

La actual condición juvenil precaria

Experiencias y trayectorias juveniles en México, Argentina y Costa Rica

Luis Antonio Mata Zúñiga
Coordinador



SDI SECRETARÍA DE
DESARROLLO
INSTITUCIONAL

SIJ SEMINARIO DE
INVESTIGACIÓN
EN JUVENTUD

colección
JUVENTUD

TOMO II

LÍNEA
NUEVOS
APORTES

Coordinador del libro

Luis Antonio Mata Zúñiga

Doctor en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Nacional Autónoma de México; miembro del Sistema Nacional de Investigadores y Coordinador del Grupo de Trabajo: Transiciones a la vida adulta: Familia, Escuela y Trabajo, adscrito al Seminario de Investigación en Juventud, del cual es miembro desde 2011. Es académico/investigador del Instituto de Investigación para el Desarrollo de la Educación (INIDE), de la Universidad Iberoamericana; profesor del Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales y de la licenciatura en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Sus líneas de investigación son: jóvenes y desigualdad social; jóvenes-estudiantes y bachillerato; y, jóvenes, trabajo y pobreza.

Los autores

Jorge Diego Angeles Colin

Milena Arancibia

María Azucena Feregrino Basurto

Raúl García Fernández

Anthony García Marín

Luisina Gareis

Luis Antonio Mata Zúñiga

José Antonio Pérez Islas

Eugenia Roberti

La actual condición juvenil precaria Experiencias y trayectorias juveniles en México, Argentina y Costa Rica

**Coordinador
Luis Antonio Mata Zúñiga**

colección
JUVENTUD

LÍNEA
**NUEVOS
APORTES**

TOMO II



SDI SECRETARÍA DE
DESARROLLO
INSTITUCIONAL

SIJ SEMINARIO DE
INVESTIGACIÓN
EN JUVENTUD

Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
Rector

Dra. Patricia Dolores Dávila Aranda
Secretaria General

Dra. Diana Tamara Martínez Ruíz
Secretaria de Desarrollo Institucional

Seminario de Investigación en Juventud

Dr. José Antonio Pérez Islas
Coordinador

La actual condición juvenil precaria Experiencias y trayectorias juveniles en México, Argentina y Costa Rica

Luis Antonio Mata Zúñiga
Coordinador



colección
JUVENTUD



TOMO II

CIUDAD UNIVERSITARIA, MÉXICO 2024

Catalogación en la publicación UNAM. Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información

Nombres: Mata Zúñiga, Luis Antonio, editor.

Título: La actual condición juvenil precaria : experiencias y trayectorias educativas y laborales en jóvenes de México, Argentina y Costa Rica / Luis Antonio Mata Zúñiga, coordinador.

Descripción: Primera edición electrónica. | Ciudad de México : Universidad Nacional Autónoma de México, Secretaría de Desarrollo Institucional, Seminario de Investigación en Juventud, 2024. | **Serie:** Colección Juventud. Línea nuevos aportes ; 2.

Identificadores: LIBRUNAM 2253571 (libro electrónico) | ISBN 9786073097994 (libro electrónico).

Temas: Transición a la vida laboral -- México. | Transición a la vida laboral -- Argentina. | Transición a la vida laboral -- Costa Rica. | Oportunidades de empleo -- México. | Oportunidades de empleo -- Argentina. | Oportunidades de empleo -- Costa Rica. | Juventud -- Empleo -- México. | Juventud -- Empleo -- Argentina. | Juventud -- Empleo -- Costa Rica. | Pandemia de COVID-19, 2020- -- Aspectos sociales.

Clasificación: LCCLC1037.8.M6 (libro electrónico) | DDC 370.1130972—dc23

Los contenidos de la obra fueron analizados con *software* de similitudes por lo que cumplen plenamente con los estándares científicos de integridad académica, de igual manera fue sometido a un riguroso proceso de dictaminación doble ciego con un resultado positivo, el cual garantiza la calidad académica del libro, que fue aprobado por el Comité Editorial de la Secretaría de Desarrollo Institucional.

La edición y publicación de este libro fue financiada con recursos del Seminario de Investigación en Juventud (SIJ).

Aviso legal

La actual condición juvenil precaria. Experiencias y trayectorias juveniles en México, Argentina y Costa Rica

Colección Juventud (formato digital)

Línea Nuevos Aportes

TOMO II

Esta edición de un ejemplar (3.4 MB) fue preparada por la Secretaría de Desarrollo Institucional de la UNAM, la formación y el diseño de portada fue realizada por Paulina Rodríguez Ramos Cardenas, la corrección de estilo la hizo Ariadna Georgina Vaca Moro y el cuidado de la edición estuvo a cargo de la Araceli Moreno Ortiz.

Primera edición electrónica: 22 de Noviembre de 2024

D.R. © 2024, Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria, Alcaldía de Coyoacán, C.P., 04510,
Ciudad de México, Secretaría de Desarrollo Institucional.
Ciudad Universitaria, 8o Piso de la Torre de Rectoría
Alcaldía de Coyoacán, C.P., 04510, Ciudad de México, México

ISBN (colección digital): 978-607-30-9637-9

ISBN (libro digital PDF): 978-607-30-9799-4

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México. Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Hecho en México/ Made in Mexico

Índice

Introducción

José Antonio Pérez Islas y Luis Antonio Mata Zúñiga (México) 11

Experiencias laborales y juventud

Precariedad laboral juvenil en tiempos de pandemia: el caso de 22 docentes jóvenes mexicanos

Luis Antonio Mata Zúñiga y Diego Angeles Colín (México) 25

Estrategias y toma de decisiones en la construcción de la ocupación de egresadas y egresados universitarios. El caso de estudiantes de la Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro (UNAM)

María Azucena Feregrino Basurto (México) 49

Trayectorias y experiencias de participación

Juventudes y economía popular: formas colectivas de trabajo en territorios marginalizados de Argentina

Milena Arancibia y Luisina Gareis (Argentina) 71

Políticas de empleo para jóvenes en Argentina: hacia una reconstrucción de las trayectorias programáticas delineadas por jóvenes participantes

Eugenia Roberti (Argentina) 93

Trayectorias educativas y socioocupacionales

Trayectorias educativas y socioocupacionales juveniles en América Latina: los casos de Costa Rica, Argentina y México en el período 2011–2022

Anthony García-Marín y Raúl García Fernández (Costa Rica) 119

Conclusiones generales

Luis Antonio Mata Zúñiga (México) 171

Introducción

José Antonio Pérez Islas

Seminario de Investigación en Juventud (SIJ-UNAM)

Luis Antonio Mata Zúñiga

Universidad Iberoamericana

El camino inicial de este trabajo colectivo¹ fue pasar revista a los distintos procesos que presentaba la condición juvenil en el contexto latinoamericano respecto a las diferentes trayectorias vitales de las y los jóvenes en los últimos años; si nos atenemos a la propuesta de Rossana Reguillo (2010), los dos elementos constitutivos de esta condición son: el estructural, es decir, el orden y los discursos prescriptivos de lo que significa ser joven (con base en el origen social, el sexo, la edad y la región), y a la vez, las praxis específicas culturales configuradas histórica y geopolíticamente con las que encaran a aquellas las y los propios jóvenes.

Un elemento sin el otro no puede entenderse, ya que la tensión que representan genera en las poblaciones juveniles “una desapropiación del yo” (Reguillo, 2010), que buscan constituirse mediante dispositivos de resistencia y apropiación ante la inestabilidad de los contextos, que son los que propiamente detonan las nuevas manifestaciones juveniles. En otras palabras, si bien “lo que produce la juventud está fuera de ella” (Mörch, 1996), la tensión que se da entre los procesos estructurales y las praxis divergentes de las y los jóvenes son el motor que producen los cambios en las nuevas maneras de manifestarse la condición juvenil.

Con base en estos puntos de partida, lo que fuimos constatando en ese andar de nuestra escritura-discusión a lo largo de casi dos años que trabajamos de forma colaborativa, fue la ruptura de todas las concepciones clásicas en torno a las transiciones hacia la vida adulta. Algo que ya se había constatado en estudios anteriores (Tuirán, 1996; Blanco, 2001; Rendón, 2004; Coubès y Zenteno, 2005; García Guzmán y De Oliveira, 2006; Echarri Cánovas y Pérez Amador, 2007; De Oliveira y Mora, 2008; Pérez Islas, 2017), pero que ahora se ve recrudescido por dos vías: la creciente desigualdad que no cesa en nuestro continente (y en general en cualquier de las sociedades llamadas democráticas —mundialización de la desigualdad material, la llamaría Torres (2023)—, a pesar de los cambios de gobierno (o debido a ellos mismos), donde las estrategias no varían y las que se transforman no son exitosas ya que no tocan las bases del modelo neoliberal; que, aunado a la pandemia del covid-19, mostró las grandes ausencias de nuevas formas de organización gubernamental y política (Pérez Islas, 2022). Salvo rara excepciones, no vimos respuestas organizadas para la

¹ El presente libro es resultado de la investigación desarrollada por el Grupo de trabajo: Transiciones a la vida adulta. Familia-Escuela-Trabajo, fundado en 2019 y adscrito al Seminario de Investigación de la Universidad Nacional Autónoma de México. El grupo está integrado por investigadoras/es en juventud de tres países: Argentina, Costa Rica y México.

sobrevivencia de la pandemia, sino que se reconfiguró una fragmentación social que recayó en la mayoría de los casos en la estructura familiar, que todavía descansa en los hombros de las mujeres, y que, por lo tanto, se vio extendida a las nuevas generaciones que vieron pausados/interrumpidos/modificados los ya débiles tránsitos hacia la vida adulta.

Es “el virus de la desigualdad” lo llamó la organización Oxfam (2021) porque a las distancias sociales y económicas que ya marcaban el mundo y, particularmente nuestro continente, se acrecentaron y otras, se hicieron visibles, como las médicas y las tecnológicas. En el caso de las mujeres se echaron a la basura casi diez años de su paulatina y creciente incorporación a los mercados de trabajo, ya que ellas tuvieron que quedarse a cuidar hijos y enfermos (CEPAL, 2021). En cuanto a los jóvenes su permanencia en la escuela y su incorporación al empleo se vieron afectados en tres grandes líneas:

- I. interrupción de la educación y la formación para el trabajo,
- II. dificultades para los que recién estaban ingresando al mercado laboral o para los que se encontraban buscando empleo a principios de 2020 y,
- III. pérdida de empleos, reducción de salarios o deterioro de las condiciones laborales de aquellos que estaban trabajando (CEPAL, 2021, p. 166).

En otras palabras, los procesos de transición tuvieron una inflexión, en algunos casos se detuvieron y en otros se aceleraron.

La familia de origen otra vez salió al quite, recibió de nueva cuenta a las hijas/os que ya habían salido del hogar paterno/materno, buscó solventar los ingresos de los miembros que perdieron su empleo y hacerse cargo de la educación de quienes se les cerraron las escuelas. En algunos casos las/os jóvenes tuvieron que buscar alternativas de ocupación ante los peligros sanitarios que acechaban a sus padres mayores; otros se olvidaron de cumplir el encierro preventivo para buscar en la calle medios de subsistencia (CEPAL/ONU-Mujeres, 2020). Los que conservaron su empleo, sufrieron lo intensivo de las cargas de trabajo, y también de las emociones y de las llamadas habilidades blandas en un *continuum* de tiempos y espacios, como fue el caso de los jóvenes profesores que impartían clases en la educación media superior, que aquí se consigna en el texto de Luis Mata y Diego Ángeles.

El regreso de la pandemia no fue mejor, las secuelas todavía no las conocemos a cabalidad, algunas se han empezado a dibujar, como la pérdida de la lecto-escritura (que cayó 10 puntos) y de la capacidad para hacer operaciones matemáticas básicas (que descendió 15 puntos) por parte de generaciones de niñas/os y jóvenes (Schleicher, 2023); las consecuencias en la salud mental y socialidad de sectores juveniles que el aislamiento provocó se ha trasladado a los actuales salones de clase.

El cambio de época que ya se vislumbraba hace años, se ha confirmado y, por lo tanto, nos podríamos preguntar si estamos ante una nueva condición juvenil, que tiene en su centro el ahondamiento de la tensión entre el desarrollo de sus condiciones de existencia material y social, con el cambio de las expectativas juveniles marcadas por el concepto de la precariedad generalizada, que ya no se limita a la precarización laboral como originalmente se consideraba, sino que ha invadido prácticamente todas las esferas de dicha condición juvenil, lo cual genera cambios drásticos en varias vertientes, empezando con lo que apuntábamos al inicio del presente texto, el declive de las transiciones clásicas hacia la adultez.

Esta nueva fricción se produce porque los preconceptos en torno a lo que significa vivir la juventud prácticamente no han cambiado en los últimos cincuenta años, se sigue esperando que ellas/os cumplan las expectativas adultocéntricas de pasión, éxito y responsabilidad que se esperaba de las nuevas generaciones juveniles, en contextos de sociedades en crecimiento y expansión económica y educativa, donde el mejoramiento ascendente y la movilidad de esas generaciones se veía posible.

Lo cierto es que estamos ante nuevos contextos y nos parece adecuado entrar por la vía del concepto de precariedad, como una característica de las nuevas generaciones. Este concepto tiene sus orígenes en lo que en algún momento se llamó sector informal, cuando se pensaba que sería un fenómeno de transición, tipo amortiguador, que desaparecería una vez que la industrialización absorbiera mano de obra en el sector formal cuyo crecimiento se preveía que creciera. No obstante, esto no sucedió en el Norte global y muchos trabajadores permanecieron estancados en dicho sector. Por supuesto, menos en el Sur global donde las formas de explotación son más severas y de otro tipo, en principio porque muy pocos trabajadores se benefician de los procesos de industrialización.

Guy Standing el gran precursor de este concepto, en 2002 comenzó a llamarlos trabajadores flexibles, denominación que cambió a precariado en 2009 (Standing, 2013), el cual definió como una nueva clase en formación, que se integra por distintos fragmentos de clase que comparten las mismas condiciones de incertidumbre e inseguridad laboral que les impide construir una identidad o carrera deseable, por lo mismo su condición ideológica está condicionada por las cuatro "A": ira (*angry*), anomia, ansiedad y alienación.

La crítica de Breman, (2013) es clara: "De hecho, los fenómenos que describe Standing constituyen regímenes laborales o formas de organizar la economía, pero no formaciones de clases sociales" (p. 7). Sin meternos en las serie de debates que se han suscitado en torno a esto, reconocemos que no es un fenómeno nuevo y que conlleva diversas polémicas que lo marcan con distintas disonancias: la del lugar desde donde se aplica (el Norte o el Sur globales); desde el contexto anglosajón, centroeuropeo o el latinoamericano; desde la teoría marxista y las relaciones de clase o a partir de la acumulación empírica de la creciente

heterogeneidad estructural y la fragmentación de los mercados laborales; desde la desvinculación del trabajo asalariado de su protección de bienestar social o partiendo de la inestabilidad social de las sociedades precarias y las formas de conflicto violento (Dorrë, 2014).

Estos debates, no ocultan que las formas contemporáneas de precariedad van más allá de la pauperización y exclusión absolutas del mercado laboral, pues toca de diversas formas a distintos sectores de la población; Standing (2014) logra sintetizar 10 características empíricas que lo forman y que puede ser una buena guía entretejiéndolas con las características generacionales:

1. Sensación de transitoriedad. Llevan una vida de inseguridad en los trabajos que tienen y en lo incierto de sus viviendas.
2. Su renta social (bienes y servicios que reciben) es mínima. Debido al desmantelamiento de las prestaciones y los servicios.
3. Las relaciones con el Estado son de tutelaje. No tienen derechos, son dependientes de la voluntad populista de la caridad estatal o de la benevolencia burocrática.
4. Carecen de una identidad ocupacional. Su narrativa laboral está llena de frustración, alienación y ansiedad.
5. No tienen control de su tiempo. Sus opciones ocupacionales no están regidas por horarios con bloques de límites específicos, más bien se someten a jornadas de grandes fatigas.
6. No tienen un solo estatuto laboral. En donde predominan las acciones recurrentes y aburridas y donde no se reconoce su dignidad.
7. Baja movilidad social. Cuanto más tiempo permanezcan en una misma ocupación más probabilidades tienen de no poder escapar de ella. Es la pérdida de las trayectorias de carrera.
8. Sobrecualificación. A mercados restringidos, se aprovecha la contratación con bajos salarios, donde la escolaridad o experiencia no se valora adecuadamente.
9. Incertidumbre. Los sujetos cada vez menos pueden calcular la probabilidad de un suceso adverso, incrementándose las esferas donde pueden acontecer estos acontecimientos y reduciéndose la capacidad de recuperación.
10. Se combinan la pobreza, la explotación y la adversidad. No hay incentivos para optar por trabajos que siempre son mal pagados, los jóvenes son obligados a realizar labores no remuneradas (o como becarios), los servicios que reciben son a cuentagotas y de mala calidad; nos dice Standing: "La vida se hace a base de hacer cola" (Standing, 2014, pp. 27-39).

La combinación de estos rangos es lo que conforma un perfil de precariedad donde ahora se ven formas discriminatorias vinculadas con el género y la edad que tienen que ver con los cambios en las intersecciones vitales. Por ser la razón de este texto, nos detendremos con el análisis de la edad, pero sin olvidar la influencia del género en estas transformaciones.

Podríamos plantear que estos cambios se han producido en las cinco intersecciones clásicas del tránsito hacia la vida adulta (Tuirán, 1996; Coubès y Zenteno, 2005; Echarri Cánovas y Pérez Amador, 2007):

a. *En la salida de la escuela.* No obstante, que los niveles de escolaridad han mejorado sustantivamente en casi todo el continente, la calidad de la misma se ha ido deteriorando de forma paulatina, de tal manera, que la precariedad del aprendizaje y de las formas de enseñanza, han impactado con fuerza en el sentido de pertenencia escolar de las/os estudiantes, generando procesos de desafiliación que se acentuaron con la pandemia del COVID-19. No solo es el hecho de la interrupción o el abandono escolar, sino la gran frustración de no encontrar alicientes para seguir estudiando, lo que se acompaña de un desencuentro total que se acentúa al tener contacto con los distintos mercados de trabajo (Mata Zúñiga, 2022).

b. *En la salida del hogar de origen.* Quizá el mayor efecto de los procesos de las crisis económicas y los procesos de desigualdad en el continente americano se refiere a la transmisión intergeneracional de la pobreza en los hogares. De hecho, las generaciones más jóvenes descenderán por primera vez, en las posibilidades de mejora de su situación con respecto a la de sus padres (Coubès y Zenteno, 2005). Las complejidades de obtener la autonomía de decisión van aparejadas con la imposibilidad real de salir de la casa paterna por cuestiones económicas, lo que añade a la precariedad del empleo y la emancipación o la imposible emancipación.

c. *En la incorporación a la primera ocupación.* Obviamente este es el mejor campo donde se han apreciado desde hace tiempo las escasas oportunidades que tienen las/os jóvenes para incorporarse y permanecer en los mercados de trabajo de forma digna. Entrar al mercado de trabajo no significa ser incluido como lo demuestra el más reciente *Panorama Social de América Latina y el Caribe* (CEPAL) (2023). Y como se puede apreciar en el texto de Azucena Feregrino que aquí se incluye, donde las trayectorias se construyen en la intermitencia laboral y en las multilabores, así como en la acumulación de las desigualdades de género.

d. *En la constitución de la primera unión.* La informalidad en las uniones está ganando terreno en las nuevas generaciones, donde es más frecuente que la cohabitación de parejas recién formadas permanezcan en la casa de los padres de uno de los miembros, dada la imposibilidad de poder adquirir o rentar algún lugar distinto. El aumento de la precariedad sobre todo en los estratos con menor escolaridad donde los mercados de trabajo producen mayor inestabilidad, se propicia la formación de uniones más frágiles (Mier y Terán, 2016).

e. *En la concepción y nacimiento del primer hijo.* En la actualidad parece que en la práctica, se ha naturalizado la percepción de tener un hijo fuera de la unión de pareja, por lo que, más que malas decisiones de las jóvenes que se embarazan tempranamente, ellas muestran una comprensión cabal de los guiones culturales de sus entornos, que respaldan, animan y posibilitan esos embarazos. Sin embargo, algunos estudios, han encontrado que esas elecciones tienen que ver también con la “soledad de la pobreza”, donde el embarazo temprano puede ser para muchas de ellas, la mejor opción que tienen, dadas las circunstancias precarias en que viven inmersas, por lo que el embarazo pudiera representarse como un recurso protector, al menos en este momento de curso de vida (García Hernández, 2016).

En conclusión, independientemente que dichas transiciones ya no se den como normativamente se establecían, ni con la seriación esperada, estamos ante una condición que deja de ser marginal y, al mismo tiempo, ya no se vincula solo con la marginalidad, así como tampoco es pasajera en el tiempo del desarrollo capitalista de forma general, ni en el curso de vida de las nuevas generaciones de manera específica como se puede observar en el texto de Anthony García Marín y Raúl García Fernández, la biografía es segmentación, y la búsqueda de autonomía solo es una entrega a la precariedad, donde importan las posiciones estructurales, pero también las disposiciones subjetivas; se vuelve una forma de gobierno, es decir, una forma de poder con dispositivos de reproducción de existencia, por medio de una percepción de inseguridad permanente, a una forma de subjetividad; como afirma Abenshushan (2021):

La precariedad es el cuerpo que lo puede todo, aunque esté a punto de venirse abajo. Es la disponibilidad total, la capacidad para surfear entre distintas tareas y responder a todos los mensajes de WhatsApp, sin derecho a una vida distinta a la que permite el campo de la producción (p. 9).

Es un proceso donde las características societarias, históricas y relacionales (Dörre, 2014) dan una especificidad a la forma de nacer, crecer y desarrollarse; en otras palabras, vivir en un conjunto social determinado donde podemos observar ciertas intersecciones que atraviesan por la condición etaria y de género de una gran mayoría. Así lo plantea Eugenia Roberti en su texto, donde el curso de vida se cambia por las biografías, que van contra las tipologías y los itinerarios genéricos que se diseñan tradicionalmente en las políticas gubernamentales.

La lógica neoliberal se ha encargado de la mercantilización de la vida que se expresa en el desmonte de los derechos sociales, de la protección social y del aseguramiento del Estado, que es remplazado por el mercado. Julián-Vejar (2021, p. 184) hace un recuento de las múltiples vertientes que desde diferen-

tes matrices teóricas han incorporado elementos que han ido complejizando el concepto de precariedad: como un proceso espiral en permanente adecuación que refuerza la red de poder y la expansión de capital; como una política ofensiva para dismantelar programas de protección social que, finalmente se comercializan y consumen de forma privada; como una tendencia global por hacer vulnerables y dependientes los soportes de aseguramiento social; o también, una flexibilización de los marcos de regulación y estabilidad en el empleo; un proceso de cercamiento y segregación orientado hacia la “expulsión social”; la normalización de la pauperización y el endeudamiento como estrategia de sobrevivencia; la estigmatización, criminalización, persecución y castigo a poblaciones específicas (migrantes, jóvenes, mujeres, disidentes sexuales; y, un conjunto de amenazas en el campo socio-ecológico).

Todo esto habla y visualiza a la precariedad como un soporte de la reproducción de una configuración social que toca todas las aristas de la vida, como un fenómeno expansivo a toda realidad social, pero que es una condición *sine qua non* de las experiencias y prácticas juveniles, que invade prácticamente todas las esferas de su vida (la constitución de parejas, la obtención de una vivienda digna, los sentimientos de seguridad). Es así como se identifican una serie de marcas de género, de edad, de etnia, de clase que fijan el desarrollo de la ciudadanía de manera interseccional y jerarquizada, lo que ha puesto a la vida como un eje para pensar la precariedad como una totalidad (Butler, 2006).

Adicionalmente la precariedad requiere estrategias complementarias, por un lado, las violencias físicas y simbólicas, por otro las políticas autoritarias y a nivel ideológico la promoción de un individualismo (emprendedor y flexible) que se sintetice en una biopolítica del gobierno (Butler, 2006). Es un modelo que desvaloriza el trabajo, por el desempleo y los mecanismos de inserción laboral flexible; con sistemas educativos públicos de bajo financiamiento y de matrículas saturadas, con políticas asistenciales y criminalización de la pobreza, que son custodiados por aparatos de vigilancia y represión.

En el lado subjetivo, al corporalizarse la precariedad supone una construcción que interioriza en los sujetos y sobre todo en los sujetos jóvenes, la producción de prácticas y actitudes dentro de un régimen de relaciones de poder que generan conformismo, ansiedad, fragmentación de las relaciones y de los lazos sociales, aunque también resistencia, pues involucra un malestar subterráneo que puede ser motivo de movilización.

Hay sectores poblacionales con un “marca precaria” (Julián-Vejar, 2021, p. 195), es decir, con atributos que los vuelven violentables, asesinables, con posibilidades de ser desaparecidos, y siempre amenazados con lo imprevisible o lo contingente, como las mujeres, los jóvenes, los migrantes, marca que va acompañada de códigos de normalización que los hace invisibles o sujetos de disciplinamiento y control en su agenciamiento.

Las opciones que se les presentan a estos sujetos juveniles marcados por las estrategias de supervivencia para enfrentar la expulsión implican reinenciones y reajustes de sus espacios, siempre de manera relacional en sus intersecciones de género, edad, raza-etnia, nacionalidad, clase, entre otros. Lo vemos en el texto de Milena Arancibia y Luisina Gareis, donde se muestra que, ante la estigmatización de vivir en un cierto lugar para conseguir trabajo, unida a otras precariedades, la salida es lo comunitario.

La resistencia es parte de la nueva condición juvenil ante la adversidad de las condiciones estructurales, las praxis diferenciadas serán las líneas de fuga que siempre hallaremos como porvenir (Derridá *dixit*), las cuales están vinculadas a tres instancias según propuesta de Reguillo (2010), también como zonas de estabilidad precaria, valga la contradicción: la cuestión de la membresía o pertenencia vinculada con la paralegalidad, es la primera, que son las fronteras acuosas entre la legalidad y la ilegalidad, donde destacan los espacios controlados por el crimen organizado, que en la actualidad son de los pocos que les proporcionan los cuatro elementos que les niegan otras formas de organización productivas: ascensos, identidad grupal, recursos y prestigio. El segundo, las creencias y las búsquedas de sentido, que son asideros extrainstitucionales, como: los discursos voluntaristas de autoayuda que han crecido ante las condiciones adversas; los ritos parareligiosos o sincréticos que se usan como amuletos (la santa muerte y diversas sectas, por ejemplo, o el guadalupanismo, desligado del catolicismo). Finalmente, está el consumo de lo inmediato, el dinero, la fama, los *likes*, los seguidores, como “espacio(s) nivelador(es) para afirmar la inclusión, la pertenencia, la membresía social” (Reguillo 2010, pp. 419-420).

Esto no quiere decir que no existan otros agenciamientos juveniles que precisamente buscan salir de la precariedad, pero por desgracia son los menos todavía, algunos muy prometedores como los feminismos y las luchas por la diversidad sexual, quizá los más visibles, pero que se dan en paralelo a otros como los ambientalistas, los defensores de sus etnias o contra la discriminación racial, por mencionar algunos. Esto nos muestra que no todo está perdido en esta nueva condición juvenil y que el propio cansancio social puede ser el detonador de la insurrección (Abenshushan, 2021).

Estructura del libro

El libro se compone de cinco capítulos que incluyen investigaciones de los tres países, México, Argentina y Costa Rica. En el capítulo 1, *Precariedad laboral juvenil en tiempos de pandemia: el caso de 22 docentes jóvenes mexicanos*, de Luis Mata y Diego Ángeles, se aborda la precariedad laboral juvenil en el sector educativo de América Latina, centrándose específicamente en docentes jóvenes de Educación Media Superior (EMS) en la Ciudad de México. A pesar de los esfuerzos guber-

namentales para mejorar las condiciones laborales de los jóvenes, la realidad es que seis de cada diez jóvenes latinoamericanos que consiguen empleo lo hacen en condiciones precarias, lo que incluye trabajos informales, bajos salarios y poca estabilidad laboral. El capítulo revela que la precariedad laboral de los docentes jóvenes en México es generalizada, con bajos salarios, contrataciones eventuales y alta rotación. Esto impacta directamente en la calidad de la educación, ya que los docentes jóvenes son más propensos a sufrir estrés y ansiedad laboral, afectando su desempeño en el aula y su bienestar emocional.

En el texto se enfatiza la necesidad de repensar la relación entre docentes y estudiantes, así como la importancia de promover el autocuidado y el apoyo emocional para los profesores. También se aboga por una mayor flexibilidad en la evaluación y una mejor adaptación de los contenidos temáticos como resultado de lo vivido en la pandemia. Finalmente, se resalta la urgencia de mejorar las condiciones laborales de los jóvenes y reconoce la relevancia de la labor docente que llevan a cabo para lograr una educación de calidad y equidad.

El capítulo 2, *Estrategias y toma de decisiones en la construcción de la ocupación de egresadas y egresados universitarios. El caso de estudiantes de la licenciatura en Literatura Dramática y Teatro (UNAM)*, escrito por Azucena Feregrino, propone analizar las decisiones, acciones y estrategias de jóvenes egresados(as) de la licenciatura en Literatura Dramática y Teatro, orientadas a producir trayectorias ocupacionales *sui generis*. Plantea que el contexto de vulnerabilidad laboral —provocado por la precariedad y falta de capitales y recursos— en el que se desarrollan estas personas, si bien constriñe sus acciones y posibles estrategias, encaminándolas a mostrar resistencia para permanecer en la ocupación, no es su única motivación. Como punto aglutinante se utiliza el concepto de la ocupación, entendida como una construcción social dinámica, que nace de la interacción entre múltiples agentes, bajo estructuras que no determinan, pero que constriñen la acción dentro de procesos de objetivación y subjetivación. Desde un acercamiento etnográfico de entrevistas en profundidad, se obtiene como principal resultado una serie de decisiones, constreñidas por un imaginario juvenil que distancia el quehacer artístico del trabajo, llevado a cabo por las y los egresados a un alargamiento de su vida académica, mediante su participación informal en asignaturas y áreas de conocimiento adicionales a las exigidas por el plan de estudios de su licenciatura.

La investigación proporciona una serie de conclusiones sobre la construcción de una ocupación *sui generis* basada en aspectos identitarios relacionados con lo juvenil, la vocación y el gozo en la que las personas egresadas son capaces de poner en riesgo su futuro económico con tal de permanecer haciendo lo que les gusta. Se destaca que la demanda limitada del mercado de trabajo suele enfrentarse a una oferta saturada, lo que provoca que las personas ofertantes acepten participar en condiciones de reclutamiento en las que prácticamente

no se toman en cuenta, como elementos decisivos para la contratación, la formación ni los títulos profesionales. Además, se menciona que las decisiones de los jóvenes universitarios no se reducen al sometimiento ni a las intenciones calculadoras de las diferentes partes, pues en las decisiones pueden intervenir acciones y estrategias que no necesariamente generan significados económicos en las personas o, al menos, no se limitan a ellos. La asignación de significados en las decisiones laborales y educativas involucra aspiraciones de las personas en la construcción de escenarios futuros, las cuales cobran sentido dentro de un marco contextual social, cultural, político, económico, en tiempo y espacios específicos.

El capítulo 3, desarrollado por Milena Arancibia y Luisina Gareis, analiza la participación de jóvenes en formas comunitarias de trabajo en diferentes zonas de Argentina. Se destaca la dificultad de la inserción laboral de los jóvenes en el mercado de trabajo del sistema capitalista actual. Se presentan dos investigaciones en organizaciones sociales en el Gran Buenos Aires y Misiones, donde los y las jóvenes encuentran trabajos comunitarios en contextos precarios.

Esta investigación resalta la importancia de estas formas de trabajo comunitario para los jóvenes, quienes encuentran en ellas un entorno seguro, acogedor y de apoyo tanto para su labor remunerada como para sus responsabilidades de cuidado. Las organizaciones adoptan estrategias integrales de acompañamiento para estos jóvenes y contribuyen a trastocar valores y patrones de género arraigados, promoviendo la equidad entre hombres y mujeres.

Sin embargo, se señala que estas formas comunitarias de trabajo enfrentan dificultades para convertirse en una fuente de ingreso efectivo y regular para los jóvenes. Se destaca la importancia del apoyo estatal para fortalecer estos emprendimientos comunitarios y promover su desarrollo integral. Por último, se muestra cómo la participación juvenil en formas comunitarias de trabajo puede incidir en sus experiencias y trayectorias, así como en el desarrollo de sus comunidades, pero también señala la necesidad de políticas y acciones estatales para fortalecer y sostener estos espacios de trabajo comunitario.

El capítulo 4, *Políticas de empleo para jóvenes en Argentina: Hacia una reconstrucción de las trayectorias programáticas delineadas por jóvenes participantes*, de Eugenia Roberti, se analiza la inserción laboral juvenil en Argentina y cómo las políticas y programas de empleo buscan apoyar a los jóvenes en sus transiciones laborales. El objetivo es examinar las trayectorias programáticas de los participantes en estas políticas y cómo se establecen relaciones entre la trayectoria programática ideal, los actores e instituciones involucrados y los sentidos que los jóvenes atribuyen a sus recorridos. Se plantean preguntas sobre los tránsitos juveniles en los programas, los vínculos que establecen con las acciones de educación, formación y trabajo, y las diferencias entre los diseños normativos y las interpretaciones de las personas jóvenes. También se estudia cómo influyen las trayectorias previas y el marco relacional e institucional en los recorridos juveniles.

El análisis se centra en dos programas nacionales de empleo para jóvenes: el Programa Jóvenes Más y Mejor Trabajo y el Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos. Se identifican diferentes trayectorias programáticas en función de las elecciones y estrategias de los participantes, y se destaca la diversidad de rumbos que toman, desde abandonos hasta participaciones continuas. Aunque los participantes comparten la esperanza de un futuro mejor por medio de la movilidad socio-ocupacional, cada joven da diferentes usos y sentidos a los programas. Aunque la mayoría no logra una inserción laboral estable, se observan incidencias subjetivas, como la ampliación de horizontes simbólicos, adquisición de competencias y saberes técnicos, desarrollo de capital social y acceso a nuevas redes laborales. El capítulo resalta la multiplicidad de trayectorias programáticas delineadas por los propios jóvenes, evidenciando el juego constante de adaptaciones y negociaciones entre la lógica institucional y la lógica de los participantes.

Finalmente, el capítulo que cierra el libro, *Trayectorias educativas y socioocupacionales juveniles en América Latina: los casos de Costa Rica, Argentina y México en el período 2011-2022*, escrito por Anthony García Marín y Raúl García Fernández analiza a los tres países, abordando las problemáticas estructurales en el campo educativo y laboral que enfrentan, destacando la desigualdad educativa y las dificultades en el acceso al trabajo estable, agravadas por la pandemia de la COVID-19. En esta investigación se identifican trayectorias educativas predominantes que culminan con la finalización de la educación secundaria y se vinculan con empleos de calificación media en el sector terciario de la economía. Se observan diferencias significativas según género, con una mayor participación de las mujeres en trabajos no remunerados en el ámbito reproductivo.

A pesar de las políticas para promover la permanencia estudiantil, persisten trayectorias educativas que generan pocas credenciales para el mercado laboral, excluyendo a una parte significativa de la población juvenil. La obtención de credenciales universitarias favorece una mayor inserción laboral en actividades de alta calificación, pero principalmente entre grupos con más ingresos económicos en zonas urbanas. Las trayectorias juveniles reflejan las diferencias sociales en género, territorio e ingresos, afectando especialmente a las mujeres, zonas rurales y grupos con menos ingresos económicos.

Con la ayuda de un análisis exhaustivo los autores destacan que el origen social desempeña un papel clave en la construcción de las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la región, contribuyendo a la acumulación de desventajas en algunos sectores y el mantenimiento de ventajas en otros. Esta investigación concluye con la persistencia de desigualdades en la educación y el mercado laboral en América Latina y la importancia del origen social en la configuración de las trayectorias juveniles.

Este libro es una invitación a reflexionar sobre la condición juvenil en el inicio de la tercera década del siglo XXI en tres países de América Latina, marcada definitivamente por la precariedad total. Por medio de un análisis situado y crítico, se busca comprender las diversas formas en que los jóvenes se relacionan con la escuela, el trabajo y otras instituciones, así como los desafíos y oportunidades que enfrentan en su camino hacia la vida adulta. Con esto en mente, buscamos contribuir a la construcción de miradas más plurales, democráticas e inclusivas sobre la juventud en la región; además de buscar impulsar una agenda de acciones y políticas que incidan directamente sobre las problemáticas que aquí se abordan.

Referencias

- Abenshushan, V. (2021). La subversión del cansancio. *Revista de la Universidad de México*, (887), 8-13.
- Blanco, M. (2001). Trayectorias laborales y cambio generacional: mujeres de sectores medios en la Ciudad de México. *Revista Mexicana de Sociología*, 2(63), 91-111
- Breman, J. (2013). A Bogus Concept? *New Left Review*, (84).
- Butler, J. (2006). *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*. Paidós.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2021). *Estudio Económico de América Latina y el Caribe*. Santiago.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2023). *Panorama Social de América Latina y el Caribe*. (LC/PUB.2023/18-P), Santiago.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]/ONU-Mujeres. (2020). *Cuidados en América Latina y el Caribe en tiempos de COVID-19: hacia sistemas integrales para fortalecer la respuesta y la recuperación*. Santiago.
- Coubès, M. y Zenteno, R. (2005). Transición hacia la vida adulta en el contexto mexicano: una discusión a partir del modelo normativo. En M. L. Coubès, M., Zavala de Cosío y R. Zenteno (Coords.), *Cambio demográfico y social en el México del siglo XX. Una perspectiva de historias de vida* (pp. 331-354). Cámara de Diputados-EGAP/TEC-COLEF-M. A. Porrúa.
- De Oliveira, O. y Mora, M. (2008). Desigualdades sociales y transición a la adultez en el México Contemporáneo. *Papeles de Población*, (57), 117-152.
- Dörre, K. (2014). Precarity and Social Disintegration: A Relational Concept, *Journal für Entwicklungspolitik* 30(4), 69-89.
- Echarri Cánovas, C. J. y Pérez Amador, J. (2007). En tránsito hacia la adultez: eventos en el curso de vida de los jóvenes en México. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 22(001), 43-77.
- García Guzmán, B. y De Oliveira, O. (2006). *Las familias en el México Metropolitano: visiones femeninas y masculinas*. COLMEX.

- García Hernández, G. (2016). *Mi hijo, lo mejor que me ha pasado en la vida. Una aproximación a los significados de las trayectorias sexuales, reproductivas de madres adolescentes en contexto de pobreza*. Imjuve-UAM.
- Julián-Vejar, D. (2021). Sociedades precarias. Sobre la relevancia de la precariedad en las sociedades contemporáneas. *Estudios Políticos* (61), 179-203.
- Mata Zúñiga, L. A. (2022). *(Des)Encuentros entre jóvenes y escuela. Los jóvenes estudiantes de bachillerato de la UNAM*. SIJ/SDI.
- Mier y Terán, M. (2016). La escolaridad, el estrato social y la formación de las primeras uniones en México: una visión de largo plazo. *Notas de Población* (102), 301-327.
- Mörch, S. (1996). Sobre el desarrollo y los problemas de la juventud. El surgimiento de la juventud como concepción histórica. *Revista Jóvenes*. Cuarta época, 1(1), 78-106.
- Oxford Committee for Famine Relief [OXFAM]. (2021). *El virus de la desigualdad. Cómo recomponer un mundo devastado por el coronavirus a través de una economía equitativa, justa y sostenible*. OXFAM Internacional.
- Pérez Islas, J. A. (2017). *La ruptura del acceso a la vida adulta. Trayectorias y significados juveniles entre la familia, la escuela y el trabajo*. [Tesis doctoral]. UAM-I, México.
- Pérez Islas, J. A. (2022). Tiempos de inflexiones generacionales. En M., Abramobay, L. Cruz, M. Feffermann, V. Cenitagoya, U. Zurita y A. Peñate (Org.), *Trajetórias/praticas juvenis em tempos de pandemia da COVID-19* (pp. 11-21). FLACSO.
- Reguillo, R. (2010). La condición juvenil en el México contemporáneo. En R. Reguillo (Coord.), *Los jóvenes en México* (pp. 395-429). FCE/CONACULTA.
- Rendón, T. (2004). El mercado laboral y la división intrafamiliar del trabajo. En M. Ariza y O. De Oliveira (Coords.), *Imágenes de la familia en el cambio de siglo* (pp. 49-87). IIS-UNAM.
- Schleicher, A. (2023). *PISA 2022: Insights and Interpretations*. OECD.
- Standing, G. (2013). *El precariado. Una nueva clase social*. Ed. De Pasado y Presente.
- Standing, G. (2014). *Precariado. Una Carta de Derechos*. Capitán Swing.
- Torres, E. (2023). *El cambio social. Teoría, historia y política*. CLACSO.
- Tuirán, R. (1996). Transición de la adolescencia a la edad adulta en México. En C. Welti (Coord.), *Dinámica Demográfica y Cambio Social* (pp. 167-182). UNFPA/The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation/UNAM-IIS.

Experiencias laborales y juventud

Precariedad laboral juvenil en tiempos de pandemia: el caso de 22 docentes jóvenes mexicanos

Luis Antonio Mata Zúñiga
Universidad Iberoamericana

Jorge Diego Angeles Colín
Comisión Nacional para la Mejora Continua
de la Educación, Mejoredu

Introducción

Los estudios sobre la formación de docentes suelen acotarse las más de las veces a las problemáticas asociadas a la adquisición y desarrollo de habilidades pedagógicas o de adaptación a las exigencias de los sistemas educativos. Muy pocas veces se reconoce que este proceso está atravesado por las condiciones sociales y de vida propias de los sujetos, en particular, que este proceso ocurre muy a menudo durante la juventud. Pensar a las y los docentes desde su juventud no solo permite contextualizar ciertos eventos significativos de la vida profesional como la inserción laboral, sino que también orilla a anclar estos eventos a procesos y situaciones propios de la condición juvenil, como la prevalente precariedad laboral a la que hoy en día se enfrentan los jóvenes.

La literatura reconoce a los jóvenes como una de las principales víctimas de la precariedad laboral en América Latina y es que actualmente seis de cada diez jóvenes latinoamericanos que consiguen empleo lo hacen obligados a aceptar trabajos sin contrato y protección de sus derechos laborales, con bajos salarios y en puestos de baja productividad (Bouffartigue y Busso, 2010; Busso y Pérez, 2010; Weller, 2009). Aunado a ello, de acuerdo con el informe *Panorama Laboral 2019* de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) la precarización de los puestos de trabajo para los jóvenes se ha agravado en lo que va del siglo XXI (OIT, 2019). Tan solo la crisis sanitaria por COVID-19 ha traído un aumento en el nivel de desempleo entre la fuerza de trabajo más joven al mismo tiempo que se han reducido las prestaciones dentro del empleo formal y los salarios de forma generalizada entre la población de 15 a 29 años (Aguayo-Téllez y Mancha-Torres, 2022; Moctezuma Pérez y Murguía Salas, 2021).

La presente investigación aborda las condiciones laborales de un grupo de 22 docentes jóvenes de Educación Media Superior² (EMS) de la Ciudad de México. En ella se plantean dos objetivos principales. El primero busca evidenciar las diferentes formas en las que la precariedad laboral se manifiesta en el sector educativo con la ayuda de una exploración de las varias trayectorias laborales del personal docente de EMS. En México, las discusiones más recientes sobre juventud y desigualdad educativa han tenido como principal foco de atención a la figura estudiantil, dejando de lado el estudio de otros actores juveniles insertos en el campo educativo, como los docentes jóvenes o de recién ingreso. Estos actores, sobre los cuales abundamos en el presente trabajo, permiten no solo abordar otro rostro del complejo nexo juventud y escuela en el contexto latinoamericano, sino también poner de manifiesto la precariedad actual de la labor docente y cómo es experimentada por jóvenes universitarios que participan en esta actividad. El segundo objetivo consiste en describir algunos rasgos de la precarización en el sector educativo en el contexto de la pandemia por COVID-19. El foco de atención son las experiencias laborales entre docentes generadas por la crisis sanitaria. En ambos casos, se busca identificar algunos rasgos de la precarización laboral por medio de entrevistas semiestructuradas a profesores jóvenes que realizan su labor en escuelas de EMS de diferente tipo de sostenimiento (públicas, privadas).

Nuestros resultados sugieren que el ingreso a la labor docente en el nivel medio superior por parte de jóvenes universitarios se caracteriza por condiciones propias de la precariedad laboral, donde las transiciones entre el mundo de la educación y el trabajo son inestables, situaciones similares a la encontrada en otras ocupaciones del sector terciario o de “servicios” (Furlong, 2015), aspecto que enfatiza condiciones laborales particulares que enfrenta la población juvenil. Por otra parte, la pandemia parece haber aumentado el empleo intensivo de las emociones y las habilidades suaves para el ejercicio de la profesión docente, lo que en su lugar llevó a escenarios de cansancio generalizado, estrés y desánimo entre las y los jóvenes docentes que afectó negativamente su salud mental.

Tras esta introducción, ofrecemos al lector un breve recorrido por la literatura sobre la precariedad laboral juvenil, así como su manifestación en el campo de la docencia en México. Posteriormente abordaremos el contexto de desigualdad de la EMS en el país y la irrupción de la pandemia por COVID-19 en el sector educativo mexicano. En un tercer apartado se aborda la metodología del

² La EMS en México es el nivel educativo que se estudia después de la educación secundaria y comprende los tres años de estudio previos a la educación superior o universitaria. Su propósito es brindar a los estudiantes una formación académica más especializada y diversa en comparación con la educación secundaria, además de desarrollar habilidades técnicas y profesionales que prepara a los jóvenes para la educación superior o para su integración en el ámbito laboral. La edad ideal para cursar este nivel de estudios es de los 15 a los 17 años. Desde 2011 la EMS forma parte de la educación básica obligatoria en México, por lo que todos los estados del país están obligados a promoverla y a propiciar las condiciones para su desarrollo.

trabajo y se desarrollan los principales resultados del análisis realizado a los 22 casos del estudio. Por último, este texto cierra con una discusión sobre precariedad laboral juvenil y desigualdades educativas, así como unas ideas finales.

Juventud y precariedad laboral en México

El término “precariedad” apareció en Francia en la década de 1970 a fin de dar sentido a las transformaciones observadas en la organización de la producción del modelo fordista y en la relación entre los trabajadores y las empresas a lo largo de la segunda mitad del siglo xx (Bouffartigue y Busso, 2010). El término permitió visibilizar de forma particular la degradación de las condiciones laborales que caracterizaban al empleo asalariado de la posguerra, como la flexibilización contractual y la pérdida de derechos y condiciones de protección social.

En América Latina, el concepto de precarización se ha popularizado entre los especialistas para abordar no solo la pauperización del trabajo asalariado de las últimas décadas, sino también para estudiar distintos aspectos asociados a las malas condiciones laborales presentes tanto en el empleo formal como en el informal. Varios reportes y estudios recientes hacen referencia a las “condiciones precarias” (OIT, 2019) o a la “precarización de las condiciones de seguridad” de los trabajadores (Martínez-Licerio et al., 2019) para dar cuenta de la creciente inestabilidad del empleo y la frecuente vulneración de los derechos laborales en la región. Mas la precariedad laboral y la desigualdad de ingresos no son una novedad en la región. Desde la década de los noventa en América Latina la ruptura del pacto social entre capital, Estado y clase trabajadora han sido una constante que se enmarca en un modelo económico definido por la flexibilización y desregulación como mecanismos de gestión del trabajo (Castillo Fernández, 2022).

El mercado laboral mexicano se caracteriza por sus altos niveles de informalidad y precariedad. Los profundos cambios económicos acaecidos en el país durante las décadas de 1980 y 1990, como la apertura comercial, la reestructuración de la industria nacional y el desarrollo de políticas de orientación neoliberal propiciaron la desregulación del mercado laboral y con ello la expansión del sector informal, el uso creciente del autoempleo desamparado de la protección social y la ampliación de las brechas salariales (Mora Salas, 2010). Actualmente, se estima que cerca de seis de cada diez trabajadores mexicanos laboran en el sector informal (Camberros Castro y Bracamontes Nevárez, 2021) e incluso dentro del empleo formal se han registrado procesos de clara precarización de los derechos laborales, de la estabilidad de los trabajadores y de los salarios (Guadarrama Olivera et al., 2014).

