Anales de la Educación Común*. 2 (5): 68-70. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento.



- VILLAR, R. (2006). “Colaborando con el sector privado: el caso de un Proyecto Entra 21 en Salvador, Bahía, Brasil”. *Serie Aprendizaje*. 1. International Youth Foundation. En: <http://www.redetis.org.ar> [en línea]. Consultado el 24 de junio del 2014.
- WALTER, A. (2004). Dilemas de las políticas de transición: discrepancias entre las perspectivas de los jóvenes y de las instituciones. *Revista Juventud. Estudios de Juventud*. 65 (04): 133-150. Madrid.
- WELLER, J. (2003). “La problemática inserción laboral de los y las jóvenes”. *CEPAL, Serie Macroeconómica del Desarrollo*. 28. Santiago de Chile.