La población juvenil ha resultado ser el grupo más afectado por la precariedad e informalidad laborales en los últimos años. Aun cuando en México la tasa de desempleo entre esta población suele ser mucho menor en

comparación con otros países latinoamericanos, las condiciones laborales actuales de los jóvenes mexicanos se caracterizan por su alto nivel de precariedad: los y las mexicanos jóvenes suelen carecer de contratos laborales, no poseen seguridad social, trabajan más horas a la semana que lo estipulado por la ley y reciben sueldos muy bajos (De Oliveira, 2006; Román Sánchez, 2013). Como ya se mencionó, el arribo de la pandemia por covid-19 empeoró las condiciones laborales para los jóvenes del país ya insertos en el mercado laboral formal. Como señalan algunos trabajos recientes, la población juvenil que laboraba durante la pandemia vio disminuidas sus horas de trabajo y remuneraciones, al mismo tiempo que fue el grupo etario que sufrió mayores pérdidas de empleo en los primeros meses de la crisis sanitaria (Casado Izquierdo, 2021; Moctezuma Pérez y Murguía Salas, 2021). Se aborda el desarrollo inicial de la epidemia en México y las medidas adoptadas por el gobierno federal ante esta situación. Se analiza a continuación su impacto en la economía en general y en el mercado de trabajo en particular, aunque la atención se centra en sus repercusiones sobre el empleo formal a partir de datos del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS).

En los últimos años, en México aumentó el interés por estudiar a fondo la relación entre precariedad laboral y juventud a partir del análisis de diversos perfiles ocupacionales o grupos sociales en particular. Por ejemplo, Serna Luna (2018) explora las vivencias de un grupo de adolescentes que practican el comercio informal y otras actividades remunerativas al interior del Sistema de Transporte Colectivo de la Ciudad de México, exponiendo en el proceso el papel que juegan las redes familiares y las relaciones con grupos de autoridad (los vigilantes, la policía) en el sostenimiento de mercados de trabajo informales y precarios. Hualde Alfaro et al. (2016) realizan un estudio comparativo de tres grupos ocupacionales: trabajadores de maquila, empleados de *callcenters* y músicos profesionales ubicados en diferentes regiones del país. Estos autores descubren que, si bien cada tipo de empleo presenta condiciones de acceso y de regulación de derechos laborales muy diferentes, todos comparten características propias de la flexibilización contractual y la inestabilidad laboral. Por su parte, Gareis (2018) estudia las trayectorias laborales de un grupo de jóvenes que habitan en una zona rural al sur de la capital mexicana. Este trabajo expone no solo cómo los jóvenes comienzan a tejer trayectorias ocupacionales frágiles, intermitentes y empobrecidas como consecuencia de los cambios de la estructura económica de la región (lo que la autora llama “nueva ruralidad”), sino que también señala cómo la condición juvenil contribuye a la precariedad laboral al justificar los bajos salarios, las contrataciones eventuales o las actividades físicamente más difíciles a partir de su falta de experiencia.

En otros países de América Latina la relación entre precariedad laboral y juventud no resulta muy diferente de lo que ocurre en México. Existen varias investigaciones impulsadas por organismos internacionales que analizan la

situación laboral de la población juvenil en la región y los desafíos que enfrentan para acceder a empleos estables y bien remunerados (Weller, 2006; OIT, 2013), además de informes recientes en los que se estudia su situación laboral en el contexto de la pandemia de COVID-19 (Morales y Van Hemelryck, 2022). En común entre estos estudios están presentes las desigualdades y vulnerabilidades de las que es objeto la población juvenil y los problemas que experimenta en la construcción de horizontes de futuro. Uno de los principales retos registrados en la relación jóvenes y trabajo en estas investigaciones está en que los años de escolaridad acumulada se traduzcan en mejores condiciones laborales para los jóvenes y que estas resulten adecuadas para su desarrollo, situación que no se cumple para la mayoría, incluso para quienes cuentan con educación superior. Mención especial amerita lo reportado en el caso de las mujeres en la región, quienes cuentan con mayores tasas de desempleo y no reconocimiento o baja remuneración de su trabajo.

En las investigaciones mencionadas en este apartado la precariedad laboral se describe mediante perfiles laborales y sociodemográficos de jóvenes insertos en un mercado de trabajo en transformación, caracterizado por la falta de estabilidad, seguridad, protección y derechos laborales; además de la baja remuneración y la falta de perspectivas de desarrollo a mediano y largo plazos.

El presente estudio busca contribuir a esta literatura centrándose en la figura de los docentes de EMS en la Ciudad de México, actores educativos de los que hoy poco se sabe salvo por unos escuetos reportes de la estadística oficial. Con ello en mente, nos enfocamos en describir los procesos de ingreso a la profesión docente reconstruyendo las trayectorias ocupacionales de un grupo de jóvenes dedicados a la enseñanza en bachilleratos de la capital mexicana, al mismo tiempo que identificamos cómo la pandemia afectó sus experiencias de trabajo.

Metodología

La investigación original de la que se desprende este texto buscó identificar las experiencias de trabajo, estudio y ocio de un grupo de profesores jóvenes durante los primeros meses de la crisis sanitaria por COVID-19 en el contexto mexicano. Enfocamos nuestra atención en el nivel de EMS debido a que es el nivel educativo con la mayor de tasa de abandono escolar en México. De acuerdo con datos recientes, durante el ciclo escolar 2020-2021, 33.3% de los jóvenes de 16 a 18 años se encontraban fuera de la escuela, lo que representa 1.9 millones de mexicanos (INEGI, 2021). Creemos que cualquier agenda de investigación sobre el abandono escolar en EMS debe incluir la visión de los docentes y comprender sus actuales condiciones de trabajo, a fin de contribuir a una lectura más amplia del problema y de las relaciones que ocurren entre actores escolares y escuela en este nivel educativo.

El material que se discute en este texto pertenece a los temas asociados a las experiencias laborales y trayectorias profesionales de las personas entrevistadas, así como de las experiencias y condiciones de trabajo durante los primeros meses de la crisis sanitaria por COVID-19. Se realizaron 22 entrevistas semiestructuradas de forma remota por medio de la plataforma zoom entre junio y agosto de 2020. Se invitó a todas las personas entrevistadas a participar como voluntarias en la investigación por correo electrónico, vía WhatsApp, o bien, por medio del contacto telefónico que amablemente nos fueron proporcionando los primeros entrevistados a fin de conformar un universo de estudio que incluyera a docentes jóvenes con rasgos sociales distintos, que impartieran clases tanto en instituciones de sostenimiento público como privado. En promedio, las entrevistas tuvieron una duración de 45 minutos.

La delimitación de la población estudiada siguió el método de selección teórico de “bola de nieve” (Ruiz, 1999), donde el principal interés es lograr una mejor comprensión del fenómeno gracias a la información proporcionada por las personas entrevistadas (Bertaux, 1997) que mejor representan la pluralidad de ideas y percepciones en torno al objeto de estudio. Para ello se utilizaron los siguientes criterios: a) tener entre 21 y 32 años; b) residir en la Ciudad de México al inicio de la pandemia; c) desempeñarse laboralmente en bachilleratos públicos o privados; d) desarrollar clases regularmente (tener al menos un grupo a cargo) y e) que las personas entrevistadas hayan sido docentes de bachillerato de manera presencial antes de la pandemia. Nuestro universo de estudio (véase Tabla 1) incluyó a 12 hombres y 10 mujeres entrevistadas, con 12 representantes de escuelas públicas y 10 de privadas con la intención de sopesar la influencia de las desigualdades educativas sobre las condiciones laborales y experiencias de precariedad de los docentes. La edad promedio de los entrevistados es de 29 años.

Todas las entrevistas fueron abordadas a partir de un análisis temático (Braun y Clarke, 2006). Las transcripciones de entrevistas, memos y la codificación generada se desarrollaron a través del programa Atlas.Ti versión 9.0, considerando algunas categorías predefinidas por parte de los investigadores (por ejemplo, prácticas docentes antes de la pandemia, prácticas docentes en el contexto de la pandemia) y aquellas que surgieron a lo largo del análisis global de las entrevistas. Es decir, la generación de códigos incluyó tanto una codificación cerrada (ETIC) como una codificación abierta (EMIC), mismas que fueron depuradas por medio de varios ciclos de codificación, procurando con ello mantener afinidad con las preguntas planteadas para nuestra investigación.

Tabla 1. Universo de estudio

Número de entrevista	Informante	Edad	Sexo	Tipo de sostenimiento	Materia que imparte
1	Adolfo	30	M	público	Orientación Educativa
2	Adriana	31	F	privado	Introducción a la Filosofía
3	Alía	28	F	privado	Historia Universal
4	Ana	22	F	privado	Literatura
5	Ángel	30	M	público	Geografía
6	Bogar	30	M	público	Lógica y Humanidades
7	Cynthia	29	F	público	Orientación Vocacional
8	Daniel	31	M	privado	Literatura
9	Eder	28	M	privado	Ética y Valores
10	Eric	27	M	privado	Biología
11	Francisco	30	M	público	Matemáticas
12	Julio	32	M	privado	Ética
13	Jusell	30	M	público	Comunicación
14	Karla	25	F	público	Literatura
15	Lizett	30	F	privado	Música
16	Lisbeth	31	F	público	Ciencias Políticas y Sociales
17	Mariana	30	F	privado	Historia de México
18	Miguel	30	M	público	Ciencias Sociales
19	Natali	29	F	público	Orientación Vocacional
20	Nicolás	27	M	público	Ciencias Sociales
21	Olinca	29	F	privado	Lengua española
22	Raúl	24	M	público	Inglés

Fuente. Elaboración propia con información de las 22 entrevistas semiestructuradas realizadas.

La primera parte de este trabajo se enfoca en comprender los procesos de inserción a la labor docente en el contexto mexicano contemporáneo desde las trayectorias (educativas, laborales) de las personas entrevistadas. La intención del trabajo es poner de manifiesto las condiciones precarias detrás del ingreso al trabajo como docente del nivel de EMS, las cuales destacan no tanto por la profundidad o duración de la precariedad misma (en muchos de los casos se trata de un empleo provisorio o de transición), sino por la diversidad de formas que puede adoptar de acuerdo con las circunstancias institucionales de trabajo. Posteriormente, identificamos el aumento de situaciones de estrés y desánimo entre los profesores como una nueva experiencia de precariedad forzada resultado de la crisis sanitaria y el inicio de clases a distancia.

El trabajo docente en la Educación Media Superior

El perfil docente del nivel de EMS se caracteriza por su relativa juventud. De acuerdo con los datos más recientes, a nivel nacional 28.7% de los docentes en este nivel educativo tienen edades entre los 24 y 34 años, mientras que 46.8% se encuentra entre los 35 y 49 años (MEJOREDU, 2022). En cuanto a nivel de estudios, nueve de cada diez docentes cuentan con títulos de licenciatura como mínimo, lo que lleva a suponer que en este campo de trabajo podrían esperarse condiciones laborales superiores a la media nacional.

Los datos disponibles sobre las condiciones de empleo de los docentes de nivel medio superior de México son indicativos de ciertas tendencias propias de la precariedad laboral. De entrada, de acuerdo con datos oficiales, un docente de EMS en México tiene un salario actual de alrededor de 7000 pesos mensuales, salario inferior al de otras profesiones con el mismo nivel educativo (Data México, 2023). Además, 16.7% de los profesores y especialistas en docencia trabajan de manera informal y 13.7% cuenta con otro empleo (Data México, 2023) al mismo tiempo que una gran mayoría del personal docente de este nivel educativo, alrededor del 70%, se desempeñan bajo esquemas laborales por hora o de tiempo parcial lo que explicaría en parte el recurso al segundo empleo (MEJOREDU 2023, Solís et al., 2016). Si se considera la antigüedad en el puesto de trabajo, cerca de una tercera parte (31.5%) del personal docente en este nivel educativo poseen cuando mucho cuatro años de experiencia en el puesto, mientras que seis de cada diez docentes de este nivel está contratado únicamente por horas, esto es, que su paga se ciñe al número de horas que ha enseñado frente a clase (MEJOREDU, 2022, 2023).

Por otra parte, la profunda asimetría de recursos y de infraestructura presente en el espacio educativo mexicano podría determinar significativamente las condiciones laborales y experiencias de precariedad de los docentes. En otras palabras, la precariedad laboral podría estar fuertemente influida por las desigualdades materiales y simbólicas al interior de un determinado mercado laboral que en el caso mexicano suelen ir en detrimento de los espacios de la educación pública. Por ejemplo, un informe de 2012 reveló que en 70.7% de los bachilleratos públicos del país las aulas no eran lo suficientemente espaciosas para acomodar a todos los estudiantes en comparación con el 23.4 % de los bachilleratos privados, así como que 91% de los bachilleratos públicos no pudieron satisfacer la demanda estudiantil de computadoras frente a 28% de los establecimientos privados (INEE, 2013). Aunado a ello, los docentes de los establecimientos públicos suelen tener más clases a su cargo y contar con grupos más numerosos en comparación con los docentes de bachilleratos privados (INEE, 2013). En el caso de nuestra investigación la mayoría de las personas entrevistadas que impartían clase en establecimientos públicos reportaron atender entre 150 y 300 estudiantes por ciclo escolar, con grupos distribuidos entre los tres años de estudio que comprende la EMS.

A continuación, desarrollamos tres perfiles de docentes jóvenes resultado del análisis de nuestro universo de estudio y de la metodología seleccionada, que dan cuenta de las condiciones laborales que experimentaron en el contexto de la crisis sanitaria en 2020 y que, a su vez, permiten identificar aspectos particulares de sus perfiles a fin de brindarnos un mejor conocimiento de los docentes jóvenes en tanto actores escolares escasamente considerados por la literatura especializada.

Perfil 1. La vocación docente

Corresponde a aquellos profesores que iniciaron su actividad docente en la EMS poco después del egreso de la licenciatura; usualmente se desempeñan como profesores interinos con contratos que concluyen cada ciclo escolar, no acumulan antigüedad ni derechos laborales, sus remuneraciones son bajas y su renovación para el ciclo siguiente no está garantizada. Afirman que descubrieron su vocación dando clases, la mayoría no contaba formación docente previa y fue común que describieran su ingreso a la docencia de manera fortuita, por recomendación de algún familiar o profesor con contacto en la institución que los recomendó. En menor número encontramos aquí a docentes que ya habían contemplado dedicarse a la docencia y que realizaron exámenes de prelación para su incorporación formal. Para varios de estos jóvenes este fue su primer trabajo formal, aún no se habían emancipado de sus padres y tomaron este trabajo como una oportunidad laboral no sin considerar otras posibles opciones en un inicio. Luego de acumular algunos años como profesores de EMS, todos mencionaron en sus entrevistas la necesidad de seguirse formando académicamente como docentes y especializarse en diferentes áreas de su interés, para este propósito algunos ya habían realizado o se encontraban cursando diplomados y/o maestrías en educación, docencia o áreas afines. Afirman su gusto por la docencia y su deseo por lograr desarrollarse profesionalmente a pesar de las condiciones laborales que enfrentan.

Ángel tiene 30 años y cuenta con poco más de siete años de experiencia como docente. Como muchos otros casos, Ángel comenzó a trabajar a los 23 años como orientador vocacional en una preparatoria pública de reciente creación, inmediatamente después de terminar sus estudios de licenciatura en Psicología. Durante los primeros meses, Ángel colaboró recibiendo una remuneración de 900 pesos cada 15 días y a veces solían exigirle que cubriera los cursos de los maestros que por alguna razón no se habían presentado al plantel sin recibir una compensación por ello (“básicamente estábamos por amor al arte”). En México suele ser común que los profesores jóvenes de EMS y Básica, tanto en instituciones públicas como privadas, sean universitarios que iniciaron su labor docente sin una formación previa que los acredite como docentes y que las

instituciones “les den la oportunidad” de dar clases dada la alta demanda de profesores que se necesitan para hacer frente a la matrícula. La carrera de Ángel como docente, así como la de otros entrevistados, creció gracias a la ausencia de otros profesores.

Al momento de la entrevista, Ángel contaba con diferentes empleos para solventar sus gastos. Por las mañanas trabajaba en una escuela secundaria privada como orientador psicopedagógico y en la que en ocasiones cubría el rol de profesor de asignatura, mientras que en la tarde daba cursos en una preparatoria oficial del estado de México. Si bien Ángel se preparó en el campo de la Psicología, la necesidad de cubrir más horas frente a clase lo ha llevado a enseñar en otros campos del conocimiento, como la Geografía y el inglés como segundo idioma:

De repente me han tocado las materias que tienen que ver con mi formación, pero justo, dentro del encontrar un espacio para desempeñar [sic], se me ha dado la oportunidad también de dar estas materias, ... y claro que tomas esas oportunidades, ya le vas viendo cómo le haces para sacar las materias, pero yo pienso que si te ofrecen el espacio no debes desaprovecharlo (Ángel, 30 años, Bachillerato público).

En su entrevista Ángel describe su rutina de trabajo diaria como “ajetreada” debido a los largos recorridos que debe cubrir para ir de una escuela a otra. En ocasiones, dedica dos horas de su día únicamente a trasladarse. Algunos días, Ángel se transporta en el auto familiar y otros debe utilizar el transporte público.

A decir por lo recuperado en la entrevista, Ángel suele tener entre 50 y 55 estudiantes en cada clase, e imparte a cuatro grupos de diferentes grados en la misma institución. Esto es, por ciclo escolar está a cargo de aproximadamente entre 150 y 200 estudiantes. Frente a grupo imparte 14 horas a la semana y suma otras más realizando labores administrativas que lleva a cabo dentro y fuera de la institución, a esta jornada se suma el tiempo que destina para la preparación de sus clases, planeación y revisión de tareas.

El caso de Ángel recupera la realidad laboral que experimentan buena parte de nuestros entrevistados que iniciaron su actividad docente poco después del egreso de la licenciatura y tras participar en otras actividades profesionales previamente. La fragilidad laboral es una constante que acompaña a los docentes interinos de EMS en la Ciudad de México aunado a los bajos salarios, la ausencia de prestaciones por encima de la ley, además de la falta de certezas en la continuidad de sus contratos y de mantener el mismo número de grupos. Dado que se trata de profesores interinos, no pueden asumirse con los mismos derechos que el resto de los profesores contratados. Es usual que en sus narraciones no se hable de “despidos”, sino del temor que al término de sus cursos “ya no se les contrate” para el siguiente ciclo escolar. Para evitar esto no

es extraño que impartan materias alejadas de su formación universitaria inicial, pero que les permite mantener un número regular de horas frente a grupo cada ciclo. O bien, que presten sus servicios como docentes a otras instituciones, o que desarrollen otras actividades profesionales que les permitan solventar sus gastos.

Asistir a diferentes establecimientos educativos para ejercer la docencia suele ser más común entre docentes adscritos a escuelas privadas y es frecuente que los docentes de instituciones públicas tengan a cargo un mayor número de grupos al interior de la misma institución. Sin embargo, en algunas entrevistas los docentes de establecimientos públicos afirmaron que también lo hacían en instituciones privadas para complementar su ingreso mensual. A este tránsito entre instituciones educativas por parte de docentes jóvenes se le suele relacionar con la figura de “profesor taxi” entre algunos investigadores educativos, y da cuenta de una situación comúnmente asociada con los profesores interinos, o con docentes jóvenes de reciente ingreso. En este particular, uno de los aspectos positivos que los entrevistados encontraron mediante la educación a distancia obligatoria, producto de la emergencia sanitaria, fue evitar los traslados, así como el tiempo y costos asociado a estos.

A pesar de estas condiciones, en las narraciones de profesores como Ángel está presente una honesta vocación docente que la mayoría descubrió dando clases y que, en voz de otros entrevistados, recupera la aspiración por desarrollar una carrera docente. Se trata de jóvenes que en común comparten la aspiración de conseguir una plaza docente y, con ello, obtener mayor estabilidad laboral. Saben que aún con la plaza sus condiciones laborales no les permitirán satisfacer adecuadamente sus necesidades y desean continuar con sus estudios para alcanzar, además de un logro personal, credenciales para ser más competitivos laboralmente y aspirar a mejorar sus posiciones en el ámbito educativo.

Perfil 2. Una dudosa estabilidad

Este perfil corresponde a aquellos profesores que superaron el interinato luego de varios años y ahora cuentan con una plaza académica en la institución en la que trabajan, poseen mayor estabilidad laboral, pero sus condiciones económicas siguen sin ser suficientes para sus necesidades. En la totalidad de los casos recuperados en entrevista los profesores dijeron contar con una especialidad, diplomado o maestría en educación y/o docencia, y haber conseguido su emancipación familiar. Se trata de docentes jóvenes con mayor edad en comparación con los interinos de instituciones públicas que suman una mayor carga administrativa a su labor como docentes y su carga académica mantiene un número de horas regular, lo que les permite una mejor planeación de sus clases y de sus horas de descarga. A pesar de contar con una plaza suelen buscar otras formas de ingreso que satisfagan sus gastos, en la mayoría de

los casos desarrollan labores docentes por fuera de la institución y, derivado de la pandemia y la educación a distancia, llevaron a cabo tutorías o clases a distancia, actividades que algunos siguieron realizando después del regreso a las clases presenciales.

La gran diferencia entre los profesores interinos y aquellos que cuentan con plaza radica en que estos últimos saben que seguirán a cargo de grupo el siguiente ciclo escolar y que seguirán recibiendo su ingreso en el período vacacional, pero esta aparente menor vulnerabilidad frente a los interinos no los exime de situaciones laborales igualmente complicadas. Para poder concursar por una plaza Julio (34 años) tuvo que contar con una antigüedad de 10 años como profesor interino. Luego de egresar de la licenciatura en Filosofía ingresó como docente en un bachillerato público y poco después también lo hizo en instituciones privadas, desde entonces no ha detenido su actividad docente. En su interinato Julio tampoco dejó de estudiar, realizó una Maestría en Educación, otra en Estudios sobre la Familia, una especialidad en Docencia Digital y un Diplomado en Tutoría a Distancia.

Actualmente, Julio cuenta con una plaza en un bachillerato público con 27 horas por semana frente a grupo. A su cargo tiene nueve grupos, cada uno con más de 30 estudiantes. Su ingreso asciende a \$10 800 mensuales³ más bonos que pueden incrementar su ingreso \$1 000, \$2 000 e incluso más en ocasiones extraordinarias, pero estos bonos o estímulos no son fijos y se incluyen como parte de sus prestaciones como profesor titular, además, de las que marca la ley.

Para complementar su ingreso imparte clases en otro bachillerato privado, entre tres y hasta cinco grupos más (de 12 a 15 horas a la semana). A diferencia de su situación laboral en el bachillerato público que cobra por el régimen fiscal asimilado a salarios, en el establecimiento privado Julio suele cobrar por honorarios profesionales y sus contratos siempre han sido bimestrales, cuatrimestrales y hasta semestrales, sin la posibilidad de generar antigüedad y derechos laborales. En las escuelas de sostenimiento privado que ha trabajado Julio ha tenido prestaciones de ley y en otras ocasiones no. Actualmente, percibe \$14 250 por tres grupos, pero a este monto debe descontar impuestos. Entre otras actividades docentes también imparte una clase a distancia y lleva a cabo sesiones de tutoría por este medio para la misma institución privada.

La situación laboral en el sector privado que reporta Julio es consistente con la de otros entrevistados, quienes mencionan que por hora de clases perciben entre \$120 y hasta \$400, lo que se traduce mensualmente, en promedio, entre \$8 000 y \$12 000 luego de impuestos. No muy distinto a lo que sucede en el sector público. Quienes al igual que Julio han prestado sus servicios en instituciones públicas y privadas subrayan que si bien el ingreso es semejante las prestaciones suelen

³ En abril de 2021, fecha en la que se realizó la entrevista, el tipo de cambio peso/dólar cerró en 20.29 unidades por dólar. Para julio de 2023 el ingreso mensual reportado por el entrevistado corresponde a 627.53 dólares.

ser superiores a las de ley, el número de estudiantes por grupo es más reducido y cuentan con mejor infraestructura en los salones (proyector, aire acondicionado, pizarrón inteligente y acceso a equipo de cómputo).

A diferencia del perfil de los profesores interinos, los profesores con plaza poseen mayor antigüedad, han dejado la casa de sus padres, cuentan con estudios de posgrado profesionalizantes o se encuentran realizándolos, suelen impartir clases en la misma institución, aunque también echan mano de otras oportunidades laborales si se les presentan y no piensan dejar la docencia. Entre sus motivaciones para continuar con su carrera docente están la vocación, haber alcanzado finalmente estabilidad laboral después de años de servicio, o la realización personal a través de una actividad que dicen disfrutar. A pesar de que insisten en que disfrutan su trabajo, en algunas entrevistas se cuestionan por qué seguir desempeñándose como docentes si sus cargas laborales son pesadas, su remuneración es baja y cuentan con poco reconocimiento social. Al respecto, insisten en que llevan muchos años dando clases y luchando por una plaza; además de que, por el momento, no se verían realizando otra actividad que no sea la docencia.

Perfil 3. Profesores en tránsito

Se trata de profesores más jóvenes en comparación con los dos perfiles anteriores, son recién egresados universitarios que cuentan ya con su título, o bien, que se encuentran desarrollando sus tesis de licenciatura o realizando trabajos recepcionales para la consecución de un grado profesional. No tienen en claro si desean desarrollar una carrera como docentes a futuro, pero aprovechan el espacio que encontraron en alguna institución como una forma de acumular experiencia laboral y obtener un ingreso del cual apoyarse en su búsqueda por alcanzar diferentes metas, entre las cuales pueden estar: concluir sus estudios profesionales, conseguir una oportunidad laboral deseada acorde con su formación profesional, tiempo para evaluar sus opciones y tomar mejores decisiones.

En retrospectiva, algunos de los entrevistados con mayor edad recordaron que al inicio de sus trayectorias docentes pensaron de manera similar y evaluaron que ocurrió entonces

... pero terminas quedándote, continúas dando clases porque de plano afuera está muy difícil, o de plano no tienes tiempo para buscarle porque todo el tiempo estás dando clases o yendo a clases o preparando clases o revisando tareas... y luego terminas agarrándole gusto a esto de ser profe, porque también tiene su encanto y es algo que siempre quise hacer; amor al arte le dicen (Jussel, 30 años, bachillerato público).

La mayoría de los profesores más jóvenes residía en casa de sus padres, o bien, recién se habían mudado con sus parejas o vivían con *roomies* al momento de sus entrevistas, pero en todos los casos estos jóvenes destacaron la dificultad que representaba para ellos emanciparse y generar condiciones de estabilidad para solventar sus gastos sin tener que recurrir a sus padres. El acceso a la docencia normalmente estuvo de la mano de una recomendación, usualmente de algún familiar o de un profesor con una relación directa con la institución, en menor medida registramos que el acceso fuera mediante mecanismos institucionales como un examen de prelación o una convocatoria pública.

Algunos entrevistados incluso confesaron que en realidad no se veían como docentes y que no era algo que tenían en planes, pero que dadas las carreras que eligieron (Filosofía, Historia, Letras) ejercer la docencia era algo que asumieron venía con el título; algo que se esperaba de ellos y que formaría parte de su actividad profesional. No obstante, debido a la pandemia y a la educación a distancia obligatoria, en sus narraciones se dijeron afortunados de poder dar clases y contar con trabajo estable, si bien es cierto compartieron al igual que el resto de los entrevistados la fragilidad y falta de derechos laborales de la que son objeto la gran mayoría, subrayaron la ventaja de poder seguir trabajando pese a las condiciones que impuso la emergencia sanitaria.

Por otro lado, otro aspecto común entre las y los entrevistados más jóvenes tuvo que ver con la sensación de saturación y falta de tiempo. Este aspecto, que hasta cierto punto está más normalizado por docentes con mayor experiencia, no deja de recordarnos las situaciones que los docentes experimentan en su día a día y que en la pandemia se acentuó aún más.

Sí me sentía muy saturada ... tenía que calificar, dar la retroalimentación, preparar la clase virtual, reportar con los superiores, con coordinadores, directivos, administrativos, y demás, sí me sentía muy saturada. Porque, además, las labores domésticas incrementaron acá; entonces yo decía, bueno, tengo que hacer un montón de cosas para la escuela; tengo que hacer un montón de cosas aquí en la casa. Y yo seguía con el *teachers*, entonces el sábado no puedo disponer de mi tiempo, porque tengo que conectarme a clase. La verdad es que sí llegó un punto en el que dije: 'es demasiado' (Ana, 22 años, bachillerato privado).

Casos como el de Ana resultaron una constante, en donde el tiempo libre y los fines de semana para los docentes normalmente representaron un espacio de trabajo para estar al día con sus obligaciones para buscar capacitarse, tomar un curso, estudiar una maestría u otra actividad que les permitiera seguirse preparando y que les abriera paso para conseguir mejores condiciones de trabajo, mismas que, pese a sus esfuerzos, no veían recompensadas; pero sí demandadas por las instituciones para continuar contratándolos.

En este contexto más de un entrevistado del grupo de los más jóvenes dijo haber perdido la brújula sobre el proyecto que se había trazado para sí originalmente, que la carga de trabajo, las presiones y la siempre falta de tiempo se habían convertido en una rutina que, en varios casos, terminó por imponerse y moldear sus trayectorias laborales como ahora las conocen. En el caso de los entrevistados con mayor experiencia encontramos cierta aceptación de estas condiciones y la búsqueda de estrategias tanto para complementar sus ingresos como para aligerar de alguna manera las presiones laborales que experimentan, mientras que los más jóvenes se cuestionaron en mayor medida si en realidad deseaban continuar con esta práctica y aceptar condiciones que les parecían injustas, pero habituales en el trabajo docente.

A diferencia de los dos perfiles anteriores, las y los profesores de este último afirman que no se ven dando clase “toda la vida”, sino que encarar este momento en sus trayectorias laborales como un espacio de tránsito hacia otras oportunidades que están buscando y esperan encontrar próximamente. Hay quienes consideran que, en caso de continuar con estudios de posgrado y orientarse más al área académica, la docencia seguirá estando presente en sus vidas, pero que esta la llevarían a cabo a nivel superior, ya que este presenta mejores condiciones de desarrollo en comparación con el nivel de EMS. Algunos de estos jóvenes consideran que mantenerse demasiado tiempo como docentes en la EMS retrasaría o cambiaría por completo sus aspiraciones laborales; sin embargo, no dejaron de sentirse afortunados de contar con un empleo, particularmente en un contexto laboral tan complicado como el que representó la pandemia y el distanciamiento social obligado.

La crisis educativa en el contexto mexicano

En México las autoridades declararon la suspensión de clases para todos los niveles educativos el 23 de marzo de 2020, paralizando las actividades de más de 37.5 millones de estudiantes y 1.2 millones de docentes (INEGI, 2020; UNESCO, 2020). Si bien en pocas semanas se puso en marcha un programa de aprendizaje en casa por televisión para los niveles de primaria y secundaria, conocido como Aprende en casa. Las clases de los niveles de EMS y superior se adaptaron rápidamente a la modalidad en línea, ha habido importantes retrocesos dentro del sistema educativo mexicano. Según estimaciones oficiales, 2.2% de los estudiantes matriculados en alguna modalidad educativa durante el ciclo lectivo 2019-2020 no completó los programas académicos, mientras que aproximadamente 5.2 millones de mexicanos entre 3 y 29 años no se matricularon el ciclo siguiente, ya sea por razones económicas o de salud (INEGI, 2021).

Desde el inicio de la crisis sanitaria surgió el interés entre académicos por conocer los retos vividos por docentes y actores escolares a raíz del cierre de las escuelas y el inicio de clases a distancia. Una de las temáticas más frecuentes en-

contradas por algunos estudios fue la presencia de episodios de estrés, confusión y agotamiento entre los docentes a raíz de la crisis educativa, especialmente durante la repentina transición a las actividades en línea (Cervantes-Guevara et al., 2022; Kim y Asbury, 2020; Klapproth et al., 2020). Sin embargo, poco se ha explorado sobre cómo esto comprometió su práctica docente y rutinas diarias en la escuela, así como sus carreras profesionales y su bienestar personal. La salud mental tomó visibilidad como nunca y desde entonces se ha convertido en un tema recurrente entre especialistas y actores escolares. Fue precisamente en el contexto de pandemia que trabajos como la docencia obligaron una curva de aprendizaje hacia las tecnologías orientadas a la educación a distancia que la mayoría de los profesores, estudiantes, autoridades y padres de familia desconocían en ese entonces y fue también en ese momento que la multiplicación de tareas y el rompimiento de las fronteras entre los tiempos y espacios de trabajo y ocio fomentaron situaciones de estrés, ansiedad, desinterés e incluso depresión. En el caso de los docentes jóvenes el estrés, la sensación de cansancio constante y la incertidumbre sobre el futuro fueron por demás recurrentes en sus entrevistas.

De las clases presenciales a la educación a distancia

De manera general, los resultados de nuestro análisis muestran que las y los entrevistados inicialmente compartieron desafíos similares a raíz del cierre de escuelas y la transición a la educación a distancia causada por la propagación del covid-19. El primero de ellos fue la repentina adaptación de las clases presenciales a la educación a distancia. Las respuestas de las entrevistas revelan que la mayoría de los docentes entrevistados recibieron capacitación para utilizar diversas plataformas digitales. En segundo lugar, informan que el principal interés por parte de los directores de las escuelas era evitar el abandono escolar. Curiosamente, una de las estrategias más comunes hacia la retención de estudiantes reportada por la mayoría de nuestros informantes estaba relacionada con el manejo de las emociones: se les sugirió mostrar empatía por las necesidades emocionales de sus estudiantes ante la aparición repentina de la pandemia.

En este escenario, docentes tanto de instituciones públicas como privadas debían corregir constantemente las tareas de sus estudiantes para evitar en lo posible reprobado materias. Como resultado de esta práctica, los docentes reiteraron en sus entrevistas cansancio, estrés y sensación de estar solos para enfrentar los problemas que tuvieron que experimentar en este contexto de crisis con sus estudiantes. Asimismo, en ambos casos destacaron reiteradas situaciones de control institucional por parte de sus superiores jerárquicos, ya sea para verificar que desarrollaban la educación en línea bajo los lineamientos establecidos por la escuela, o bien, por medio de constantes convocatorias a reuniones como parte del control administrativo en las escuelas. Incluso, en más de una entrevista los docentes comentaron que fue debido a ser jóvenes, especialmente a los de menor edad y

experiencia, que los directores los supervisaban con mayor frecuencia; esto se acentuó en los bachilleratos privados. Asimismo, también fue muy frecuente, sobre todo en los primeros meses de la pandemia, que los docentes experimentaran la sensación de deber estar conectados y disponibles todo el tiempo con sus superiores y sus estudiantes por medio del correo, WhatsApp o por las plataformas de notificaciones de mensajes y en caso de tardar en responder o no hacerlo, podían ser objeto de advertencia o sanción por parte de sus superiores.

Si bien nuestros entrevistados mencionaron que a pesar del abrupto cambio de las clases presenciales a las clases a distancia representó un reto de adaptación y aprendizaje, lo cierto es que a pesar de este nuevo contexto los docentes lograron llevar a cabo sus clases de manera remota mediante el uso de distintas plataformas digitales. Sin embargo, enfatizaron que a pesar de que la relación con sus estudiantes en las clases a distancia seguía siendo buena, la experiencia de enseñar de esta manera modificó su forma de relacionarse con ellos y terminó. Esto se acentuó por distintas situaciones que complicaron el desarrollo de las clases a distancia: participación en clase; problemas de acceso tecnológico para poder realizar y entregar las tareas en tiempo y forma; que los estudiantes mantuvieran apagadas sus cámaras durante la clase; además de la incertidumbre compartida producto de la situación generada por la pandemia. Este tipo de situaciones generó en muchos profesores emociones de ansiedad y frustración que animaron a cuestionarse sobre su trabajo como docentes. Con frecuencia se hacían preguntas tales como: ¿qué se puede hacer para mejorar las clases y captar el interés de los estudiantes evitando silencios incómodos?, ¿cómo hacer que mantengan prendidas sus cámaras y me escuchan? o ¿cómo motivar la participación en clase y engancharlos con el contenido como ocurría en las clases presenciales?

Todas estas condiciones en su conjunto fomentaron situaciones de estrés, cansancio y desánimo entre los docentes entrevistados. Jussel expresa muy bien esta situación:

No me importaba tener muchos estudiantes y tener que revisar sus tareas y volver a enviarlas para su corrección. Lo que me molestaba era que tenía que corregir todo el tiempo a través de la plataforma y ser siempre empático con ellos porque, desde la dirección de la escuela, la instrucción era: 'no deben fallar, debemos concentrar nuestros esfuerzos para evitar la deserción'. Al mismo tiempo, tuve que tomar sesiones de capacitación de 50 horas, tres horas diarias para usar plataformas de educación en línea. Fue un trabajo agotador; la dirección de la escuela constantemente nos decía que debíamos ser empáticos con nuestros estudiantes, pero sentí que la escuela no era empática conmigo. Mis pagos se retrasaron, hice más trabajo administrativo para ayudar a los estudiantes a no salir de la escuela y tuve que adaptarme a sus problemas. Pero sentí que mi

esfuerzo no era importante para la escuela, ni financiera ni emocionalmente. El principal problema al principio fue pasar de la educación presencial a la educación en línea y estar pensando fundamentalmente en los alumnos, y después todos entendimos que había que hacerlo de otra manera, y las cosas cambiaron. Pero al principio, en esas condiciones de trabajo, pensé en dejarlo por el estrés y sentí que mis problemas no eran importantes para la escuela (docente, 30 años).

Narraciones como dan cuenta de una sensación de soledad por parte de los docentes frente al imperativo de ser empáticos con los estudiantes y de entender las situaciones por las que estaban atravesando y, al mismo tiempo, de sentir que esa misma empatía no estaba siendo recibida por los profesores. Por el contrario, el retraso de sus pagos fue registrado en más de una ocasión; la multiplicación de trabajo administrativo y la demanda de atención y contacto directo con los estudiantes para evitar abandono escolar se habían convertido en parte de sus nuevas responsabilidades laborales en el marco de la pandemia.

Precariedad laboral juvenil y desigualdades educativas

Este trabajo ha explorado el complejo nexo entre juventud y precariedad laboral mediante del análisis de las trayectorias de inserción laboral y de experiencias de trabajo durante la pandemia por COVID-19 de un grupo de 22 docentes de educación media superior de la capital mexicana. A grandes rasgos, fue posible constatar que la condición juvenil contribuye a la precariedad laboral de las y los docentes participantes en el estudio. Por ejemplo, las contrataciones eventuales y la alta rotación a las que son frecuentemente sujetos suelen justificarse a partir de su corta edad y falta de experiencia, cuenten o no con ella o sin importar sus credenciales educativas. En materia de salarios, si bien los docentes en México perciben un sueldo inferior a los sueldos de otros profesionistas con nivel educativo similar (aproximadamente 7 000 pesos mensuales o 500 dólares americanos), la profesión docente se caracteriza por sus salarios ínfimos al inicio de la trayectoria profesional. Tal y como lo ilustra el caso de Ángel, esta situación lleva a los docentes jóvenes a buscar más puestos similares en otras escuelas a fin de aumentar sus ingresos, proceso que no suele verse en otras profesiones.

Por otra parte, la emergencia sanitaria por COVID-19 visibilizó la precariedad laboral de los docentes jóvenes en México. El abrupto cierre de las escuelas y la interrupción de las clases presenciales obligó a una rápida adaptación por parte de los docentes para el desarrollo de clases a distancia. Estas medidas no fueron iguales para todos los docentes, y pusieron de manifiesto condiciones de inequidad educativa entre las escuelas de EMS en la Ciudad de México para hacer frente a la pandemia, primero por tipo de sostenimiento

(públicas o privadas) y también por el área geográfica de las escuelas y las condiciones socioeconómicas de los estudiantes. Esta diferencia obligó a que docentes de instituciones públicas que contaban con un mayor número de estudiantes con escasos recursos tuvieran que realizar mayores esfuerzos para evitar la pérdida de matrícula, además de mantener la atención e interés en clase.

De forma particular, el cambio de las clases presenciales a la educación a distancia propició emociones de ansiedad y estrés recurrente entre los docentes, quienes reiteraron su preocupación por el desánimo, ausencia y baja participación en clase por parte de sus estudiantes. Situación que además consideraron estaría afectando los aprendizajes y la capacidad de desarrollar trabajo colaborativo entre sus educandos, en un clima enrarecido por la incertidumbre al encontrarse en medio de una situación de emergencia. Como resultado de estos cambios y de permanecer en casa, las y los docentes reportaron de manera frecuente el desdibujamiento de las fronteras entre los tiempos y espacios de trabajo y ocio; además de cambios en su alimentación, condición física y ciclos de sueño y vigilia.

La insistencia por parte de sus superiores jerárquicos sobre ser empáticos con sus estudiantes dadas las condiciones que impuso la pandemia obligó a más de un entrevistado a cuestionar que esta misma empatía no estaba disponible para ellos. En consecuencia, cuestionaron la falta de redes de apoyo emocional para los docentes por parte de las escuelas, la necesidad de promover formas de autocuidado dado el estrés laboral, así como la falta de trabajo colegiado y de acompañamiento docente para hacer un frente común a las situaciones que estaban experimentando en ese momento. Ausencias que dijeron ya existían previo a la pandemia, precisamente por la falta de tiempo y a las presiones laborales de su día a día como docentes.

En el caso de las escuelas públicas ubicadas en áreas de bajos recursos fue más común que sus estudiantes enfrentaran mayores dificultades en el acceso y uso de la tecnología para seguir la educación a distancia, lo que obligó a un mayor seguimiento por parte de los docentes para buscar mecanismos de revisión y evaluación de tareas por otros medios (revisión de tareas realizadas a mano enviadas por fotografía mediante WhatsApp a los docentes dada la falta de equipos de cómputo, generación de contenidos asíncronos para estudiantes que no podían seguir la clase a distancia, revisión de trabajos extra y fuera de tiempo para evitar la reprobación de sus estudiantes, entre otras prácticas que se hicieron presentes en las entrevistas). La recurrencia de este tipo de situaciones, además de imponer una mayor carga de trabajo para los profesores, fomenta condiciones que pueden perpetuar las desigualdades educativas.

Finalmente, los docentes afirmaron la necesidad de repensar la relación con sus estudiantes, así como con el resto de los actores escolares. La emergencia sanitaria hizo evidente para ellos las situaciones y problemáticas que viven sus estudiantes y compañeros, lo que reclama mecanismos más flexibles de

evaluación en general, que incluye tanto a estudiantes como a docentes; la urgente incorporación de las herramientas tecnológicas que habían descubierto recientemente para el regreso a la presencialidad; además de una mejor adaptación de los contenidos temáticos y, por último, la exigencia de un mayor reconocimiento económico y social a la figura docente y a la relevancia de su labor educativa.

Conclusiones

Este estudio da cuenta de las condiciones de precariedad de un docente del nivel medio superior mexicano que inicia su trayectoria profesional bajo el contexto de la crisis sanitaria por COVID-19. A lo largo de los dos apartados de análisis se retrataron los casos de jóvenes docentes insertos en trabajos eventuales, con contratos de pocas horas o de bajos salarios, que muchas veces desarrollan más de una actividad laboral para complementar su ingreso, y empujados cada vez más al esfuerzo emocional para el desempeño de sus funciones. Los entrevistados enfrentan una situación laboral precaria, caracterizada por bajos salarios, falta de estabilidad y bajas expectativas de futuro. Además, la emergencia sanitaria producto del COVID-19 hizo aún más visible esta situación, con la pérdida de empleos, la multiplicación de actividades laborales más allá de la labor docente y la reducción de salarios en el sector educativo.

Frente a este escenario tan desalentador para el docente de bachillerato en México, resulta complicado hablar de precarización del trabajo para una generación de jóvenes que nunca ha estado expuesto a condiciones laborales estables, empleos con una remuneración adecuada, con prestaciones y garantías que les permita plantearse perspectivas de desarrollo viables a mediano y largo plazo. Incluso entre aquellos que poseen credenciales de educación superior y que han logrado insertarse en trabajos formales, la precariedad laboral parece ser la constante antes que la excepción (Bouffartigue y Busso, 2010). La normalización de estas condiciones laborales representa un importante problema que afecta negativamente la vida de las y los jóvenes, como dificultades para emanciparse; para abrirse paso profesionalmente en un entorno competitivo; para mantener su salud mental y para conseguir su desarrollo personal.

Es importante que estas condiciones de precariedad laboral entre docentes jóvenes sean reconocidas públicamente puesto que pueden tener un impacto directo en la calidad de la educación. Son los docentes quienes son más propensos a sufrir estrés y ansiedad laboral, lo que necesariamente afecta su desempeño

en el aula, su salud mental y su bienestar. Además, los docentes jóvenes que reportaron trabajar en escuelas en áreas de bajos recursos contaron con menos acceso tecnológico y de capacitación, lo que limitó en un inicio sus capacidades para desarrollarse adecuadamente en la educación a distancia. Como se señaló en esta investigación, varios profesores echaron mano de sus propios recursos para solventar este problema y brindar así una mejor atención.

Referencias

- Aguayo-Téllez, E. y Mancha-Torres, G. L. (2022). Impacto del COVID-19 en las condiciones laborales de la población joven de Nuevo León, México. *CienciaUAT*, 16(2), 141-154. <https://doi.org/10.29059/cienciauat.v16i2.1567>
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie: perspective ethnosociologique*. Nathan université.
- Bouffartigue, P. y Busso, M. (2010). ¿Más allá de la “precariedad” y la “informalidad”? Aportes para el debate desde una perspectiva comparada. *Convivir con la incertidumbre: aproximaciones a la flexibilización y precarización del trabajo en Argentina* (pp. 201-220). CISCUS.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2). <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Busso, M. y Pérez, P. E. (2010). *La corrosión del trabajo: Estudios sobre informalidad y precariedad laboral*. Miño y Dávila/CONICET.
- Camberros Castro, M. y Bracamontes Nevárez, J. (2021). La informalidad laboral en las entidades de México en el siglo XXI: posibles factores explicativos. *Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 12(1). <https://rde.inegi.org.mx/index.php/2021/04/08/la-informalidad-laboral-en-las-entidades-de-mexico-en-el-siglo-xxi-posibles-factores-explicativos/>
- Casado Izquierdo, J. M. (2021). De crisis sanitaria a crisis económica y laboral: patrones espaciales del impacto de la COVID-19 en el empleo formal de México. *Investigaciones Geográficas*, 104. <https://doi.org/10.14350/rig.60212>
- Castillo Fernández, D. (2022). Modelo de desarrollo, precariedad laboral y nuevas desigualdades sociales en América Latina. *Cepal Review*, 2022(136). <https://doi.org/10.18356/16820908-2022-136-3>
- Cervantes-Guevara, G., Maciel-Saldierna, M., Elizondo-Hernández, E., Cervantes-Pérez, L. A., Cervantes-Cardona, G. A., García-Reyna, B., Ibarrola-Peña, J. C., Almanza-Mena, Y. L., Barbosa-Camacho, F. J., Fuentes-Orozco, C., Chejfec-Ciociano, J. M., Guzmán-Barba, J. A., Flores-Becerril, P., Reyes-Elizalde, E. A. y González-Ojeda, A. (2022). Fear of COVID-19 in High School Personnel: a Survey Study in Western Mexico. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 20(3), 1687-1694. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00473-z>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU]. (2022). *In-*

- dicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2020-2021. MEJOREDU. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales-2022.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU]. (2023). *Las y los docentes de educación media superior: características sociodemográficas, profesionales y condiciones institucionales*. MEJOREDU. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/las_y_los_docentes_de_ems_cspci_informe.pdf
- Data México. (2023). *Profesores de Nivel Medio y Superior*. Secretaría de Economía. <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/occupation/profesores-de-nivel-medio-y-superior?employSelector1=salaryOption>
- De Oliveira, O. (2006). Jóvenes y precariedad laboral en México. *Papeles de Población*, 12(49), 37-73.
- Furlong, A. (2015). Unemployment, insecurity, and poor work: Young adults in the new economy. *Handbook of Children and Youth Studies*. https://doi.org/10.1007/978-981-4451-15-4_37
- Gareis, L. (2018). Trayectorias laborales de jóvenes en un pueblo rural-urbano de la Ciudad de México. *Entre la oportunidad y la precariedad: jóvenes y mercados de trabajo en México* (pp. 35-60). Seminario de Investigación en Juventud/UNAM.
- Guadarrama Olivera, R., Hualde Alfaro, A. y López Estrada, S. (2014). *Precariedad laboral y trayectorias flexibles en México. Un estudio comparativo de tres ocupaciones*. UAM-Cuajimalpa.
- Hualde Alfaro, A., Guadarrama Olivera, R. y López Estrada, S. (2016). Precariedad laboral y trayectorias flexibles en México. Un estudio comparativo de tres ocupaciones. *Papers. Revista de Sociología*, 101(2). <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2188>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE]. (2013). *La Educación Media Superior en México*.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI]. (2020). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED). Presentación de resultados*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovid/2020/doc/ecovid_ed_2020_presentacion_resultados.pdf
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI]. (2021). *Encuesta para la medición del impacto COVID-19 en educación (ECOVID-ED)*. <https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovid/2020/>
- Kim, L. E., y Asbury, K. (2020). 'Like a rug had been pulled from under you': The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 1062-1083. <https://doi.org/10.1111/bjep.12381>
- Klapproth, F., Federkeil, L., Heinschke, F. y Jungmann, T. (2020). Teachers experiences of stress and their coping strategies during COVID-19 induced distance teaching. *Journal of Pedagogical Research*, 4(4), 444-452. <https://doi.org/10.33902/JPR.2020062805>
- Martínez-Licerio, K. A., Marroquín-Arreola, J. y Ríos-Bolívar, H. (2019). Precarización

- laboral y pobreza en México. *Análisis Económico*, 35, 113-131. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41360954006>
- Moctezuma Pérez, S. y Murguía Salas, V. (2021). Una aproximación hacia el contexto del mercado laboral de la población joven en contextos de pandemia (COVID-19). *Intersticios Sociales*, 21. <https://doi.org/10.55555/is.21.450>
- Mora Salas, M. (2010). *Ajuste y empleo. La precarización del trabajo asalariado en la era de la globalización*. El Colegio de México.
- Morales, B. y Van Hemelryck, T. (2022). Inclusión laboral de las personas jóvenes en América Latina y el Caribe en tiempos de crisis: desafíos de igualdad para las políticas públicas. *Documentos de Proyectos* (34). https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/47893/1/S2200189_es.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia [UNESCO] (2020). *COVID-19 educational disruption and response*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (2013). *Trabajo decente y juventud en América Latina. Políticas para la acción*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_235577.pdf
- Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (2015). *Formalizando la informalidad juvenil: experiencias innovadoras en América Latina y el Caribe*.
- Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (2019). *Panorama Laboral 2019 América Latina y el Caribe*. In *panorama laboral 2019 América Latina y el Caribe*.
- Román Sánchez, Y. G. (2013). Impactos sociodemográficos y económicos en la precariedad laboral de los jóvenes en México. *Región y Sociedad*, 25(58). <https://doi.org/10.22198/rys.2013.58.a127>
- Ruiz, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Serna Luna, E. (2018). De vagón en vagón. El empleo juvenil en el comercio popular del metro de la Ciudad de México. *Entre la oportunidad y la precariedad. Jóvenes y mercado de trabajo en México* (pp. 99–116). Seminario de Investigación en Juventud/UNAM.
- Solís, P., Leal, A., Blanco, E. y Urbina, G. (2016). *Estudio del perfil socioeconómico y las expectativas de los docentes del colegio de bachilleres*. El Colegio de México.
- Weller, J. (Ed.). (2006). *Los jóvenes y el empleo en América Latina. Desafíos y perspectivas antes el nuevo escenario laboral*. CEPAL/ Mayol Ediciones. http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1902/S33134W448_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Weller, J. (2009). *El fomento de la inserción laboral de grupos vulnerables. Consideraciones a partir de cinco estudios de caso nacionales*. Documento de Proyecto e Investigación.

Estrategias y toma de decisiones en la construcción de la ocupación de egresadas y egresados universitarios. El caso de estudiantes de la Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro (UNAM)

María Azucena Feregrino Basurto

“Culpo a la juventud de mi voluntad, de mi emoción, de mis ganas de vivir ante este mundo que cada vez demanda más tiempo, más compromiso y más vida”.

Uriel Reyes Feria (dramaturgo)

Introducción

La Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro (LLDYT), perteneciente a la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), es uno de los programas universitarios de enseñanza teatral más prestigiosos de México. A diferencia de otras carreras —como la del Centro Universitario de Teatro (CUT), de la UNAM o de la Escuela Nacional de Arte Teatral (ENAT) del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL)—, esta no se enfoca solo en la actuación.

La LLDYT promueve una formación integral del fenómeno artístico en 54 asignaturas —39 obligatorias y 15 optativas— divididas en cinco áreas de conocimiento —Actuación, Dirección, Diseño y Producción, Dramaturgia, y Teatrología— (Facultad de Filosofía y Letras, 2007). Durante ocho semestres el estudiantado adquiere las bases académicas, artísticas y prácticas que las y los capacita “como docentes, investigadores, críticos, dramaturgos, directores, actores, productores y promotores culturales” (p. 24), entre muchas otras actividades, mediante la construcción de capacidades orientadas a “organizar, difundir y enriquecer la profesión teatral” (p. 24).

Las personas que egresan de esta licenciatura se enfrentan a un contexto laboral que se caracteriza por un fuerte desequilibrio entre la oferta y la demanda de trabajo, intermitencia laboral y empleo flexible. (Feregrino, 2020). Su principal fuente de trabajo la encuentran en el teatro independiente, sobre todo al producir sus propias obras con pares o al participar con el profesorado, también de la carrera, en sus proyectos profesionales. Se trata de una modalidad de trabajo por proyecto, de recursos propios o provenientes de becas y convocatorias de diversas instituciones, bajo una organización del trabajo generalmente autogestiva.

Por sus características y carencias económicas, la división de tareas se ve difuminada por una diversidad de labores que sus integrantes llevan a cabo, muchas veces de manera indistinta, dentro del proceso de planeación, producción, distribución y consumo con muy poca o nula remuneración. Por lo que las personas egresadas optan por insertarse en múltiples empleos relacionados, o no, con su formación profesional para lograr sobrevivir y mantenerse en su ocupación.

El trabajo de las y los egresados en la LLDYT representa un trabajo simbólico que exige el despliegue de conocimientos, técnicas y habilidades narrativas, corporales y vocales, entre otras, expresadas por medio de elementos estéticos, emocionales, éticos y cognitivos (Feregrino, 2020). Debido a su proximidad con componentes de juego, ocio, recreación y cultura juvenil, esta ocupación goza de poco reconocimiento como trabajo que debe ser remunerado. Al respecto, Berger (2008) incluye a este tipo de ocupaciones en lo que denomina “carreras juveniles”, caracterizadas por una cultura bohemia e intelectual que se inserta en el mito romántico de la juventud y que, por lo mismo, recompensa a aquellas personas que se niegan a crecer.

Esta investigación pretende mostrar la configuración⁴ de decisiones que caracteriza la construcción de una ocupación *sui géneris*, basada en aspectos identitarios relacionados con la juventud, la vocación y el gozo; donde las personas egresadas de la LLDYT son capaces de prolongar indefinidamente su formación universitaria y poner en riesgo su futuro económico con tal de permanecer haciendo lo que les gusta.

A la ocupación se le entenderá como una construcción social dinámica que nace de la interacción con múltiples agentes, bajo estructuras que no determinan, pero que sí constriñen a la acción, dentro de procesos de objetivación y subjetivación. La construcción social de la ocupación parte de pensar al trabajo como actividad, interacción y relación de sociabilidad, que se nutre de los sentidos que se le otorgan desde la individualidad, las redes de relaciones familiares, amicales, barriales y escolares, así como de las formas en que, quien lo ejecuta, concibe su futuro en él (expectativas). Se asume que en esta construcción:

se conjuntan las restricciones estructurales de los mercados, con las características propias de los sujetos (sexo, edad, etcétera) y sus interacciones con producción de sentido, desde donde se establecen las estrategias instrumentales, pero también afectivas, axiológicas y/o estéticas, como construcción de decisiones-acciones o como entramados de las mismas, que pueden ser personales, familiares y/o comunitarias (De la Garza, 2010, como se citó en Pérez-Islas, 2017, p. 90).

⁴ Se opta por la noción de configuración, en lugar de sistema, porque permite flexibilizar las relaciones rígidas entre sus componentes, además de que posibilita pensarlas como articulaciones o desarticulaciones donde se implican componentes objetivos y subjetivos.

Bajo dicha construcción la complejidad de configuraciones laborales concretas implica elementos como “la necesidad de trabajo (reproducción), con sus propias concepciones acerca de lo que es [el trabajo] en general, con sus anteriores experiencias laborales y con las posibilidades reales de empleo (oferta y demanda)” (Garabito y Hernández, 2010, p. 122). Donde cada ocupación presenta características específicas que se vinculan estrechamente con las motivaciones e ideologías que cada grupo ocupacional mantiene, “generando así su propio comportamiento y formas culturales propias” (Hernández, 2003, p. 57).

El capítulo está organizado en tres secciones, además de esta introducción: un apartado de discusión, en el que se exponen los supuestos teóricos que guían la investigación. Otro apartado en el que se analizan los resultados obtenidos a través de dos ejes que buscan reflexionar, primero, sobre los significados, influencias y decisiones que intervienen en la forma en que las personas egresadas de la LLDYT proyectan su ocupación a futuro y sobre las formas en que sus decisiones educativas y laborales configuran la construcción social de su ocupación artística. Por último, se encuentran las conclusiones.

Las reflexiones plasmadas aquí forman parte de una pesquisa más amplia llevada a cabo para el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM durante el período 2019-2022, relativa a las nuevas formas de organización del trabajo de egresadas y egresados de la LLDYT. En esta se realizó un acercamiento etnográfico mediante 40 entrevistas en profundidad efectuadas de forma presencial durante el segundo semestre de 2019 y por teléfono a partir de marzo de 2020, esto es durante el tiempo del confinamiento por la pandemia de COVID-19.

Discusión

En México, como en gran parte del mundo, las características del empleo se encuentran constreñidas por condiciones macroeconómicas que, en diferentes niveles, suelen agudizar las crisis laborales (Weller y Van Gelderen, 2006). Desde el agotamiento del modelo económico conocido como “sustitución de importaciones”, hasta la llegada del neoliberalismo, se han experimentado ajustes y reestructuraciones que han provocado procesos progresivos de flexibilización laboral, decadencia en la calidad de los empleos y en el reconocimiento y acceso a diferentes derechos derivados de ellos.

Las desigualdades sociales, políticas y económicas, entre otras, se han conjugado, tradicionalmente, con características como “el origen social, la etnia, la edad, el tipo de familia de origen, el lugar de residencia y el género”, encontrando correspondencia directa con problemas de inserción, desocupación y precariedad laboral (Feregrino, 2022a). Como puede observarse, las diferentes desigualdades mantienen una relación estrecha con los “atributos personales,

relacionales y estructurales que determinan las posibilidades de las personas de capturar y retener recursos e ingresos a lo largo de su vida” (Jusidman, 2009, p. 191), lo cual incluye a las trayectorias educativas y laborales.

Las personas jóvenes, entre otros grupos vulnerables como las mujeres, son quienes sufren más desigualdades económicas, tardando más en encontrar empleo y experimentando mayor precariedad; estas últimas, además, desencadenan relaciones asimétricas generadoras de otras desigualdades, como la de recursos y de capacidades que, finalmente, limitan la inserción al mercado laboral y las posibilidades de encontrar un trabajo de calidad (Reygadas, 2004). Baste decir que “[e]n la última década, en promedio, la gente joven con un rango de edad de los 15 a los 24 años representa el 35% de las personas desempleadas, mientras que las que están en un rango de los 25 a los 44 años representan el 45%” (Sánchez, et. al, 2022, p. 147); esta suma del 80% muestra lo alarmante del fenómeno. Al respecto, la OIT (2020) confirma que la población joven es la más proclive a estar desempleada o, en su caso, a obtener empleos de peor calidad. Algo similar sucede con las personas jóvenes que cuentan con estudios del nivel universitario o superiores.

Si bien existen indicios sobre la importancia que el mercado laboral concede a los grados académicos, principalmente, a su vínculo con la inserción en el mercado de trabajo, la continuidad laboral y la calidad en el empleo, existen otros elementos que pueden reflejar matices y contrastes capaces de desestimar los niveles educativos como un elemento medular (Weller y Van Gelderen, 2006).

La demanda limitada del mercado de trabajo suele enfrentarse a una oferta saturada, lo que provoca que las personas ofertantes acepten participar en condiciones de reclutamiento en las que prácticamente no se toman en cuenta, como elementos decisivos para la contratación, la formación ni los títulos profesionales. Como consecuencia, quien se oferta suele verse en la necesidad de aceptar empleos que poco o nada corresponden con su formación universitaria, incluso, muchas veces, dentro del sector informal.

Thompson (1998) explica que los contextos sociales son constitutivos de la producción y recepción de las formas simbólicas, por lo que las asimetrías que caracterizan a las sociedades capitalistas contemporáneas conducen a elecciones en función de la disponibilidad. En tal escenario de desigualdades sociales las personas suelen hacer “elecciones de acuerdo con los recursos que tiene a su disposición, y de acuerdo con su percepción de que dichas elecciones serán parte de cursos de acción exitosos” (Maycroft, 2004, p. 67 citado en Ortega, 2009, p. 29). Sin que ello implique que cuenten con información perfecta ni que sus decisiones sean solo utilitarias.

A pesar de que las decisiones de las y los universitarios son constreñidas estructuralmente, estas no se reducen al sometimiento ni a las intenciones calculadoras de las diferentes partes, pues en las decisiones pueden intervenir

acciones y estrategias que no generan significados económicos en las personas o, al menos, no se limitan a ellos. En todo caso, como sostiene Hernández (2017), los procesos de decisión son también procesos de dar sentido, mediados por relaciones de poder y en donde intervienen, en diferentes niveles, dimensiones estéticas, morales, cognitivas. De tal modo, la subjetividad, como configuración de significados, conlleva libertad para decidir y actuar, aunque en el camino encuentre limitantes estructurales.

La asignación de significados en las decisiones laborales y educativas involucra aspiraciones de las personas en la construcción de escenarios futuros, las cuales cobran sentido dentro de un marco contextual social, cultural, político, económico, en tiempo y espacios específicos. Dichas decisiones pueden estar igualmente constreñidas estructuralmente por estatus y modos de apropiación simbólicas, por ejemplo, en función de una jerarquización social (Bourdieu, 1997).

En los mismos términos de Bourdieu, García Canclini (1990) afirma que “las relaciones económicas entre las clases son fundamentales, pero siempre en relación con las otras formas de poder (simbólico) que contribuyen a la reproducción y la diferenciación social” (p. 10). Después de todo, las decisiones que se toman quizás tengan un carácter ambiguo, incierto o contradictorio que, como señala el mismo autor, pueden observarse en la sociedad como elementos de distinción o discriminación, según sea el caso.

Lo anterior se advierte en la elección de cursar una carrera universitaria, el tipo de licenciatura elegida y la institución en la que se decide estudiarla. Por ejemplo, puede haber una inclinación a observar, de una mejor manera, a licenciaturas en las que se “presuma” un mayor éxito económico, como podrían ser las ingenierías y otras áreas de conocimiento técnico. Mientras las áreas de humanidades y artes suelen apreciarse como carreras en las que las personas no se insertarán en el mercado laboral exitosamente, lo que retrasaría la emancipación y autonomía económica de la universidad, aunque pudieran tener mayor retribución ética, estética o emocional.

Entran en juego al explicar las motivaciones para iniciar y mantenerse en una ocupación, empezando por la vocación y los significados que se le conceden a la actividad y a las formas de ejecutarla, que pueden ser románticos, prácticos o una combinación de ellos. El valor que se le da al trabajo y al dinero es otro punto subjetivo que interviene en la toma de decisiones y elaboración de posibles estrategias. Asimismo, los valores median y motivan, en distintos niveles, a las personas a buscar y consumir aquello que les proporciona el beneficio que esperan de acuerdo con lo aprendido socialmente (Sevgili y Cesur, 2015).

Algunos autores resaltan el papel de la educación recibida en el núcleo familiar con el apego a ciertas ocupaciones y su posible transmisión entre generaciones (Castillo y Vela, 2013). Esto se debe a que la familia es parte fundamental en la transmisión de intereses, preferencias, conocimientos, habilidades, redes y

expectativas relacionados con la elección ocupacional y sus trayectorias. También, resulta necesario notar la influencia que mantienen el tipo de familia de origen y de pertenencia, sus costumbres y tradiciones, el lugar de residencia, los capitales sociales, económicos y políticos, la edad y el género de las personas ofertantes en relación con las decisiones que toman; las posibles discrepancias surgidas en el mercado de trabajo; y su incidencia en los problemas de inserción, desocupación y precariedad laboral.

Adicionalmente, la identidad ocupacional es construida en otros espacios de sociabilidad, como puede ser la escuela o el barrio, pues, aunque es definida en la individualidad, surge en su relación, cercana o antagónica, con otras personas. Es desde la colectividad que se generan diversos componentes estéticos, morales, éticos, cognitivos, relacionados con aspectos como la edad, el género, la clase social, la etnia, el nivel educativo, entre otros, que dan sentido a la ocupación y conceden ciertos significados relacionados con lo estándar, lo superior, lo marginal.

En lo que se refiere a la educación, es en el entorno escolar, además del familiar, donde se origina el capital cultural que suele conducir a una diferenciación social. De inicio, es notable cómo las trayectorias escolares se diferencian, en gran medida, por las posiciones económicas y sociales de las familias. Asimismo, como sostiene Jacinto (2010), las instituciones de formación profesional, sobre todo las que desarrollan identidades cercanas a determinada familia ocupacional o a la generación de empleos de calidad, con frecuencia transfieren capital social institucional a quienes se forman en ellas.

De ahí que quienes tienen más recursos y capitales, generalmente, presentan mayores posibilidades de insertarse en mejores empleos y moverse hacia posiciones de más jerarquía. Incluso, las personas que provienen de familias de origen socioeconómico medio o alto suelen contar con la posibilidad de elegir su empleo en función de otros aspectos que consideran más relevantes que los niveles de remuneración económica, como podrían ser el aprendizaje o la propia experiencia, que van a obtener en el desarrollo de la actividad (Jacinto, 2010).

En esos términos, como menciona Ortega (2009), la estructura social y las posiciones que se ocupan en esta juegan un papel crucial para la generación de posibles distinciones entre grupos sociales, pues, aunque las personas no sean resultado fiel de las estructuras, se debe reconocer que, en gran medida, las constriñe y representan un contexto toral en el que se origina la subjetividad y se despliega la agencia.

Por otro lado, la presión social y económica también constriñe las decisiones ocupacionales de las personas egresadas, ya que muchas veces se les atribuye la "incapacidad" de insertarse de manera "eficaz" e inmediata en el mercado laboral, así como de ser "productivos". Asimismo, se les suele estigmatizar por la posición que ocupan dentro del núcleo familiar y la representación social del lugar que les correspondería, de acuerdo con su ciclo vital, género y edad,

en los procesos de producción y reproducción (Feregrino y Cadena, 2022). Bajo tales presiones, en diversas ocasiones se ven en la necesidad de optar por ocupaciones que no se vinculan con sus perfiles profesionales o para las que presentan una sobre educación.

Sobre el punto anterior habría que decir que la formación universitaria no representa una condición determinante para que las personas se inserten con mayor facilidad en el mercado de trabajo o para que encuentren empleos de mejor calidad. Los contrastes e, incluso, contradicciones que existen entre la formación recibida y las características demandadas por el mercado laboral son muestra de ello. Después de todo, las propiedades específicas del mercado de trabajo hacen complejo el vínculo entre la formación universitaria, la calidad de los empleos y el acceso a estos (Bolaños y Guevara, 2017).

Es innegable que la formación representa un componente muy importante para las personas que buscan insertarse en el mercado laboral. En particular, lo es la educación universitaria que “pretende responder a las necesidades sociales y a las demandas del mercado generando atributos en los individuos, siendo el conocimiento una capacidad productiva con un peso semejante al de los factores productivos materiales” (Esparza y Plata, 2016, p. 2). No obstante, en la práctica, resulta muy complicado que puedan encontrar con facilidad una oportunidad coincidente con su formación, expectativas, identidad y visión del futuro.

Esto conduce a pensar en los componentes que se despliegan en la construcción de la ocupación de las y los universitarios en relación con su desarrollo laboral, pero también con sus áreas particulares de estudio y egreso. La construcción social de la ocupación implica una gran variedad de situaciones, personas y contextos que tienen la facultad de complicar o facilitar su desarrollo y configuración. La ocupación es una construcción dinámica que se concreta gracias a la interacción con distintos agentes que muestran posturas y potestades distintas, bajo la influencia histórica, social, económica, política y cultural que, en diferentes niveles, explica y da sentido a las estructuras, subjetividades y potencialidades para la acción en tiempos y espacios específicos.

Por su parte, la profesionalidad, como una forma de construcción social, depende de la legitimación intrínseca que de ella haga la sociedad en la que se inserta, en una temporalidad determinada; esta constriñe la función, la valida y formaliza bajo procesos que concentran características culturales, sociales, políticas e ideológicas en la que se enmarca la profesión (Fernández, 2001).

En ello se destacan, por ejemplo, las construcciones del saber y del saber hacer de las profesiones, que, en última instancia, serían aspectos que encuadren su saber ser. Pero no como componentes aislados, sino como una forma de integración o configuración enriquecida de los diversos saberes desplegados en la práctica. En ese sentido, la división entre los ámbitos de la educación y del trabajo solo representa una exigencia analítica, ya que la práctica social de los individuos y los grupos combina ambos de manera simultánea (Testa et al., 2009).

Del vínculo entre la formación y el ejercicio profesional derivan configuraciones específicas y complejas, donde conviven elementos estructurales y subjetivos que, en diferentes niveles y combinaciones, suelen generar conflictos, negociaciones o acuerdos que median los procesos de decisión. Por lo que es posible encontrar disonancias “entre las dimensiones aspiracionales y fácticas que imprimen características más intrincadas que el encuentro deseable entre la oferta y demanda de trabajo” (Feregrino, 2022b, p. 4).

Más aún, cuando la realidad laboral genera disonancias con los intereses, expectativas, identidades y visiones sobre el futuro de las y los egresados. Después de todo, la forma en que se construye la visión del futuro mantiene una estrecha relación con los espacios de socialización como la familia, la escuela, el barrio y el trabajo. Por ende, la condición relacional interviene en los modos de percibir y asumir la vida, el trabajo y el futuro (Feregrino, 2022a).

El origen social también tiene un grado de incidencia significativo en los niveles de desigualdad, los cuales se pueden apreciar en las condiciones en que se origina, o no, la transición de la educación formal al empleo, así como en las características de la educación y de la ocupación. Sin embargo, no constituye la única condicionante, pues los capitales sociales, culturales y económicos también influyen de diferentes formas. A la par, se puede hablar de la importancia de la calidad de la educación recibida y de la reputación de las instituciones que la imparten. Por lo que formarse profesionalmente en instituciones privadas o de prestigio suele traducirse, bajo ciertos contextos específicos, en acceso a empleos de mayor calidad o jerarquía.

Las instituciones de formación profesional, sobre todo aquellas que, como refiere Jacinto (2010), desarrollan identidades fuertemente vinculadas con cierta familia ocupacional o con la generación de empleos de calidad, transfieren, con regularidad, capital social institucional a las personas que se forman en ellas. Por lo cual, quienes tienen más recursos y capitales, presentan más posibilidades de insertarse en mejores empleos y moverse hacia posiciones de mayor jerarquía (Jacinto, 2010). Incluso, las personas que provienen de familias de origen socioeconómico medio o alto suelen contar con la posibilidad de elegir su empleo en función de aspectos que consideran más relevantes, como los niveles de aprendizaje o la experiencia que van a obtener en el desarrollo de la actividad, que los propios niveles de remuneración económica. Por consiguiente, las desigualdades y exclusiones educativas y laborales mantienen una relación estrecha con las condiciones socioeconómicas de los individuos y sus familias.

De igual modo, las redes sociales y las características de sus articulaciones constituyen criterios que posibilitan o limitan, mediante el capital social individual o familiar, el acceso a empleos de calidad o precarios. Estos capitales también son construidos desde la escuela, lo cual puede facilitar o constreñir la posibilidad de insertarse con éxito en el mercado laboral. Si bien, los entornos estruc-

turales no son los únicos elementos que intervienen en los procesos de inserción o de exclusión, ya que las capacidades reflexivas, de agencia y de acción en casos concretos también lo hacen. Las decisiones que toman las y los egresados son reflejo de sociabilidad en donde la dimensión relacional implica una actividad pública y privada, pero social y dinámica que provoca diversas formas de identificación y diferenciación social. Aunque de ningún modo se les puede pensar a estas personas sin individualidad, agencia, necesidades, motivaciones y expectativas propias, solo que tampoco se puede negar la influencia de los contextos sociales, cuyo desempeño en la configuración de escenarios particulares constriñe sus potencialidades de acción (Feregrino, 2022a).

Al mismo tiempo, la escuela es el lugar donde se construye la identidad mediante la interacción con personas adultas y pares con quienes se comparte y se discuten preocupaciones sociales, negociando, bajo múltiples espacios y rituales, posibles diferencias culturales (Eckert, 1989; Willis, 1981, citado en Newman et al., 2019). En parte, es ahí donde se apuntala una “cultura-mundo que repercute en los modos de vida, los patrones socioculturales, el aprendizaje y fundamentalmente en la interacción social” (Reguillo, 2000, p. 45).

En esos espacios cada grupo social elabora sus prácticas culturales mediante las cuales determinados conjuntos de habilidades, conocimientos y discursos llegan a definir a la persona educada. Aunque, el ser educada y educado no se limita a la adquisición de habilidades técnicas, sino que también implica “la capacidad de realizar tareas ‘de acuerdo con expectativas y reglas establecidas’ y la adquisición de ‘un habitus que puede ser arbitrario e irrelevante para la tarea que se está realizando’” (Cremin, 2008, como se citó en Newman et al., 2019, p. 13). En todo caso, las aspiraciones (socio)culturales conllevan decisiones orientadas a la construcción de características que no por fuerza se tienen, pero se desean obtener.

Las decisiones que toman las y los universitarios con respecto a su educación y a la construcción social de su ocupación se ven influenciadas —además de por la institución escolar y sus rasgos distintivos— por las características concretas de la formación recibida en cada área de conocimiento y, específicamente, de cada carrera profesional, pues proveen de condiciones objetivas y subjetivas diferenciadas a las que tendrá que enfrentarse su población egresada. De ahí que las características y problemáticas singulares en las que se insertan los estudios formativos representen condiciones esenciales para ser consideradas por los mercados laborales particulares (Feregrino, 2022a).

En el caso específico de las áreas artísticas y de humanidades se puede apreciar un ejemplo paradigmático de trabajos considerados “no clásicos” que, debido a sus características singulares, se apartan de un mercado de trabajo tradicional, como al que pueden acceder otras personas de áreas de conocimiento con ocupaciones clásicas (Feregrino, 2022a). En especial, el trabajo teatral es

una actividad *sui géneris* en la que se despliegan componentes emocionales, estéticos, éticos y cognitivos dentro de procesos laborales altamente flexibilizantes y precarios, que también suelen presentar tintes elitistas y discriminatorios.

Ante el aumento del desempleo, de la intermitencia laboral y del empleo de baja calidad, quienes se dedican a esta actividad suelen mantener empleos paralelos, relacionados o tangencialmente vinculados con su profesión que les permitan sobrevivir. Por lo regular, los problemas económicos los llevan a mantener dos o más empleos. El primero, considerado como el principal, es el vocacional; este, a pesar de ser el más importante para las y los egresados suele ser el que menos les retribuye económicamente, pero el que más les satisface. Las otras actividades tienden a ubicarse dentro de la informalidad, ser eventuales y contribuir apenas en conjunto para completar para la manutención de las y los jóvenes.

La falta de recursos económicos, la inestabilidad e incertidumbre laboral promueven que estas personas busquen diferentes opciones —en forma de estrategias o acciones concretas— para insertarse en el mercado de trabajo. Una de ellas, —la que guía la discusión de este documento— es la decisión de formarse en más de un área de especialización y tomar una serie de cursos extracurriculares, ya no solo con la intención de encontrar un mejor trabajo, sino a veces con la mera esperanza de encontrar alguno y de mantenerse activas y activos en su actividad, lo que representa más que una cuestión utilitaria, el acceso a otras dimensiones éticas, estéticas y emocionales. No obstante, no es cualquier trabajo el que persigue este grupo de jóvenes; debe ser uno que, al menos, corresponda con su identidad juvenil, y que presente una relación, aunque sea tangencial, con los significados, generalmente románticos, que le asignan a su profesión.

Resultados

Significados, influencias y decisiones que proyectan escenarios futuros

Las y los egresados de LLDYT entrevistados coinciden al externar un gran orgullo por pertenecer a la UNAM. Consideran que, por ser una institución reconocida a nivel nacional e internacional, sus estudios tienen mayor prestigio y se observan socialmente con mayor seriedad. Desde su punto de vista, el prestigio de su *alma mater* les permite marcar una diferencia significativa con otras personas dedicadas al teatro en los ámbitos en donde la formación universitaria es requerida.

Yo pienso que la escuela es [y] ha sido mi principal fortaleza, en cuanto a todo. Para empezar, así, como, *per se*, el prestigio de la universidad. O sea, no importa tampoco de dónde vengan los demás, pero cuando tú dices “estudio teatro” la gente dice “ah, ja, ja, qué chistoso”. “De la UNAM”. “Ah, ya”. O sea, el peso de la universidad siempre

es brutal, aunque tú hayas pasado 15 minutos ahí o hayas pasado de noche la carrera. El peso de la universidad siempre es brutal y en eso sí es importante para tu desarrollo como profesionista. Esa ha sido mi fuerza (E11).

En su mayoría, estas personas suelen ser las primeras de sus familias en cursar una carrera universitaria relativa a las artes —si bien la UNAM ubica esta licenciatura dentro del campo de las humanidades. No obstante, es poco común que sean las primeras en acceder a la educación superior. Por lo general, provienen de familias en las que al menos uno de sus familiares directos ha cursado una licenciatura, aunque no la haya concluido. Asimismo, en menor medida, alguno de los padres, madres o tutores cuenta con estudios de posgrado —sobre todo, en generaciones de egreso más reciente.

Aunque pocos de los miembros de la familia se hayan dedicado profesionalmente al arte, por lo regular, alguien en el núcleo familiar mostró tal inclinación por diversas expresiones artísticas, culturales y populares, que logró influir, desde la niñez, en los gustos de las y los egresados. En ese sentido, mencionan varias veces el papel de un familiar normalista en la construcción de su interés y amor a dichas actividades. También, suelen referir como factor que las y los motivó a dedicarse al teatro el acercamiento temprano a la lectura, a las artes escénicas y a otras expresiones artísticas realizadas a un nivel amateur o como un *hobby* dentro del entorno familiar.

Otras de las fuentes de motivación reconocidas en la elección vocacional son las instituciones de Educación Media Superior de la UNAM y, sobre todo, su profesorado —aunque quienes fueron estudiantes de instituciones privadas también señalan al bachillerato como la etapa en que se forjó su afinidad por las artes escénicas—. En este caso, sobresalen los casos del plantel número 3 de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) Oriente, entre otros CCH y preparatorias. Por último, algunas personas señalan a las herramientas didácticas utilizadas por las escuelas religiosas, sobre todo católicas, como sus primeras aproximaciones al teatro y como el impulso que los llevaría dedicarse a esta actividad de forma profesional.

Sin importar de quién y cómo haya influido en sus gustos por el arte, fueron muy variadas las posturas que mantuvieron sus familiares ante la decisión de estudiar la LLDYT. En las narraciones de las y los egresados aparecen diferentes niveles de oposición, rechazo, dudas, reservas o aceptación por parte de su entorno más cercano. Aunque, sin importar el género, es común que la familia se oponga a esta decisión aduciendo la dificultad de obtener un ingreso fijo y suficiente, por lo regular asociada con las ocupaciones artísticas. En el caso específico de las mujeres, existen muchos prejuicios sociales —como la falsa relación entre la actividad teatral y el trabajo sexual— que las familias utilizan como argumentos disuasivos para que sus hijas o familiares no se dediquen a esta profesión.

A parte de la apreciación por género, hubo para quienes la oposición de sus padres, madres o tutores a estudiar esta licenciatura fue tan enérgica que propició un rompimiento permanente o transitorio en sus relaciones. Esto pasó en familias tradicionales encabezadas por un varón, principal detractor de la decisión vocacional. Las mujeres madres de familia se distinguieron por otorgar apoyo económico y moral a sus hijas e hijos en la elección de carrera. Cuando lo hubo, no fue incondicional, pues padres, madres o tutores impusieron condiciones a sus hijas o hijos para permitirles que incursionaran en el mundo de las artes.

Es de destacar que casi todas las personas entrevistadas mencionaron que la decisión de estudiar una carrera universitaria surgió de manera natural y sin dudas en ellas y sus familias. Mencionan que jamás se puso a discusión la posibilidad de no continuar con sus estudios profesionales —en parte, porque al haber estudiado la mayoría en la Educación Media Superior de la UNAM contaban con pase directo, es decir, sin hacer ningún tipo de examen, a la Universidad—; en todo caso, la duda radicaba en qué área y profesión elegir. Esta elección fue informada, según reportan casi en su totalidad las y los egresados, pues afirman haber consultado una serie de fuentes y referencias con datos precisos sobre las carreras impartidas en la UNAM, además de haber recibido orientación vocacional. Si bien aseguran haber revisado incluso documentos especializados como las agendas estadísticas de la UNAM, la decisión se fundamentó en su gusto y vocación por el arte. Aunque, también, provino de una búsqueda tajante de diferenciación con respecto a aquello que no querían ser ni hacer, como la ocupación de sus madres y padres que, desde su perspectiva, representa un trabajo aburrido y monótono que los convierte “malamente” en “adultos”. En todo caso, para la mayoría, estudiar la LLDYT fue pensada como su primera opción.

Regresando al tema de las condicionantes impuestas por las familias, en algunos casos, el desacuerdo familiar estuvo acompañado de la sugerencia de estudiar previamente otra licenciatura, ajena al arte y a las humanidades —como Medicina, Actuaría, Comunicación y distintas ingenierías—, que pudiera procurarles un verdadero sustento económico, ya que consideraban que en la LLDYT no encontrarían un panorama laboral favorable. Esta idea tuvo gran repercusión para algunas y algunos, quienes accedieron a ingresar a una licenciatura distinta, ya fuera de forma simultánea o como opción que sustituiría por completo la LLDYT.

Varias de las personas que se inscribieron antes o al mismo tiempo en otras licenciaturas lograron cursar los primeros semestres, pero los abandonaron al sentir que les causaban sentimientos de infelicidad (E14) o que les demandaban dedicarse a ellas de tiempo completo, quitándoles toda oportunidad de continuar su formación y proyectos teatrales de manera paralela.

También existen otros casos en los que las y los universitarios decidieron emprender la aventura de la doble formación por gusto o por algún constreñimiento ajeno al mandato familiar. Por un lado, se encontró a un grupo de mujeres que cursaron otra carrera, además de la LLDYT, por sus propios gustos e intereses en especializarse en dos áreas profesionales distintas. Esas dos opciones formativas fueron descritas por ellas como complementarias —aunque, a la larga, llegaron a desempeñarse profesionalmente solo en una—, pues refirieron que gracias a tal combinación pudieron adquirir una variedad de conocimientos y herramientas que, desde su perspectiva, las dotó de fortalezas para poder enfrentar al competido mercado laboral mediante el mejor ejercicio de su profesión. Así, de manera recurrente, se encontró que ese doble paso por la universidad mantenía un vínculo estrecho con la concepción del trabajo de este grupo de mujeres. Tal concepción se caracterizaba por visiones más pragmáticas y menos románticas de su ejecución, por lo que la remuneración digna, las prestaciones sociales y la estabilidad laboral adquirirían un papel relevante en sus vidas y su visión del futuro.

Por otro lado, se encontró un grupo de hombres que ingresaron a la LLDYT por no haber sido aceptados en su primera opción para estudiar cine en la Escuela Nacional de Artes Cinematográficas (ENAC) —también de la UNAM— y que mantenían la esperanza de poder hacer la permuta de carreras durante los primeros semestres. Sin embargo, al no conseguirlo, optaron por continuar sus estudios en la LLDYT por su afinidad al arte, prepararse para la actividad cinematográfica por medio de una formación continua, técnica o autodidacta y proponer una poética ecléctica que diera cuenta de ambos intereses profesionales. En este caso, si bien la doble formación no se originó por demandas familiares, con frecuencia la familia manifestó mayor aceptación y expectativas económicas para el quehacer cinematográfico que para el teatral.

Configuraciones educativo-laborales en la construcción de la ocupación artística

Las personas egresadas entrevistadas manifestaron distintas críticas a su formación, centradas, en el plan de estudios, las formas de especialización, las condiciones materiales del Colegio de Literatura Dramática y Teatro (LDYT) y los entornos de enseñanza-aprendizaje promovidos en su interior. El tiempo que la escuela les demanda dedicarse a sus estudios es un problema significativo, pues desde el segundo semestre el estudiantado tiene que permanecer casi todo el día en la Universidad por condiciones logísticas que contribuyen a una mala distribución de horarios y excesivos tiempos muertos entre clases. Aunque esto, en cierta forma, también puede ser consecuencia de la selección de asignaturas, de la demanda de ensayos y de actividades que terminan ejecutando en los tiempos que deberían estar destinados al descanso, el ocio o la recreación.

En vez de pensarse con una especialización específica, vinculada a una rama única del teatro, estas personas, en su mayoría, se conceptualizan como creadoras y creadores escénicos, capaces de responder profesionalmente a cualquiera de sus áreas. Mas, este autorreconocimiento no se relaciona con una preparación exhaustiva y holística planeada en los programas de la licenciatura.

Por lo contrario, en una crítica constructiva a la preparación que reciben en la carrera por medio de sus orientaciones formales, las y los egresados resaltan como problemas centrales a la estructura curricular, a las opciones de áreas de conocimiento a las que pueden acceder, al profesorado y a las condiciones técnicas y materiales del Colegio de LDYT. Circunstancias que, bajo su consideración, no necesariamente les provee de un panorama idóneo para insertarse con éxito en su campo laboral. Es así como, con base en sus posibilidades económicas, el tiempo excesivo que pasan en la universidad y la diversidad de materias y profesorado disponibles en la FFYL, toman decisiones educativas orientadas a cubrir las distintas deficiencias que identifican en su formación mediante la asistencia a cursos gratuitos que no les proveen de reconocimiento oficial curricular. En este punto hay que destacar que la acción de subsanar los huecos en su formación la conciben las y los egresados como una estrategia de la que son responsables y no la universidad.

Desde el punto de vista de las y los egresados esta licenciatura facilita el sustento teórico necesario para el ejercicio del quehacer escénico, así como herramientas de investigación “muy fuertes” y “muy poderosas” (E5) para el desarrollo de la actividad. Sin embargo, según sus palabras, “la misma carrera te arrastra a tener un poco de todo” y el programa de estudios proporciona “una empapada de todas las áreas” (E24). Por lo que consideran fundamental hacerse de conocimientos y herramientas mucho más variadas que les confieran una diferenciación sustancial en el ámbito teatral.

En relación con su crítica sobre las opciones de áreas de conocimiento, habría que señalar que durante el penúltimo año de estudios el plan de estudios vigente (2019) exige al estudiantado elegir dos áreas de conocimiento —entre cinco— y enfocarse en una de ellas durante su último año. A pesar de realizar esta elección formal, la mayoría no es con inscribir las asignaturas que prescribe dicho plan, sino que registra o toma como oyente materias de diferentes áreas de conocimiento o cursa áreas adicionales completas; decisión que implica una mayor inversión de tiempo en sus estudios, que suele reflejarse también en el tiempo de egreso.

Una persona que estudió con el plan de estudios anterior (1985) se inscribió formalmente en el área de Dramaturgia, pero después invirtió un par de años más cursando las otras dos áreas de conocimiento entonces disponibles: “Terminé la carrera y metía [materias] de oyente, ni siquiera como optativas. O sea, yo me metí de oyente, hice dos años de oyente. Terminé mi carrera y después ya hice las [materias] que no pude hacer de Actuación porque se empalmaban, y luego

las de Dirección” (E1). Esta egresada asegura que “en realidad, mi carrera en vez de cuatro duró seis años porque tomé como oyente todas las áreas de Actuación y Dirección”. Su decisión se fundamentó en que “no [concebía] una sin la otra [el área de Actuación sin la de Dirección]”, puesto que considera que su profesión se orienta a la creación escénica en general y que sus actividades incluyen las propias de esas tres áreas de conocimiento, de ahí la necesidad de profundizar en ellas.

Un caso similar es el de una egresada que, bajo el plan de estudios 2009, eligió las áreas de Actuación y Dirección en su penúltimo año y el área de Dirección en el último. Además, cursó las asignaturas de Actuación correspondientes a este período final, aunque no las inscribió formalmente y se presentó solo como oyente. Ella plantea que su intención era “aprender todo”, pues asegura que “como directora tienes que saber hacer todo, porque ¿cómo vas a pedir algo si no lo sabes [hacer]?” (E2).

Al mismo tiempo, la elección de un amplio abanico de materias optativas representa para muchas y muchos una forma de complementar su formación para enfrentar al mercado de trabajo con mayores posibilidades de éxito. Sin embargo, cuando aspiran a diversificar sus opciones laborales no lo hacen como referencia a los patrones o tendencias del mercado, sino a las labores que están dispuestos a realizar y más aún, las que desean ejecutarlas por el placer de ejecutarlas.

La decisión de cursar diferentes asignaturas optativas de diversas áreas conocimiento, que generalmente no corresponden a las propias, también se debe a la exploración de sus intereses y a la construcción del perfil profesional al que aspiran. Sobre ello un egresado (E25) refiere que las optativas de Taller de Actuación en Cine y T.V. y de Taller de Guion para Cine, Radio y T.V. le han permitido desarrollar labores como la corrección de estilo de guiones de series para televisión, que para él representa el tipo de trabajo creativo que desea desarrollar.

Es así como en este tipo de asignaturas ven la oportunidad de profundizar en el conocimiento de temas que les resultan atractivos, de adquirir habilidades que consideran les serán útiles en su camino profesional y que, además, no necesariamente sumarán años a su carrera, ya que suelen cursarlas en sus tiempos libres.

Yo buscaba las materias optativas que fueran lo más afines, que me dieran el mayor número de herramientas para desenvolverme, para tener de dónde agarrar ese... Como actor, para desenvolverse en un papel, eso igual nos lo dijeron los maestros, entre más referentes tengas, entre más experiencias, entre más vivencias, entre más cosas hayas hecho, más conocimiento en general de la cultura, de distintas cosas tengas, más vas a tener para brindarle tú al personaje, tanto en psique, como en la psicología, como en su carácter. Entonces yo elegí [asignaturas] que me dieran el mayor número de herramientas para mi área (E3).

En esa decisión encuentran, por un lado, el espacio para fortalecer su propia visión que tienen del conocimiento, como en el caso de una de las egresadas especializada en Actuación, quien consideraba muy básicas y repetitivas las asignaturas de su área. Por ello, se enfocó en tomar más materias optativas teóricas, que le permitieran explorar de manera más profunda otros temas como el de la Historia (E24). Por otra parte, en las materias optativas hallan un campo más amplio para explorar formas artísticas en las que tienen interés, pero que han sido comúnmente menospreciadas por los cánones más conservadores de la licenciatura —como el teatro comercial, la televisión, el cine y la publicidad— por ser parte de circuitos considerados comerciales.

En cualquier caso, aspirar a insertarse en estos trabajos o conseguirlos, puede representar un estigma para ellas y ellos en su entorno inmediato, pues la cultura e ideología de la profesión lo plantea como una suerte de renuncia a la vocación artística en favor de las ambiciones económicas y del reconocimiento popular. Sin embargo, a pesar de las críticas y de ser “vistos mal” (E2) o de que hacerlo las y los convirtiera en “la oveja negra de la generación, porque [según ellos] eso [que hacías] no era teatro, porque eso era una cosa muy banal” (E20), muchas y muchos de ellos también buscan participar en esos circuitos, incluso mediante actividades igualmente estigmatizadas en el campo artístico, como el trabajo de extra o en productos menospreciados como las telenovelas:

Es mentira que no queramos trabajar en telenovelas. No, no, no. Ahí ves un *casting* y están todos formados, todas formadas ahí. A lo mejor no lo reconocen públicamente por ese toque intelectual. No, yo creo que más bien, si hay una marginación hacia los egresados de la UNAM, concretamente, pues viene más bien de fuera, de que pudieran no considerarnos [aptos para el medio], pero ¿sabes? Lo último que te preguntan en un *casting* es de qué escuela vienes (E1).

El problema muchas veces radica en que, en la televisión, la publicidad y, en menor medida, el cine, tienen pocas posibilidades laborales para las y los egresados de LDYT, pues existe una fuerte discriminación por apariencia y fenotipo que promueve el *casting* por estereotipo. En el teatro, “a diferencia de la televisión, aquí no están tan marcados los estereotipos porque no siempre necesitan una rubia en escena, no siempre necesitan a la más esbelta por que [el teatro] está hecho de muchísimos tipos de personajes que están basados en muchísimas variedades entonces creo que no hace tanta mella aquí” (E38).

Incluso cuando las aptitudes adquiridas parecen alejarse del teatro, no se busca que estas signifiquen una renuncia, sino una forma de ampliar sus posibilidades dentro de él. Tal es el caso de una egresada (E11) que buscó desarrollar conocimientos informáticos para aplicarlos al área de producción y así profesionalizarse en una parte del teatro que considera poco aprovechada

por sus colegas. Según menciona, “traté de enfocar ahí mis esfuerzos y no me moví de ahí, sino que intenté además profesionalizarme y empezar a ganar como batallas que nadie quiere luchar, como aprender Excel”.

La competencia percibida por las y los egresados es mucha: “está saturado y, aparte, hay muy pocas oportunidades, hay muchas escuelas de actuación y hay muchos actores” (E11). Es entendible, pues la ANUIES (2020) reporta 16 licenciaturas enfocadas en artes escénicas, con una matrícula de 992 estudiantes para el ciclo 2019-2020. Ello sin contar con otros programas afines a la licenciatura en cuestión como el de producción —una de las áreas de especialidad de la LLDYT— o los de literatura. Por ende, algunas personas buscan desarrollar conocimientos y herramientas que les permitan enfrentar al mercado laboral en campos menos saturados por su exigencia de destrezas computacionales y matemáticas. Como menciona una de las egresadas (E11), la mayoría de las personas que estudian artes están peleadas con la aritmética, por lo que cuando alguien necesita hacer un presupuesto, pocas personas son capaces de hacerlo.

El prestigio de la universidad y del profesorado es otro factor que interviene en el interés por cursos y otros procesos académicos extraordinarios. Aunque el prestigio de las y los profesores que imparten clases en la LLDYT no necesariamente proviene de sus estudios formales —pues un número significativo no cuenta con estudios de licenciatura—, sino de la construcción de su nombre artístico o profesional en el medio.

Para el estudiantado, tomar algún curso con personas que cuentan con reconocimiento social les participará, por una suerte de transferencia, de su prestigio y buen nombre, además de que les dará la posibilidad de generar redes de relaciones productivas. Para ellas y ellos es importante quién imparta las clases, pues consideran que, de ser una persona concedora del medio, obtendrán saberes y valores que no podrían transmitirse otros docentes.

Una de las estudiantes (E12) comenta que el hecho de poder elegir para cada asignatura de la LLDYT, entre una amplia plantilla docente representó una “súper oportunidad” que le permitió fortalecer su formación. Esa variedad en el profesorado que imparte una misma materia provoca, a ojos del estudiantado, que cada asignatura se convierta en muchas distintas, caracterizadas por la o el docente al frente del grupo. Razón por la que suelen cursar más de una vez la misma materia, sin que sea una necesidad derivada del plan de estudios. Pues, como menciona ella misma: “yo ya había cursado las materias y regresé a tomarlas por estar con algunos maestros” (E12). En esta posibilidad, observan elementos para la construcción de su carrera, por un lado, buscan desarrollar herramientas para insertarse eficazmente en el mercado laboral y, por otro, persiguen factores subjetivos relacionados con la propia concepción del quehacer, de la construcción de su nombre y de ellas como artistas, o por el simple gozo de aprender, practicar y socializar por más tiempo.

La reconversión de debilidades en fortalezas es común entre las y los egresados, quienes suelen conceptualizar las carencias de la LLDYT como un proceso de preparación para las propias del teatro mexicano y, especialmente, del teatro independiente. Si bien afirman que la infraestructura del Colegio no ha sido actualizada, también reconocen que gran parte de los teatros independientes de la Ciudad de México, donde la mayor parte se desenvolverá, tienen condiciones y equipos similares a las de los teatros de la FFYL (E8). Por ello, aseguran que la LLDYT las y los prepara para experimentar el teatro “como se está viviendo ahora”: con muchas carencias y con “un montón de cosas que tienes que hacer para poder salir adelante” (E19).

En suma, sostienen que en la precariedad “nunca tienes nada resuelto”, de ahí que al egresar de la LLDYT se cuente con mayores habilidades para solucionar problemas (E1). Entonces, desde la austeridad de espacios y condiciones materiales adecuados, así como de asignaturas y tiempos dedicados a la práctica de su quehacer, el estudiantado encuentra una forma de potencializar sus habilidades, pero no solo desde la contingencia, sino desde la cotidianidad de la práctica escénica.

Por último, es necesario señalar que el alargamiento de la vida académica es una característica paradigmática en la construcción social de la ocupación de personas egresadas de LDYT, que suele originarse también por otros aspectos relacionados con el disfrute de la vida estudiantil y la etapa juvenil, ya que también se estudia para divertirse, convivir, pasar el rato o aprovechar el tiempo que se tiene de sobra.

Conclusiones

A lo largo del documento pudo apreciarse que los muchos elementos mediante los cuales configuran sus decisiones las personas egresadas de la LLDYT a la hora de construir su ocupación dejan entrever que el cursar el plan de estudios de esta licenciatura es visto solo como un paso más —si bien fundamental e irremplazable— en un proceso educativo de largo aliento; cuyo fin último es formarse como creadoras y creadores escénicos, según sus propios recursos, valores y significados otorgados a la actividad.

La decisión de las y los egresados —en su calidad de estudiantes— de participar informalmente en asignaturas o áreas de conocimiento adicionales a las requeridas por su plan de estudios es una constante para el alargamiento de la vida académica. Esta condición es tan común, que se suele asumir como una responsabilidad del estudiantado y una estrategia fundamental para la conformación de su trayectoria y el desarrollo profesional.

El alargamiento de su vida académica no siempre se ve motivado por elementos prácticos como pudieran ser la remediación de las carencias

identificadas en la formación universitaria o una posible inserción más efectiva a un mercado de trabajo altamente competido y saturado, sino también, por otros elementos más abstractos como la construcción del nombre artístico y de capital social.

En general, sus acciones y estrategias están constreñidas por un “deber ser” profesional, significado como “amor al arte”, que las y los dota, entre otras cosas, de una predisposición vocacional para construir experiencias, muchas veces precarias, necesarias para ganar el reconocimiento social de su labor (Feregrino, 2022a). No obstante, también suelen estar motivadas por el simple hecho de pasar el tiempo, convivir y divertirse en su rol de jóvenes estudiantes. Lo cual se vincula con un imaginario juvenil que distancia el quehacer artístico del trabajo, por lo que la construcción de su ocupación se basa en experiencias estéticas y emocionales antagónicas con responsabilidades de la vida adulta.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2020). *Anuario Educación Superior-Técnico Superior, Licenciatura y Posgrado V.1.3*. http://www.anuies.mx/gestor/data/personal/anuies05/anuario/Anuario_Educacion_Superior_2019-2020.zip
- Berger, B. (2008). Sobre la juventud de las culturas juveniles. En J.A. Pérez-Islas, M. Valdez y M. H. Suárez (Coords.), *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos* (pp. 175-194). UNAM.
- Bolaños, A. y Guevara, M. (1-15 de noviembre de 2017). *Precarización, emprendimiento y desigualdad de profesionistas en México* [Ponencia]. II Congreso Online Internacional sobre Desigualdad Social, Económica y Educativa en el Siglo XXI, Ciudad Victoria, Tamaulipas, México.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Castillo, D. y Vela, F. (2013). Movilidad laboral y transmisión intergeneracional del autoempleo informal en México. *Gaceta Laboral*, 19(1), 5-35.
- De la Garza, E. (2011). ¿Qué es el Trabajo no Clásico? *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 22(32), 5-44.
- Esparza, M. y Plata, P. (15-18 de noviembre de 2016). *Formación y mercado local: las restricciones del empleo del egresado en economía en Zacatecas* [Ponencia]. 21º Encuentro Nacional sobre Desarrollo Regional en México, Mérida, Yucatán, México.
- Facultad de Filosofía y Letras. (2007). *Proyecto de Modificación de Plan y Programas de Estudio de la Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro*. <http://teatro.filos.unam.mx/wp-content/uploads/2019/09/TOMO-I.pdf>

- Feregrino, A. (2022a). Experiencias laborales en el marco de las NFOT. Informes académicos por actividad profesional de egresadas y egresados de la Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro (UNAM). *Tendencias*, 23(2), 303-328.
- Feregrino, A. (2022b). Percepción de la formación universitaria y expectativas con respecto al trabajo: El caso de estudiantes de la licenciatura en Literatura Dramática y Teatro (LLDYT) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). *Iberoforum. Revista De Ciencias Sociales*, 2(2), 1-30. <https://doi.org/10.48102/if.2022.v2.n2.242>
- Feregrino, A. (2020). Exigencias estético-emocionales en el mercado de trabajo del teatro independiente. Una mirada desde las y los egresados de la licenciatura en Literatura Dramática y Teatro de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista Latinoamericana de Antropología del Trabajo*, 4(8), 1-25. <http://www.ceil-conicet.gov.ar/ojs/index.php/lat/article/view/724>
- Feregrino, A. y Cadena, Y. (2022). Familia y sentidos de cuidado en la configuración de trayectorias ocupacionales. El caso de profesionistas egresados de la UNAM, México. *Revista Latinoamericana de Antropología del Trabajo*, 6(14), 1-24.
- Fernández Pérez, J. (2001). Elementos que consolidan al concepto profesión. Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(2).
- Garabito, G. y Hernández, M. (2010). Repensando el mundo de la empresa y el trabajo en los servicios: el caso McDonald's. En M. Hernández. (Coord.). *Estudios laborales en México* (pp. 119-146). UAM-Plaza y Valdés.
- García Canclini, N. (1990). Introducción: La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu. En P. Bourdieu, *Sociología y Cultura* (pp. 5-40). Grijalbo-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Hernández, M. (2017). Las configuraciones y estrategias productivas de relaciones laborales y sindicales en grandes corporaciones en México. En E. De la Garza y M. Hernández (Coords.), *Configuraciones productivas y relaciones laborales en empresas multinacionales en América Latina* (pp. 89-136). UAM-I-Gedisa editorial.
- Hernández, M. (2003). *Subjetividad y cultura en la toma de decisiones empresariales. Tres estudios de caso en Aguascalientes*. Universidad Autónoma de Aguascalientes-Plaza y Valdés Editores.
- Jacinto, C. (2010). Introducción. Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias. En C. Jacinto (Comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades. Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo (PREJET-IDES)* (pp. 15-30). Teseo-IDES.
- Jusidman, C. (2009). Desigualdad y política social en México. *Revista Nueva Sociedad*, (220), 190-206.
- Newman, A., Hoehner, H. y Sancho, D. (2019). Constructions of the 'educated person' in the context of mobility, migration, and globalization. *Globalisation, Societies and Education*, 18(3), 233-249.

- Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (2020). *Observatorio de la OIT: El COVID-19 y el mundo del trabajo*. OIT.
- Ortega, L. M. (2009). Consumo de bienes culturales: reflexiones sobre un concepto y tres categorías para su análisis. *Revista Culturales*, 5(10), 7-44.
- Pérez-Islas, J. (2017). La ruptura del acceso a la vida adulta. Trayectorias y significados juveniles en la familia, la escuela y el trabajo [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Grupo Editorial Norma.
- Reygadas, L. (2004). Más allá de la clase, la etnia y el género: Acciones a diversas formas de desigualdad en América Latina. *Alteridades*, 14(28), 91-106.
- Sánchez, H., Robles, D. y Vargas, D. (2022). El empleo informal juvenil en México. Un análisis de panel de datos, 2005-2019. *Análisis económico*, 37(95), 143-159.
- Sevgili, F. y Cesur, S. (2015, enero). The Mediating Role of Materialism on the Relationship between Values and Consumption. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(6), 1-14.
- Testa, J., Figari, C. y Spinosa, M. (2009). Saberes, intervenciones profesionales y clasificaciones profesionales: nuevos requerimientos a idóneos, técnicos e ingenieros. En J. Neffa, E. De la Garza y L. Muñiz (Comps.), *Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidades laborales*. V. I (pp.275-308). CLACSO-Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Thompson, J. (1998). Ideología y cultura moderna. *Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Weller, J. y Van Gelderen, M. (2006). Flexibilidad de los mercados de trabajo: las variables laborales frente al crecimiento económico. En G. Bensusán (Coord.), *Diseño legal y desempeño real: Instituciones laborales en América Latina* (pp. 45-93). UAM-Xochimilco-Editorial Porrúa.

Trayectorias y experiencias de participación

Juventudes y economía popular: formas colectivas de trabajo en territorios marginalizados de Argentina

Milena Arancibia

Universidad de Buenos Aires

Luisina Gareis

Universidad de Buenos Aires

Introducción

Desde los estudios de juventudes, uno de los tópicos centrales de debate ha girado en torno a las dificultades de la inserción de las personas jóvenes en el mercado de trabajo en el sistema capitalista contemporáneo. Las dificultades que enfrentan los y las jóvenes para obtener trabajos formales se debaten hace décadas en los centros de investigación de distintas latitudes, al tiempo que los gobiernos ensayan programas especialmente diseñados para la población que recién ingresa al mercado de trabajo, y en particular para las personas jóvenes en contextos de pobreza. En Argentina, en las últimas décadas, un cúmulo de políticas sociales, no todas dirigidas a personas jóvenes, se orientaron a generar ingresos y mejorar las condiciones de vida de poblaciones que se encontraban excluidas del mercado de trabajo. Al mismo tiempo, en los últimos años se asistió a una serie de procesos de organización colectiva encabezados por trabajadores excluidos del trabajo asalariado que reivindicaban las condiciones de vida de poblaciones de la llamada economía popular (Fernández Álvarez y Pacífico, 2022). De la mano de un renovado protagonismo de las organizaciones sociales y gremiales, crecieron en importancia las políticas sociales que articulaban con organizaciones con fuerte presencia territorial para implementar y gestionar los programas a nivel local. Las organizaciones comunitarias adquirieron importancia como espacio de soporte para la población joven que no logra insertarse en el mercado de trabajo.

En territorios marginalizados, las personas jóvenes encuentran distintas formas de generar ingresos combinando actividades laborales con formas comunitarias de trabajo. Desde los estudios de juventud, es escaso el desarrollo de investigaciones que indaguen acerca de la participación de las personas jóvenes en formas no tradicionales de trabajo como es el caso de las estrategias productivas comunitarias.

En este capítulo nos proponemos debatir en torno a algunos emergentes encontrados a partir de dos investigaciones llevadas adelante en espacios de trabajo comunitario gestionados por organizaciones sociales que se encuentran en territo-

rios marginalizados en diferentes zonas geográficas de Argentina. Por un lado, una investigación realizada en el Gran Buenos Aires⁵, con jóvenes que participan de las actividades de la organización social Familia Grande Hogar de Cristo (FGHC)⁶, que realiza sus labores en Centros Barriales (CB) ubicados en barrios de hábitat popular. Por el otro, una investigación en Misiones⁷, con jóvenes campesinos que participan políticamente y trabajan dentro de una cooperativa de productores rurales inserta dentro del Movimiento de Trabajadores Excluidos (MTE)⁸. Si bien estas organizaciones sociales son diferentes si se miran sus objetivos, identidad, estructuras de organización y repertorios de acción, ambas tienen la capacidad de disputar recursos estatales y comparten la estrategia de gestionar formas colectivas de trabajo que se guían con reglas diferentes a las del mercado, operando con la lógica de la economía popular. Los resultados analizados buscan dilucidar algunas de las características de las experiencias de participación de las personas jóvenes en este tipo de trabajos en dos contextos diferentes: uno llevado a cabo en distintos barrios del centro urbano más grande del país y otro, en dos parajes rurales de una provincia ubicada al noreste del país.

El texto está organizado de la siguiente manera: en primer lugar, se delimitan las principales características de la denominada economía popular, dando cuenta de las formas de organización y del papel de estas organizaciones en Argentina, lo que nos diferencia del resto de los países de la región. Luego, presentamos algunas cifras que señalan el lugar que ocupa la economía popular entre las opciones disponibles para las personas jóvenes de sectores populares. En el tercer apartado, se presenta la metodología utilizada en los dos casos estudiados sobre grupos de jóvenes que participan de organizaciones sociales que tienen su campo de acción en distintos territorios marginalizados del país. En el siguiente apartado, debatimos sobre la importancia de las dimensiones de territorio, género e identidad para analizar la participación de las personas jóvenes en este tipo de trabajo. Por último, se esbozan algunas reflexiones finales y las líneas de trabajo sobre las que nos parece importante continuar indagando.

⁵ La investigación se realizó en el marco del proyecto “Colectiva Joven, una iniciativa de investigación-acción orientada a apoyar proyectos productivos comunitarios y la generación de ingresos en barrios de la periferia de São Paulo y el Gran Buenos Aires”.

⁶ La Familia Grande Hogar de Cristo (FGHC) es una organización religiosa que posee construcción comunitaria y territorial en diferentes lugares del país. En el año 2008 fue fundada por el Equipo de Sacerdotes para las villas de Emergencia, que había iniciado a trabajar en distintos barrios desde el año 1998.

⁷ La investigación se realizó en el marco de la tesis de Luisina Gareis para obtener el título de doctora en Antropología por la Universidad de Buenos Aires (UBA) con el apoyo de una beca CONICET.

⁸ El Movimiento de Trabajadores Excluidos (MTE) es un movimiento social de alcance nacional ya que posee presencia en 22 provincias de Argentina. Se conformó en el 2002 como un desprendimiento de las Luchas piqueteras. Hoy se organiza por ramas de ocupación de la economía popular: cartonera y recicladores, rural, textil, tarjeteros, construcción, liberados, entre otras. En este texto se profundiza en la rama rural.

Economía popular y juventudes

Desde fines de 1980, en un período de precarización de las condiciones laborales, se desarrollaron propuestas conceptuales para dar cuenta de diferentes experiencias económicas que no se ajustaban a las características de las relaciones asalariadas y, menos aún, lo que implicaban los trabajos registrados o formales (convenios colectivos de trabajo, obras sociales, pensiones, vacaciones pagas, entre otras). Muchas de estas experiencias no respondían a la lógica de maximización de ganancias propias del sistema de acumulación capitalista, por eso se les conoció como Economía Social. Luego, algunos autores le agregaron el adjetivo “solidaria” a estas prácticas económicas que se las podía encuadrar en el cooperativismo quienes impulsaban los intercambios justos, consumos responsables, coordinación en los procesos de trabajo y posibilidad de establecer reglas acordadas entre las personas involucradas (Coraggio, 2011).

A medida que las crisis económicas se fueron agudizando, dejando cada vez mayor cantidad de personas excluidas de los circuitos formales de la economía se expandieron una multiplicidad de experiencias de autoempleo en toda América Latina. En Argentina, para hacer referencia a las heterogéneas formas en que se ganan la vida los sectores empobrecidos desde principios de este siglo se ha popularizado la noción de “economía popular”. Tal sociogénesis ha sido la lucha de los movimientos sociales por defender los derechos laborales de los sectores más empobrecidos, visibilizar como trabajadores a la gran masa de población que labora de manera no asalariada y generar estrategias para promover una mayor redistribución de la riqueza (Gago et al., 2018; Fernández Álvarez, 2018).

Entre las características de dichas formas de trabajo, se encuentra el escaso capital constante, las condiciones precarias y la baja productividad. Operan, más que con lógicas de acumulación, con lógicas de subsistencia (Narozky, 2004), por lo que, la economía popular abarca una parte de la economía informal. Aunque también engloba a las personas que muchas veces se describen como “desocupadas” —sobre todo en algunos estudios cuantitativos basados en encuestas— y, en particular referido a las personas jóvenes, abarca a los denominados “Ni-Ni”, es decir, que no estudian ni trabajan. Dicho calificativo suele contener a las mujeres jóvenes que se dedican principalmente a las tareas de cuidado y trabajos domésticos que, socialmente, no son consideradas como trabajo (Federici, 2015). En este sentido, y como categoría reivindicativa, la economía popular visibiliza la diversidad de actividades que realizan los sectores populares. Según Fernández Álvarez (2018), la categoría “economía popular” busca unificar un heterogéneo conjunto de sujetos para que sus actividades sean reconocidas

como “trabajo” y desde allí exigir los derechos correspondientes. La autora enfatiza que la demanda por los derechos laborales de estos trabajadores no existía previamente a las organizaciones sociales del presente siglo en Argentina.

Estando incluidas en los circuitos capitalistas de producción, distribución y consumo, las poblaciones que viven con pocos recursos en las periferias urbanas o rurales utilizan e inventan una pluralidad de estrategias económicas y no económicas para vivir. Pueden involucrar recursos monetarios obtenidos mediante la venta de fuerza de trabajo propia o familiar, la venta de mercancías (bienes o servicios) y los subsidios que brinda el Estado. Además, se pueden proveer de recursos por medio de diferentes actividades como el autoabastecimiento, cría de animales de traspatio, recolección o pesca en el caso de la ruralidad (Gareis, 2020a). Estas prácticas mencionadas que son englobadas por el concepto de economía popular, el cual tarde o temprano ingresa al sistema económico global gracias a la venta de lo producido, del consumo de bienes y servicios o mediante la financiarización de los sectores populares (Narotzky, 2004; Gago y Cavallero, 2019). Así, las conexiones entre la economía popular y la economía de mercado son múltiples y a diferentes escalas, existiendo a veces explotación directa y, otras, indirecta (Grabois y Pérsico, 2015).

Si bien existen numerosas investigaciones que analizaron la economía popular como categoría analítica reivindicativa (Fernández Álvarez, 2018), y como frontera o emergente (Gago et al., 2018) y/o como horizonte utópico (Gareis, 2021b) es escaso el desarrollo de investigaciones que aborden la participación de las juventudes dentro de la economía popular (Miranda, 2019). La autora señala que poco se ha estudiado la “construcción de subjetividades territorializadas o situadas en contextos en donde lo colectivo es la estrategia principal de supervivencia, o donde la actividad principal es la reproducción de la vida” (Miranda, 2019, p. 188). En este capítulo, nos proponemos abordar las experiencias laborales de las personas jóvenes en el marco de estrategias productivas comunitarias y los diferentes sentidos que las juventudes rurales y urbanas les otorgan. Desde acá partimos para aportar al análisis de la condición juvenil en el siglo XXI.

Un breve panorama numérico sobre la economía popular

En los últimos años en la Argentina, se asistió a un proceso de institucionalización de la economía popular (Paura et al., 2022), que da cuenta del crecimiento de su papel en la política social. Desde 1999 hasta nuestros días, por medio de diversas acciones estatales se diseñaron e implementaron políticas públicas específicas para la economía social y popular, al tiempo que se consolidaron las organizaciones de trabajadores y trabajadoras del sector. Recientemente, se publicó el primer informe realizado por el Estado argentino que tuvo como objetivo relevar a las personas trabajadoras de la economía

popular⁹ (Ministerio de Desarrollo, Secretaría de Economía Social, 2021)¹⁰ El Registro Nacional de Trabajadores de la Economía Popular (RENATEP) fue un relevamiento realizado de forma *online* entre el mes de julio del 2020 y febrero de 2021, en el que se registraron 2 093 850 trabajadores. Según el primer informe gubernamental sobre dicha política pública, las personas inscriptas podían trabajar individualmente o estar agrupadas en alguna forma de organización colectiva, como ser “cooperativas (incluye cooperativas de liberados y empresas recuperadas), proyectos productivos o de servicios (inscriptos en el Registro Nacional de Efectores Sociales del MDSN), emprendimientos productivos familiares y no familiares, organizaciones sociales/comunitarias y núcleos de agricultura familiar” (Ministerio de Desarrollo, Secretaría de Economía Social, 2021, p. 11).

Los resultados que se ofrecen señalan una amplia distribución a lo largo y ancho de todo el territorio nacional del fenómeno relevado. A su vez, en relación a los valores presentados según el género se han registrado “una mayoría de mujeres (57.1%) mientras que los varones conforman el 42.9% del total de la población del registro” (p. 13). En cuanto a la distribución etaria, las personas jóvenes constituyen más de la mitad de la población que trabaja dentro de la economía popular registrada. El 30.2% de los y las inscriptos se ubican entre los 16 y 24 años. En el informe citado se afirma que en “la franja de edad de 16 a 29 años, ese porcentaje aumenta al 51%. Esta incidencia de la juventud en el sector de la economía popular cobra mayor relevancia al compararlo con los/as jóvenes asalariados/as del sector privado” (p. 15). En cuanto a la presencia de jóvenes por rama de actividad, la agricultura familiar y campesina es la rama con mayor proporción de población joven (en el grupo de 16 a 24 años representa el 33.9%) (p. 41).

La fuerte presencia de población joven en la economía popular puede comprenderse en el marco de los cambios en el mercado de trabajo argentino en las últimas décadas. Si se observa la evolución desde el año 2011, la tasa de actividad se ha ido reduciendo, al mismo tiempo que se sostuvo la desocupación abierta y la sectorialización de las oportunidades laborales según género, fenómenos que afectaron sobre todo a la población joven (Miranda y Alfredo, 2021). A partir del 2016, la recesión económica generó una merma en las oportunidades de empleo (Cantamutto y Schorr, 2017), que se vio profundizada por la crisis desatada por la pandemia del COVID-19.

⁹ Desde las instituciones estatales se buscó registrar a “toda persona que se autopercebe como trabajador/a de la economía popular, mayor de 18 años (o 16 y 17 con autorización), argentino/a o con residencia permanente o temporaria, que no emplee a terceros ni trabaje en relación de dependencia y desarrolle una actividad económica independiente en alguna de las siguientes ramas de la economía popular: 1) Servicios Sociocomunitarios. 2) Comercio Popular y Trabajos en Espacios Públicos. 3) Servicios Personales y otros oficios. 4) Recuperación, Reciclado y Servicios Ambientales 5) Construcción e Infraestructura Social y Mejoramiento Ambiental. 6) Industria Manufacturera. 7) Agricultura Familiar y Campesina. 8) Transporte y Almacenamiento” (Ministerio de Desarrollo, Secretaría de Economía Social, 2021, pp. 10-11).

¹⁰ Para más información sobre este informe véase Fernández Álvarez et al. 2021.

Un informe realizado en base a la *Encuesta Permanente de Hogares*, relevamiento de carácter nacional realizado en los principales centros urbanos del país, muestra la importancia de la población joven, en especial mujeres, dentro de la denominada economía popular. Si se observa la población joven de 16 a 29 años según sexo, puede verse que mientras las mujeres jóvenes dentro de la economía popular representan el 45.2% de las mujeres económicamente activas, los varones jóvenes en este sector representan el 30.9% (Wolanski et al., 2022). En suma, en un contexto de crecimiento del empleo informal, las organizaciones sociales con fuerte presencia territorial se convirtieron en opciones asequibles para las personas jóvenes de sectores populares.

Metodología

En ambas investigaciones, trabajamos con juventudes que viven en territorios marginalizados y empobrecidos con escasas posibilidades de conseguir empleos asalariados con una remuneración digna que les permita cambiar de posición dentro de la estructura social. En estos contextos, los movimientos sociales de los cuales participan las juventudes se vuelven una posibilidad de generar ingresos y a la vez construir una identidad.

En la ciudad: Hogar de Cristo

Los Centros Barriales (CB) de la FGHG son dispositivos que se encuentran ubicados en barrios marginalizados, donde las personas jóvenes habitan viviendas con carencias estructurales, en situación de hacinamiento y sin acceso a todos los servicios públicos. La FGHG, por medio de estos dispositivos, realiza labores para atender las distintas necesidades de personas, particularmente jóvenes que atraviesan situaciones de vulnerabilidad social y/o consumo problemático de sustancias psicoactivas.

Las personas jóvenes que participan en los CB se acercan a la organización buscando ayuda para subsistir, pero también buscan sostén emocional. En muchos casos, los jóvenes que participan son convocados por referentes de los centros, buscándolos en “la calle”, en “la esquina” o en la “ranchada”. Desde los centros, ayudan las juventudes a resolver los problemas más urgentes —legales, vinculares, económicos, de vivienda— para luego de a poco comenzar a generar otros planes de vida y a formar parte de distintos quehaceres (Carcar et al., 2020). Algunas personas jóvenes van a los centros a comer, a pasar tiempo con otros, asisten a terapia individual o grupal, participan en talleres (deportivos, artísticos, espirituales, musicales), trabajan en emprendimientos o para llevar

a sus hijos a espacios para niños y niñas. Hay quienes buscan un lugar donde dormir, por lo que algunos centros tienen espacios que resuelven los problemas habitacionales de los jóvenes.¹¹

Entre las actividades vinculadas con el trabajo, quienes asisten a los CB participan en emprendimientos productivos, realizan tareas comunitarias (como el mantenimiento de los espacios y el manejo y distribución de alimentos) y trabajos de cuidado (como acompañamiento de nuevos jóvenes ingresantes y el cuidado de niños que asisten). En muchos centros, por la realización de estos trabajos, las personas jóvenes reciben un salario como parte de la cooperativa social. Los CB gestionan los recursos para solventar el pago, este se realiza con fondos de la Secretaría de Políticas Integrales sobre Drogas de la Nación Argentina (SEDRONAR) (30%) y también de otros programas nacionales (25%), como el programa de Cooperativas (entrenamiento para el trabajo), el Salario Social Complementario, Jóvenes con Más y Mejor Trabajo, Seguro de Capacitación y Empleo, y el Programa Argentina Trabaja (Arancibia et al., 2021).

En cuanto al nivel educativo de las personas jóvenes entrevistadas, los datos de la encuesta mostraron que la mayoría no poseía el nivel educativo secundario completo. Asimismo, el 20% tenía el nivel educativo primario incompleto (lo que se denomina analfabetismo funcional). El 73% de las personas entrevistadas tuvo su primer hijo entre los 14 y los 19 años, lo que implica que transitaron la maternidad/paternidad en un momento del ciclo vital donde posiblemente no cuentan con herramientas suficientes para acceder a una vivienda o ingresos adecuados para sostener el hogar, entre otras problemáticas. Debido a las dificultades que encontraban para insertarse en el mercado de trabajo, las personas jóvenes combinaban el ingreso percibido por la participación en distintas tareas en el CB, el acompañamiento a otros jóvenes y/o su participación en proyectos productivos comunitarios con otros programas sociales y pensiones con “changas” y ayudas de familiares.

A nivel metodológico, en la investigación realizada en Buenos Aires en 2019, se llevó adelante una encuesta a jóvenes que asistían a CB de la FGH. Se encuestó a 87 jóvenes de entre 18 y 35 años (26 mujeres, 58 varones, 2 mujeres trans y 1 varón trans). En todos los CB a los que se acudió se desarrollaban emprendimientos socio productivos de diferentes rubros (elaboración de alimentos, artesanías, peluquería, herrería, huerta, sublimación y serigrafía). Por último, se realizaron dos grupos focales con la población juvenil integrante de distintos CB que había participado en el proyecto (Miranda et al., 2021).

¹¹ Los CB también fueron dando lugar a otros dispositivos que son compartidos por varios Centros: granjas de recuperación para jóvenes que necesitan tomar distancia de su entorno habitual; espacios compartidos para alojar de modo exclusivo niñas/os y adolescentes, y mujeres o varones con hijas/os; un espacio para quienes estuvieron privados de su libertad y deben trabajar en su reinserción; un hospital para acompañar a personas con situaciones de salud complejas, como tuberculosis y VIH; una casa para alojar personas con consumo problemático u otros padecimientos de salud mental en situación de vulnerabilidad; una casa refugio para alojar mujeres víctimas de violencia.

En el campo: Movimiento de Trabajadores Excluidos (MTE)

Las juventudes rurales que viven en el Alto Paraná misionero, en una región dedicada a la agricultura familiar y la explotación forestal, participan activamente dentro de las unidades familiares campesinas desde pequeños: ayudan a sembrar o cosechar, comercializan los productos de sus chacras, dan de comer a los animales, construyen invernaderos, huertas, chiqueros. Las jóvenes mujeres se encargan de las tareas de cuidado o domésticas. Varias personas han terminado la escuela secundaria y otras han interrumpido su trayectoria escolar para dedicarse a trabajar.

La mayoría de las juventudes de las chacras tienen hijos tempranamente en sus biografías pudiendo permanecer dentro de la casa de sus padres o construir una pequeña vivienda con materiales disponibles (barro o madera). En esta nueva situación, pueden seguir trabajando dentro de la unidad productiva familiar, emplearse en trabajos asalariados informales, precarios y temporales ya que en la zona escasean otro tipo de ofertas laborales, producir alimentos en una parcela cedida por sus padres o migrar a las ciudades. Lo que emerge en las trayectorias laborales es que, lejos de escoger una opción, realizan una multiplicidad de prácticas para generar ingresos y zigzaguean entre estas opciones.

Dentro de los parajes rurales analizados del noreste misionero, desde el 2016 se ha formado una cooperativa de pequeños productores impulsada por el MTE que organiza diversas actividades sociocomunitarias: merenderos, proyectos productivos, huertas comunitarias, realizan talleres de agroecología, entre otras. En el 2018 se constituye un “grupo joven” de la cooperativa que convoca a las juventudes a realizar diferentes propuestas de participación política, recreativas y/o sociocomunitarias. Se conformó un grupo entre 8 y 15 jóvenes quienes se reúnen semanalmente y llevan a cabo diversas actividades. En estas biografías, a los trabajos productivos y reproductivos se agrega además las tareas sociocomunitarias (Gareis, 2021a).

A quienes son mayores de edad, la organización les ofrece recibir un salario como retribución a las horas que invierten en los trabajos comunitarios. Este dinero es una transferencia condicionada de ingreso que brinda el Estado, pero gestiona la organización social que en un inicio se llamó Salario Social Complementario (ssc) y hoy se conoce como Potenciar Trabajo. Dicho estipendio es entendido por parte de las organizaciones como una herramienta para la organización y la lucha comunitaria. Contar con estos ingresos estables y permanentes ha generado cambios en las trayectorias juveniles rurales, que expondremos a continuación.

En la investigación realizada en dos parajes rurales de Misiones se realizaron entrevistas y observación participante dentro y fuera de los espacios comunitarios con las familias y con las juventudes organiza-

das. Luisina Gareis residió en un pueblo cercano a ambos parajes durante 2019 y principios de 2020. Allí realizó una investigación colaborativa¹² con un grupo de 15 jóvenes entre 16 y 28 años que formaban parte de la cooperativa de productores rurales. Además de participar en actividades políticas, proyectos productivos y asambleas, realizó 13 entrevistas semiestructuradas a siete varones y seis mujeres jóvenes que trabajan dentro de las unidades familiares campesinas y en la cooperativa.

A continuación, expondremos las dimensiones que se ponen a jugar a la hora de analizar la participación de las juventudes que trabajan en el marco de un movimiento social. Se encuentra dividido en tres apartados: territorios e identidades; género y trabajo comunitario; sentidos de la participación.

Territorios e identidades

Los efectos del diferente acceso a los bienes y servicios que ofrecen los distintos territorios fueron tan intensos que el análisis de la dimensión espacial de las trayectorias juveniles representa un insumo de gran interés. Particularmente, permite el abordaje de las biografías juveniles que transcurren en territorios marginalizados en donde las estrategias colectivas de reproducción de la vida juegan un papel fundamental en el sostenimiento de las trayectorias individuales. En la región, algunas investigaciones buscaron echar luz sobre la participación en el mercado de trabajo de las personas jóvenes que se ven afectadas por la desigualdad espacial (entre ellos Pérez Sáinz, 2021), y otras focalizaron en la relación entre territorio y trabajo productivo/trabajos de cuidado (Miranda, 2019; Arancibia y Miranda, 2019). En la ciudad, las distintas formas de discriminación que sufren las personas jóvenes que habitan en comunidades marginalizadas, se superponen con la criminalización y la situación de inseguridad que afecta a dichos barrios, lo que genera impactos en las trayectorias educativas y laborales difíciles de revertir (Miranda et al., 2021).

En múltiples estudios sobre barrios o parajes rurales marginalizados se evidencia cómo los significados y sentidos asociados a los territorios donde habitan las juventudes y sus familias están en permanente construcción, transformación y disputa. El estigma por vivir en villas y asentamientos consolida un proceso de exclusión social que incide en las posibilidades de obtener y permanecer en un trabajo, por lo que algunos jóvenes ocultan su domicilio real a la hora de buscar trabajo (Kessler, 2012). La estigmatización territorial que sufren las personas jóvenes se corresponde, por homología, con estigmas sobre la personalidad o sobre la pertenencia a redes vinculares que son “poco confiables” para sus empleadores (Gutiérrez y Assusa, 2019).

¹² Para profundizar en la antropología colaborativa y el proceso de investigación llevado a cabo véase Barriach et al. (2022).

La inserción laboral de las personas jóvenes dentro de su barrio o paraje genera que no puedan traspasar los límites locales de ese territorio, reduciendo cada vez más sus oportunidades (Arancibia y Miranda, 2019; Roberti, 2016). Las posibilidades de inserción laboral que ofrecen los territorios marginalizados para las personas jóvenes son trabajos precarios e informales a partir del capital social existente allí y de los oficios o tareas que realizaban anteriormente, por ejemplo, las tareas domésticas entre las mujeres y trabajos de albañilería, como jornaleros agrícolas u otros oficios asociados, entre los varones (Assusa y Chaves, 2019; Gareis, 2020a). Estos elementos contribuyen al proceso de acumulación de desventajas que se encuentra en las trayectorias laborales juveniles de barrios marginalizados en lo urbano y lo rural.

Respecto a las investigaciones realizadas, hemos encontrado que la posibilidad laboral que brindan los movimientos sociales, cooperativas y espacios productivos autogestionados de la economía popular son valorados positivamente por las juventudes implicadas por regirse por lógicas y reglas diferentes a los trabajos familiares, asalariados informales u otras actividades menos legitimadas. Dicha valoración es significativa ya que estos trabajos se producen dentro del propio barrio o paraje, suelen no alcanzar un salario arriba de la línea de pobreza y quienes lo reciben son portadores de estigmas sociales negativos.

Las políticas sociales que brinda el Estado, pero en este caso distribuyen y organizan los movimientos sociales tanto en las ciudades como en el campo, aunque insuficientes, son recursos valiosos para la gestión de la vida de los sectores más desfavorecidos. Sin embargo, los destinatarios de dichas políticas sociales son estigmatizados¹³ socialmente a partir de categorizaciones como “vagos” o “planeeros” (deriva de la palabra plan social que es como se denomina despectivamente a estos recursos). En este sentido, la mayoría de las personas jóvenes analizadas mencionaron que no deseaban ser beneficiarios de estas políticas previamente a ingresar a la organización u otros proyectaban en un futuro poder modificar sus condiciones laborales y dejar de recibir estos recursos. Por ejemplo, un joven misionero afirmaba:

Te voy a ser sincero, yo no quería el sueldo.... En un principio no quería porque no me gustaba la idea de recibir... ¿cómo decir? “Uy el planero que recibe algo de arriba”. Yo siempre me gané mis cosas por mi trabajo. Pero después con el tiempo empecé a entender: esta es mi paga por el trabajo que yo estoy haciendo dentro de la Cooperativa (Edgardo, 25 años, campo).

¹³ Esping-Andersen (1993) estudia las políticas sociales desde las diferentes teorías del Estado de Bienestar. Discute, por un lado, si las políticas sociales llevan o no a una desmercantilización de los beneficiarios, es decir, hasta qué punto ofrecen auténticas alternativas a la dependencia del mercado. Por otro, si fomentan la organización y unión de los trabajadores —al depender menos del mercado, se pueden movilizar por acciones solidarias— o, al contrario, la estigmatización a los destinatarios de las políticas sociales fomenta la segmentación del colectivo de trabajadores.

El camino transitado por este joven desde la estigmatización a la valoración positiva del trabajo realizado y comprensión del dinero recibido como retribución por un trabajo socialmente útil forma parte de la transformación subjetiva que las organizaciones sociales impulsan. En este aspecto, las razones por las cuales deciden ingresar a la organización y permanecer en los trabajos comunitarios no se vinculan exclusivamente a la obtención del dinero, sino que las juventudes enfatizan diversos motivos asociados a la construcción identitaria, al soporte de sus biografías individuales y a las formas o lógicas con las cuales se trabaja dentro de los espacios sociocomunitarios.

Las personas jóvenes entrevistadas que vivían en la ciudad, cuando se referían a los motivos de formar parte en el emprendimiento comunitario, en primer lugar, lo vinculaban con el deseo de aprender un oficio, pero también se referían a la posibilidad de construir una identidad y a la dignidad que significaba formar parte de esos espacios. Entre los varones era frecuente asociar su participación en el emprendimiento con un objetivo terapéutico, como la necesidad de estar ocupado en algún quehacer como medio que lo ayude a salir de una situación de consumo problemático de sustancias. Por ejemplo, Esteban trabajaba dos veces por semana en la cooperativa, dos veces coordinaba un grupo de rehabilitación de adicciones y dos veces por semana cooperaba cocinando en el centro barrial. Él sostenía que un trabajo a tiempo parcial como el que hacía le permitía tener tiempo para dedicarse a estudiar y así poder terminar el nivel secundario obligatorio. El trabajo asumía distintos sentidos, en sus palabras:

Es una cooperativa de mantenimiento, viste, es una forma de poder darle un espacio para que los compañeros tengan un ingreso, me entendés, que no es un montón de plata, pero el trabajo no lo consiguen en ningún lado, me entendés, entonces el Galpón les da una mano desde ese lado, viste, de esa manera. El trabajo es de mantenimiento del espacio, en la quinta, viste, cortar el pasto, mantener la quinta es (...) Acá me siento como en familia. Me pasaron muchas cosas, pero bueno pude levantarme digamos, tampoco me quedé esperando que me sigan pasando cosas viste. Empecé a descubrir estas cosas y bueno, seguí para adelante (...) Me organicé para venir a hacer actividades acá porque es lo que me sostiene, ¿me entendés? Yo sí dejo de hacer esto, probablemente le pifie otra vez, ¿me entendés? Si no lo puedo sostener con lo que hago, estoy frito porque si no... aparte si no me cuido, ¿Quién me va a cuidar? Nadie, me entendés. Entonces trato de hacer las cosas bien (Esteban, 23 años, ciudad).

Dentro de las cooperativas, espacios sociocomunitarios o comunidades terapéuticas se entablan relaciones amorosas, de contención, de respeto, donde se comprenden las "situaciones particulares": faltas o llegadas tarde por enfer-

medad, por hijos, hacer un trámite, recaídas en el consumo de sustancias, tener que trabajar dentro de la economía campesina familiar en épocas de cosecha o siembra que son impostergables, entre otras. La idea de “sentirse en familia” dentro de los ámbitos laborales es compartida entre ambos espacios organizativos analizados. Esteban lo expresa en la cita anterior, mientras Eugenia, una joven misionera, menciona “siempre describo al MTE como una familia, porque sea donde vos vayas te van a tratar como familia. Llegan las personas y te hablan como que fuéramos amigos. El MTE es una familia para mí” (Eugenia, 22 años, campo).

Cuando las personas jóvenes de las localidades urbanas fueron consultadas sobre la conveniencia de colaborar en el emprendimiento comparado con un trabajo fuera del CB, el factor más relevante que se consideró fue la buena relación y la identificación con los otros integrantes del grupo de trabajo, así como el apoyo que le brindaban cuando tenían alguna problemática asociada al consumo de sustancias. En Misiones, Agustín refería a la comparación con otros trabajos que había realizado: “me gustó mucho la unión que hay, o sea estar compartiendo así. Esperaba que sea sábado para ir” (Agustín, 19 años, campo).

Para las juventudes rurales, estos ingresos presentan cierta particularidad respecto a los trabajos que realizan dentro sus familias desde sus infancias en la producción de alimentos o tareas domésticas y de cuidado. Los contextos rurales se caracterizan por la existencia de unidades familiares donde la mano de obra no se valoriza en horas de trabajo, sino que se busca satisfacer las necesidades de consumo. Los recursos que ingresan a las familias no son individualizados, sino que ingresan al fondo de consumo (Gareis, 2020b). Además, dentro de las familias campesinas opera una fuerte autoridad paterna que controla y maneja los procesos de trabajo donde las niñeces y juventudes realizan tanto tareas productivas como reproductivas. Cuando las juventudes rurales comienzan a participar de una organización social y reciben una transferencia de ingreso por la labor que realizan, estos recursos en dinero no ingresan al fondo de consumo familiar campesino (como ocurre con otros ingresos), sino que son utilizados para suplir sus propias necesidades, con mayor o menor acuerdo de sus padres y madres. Por ejemplo, en el caso de Misiones (campo), Lorena (19 años) y Adela (21 años) pudieron continuar sus estudios terciarios que sus familias no podrían cubrir, Leandro (26 años) estaba ahorrando para hacer su casa al lado de la de sus padres mientras seguía trabajando en la parcela familiar. Jacinto (19 años) con ese dinero se alquilaba una habitación en el pueblo independiente de sus padres. Dentro de las economías campesinas, dichos recursos habilitan un cambio de posición de las juventudes dentro del entramado familiar al producir nuevas posibilidades que antes no estaban al alcance de ellos y ellas.

Las iniciativas de generación de empleo y la conformación de espacios comunitarios desarrolladas por las organizaciones sociales propician caminos al-

ternativos a la violencia y a la exclusión a partir de la (re)generación de lazos personales y comunitarios y la conformación de redes personales e institucionales. En esas iniciativas, uno de los factores más importantes es la inclusión de personas jóvenes como protagonistas y conductores de dichas iniciativas: en el caso de la FGHC el protagonismo es asumido cuando se convierten en referentes-pares y, en el caso misionero, cuando asumen roles de referencialidad dentro de la Cooperativa. Esto permite generar liderazgos positivos, contrarrestar procesos estigmatizantes y, al mismo tiempo, forjar oportunidades de inserción social y laboral. En estos espacios encuentran la posibilidad de construir redes dentro y fuera del barrio, que resulta no solo en la ampliación de oportunidades, sino también la construcción de un espacio de pertenencia y de identidad.

Género y trabajo comunitario

La situación de las juventudes y sus posibilidades de insertarse en el mercado de trabajo están influenciadas por el género. Es por tal motivo que resulta primordial adoptar una perspectiva de género en el estudio de las transiciones de jóvenes de sectores populares (Miranda et al., 2022), en donde los patrones tradicionales de género se encuentran arraigados y donde los sistemas estatales de cuidado tienen alcance reducido. Las mujeres de estos sectores inician las tareas de cuidado de forma temprana, ya sea cuidando a hermanos o familiares o porque asumen la maternidad en su adolescencia. Para poder pensar en sus trayectorias laborales debemos tomar en cuenta sus trayectorias de trabajos de cuidado, dado que el tiempo invertido en dichas tareas y la desigual distribución de responsabilidades al interior de los hogares incide en la menor participación de las mujeres en el mercado de trabajo y por consiguiente menor disponibilidad de ingresos propios.

Las mujeres suelen tener una circulación en el espacio asociada a las tareas de cuidado en sus núcleos familiares (Chaves et al., 2021). Ellas son las principales responsables de la limpieza cotidiana de los hogares, de la gestión de la salud de los miembros de la familia, del sostenimiento de actividades comunitarias y del cuidado de los hijos por lo que los recorridos se delinearán entre la casa, la escuela, el hospital o centro de salud barrial, los comedores y casas de familiares. En la ruralidad, a estas actividades se agregan las tareas agrarias como, por ejemplo, ir a sembrar o cosechar, dar de comer a los animales, juntar los huevos del gallinero cuando hay que cocinar. A diferencia de estos múltiples recorridos realizados dentro del barrio o de las chacras, los varones salen en mayor medida del barrio o paraje para realizar otros trabajos. Las posibilidades de combinar los distintos trabajos dependen de la ayuda que reciban de parte de otros familiares y de las instituciones con presencia en sus barrios. Asimismo, las tareas vinculadas a la reproducción doméstica

se reconvierten en un recurso para la inserción laboral y muchas jóvenes hacen sus primeras experiencias de asalariado cuidando a personas dependientes o realizando tareas de limpieza (Assusa y Chaves, 2019). Esto puede verse en la segmentación del mercado de trabajo por género, donde el sector de los cuidados se encuentra feminizado.

Dentro de las familias campesinas, la división sexual del trabajo se interioriza desde la infancia: las niñas realizan las tareas domésticas y los niños los de la chacra o comercializan los productos familiares (Gareis, 2020a). Al poseer las mujeres jóvenes mayor responsabilidad sobre el trabajo doméstico son excluidas de otro tipo de trabajos. Lorena decía: “mi abuelo no quiere que yo vaya a la chacra. Yo quiero ir, quiero trabajar en la chacra, pero mi abuelo no quiere ... porque dijo que no quiere venir a encontrar la casa sucia, que él ya tiene hambre y la comida todavía no está” (Lorena, 19 años, campo). Más allá de las tareas que ellas desean realizar, la división sexual del trabajo de pequeñas las condena a un solo lugar: dentro de la casa.

Tanto en los barrios populares como en las ruralidades empobrecidas muchas mujeres han comenzado a trabajar en organizaciones sociales realizando tareas comunitarias para lo cual reciben un subsidio estatal: trabajan en merenderos/comedores, salas de apoyo escolar, huertas comunitarias, centros de salud, proyectos productivos, asambleas o reuniones, entre otras. Suelen combinar sus obligaciones o realizarlas en simultáneo, con lo cual cumplen un triple rol: productivo, reproductivo y sociocomunitario.

Como fue analizado en otras investigaciones (Señorans y Pacífico, 2021), la principal ventaja mencionada por las jóvenes mujeres que ejercían su maternidad respecto a las labores en espacios socio-comunitarios era la flexibilidad que brindaban por la cercanía del lugar donde vivían, la libertad de horarios y la posibilidad de llevar a los infantes que cuidan con ellas a trabajar. De esta manera, se puede ver que los espacios comunitarios de trabajo no se limitan a finalidades productivas, sino que también asumen funciones de cuidado. Así relataba Libertad, lo que sucedía en el emprendimiento que dirigía de serigrafía:

En todos los emprendimientos pueden estar las madres con los chicos también ... Ellas vienen al taller con los nenes, hay juguetes, todo, vienen al taller. O sea, que ellas se hacen cargo de los hijos que están ahí en el taller y si tocan algo, obviamente que ellos se van a hacer cargo (Libertad, 28 años, ciudad).

Las organizaciones sociales generaron espacios de cuidado comunitario para que las mujeres puedan participar de espacios productivos, de capacitación y de participación política (Hillenkamp, 2016). Esto forma parte de las estrategias de la economía popular organizada para dar respuestas a las necesidades de la población en un sentido amplio, entre ellas las necesidades de cuidado (Zibecchi, 2014).

Aunque la disponibilidad para realizar diferentes tareas en simultáneo vuelve muchas veces aún más agotadora la jornada, el trabajo comunitario ha permitido que muchas mujeres tanto en los barrios como en las ruralidades comiencen a emplearse fuera de sus hogares/chacras y obtengan ingresos bancarizados e individualizados por dicha labor. Ambas cuestiones —trabajar fuera y ganar ingresos en dinero por su trabajo— tienden a igualar las posiciones y roles dentro de las familias ya sea dentro de su familia paterna o de su núcleo familiar (Narotzky, 2004). Por ejemplo, Rosario gracias a realizar trabajos comunitarios y recibir la política de transferencia de ingreso estatal pudo independizarse de su familia y mudarse al pueblo, pero no solo eso:

Mi papá no quería que yo quede así y ahí empezó a llorar, me dio mucha lástima, me dijo que él quería ser el que me de todo hasta que yo me reciba. Porque en los últimos tiempos yo le di de la plata de lo que cobro (subsidio) a mi papá. Y después compraba mercadería, yo me iba con mi novio y hacíamos compras y llevaba mercadería, más los mil pesos que les daba.... Mi papá me quiso mandar al ejército, pero yo le dije que iba a estudiar y me iba a recibir de algo, pero que no quería entrar en el ejército (Rosario, 21 años, campo).

Desde que el papá de Rosario se enfermó, la familia pasaba una mala situación económica y ella les ayudaba con el dinero de las transferencias estatales, lo cual no resultaba grato desde el modelo de varón proveedor y autoritario que su padre poseía. En 2019, Rosario decidió irse a vivir sola en el pueblo —y no en el paraje rural con su familia— luego que su padre le prohibiera estar en pareja. Tiempo después, su padre deseaba que ingresara en el ejército para estudiar. Luego de discusiones y negociaciones intentando no romper la relación con su familia, ella comenzó a estudiar la Tecnicatura en Agroecología gracias a una beca gestionada por la organización. Esta situación muestra cómo las transferencias de dinero que reciben por participar de la organización les habilita recursos propios para poder negociar con sus padres o parejas varones.

Además, los espacios sociocomunitarios han generado momentos de encuentro entre mujeres donde han establecido amistades y redes de solidaridad que han sido fundamentales en las trayectorias individuales. Por ejemplo, Irina sostenía: “conozco muy poca gente porque no salgo casi. No me gusta salir. Conocí más gente a través de la organización porque ahí si teníamos que reunirnos” (Irina, 24 años, campo). Dado que para conseguir recursos deben trabajar fuera de sus casas, el “encuentro con alguien más” aparece como “obligatorio” por lo que los maridos no pueden prohibirlos.¹⁴ Irina explicaba que

¹⁴ Por supuesto que no es así en todos los casos, por ejemplo, una familia donde ambos recibían ssc, el arreglo que existía dentro de la organización por pedido explícito de la familia es que él cumplía las horas de ambos. Cuando pregunté por qué era así al señor, me dijo que ella tenía que encargarse de las tareas domésticas. Nunca pude hablar con la señora fuera del hogar porque no sale de la casa a actividades públicas y compartidas.

con Patricia eran amigas “por hacer la merienda”, dado que ambas trabajaban en el merendero comunitario gestionado por el MTE y relataba que ella fue la primera persona que la ayudó a separarse del marido y salir así de la situación de violencia de género a la que se veía sometida. Muchas organizaciones sociales poseen protocolos de actuación frente a los casos de violencia de género detectados tanto dentro como fuera de los espacios comunitarios.

Sentidos de la participación

Una de las dimensiones que acuñaron los movimientos sociales en Argentina respecto a la categoría de “economía popular” es la reivindicativa (Gareis, 2021b) ya que se busca el reconocimiento social y estatal de estas personas como trabajadores (Fernández Álvarez, 2018). Así han acuñado frases como “nuestro trabajo sirve”; “tenemos la misión de concientizar sobre la importancia del trabajo que realizan los cartoneros y cartoneras”; “nuestro trabajo es el alimento del pueblo”. Los movimientos sociales han sabido captar la relevancia que posee la ética de la utilidad social del trabajo en el proceso de creación de la subjetividad. Respecto a las juventudes que trabajan dentro de espacios comunitarios es justamente el sentido social del trabajo, el cual se busca fortalecer.

En 2019, en una asamblea de la cooperativa en Misiones, las juventudes expusieron qué actividades realizarían para cumplir con sus horas de trabajo dentro de la cooperativa. Realizaron tres propuestas: brindar apoyo escolar para las niñeces de la ruralidad, alfabetizar a las y los adultos y dar talleres de electricidad. En sus palabras:

Nosotros queríamos proponerles algo, porque desde el grupo joven, somos 7 alumnos de 6to de la escuela técnica y queríamos proponer si les gusta y como vemos la necesidad, dar uno o dos talleres de instalación doméstica de electricidad. Para grandes y para chicos, los que quieran aprender de electricidad porque ya tenemos bastante experiencia con eso (José, 16 años, campo).

También queremos hacer una invitación a los compañerxs adultos que les cuesta leer o les cuesta hacer cosas de suma, que se acerquen también si les interesa, a las clases de apoyo. Porque nos tocó el caso de la señora Amelia que vio que sus nietos están haciendo un avance y ahora ella también está aprendiendo a leer (Julia, 18 años, campo).

Dentro de las opciones que las personas jóvenes tenían para elegir como dedicarse a la venta de los productos hortícolas o agregar valor a los productos de la chacra (se les ofreció hacer dulces o licores), optaron por una actividad que consideraban sería útil para sus vecinos y vecinas en base a los recursos que ellos

habían acumulado (estar escolarizados en una comunidad analfabeta). Haciendo un análisis de las necesidades de la comunidad, ellas/ellos ofrecieron sus conocimientos para personas adultas o infantes que no los poseían, poniendo en valor sus actividades cotidianas y ubicándose en otra posición dentro de su comunidad.

Otro es el caso de Laura, una joven de la localidad de Merlo, Buenos Aires, que había empezado a trabajar en la cooperativa de panadería para salir de una situación de violencia de género. Después de que su marido incendiara su vivienda, ella había logrado salvar su vida y la de sus hijos, pero había perdido todas sus pertenencias. Mantuvo a su familia vendiendo materiales como cobre o metal que encontraba en la calle, hasta que encontró el espacio de capacitación en panadería que brindaban en el CB y así empezó a trabajar allí. Según relataba, también iba al espacio a cocinar como forma de ayudar a otros vecinos que lo necesitaban:

Yo sigo acá primero porque a mí me gusta, segundo porque bueno la mano está muy difícil, en todos lados y yo sé que acá tengo algo seguro, o sea no por ahí como para comprarme un auto, pero si digamos que en mi casa no va a faltar nunca un plato de comida y otra es que, bueno, es un lugar que yo me siento muy cómoda también y estoy muy agradecida también porque yo, o sea fuera de lo que es la cooperativa, vengo, doy una mano en lo que es la olla que eso es algo aparte. Yo no recibo ningún dinero. Vengo porque es mi voluntad hacerlo y me sale, siento que es una necesidad de proveer lo que el Galpón un día me dio (Laura, 32 años, ciudad).

En ambos casos, no es lo económico lo que atrae y legitima su trabajo o sus decisiones de participación en los espacios comunitarios. Si los sectores populares se encuentran en los escalones más subordinados y estigmatizados de la estructura social, las juventudes de esos barrios o parajes sufren esta posición de manera aún más contundente. Ser reconocidos dentro de su comunidad y sentirse útiles dentro de la sociedad mediante de su trabajo es parte del proceso de constitución de la identidad juvenil que se pone en juego en estas trayectorias.

Reflexiones finales

Hemos presentado dos investigaciones acerca de la participación de jóvenes en formas comunitarias de trabajo en distintas zonas geográficas de Argentina, durante un período en el que se redujeron las oportunidades de inserción laboral debido a una fuerte recesión económica y en el que crecieron las formas comunitarias de trabajo. Si bien los contextos geográficos campo-ciudad ofrecen caminos diversos en términos de proyectos futuros para las personas jóvenes

y las dos organizaciones sociales analizadas son muy diversas, las experiencias juveniles mostraron algunas vivencias compartidas. Las evidencias dan cuenta de puntos centrales de contacto que echan luz sobre la condición juvenil hoy al tiempo que destacan las potencialidades de las formas comunitarias de trabajo.

Las formas comunitarias de trabajo dentro de las organizaciones analizadas cuentan con un pequeño número de trabajadores, presentan un escaso desarrollo productivo y organización del trabajo y comercializan bienes y servicios en una escala muy pequeña. Sin embargo, la importancia que reviste el análisis reside en las características de un trabajo que tiene valor para las personas jóvenes en otros sentidos. Las investigaciones realizadas muestran algunos elementos valiosos que encuentran los jóvenes de hoy en formas cooperativas de trabajo, a pesar de sus límites en términos de supervivencia en una economía capitalista.

Las personas jóvenes que colaboran en labores comunitarias tanto en la FGHC como en el MTE muestran historias, razones y visiones futuras comunes. En ambos casos, quienes participan de sus actividades consideran la pertenencia a dichas organizaciones como una dimensión importante de la organización colectiva para sobrevivir como trabajadores. El acompañamiento y la afectividad fueron dimensiones centrales para decidir pertenecer a dichos espacios, lo que también comprende las necesidades específicas de las jóvenes madres. Las personas jóvenes, especialmente las mujeres que participaban subrayaron la importancia de estar en un entorno seguro y acogedor que apoya tanto el trabajo remunerado como sus responsabilidades de cuidado.

Tanto la FGHC como el MTE adoptan una estrategia de acompañamiento integral para las personas jóvenes quienes comparten estructuras comunes de escasez de oportunidades en sus territorios. Sin embargo, las personas jóvenes del aglomerado urbano más importante del país se benefician de mayores recursos públicos orientados al alivio de la cuestión social, mientras que en el ámbito rural de la provincia de Misiones el soporte público a trayectorias vulnerables es menor. De cualquier manera, las estrategias de organización colectiva continúan atrayendo jóvenes que no logran insertarse en el mercado de trabajo. Nuestra contribución es entonces mostrar el papel que juega la participación juvenil en las organizaciones sociales en el desarrollo de sus propias biografías, pero también como agentes de cambio en sus propias comunidades, en las que contribuyen a trastocar valores y patrones de género arraigados que perpetúan las desigualdades entre varones y mujeres.

Asimismo, la evidencia acerca de la problemática de la inserción laboral de las personas jóvenes puede ser utilizada para generar transformaciones en la dinámica y estructura del poder a nivel comunitario y social (tanto en las políticas como en las prácticas). En base a los resultados empíricos aquí expuestos, enfatizamos en la fortaleza de las organizaciones sociales que sostienen espacios de pertenencia y soporte que inciden con certeza en las experiencias y trayec-

torias de las personas jóvenes que habitan en comunidades vulnerables. Sin embargo, estos espacios muestran dificultades para convertirse en una forma de ganarse la vida gracias a un ingreso efectivo y regular por lo que reviste particular relevancia el soporte estatal —por medio de distintas acciones— para fortalecer a dichos emprendimientos comunitarios tomando en consideración sus ejes económico y social, procurando su desarrollo integral.

Referencias

- Arancibia, M., Carcar, F., Fainstein, C. y Miranda, A. (2021). Desigualdad espacial, trabajo y tareas de cuidado: exclusión laboral y soluciones comunitarias para jóvenes en barrios populares del AMBA. En M. Arancibia, F. Carcar, C. Fainstein y A. Miranda (Comps.), *Sobre esquinas y puentes. Juventudes urbanas, pobreza persistente y estrategias productivas comunitarias*. FLACSO.
- Arancibia, M. y Miranda, A. (2019). La construcción social de gramáticas juveniles: reflexiones sobre la desigualdad a través de estudios longitudinales. *Revista Contemporánea*, 9(3).
- Assusa, G. y Chaves, M. (2019). Working lives of youth in poverty in urban Argentina. En *Living and working in poverty: trajectories of children, youth and adults in Latin America* (pp. 71-97). Palgrave Macmillan.
- Barriach, C., Chaves, M. y Gareis, L. (2022). ¿Me ayudás con...? Investigación antropológica y militancia con jóvenes en organizaciones populares. En L. Katzer y M. Manzanelli (Eds.), *Etnografías Colaborativas y Comprometidas en Argentina*. Edit. Universitaria.
- Cantamutto, F. y Schorr, M. (2017). El modelo de Cambiemos: rumbo claro, límites crecientes, Nota original publicada en edición 215 de *Le Monde Diplomatique*, 18, 6-7.
- Carcar, F., Vázquez, M., Arancibia, M., Fainstein, C. y Miranda, A. (2020). *Trayectorias rotas: resultados de la investigación entre jóvenes pares en centros barriales del Gran Buenos Aires*. Documento de trabajo no. 3. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Chaves, M., Speroni, M., Segura, R. y Cingolani, J. (2021). Ir, venir, llevar y traer: género e interdependencias en los arreglos familiares. En M. Chaves y M. Segura (Dir.), *Experiencias metropolitanas: Clase, movilidad y modos de habitar en el sur de la Región Metropolitana de Buenos Aires*. TESEO.
- Coraggio, J. L. (2011). *Economía social y solidaria. El trabajo antes que el capital*. Ediciones Abya-Yala.
- Esping-Andersen, G. (1993). Las tres economías políticas del Estado de bienestar y Conflicto. En *Los tres mundos del Estado de Bienestar* (pp. 25-55). Edición Alfons El Magnanim.
- Federici, S. (2015). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria* (2da Ed.). Tinta Limón/ Pez en el árbol/ Labrando en Común.
- Fernández Álvarez, M. (2018). Más allá de la precariedad: prácticas colectivas y subjetividades políticas desde la economía popular argentina. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (62), 21-38.

- Fernández Álvarez, M. y Pacífico, F. (2022). *Precarity, Care and Popular Economy in Latin America*. Anthropology.
- Fernández Álvarez, M., Natalucci, A., Di Giovambattista, A., Fernández Mouján, L. Mate, E. y Sorroche, S. (2021). *La economía popular en números. Bases metodológicas para una propuesta de medición*. Citra.
- Gago, V. y Cavallero, L. (2019). *Una lectura feminista de la deuda: ¡Vivas, libres y desendeudadas nos queremos!* Fundación Rosa Luxemburgo.
- Gago, V., Cielo, C. y Gachet, F. (2018). Economía popular: entre la informalidad y la reproducción ampliada. *Íconos Revista de Ciencias Sociales*, (62), 11-20.
- Gareis, L. (2020a). «Ayudas», generación de ingresos y salarios: experiencias de trabajo juveniles en un contexto rural mexicano. *Última década, Proyecto Juventudes*, 28(54), 139-167.
- Gareis, L. (2020b). El Modo Campesino de Producción de Ángel Palerm: orígenes y vigencia. En C. Bueno y O. Suárez (Coords.), *Ángel Palerm: Un Siglo Después* (pp. 215- 235). Universidad Iberoamericana, CIESAS.
- Gareis, L. (2021a). Transformaciones productivas en el nordeste misionero: agronegocio forestal *versus* ocupaciones de tierras y cooperativismo. En S. Sapkus, C. Vázquez e I. Telesca (Coord.), *Ruralidad y Sujetos Subalternos en el Nordeste Argentino* (pp. 215-241). Universidad Nacional de Formosa Editorial.
- Gareis, L. (2021b). Economía popular: una aproximación desde la antropología y el marxismo. *Ichan Tecolotl, revista del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social*, 33(355).
- Grabois, J. y Pérsico, E. (2015). *Trabajo y organización en la economía popular*. Asociación Civil de los Trabajadores de la Economía Popular.
- Gutiérrez, A. y Assusa, G. (2019). Estrategias de inserción laboral y capital social. Un estudio sobre jóvenes de clases populares en Córdoba, Argentina. *Última Década*, 27(51), 160-191.
- Hillenkamp I. (2016): ¿Innovar para sostenerse? Representaciones y prácticas de la Economía Popular Solidaria en América Latina. En C. Puig (Coord.), *Economía Social y Solidaria: conceptos, prácticas y políticas públicas*. Hegoa.
- Kessler, G. (2012). Movilidades laterales: delito, cuestión social y experiencia urbana en la periferia de Buenos Aires. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(31), 37-58.
- Narotzky, S. (2004). *Antropología económica. Nuevas tendencias*. Editorial Melusina.
- Ministerio de Desarrollo, Secretaría de Economía Social. (2021). *RENATEP. Registro Nacional de Trabajadores de la Economía Popular. Hacia el reconocimiento de las trabajadoras y los trabajadores de la economía popular. Primer informe de implementación*. Mayo 2021. ArgentinaUnida. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2021/05/informe_completo_renatep.pdf

- Miranda, A. (2019). Estrategias de emprendimientos productivos y economía social y popular para la generación de ingresos: juventudes, territorio y género. En J. P. Pérez Sáinz (Coord.), *A golpes de presente, a gritos de futuro: Jóvenes, trabajo y violencias en América Latina*. FLACSO.
- Miranda, A., Arancibia M. y Fainstein C. (2022). Sexual division of labor, unemployment, and drug use in Buenos Aires underprivileged youths. *Journal of Youth Studies*.
- Miranda, A., Arancibia, M., y Fainstein, C. (2021). Estrategias comunitarias de construcción de oportunidades de juventudes en situación de vulnerabilidad. *Revista Reflexiones*, 100(2), 139-165.
- Miranda, A., y Alfredo, M. (2021). El impacto de la pandemia covid-19 en la inserción laboral de las juventudes en Argentina: intersecciones entre clases y géneros. *Última década*, 29(57), 125-158.
- Paura, V., Zibecchi, C. y Delgado Williams, S. (2022). Economía Social y Popular: institucionalización y centralidad en el Ministerio de Desarrollo Social, Argentina. *Conciencia Social*, 5(10), 27-47.
- Pérez Sáinz, J. P. (2021). Cuando la violencia sobra y el trabajo falta. Escenarios para jóvenes de sectores populares urbanos en América Latina. *Última década*, 29(55), 33-61.
- Roberti, E. (2016). Los sentidos (des) centrados del trabajo: Hacia una reconstrucción de los itinerarios típicos delineados por jóvenes. *Última Década*, 24(44), 227-255.
- Señorans, D. y Pacífico, F. D. (2021). Los trabajos que valen. Diálogos a partir de dos etnografías junto a organizaciones de trabajadores de la economía popular. *Astrolabio*, (30), 61-92.
- Wolanski S., Sorroche, S., Mate E., Santín Rulfo B. y Fernández Álvarez, M. I. (2022). La economía popular, sus números y dinámica entre el 4t-20 y el 1t-22. *Análisis de la composición etaria de la población*. Citra.
- Zibecchi, C. (2014). Entre el trabajo y el amor, el cuidado de niños en contextos de pobreza: el caso de las mujeres cuidadoras del ámbito comunitario. *Estudios Sociológicos*, 32(95), 385-411.

Políticas de empleo para jóvenes en Argentina: hacia una reconstrucción de las trayectorias programáticas delineadas por jóvenes participantes

Eugenia Roberti

Universidad Nacional de la Plata

Presentación

Numerosos estudios internacionales han abordado la temática de los empleos precarios juveniles. Diversas investigaciones, abocadas a examinar la inserción laboral de jóvenes en Argentina y otras latitudes, coinciden en que forman parte de uno de los grupos sociales más vulnerables (Pérez Sáinz, 1999; Pieck, 2001; Léopore y Schleser, 2005; Jacinto, 2010; Salvia, 2013; Busso et al., 2014, entre otros). La juventud, en tanto grupo etario, se ve afectada de manera significativa por las crisis recurrentes del mercado laboral, así como también por el debilitamiento y la fragilización que acontece en los canales tradiciones de integración, como son la familia y la escuela (Gandini, 2003; Ferraris y Roberti, 2020).

En particular, a partir de los años 80 en la Argentina, las personas jóvenes experimentan dificultades para insertarse de manera estable en el mercado de trabajo, afectándolas en mayor medida tanto desocupación como la precarización laboral. Este fenómeno se agrava notablemente en las juventudes que se ubican en situación de pobreza y que poseen un bajo capital educativo, profundizándose aún más si se trata de mujeres.

Desde comienzos de la década de los noventa se han creado en este país —y en el resto de Latinoamérica— un conjunto de políticas y programas que se proponen mejorar la inserción en el mercado laboral de las personas jóvenes. Si bien, estos dispositivos buscan orientarlas y apoyarlas en la transición hacia la vida activa, difieren significativamente respecto a sus supuestos y estrategias de intervención. En sintonía con lo que señala la literatura especializada (Mauger, 1989; Casal et al., 2006; Saraví, 2009), la juventud se presenta como un estadio del curso vital, en donde ocurren cambios sustanciales en la biografía de un individuo. Es durante esta etapa que se produce el paso de la escuela al trabajo. En especial, las acciones programáticas se dirigen a este momento nodal de la integración social, el cual constituye un pasaje crítico, principalmente, para las juventudes más desfavorecidas.

En el marco de esta problemática, el capítulo busca comprender la manera en que se configuran las *trayectorias programáticas* de jóvenes participantes de políticas de empleo activas, analizando las vinculaciones que se desarrollan entre la trayectoria programática ideal, las tramas de actores e instituciones que intervienen en

su puesta en acto y los significados que las personas jóvenes otorgan a sus itinerarios. Con el propósito de comprender las diversas relaciones que establecen las juventudes participantes con los programas, se diseña una tipología. Desde este lugar, se busca vislumbrar el juego constante de (re)significaciones, adaptaciones y negociaciones que se desarrolla entre la dimensión político-institucional y las voces de las personas jóvenes, que se expresan en una multiplicidad de recorridos.¹⁵

Para alcanzar este objetivo, partimos de las siguientes preguntas de investigación: ¿cómo se configuran las trayectorias que delinean las y los jóvenes por los programas?, ¿qué vínculos desarrollan con los dispositivos de educación, formación y trabajo?, ¿qué distancias se establecen entre los diseños normativos y los desplazamientos de sentido que realizan las y los participantes?, ¿cuáles son estrategias y (re)significaciones que desarrollan las y los jóvenes?, ¿en qué medida inciden tanto las trayectorias previas al paso por los dispositivos como el marco relacional e institucional en el que se inscriben estos recorridos juveniles? Finalmente, considerando la forma en que se articulan estas dimensiones, ¿qué homologías y divergencias se vislumbran sobre la manera en que se configuran dichas trayectorias programáticas?

La perspectiva de las trayectorias: entre lo estructural, lo institucional y lo subjetivo

Existen múltiples debates en la investigación sociológica en torno al uso de trayectorias. Las causas de estas discusiones se centran en que dichos estudios se han desarrollado desde diferentes perspectivas teóricas y orientaciones. En efecto, los análisis de trayectorias se han abordado a partir de aproximaciones estructuralistas y subjetivistas, que otorgan una orientación específica a cada investigación. En el marco de estos debates, el enfoque analítico propuesto para este capítulo concibe que los elementos estructurales conforman la matriz de relaciones *objetivas* que condicionan las transiciones juveniles, pero que no explican las particularidades de cada rumbo biográfico. Las estrategias, sentidos y experiencias *subjetivas* permiten comprender las singularidades de un itinerario. En consecuencia, desde nuestra perspectiva, las trayectorias reflejan tanto condicionantes estructurales como voluntades individuales, que se entrelazan dinámicamente a lo largo del tiempo, diversificando los recorridos que delinean las personas jóvenes en el marco de los programas (Roberti, 2018).

Aunque los factores “objetivos” (entre ellos, la clase social, el género, las disparidades regionales, la segmentación educativa y laboral) poseen un peso significativo en la estructuración de los campos posibles de ser recorridos; la re-

¹⁵ El presente capítulo se basa en la tesis doctoral de Eugenia Roberti Políticas de inclusión sociolaboral para jóvenes: un análisis de las trayectorias de participantes de programas de empleo (Prog.R.Es.Ar y PPMUMT) en el Conurbano Bonaerense. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/67473>

construcción de trayectorias permite analizar también el modo en que los individuos mediatizan y otorgan significados al efecto de las estructuras. Así, el análisis de las trayectorias proporciona una mirada diacrónica sobre las decisiones de los sujetos, su capacidad de desarrollar estrategias e interpretar las oportunidades, rescatando las subjetividades de las juventudes con los condicionantes estructurales en los que se encuentran inmersos (Roberti et al., 2022).

Si bien partimos de analizar la imbricación entre elementos subjetivos y objetivos, se integra, a su vez, una dimensión que ha sido menos estudiada. En el presente capítulo se busca incorporar el *nivel institucional* concebido, siguiendo a Dubet y Martuccelli (1997), como dispositivos de socialización y de control, pero también como espacios de subjetivación. De esta manera, partiendo de las contribuciones de Bendit y Stokes (2004), destacamos que el concepto de trayectoria hace referencia a aquellas “rutas de vida” que siguen los individuos en su devenir biográfico, y que se encuentran condicionadas por las estructuras sociales y el mercado de trabajo, e institucionalizadas en la formación profesional, la educación y las políticas públicas.

Así, para el análisis de trayectorias tomamos dos elementos claves: por un lado, *la dimensión biográfica de los jóvenes* (quienes construyen determinadas trayectorias a partir de decisiones, expectativas y elecciones inscriptas en condicionamientos estructurales tanto del contexto más amplio como del entorno próximo); y, por otro lado, *la dimensión política del Estado y sus instituciones* (que intervienen en dichos itinerarios mediante de diferentes dispositivos) (Casal, 1996). En este punto, se requiere especificar esta última dimensión, entendida como aquellas tramas de actores e instituciones de apoyo a la inserción laboral que constituyen el marco (de interacciones) en el cual se inscriben las trayectorias juveniles, principalmente, hacemos referencia a los dispositivos de educación-formación-trabajo. En última instancia, el capítulo busca realizar aportes para comprender un vínculo que ha sido escasamente estudiado: la relación entre las políticas y las trayectorias, que se abordará por medio de lo que hemos denominamos *trayectorias programáticas* (Roberti, 2018).¹⁶

Metodología

Para alcanzar los objetivos formulados, analizamos dos de las políticas más importantes de los últimos años en Argentina: el Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROG.R.ES.AR) y el Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo (PJMUYMT). Estos programas de empleo, de carácter nacional, proporcionan tanto prestacio-

¹⁶ “Definimos a la trayectoria programática como aquellos itinerarios, cursos de acción u orientaciones que toman de los jóvenes en el marco de los dispositivos de educación-formación-trabajo que habilitan los programas analizados” (Roberti, 2018, p. 172).

nes de seguridad económica como también componentes de políticas *activas*,¹⁷ con el objetivo de brindar oportunidades de inclusión sociolaboral a jóvenes (de 18 a 24 años) en situación de vulnerabilidad mediante acciones integradas que permitan su orientación, formación e inserción en el mercado laboral.

El carácter integrado de las acciones se presenta como un rasgo novedoso de las políticas de empleo activas de inicios de los años 2000. En correspondencia con los documentos normativos de los programas, se brinda así un conjunto de acciones o componentes orientados a la elaboración de un “proyecto formativo-ocupacional”, que permita a las personas jóvenes identificar su perfil profesional, realizar cursos de formación y/o prácticas calificantes en contextos reales de trabajo, finalizar la escolaridad obligatoria, iniciar una actividad productiva de forma independiente o insertarse en un empleo (Art. 1º Resolución 497/08). Entre sus componentes principales, se destacan: a) cursos de inducción al mundo del trabajo (CIT) se brindan servicios de orientación, que resultan la puerta de entrada a los programas; b) certificación de estudios formales y/u obligatorios (TE) la terminalidad educativa alcanza hasta el nivel superior; c) cursos de formación profesional (FP) se brinda formación en oficios y tareas laborales del ámbito manual o profesional; d) generación de emprendimientos independientes (PEI) se incluye capacitación, asistencia técnica y financiación; e) acciones de entrenamiento para el trabajo (EPT) se desarrollan pasantías temporales en organismos públicos o privados; f) apoyo a la inserción laboral (PIL) se brinda incentivos financieros a empresas.

Respecto a la estrategia metodológica, desde una aproximación cualitativa, se parte de un abordaje interpretativo que busca reconstruir las trayectorias de las personas jóvenes, comprendiendo los sentidos y estrategias que orientan sus rumbos programáticos. Cabe aclarar que los hallazgos presentados se inscriben en una investigación más amplia que examinó las políticas activas de empleo, desde el nivel normativo hasta su implementación (Roberti, 2018). Para alcanzar este objetivo se desarrolló una triangulación intramétodo, que recurrió a diferentes técnicas de producción de datos —análisis de documentos, observación participante y entrevistas biográficas—; al mismo tiempo, empleó un enfoque multisituado, que tomó como epicentro de la investigación las Oficinas de Empleo en dos localidades del Conurbano Bonaerense (Provincia de Buenos Aires, Argentina). El trabajo de campo se desarrolló durante los años 2014-2017. Aunque se considera esta multiplicidad de técnicas y fuentes

¹⁷ Desde finales del siglo XX, la activación constituye en los países occidentales el eje central de las reformas en los sistemas de protección social, caracterizadas por el pasaje de una cobertura colectiva hacia una cobertura individualizada de los riesgos. De este modo, las políticas activas buscan promover valores de responsabilidad y autonomía en la gestión de la inserción por parte de los sujetos. A su vez, las prestaciones económicas que se brindan en el marco de los programas están vinculadas a una lógica de contrapartida. Así, desde el paradigma de activación, la actividad laboral constituye el mecanismo básico de inclusión y es la forma privilegiada de acceso a derechos sociales (Crespo y Serrano, 2009; snis, 2011).

de información, el presente capítulo hace especial hincapié en las voces de las 40 personas jóvenes entrevistadas.¹⁸ Así, a continuación, se busca comprender el modo en que se configuran las trayectorias programáticas, en pos de avanzar en una reflexión que permita analizar los rumbos y estrategias diversificadas que delinear las juventudes participantes de políticas activas de empleo.

Reconstruyendo las trayectorias programáticas: ¿hacia un desplazamiento de sentidos?

El recorrido sería así: terminar la escuela, hacer algún curso y después ingresar a algún entrenamiento laboral, haciendo una especie de práctica, para después ingresar en un PNL y hacer una **inserción laboral a futuro, genuina**. Está bueno el recorrido pensado y planteado. Lo que pasa que, bueno, a veces **el recorrido se altera** ...
(Mabel, Directora de la Oficina de Empleo).

Un supuesto de las políticas activas es que impulsan la gestión individualizada de las trayectorias como un mandato; como contracara, sostenemos que este énfasis en la individuación se refleja tanto en los múltiples recorridos que delinear las personas participantes al interior de los programas, como también en las diversas constelaciones de sentidos que se distancian de los documentos normativos. Por esta razón, lejos de concebir itinerarios genéricos o universales, afirmamos la multiplicidad de formas que asume la participación de las personas jóvenes en los programas analizados. Con el fin de desentrañar los diferentes itinerarios desarrollados y su vinculación con los esquemas que se proponen desde las políticas, presentamos a continuación el trayecto programático ideal, en términos de una herramienta analítica a partir de la cual vislumbrar la pluralidad de rumbos que delinear las personas jóvenes. Para comprender mejor estos múltiples caminos, más cortos o largos, interrumpidos o continuos, “erráticos” o acumulativos, elaboramos una tipología que busca analizar convergencias en las divergencias (Roberti, 2019).

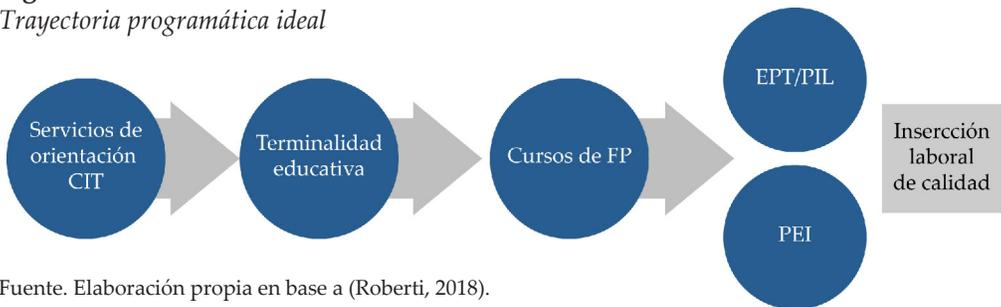
La *trayectoria programática ideal* se describe como una secuencia ordenada de componentes que forman parte de los dispositivos de educación, formación y trabajo. En función de esta organización, cada itinerario delimita un sentido ascendente o acumulativo en torno a las distintas etapas, por las que deberían transitar las personas participantes de acuerdo con sus *faltas* de origen. En

¹⁸ Una primera aproximación a las jóvenes entrevistadas releva que, en momentos previos a ingresar a los programas, la mayoría ya contaba con una elevada participación en el mercado de trabajo, principalmente, dentro del sector informal de la economía. Además de presentar trayectorias laborales signadas por una escasa calificación e inestabilidad ocupacional, las personas entrevistadas presentaron un abandono o retraso dentro del sistema educativo. De acuerdo con el máximo nivel educativo alcanzado: 17 de las personas jóvenes tenían secundario incompleto, 12 secundario completo y 11 superior incompleto.

los términos de este ideario, se establece una cronologización que imbrica la trayectoria biográfica —momento del curso vital de cada joven en razón de sus estudios, experiencias formativas y laborales— y la trayectoria programática ideal, entendida como una organización secuencial que involucra distintos componentes: primero se brinda un servicio introductorio de orientación, donde se identifica un proyecto formativo-ocupacional (CIT); en segundo lugar, se continúa con la finalización de los estudios formales —definidos como una prioridad, en caso de desvinculación—. Luego, se prosigue con los cursos de formación profesional (FP), que buscan brindar competencias para la elaboración de un perfil ocupacional orientado al mercado de trabajo. Por último, se otorga la oportunidad a las personas participantes de poner en práctica los saberes aprendidos en ámbitos laborales “reales”, ya sea por medio de una ocupación en relación de dependencia (EPT y PIL) o de manera independiente (PEI).

Figura 1

Trayectoria programática ideal



Fuente. Elaboración propia en base a (Roberti, 2018).

Siguiendo la Figura 1, el curso de orientación inicia con la elaboración de un proyecto ocupacional por parte de cada joven, para luego —mediante un proceso planificado que acuda a las distintas “herramientas” formativas que brindan estos programas—, se finaliza con una inserción laboral de calidad. Ahora bien, ¿en qué medida las trayectorias programáticas que delinean las personas participantes se desarrollan en función de este modelo secuencial?, ¿hasta qué punto las personas jóvenes más “vulnerables” son los que mejor “aprovechan las oportunidades”¹⁹ que otorgan estos programas? Partiendo de estas preguntas, en los siguientes apartados reconstruimos las trayectorias programáticas de las personas entrevistadas, que se distancian de este recorrido ideal-normativo, al otorgar nuevos significados a su participación.

Por medio de una aproximación biográfica, elaboramos una tipología en torno a las trayectorias programáticas (TP), buscando identificar aquellos patrones comunes que hay detrás de las estrategias y las decisiones de las personas jóvenes, que se despliegan en el marco de los dispositivos de educación,

¹⁹ Cabe destacar que en dichos programas de empleo subyace la matriz político-ideológica que está detrás de la perspectiva de la “igualdad de oportunidades” (Reygadas, 2004; Dubet, 2012).

formación y trabajo. Se parte del supuesto de que las personas entrevistadas, en medio de los constreñimientos y las limitaciones que encuentran en su entorno de origen, desarrollan sentidos y usos estratégicos diversos, los cuales se relacionan con momentos de la vida, procesos decisorios y apuestas futuras que trazan el carácter único de cada rumbo biográfico (Casal et al., 2006). A su vez, estas trayectorias están inscriptas en marcos relacionales e institucionales, que limitan los itinerarios delineados dentro de los programas.

Por consiguiente, para los efectos del análisis se toma en consideración tanto los dispositivos programáticos e institucionales que se desarrollan en los ámbitos educativos, formativos y laborales, como también los significados que las personas participantes otorgan a las políticas. Resulta necesario distinguir ambos niveles en tanto las trayectorias se constituyen en los intersticios de unas y otras; en sus encuentros y contradicciones; en las tensiones y apropiaciones puestas en juego en biografías particulares. Así, la reconstrucción de trayectorias busca delinear los múltiples recorridos efectuados por las personas jóvenes en los programas, que encuentran como telón de fondo las tramas de actores e instituciones que inciden en la configuración de diversos tipos de TP (Roberti, 2018).

Hacia una tipología de las Trayectorias Programáticas (TP)

De acuerdo con el objetivo que orienta al capítulo, presentamos a continuación una *tipología*²⁰ de las TP, la cual se emplea como una herramienta heurística que posibilita vislumbrar aquellos patrones comunes al interior de tipos de trayectorias divergentes. Cabe señalar que, más allá de la multiplicidad de rumbos programáticos, en toda tipología se resaltan aquellas categorías distintivas mediante las cuales se establece la comparación.

A los efectos de nuestra estrategia analítica, se toma como eje de clasificación la trayectoria educativa previa a acceder a los programas, en razón de que el perfil educativo de las personas jóvenes presenta implicancias en los rumbos delineados a su interior. A raíz de esta primera demarcación, se agrupan un conjunto de categorías que vislumbran las distintas maneras en que las personas jóvenes se vinculan con los programas. Por un lado, delimitamos el dispositivo institucional prioritario, que se encuentra ligado a las razones enunciadas desde los propios participantes en las entrevistas para permanecer en los programas; por otro lado, atendemos los sentidos que las personas participantes otorgan a los mismos; por último, analizamos sus incidencias.²¹ Como se presenta en la Tabla 1, se elaboraron tres tipos de Trayectorias Programáticas.

²⁰ La elaboración de tipologías se emplea como una herramienta que posibilita un análisis de las diferenciaciones y regularidades en torno a las trayectorias programáticas de jóvenes. Cabe advertir que la constitución de tipos no pretende cerrar el análisis sino, al contrario, se utiliza como un mapa interpretativo para comprender la multiplicidad de trayectorias.

²¹ De acuerdo con Jacinto (2010), analizamos la *incidencia* de los programas en función no solo del acceso a empleos y a su calidad, sino también respecto a los saberes en torno al trabajo que desarrollan las personas jóvenes y a las huellas que dejan sobre sus subjetividades

Tabla 1
Tipología de las Trayectorias Programáticas

Tipos de Trayectorias Programáticas		Trayectoria educativa	Dispositivo prioritario	Sentidos programáticos	Incidencias
1	Reproductivas	Interrumpida	Terminalidad educativa	Finalización educación obligatoria	Apoyo a los estudios medios
					Disposiciones actitudinales (autoestima, capacidad expresiva)
2	Acumulativas	Discontinua	Formación profesional	Adquisición de nuevos saberes y un dominio técnico	Activación, autoconstrucción exploración u orientación
					Perfil ocupacional, ligado a la inserción laboral
3	Selectivas	Continua	Educación superior	Proyecto de carrera profesional	Apoyo a los estudios superiores
					Inserción asistida por los programas. Tramas institucionales

Fuente. Elaboración propia en base a (Roberti, 2018).

En los siguientes subapartados desarrollamos en profundidad el análisis de los diferentes tipos de trayectorias programáticas. Prestamos atención al modo en que se configuran estas “encrucijadas típicas” y, al mismo tiempo, reconstruimos tres casos paradigmáticos respecto de los rumbos que desarrollan al interior de los programas las personas jóvenes.

Trayectorias programáticas centradas en la terminalidad educativa: las trayectorias reproductivas (TP-1)

En el TP-1 se halla el grupo prioritario sobre el cual buscan intervenir los programas. En clave educativa, está formado por aquellas personas jóvenes que no han concluido los estudios secundarios obligatorios, y se caracterizan por desarrollar una trayectoria *interrumpida* por el sistema educativo que abarca repitencias, cambios institucionales y períodos de desvinculación. Frente a esta situación, los programas se proponen ser un “apoyo” para la culminación del nivel secundario que es identificado como una “prioridad estratégica”

tanto para la inclusión ciudadana como también para alcanzar una inserción laboral de calidad. De esta manera, el acceso a los programas para estas personas jóvenes se encuentra acompañado de la decisión de volver a estudiar, llegando en algunos casos a conseguir esta meta o siendo un impulso para revincularse al sistema escolar. Para este grupo de personas entrevistadas, los programas se presentan como una apuesta que busca no reproducir el origen familiar. Aunque se hallan incidencias subjetivas significativas, las mayores responsabilidades laborales y/o familiares que tienen a su cargo hacen que no se vislumbren cambios de posición en el pasaje anterior y posterior a los dispositivos, delineándose una trayectoria *reproductiva*.

El dispositivo de terminalidad educativa, adquiere preeminencia en este grupo. Mediante la decisión de estudiar, por parte de las personas jóvenes, se establece el vínculo prioritario con las políticas. En este punto, se visualizan dos recorridos típicos: el primero, está conformando por aquel grupo de personas entrevistadas que deciden acercarse a una institución educativa y desde allí se inscriben en los programas, aquí la decisión antecede al paso por el dispositivo; el segundo, está formado por las personas entrevistadas que empiezan a transitar por las instancias programáticas y, desde allí, deciden volver a estudiar. En ambos casos, la escuela es percibida como una prioridad por parte de las juventudes. Precisamente, las y los participantes señalan grandes esfuerzos para alcanzar una titulación que posibilite “abrir muchas puertas” hacia el trabajo: “me gustaría con esto [diploma] buscarme otro trabajo, porque el trabajo en donde estoy es cansador” (Alexis, 21 años).

En este grupo se hallan las personas entrevistadas que abandonaron el sistema educativo, teniendo pendiente aún varios años para su culminación. A la hora de analizar los itinerarios, observamos que relación con la institución escolar no se ha efectuado sin conflictos, porque los obstáculos para continuar dentro de la escuela fueron múltiples y de diversa índole. Desde una primera aproximación, se visualiza la dificultad de compatibilizar el trayecto escolar con un ingreso prematuro al mercado de trabajo: “yo el secundario completo no lo tengo, hice hasta noveno y después me dediqué a trabajar” (Matías, 22 años); “salía a hacer las monedas afuera o me quedaba en mi casa estudiando” (Lucía, 24 años). Sin embargo, el distanciamiento con la institución escolar no remite solo a motivos laborales. La permanencia en el sistema educativo constituye una etapa crítica y son distintas las razones que enuncian las personas entrevistadas para justificar su desvinculación. Por medio de los relatos se vislumbra también conflictos intraescolares, situaciones de discriminación, embarazos prematuros, que las alejan de la institución educativa, optando por insertarse plenamente en el mundo laboral.

En el marco de trayectos caracterizados por repitencias, desvinculaciones, cambios institucionales y serias dificultades para culminar el nivel obligatorio, los programas brindan una “segunda oportunidad” para retomar estudios que quedaron truncos, constituyéndose en un impulso para empezar a transitar ese recorrido: “no es para mantener vagos, es para incentivar a la gente a que estudie. Si vos no estudias, no vas a tener un futuro bueno ... te pagan por aprender” (Florencia, 21 años). En este sentido, los programas se presentan como una “ayuda necesaria”, un “incentivo a estudiar”, posibilitando que algunas personas jóvenes logren finalizar el nivel secundario.

Para terminar la escuela necesitás el apoyo de alguien y es lo que me dieron acá, en la experiencia de este FinEs [Programa Nacional de Terminalidad Educativa] La satisfacción que te da terminar es única, es un logro. Terminar el estudio significa una puerta abierta, si el primer intento no podés, en el segundo vas a poder. Eso me pasó a mí, tuve que dar muchos intentos, ya terminé. Me quisiera ver laboralmente estable ahora (Damaris, 20 años).

De este modo, en el marco de los servicios educativos para jóvenes y adultos, se amplían las posibilidades de terminalidad educativa. Es por medio de formatos escolares novedosos que las y los participantes logran efectivizar un derecho, que les hubiese costado alcanzar sin la introducción de estas vías alternativas a la escolarización tradicional: “fue un alivio terminar” (Lucía, 24 años).

El dispositivo de terminalidad educativa garantiza cierta continuidad programática en las personas jóvenes que no completaron el nivel secundario. En otras palabras, la permanencia se extiende en este tipo de trayectorias, debido a que se desarrollan recorridos escolares al interior de los programas. No obstante, se empiezan a observar también ciertas dificultades para cumplir con las condicionalidades que exigen las políticas. Los rumbos que delinear este grupo de personas entrevistadas revelan así un carácter zigzagueante, en razón de los obstáculos que deben sortear para lograr conciliar la participación programática con las responsabilidades laborales y/o familiares; en este punto, es usual que algunas personas jóvenes abandonen o desarrollen constantes entradas y salidas de los programas.

Al observar las trayectorias laborales que delinea este grupo, aparecen ciertos rasgos peculiares al interior del tipo: las personas jóvenes relatan pasajes cortos por diversas ocupaciones que no siempre califican para la adquisición de una práctica en un oficio o actividad determinada. Por un lado, porque la duración de sus experiencias laborales suele ser breve, la mayoría de las veces, bajo la modalidad de “changas”, es decir, trabajos irregulares, esporádicos, ocupaciones de tiempo parcial que se realizan de manera recurrente. Por otro lado, porque se desempeñan como trabajadores familiares, reproduciendo una

segmentación de origen. En cualquier caso, las ocupaciones que realiza este grupo involucran el trabajo manual y no calificado, al que caracterizan como “pesado”, en correspondencia con el eslabón más bajo del mercado laboral: el empleo doméstico y la industria de la construcción (Roberti, 2018).

En el contexto de un mercado de trabajo que les deja pocas oportunidades para su inserción —“no me queda otra”—, las personas entrevistadas desarrollan múltiples estrategias frente a la falta de posibilidades y las limitaciones que les impone su medio. En base a dichas experiencias de rebusque, que implican un “saber arreglárselas”, las y los jóvenes buscan alcanzar “cualquier laburo”. Esta disposición a trabajar de “lo que venga” se evidencia en que las juventudes participantes aspiran obtener cualquier clase de trabajo para sobrevivir: “yo dejé ya de hacerme ilusiones ... quiero laburar nomás de esto de albañilería, lo que me salga. Y si sale otro laburo, bienvenido sea” (Ricardo, 24 años).

Por consiguiente, en este tipo adquieren protagonismo los mecanismos de reproducción social, debido a que no se observan mejoras en las trayectorias laborales posteriores al dispositivo: las personas jóvenes pertenecientes a este tipo reproducen una segmentación de origen y transitan por los programas sin irrumpir con el eslabón más bajo del mercado de trabajo. Si bien no logran acceder a una inserción laboral de calidad en base a las “oportunidades” que brindan los programas, se observan un conjunto de *incidencias subjetivas* en el pasaje por estos dispositivos. En efecto, las personas entrevistadas señalan haber adquirido ciertas habilidades más de tipo actitudinal y comportamental (De Ibarrola, 2004), vinculadas con la capacidad de expresión y comunicación: “expresarme de una manera, que por ahí antes no lo hacía [...] a ser más comunicativo con las personas” (Matías, 22 años); “aprender a expresarme mejor, a no tener vergüenza para hablar” (Florencia, 21 años). Incluso, señalan una ampliación de horizontes para repensarse de otro modo en la estructura socio-ocupacional.

Trayectoria de reproducción (TP-1): el caso de Florencia

En el año 2013, Florencia, una joven de 21 años, ingresa al PJM y MT con motivo de retomar el secundario y adquirir una ayuda económica. Desde ese momento, transita por una variedad de componentes de ese programa, que luego continuaría con el PROG.R.ES.AR: cursos de orientación, empleabilidad, formación profesional, terminalidad educativa y EPT. Desde un inicio, complementa su participación programática con la actividad laboral que desarrolla al interior de un negocio familiar, y junto a otras diversas ocupaciones que adquieren un carácter temporal: “me la rebusco, por lo menos para la comida llegás”.

En razón de una transición residencial, esta joven realiza un cambio de institución educativa, momento en el que repite y decide abandonar la escuela: “me cambié de colegio y ahí me costó un montón... cuando repetí dejé, después volví a retomar los estudios”. Al momento de la entrevista, Florencia, se hallaba culminando sus estudios secundarios, al día siguiente recibiría su título, evento que identifica como una marca significativa en su vida: “estoy terminando algo que yo no pensé que iba a terminar...viste cuando es algo que vos lo ves lejos”.

Con respecto al ámbito laboral, a los 12 años comienza a trabajar, haciéndose cargo de un almacén familiar. Desde ese período, trabaja ininterrumpidamente junto a su familia. Si bien siempre tuvo en mente poner “su propio negocio”, señala que a partir de su tránsito por el programa empieza a plantearse no reproducir el destino ocupacional parental: “quiero salir, no quiero trabajar en mi casa. Yo sé que si tengo que trabajar y vivir de eso, o de lo que sea, lo voy a trabajar igual; pero si tengo la posibilidad de progresar un poco más, para independizarme... me gusta salir”.

En paralelo a la escuela, empieza a desarrollar un conjunto de actividades vinculadas al sector administrativo: se inscribe en un curso de formación profesional para adquirir nuevos saberes —“era con el que más duda tenía, no lo conocía, no sabía de qué era”— y resulta seleccionada para efectuar un entrenamiento laboral en el área de Defensa del Consumidor del municipio de su ciudad. Estas experiencias inciden significativamente en la biografía de Florencia, al punto de expresar un deseo por seguir una carrera universitaria: “si yo no hubiera venido acá... no hubiera creado interés No hubiera querido seguir en la universidad, quizás no le hubiera dado mucha bolilla al colegio... hubiera seguido con el pensamiento de ponerme un negocio Si yo puedo ponerme un negocio, una panadería igual que mi mamá y mi papá Entonces yo dije, ‘a mí me gustaría trabajar de otra cosa’. Y cuando agarré la pasantía acá me di cuenta de lo que me gustaba hacer Me quiero anotar en la universidad en administración de empresa o administrativa.

Aunque señala un gusto por esta actividad y el ambiente de trabajo, decide no renovar el entrenamiento de auxiliar administrativo, debido a una apremiante necesidad económica: “necesito conseguir otro trabajo o quedarme en casa, trabajando un poco más... necesito otro ingreso económico. Si yo tuviera otra posición económica y otros horarios, yo me quedaría. Es un lugar cómo odo para trabajar”.

Luego de nueve meses, Florencia sigue trabajando en la panadería y, también, decide establecer un emprendimiento propio de venta de ropa mediante redes sociales. Su primera ocupación, en tanto trabajadora

familiar, coincide con la posición en que se encuentra al momento del pasaje posterior por el dispositivo. Si bien mantiene su anhelo de “trabajar fuera de mi familia, ser una persona independiente de mi casa La rutina por ahí en casa de la panadería, me cansa un poco, acá en mi casa yo me levanto y tengo que trabajar... la fabricación está en mi casa, anoche mi papá dice: ‘no hice la crema pastelera’; mientras doblaba la ropa, me puse hacer la crema pastelera, entonces, nunca se termina el trabajo de casa”; los eventos familiares impiden que esta entrevistada pueda reorientar su trayectoria laboral: “mi papá y mi mamá me empezaron a necesitar bastante, yo había mandado currículum y gracias a la pasantía que hice me habían llamado de un estudio jurídico para ir a trabajar y no pude ir porque mi mamá se complicó de salud, y yo tenía que quedarme acá Estaba relacionado con la pasantía que había hecho en defensa del consumidor, porque eran movimientos de legajos, trámites”.

Trayectorias programáticas centradas en la formación: las trayectorias de acumulación (TP-2)

En el segundo tipo de TP-2, adquiere prioridad el dispositivo formativo en la relación que establecen las personas jóvenes con los programas, al identificarse una estrategia a corto plazo orientada a la adquisición de competencias, habilidades y saberes de formación para el trabajo. A pesar de que se hallan diferencias al interior de este tipo, se pueden establecer un conjunto de rasgos compartidos: por un lado, las personas jóvenes realizan más de una contraprestación en el marco de los servicios de FP; por otro lado, acceden a este dispositivo habiendo culminado el secundario o adeudando materias del último año de este nivel, delineando mayoritariamente una trayectoria *discontinua* dentro del sistema educativo. Ahora bien, dentro de estas trayectorias *acumulativas* se presentan múltiples constelaciones de sentidos y usos estratégicos de la FP; en efecto, “acumular” es sumar certificados, orientarse, perfeccionarse, prepararse para la contingencia e, incluso, adquirir saberes para la vida (desligados de una futura inserción laboral).

La prioridad que adquiere el dispositivo de formación en estos/as entrevistados/as se vincula con los itinerarios que desarrollan en el ámbito escolar y los proyectos que despliegan para el ámbito laboral. En términos generales, las y los participantes delinean una trayectoria educativa *discontinua*, al retrasar la culminación del nivel secundario por adeudar materias del último año. Si bien

se halla un número reducido de jóvenes que realizan trayectos *continuos* en el ámbito escolar, no se encuentran proyectos de continuar estudios superiores, al estar centrados en la búsqueda de una estrategia a corto plazo vinculada a la formación para el trabajo. Por consiguiente, a diferencia del TP-1 no se presentan recorridos interrumpidos en el nivel secundario y guarda como rasgo común con el TP-3 el acceso a los estudios superiores, pero con abandonos.

Desde esta aproximación, una de las incidencias que encuentran las políticas reside en habilitar el pasaje por instituciones —e incluso oportunidades— hasta el momento desconocidas para las personas entrevistadas. En otras palabras, la mayor parte las y los jóvenes nunca había participado de algún programa de capacitación en la búsqueda por formalizar competencias, habilidades y saberes para el trabajo.

Ahora bien, al interior de estas trayectorias *acumulativas* surgen, por parte de las personas jóvenes, múltiples constelaciones de sentidos y usos estratégicos de la FP, los cuales traslucen significados oscilantes, yuxtapuestos o alternados que tienen como trasfondo tanto el momento vital de cada participante como también las oportunidades que otorgan los programas en materia de formación. Para este grupo de entrevistados “acumular” es sumar certificados, orientarse, perfeccionarse, prepararse para la contingencia e, incluso, adquirir saberes para la vida (alejados de una futura inserción laboral).

De este modo, la totalidad de estos jóvenes valora los conocimientos y aprendizajes impartidos en los cursos de formación profesional, identificándose una multiplicidad de sentidos que describimos a continuación: 1) valorización por el *saber*: refiere a aquellos saberes alejados de todo conocimiento práctico y/o inserción laboral, al no especificarse otra respuesta que el interés por el aprendizaje —“porque me gusta, porque en mi trabajo no trabajo con nada de PC”—; 2) valorización por el saber *hacer*: refiere a aquellos aprendizajes que se emplean en la vida cotidiana, relacionados con un conocimiento práctico —“aprender un poco más, capacitarme en lo que no sabía... me sirvió para mi casa y en la rutina diaria de mi vida”—; 3) valorización por el saber *ser*: refiere a aquellos saberes que las personas jóvenes aspiran a desplegar en un trabajo; es la búsqueda por alcanzar una inserción en el mercado laboral, que encuentre correspondencia con el perfil ocupacional delineado (meta no siempre lograda) —“los títulos son oficiales, ya tu currículum queda mejor y tenés un poco más de experiencia”.

Pese a que los lineamientos programáticos hacen hincapié en la conformación de un perfil ocupacional en pos del cual insertarse al mercado laboral, durante el proceso de implementación, los rumbos que delinean las personas jóvenes se distancian muchas veces de la normativa. En este sentido, resulta interesante desentrañar la lógica que está detrás del pasaje que desarrollan por los programas las y los entrevistados pertenecientes a este tipo, quienes otorgan nuevos significados a su participación.

Para un grupo de jóvenes el ingreso a la formación profesional se relaciona con un ímpetu por permanecer “activos” mientras esperan que aparezca una posibilidad laboral o deciden qué hacer en vinculación a la continuidad educativa. Las personas entrevistadas señalan estos momentos de su biografía como puntos de inflexión o períodos críticos. En definitiva, la inclusión en los programas se presenta como una apuesta activa, una forma de resolver esa fase de espera y/o indefinición sin “perder el tiempo”. Un caso es el de Cintia, quien, al desaprobar las asignaturas pendientes del secundario, decide acercarse a un centro de formación profesional: “no quería estar un año sin hacer nada, decidí meterme en Seguridad e Higiene que es algo que me gusta [...] eso fue el año pasado en el lapso que no sabía lo que iba a hacer” (Cintia, 19 años).

De este modo, el dispositivo formativo se presenta para varios participantes como una estrategia de exploración u orientación —“saber si realmente es lo que me gusta”. Apuntamos previamente que un rasgo particular de este grupo de jóvenes se relaciona con los sentidos que adquiere el trabajo; aquí las personas entrevistadas aspiran a poder identificarse con una ocupación u oficio, que vaya más allá de un intercambio económico. En dicha búsqueda el dispositivo de formación asume un papel central, alcanzando a varios participantes a configurar un perfil ocupacional. En la trayectoria de Flavia, esta búsqueda personal se presenta en la realización de distintos cursos de formación profesional, proyectando finalmente desarrollar su propio emprendimiento de sublimación de remeras: “no sabía bien qué iba a hacer después [de la escuela], por eso el tema de hacer mucha capacitación, de aprender muchas cosas por el hecho de encontrar lo que a mí me gusta” (Flavia, 20 años).

Asimismo, se vislumbran nuevos sentidos que adquiere el dispositivo de formación respecto a una “activación” no siempre guiada por el acceso a un empleo. En otros términos, se vislumbra un impulso a “hacer algo” que incluye desde la búsqueda de herramientas para la vida hasta una inversión del tiempo, mediante la participación en los distintos componentes programáticos, que distan de trazar un trayecto para la obtención de un trabajo. De esta manera, para este grupo de jóvenes empieza a tener primacía la adquisición de saberes que puedan ser aplicados en su vida cotidiana. Un caso frecuente para “sacar provecho” a los cursos de formación profesional es el tema de la autoconstrucción: “[el] de *durlock* me está sirviendo un montón por el hecho de que estoy arreglando mi casa... me sirve un montón para levantar paredes” (Daniel, 23 años).

Por una parte, cuando se considera mejorar, ampliar y/o arreglar la vivienda propia, no implica un deseo de ejercer esa actividad por fuera del círculo familiar; en este punto, la formación profesional es un conocimiento que “sirve” en tanto saber práctico que implementan en situaciones cotidianas. Por otro lado, en algunas personas participantes se valora como una manera de acumular

habilidades y competencias frente a la incertidumbre, permitiendo ampliar las posibilidades laborales. En efecto, los cursos de formación profesional habilitan la posesión de una capacidad técnica que se puede utilizar ante la emergencia de una eventualidad laboral, siendo para la mayoría de los jóvenes referenciados como una extensión del ámbito doméstico hacia el entorno barrial.

Un ejemplo paradigmático es el caso de Daniel, quien ingresa al PJM y MT en el año 2010, luego de haber culminado la escuela secundaria. Desde ese período, comienza una trayectoria continua al interior del programa realizando cursos de formación diversos: operador de PC, montador electricista, tapicería, mucamo de hospital, inglés, Administración de Recursos Humanos, construcción en seco, refrigeración doméstica, costura y pintura de obra. Como se vislumbra desde su propia voz, en su trayectoria formativa se produce una ampliación de sentidos que presentan una incidencia en términos subjetivos, adquiriendo nuevas motivaciones que resignifican sus expectativas iniciales: “no fui el mismo”. De acuerdo con su relato, el ingreso al PJM y MT fue uno de sus acontecimientos vitales más significativos que le sirvió para delinear “otro futuro, no el futuro que uno pensaba que iba a hacer”.

—¿Qué te lleva a hacer tantos cursos? ¿Qué es lo que esperás de ellos?

—Al principio era por lo económico. Después me di cuenta de que, si me quedo con una sola cosa, sé hacer solo una cosa, y para otras cosas no voy a servir. Yo busco cursos adonde puedo sacar provecho... no solamente conseguir laburo de eso sino también que me ayude a mí, en mi vida cotidiana [...]. Y, como hablamos la otra vez, de boca en boca se van dando posibilidades de empleo, es decir, mis parientes comentan y así se van dando [...]. Yo sé que termino los cursos y puedo hacer lo que sea [...]. Antes me visualizaba en un solo laburo (Daniel, 23 años).

En este punto, las personas jóvenes valoran los saberes y competencias adquiridas mediante los cursos de formación profesional en términos de un recurso que puede ser utilizado ante el surgimiento de una posibilidad laboral; concibiéndose como calificación que se porta y que eleva las oportunidades de empleabilidad en “buenos trabajos”.

Si bien algunas personas entrevistadas logran adquirir un dominio técnico sobre un oficio o formación que habilita una rápida salida al mercado laboral, lo anterior no supone que consigan superar las condiciones de informalidad e inestabilidad: aunque se desarrolle cierta continuidad ocupacional relacionada a la formación adquirida, faltan garantías para asegurarse un proyecto futuro asociado a la misma. Algo peculiar de este grupo es que a pesar de no alcanzar una inserción de calidad (“en blanco”, “fijo”, “seguro”), señalan una gratificación hacia la tarea efectuada (“siempre busqué algo que me gustara”). Así, el sentido otorgado a los programas está inscripto en un plan definido y acotado temporalmente (posible

de realizar en el corto plazo), relacionado con el mejoramiento de las condiciones laborales —en términos de identificación con una actividad— por medio de la obtención de una competencia formativa (Roberti, 2018).

En última instancia, entre el ideal y lo posible, las personas jóvenes van trazando una trayectoria zigzagueante, de entradas y salidas, con múltiples significados: al mismo tiempo que referencian un gusto, interés y utilidad por los cursos de capacitación; lo anterior, no siempre implica la constitución de un perfil ocupacional en torno a un oficio o actividad específica que, asimismo, presente incidencias en una inserción laboral objetiva. De este modo, los rumbos formativos que desarrollan las y los entrevistados/as involucran una orientación particular que dista de corresponderse con el modelo ideal-normativo programático.

Trayectoria de acumulación (TP-2): el caso de Joel

Desde hace dos años, Joel, se anota en el PROG.R.ES.AR por medio del dispositivo de formación. Este joven de 22 años de edad ingresa adeudando tres materias del secundario para alcanzar el título de técnico. A partir de ese momento, realiza diversos cursos de formación profesional —“Todo suma”—: herrería, bobinado de motores, soldadura, electricidad y aire acondicionado. Dentro del ámbito laboral, empieza a trabajar como ayudante de albañilería junto a un tío, a los 16 años, actividad que realiza sin recibir una remuneración a cambio. Luego, ingresa como ayudante panadero en un comercio de su barrio (ocupación que realiza su padre), aunque decide abandonar de manera voluntaria al transcurrir cuatro meses. De esta forma, recuerda dicha experiencia: “el ambiente de trabajo es horrible, requiere mucha fuerza y te pagan más o menos. Ser un obrero como panadero o ayudante... eso no me gustaría”. Asimismo, realiza ocupaciones temporales en el rubro de maestranza y como repartidor, a las que accede por medio de agencias de empleo. En la trayectoria laboral de Joel se observan períodos de ocupación, desocupación e inactividad. Es en un momento de desempleo, cuando decide acercarse a un centro de formación profesional, guiado por un consejo de su madre.

En este recorrido, Joel, resignifica las expectativas iniciales que tenía al ingresar al dispositivo, vislumbrándose una constelación de nuevos sentidos en torno a la formación profesional: “los cursos los hacía para no perder tiempo porque no conseguía trabajo. No había un objetivo real, fue mera casualidad que durante ese transcurso pude conocer un montón de cosas más, aparte de lo técnico”. De esta manera, la formación se presenta como un medio para perfeccionarse (en la búsqueda por formalizar competencias y/o habilidades para el trabajo), asimismo, significa la posesión un dominio técnico y de un “saber hacer”: “veía la oportunidad de

perfeccionarme en lo que más o menos sabía... y porque cuando buscabas trabajo te piden que tengas una documentación que compruebe". Sin embargo, el rumbo formativo produce una ampliación de sentidos, al asumir significados inéditos a las motivaciones iniciales: este joven aplicó en la autoconstrucción los saberes aprendidos —"lo utilicé un montón para ayudar a construir mi casa". Al mismo tiempo, la formación profesional amplió su capital social dado que, mediante un compañero del curso, accedió a nuevas posibilidades laborales; incluso, logró aprobar las asignaturas pendientes de la escuela técnica: "me sirvió para entender temas que no entendía de la escuela y ahí pude rendir las materias". En suma, a lo largo de la trayectoria de Joel se vislumbra una fuerte incidencia subjetiva por parte del dispositivo de formación: "no solo profesional... a mí me sirvió personalmente".

Trayectorias programáticas centradas en la educación superior: las trayectorias selectivas (TP-3)

En el tercer y último tipo de TP 3, adquiere preeminencia la educación superior en la relación que establecen de las personas jóvenes con los programas. Cabe advertir que, al contrario del TP-2 —que comprende una necesidad más inmediata de formación—, se presenta la posibilidad de proyectar en el largo plazo un horizonte laboral deseable, vinculado con el desarrollo de carreras profesionales (técnicas o universitarias). En contraposición a los otros tipos de TP, involucra a personas jóvenes que delinean trayectorias *continuas* dentro del sistema educativo. Para este grupo el esfuerzo, en términos de logro personal, se desplaza aquí de la formación secundaria hacia el nivel superior, involucrando distanciamientos con respecto al origen social; en efecto, si bien la mayoría de las personas entrevistadas carecen dentro de su entorno familiar de un referente profesional inmediato, logran desarrollar una trayectoria *selectiva*.

En este último tipo de TP ocupa un lugar central en la vinculación programática el dispositivo de educación superior. Aquí se incluye a las y los participantes que no presentan dificultades durante el secundario, al desarrollar una trayectoria escolar *continua*. Algunas personas jóvenes acceden a los programas antes de culminar el nivel medio, mientras que otras ingresan una vez inscriptos en los estudios superiores. Más allá de esta diversidad, en este las expectativas personales se desplazan hacia ese nivel formativo: "para otros sí es un logro, un reesfuerzo terminar el secundario, en mí situación no. Para mí un logro va a ser llegar a recibirme de algo" (Ayelén, 18 años); depositando allí sus aspiraciones de movilidad y de realización personal:

Si no estudias, vas a trabajar de lunes a lunes por chaucha y moneda, eso es lo que aprendí. Por eso es que el año pasado busqué en la universidad, empezar a estudiar y ... poder trabajar de algo más tranquilo... te puede abrir las puertas laborales y tener otras oportunidades (Marcelo, 22 años).

En efecto, en este grupo la actividad laboral se presenta como algo más que una fuente de ingresos o un intercambio económico, anhelan poder identificarse con una profesión, tal como se vislumbra una frase reiterada entre las personas jóvenes: “me gustaría trabajar de lo que estudié”. Pese a presentarse como una aspiración común, no todas las personas entrevistadas alcanzan este objetivo. Así, los significados que asumen los programas se relacionan con la posibilidad de continuar los estudios superiores: “gracias a este programa pude ir al profesorado”, “me permitió seguir estudiando”. No obstante, para un grupo de participantes el ingreso al nivel terciario o universitario no garantiza su permanencia; las personas jóvenes se hallan frente a diversas dificultades y, en la mayor parte de los casos, inician una trayectoria de abandono o con idas y vueltas entre distintas carreras profesionales y casas de estudio. En este sentido, se delinean aspiraciones, anhelos y/o proyectos profesionales que presentan diferentes obstáculos para su concreción, en primer lugar, vinculados a las mayores exigencias académicas del nivel. En palabras de un joven: “es medio difícil, no sé si es por un tema de que no entiendo” (Marcelo, 22 años).

Si de un lado, observamos que la permanencia en los estudios superiores empieza a dejar entrever dificultades para la continuación en un grupo de jóvenes. Del otro lado, se encuentran las personas entrevistadas que optan por una carrera profesional orientada hacia el nivel terciario, presentando mayores posibilidades de alcanzar la titulación, al hallarse a mitad de camino en su trayecto educativo superior.

La peculiaridad de este segundo grupo es que consiguen conciliar, en el marco de un horizonte a largo plazo, el proyecto educativo con el laboral. Un rasgo común de estos jóvenes es que logra abonar experiencias ligadas a su inserción profesional futura, posición que alcanzan gracias a su pasaje por los programas. Es decir, compatibilizan sus proyectos educativos (orientados a una búsqueda profesional) y laborales (en un trabajo donde se sienten “cómodos” y les “gusta”, al punto de desarrollar un sentido de pertenencia institucional “lo siento como mi casa”). De este modo, las personas jóvenes participantes encuentran en la actividad ocupacional un medio de realización personal, al mismo tiempo que se identifican subjetivamente con la tarea que desempeñan; pudiendo conciliar la esfera laboral con su carrera profesional y proyectarse en una temporalidad lejana.

En este tipo de trayectoria, tienen un papel esencial las tramas de actores e instituciones programáticas mediante las cuales las y los participantes acceden una “inserción asistida” de calidad.²² En efecto, las personas jóvenes desarrollan trayectorias de laborales al interior de las instituciones que brindan servicios activos de empleo. El establecimiento de vínculos institucionales estrechos habilita a las juventudes entrevistadas a constituir un puente directo con el trabajo, el cual se encuentra amparado por su mayor capital educativo. Se efectiviza así la oportunidad de alcanzar la inserción laboral e, incluso, para las y los participantes significa el acceso a un primer trabajo “en blanco”.

Un caso ilustrativo es el de Camila, quien se desempeñaba como tallerista del curso de Orientación y Administrativa en el marco de un entrenamiento para el trabajo de la Oficina de Empleo, luego de unos meses pasaría a ser tutora del programa. Esta joven, habiendo delineado una trayectoria escolar *continua*, decide proseguir el nivel superior. En su relato plantea “en mí el programa cumplió”, no solo la ayudó a definir su continuidad educativa, sino que además le permitió conseguir su primer empleo:

Terminé el secundario, me quedé sin hacer nada, y empecé los cursos. Aprendí y, a la vez, pude conseguir lo que es la pasantía Quería seguir estudiando el tema que no sabía qué, en realidad sí sabía algo de contador o profesora, pero después cuando empecé a dar clases, que di el CRT, también me gustó y por eso estoy haciendo profesorado en Matemáticas Es un trabajo que me gusta, me queda cómodo con el tema de los horarios, a la tarde voy al terciario Me gustó que a través de esto brindan oportunidades a los jóvenes para seguir estudiando o, mismo yo, para tener mi primer empleo (Camila, 19 años).

En última instancia, dentro de las múltiples tramas de actores e instituciones que subyacen a la implementación programática, ciertas articulaciones posibilitan una fuerte incidencia sobre los itinerarios laborales juveniles en terminos objetivos: “que logren a través de pasantías alcanzar un trabajo fijo en blanco y ver que eso se hizo realidad... eso yo lo veo no solo en mí, sino en varios chicos” (Emilio, 21 años). Por consiguiente, el acceso a un trabajo registrado se alcanza para algunas personas jóvenes mediante las propias tramas de actores e instituciones que habilitan los programas.

²² Esta “inserción asistida” se encuentra vinculada con el componente de EPT, el cual busca tender puentes efectivos con el mundo del trabajo. En este punto, cabe destacar que las personas entrevistadas que se ubican en este tipo de trayectoria delinean un itinerario formativo previo que los posibilita acceder a esta línea programática selectiva (tanto en términos numéricos como también del perfil de las personas jóvenes participantes).

Trayectoria selectiva (TP-3): el caso de Cecilia

Cecilia es una joven de 26 años, culmina el secundario con “el mejor promedio” y desarrollando una trayectoria *continua* por dicho nivel. Al finalizar sus estudios, decide seguir la carrera de Diseño Multimedial y empieza a trabajar como moza en un restaurante. Sin embargo, su primera ocupación fue en un pelotero, mientras se hallaba en el último año de la escuela “con la condición de que no tenía que bajar las notas”.

Por razones familiares, se muda al Conurbano Bonaerense, donde consigue un trabajo como cuidadora de personas mayores. Luego de seis meses renuncia para abocarse a los estudios. Así, es que toma la decisión (a la edad de 22 años) de inscribirse en el PМУМТ: “la idea era hacer algo que me gustara y aprender Siempre me gustó computación y traté de hacer algo referido a eso”. Una vez que finaliza el curso introductorio, se acerca a un centro de formación profesional y realiza una variedad de cursos: Operador de PC, Tango y Gestión, Auxiliar Administrativo. Para poder acceder al primer curso, relata: “una vez por semana venía a preguntar cuándo abrían los cupos... hasta que los chicos me anotaron... tanto insistí para un cupo que empecé el año con el curso de Operador de PC, y después de ahí seguí con los cursos”.

En este marco, desarrolla un sentido de pertenencia hacia la institución de FP —que describe como un ambiente de “mucho apoyo”, donde “siempre te empujan” y “aconsejan”—, al punto que le ofrecen un entrenamiento para desempeñarse como preceptora del centro. De la siguiente manera justifica dicha selección: “ven mucho que vos seas responsable, que no faltes, eso lo ven y por eso te eligieron: ‘esta chica no faltó nunca y tiene conocimientos, estudió, hizo operador de PC’, entonces te invitan si querés hacer la pasantía”.

A raíz de un evento del azar (la ausencia de un profesor), Cecilia, se encarga del dictado de una clase de informática. Sus conocimientos previos y su perfeccionamiento en cursos de computación desarrollados en el marco del programa la habilitan a que empiece a dictar un módulo de alfabetización digital y que, al surgir una vacante, sea finalmente seleccionada como parte del plantel docente. En su propia voz, enuncia el significado que asume el programa: “no hubiera tenido la oportunidad de estar acá, cobrar un sueldo todos los meses, de tener las vacaciones pagadas, es todo un conjunto”. Así, esta participante, habiendo obtenido una diplomatura como instructora del área de informática, logra concretar la aspiración laboral que poseen muchas de las personas jóvenes entrevistadas: un trabajo en blanco relacionado a lo que estudió en “un ámbito que me gusta venir”.

Reflexiones finales: hacia una convergencia en la divergencia

A lo largo del capítulo analizamos las trayectorias programáticas que desarrollan las personas jóvenes, atendiendo los sentidos, estrategias y usos que delinear en el marco de los dispositivos de educación-formación-trabajo. A modo de cierre, cabe destacar que un hallazgo de la investigación radica en que, lejos de desarrollarse un *continuum acumulativo* entre los múltiples componentes programáticos, las personas jóvenes entrevistadas configuran una diversidad de rumbos, que se distancian del modelo ideal-normativo que se promueve desde la política. Por el contrario, al atender las trayectorias se observan abandonos, constantes entradas y salidas, y participaciones que perduran. A su vez, se vislumbran diversas constelaciones de sentidos en torno a los programas que, lejos de ser estáticas, van transformándose a lo largo de una misma biografía.

Desde este lugar, elaboramos una tipología que delimita tres rumbos típicos, de acuerdo con las trayectorias educativas previas y las elecciones efectuadas por los/as participantes en el marco de los dispositivos programático. En las TP-1 centradas en la terminalidad educativa, los programas se presentan como un apoyo a la culminación de los estudios secundarios; aunque algunas de las personas jóvenes logran este objetivo, se evidencia una segmentación de origen que perdura. En las TP-2 centradas en la formación, las personas participantes despliegan una estrategia a corto plazo para obtener un capital formativo que posibilite una inserción laboral deseable. Finalmente, en las TP-3 centradas en la educación superior, las personas jóvenes entrevistadas delimitan aspiraciones de largo plazo ligadas con el desarrollo de una carrera profesional.

Al realizar un proceso inverso, se observan ciertas convergencias en los diversos tipos de TP. Todas las personas jóvenes entrevistadas depositan en los programas la esperanza de un mejor futuro. Más allá de que configuren proyectos lejanos o cercanos, las personas jóvenes aspiran a alcanzar una movilidad socio-ocupacional que se distancie del origen familiar, anhelan así un trabajo “cómodo”, “en blanco”, “fijo”, que les “guste”, en un “buen ambiente laboral”. No obstante, son diferentes las estrategias, sentidos y usos que le dan a los programas. En efecto, si en relación con las aspiraciones prevalece un imaginario común, en base a las elecciones individuales y los dispositivos programáticos, los rumbos se diversifican. De esta manera, la definición acerca de lo que es un “buen trabajo” para las personas jóvenes participantes se evidencia tanto en la calidad del empleo como también en el acceso a una ocupación que no involucre el uso de la fuerza física, que presente condiciones horarias y salariales regulares, y garantice el despliegue de una carrera laboral. A su vez, se concibe como atributo prioritario el hecho de “estar en blanco” dado que, casi ninguna de estas personas jóvenes, accedió a una condición registro en el trabajo.

Sin embargo, pese a que las y los participantes comparten estos horizontes, pocos logran realizarlos. Al observar el *pasaje posterior al dispositivo*, se vislumbra una multiplicidad de posiciones diversas. En definitiva, en el campo laboral las posiciones de origen y de llegada —es decir, la reconstrucción de las trayectorias juveniles— revelan destinos diferentes y desiguales que abarcan: desde experiencias ocupacionales formales que presentan cierta estabilidad, a las que solo acceden unas pocas personas jóvenes participantes de manera autogestionada; pasando por aquellas juventudes que no logran la obtención de un empleo estable, donde las ocupaciones temporales y “changas” reflejan entradas circunstanciales e involuntarias en el mercado de trabajo informal; hasta aquellas personas jóvenes entrevistadas que reproducen el segmento de origen para quienes el trayecto laboral queda reducido a los trabajos efectuados por sus familiares cercanos; e incluso, la elección que realizan algunas personas jóvenes participantes por emprender el camino de un autoempleo con características inestables. Finalmente, se encuentra aquel grupo de personas jóvenes entrevistadas que alcanza una inserción de calidad, asistida por los programas (Roberti, 2018).

Ahora bien, al atender a aquellos casos que representan las posiciones extremas de la tipología, podemos arribar a nuevos hallazgos. Las “faltas” aparecen sobrerrepresentadas en las trayectorias *reproductivas* (TP-1). Precisamente, estas personas jóvenes entrevistadas delinean un camino escolar interrumpido, reproducen una segmentación de origen y establecen un sentido instrumental del trabajo, frente a la imposibilidad de escapar a una trayectoria signada por la informalidad. En contraposición, se observan itinerarios más inclusivos en las trayectorias *selectivas* (TP-3), que alcanzan el ideal programático. En este grupo se desarrollan itinerarios educativos continuos, se accede a ocupaciones de calidad e, incluso, se vislumbra una movilidad socioocupacional intergeneracional que toma como base una identificación con las profesiones. En efecto, los diferentes tipos de trayectoria evidencian una *posición originaria desigual*. De este modo, la incidencia de los dispositivos sobre la inserción laboral posterior es ilustrativa de cómo un diferente punto de partida produce un diferente punto de llegada (Bourdieu, 1988).

Más allá de que la mayor parte de las personas jóvenes entrevistadas no logren el cometido de inclusión sociolaboral —en términos de una incidencia objetiva de los dispositivos—, se evidencia un conjunto de *incidencias subjetivas* que incluyen: desde una ampliación de los horizontes simbólicos —en el sentido de poder (re)pensarse en la estructura ocupacional ante un “futuro predestinado”—. La adquisición de competencias y saberes técnicos (en razón a un capital formativo ligado o no a la esfera productiva), y también de carácter socioemocional (que se vincula con aprendizajes actitudinales, tales como la autoconfianza, la capacidad de expresiva); la conformación de espacios de sociabilidad, que funcionan como un capital social que habilita puentes hacia

el trabajo; el acceso a ámbitos laborales y redes institucionales desconocidas; hasta el desarrollo de experiencias formativas que logran conciliarse con los proyectos ocupacionales de las personas jóvenes.

A modo de conclusión, cabe señalar que para comprender las trayectorias que delinean las personas jóvenes en el marco de los programas, es necesario ir más allá de su carácter prescriptivo —que delimita ciertos márgenes en la agencia de sus participantes—; quienes, asimismo, negocian, adaptan y/o (re)-significan sus condiciones de participación, otorgando nuevos sentidos alejados de la letra normativa. Este capítulo intentó así reflexionar sobre la incidencia de los programas en las trayectorias juveniles, a partir de atender los rasgos específicos que asumen los sentidos, estrategias y usos que despliegan sus participantes. En última instancia, buscamos comprender los diversos vínculos que establecen los/as entrevistados con los programas, de límites difusos y mutables en el transcurrir temporal, donde se vislumbra un juego constante de (re)significaciones, adaptaciones y negociaciones entre la lógica político-institucional y la lógica de los/as participantes, que advierte sobre la multiplicidad de trayectorias delineadas.

Referencias

- Bendit, R. y D. Stokes. (2004). Jóvenes en situación de desventaja social: políticas de transición entre la construcción social y las necesidades de una juventud vulnerable. *Revista de estudios de juventud*, 65, 11-29.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Busso, M., Longo, M. E. y P. Pérez. (2014). La estabilidad-inestabilidad laboral de jóvenes argentinos desde una perspectiva interdisciplinaria y longitudinal. *Cuadernos de Economía*, 33(63), 399-420.
- 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., García, M., Merino, R. y M. Quesada. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers de Sociología*, 79, 21-48.
- Crespo, E. y Serrano, A. (2009). Del gobierno del trabajo al gobierno de las voluntades: el caso de la activación. *Psicoperspectivas*, 8(2), 82-101.
- De Ibarrola, M. (Coord.). (2004). *Escuela, capacitación y aprendizaje. La formación para el trabajo en una ciudad en transición*. CINTERFOR/OIT.
- Dubet, F. (2012). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.

- Ferraris, S. y Roberti, E. (2020). Jóvenes e inclusión socio-laboral. Reflexiones desde un abordaje multimétodo sobre el Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo (PJMMYT). *Economía Coyuntural. Revista de temas de perspectivas y coyuntura*, 5(3), 1-37.
- Gandini, L. (2003). *Jóvenes del Nuevo siglo en Argentina: entre la inclusión y la exclusión laboral*. [Tesis de maestría]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México.
- Jacinto, C. (Comp.). (2010). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Teseo/IDES.
- Lépoire, E. y Schleser, D. (2005). Diagnóstico del desempleo juvenil. *Trabajo, Ocupación y Empleo*, 2. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.
- Mauger, G. (1989). La «jeunesse» dans les «âges de la vie». Une «définition préalable». En *Temporalistes*, 11. Chargé de recherche-Centre National de la Recherche Scientifique.
- Pérez Sáinz, J. P. (1999). Mercado laboral, integración social y modernización globalizada en Centroamérica. *Revista Nueva Sociedad*, 164.
- Pieck, E. (Coord.). (2001). *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*. UNICEF/CINTERFOR/Instituto Mexicano de la Juventud/Universidad Iberoamericana.
- Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional. *Política y Cultura*, 22, 7-25.
- Roberti, E. (2018). *Políticas de inclusión socio-laboral para jóvenes: Un análisis de las trayectorias de participantes de programas de empleo (PROG.R.ES.AR y PJMMT) en el Conurbano Bonaerense* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/67473>
- Roberti, E. (2019). Políticas de inclusión socio-laboral para jóvenes: un análisis de las trayectorias educativo-laborales de participantes del PROG.R.ES.AR y el PJMMT en el Conurbano Bonaerense (Argentina). En R. Rocha Manilla, y G. Arcos de los Santos (Comps.). *Memorias de trabajos extensos del III Congreso Mexicano de Sociología*. Colegio Mexicano de Sociología s.c./Área Académica de Sociología y Demografía de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Roberti, E., Jacinto, C., y Martínez, S. (2022). Desigualdades Multidimensionales en las trayectorias de jóvenes que egresaron de la educación técnica. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(3), 101-124.
- Salvia, A. (2013). Juventudes, problemas de empleo y riesgos de exclusión social. El actual escenario de crisis mundial en Argentina. *Friedrich-Ebert-Stiftung*.
- Saraví, G. (2009). *Transiciones vulnerables: juventud, desigualdad y exclusión en México*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Servicio de Información e Investigación Social [SIIS]. (2011). *Activación y Derecho a la Inclusión en el marco de las políticas de empleo y de garantía de ingresos en la CAPV*. Dirección de Inclusión Social. Departamento de Empleo y Asuntos Sociales. Gobierno Vasco-Eusko Jaurlaritz.

Trayectorias educativas y socioocupacionales

Trayectorias educativas y socioocupacionales juveniles en América Latina: los casos de Costa Rica, Argentina y México en el período 2011-2022

Anthony García-Marín Centro Agenda
Joven en Derechos y Ciudadanía de la
Universidad Estatal a Distancia (UNED)

Raúl García Fernández
Centro Agenda Joven en Derechos y Ciudadanía
de la Universidad Estatal a Distancia (UNED)

Introducción

Organismos Internacionales e instituciones públicas han insistido en las problemáticas estructurales que enfrenta América Latina en el campo educativo y el mundo del trabajo.

Respecto a la educación, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) señalan que previo a la *sindemia*²³ por la COVID-19, la región ya enfrentaba desigualdades educativas que se profundizaron al interior de los países en aspectos como la finalización de los ciclos educativos, los conocimientos adquiridos por las personas estudiantes, así como en el acceso y uso de herramientas tecnológicas, lo que les lleva a indicar que más allá de una crisis contextual, se está frente a otra de carácter prolongado (Bárcena, 2021; CEPAL-UNESCO, 2022).

Por su parte, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) destaca que el mercado de trabajo en América Latina y el Caribe es complejo e incierto, a consecuencia del contexto internacional y los efectos negativos que aún persisten de la *sindemia*, frente a lo cual, subrayan el potencial de las políticas públicas para promover la creación de empleos formales (OIT, 2022).

Este contexto retrotrae la longeva reflexión de Vuskovic Bravo (1993) sobre América Latina, en donde se planteaba como característica del desarrollo socioeconómico de la región “la persistencia, la reconstitución y la profundización de la desigualdad social” (Bravo, 1993, como se citó en Pérez Sáinz, 2014, p. 15).

²³ En otra publicación, las personas autoras de este capítulo y, a partir de Singer (2009), indican que: “El concepto de *sindemia* lo propuso Merrill Singer a mediados de la década de los años 90 y fue posteriormente desarrollado por el mismo autor en el año 2009 en la publicación *Introduction to syndemics*. Desde el punto de vista sociológico el concepto puede aplicarse para la comprensión de una pandemia que se profundiza en sus distintas dimensiones, dada la concurrencia de múltiples factores socioeconómicos en general asociados a las desigualdades sociales. Así, con una mirada sociológica, los factores socioeconómicos devienen en las causas que explican la desigualdad sanitaria y de la salud, más que los factores biológicos de los individuos” (García Fernández y García Marín, 2022, p. 3)

A partir de estos criterios, el presente capítulo tiene como objetivo analizar las trayectorias educativas y socioocupacionales juveniles en América Latina para lo cual se presentan los casos de Costa Rica, Argentina y México. Se trabaja con una mirada de mediano plazo que abarca el período comprendido entre 2011 y 2022. En primer lugar, se procura caracterizar las principales trayectorias observadas en cada país, al tiempo de establecer su explicación mediante un conjunto de diferenciadores sociales. Además, se visualizan los cambios a dos años de iniciada la sindemia por la COVID-19 y se aporta información relevante en cuanto a los derroteros de las trayectorias educativas y socioocupacionales juveniles en dicho contexto.

La mirada regional busca generar conocimiento desde una perspectiva comparada. Se confrontan las regularidades empíricas observadas en los tres países para responder a las preguntas: ¿cómo se diferencian las trayectorias educativas y socioocupacionales juveniles en los países estudiados? Y, si hay diferencias, ¿qué les particulariza? Asimismo, este esfuerzo busca contribuir a la investigación y reflexión que desde América Latina se ha realizado en cuanto a las trayectorias juveniles desde la perspectiva propia de las Ciencias Sociales.²⁴

La investigación que sustenta este capítulo tiene un enfoque cuantitativo y hace uso del método estadístico. Se utilizaron fuentes de información secundarias y de diseño transversal,²⁵ en las cuales se crearon perfiles socioeconómicos con la finalidad de seguir estas unidades de estudio en el período analizado —2011-2022—. Según se ampliará en el apartado metodológico, con esto se establece un estudio cuasilongitudinal retrospectivo, que permite caracterizar las trayectorias educativas y socioocupacionales modales. A su vez, se posibilita comparar los resultados entre los tres países, en tanto, en su construcción se utilizaron las mismas variables edad, sexo y zona urbana y rural.

En todos los casos, se trabajó con los años 2011, 2013, 2019 y 2022. La delimitación corresponde a la decisión analítica, así como estratégica, de observar información en perfiles que, para 2011 corresponden a grupos con una edad de

²⁴ Los antecedentes son muchos e igualmente valiosos. Por ser referentes importantes en esta investigación, así como en otras que se encuentran en curso, se destacan los trabajos de: Pérez Islas y Urteaga, 2001; Solís y Billari, 2003; Dávila León y Ghiardo Soto, 2005, 2008; Montes y Sendón, 2006; Terigi, 2007; Dávila León et al. 2008; Guadarrama, 2009; Muñiz Terra, 2009; Flores, 2010; García Gracia et al. 2013; Otero, 2011; Rojas, 2011; Soto, 2011; Mata Zúñiga, 2012; Mora Salas y De Oliveira, 2012; Roberti, 2012a, 2012b; Muñiz Terra, 2013; Pérez et al. 2013; Solís, 2013; Solís et al. 2013; Blanco Bosco et al. 2014; Terigi, 2014; Cerezo, 2015; Pérez y Busso, 2015; Briscioli, 2016; Cardozo, 2016; Filardo, 2016; Arco et al. 2017; Briscioli, 2017; Pérez Islas, 2017; Roberti, 2017a, 2017b; González y Hernández, 2018; Mayer y Cerezo, 2018; Muñiz Terra y Roberti, 2018; Espiro, 2019; Martín et al. 2019; Miranda et al. 2020; Arancibia et al. 2021; Mata Zúñiga, 2021; Miranda y Alfredo, 2021; Jacinto et al. 2022; Muñiz Terra et al. 2022).

²⁵ Las fuentes de información utilizadas fueron, en Costa Rica, la Encuesta Nacional de Hogares (ENAH), en México, la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) y, en Argentina, la Encuesta Permanente de Hogares (EPH). En Costa Rica, se utilizó la emisión anual de la ENAH del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). En México y Argentina se usaron las versiones del tercer trimestre que ponen a disposición el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC).

16 años, en el 2013 de 18 años, en 2019 de 24 años y en 2022 de 27 años, ello a fin de establecer relaciones con las trayectorias teóricas configuradas por los sistemas educativos y que, a su vez, se vinculan con las transiciones entre el mundo de la escuela y el mundo del trabajo (Briscioli, 2016, 2017; Terigi, 2014, 2007). Esto permite caracterizar la situación educativa y socioocupacional juvenil, por medio de la reconstrucción de sus trayectorias tanto para el período como en los momentos de observación.

Dentro de los hallazgos, se puede destacar que, en los tres países, las trayectorias educativas predominantes son aquellas que se caracterizan por un transcurso en el sistema educativo que lleva a la finalización de la educación de nivel medio.²⁶ El corolario de esto son trayectorias socioocupacionales que se corresponde con trabajos de calificación media en el sector terciario de las economías. Por otra parte, las trayectorias socioocupacionales muestran diferencias significativas según género, mismas que se expresan en una mayor participación de las mujeres en trabajos no remunerados en el mundo reproductivo.

Como conclusiones, se destaca que, si bien existen políticas para promover la permanencia estudiantil, en la región predominan trayectorias educativas que generan pocas credenciales para participar en el mundo del trabajo. Es decir, nos enfrentamos a una realidad en donde el grueso de la población juvenil queda excluida del sistema educativo en un punto de su itinerario escolar que complejiza su inserción a un mercado laboral altamente tercerizado y que tiende a la especialización.

Luego de esta introducción, el capítulo dedica un apartado a los fundamentos teóricos sobre los cuales se fundamenta el estudio de las trayectorias juveniles. Asimismo, se abordan aquellos aspectos que sustentan decisiones de orden analítico y metodológico, en específico, la discusión respecto a los diferenciadores sociales como una forma de comprensión y operacionalización de la desigualdad social. El tercer apartado refiere a la metodología, donde se profundiza en la discusión de los elementos que clasifican la investigación y el proceso de trabajo que en cada país requirió la construcción de los perfiles socioeconómicos y de las trayectorias educativas y socioocupacionales. Los resultados se exponen en el cuarto apartado, mientras en el quinto se arriba a las principales conclusiones.

²⁶ En este punto, es importante aclarar que, en Costa Rica y Argentina, la educación de nivel medio se conoce como educación secundaria. Esta comprende el ciclo escolar que abarca desde la finalización de la primaria hasta un undécimo o duodécimo año de estudio, según la modalidad educativa. Por su parte, en México, la educación de nivel medio se divide en dos fases. La primera, es conocida como educación secundaria y abarca hasta un noveno año de estudios. La segunda, se denomina educación media superior (bachillerato o preparatoria) y equivaldría a la finalización de la educación secundaria en Argentina y Costa Rica. Con el objeto de hacer comparable la información entre los países, cuando en este capítulo se haga referencia a la educación de nivel medio o secundaria, se hace en el sentido que se aplica en Costa Rica y Argentina, mientras en México se suman la llamada educación secundaria y la educación media superior.

Referente teórico

En este apartado se trabajarán los constructos de trayectorias y transiciones, sus diferencias y posibilidades analíticas, al lado de su vínculo con las nuevas condiciones juveniles. En un segundo momento, se abordará lo referente a los diferenciadores sociales.

Trayectorias

La diferenciación entre trayectorias y transiciones es un asunto de primera importancia y que, desde las Ciencias Sociales, se corresponde con la construcción de un objeto de estudio con especificidades analíticas y epistémicas.

Ahora bien, al optar aquí por la comprensión de las trayectorias juveniles, hay un distanciamiento teórico con las perspectivas que se centran en las transiciones y observan a estas como eventos lineales que se suceden en los transcurso biográficos juveniles, tanto en su relación con el sistema educativo, como en los mandatos de autonomía de los discursos adulto-céntricos.

Conforme lo señalan diversos autores (Dávila León et al., 2008; Blanco Bosco et al., 2014; Roberti, 2017a), el concepto de transiciones es discutido por centrar el estudio de lo juvenil y el transcurso a la vida adulta en “dos procesos fundamentales [y] donde se opera un doble ‘pasaje’: de la escuela a la vida laboral, de la familia de origen a la familia de procreación” (Mauger, 1989, cómo se citó en Roberti, 2017a, p. 492).

Roberti (2017a) indica que la reflexión crítica respecto a este concepto se basa en que las “biografías juveniles no pueden comprenderse al margen de las transformaciones que ocurren en distintas esferas de la vida social, tampoco por fuera de los marcos espacio-temporales en los que se insertan” (p. 490).

La discusión transcurre en torno a la centralidad de situar las biografías juveniles en sus contextos sociales e históricos para, en tal sentido, hacer comprensibles los procesos en donde se disputan y apropian capitales y que, por tanto, manifiestan las relaciones de poder entrettejidas en la construcción de las trayectorias juveniles.

Esto impregna de particularidades a este enfoque y lo diferencia de la discusión de las transiciones y los tránsitos individuales que se suceden en vida de las personas: de la formación básica al colegio, del colegio a la universidad, del mundo de la formación al mundo del trabajo, de la familia de origen a la vida autónoma. Autores como Dávila León et al. (2008) son preclaros al diferenciar ambos enfoques y los objetos de investigación que se posibilitan construir desde los mismos:

La diferencia entre transición y trayectoria no ha estado siempre del todo clara Pese a esto, *transición y trayectoria son fenómenos diferentes. La transición* es un proceso inevitable, común a todo individuo y presente en todo momento histórico. Siempre y en todo lugar los niños crecen, se convierten en adultos, más allá de lo que social y culturalmente signifique ser adulto, de lo que haga adulto, de los signos y ritos que marquen el paso de una a otra etapa, de la edad que señale la mayoría de edad. Que en tiempos modernos se le llame «juventud» a este período de paso, que su extensión, sus etapas y su estructura sean diferentes a los de cualquier otra época y forma de sociedad, son fenómenos que responden a procesos sociales, culturales, históricos que, sin embargo, no niegan su ocurrencia. La *trayectoria* está puesta en otro plano, en el plano social, de las posiciones que van ocupando los sujetos en la estructura social, o lo que es igual, en el campo de las relaciones de poder entre los grupos sociales. No es la secuencia que producen las distintas «fases» de generación de nuevos «individuos adultos» lo que importa al análisis de trayectorias, sino las posiciones estructurales y las disposiciones subjetivas que producen —en el doble sentido de *ser producto de y de producir*— esos cambios de condición. Si para el análisis de las transiciones el paso de estudiante a trabajador importa en sí mismo, si la edad en que se produce es un factor que influye en la descripción de la estructura de las transiciones, para las trayectorias importan el grupo social de origen, el nivel de educación alcanzado, el tipo de establecimiento escolar, el título y el tipo de trabajo al que se accede con ese título, la valoración social y simbólica del título obtenido (pp. 72-73).

En consonancia con lo indicado por Dávila León et al. (2008), autores como Casal et al. (2006, 2011) destacan que una parte de los estudios de las transiciones se enraízan en las perspectivas de trasfondo funcionalista, cuyo énfasis recae en los ciclos vitales organizados alrededor de la edad biológica y que, por tanto, dan prioridad a la idea de la vida como fases sucesivas o lineales, donde el paso de una fase a otra, por ejemplo, de la juventud a la adultez, resuelve un conjunto de conflictos e implica el abandonar determinadas características y grados de responsabilidad para asumir nuevos roles y responsabilidades, ello conforme a mandatos social y culturalmente instituidos.

Al contrario, el concepto de trayectorias se orienta a comprender lo juvenil desde una perspectiva biográfica y procesual, en relación con el contexto histórico y dentro de un entramado de relaciones de poder. En este esfuerzo, Casal et al. (2011) mencionan que quienes no renuncian al uso de la noción de transiciones, anteponen al mismo lo biográfico para plantear “la juventud como [un] tramo biográfico de transiciones” (p. 1150), pero al mismo tiempo plantean la importancia y la nueva perspectiva que aportan los constructos de itinerario

y trayectoria (Casal et al., 2006), constructos que ya recogían la significancia de la biografía, según se había destacado en esfuerzos que, desde tiempo atrás, venían desarrollándose en América Latina (Pérez Islas y Urteaga, 2001; Solís y Billari, 2003; Dávila León y Ghiardo Soto, 2005; Montes y Sendón, 2006).

En comparación con la noción de las transiciones, el centrarse en la biografía, se configura la posibilidad de comprender el conflicto, el cambio y la pluralidad. Al citar a Casal, Pons (2014) indica que: “la idea misma de biografía lleva implícitas las nociones de diversidad y segmentación; las trayectorias o itinerarios se vuelven entonces las herramientas analíticas capaces de captar las diferentes construcciones posibles sobre una condición material particular: la edad” (p. 20).

Ahora, ¿qué entiende la literatura especializada por trayectoria? Briscioli (2017), quien retoma a Bourdieu (1979), comprende la trayectoria como una “serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio jerarquizado y sometido a incesantes transformaciones” (p. 3). Otra referencias se encuentra en Elder (1991) citado por Blanco, 2002, quien indica que “el concepto de trayectoria se refiere a una línea de vida o carrera, a un camino a lo largo de toda la vida, que puede variar y cambiar en dirección, grado y proporción” (p. 460).

Dados los intereses analíticos de este capítulo, se requiere de una conceptualización que abarque tanto al campo educativo —Briscioli (2017)—, como el socioocupacional, al tiempo que, en primer lugar, permita remitir a trayectorias en plural, más allá de trayectoria en singular y, en segundo lugar, que las comprenda como itinerarios diversos, no como una línea (Elder, 1991). En síntesis, que permita asir la idea de que las trayectorias se construyen en “campos donde los distintos agentes ocupan posiciones diferenciadas y poseen disposiciones desiguales en la apropiación de los capitales en disputa en dichos campos” (García Fernández y García Marín, 2020, p. 31). De esta forma y al retrotraer los antecedentes teóricos en la discusión de las trayectorias, proponemos comprender a estas como:

los itinerarios —*cursus*—²⁷ que describen las posiciones sucesivas que van ocupando los agentes en los diferentes campos —principalmente el educativo y laboral— conformados por capitales²⁸ —en disputa [que se resuelven por las relaciones de poder]— a lo largo del tiempo y con expresiones finales diferenciadas, para lo cual cuentan con estrategias y disposiciones —acorde a los capitales

²⁷ “Con la noción de *cursus* se inicia la discusión teórica de las trayectorias. La misma fue introducida a la teoría sociológica por Bourdieu y Passeron en textos como *La Reproducción* (1979) y *Los Herederos: los estudiantes y la cultura* (2009)” (García Fernández y García Marín, 2020, p. 32).

²⁸ “Específicamente el capital social, cultural y económico descritos en el capítulo IV Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social del libro *Poder, derecho y clases sociales* (Bourdieu, 2001)” (García Fernández y García Marín, 2020, p. 32).

previamente acumulados— que adquieren sentido en contextos sociohistóricos específicos [...] En síntesis, las trayectorias son los itinerarios que constituyen las personas jóvenes, en la relación de la agencia y la estructura, entre el mundo de la formación y el mundo del trabajo (García Fernández y García Marín, 2020, p. 32).

Es importante indicar que, la comprensión de las trayectorias no deja de lado las transiciones, debido a que no pueden omitirse los pasos entre ciclos y modalidades educativas, así como del mundo de la educación al mundo del trabajo. Ahora, dentro del análisis de las trayectorias estas son una posibilidad entre un conjunto diverso de trayectorias reales. Terigi (2007, 2014) y Briscioli (2016, 2017), en referencia al campo educativo, llaman trayectorias teóricas a los itinerarios lineales que concluyen en tiempo los ciclos, o bien, que finalizan con las credenciales determinadas por los sistemas educativos. Según se observa, esta noción es en sí misma un cuestionamiento a las transiciones normadas y, su vez, a las discursividades que señalan quiénes han tenido *éxito o no* en cada transición. Por otra parte, al hablar de trayectorias teóricas, se entiende el peso de la comunidad educativa y del contexto sociohistórico, más allá de los enfoques que se centran en las personas. En este punto, es de importancia aclarar que:

El concepto de trayectoria teórica tiene capacidad interpretativa cuando de las trayectorias educativas se trata, dada la posibilidad de establecer una relación entre la adquisición de credenciales educativas y la edad, según las características de cada sistema educativo. En cuanto a las trayectorias laborales, es inviable determinar una trayectoria teórica con rigurosidad y precisión, si bien existen expectativas sociales al respecto. Expectativas que forman una parte del análisis de las nuevas condiciones juveniles, sus contradicciones y paradojas según lo señala Ernesto Rodríguez (2014, 2016). Un ejemplo podría ser la expectativa de la autonomía financiera y residencial para determinado momento de la trayectoria de vida, lo cual se relaciona con la actividad económica (García Fernández y García Marín, 2020, p. 34).

De esta forma, aquí se plantea estudiar las trayectorias educativas y socioocupacionales mediante la reconstrucción de cuatro distintos momentos de observación, mismos que se entienden como puntos sucesivos dentro las diversas trayectorias vitales. Posteriormente, se reconstruyen las trayectorias reales (Terigi, 2007) en donde se contemplan, como una de sus alternativas, a las trayectorias con itinerarios teóricos (Briscioli, 2016, 2017; Terigi, 2007, 2014), pero que no se determinan por las mismas.

Diferenciadores sociales

La propuesta de establecer diferenciadores sociales y, a partir de estos, construir perfiles socioeconómicos surge de dos supuestos. El primero, de carácter teórico y, el segundo, metodológico.²⁹

En cuanto a lo teórico, retomamos parte de la discusión de Pérez Sáinz (2014), autor que cuestiona las observaciones realizadas en los registros neoliberales cuyo énfasis recae en los individuos. De esta forma, los diferenciadores sociales, operacionalizados en perfiles socioeconómicos, propician la construcción de interseccionalidades que complejizan la comprensión de las poblaciones de estudio.

Lo anterior, a su vez, se relaciona con los aportes de Kerbo (2004), quien propone la diferenciación social como la categoría analítica que constituye la condición previa al estudio de la desigualdad y la estratificación social. Así, los perfiles socioeconómicos son construcciones que, en el análisis de su interseccionalidad, contribuyen a la comprensión de las diferencias sociales.

A su vez, esto permite establecer la noción de pares categóricos y dar sentido contextual e histórico a la forma en que se procesan las diferencias sociales, al tiempo de propiciar respuestas iniciales a una de las dos preguntas fundamentales en el estudio de la desigualdad social, pregunta originalmente planteada por Bobbio (1993), luego retomada por Therborn (2015) y que, finalmente, es uno de los puntos de partida dentro de la teoría de la desigualdad social de excedente propuesta por Pérez Sáinz (2014, p. 68; 2015, p. 45): *¿desigualdad entre quiénes?*

De ese modo y, en forma analítica, un perfil socioeconómico es más que la conjunción de características mediante la transformación lógica de distintas variables, que ayuda a comprender los procesos y contextos donde, por ejemplo, el sexo comportaría en desigualdades de género, las zonas de residencia en desigualdades de orden territorial y, finalmente, los ingresos monetarios en desigualdades socioeconómicas, según el razonamiento expuesto por Pérez Sáinz (2014; 2015). En síntesis, los diferenciadores sociales son una herramienta para abordar las formas en que se reproducen las desigualdades sociales y que conlleva un análisis de las condiciones juveniles.

Metodología

Características de la investigación

Al considerar los elementos aportados en el referente teórico, se expone a continuación la estrategia metodológica. La intención es abordar el tema de estudio con una metodología que permita reflejar el carácter multifactorial y las interseccionalidades observadas en las trayectorias educativas y socioocupacionales juveniles latinoamericanas.

²⁹ Lo referente a lo metodológico se aborda en el apartado Perfiles socioeconómicos.

Con este objetivo, se propuso un diseño longitudinal retrospectivo que consiste en la conformación de perfiles, específicamente, de carácter socioeconómico y su rastreo para cuatro momentos de observación —2011, 2013, 2019 y 2022—, para lo cual se utilizan fuentes secundarias transversales. Las fuentes de información utilizadas fueron, en Costa Rica, la Encuesta Nacional de Hogares (ENAH), en México, la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) y, en Argentina, la Encuesta Permanente de Hogares (EPH). En Costa Rica, se utilizó la ENAH, misma que publica el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) cada año. En México y Argentina se usaron las versiones del tercer trimestre que ponen a disposición el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), ello en el orden citado.

El estudio adopta un enfoque cuantitativo en la medida que emplea el Análisis Exploratorio de Datos (ADE) y utiliza un conjunto de grandes bases de datos. Este enfoque permite la aplicación de transformaciones lógicas y aritméticas de variables, lo que facilita la comprensión de las relaciones y patrones subyacentes en los datos. Además, faculta la creación de momentos de observación de las trayectorias, por medio de la combinación de variables asociadas a lo educativo y socioocupacional.

Otro aspecto importante por definir es la población de estudio y la unidad de análisis. Esta última corresponde al perfil socioeconómico, resultado de la combinación de tres diferenciadores sociales, a saber: sexo —hombre/mujer—, zona —urbano/rural— y grupo de ingresos —cinco grupos divididos por la medida de posición del quintil. A partir de la combinación anterior, se obtienen 20 perfiles para Costa Rica y México, mientras en Argentina 10, debido a que la EPH se restringe a la zona urbana.

Otro de los diferenciadores sociales utilizados es la edad. Esta no se utiliza en la construcción del perfil, sino como un criterio de inclusión para realizar el seguimiento a las personas jóvenes en los cuatro momentos de observación.

Se tomaron decisiones analíticas para la selección de las edades y se consideraron tres criterios: 1) la transición entre ciclos escolares, 2) las bases de datos que se encuentran disponibles y, 3) la sindemia por la COVID-19. La combinación de estos criterios determinó que las edades fuesen 16, 18, 24 y 27 años, al tener disponible el año 2022 como la última base de datos y donde 27 años es la edad máxima de observación. Los otros años seleccionados según las edades indicadas serían 2019 —24 años—, 2013 —18 años— y 2011 —16 años.

Los 16 y 18 años son de suma importancia en la culminación de ciclos de la educación media, mientras la edad de 24 años es el estándar internacional para la culminación teórica de la educación superior universitaria. En este caso, dicho momento de observación se ubica un año antes del inicio de la sindemia por la COVID-19-2019-. Por otra parte, durante el año 2022 ya se registraba la apertura de actividades económicas y el retorno a clases presenciales o híbridas. Asimismo,

se contempló que los 27 años es una edad propicia para observar la transición o consolidación de las trayectorias socioocupacionales, aún en aquellos casos que han adquirido una credencial educativa a nivel universitario.

A partir de la descripción de la unidad de análisis, se puede establecer que la población de estudio son todos los perfiles socioeconómicos de los tres países que se utilizan como casos y que representan a los sectores juveniles latinoamericanos del Centro, Norte y Sur de América. Estos perfiles están conformados por jóvenes de cada una de las edades indicadas y cada uno de los años señalados, en los tres países seleccionados. A su vez, cada perfil socioeconómico estaría compuesto por todos aquellos jóvenes que se representan en las encuestas de hogares y empleo que se intersequen con los diferenciadores sociales de sexo, zona y grupo de ingreso.

Es importante mencionar que el diseño de investigación propuesto tiene especificidades si se compara con las tendencias observadas en la región, pues la mayoría de los estudios sobre trayectorias parten del enfoque cualitativo y hacen uso del método biográfico (Dávila León y Ghiardo Soto, 2005; Guadarrama, 2009; Soto, 2011; Muñoz Terra y Roberti, 2018; Martín et al., 2019; Jacinto et al., 2022).

Antes de explicar el tratamiento de los datos, hay una advertencia de suma importancia que debe realizarse sobre las fuentes de datos utilizadas en el presente capítulo. Diversos autores han advertido que las encuestas de hogares y/o de empleo no se diseñaron para medir los objetivos de sus estudios. Ejemplos de ello pueden encontrarse en Pérez Sáinz (2015) y Mora Salas (2018).

En específico, aquí debemos precisar que las fuentes utilizadas tampoco se diseñaron para analizar las trayectorias educativas y socioocupacionales. Sin embargo, existe bibliografía que indica que es posible estudiar las trayectorias mediante la reconstrucción de sus últimas particularidades (Dávila León et al., 2008). Así, en este capítulo se estudia cómo se configuran finalmente las trayectorias educativas y socioocupacionales. Para ello, se observa la conjunción de cuatro momentos, donde cada punto sucesivo contribuye a generar una característica dentro de la trayectoria vital.

Perfiles socioeconómicos

En cuanto a lo metodológico, la construcción de perfiles socioeconómicos posibilita seguir y confrontar la información proveniente de fuentes secundarias con diseño transversal. La comparación se presenta tanto en términos espaciales como temporales. Una serie de variables se mantienen en el tiempo y otra, específicamente la edad, se modifica en cada momento de observación. Con

ello, se abre espacio a la comprensión del cambio dentro de cada perfil y, en términos generales, al cambio social y a la posibilidad de establecer una visión de período. Por otra parte, en términos espaciales, la comparación puede realizarse tanto a lo interno de los países como entre países.³⁰

Para la construcción de los perfiles socioeconómicos se seleccionaron cuatro variables que se encuentran presentes en las distintas encuestas utilizadas en cada país: sexo, edad, grupos de ingresos y zona —rural/urbana—. Según se ha dicho, en Argentina solo se ubican datos para la zona urbana, por lo cual, mientras en Costa Rica y México se trabaja con 20 perfiles socioeconómicos, en Argentina se dispone de 10. La Tabla 1 resume las variables y atributos utilizados en la construcción de los perfiles socioeconómicos:

Tabla 1

Costa Rica, Argentina y México: variables y atributos que conforman los diferenciadores sociales de los perfiles socioeconómicos

Edad	Zonas	Sexo									
		Hombre					Mujer				
		Grupos de ingreso					Grupos de ingreso				
		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
16 / 18 / 24 / 27	Urbana	1	3	5	7	9	2	4	6	8	10
	Rural	11	13	15	17	19	12	14	16	18	20

Fuente: Elaboración propia.

Debe aclararse que esta metodología sigue información de los perfiles y no de los individuos. Por ello, una vez creados los perfiles, interesa observar los momentos trayectoriales a través de medidas de tendencia central, más puntualmente, la moda de las observaciones del conjunto de los individuos ubicados dentro de un mismo perfil.

Para la creación de los perfiles socioeconómicos, así como para las trayectorias educativas y socioocupacionales, se utilizó un Análisis Exploratorio de Datos (ADE) en las 12 bases de datos. La finalidad es la de detección de valores ausentes para las variables implicadas en su construcción, tarea de suma importancia, ya que dichos valores implicarían un cambio en la distribución de los valores observados y de las tendencias analizadas, es decir, podría afectar las modas, que son las que se utilizan para reconstruir las trayectorias. A continuación, se detalla lo realizado para México y Argentina.

³⁰ Por ejemplo, se puede comparar el cambio visto en un perfil asociados a mujeres que residan en la zona urbana, del primer grupo de ingresos en Costa Rica, ello en los cuatro momentos de observación y, al mismo tiempo, se puede comparar con su perfil homólogo en México y Argentina.

En el caso de México, el principal tratamiento realizado a los datos fue el de estimar los ingresos económicos medios de los hogares, para con ello establecer el quintil de ingreso al que pertenece la persona joven según corresponda a edad y año observado. Al tratarse de una encuesta continua de empleo, el ingreso reportado son los salarios de quienes trabajan, por lo que se recurrió a realizar múltiples imputaciones, a saber: 1) se imputaron los salarios de las personas asalariadas que no indicaron un monto aproximado de sus ingresos, sino que señalaban un intervalo. El procedimiento seguido fue obtener el salario promedio según la ocupación reportada y por zona salarial; 2) después de obtener los salarios promedios de las personas asalariadas, se imputó dicho ingreso a las personas miembros del hogar; 3) aquellos hogares donde no registraba persona asalariada y en los cuales no se podía imputar un ingreso por salario, se imputó el ingreso promedio de los hogares más próximos.

Situación similar ocurrió en Argentina para los años 2019 y 2022, donde se tuvo que imputar ingresos a varios hogares que no los reportaron. En este caso se optó por una imputación que contempla la ubicación geográfica y el Clima Educativo de los Hogares (CEH).³¹ Esta decisión de orden analítico se tomó al considerar que la estimación de los ingresos podría mejorar, si se tuviese en cuenta la interseccionalidad del conglomerado urbano de residencia y los años promedios de estudio de los hogares, es decir, se obtendría un promedio ponderado por ubicación geográfica y no uno simple.

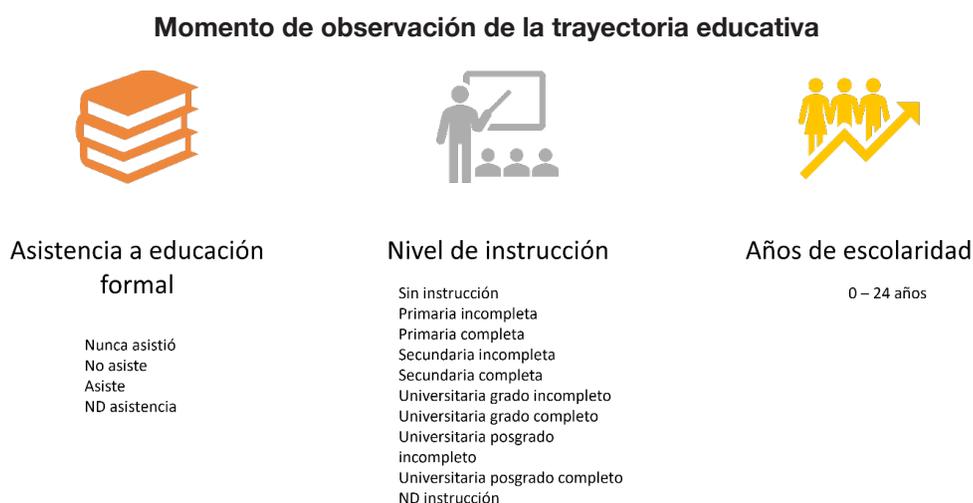
Trayectorias educativas

Tal como se indicó en la sección teórica, operacionalizar una estrategia que posibilite observar las características de los itinerarios juveniles dentro los sistemas educativos, es fundamental en el tratamiento de las trayectorias educativas. Además, esta herramienta también posibilita distinguir entre las llamadas trayectorias teóricas y las trayectorias que adquieren realidad empírica (Terigi, 2007, 2014; Briscioli, 2016, 2017). Es importante comprender que las trayectorias educativas presentan una gran variabilidad, lo que implica que la trayectoria teórica solo expresa uno de los posibles itinerarios.

³¹ Al respecto, en otra publicación de las personas autoras del presente capítulo se explica lo siguiente: “De acuerdo con las Notas Técnicas del Anexo Estadístico disponible en el Quinto Informe Estado de la Educación, producido por el Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (PEN) del Consejo Nacional de Rectores (CONARE) de Costa Rica, el Clima Educativo del Hogar es un indicador internacional que: ‘Suma de los años de escolaridad de los miembros del hogar que tienen 18 años y más, dividida entre el número de miembros de esas edades. Se distinguen tres tipos de hogares: Hogares con clima educativo bajo: aquellos en los que el promedio de escolaridad de los miembros de 18 años y más residentes en el hogar es igual o inferior a seis años. Hogares con clima educativo medio: aquellos en los que el promedio de escolaridad de los miembros de 18 años y más residentes en el hogar es de entre seis y doce años. Hogares con clima educativo alto: aquellos en los que el promedio de escolaridad de los miembros de 18 años y más residentes en el hogar es superior a doce años’ (citado en PEN, 2015, p. 453)” (García-Marín y García Fernández, 2023, p. 70).

La Figura 1 detalla las variables seleccionadas en la reconstrucción de cada uno de los momentos de observación para la trayectoria educativa y según la información disponible en los tres países, a saber: 1) asistencia a la educación formal —situación de asistencia en cada año de observación—; 2) el nivel de instrucción —el nivel de instrucción que se determina en cada país, con correcciones para hacer comparable la información— y, 3) los años de escolaridad —igualmente, con transformaciones lógicas para homologar la información entre las bases de datos.

Figura 1
Costa Rica, Argentina y México: variables y atributos que conforman las trayectorias educativas



Fuente: Elaboración propia.

Es importante recalcar que la trayectoria educativa para cada perfil socioeconómico se corresponde con el análisis de los cuatro momentos de observación, del cual se espera sea progresivo, es decir, si para el año 2013 el último nivel de instrucción fue la secundaria completa para el siguiente punto de observación debe ser igual o superior este.

En la mayoría de los perfiles se registró una progresividad al considerar los valores modales, lo que demuestra una regularidad empírica. Sin embargo, en varios casos se tuvo que recurrir al análisis de las frecuencias de los momentos de observación, ya que el valor modal para un año particular y, en ciertos perfiles, no era consecuente con la información de los otros momentos analizados. Para estos casos, el análisis de las frecuencias mostraba una dispersión de datos que los valores modales no registran en un primer momento. La corrección se aplicó según la propia distribución de los datos y agrupación de frecuencias.

El último aspecto por examinar es la propuesta de las personas autoras en pensar en términos de la región latinoamericana, lo que implica una homologación de los sistemas educativos. Por ejemplo, en Argentina se registra la Educación General Básica —nueve años de estudio—, primaria, secundaria y polimodal para referirse a la educación primaria y secundaria, esto es, los años de escolaridad dependen de la combinación posible de estos sistemas educativos. Para el caso de México se diferencia entre la secundaria —nueve años de estudio— y la preparatoria o bachillerato —12 años de estudio. Debido a lo anterior, cuando se plantea como trayectoria educativa la educación secundaria incompleta, se hace referencia a que se tiene 11 años o menos de escolaridad.³²

Trayectorias socioocupacionales

Diversos estudios sobre las condiciones juveniles (Flores, 2010; Esteban et al., 2011; Pérez y Busso, 2015; Moreno-Colom y López-Roldán, 2018; Espiro, 2019) suelen contemplar la trayectoria laboral en sus análisis, pero dejan de lado situaciones asociadas al mundo del trabajo que son de suma importancia en la comprensión de las realidades regionales y la heterogeneidad del mercado laboral (Guadarrama Olivera et al., 2012). En consideración a lo anterior, se propone analizar las trayectorias socioocupacionales, para dar cuenta de otras situaciones que van más allá del trabajo asalariado, por ejemplo: 1) el trabajo doméstico no remunerado y 2) el desempleo oculto.³³ Por otro lado, se utiliza la noción de inactividad plena como un posible momento en la trayectoria socioocupacional, vinculada a momentos de asistencia a la educación formal en edades de 18 o menos años.

En la Figura 2 se muestran las agrupaciones de las trayectorias socioocupacionales, las cuales se pueden dividir en dos grandes grupos: inactividad plena y fuerza de trabajo. Este último grupo está compuesto por personas asalariadas, no asalariadas, ayudantes sin paga y con desempleo abierto, además lo

³² Es importante volver a aclarar que, en Costa Rica y Argentina, la educación de nivel medio se conoce como educación secundaria. Esta comprende el ciclo escolar que abarca desde la finalización de la primaria hasta un undécimo o duodécimo año de estudio, según la modalidad educativa. Por su parte, en México, la educación de nivel medio se divide en dos fases. La primera, es conocida como educación secundaria y abarca hasta un noveno año de estudios. La segunda, se denomina educación media superior (bachillerato o preparatoria) y equivaldría a la finalización de la educación secundaria en Argentina y Costa Rica. Con el objeto de hacer comparable la información entre los países, cuando en este capítulo se haga referencia a la educación de nivel medio o secundaria, se hace en el sentido que se aplica en Costa Rica y Argentina, mientras en México se suman la llamada educación secundaria y la educación media superior.

³³ Cuando “nos referimos al desempleo hablamos de personas mayores de 15 años que sin estar ocupados, están disponibles para trabajar y lo buscan activamente —se realizan gestiones para encontrar trabajo en la última semana de referencia a la realización de la encuesta— a lo cual se le denomina desempleo abierto. Acá no se incluye a las personas mayores de 15 años que están disponibles para trabajar, pero no han buscado por limitaciones personales o familiares —desempleo oculto—, tampoco se incluye a las personas mayores de 15 años que tienen disponibilidad, pero no buscan porque no tienen dinero, no hay trabajo en esta época del año en su lugar de residencia, se cansó de buscar o considera que no hay trabajo en su zona de residencia —desalentados/as—” (García Marín, 2020, párr. 5).

componen la población que usualmente es clasificada como económicamente inactiva, las cuales poseen un desempleo oculto o realizan trabajo doméstico no remunerado. Esta distinción no es menor, pues se trata de visibilizar lo que históricamente se ha invisibilizado, es decir, el trabajo reproductivo y el sistema de cuidados, con una mayor carga hacia a las mujeres (Miranda et al., 2020; Batthyány, 2021).

Figura 2

Costa Rica, Argentina y México: variables y atributos que conforman las trayectorias laborales



Fuente: Elaboración propia.

De la misma forma que se planteó en las trayectorias educativas, el esfuerzo de comparación y síntesis, que se propone en la investigación, amerita un proceso de homologación de las diferentes situaciones socioocupacionales que se presentan en los tres países. Dado lo anterior, se tomó la decisión analítica de utilizar las siguientes variables para la población ocupada —asalariada y no asalariada— Figura 3³⁴) el **sector de la economía** según la rama de actividad del empleo principal, en otras palabras, sector primario —agrícola, ganadero—, sector secundario —industrial— y sector terciario —servicios—; 2) **calificación** de la ocupación, donde los empleos se califican como bajos o elementales, medios o técnicos y altos o profesionales; 3) **sector institucional** —público o privado.

³⁴ En el caso de la población ocupada se utilizaron los estándares internacionales de clasificación de la rama de actividad y la ocupación a partir de los códigos reportados en las bases de datos. En el primer caso se clasifican 21 grandes ramas de ocupación, lo cual permite crear en un segundo momento el sector de la economía. En el caso de la ocupación se clasifica en 10 grandes grupos para luego clasificarlo según el nivel de clasificación en elementales, técnicas o profesionales.

Figura 3

Costa Rica, Argentina y México: variables relacionadas con la fuerza del trabajo

Momentos de observación trayectoria socioocupacionales

 <p>Personas asalariadas, cuentapropistas, empleadoras y ayudantes sin paga</p>	<p>Sector de la economía según rama de actividad en el empleo principal Calificación de la ocupación en el empleo principal Sector institucional</p>
 <p>Desempleo</p>	<p>Sector de la economía según rama de actividad del último empleo Calificación de ocupación en el último empleo Sector institucional del último empleo Tipo de desempleo – abierto/oculto-</p>
 <p>Inactividad y trabajo doméstico no emunerado</p>	

Fuente: Elaboración propia.

Para Costa Rica y Argentina, en la población con desempleo abierto se consideraron las tres variables anteriores, pero en relación con el último empleo registrado, en aquellos casos que tenían experiencia laboral previa. Se debe anotar que México no cuenta con esa información. En el desempleo abierto sin experiencia u oculto, solo se identifica tal situación en cada momento de observación. De la misma forma, se registra en el caso de la población con inactividad plena.

Resultados y discusión

Trayectorias educativas en Costa Rica, Argentina y México

Uno de los aspectos que se priorizan en esta investigación es el facilitar la comparación de resultados entre los tres países en estudio. La Tabla 2 resume las trayectorias educativas de orden analítico que caracterizan cada perfil socioeconómico en el período analizado, ello luego de la interpretación de los cuatro momentos de observación.

Con esto, se posibilita determinar una gran tendencia: en la región prevalecen trayectorias educativas relacionadas a la educación de nivel medio, sean estas de interrupción de estudios, o bien, de finalización de dicho ciclo educativo. Asimismo, en algunos casos, se analiza el paso a la educación universitaria, sin concretarse algún año de estudio en este nivel.³⁵

³⁵ Trayectorias educativas características de este caso serían la interrupción de estudios temprana en la educación secundaria, la finalización de la educación secundaria, sin transición a la educación universitaria, la finalización de la educación secundaria con aplazamiento, sin transición a la educación universitaria y, por último, la finalización de la educación secundaria, con transición e interrupción de estudios en la educación universitaria.

La particularidad de estas trayectorias educativas es ubicarse, mayoritariamente, en perfiles de las zonas urbanas, tanto en hombres como mujeres, y estar asociados con el primer y hasta el tercer grupo de ingreso —Q1-Q3—, si bien se observan casos en perfiles del cuarto grupo de ingresos —Q4.

Hay otro conjunto de particularidades importantes por destacar. En primer lugar, entre los hombres de Costa Rica, tanto urbanos como rurales del primer grupo de ingresos —perfiles 1 y 11— se presenta una trayectoria educativa que implica una situación de mayor detrimento a la tendencia descrita y si se compara con sus pares mujeres dentro el país, así como con los pares de México y Argentina. Específicamente, en estos casos, la trayectoria educativa se caracteriza por haber finalizado la educación primaria, sin transición a la educación secundaria.

En segundo lugar y, ahora en México, tienen importancia las trayectorias educativas cuya característica es la interrupción temprana de estudios en la educación de nivel medio. Si bien se presentan estas situaciones en una parte de los perfiles urbanos, por ejemplo, el 1 y 5 de los hombres y el 2 de las mujeres, es en las zonas rurales donde esto se torna una regularidad, en tanto, todos los perfiles hasta el tercer grupo de ingreso tienen como característica dicha trayectoria educativa —perfiles 11, 15 y 15 (hombres) y 12, 14 y 16 (mujeres)—. El estudio de los cuatro momentos de observación muestra que la característica particular de estos perfiles es haber concluido el noveno año de estudios.

De esta forma, se muestran situaciones en donde las condiciones materiales y simbólicas de vida se conjugan con la conformación específica del sistema educativo para producir clivajes significativos en los itinerarios escolares (Terigi, 2007, 2014), una vez que en México se concluye la llamada educación secundaria —noveno año de estudios— y que, como consecuencia, trae procesos de interrupción en la transición a la educación media superior para con esto completar el equivalente en Argentina y Costa Rica al nivel medio de educación —específicamente llamada en estos dos últimos países educación secundaria—.

En tercer lugar y, en términos generales, es en Argentina donde se observa una mayor homogeneidad en las trayectorias educativas, las cuales, también están asociadas a la educación de nivel medio. Sin embargo, no se observan casos como los destacados para Costa Rica y México, mismos que se caracterizan por algunos recorridos diferenciados al interior de los sistemas educativos.

En cuarto lugar, es en los perfiles del cuarto grupo de ingresos —Q4— donde se ubica el umbral entre las trayectorias educativas modales asociadas a la educación de nivel medio y las universitarias.

Ya en los perfiles del tercer grupo de ingresos —Q3— se registraban itinerarios caracterizados por la transición a la educación universitaria, sin aprobación de años en este nivel. Sin embargo, es hasta los perfiles del cuarto grupo de ingresos —Q4—, donde hay una variedad de situaciones que incluyen las trayec-

torias educativas en la educación superior, por ejemplo, transición con interrupción, además de transursos educativos modales de conclusión de la educación universitaria, en la mayoría de los casos con alguna sobreedad.

Como ejemplo, puede citarse a los hombres y mujeres urbanas de Costa Rica —perfiles 7 y 8—, grupos donde se finalizó la educación universitaria, en el caso de las mujeres con algún aplazamiento, lo mismo que se observa entre las mujeres rurales de México —perfil 18— y los hombres rurales de Costa Rica —perfil 17—. Por último, entre las mujeres urbanas de Argentina se observa la asistencia con aplazamiento a la educación universitaria —perfil 8—.

En quinto lugar, en los tres países, es en perfiles vinculados al grupo con mayores ingresos —Q5— donde se observan trayectorias educativas modales profesionalizantes. La única excepción son las mujeres rurales de México, donde se observa una trayectoria asociada a la educación de nivel medio —perfil 20—, algo que ya se observaba desde los perfiles relacionados con el cuarto grupo de ingresos para ambos géneros —Q4-perfiles 7, 8 y 17—. En los restantes casos, los itinerarios muestran la finalización de los estudios universitarios y la obtención de la credencial educativa correspondiente, si bien entre los hombres rurales de Costa Rica esto se realizó con algún aplazamiento —perfil 19—.

La información detallada a este punto permite observar que en la región hay un conjunto de regularidades en cuanto a las trayectorias educativas y que estas, más allá de los matices con que se expresan en cada país, se caracterizan por los procesos de acumulación de desventajas de algunos sectores sociales y el sostenimiento de ventajas en otros, algo que han destacado personas autoras para el contexto mexicano y argentino (Bayón y Saraví, 2006; Saraví, 2006, 2015; Muñiz Terra y Roberti, 2018; Saraví, 2020; Jacinto et al., 2022) 2022.

De esta forma, al relacionar las trayectorias educativas con la herramienta teórico-metodológica de los diferenciadores sociales se posibilita observar como el origen social contribuye a la construcción de itinerarios juveniles en cuanto a lo educativo, mismos que, si bien son diversos, se condicionan por los contextos en donde adquieren realidad.

El género y lo territorial se muestran como importantes en la construcción de las trayectorias educativas. Lo anterior se expresa en casos como la salida temprana del sistema educativo en una parte de los hombres en Costa Rica, tanto rurales como urbanos, quienes no realizaron la transición entre la escuela y el colegio, lo cual está vinculado al mandato de integración temprana al mundo del trabajo y a sus condiciones materiales de vida, en tanto, estos casos se vinculan a los grupos con menores ingresos económicos.

También, se visibiliza que la transición entre la educación secundaria —novenno año de estudios— y la educación media superior en México, marca una diferencia significativa entre los sectores juveniles rurales y urbanos, algo que está en claro detrimento de los primeros.

Por otra parte, entre las mujeres son más frecuentes las trayectorias educativas modales que requirieron de un mayor esfuerzo temporal para concluir un ciclo educativo, realizar alguna transición u obtener una acreditación, lo que se relaciona con el mayor tiempo que estas dedican al cuidado de otras personas, a la maternidad y a las actividades en los hogares, esto es, lo que algunas autoras han denominado los trabajos para el sostenimiento de la vida (Fernández-Fernández, 2018, 2021a, 2021b).

A lo dicho, se agrega el peso del capital económico, algo que aquí se expresa en la pertenencia a determinados grupos de ingreso, mismos que señalan los umbrales entre las trayectorias sin transición entre la escuela y el colegio, o bien, el tránsito hacia la educación universitaria, la permanencia en la misma y la obtención de una acreditación.

Lo anterior, que también se relaciona con los capitales culturales familiares, permite plantear a partir de la información expuesta, que en México y Costa Rica se presentan perfiles asociados al primer y segundo grupo de ingreso y con mayor énfasis en las zonas rurales, donde se observa lo conceptualizado por Jacinto et al. (2022) que incluye una población estudiantil caracterizada por heterogeneidades socio-económicas. Teóricamente, se parte de una perspectiva multidimensional que busca comprender las múltiples imbricaciones entre algunos factores que presentan un alto valor heurístico y comprensivo de la heterogeneidad de recorridos postsecundarios: el contexto geográfico, el género, y el capital social y cultural de los hogares, y los eventuales dispositivos de política pública que los apoyan. Se examinan los dilemas de la elección y toma de decisiones y las valoraciones de la educación técnico-profesional por parte de los jóvenes, en el marco de imperativos estructurales que condicionan sus trayectorias. En términos metodológicos, el estudio desarrolla un diseño cualitativo (complementario a un seguimiento de egresado cuantitativo previo como “trayectorias sin márgenes de elección con acumulación de desventajas” (pp. 108-109)³⁶, y que en caso de México, se agregarían a esta situación los perfiles hasta el tercer grupo de ingresos en las zonas rurales.

Por otra parte, en perfiles vinculados al segundo y hasta el cuarto grupo de ingresos, ello con las excepciones ya antes señaladas, la información indica que se esté ante trayectorias “acumulativas vinculadas a las oportunidades y al ajuste entre aspiraciones y expectativas subjetivas” (Jacinto et al., 2022, p. 108), en tanto, se distingue como modal la tendencia a la finalización de la educación media y, en algunos casos, la transición a la educación superior.

Por último, en los perfiles asociados al quinto grupo de ingresos, se contempla lo denominado como “trayectorias de elección con acumulación de ventajas” (Jacinto et al., 2022, p. 108) que se caracterizan por itinerarios de

³⁶ Es importante destacar que, además de las diferencias de orden metodológico entre la investigación de Jacinto et al. (2022) y la nuestra, también se presentan diferencias en cuanto a la características de los grupos que conforman las tipologías por ellas planteadas. De ahí que, su uso sea de orden teórico-analítico.

finalización sin aplazamiento de la educación universitaria y cuyas únicas excepciones son las hombres rurales de Costa Rica, quienes concluyeron la universidad con en un mayor tiempo y las mujeres rurales de México, quienes no realizaron la transición a la educación universitaria.

Tabla 2

Costa Rica, Argentina y México: trayectorias educativas por país, según zona, sexo, grupos de ingresos y perfiles socioeconómicos 2011–2022

Zona	Sexo	Grupo de ingresos	Perfil	Trayectoria educativa		
				Costa Rica	México	Argentina
Urbana	Hombre	Q1	1	Sin transición a la educación secundaria.	Interrupción de estudios temprana en la educación secundaria.	Finalización de la educación secundaria con aplazamiento, sin transición a la educación universitaria.
		Q2	3	Interrupción de estudios temprana en la educación secundaria.	Finalización de la educación secundaria, sin transición a la educación universitaria.	Finalización de la educación secundaria, sin transición a la educación universitaria.
		Q3	5	Finalización de la educación secundaria con aplazamiento, sin transición a la educación universitaria.	Interrupción de estudios temprana en la educación secundaria.	Finalización de la educación secundaria, con transición e interrupción de estudios en la educación universitaria.
		Q4	7	Finalización de la educación universitaria.	Finalización de la educación secundaria, sin transición a la educación universitaria.	Finalización de la educación secundaria, con transición e interrupción de estudios en la educación universitaria.
		Q5	9	Finalización de la educación universitaria.	Finalización de la educación universitaria.	Finalización de la educación universitaria.
	Mujer	Q1	2	Finalización de la educación secundaria con aplazamiento, sin transición a la educación universitaria.	Interrupción de estudios temprana en la educación secundaria.	Finalización de la educación secundaria con aplazamiento, sin transición a la educación universitaria.
		Q2	4	Finalización de la educación secundaria, con transición e interrupción de estudios en la educación universitaria.	Finalización de la educación secundaria, sin transición a la educación universitaria.	Finalización de la educación secundaria, con transición e interrupción de estudios en la educación universitaria.

Tabla 2
 (continuación)

Zona	Sexo	Grupo de ingresos	Perfil	Trayectoria educativa		
				Costa Rica	México	Argentina
Urbana	Mujer	Q3	6	Finalización de la educación secundaria, con transición e interrupción de estudios en la educación universitaria.	Finalización de la educación secundaria, sin transición a la educación universitaria.	Finalización de la educación secundaria, con transición e interrupción de estudios en la educación universitaria.
		Q4	8	Finalización de la educación universitaria con aplazamiento.	Finalización de la educación secundaria, sin transición a la educación universitaria.	Asistencia a la educación universitaria con aplazamiento.
		Q5	10	Finalización de la educación universitaria.	Finalización de la educación universitaria	Finalización de la educación universitaria.
Zona	Sexo	Grupo de ingresos	Perfil	Costa Rica	México	Argentina
Rural	Hombre	Q1	11	Sin transición a la educación secundaria.	Interrupción de estudios temprana en la educación secundaria.	—
		Q2	13	Sin trayectoria definida por movilidad social o procesos migratorios.	Interrupción de estudios temprana en la educación secundaria.	—
		Q3	15	Finalización de la educación secundaria con/ aplazamiento, sin transición a la educación universitaria.	Interrupción de estudios temprana en la educación secundaria.	—
		Q4	17	Finalización de la educación universitaria con aplazamiento.	Finalización de la educación secundaria con aplazamiento, sin transición a la educación universitaria.	—

Tabla 2
(continuación)

Zona	Sexo	Grupo de ingresos	Perfil	Trayectoria educativa		
				Costa Rica	México	Argentina
Rural	Hombre	Q5	19	Finalización de la educación universitaria con aplazamiento.	Finalización de la educación universitaria.	—
		Q1	12	Finalización de la educación secundaria, sin transición a la educación universitaria.	Interrupción de estudios temprana en la educación secundaria.	—
		Q2	14	Finalización de la educación secundaria con aplazamiento, sin transición a la educación universitaria.	Interrupción de estudios temprana en la educación secundaria.	—
	Mujer	Q3	16	Finalización de la educación secundaria con aplazamiento, sin transición a la educación universitaria.	Interrupción de estudios temprana en la educación secundaria.	—
		Q4	18	Finalización de la educación secundaria, con transición e interrupción de estudios en la educación universitaria.	Finalización de la educación universitaria con aplazamiento.	—
		Q5	20	Finalización de la educación universitaria.	Finalización de la educación secundaria con aplazamiento, sin transición a la educación universitaria.	—

Fuente: Elaboración propia.

Trayectorias socioocupacionales en Costa Rica, Argentina y México

Una vez que se abordaron las trayectorias educativas para el período de estudio, se procederá con el análisis comparativo de las trayectorias socioocupacionales. Este orden de exposición no es casual y obedece a la secuencia de las transiciones en el curso de vida de las personas. Si bien es cierto no todas las trayectorias son iguales, la incorporación al mundo del trabajo es posterior al ingreso y paso por la escuela en la mayoría de los casos.

El primer aspecto por destacar es la decisión analítica de utilizar el concepto de trayectorias socioocupacionales, en lugar de trayectorias laborales, con la finalidad de generar un reconocimiento a formas de trabajo no remuneradas y vinculadas a los cuidados, las cuales en su mayoría se realizan por parte de las mujeres.³⁷

En cuanto a los hallazgos, esto facilita subrayar lo siguiente: varias de las trayectorias socioocupacionales registradas se asocian con la incorporación temprana de las mujeres al trabajo no remunerado en los hogares, algo que se observa en Costa Rica y Argentina en la zona urbana, así como en Costa Rica y México en las zonas rurales, siempre entre los grupos con menores de ingresos.

Este primer aspecto da cuenta de tres claves significativas: a) la invisibilización que las sociedades latinoamericanas realizan del trabajo de los cuidados, el cual históricamente no ha sido remunerado y queda fuera de los estudios de las trayectorias laborales; b) la importancia que recobra el análisis desde una perspectiva de género y, c) las diferencias observadas entre países y perfiles.

Un segundo aspecto por destacar es que, en las zonas urbanas de los tres países, los hombres tienen en común una inserción temprana al mundo del trabajo asalariado, ello en el sector privado, en ocupaciones de calificación media y en el sector terciario de la economía —comercio y servicios—. Aquellos de mayores ingresos participan en ocupaciones de calificación alta —profesionales y/o científicas—. Por su parte, las mujeres registran una inserción en calificaciones bajas entre los grupos más pauperizados, mientras en los perfiles de mayores ingresos se observa una inserción temprana al mundo del trabajo de forma asalariada y en ocupaciones de calificación alta, esto en el comercio o los servicios.

El tercer aspecto por considerar es que, en las zonas rurales de Costa Rica y México, los hombres de menores ingresos se insertan al mundo del trabajo en el sector primario de la economía y en actividades que requieren poca especialización —actividades agrícolas, pesqueras o ganaderas—, mientras quienes tienen ingresos medios registran una inserción temprana al sector terciario en ocupaciones de cualificación media. Cabe resaltar que se registran casos donde se presentan cambios de sector económico, por ejemplo, del sector primario al sector terciario de la economía, así como cambios en el nivel de calificación de la ocupación, esto asociado a las trayectorias educativas que fueron detalladas en el apartado anterior.

³⁷ En investigaciones recientes se discute sobre la conceptualización de los cuidados, lo que incluye los trabajos para el sostenimiento de la vida y del hogar, es decir, la preparación de alimentos, limpieza y mantenimiento de enseres y de la vivienda, actividades de entretenimiento, realización de compras y gerencia del hogar, apoyos educativos, emocionales y para el cuidado personal y de la salud, entre otros (Batthyány, 2015, 2021; Fernández-Fernández, 2021a; Salazar Miranda y Sánchez Hernández, 2022). En este caso estamos limitados a lo que recolectan las encuestas utilizadas en la investigación, las cuales no recuperan en toda su extensión el trabajo de los cuidados, tal cual realizan en las encuestas del uso del tiempo. Sin embargo, se registra gran parte del trabajo no remunerado en el hogar y, por tanto, en este capítulo se hace referencia al trabajo no remunerado en los hogares.

Las mujeres de la zona rural muestran las trayectorias de mayor detrimento, mismas que se relacionan con la inserción temprana al mundo del trabajo no remunerado en los hogares. Por ejemplo, esto se observa en el caso de México en los perfiles con menores ingresos —Q1, Q2 y Q3—. En los perfiles de mayores ingresos —Q4 y Q5—, muestran a edades tempranas una inserción al trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, en ocupaciones medias con una transición al trabajo no remunerado en los hogares.³⁸

Es evidente que el orden en que se describen las trayectorias educativas y socioocupacionales refleja la secuencia típica de transiciones en el curso de vida de las personas. Sin embargo, hay variaciones, especialmente cuando consideramos aspectos como el género, la zona de residencia y el nivel de ingresos (Jacinto et al., 2022; Muñiz Terra et al., 2022).

La incorporación temprana de las mujeres al trabajo no remunerado, especialmente en los grupos de ingresos más bajos y en las zonas rurales, es un patrón notable en todos los países estudiados. Este hallazgo destaca la necesidad de visibilizar y valorar el trabajo de los cuidados y también subraya la importancia de incorporar el enfoque de género en el análisis de las trayectorias laborales (Guadarrama, 2009; García-Moreno, 2015; Alcañiz, 2017; Moreno-Colom y López-Roldán, 2018; Batthyány, 2021). Asimismo, se observan diferencias entre países y perfiles, lo que subraya la necesidad de contextualizar las trayectorias laborales dentro de sus espacios socioculturales y económicos específicos.

En la zona urbana, la mayoría de los hombres de los tres países estudiados se incorporan a una corta edad al trabajo asalariado en el sector privado, en ocupaciones de calificación media y en el sector terciario de la economía. En las mujeres hay diferencias en sus trayectorias laborales, en términos de la naturaleza del trabajo y los niveles de calificación requeridos. Por ejemplo, las mujeres de menores ingresos suelen vincularse a actividades no remuneradas en el hogar, o bien, trabajan en ocupaciones de baja calificación, mientras las de mayores ingresos tienden a ubicarse en ocupaciones de calificación alta, ello en el sector comercio y servicios.

En la zona rural, las trayectorias laborales de los hombres y las mujeres difieren considerablemente. Los hombres de ingresos más bajos suelen trabajar en el sector primario en ocupaciones de calificación baja, mientras los de ingresos medios y altos se insertan pronto en el sector terciario y en ocupaciones de especialización media. En contraste, las mujeres, en particular aquellas con ingresos más bajos, se incorporan desde cortas edades al trabajo no remunerado en el hogar, al contrario de las ubicadas en grupos con ingresos más altos, quienes se vinculan al trabajo asalariado en ocupaciones de calificación media, esto en el sector privado y terciario de la economía.

³⁸ Esta transición puede obedecer a una afectación de los empleos por la pandemia de la COVID-19, donde en las zonas rurales se registra una cantidad considerable de puestos de trabajo.

Tabla 3

Costa Rica, Argentina y México: trayectorias socioocupacionales por país, según zona, sexo, grupos de ingresos y perfiles socioeconómicos 2011-2022

Zona	Sexo	Grupo de ingresos	Perfil	Trayectoria socioocupacional		
				Costa Rica	México	Argentina
Urbana	Hombre	Q1	1	Inserción tardía al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, en ocupación de calificación media, con transición a la búsqueda de trabajo.	Inserción tardía al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con una ocupación de calificación media.	Inserción tardía al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y secundario de la economía, con una ocupación de calificación media.
		Q2	3	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con una ocupación de calificación media.	Inserción tardía al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con una ocupación de calificación media.	Inserción tardía al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con una ocupación de calificación media.
		Q3	5	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con una ocupación de calificación media.	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con una ocupación de calificación media.	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado, en una ocupación de calificación media, con cambio del sector terciario al secundario de la economía.
		Q4	7	Urbana	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con una ocupación de calificación media.	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con una ocupación de calificación media.
		Q5	9	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con una ocupación de calificación alta.	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con cambio de calificación media a alta en la ocupación.	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado, en una ocupación de calificación media, con cambio del sector secundario al terciario de la economía.

Tabla 3
(continuación)

Zona	Sexo	Grupo de ingresos	Perfil	Trayectoria socioocupacional		
				Costa Rica	México	Argentina
Urbana	Mujer	Q1	2	Inserción temprana al mundo del trabajo no remunerado.	Inserción tardía al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con una ocupación de calificación media.	Inserción temprana al mundo del trabajo no remunerado.
		Q2	4	Inserción tardía al mundo del trabajo no remunerado.	Inserción temprana al mundo del trabajo no remunerado, con transición al trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, en una ocupación de calificación media.	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con ocupación de calificación baja.
		Q3	6	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con una ocupación de calificación media.	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, en una ocupación de calificación media, con transición al trabajo no remunerado.	Inserción tardía al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con una ocupación de calificación media.
		Q4	8	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con una ocupación de calificación media.	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, en una ocupación de calificación media, con transición al trabajo no remunerado.	Inserción tardía al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con una ocupación de calificación media.
		Q5	10	Inserción tardía al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con una ocupación de calificación alta.	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con una ocupación de calificación alta.	Inserción tardía al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con una ocupación de calificación alta.

Tabla 3
 (continuación)

Zona	Sexo	Grupo de ingresos	Perfil	Trayectoria socioocupacional		
				Costa Rica	México	Argentina
Rural	Hombre	Q1	11	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y primario de la economía, con una ocupación de calificación baja.	Inserción tardía al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y primario de la economía, con ocupación de calificación baja.	-
		Q2	13	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y primario de la economía, con una ocupación de calificación baja.	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y secundario de la economía, con cambio de calificación baja a media en la ocupación.	-
		Q3	15	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y primario de la economía, con cambio de calificación baja a media en la ocupación.	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado, en una ocupación de calificación media, con cambio del sector secundario al terciario de la economía.	-
		Q4	17	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con una ocupación de calificación media.	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con una ocupación de calificación media.	-
		Q5	19	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con cambio de calificación baja a alta en la ocupación.	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con una ocupación de calificación media.	-

Tabla 3
 (continuación)

Zona	Sexo	Grupo de ingresos	Per-fil	Trayectoria socioocupacional		
				Costa Rica	México	Argentina
Rural	Mujer	Q1	12	Inserción temprana al mundo del trabajo no remunerado.	Inserción temprana al mundo del trabajo no remunerado.	-
		Q2	14	Inserción temprana al mundo del trabajo no remunerado.	Inserción temprana al mundo del trabajo no remunerado.	-
		Q3	16	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, en una ocupación de calificación media, con transición al trabajo no remunerado.	Inserción temprana al mundo del trabajo no remunerado.	-
		Q4	18	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con una ocupación de calificación media.	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, en una ocupación de calificación media, con transición al trabajo no remunerado.	-
		Q5	20	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector público y terciario de la economía, con una ocupación de calificación alta.	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, en una ocupación de calificación media, con transición al trabajo no remunerado.	-

Fuente: Elaboración propia.

El caso de Costa Rica

Una vez se han comparado los países en estudio y sus grandes tendencias, se procede con el análisis de lo observado al interior de cada país, esto con la finalidad de caracterizar las relaciones que construyen los sectores juveniles en sus itinerarios entre el mundo de lo educativo y lo socioocupacional. La Tabla 4 muestra la relación entre los niveles de ingresos, las zonas espaciales, el género, el acceso a la educación y la inserción en los mercados de trabajo.

De esta forma, en Costa Rica destaca como los hombres de la zona urbana tienden a incorporarse al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y

terciario, en ocupaciones calificadas como medias o altas, según el quintil de ingresos y el nivel educativo alcanzado. En los quintiles de ingresos más bajos —Q1 a Q3—, hay un aplazamiento o interrupción de estudios en la educación secundaria y hasta un caso sin transición a la educación de nivel medio —Q1—, mientras en los quintiles de ingresos más altos —Q4 y Q5—, se observa la finalización de la educación universitaria. Esto recalca que el umbral entre la educación de nivel medio y superior se ubica alrededor del cuarto grupo de ingresos —Q4—, pero que es hasta el grupo con ingresos más altos donde la situación educativa se relaciona con trayectorias laborales en ocupaciones de alta calificación —Q5—. Previo a estos últimos, las ocupaciones tienen una calificación media, mientras en el primer quintil se registra una trayectoria de desempleo abierto.

Por su parte, las mujeres en la zona urbana también se insertan en el trabajo asalariado en el sector terciario de la economía, esto a partir del tercer grupo de ingresos —Q3 a Q5—, mientras en los dos primeros grupos de ingresos —Q1 y Q2— hay una tendencia a la participación en el trabajo no remunerado dentro de los hogares. Al igual que sus pares hombres, solo en el grupo con ingresos más altos se registra la participación en el mundo del trabajo en ocupaciones de calificación alta —Q5—. Se debe destacar que, comparativamente, las mujeres urbanas acumulan trayectorias de mayor permanencia en el sistema educativo y como mínimo se encuentra la finalización de la educación secundaria o universitaria en todos los quintiles, aunque con interrupciones o aplazamientos en algunos casos.

Los hombres en la zona rural presentan una diversidad de trayectorias educativas, desde la falta de transición a la educación secundaria entre quienes tienen menos ingresos —Q1— hasta la finalización de la educación universitaria, aunque con aplazamiento, en los quintiles de ingresos más altos —Q4 y Q5—.

En términos de trayectorias socioocupacionales, la inserción temprana en el trabajo asalariado en el sector privado es común en todos los quintiles de hombres rurales, aunque hay variaciones en la calificación de la ocupación y en el sector de la economía, pues se trabaja en el sector primario de la economía hasta el tercer grupo de ingresos, mientras la inserción al sector terciario se presenta en los grupos con ingresos más altos.

En otras palabras, al igual que lo observado en cuanto a lo educativo, hay diferenciaciones importantes en lo socioocupacional. Así, lo espacial y los sistemas productivos asentados en el territorio pasan a ser explicativos. Por ejemplo, la calificación de las ocupaciones es baja en los dos primeros grupos de ingresos, mientras se cambia de ocupaciones de calificación baja a media en el tercer grupo de ingresos. Por su parte, en el perfil del quinto grupo se registra un itinerario particular de movilidad, que va de las ocupaciones bajas hasta finalizar en las altas.

Las mujeres en la zona rural tienen trayectorias educativas y laborales menos variables en comparación a los hombres rurales y, al igual que sus pares urbanas, como mínimo presentan trayectorias de finalización de la educación secundaria en todos los perfiles, con una transición e interrupción de los estudios universitarios en el cuarto grupo de ingresos —Q4— y la conclusión de la universidad en el perfil con más ingresos —Q5—.

En términos de inserción laboral y tal cual se destacó para la zona urbana, se vuelve a notar una predominancia del trabajo no remunerado en los grupos con menores ingresos —Q1 a Q3— y la inserción al trabajo asalariado en los grupos con ingresos más altos —Q4 y Q5—, esto en ocupaciones de calificación media en el cuarto quintil y en ocupaciones especializadas en el quinto quintil. En este caso hay una diferencia importante de destacar, específicamente, que mientras las mujeres urbanas se insertan en el mundo del trabajo asalariado desde el tercer grupo de ingresos, en las mujeres rurales esto se consolida solo a partir del perfil asociado al cuarto grupo de ingresos.

De esta forma, existe una diferencia entre las oportunidades disponibles para los sectores juveniles en las zonas urbanas y rurales, con un especial énfasis entre los hombres, si bien la tendencia general es que la mayor parte de las trayectorias educativas se truncan en un momento formativo que genera poca especialización para las demandas que actualmente exige del mercado laboral, algo que también han expuesto los informes del Estado de la Educación (PEN, 2017, 2021, 2023).

Así, en las zonas rurales menos terminan la secundaria y la universidad en comparación con sus homólogos urbanos, o bien, la finalizan en tiempos diferenciados. A su vez, se concentran más trayectorias en el sector primario de la economía y en calificaciones bajas, que es donde existe una mayor precariedad laboral. También, hay más perfiles donde lo modal es el trabajo no remunerado en los hogares. Es hasta los perfiles de ingresos más altos donde lo modal son las trayectorias de finalización de la educación universitaria y la inserción temprana en trabajos asalariados con calificaciones altas —Q5—.

Se registró una particularidad respecto a los hombres del grupo de ingresos Q2 en la zona rural, en el cual no se pudo identificar con claridad una trayectoria educativa, lo que se puede explicar por temas de movilidad social o procesos migratorios —internos o externos—.

Otra particularidad es el caso de las mujeres de mayores ingresos en la zona urbana del país, donde a partir de los años de estudio y sus tiempos de finalización, se logra identificar como tendencia modal que se formaron en la educación universitaria pública del país. Esto último no es menor, si se considera que entre quienes hacen la transición a la universidad, cinco de cada 10 estudian en universidades privadas.

Por otra parte, entre las mujeres rurales con más ingresos —Perfil 20— se observa el único caso del país donde la inserción al mundo del trabajo se realiza

en el sector público, lo que se comprende por la importancia en la generación de empleo que para las mujeres tienen las instituciones estatales de la educación, la salud y los servicios sociales, eso en territorios donde sus espacios de trabajo son reducidos si compara con alternativas que tienen sus pares hombres.

De este modo, y conforme a la propuesta de Jacinto et al. (2022) que incluye una población estudiantil caracterizada por heterogeneidades socio-económicas. Teóricamente, se parte de una perspectiva multidimensional que busca comprender las múltiples imbricaciones entre algunos factores que presentan un alto valor heurístico y comprensivo de la heterogeneidad de recorridos post-secundarios: el contexto geográfico, el género, y el capital social y cultural de los hogares, y los eventuales dispositivos de política pública que los apoyan. Se examinan los dilemas de la elección y toma de decisiones y las valoraciones de la educación técnico-profesional por parte de los jóvenes, en el marco de imperativos estructurales que condicionan sus trayectorias. En términos metodológicos, el estudio desarrolla un diseño cualitativo (complementario a un seguimiento de egresado cuantitativo previo, en Costa Rica y en los perfiles hasta el tercer grupo de ingresos, la tendencia son trayectorias educativas y socioocupacionales con pocos espacios para el desarrollo de estrategias de agenciamiento y que resultan en la acumulación de desventajas, lo cual se profundiza en las zonas rurales y afecta tanto a hombres como mujeres.

Tanto en las zonas urbanas y rurales, es hasta los perfiles relacionados con los grupos de ingresos más altos donde hay trayectorias de ajuste o de elección, en las cuales se acumulan ventajas (Jacinto et al., 2022) 2022, las primeras en el cuarto grupo de ingresos y, las segundas, en el quinto grupo de ingresos.

En relación a los pocos antecedentes de investigación para el caso particular de Costa Rica, se puede mencionar que los hallazgos aquí citados encuentran consonancia con otras investigaciones donde se destaca que, dentro del *continuum* de la desigualdad social, una mayor cercanía a la exclusión social se relaciona con trayectorias educativas y laborales las cuales si bien son más diversas en las particularidades de sus itinerarios, lo son precisamente porque acumulan una mayor cantidad de desventajas, tanto en lo educativo como lo laboral. Al contrario, la mayor cercanía a la inclusión social se relaciona con trayectorias más homogéneas y cercanas a los itinerarios teóricos, donde se acumulan ventajas. Asimismo, que lo primero es más común en las regiones socioeconómicas fuera de la Región Central, esto es, donde hay una mayor presencia de zonas rurales (García Fernández y García Marín, 2020).

Otras investigaciones donde el interés se centra en las zonas urbano marginales de la Gran Área Metropolitana (GAM) de Costa Rica, sugieren aspectos que también encuentran relación con lo aquí destacado. Por ejemplo, que las salidas juveniles más comunes en dichos contextos se relacionan con trayectorias laborales precarias y de participación en trabajos no remunerados dentro del hogar,

algo que se vincula tanto con las distintas mediaciones que se establecen con la familia, las instituciones y los pares, pero que encuentra particular explicación en la poca acumulación de credenciales educativas, la interrupción de estudios en secundaria, la repitencia y hasta la ausencia de transiciones entre la primaria y la secundaria (Hernández Ulloa y Pérez Sáinz, 2018).

Tabla 4

Costa Rica: trayectorias educativas y socioocupacionales, según zona, sexo, grupos de ingresos y perfiles socioeconómicos 2011–2022

Zona	Sexo	Grupo de ingresos	Perfil	Trayectoria educativa	Trayectoria socioocupacional
Urbana	Hombre	Q1	1	Sin transición a la educación secundaria.	Inserción tardía al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, en ocupación de calificación media, con transición a la búsqueda de trabajo.
		Q2	3	Interrupción de estudios temprana en la educación secundaria.	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con una ocupación de calificación media.
		Q3	5	Finalización de la educación secundaria con aplazamiento, sin transición a la educación universitaria.	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con una ocupación de calificación media.
		Q4	7	Finalización de la educación universitaria.	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con una ocupación de calificación media.
		Q5	9	Finalización de la educación universitaria.	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con una ocupación de calificación alta.
Urbana	Mujer	Q1	2	Finalización de la educación secundaria con aplazamiento, sin transición a la educación universitaria.	Inserción tardía al mundo del trabajo no remunerado.
		Q2	4	Finalización de la educación secundaria, con transición e interrupción de estudios en la educación universitaria.	Inserción tardía al mundo del trabajo no remunerado.

Tabla 4
 (continuación)

Zona	Sexo	Grupo de ingresos	Perfil	Trayectoria educativa	Trayectoria socioocupacional
Urbana	Mujer	Q3	6	Finalización de la educación secundaria, con transición e interrupción de estudios en la educación universitaria.	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con una ocupación de calificación media.
		Q4	8	Finalización de la educación universitaria con aplazamiento.	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con una ocupación de calificación media.
		Q5	10	Finalización de la educación universitaria.	Inserción tardía al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con una ocupación de calificación alta.
Zona	Sexo	Grupo de ingresos	Perfil	Trayectoria educativa	Trayectoria socioocupacional
Rural	Hombre	Q1	11	Sin transición a la educación secundaria.	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y primario de la economía, con una ocupación de calificación baja.
		Q2	13	Sin trayectoria definida por movilidad social o procesos migratorios.	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y primario de la economía, con una ocupación de calificación baja.
		Q3	15	Finalización de la educación secundaria con aplazamiento, sin transición a la educación universitaria.	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y primario de la economía, con cambio de calificación baja a media en la ocupación.
		Q4	17	Finalización de la educación universitaria con aplazamiento.	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con una ocupación de calificación media.
		Q5	19	Finalización de la educación universitaria con aplazamiento.	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con cambio de calificación baja a alta en la ocupación.
	Mujer	Q1	12	Finalización de la educación secundaria, sin transición a la educación universitaria.	Inserción temprana al mundo del trabajo no remunerado.

Tabla 4
(continuación)

Zona	Sexo	Grupo de ingresos	Perfil	Trayectoria educativa	Trayectoria socioocupacional
Rural	Mujer	Q2	14	Finalización de la educación secundaria con aplazamiento, sin transición a la educación universitaria.	Inserción temprana al mundo del trabajo no remunerado.
		Q3	16	Finalización de la educación secundaria con aplazamiento, sin transición a la educación universitaria.	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, en una ocupación de calificación media, con transición al trabajo no remunerado.
		Q4	18	Finalización de la educación secundaria, con transición e interrupción de estudios en la educación universitaria.	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con una ocupación de calificación media.
		Q5	20	Finalización de la educación universitaria.	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector público y terciario de la economía, con una ocupación de calificación alta.

Fuente: Elaboración propia.

El caso de Argentina

En Argentina, la ausencia de datos para la zona rural conduce a un enfoque en los perfiles socioeconómicos urbanos, con lo cual se develan patrones diferenciados en las trayectorias educativas y laborales de hombres y mujeres a lo largo de distintos quintiles de ingreso.

Los hombres en los quintiles más bajos –Q1 y Q2– completan su educación secundaria con retrasos significativos y sin transición a la educación universitaria. Esta situación se relaciona con una inserción tardía en el mundo laboral, principalmente en el sector privado y secundario, donde predominan las ocupaciones de calificación media. En contraste, los hombres en los quintiles medios –Q3 y Q4–, a pesar de finalizar la educación secundaria, se enfrentan a interrupciones en su paso a la educación universitaria, con una inserción laboral temprana en diversos sectores de la economía, pues alternan entre el terciario y el secundario.³⁹ Notoriamente, los hombres del quintil más alto –Q5–,

³⁹ Un ejemplo de esta trayectoria socioocupacional se advierte en hombres que, en 2011, trabajaban en el sector del comercio, desempeñándose principalmente como vendedores. Estos individuos experimentaron un cambio en los años subsiguientes, trasladándose a la industria manufacturera.

aunque logran finalizar la educación universitaria, se encuentran en empleos de calificación media en el sector privado, lo cual evidencia una desconexión entre el nivel educativo alcanzado y las oportunidades de empleo calificado disponibles.

Por su parte, las mujeres en los quintiles inferiores –Q1 y Q2– siguen un patrón similar de finalización tardía de la secundaria, sin transición a los estudios universitarios.⁴⁰ Además, su temprana inserción laboral a menudo se traduce en trabajos no remunerados, lo que refleja desigualdades tanto socioeconómicas como de género. Este último punto es particularmente relevante, ya que las responsabilidades de cuidado recaen en su mayoría sobre las mujeres, circunstancia que limita sus opciones laborales remuneradas. En los quintiles superiores –Q3 a Q5–, aunque se observa una mayor tendencia hacia la educación universitaria, la inserción laboral de las mujeres es un desafío, pues tiende a ser tardía. Incluso en el grupo con más ingresos –Q5–, donde alcanzan ocupaciones de alta calificación, esta situación es menos frecuente en comparación con los hombres, lo que señala barreras adicionales que enfrentan las mujeres en el mercado laboral.

El análisis de la Tabla 5 pone de manifiesto una serie de tendencias cruciales en el contexto urbano argentino. Se observa que, independientemente del género, los individuos en los quintiles de ingresos más altos tienen mayores probabilidades de completar la educación universitaria y acceder a empleos calificados. Sin embargo, esto es menos pronunciado entre las mujeres, lo cual sugiere que factores como la discriminación de género y las responsabilidades domésticas no remuneradas juegan un papel significativo en la configuración de sus trayectorias educativas y socioocupacionales⁴¹. Más bien, mientras que el nivel de ingresos es un determinante clave en las oportunidades educativas y laborales, las desigualdades de género introducen una capa adicional de complejidad que debe abordarse para garantizar una mayor equidad y acceso a oportunidades.

Así, se marca una diferencia de género en las trayectorias educativas y laborales. Las mujeres tienden a insertarse tempranamente en trabajos no remunerados, tal vez relacionados con los cuidados familiares, lo cual refleja la desigualdad de género (Pérez et al., 2013; Borgeaud-Garciandía, 2017; Fernández-Fernández, 2021a;

⁴⁰ Los resultados obtenidos muestran tendencias y análisis similares realizados en investigaciones anteriores, como señala Piovani (2022): “En este mismo sentido, cabe agregar que el porcentaje de adolescentes nacidos hacia fines del siglo XX —y de una misma cohorte—, que completaba la escuela secundaria de acuerdo con la trayectoria teórica, era de alrededor del 50%. Esto da cuenta de serios problemas de retención, sobreedad y terminalidad que justifican la particular preocupación que en las últimas décadas ha despertado la situación de la educación secundaria” (p. 12).

⁴¹ Para ampliar sobre esta discusión del caso de Argentina, se pueden consultar los trabajos de Arancibia et al. (2021), Miranda y Alfredo (2021), Jacinto et al. (2022) y Muñiz et al. (2022), donde se comparte que las tendencias encontradas en el avance laboral y educativo son menos marcadas en las mujeres. Esto sugiere que la discriminación de género y las obligaciones domésticas, que no son remuneradas, tienen un impacto considerable en el desarrollo de sus carreras profesionales y trayectorias educativas.

Miranda y Alfredo, 2021). Ahora bien, las mujeres en el grupo de ingresos más altos logran finalizar la educación universitaria y su inserción en el mundo laboral suele ser tardía, aunque ocupan puestos más cualificados.

La situación en Argentina destaca la complejidad de las trayectorias educativas y laborales en un contexto urbano. Mientras que los hombres enfrentan desafíos en la vinculación de su educación con oportunidades laborales, las mujeres luchan con barreras adicionales relacionadas con la desigualdad de género, que limitan su acceso tanto a la educación superior como a empleos remunerados y cualificados. Este escenario subraya la necesidad de políticas y prácticas que aborden no solo las desigualdades socioeconómicas, sino también las dinámicas de género, con el fin de garantizar trayectorias educativas y laborales más equitativas y oportunidades para los sectores juveniles.

Tabla 5

Argentina: trayectorias educativas y socioocupacionales, según zona, sexo, grupos de ingresos y perfiles socioeconómicos 2011–2022

Zona	Sexo	Grupo de ingresos	Perfil	Trayectoria educativa	Trayectoria socioocupacional
Urbana	Hombre	Q1	1	Finalización de la educación secundaria con aplazamiento, sin transición a la educación universitaria.	Inserción tardía al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y secundario de la economía, con una ocupación de calificación media.
		Q2	3	Finalización de la educación secundaria, sin transición a la educación universitaria.	Inserción tardía al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con una ocupación de calificación media.
		Q3	5	Finalización de la educación secundaria, con transición e interrupción de estudios en la educación universitaria.	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado, en una ocupación de calificación media, con cambio del sector terciario al secundario de la economía.
		Q4	7	Finalización de la educación secundaria, con transición e interrupción de estudios en la educación universitaria.	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con una ocupación de calificación media.
		Q5	9	Finalización de la educación universitaria.	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado, en una ocupación de calificación media, con cambio del sector secundario al terciario de la economía.

Tabla 5
 (continuación)

Zona	Sexo	Grupo de ingresos	Perfil	Trayectoria educativa	Trayectoria socioocupacional
Urbana	Mujer	Q1	2	Finalización de la educación secundaria con aplazamiento, sin transición a la educación universitaria.	Inserción temprana al mundo del trabajo no remunerado.
		Q2	4	Finalización de la educación secundaria, con transición e interrupción de estudios en la educación universitaria.	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con ocupación de calificación baja.
		Q3	6	Finalización de la educación secundaria, con transición e interrupción de estudios en la educación universitaria.	Inserción tardía al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con una ocupación de calificación media.
		Q4	8	Asistencia a la educación universitaria con aplazamiento.	Inserción tardía al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con una ocupación de calificación media.
		Q5	10	Finalización de la educación universitaria.	Inserción tardía al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con una ocupación de calificación alta.

Fuente: Elaboración propia.

El caso de México

La relación entre los ingresos económicos de los hogares y las trayectorias educativas y socioocupacionales en México, como se destaca en el análisis de la Tabla 6, evidencia una interacción compleja y multifacética. Esta interacción se manifiesta de manera distinta en las zonas urbanas y rurales y entre hombres y mujeres, lo cual revela patrones que reflejan no solo diferencias socioeconómicas, sino también de género y territoriales. Esta situación se agrava cuando se analizan los perfiles de ingresos inferiores de hombres respecto a la trayectoria educativa y en las trayectorias socioocupacionales de las mujeres —tanto en las zonas urbanas y rurales para ambos sexos—.

En las zonas urbanas, los hombres muestran la tendencia de no realizar el tránsito a la educación superior. Esta situación es evidente en los quintiles hasta el cuarto grupo de ingresos, donde se observa una interrupción temprana en la educación de nivel medio o, en el mejor de los casos, una finalización tardía de esta etapa educativa. Este fenómeno sugiere que las barreras económicas y las obligaciones

familiares o laborales pueden limitar el acceso a la educación superior. En contraste, solo en el quintil de ingresos más alto —Q5— se registra una finalización de la educación superior, lo que subraya la relación entre el nivel de ingresos y el acceso a la educación superior, una tendencia que se presenta en toda América Latina (Di Bello et al., 2011; Bernardi y Cebolla, 2014; Blanco Bosco et al., 2014; García Fernández y García Marín, 2020). Sin embargo, el aplazamiento o interrupción de los estudios universitarios podría reflejar la presión de las obligaciones laborales o familiares, o bien, la dificultad de costear la educación superior.

De la misma forma, en la región latinoamericana la finalización de la educación de nivel medio puede considerarse un logro importante, ya que es la base para el acceso a la educación superior y a mejores oportunidades laborales. No obstante, la finalización con aplazamiento puede reflejar, por un lado, las dificultades en el acceso a la educación o problemas socioeconómicos. La falta de transición a la educación universitaria podría indicar barreras económicas, la necesidad de trabajar para contribuir al ingreso familiar o la falta de apoyos institucionales para seguir estudios superiores.

Estas trayectorias implican unas credenciales reducidas para las demandas y exigencias de mercados laborales signados por la precariedad laboral (De Oliveira, 2006; Castañeda Agüero, 2010; Guadarrama Olivera et al., 2012; Román-Sánchez y Sollova-Manenova, 2015; Cadena Pedraza, 2021), en donde los hombres jóvenes mexicanos de zonas urbanas reportan como valor más frecuente una inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con una ocupación de calificación media.

Las mujeres en las zonas urbanas, aunque siguen una trayectoria laboral similar a la de los hombres, presentan una notable transición hacia el trabajo no remunerado, especialmente en los quintiles de ingresos más bajos —Q2 y Q3—. En el quintil más alto —Q5—, a pesar de completar la educación universitaria, las mujeres enfrentan desafíos para insertarse en ocupaciones de alta calificación, lo que puede reflejar barreras de género en el mercado laboral.⁴²

En la Tabla 6 se muestra que las mujeres, en zonas rurales, tienen una presencia más alta en el trabajo no remunerado en comparación con los hombres. Esta situación puede ser el resultado de normas culturales y roles de género tradicionales que perpetúan las desigualdades de género en el acceso al trabajo remunerado, lo cual crea barreras y “naturaliza” los cuidados en el caso de las mujeres (Batthyány, 2015, 2021).

⁴² Para una comprensión más profunda de este tema, se recomienda consultar la investigación realizada por Salas Durazo (2018). En este estudio, el autor explora la teoría de Amartya Sen sobre el desarrollo humano, destacando que dicho desarrollo está intrínsecamente vinculado a la ampliación de las libertades individuales. Esto implica, de manera crucial, el acceso a servicios públicos y a la protección social. Salas enfatiza la importancia de la educación, en especial la educación superior, en este proceso de desarrollo. Según el autor, la educación superior aumenta las oportunidades de acceder a mejores condiciones en el mercado laboral y de seguir trayectorias laborales más exitosas. Esto se refleja en la obtención de empleos formales con salario, un mayor acceso a servicios de seguridad social y, en términos más generales, una disminución de la precariedad laboral.

En las zonas rurales, la situación también es más compleja para los hombres. En los quintiles de ingresos más bajos —Q1 a Q3— estos experimentan una interrupción temprana en sus estudios durante la educación de nivel medio, lo que conduce a una inserción laboral asalariada en sectores variados de la economía. En los quintiles más altos —Q4 y Q5—, se aprecia una finalización tanto de la educación secundaria como universitaria. Sin embargo, las mujeres en las zonas rurales experimentan un deterioro aún mayor, con una alta prevalencia de trabajo no remunerado en los quintiles más bajos—Q1 a Q3— y una inserción en el trabajo asalariado solo en los quintiles más altos —Q4 y Q5—.

Esta desigualdad socioeconómica puede perpetuarse a través de generaciones, donde los jóvenes de hogares de bajos ingresos tienen menos acceso a la educación de calidad y a las oportunidades laborales, lo que limita su potencial para aumentar sus ingresos en el futuro. Existe una marcada diferencia entre las oportunidades disponibles para los jóvenes en zonas urbanas y rurales. Los jóvenes en zonas rurales parecen tener una menor tasa de finalización de la educación secundaria y universitaria en comparación con sus homólogos urbanos, y están más concentrados en el sector primario y secundario de la economía.

Este panorama refleja cómo las normas culturales y los roles de género tradicionales pueden perpetuar las desigualdades de género en el acceso al trabajo remunerado, especialmente en las zonas rurales. Esta situación crea barreras significativas para las mujeres, a quienes a menudo son relegadas al trabajo no remunerado, lo cual limita su acceso a oportunidades laborales calificadas.

En general, estas trayectorias educativas y laborales en México destacan una marcada diferencia entre las oportunidades disponibles para las personas jóvenes en zonas urbanas y rurales. Mientras que los jóvenes en zonas urbanas tienen un acceso relativamente mayor a la educación secundaria y universitaria y a trabajos asalariados. Las personas jóvenes en zonas rurales enfrentan una menor tasa de finalización educativa y están más concentrados en el sector primario y secundario de la economía.⁴³ Estas diferencias no solo perpetúan la desigualdad socioeconómica, sino que también limitan el potencial de las juventudes de hogares de bajos ingresos para mejorar su situación económica en el futuro.

⁴³ Para ampliar sobre el tema se puede consultar el trabajo de González et al. (2018), donde se pueden extraer tres ideas que comparten con el presente estudio: **a) Contexto propicio para la incorporación temprana al trabajo:** en México, existe un entorno favorable para que los jóvenes se integren al mundo laboral desde una edad temprana. Esto se debe a diversos factores, como la necesidad económica y la falta de oportunidades en zonas rurales; **b) Procesos de apoyo en el empleo y prácticas laborales:** los jóvenes rurales de Tlaxcala enfrentan tres elementos clave en su transición hacia la vida laboral. En primer lugar, aprenden disposiciones laborales en el ámbito familiar. En segundo lugar, reciben apoyo de familiares, amigos y conocidos de la comunidad para obtener y mantener empleos. En tercer lugar, se involucran en prácticas laborales como el autoempleo o el pluriempleo, así como en prácticas de consumo personal y **c) El nuevo adulto emprendedor y consumidor:** los jóvenes enfrentan una transición hacia la adultez en la que deben combinar sus estudios con diversos trabajos, a menudo en condiciones precarias y con riesgos para la salud. Esta necesidad de trabajar desde una edad temprana, incluso en empleos peligrosos, surge del deseo de obtener independencia económica, satisfacer necesidades de consumo y contribuir al sustento familiar.

Tabla 6

México: trayectorias educativas y socioocupacionales, según zona, sexo, grupos de ingresos y perfiles socioeconómicos 2011–2022

Zona	Sexo	Grupo de ingresos	Perfil	Trayectoria educativa	Trayectoria socioocupacional
Urbana	Hombre	Q1	1	Interrupción de estudios temprana en la educación secundaria.	Inserción tardía al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con una ocupación de calificación media.
		Q2	3	Finalización de la educación secundaria, sin transición a la educación universitaria.	Inserción tardía al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con una ocupación de calificación media.
		Q3	5	Interrupción de estudios temprana en la educación secundaria.	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con una ocupación de calificación media.
		Q4	7	Finalización de la educación secundaria, sin transición a la educación universitaria.	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con una ocupación de calificación media.
		Q5	9	Finalización de la educación universitaria.	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con cambio de calificación media a alta en la ocupación.
	Mujer	Q1	2	Interrupción de estudios temprana en la educación secundaria.	Inserción tardía al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con una ocupación de calificación media.
		Q2	4	Finalización de la educación secundaria, sin transición a la educación universitaria.	Inserción temprana al mundo del trabajo no remunerado, con transición al trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, en una ocupación de calificación media.
		Q3	6	Finalización de la educación secundaria, sin transición a la educación universitaria.	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, en una ocupación de calificación media, con transición al trabajo no remunerado.
		Q4	8	Finalización de la educación secundaria, sin transición a la educación universitaria.	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, en una ocupación de calificación media, con transición al trabajo no remunerado.
		Q5	10	Finalización de la educación universitaria.	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con una ocupación de calificación alta.

Tabla 6
 (continuación)

Zona	Sexo	Grupo de ingresos	Perfil	Trayectoria educativa	Trayectoria socioocupacional
Rural	Hombre	Q1	11	Interrupción de estudios temprana en la educación secundaria.	Inserción tardía al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y primario de la economía, con ocupación de calificación baja.
		Q2	13	Interrupción de estudios temprana en la educación secundaria.	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y secundario de la economía, con cambio de calificación baja a media en la ocupación.
		Q3	15	Interrupción de estudios temprana en la educación secundaria.	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado, en una ocupación de calificación media, con cambio del sector secundario al terciario de la economía
		Q4	17	Finalización de la educación secundaria con aplazamiento, sin transición a la educación universitaria.	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con una ocupación de calificación media.
		Q5	19	Finalización de la educación universitaria.	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, con una ocupación de calificación media.
	Mujer	Q1	12	Interrupción de estudios temprana en la educación secundaria.	Inserción temprana al mundo del trabajo no remunerado.
		Q2	14	Interrupción de estudios temprana en la educación secundaria.	Inserción temprana al mundo del trabajo no remunerado.
		Q3	16	Interrupción de estudios temprana en la educación secundaria.	Inserción temprana al mundo del trabajo no remunerado.
		Q4	18	Finalización de la educación universitaria con aplazamiento.	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, en una ocupación de calificación media, con transición al trabajo no remunerado.
		Q5	20	Finalización de la educación secundaria con aplazamiento, sin transición a la educación universitaria.	Inserción temprana al mundo del trabajo asalariado en el sector privado y terciario de la economía, en una ocupación de calificación media, con transición al trabajo no remunerado.

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

Según se ha destacado, en Argentina, México y Costa Rica las trayectorias educativas más regulares son aquellas cuya característica primordial es la finalización de la educación de nivel medio, con algunas excepciones para el caso de México. La contrapartida, son trayectorias socioocupacionales de inserción al mundo del trabajo en actividades de calificación media, dentro del sector terciario de la economía.

Costa Rica se distingue por la diversidad en las trayectorias educativas y socioocupacionales, en especial entre zonas urbanas y rurales. En las zonas urbanas, los hombres suelen insertarse en el sector privado y terciario con variación en los niveles de calificación según el quintil de ingresos y el nivel educativo. Las mujeres, por su parte, enfrentan una dualidad: trabajos asalariados en los quintiles altos y no remunerados en los quintiles bajos. En las zonas rurales, existe una menor transición a la educación secundaria en los quintiles de ingresos bajos, especialmente en hombres, lo que refleja una inserción laboral temprana motivada por condiciones socioeconómicas y mandatos de género.

Argentina muestra una consistencia en las trayectorias educativas urbanas centradas en la educación secundaria, con poca transición a la educación universitaria, en quintiles de ingresos bajos. Las mujeres, aunque logran completar ciclos educativos, enfrentan retos significativos en su inserción laboral, lo que refleja persistentes desigualdades de género. Entre los hombres urbanos, se registran trayectorias de inserción laboral en el sector secundario de la economía e igualmente, en calificaciones medias, lo cual encuentra sentido en un país con larga historia en actividades industriales.

En México, se resalta la influencia de los ingresos económicos de los hogares en las trayectorias educativas y laborales. La interrupción de los estudios al concluir el noveno año de escolaridad es notable, particularmente en zonas rurales, lo que se asocia a barreras en el acceso a la educación media superior. En consecuencia, se generan condiciones de desventaja respecto a la mayor parte de sus pares de Argentina y Costa Rica, quienes finalizan la secundaria y podrían realizar el tránsito a la educación universitaria. Las mujeres, en general, tienden a participar en mayor medida en el trabajo doméstico no remunerado, sobre todo en quintiles bajos y en zonas rurales.

Todas estas disparidades se acentúan según sectores económicos. En los tres países, solo en los perfiles socioeconómicos vinculados a los grupos con mayores ingresos se advierten trayectorias educativas de conclusión de los estudios universitarios, así como trayectorias socioocupacionales de inserción al mundo del trabajo en actividades de alta calificación, excepto para el caso de los hombres urbanos de Argentina y entre los hombres y las mujeres rurales de México.

En los tres países se identifica una tendencia hacia la inserción laboral temprana en los hombres, principalmente en trabajos asalariados de calificación media. También, las trayectorias socioocupacionales subrayan la persistencia de la desigualdad de género, lo que se representa en una mayor participación de las mujeres en trabajos no remunerados dentro del mundo reproductivo, en actividades como el cuidado de otras personas de la familia.

Si bien existen políticas para promover la permanencia estudiantil, en la región predominan trayectorias educativas que generan pocas credenciales para participar en el mundo del trabajo. Esto es, nos enfrentamos a una realidad en donde el grueso de la población juvenil queda excluida del sistema educativo en un punto de su trayectoria que complejiza la inserción a un mercado laboral altamente tercerizado y que tiende a la especialización.

Asimismo, a pesar de las políticas para propiciar una participación igualitaria de las mujeres en las actividades económicas, a una parte significativa de estas se le relega al trabajo no remunerado en el espacio reproductivo, aunque acumulen trayectorias educativas iguales o de mayor especialización a las vistas entre sus pares hombres. Por otra parte, la obtención de credenciales educativas a nivel universitario propicia una mayor inserción en el mundo del trabajo en actividades de calificación alta, pero, en determinadas situaciones, no lo garantiza. Esto se aprecia solo en los grupos con mayores ingresos y, en mayor medida en las zonas urbanas.

En otras palabras, estamos ante trayectorias juveniles que entran en relación con el origen social y que condensan las diferencias sociales en cuanto a género, territorialidad e ingresos. Estas tendencias se profundizaron a consecuencia de la pandemia por la COVID-19 y muestran la mayor vulnerabilidad socioeconómica de determinados sectores juveniles. El estudio de los momentos de observación revela que las implicaciones fueron importantes para las trayectorias socioocupacionales.⁴⁴

En específico, se registran casos de cambios que tienden a un detrimento en la calificación de las ocupaciones, así como el paso de la ocupación al desempleo, al trabajo no remunerado en el espacio reproductivo o a la inactividad, todo ello con particular afectación de las mujeres, las zonas rurales y los grupos con menos ingresos económicos. Con esto se profundizaron las brechas socioeconómicas y de género, y se limitó aún más el acceso a la educación y a oportunidades laborales igualitarias.

⁴⁴ Diferentes trabajos muestran los impactos de la pandemia en cuanto a las trayectorias educativas en personas que estaban escolarizadas (CEPAL-UNESCO, 2022). En el caso de esta investigación, es más dificultoso establecer dichos impactos, en tanto, se siguen perfiles asociados a una cohorte que, teóricamente, en 2020 ya podía haber concluido sus estudios y donde, como regularidad empírica, eran pocos los casos que aún asistían a los sistemas educativos.

En síntesis, los resultados de este estudio muestran que el origen social contribuye a la construcción de itinerarios juveniles diferenciados en cuanto a lo educativo y lo socioocupacional. En la región hay un conjunto de regularidades en las trayectorias juveniles que se caracterizan por los procesos de acumulación de desventajas en algunos sectores sociales y el sostenimiento de ventajas en otros. Desde distintas perspectivas, esto también se destaca en los trabajos de Bayón y Saraví (2006), Saraví (2006, 2015, 2020), Dávila León et al. (2008), Blanco Bosco (2012, 2014, 2017), Blanco Bosco et al. (2014), Hernández Ulloa y Pérez Sáinz (2018), Arancibia et al. (2021), Miranda y Alfredo (2021), Jacinto et al. (2022) De esta forma, las trayectorias educativas y laborales juveniles en estos tres países latinoamericanos reflejan una compleja interacción de factores estructurales, socioeconómicos, regionales y de género, donde las desigualdades preexistentes fueron amplificadas por situaciones coyunturales como la pandemia por COVID-19.

Por tanto, las políticas educativas y de empleo en estos países podrían procurar abordar dichas desigualdades de manera compleja, al considerar las diferencias de origen, así como las especificidades regionales y de género, esto para garantizar trayectorias educativas y socioocupacionales más igualitarias que contribuyan a la construcción de oportunidades para todos los sectores juveniles en esta desigual y joven región del mundo.

Referencias

- Alcañiz, M. (2017). Trayectorias laborales de las mujeres españolas. Discontinuidad, precariedad y desigualdad de género. *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, 5(46), 244-285. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=125088842&site=ehost-live&scope=site>
- Arancibia, M., Carcar, F., Fainstein, C. y Miranda, A. (Eds.). (2021). Sobre esquinas y puentes. Juventudes urbanas, pobreza persistente y estrategias productivas comunitarias. FLACSO. <https://www.flacso.org.ar/publicaciones/sobre-esquinas-y-puentes/>
- Arco, L., Belén, C., Montiel, C. y Luján, M. (2017). Los desafíos de la escuela media hoy: El acompañamiento y sostenimiento de las trayectorias escolares desde las miradas de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 159-177. <http://search.proquest.com/docview/1927524916/abstract/671EF0D5125045C9PQ/7>
- Bárcena, A. (2021). *Educación en América Latina y el Caribe: La crisis prolongada como una oportunidad de reestructuración*. Primer Seminario Regional de Desarrollo Social. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/presentaciones/educacion-america-latina-caribe-la-crisis-prolongada-como-oportunidad>
- Batthyány, K. (2015). *Las políticas y el cuidado en América Latina: Una mirada a las experiencias regionales (Asuntos de género)*. Naciones Unidas. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/37726>
- Batthyány, K. (2021). *Políticas del cuidado*. CLACSO.

- Bayón, M. y Saraví, S. (2006). De la acumulación de desventajas a la fractura social. «Nueva» pobreza estructural en Buenos Aires. En S. Saraví (Ed.), *De la pobreza a la exclusión: Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina* (pp. 55-96). Prometeo Libros.
- Bernardi, F. y Cebolla, H. (2014). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 146, 3-21. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.146.3>
- Blanco Bosco, E. (2012). El reciclaje de la desigualdad: Exclusiones educativas en América Latina. En M. Puchet Anyul, M. Rojas, R. Salazar, G. Valenti y F. Valdés Ugalde (Eds.), *América Latina en los albores del siglo XXI-2: Aspectos sociales y políticos* (pp. 63-94). FLACSO. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt16f98r6.8>
- Blanco Bosco, E. (2014). La desigualdad social en el nivel medio superior de educación de la Ciudad de México. *Papeles de población*, 20(80), 249-280. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252014000200009
- Blanco Bosco, E. (2017). Teoría de la reproducción y desigualdad educativa en México: Evidencia para el nivel primario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 751-781. <https://comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/34>
- Blanco Bosco, E., Solís, P. y Robles, H. (Eds.). (2014). *Caminos desiguales: Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la ciudad de México*. El Colegio de México. <https://libros.colmex.mx/wp-content/plugins/documentos/descargas/P1C230.pdf>
- Blanco, M. (2002). Trabajo y familia: Entrelazamiento de trayectorias vitales. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 17(3), 447-483. <https://doi.org/10.24201/edu.v17i3.1147>
- Bobbio, N. (1993). *Igualdad y libertad*. Paidós.
- Borgeaud-Garciandía, N. (2017). *Trayectorias de vida y laborales de las trabajadoras domésticas y de cuidado migrantes*. <https://www.teseopress.com/puertasadentro/chapter/trayectorias-de-vida-y-laborales-de-las-trabajadoras-domesticas-y-de-cuidado-migrantes/>
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1979). *La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema educativo*. Editorial Laia.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.C. (2009). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores.
- Briscioli, B. (2016). La incidencia de las condiciones de escolarización del nivel secundario en la construcción de las trayectorias escolares. *Perfiles educativos*, 38(154), 134-153. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-26982016000400008&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-30. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30212>
- Cadena Pedraza, Y. (2021). Precariedad laboral, género y desigualdades urbanas en la Ciudad de México. *Desacatos*, 67, 32-47. <http://www.proquest.com/pq1academic/docview/2593197816/abstract/BFDBA11972554544PQ/5>

- Cardozo, S. (2016). Trayectorias Alternativas en la Transición Educación-Trabajo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1). <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/3077>
- Casal, J., García, M., Merino, R. y Quesada, M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers. Revista de Sociología*, 79, 21-48. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v79n0.798>
- Casal, J., Merino, R. y García, M. (2011). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. *Papers. Revista de Sociología*, 96(4), 1139-1162. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v96n4.167>
- Castañeda Agüero, M. (2010). *Precariedad laboral y condiciones de vida: Trayectorias laborales de jóvenes trabajadores de la industria del vestido en Torreón, Coahuila (2001-2010)*. [Tesis de maestría]. El Colegio de la Frontera Norte. <https://www.colef.mx/posgrado/wp-content/uploads/2010/11/TESIS-Casta%C3%B1eda-Ag%C3%BCero-Marcela.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [CEPAL-UNESCO]. (2022). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19 (Informe COVID-19)*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Cerezo, L. (2015). *Universidad: Tan cerca y tan lejos. Trayectorias universitarias de jóvenes en situación de riesgo de vulnerabilidad social*. [Tesis de maestría] FLACSO. <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/10539>
- Dávila León, Ó. y Ghiardo Soto, F. (2005). Cursos y discursos escolares en las trayectorias juveniles. *Última Década*, 13(23), 33-76. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v13n23/art03.pdf>
- Dávila León, Ó. y Ghiardo Soto, F. (2008). *Trayectorias sociales juveniles: Ambivalencias y discurso sobre el trabajo*. Instituto Nacional de la Juventud (INJUV) y Ediciones CIDPA.
- Dávila León, Ó., Ghiardo Soto, F. y Medrano Soto, C. (2008). *Los desheredados: Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Ediciones CIDPA.
- De Oliveira, O. (2006). Jóvenes y precariedad laboral en México. *Papeles de población*, 12(49), 37-73. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-74252006000300003&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Di Bello, M., Fernández, M. y Santos, J. (2011). Trayectorias educativas y laborales de los graduados de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. *Cuestiones de Sociología*, 7, 329-360. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5532/pr.5532.pdf
- Elder, G. (1991). Lives and Social Change. En W. Heinz (Ed.). *Theoretical Advances in Life Course Research. Status Passages and the Life Course*. Vol. I (pp. 58-86). Deutscher Studien Verlag.
- Espiro, M. (2019). Trayectorias laborales de migrantes entre África y Latinoamérica: El caso de los senegaleses en Argentina. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana-REMHU*, 27(56), 81-98. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880005605>
- Esteban, F., López-Roldán, P. y Artiles, A. (2011). Trayectorias laborales de autóctonos e inmigrantes en España: Entre la convergencia y la segmentación. Un análisis de la Muestra Continua de Vida Laborales 2007. *Arxius de Sociología*, 24, 59-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3712488>

- Fernández-Fernández, A. (2018). *La colonialidad del ser en las prácticas performativas de mujeres migrantes, trabajadoras y jefas de hogar para el sostenimiento de la vida de sus propias familias: Una investigación en San José, Costa Rica*. Freie Universität Berlin.
- Fernández-Fernández, A. (2021a). Los desafíos de los cuidados como derecho humano universal a dos siglos de vida independiente. *Revista Espiga*, 20(42), 1-16. <https://doi.org/10.22458/re.v20i42.3732>
- Fernández-Fernández, A. (2021b). Solución inmediata a una crisis. Mujeres nicaragüenses que asumen el trabajo de los cuidados en Costa Rica. *Revista Rupturas*, 11(1), 99-134. <https://doi.org/10.22458/rr.v11i1.3394>
- Filardo, V. (2016). Integralidad en el análisis de trayectorias educativas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 41(1), 15-40. <https://doi.org/10.1590/2175-623660934>
- Flores, D. (2010). Jóvenes mexicanos: Trayectorias escolares y laborales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(46), 981-984. <http://search.proquest.com/docview/755009678/citation/671EF0D5125045C9PQ/1>
- García Fernández, J., y García-Marín, A. (2020). *Trayectorias educativo-laborales de personas jóvenes y la desigualdad social en Costa Rica durante los años 2010, 2015 y 2018* [Tesis de licenciatura]. Universidad de Costa Rica. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.26772.42880>
- García Gracia, M., Casal, J., Merino, R. y Sánchez Gelabert, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65-94. <https://doi.org/DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-135>
- García-Marín, A. (9 de marzo 2020). Precisión conceptual y metodológica al momento de medir el desempleo. *Centro Agenda Joven en Derechos y Ciudadanía*. <https://investiga.uned.ac.cr/agendajoven/precision-conceptual-y-metodologica-al-momento-de-medir-el-desempleo/>
- García-Marín, A. y García Fernández, R. (2022). COVID-19 en Costa Rica: Análisis longitudinal de las tasas de contagio y de fallecimiento desde el enfoque de la desigualdad social. *Población y Salud en Mesoamérica*, 20(1), 1-36. <https://doi.org/10.15517/psm.v20i1.50200>
- García-Marín, A. y García Fernández, R. (2023). Factores de los hogares asociados a la permanencia escolar juvenil en la secundaria diurna costarricense durante el periodo 2015-2019. En B. Ramos Ramírez, N. Márquez Cabellos y E. Manzo Lozano (Eds.), *Educación y Juventudes. Una mirada desde la diversidad escolar* (pp. 65-80). Universidad Autónoma de Tlaxcala. <https://isbnmexico.indautor.cerlalc.org/catalogo.php?mode=detalle&nt=384691>
- García-Moreno, C. (2015). Trayectorias laborales de las mujeres migrantes cubanas en España. *Migraciones Internacionales*, 8(1), 189-219. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=109223750&site=ehost-live&scope=site>
- González, I., Salas, H. y Hernández, H. (2018). Jóvenes rurales y empleo en Tlaxcala, México: Trayectorias inciertas. *Revista Mexicana de Sociología*, 80(3), 549-575. <http://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/57737>
- Guadarrama Olivera, R., Hualde Alfaro, A. y López Estrada, S. (2012). Precariedad laboral y heterogeneidad ocupacional: Una propuesta teórico-metodológica. *Revista Mexicana de Sociología*, 74(2), 213-243. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-25032012000200002&script=sci_arttext&tlng=pt

- Guadarrama, R. (2009). Trayectorias, identidades laborales y sujetos femeninos en la maquila de confección. Costa Rica, 1980-2002. *TRACE*, 55, 90-111. <http://dx.doi.org/10.22134/trace.55.2009.427>
- Hernández Ulloa, F. y Pérez Sáinz, J. P. (2018). Violencias, territorio y mediaciones sociales. Retos de jóvenes de Los Guido para salir adelante en la vida. En J. P. Pérez Sáinz (Ed.). *Vidas Sitiadas. Jóvenes, exclusión laboral y violencia urbana en Centroamérica* (pp. 49-79). FLACSO.
- Jacinto, C., Roberti, E. y Martínez, S. (2022). Desigualdades multidimensionales en las trayectorias de jóvenes que egresaron de la Educación técnica. Género, contexto geográfico y capital social y cultural. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(3), 100-124. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.22832>
- Kerbo, H. (2004). *Estratificación social y desigualdad: El conflicto de clase en perspectiva histórica y comparada y global*. McGraw-Hill.
- Martín, A., Lope, A., Carrasquer, P. y Molina, Ó. (2019). Aprendizaje basado en el trabajo: Trayectorias laborales discontinuas. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 37(1), 203-229. <https://doi.org/10.5209/CRLA.638226>
- Mata Zúñiga, L. (2012). Entre los estudios y el empleo. Estrategias de inserción social en egresados de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Universidades*, 54, 29-42. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37331243004>
- Mata Zúñiga, L. (2021). *(Des)Encuentros entre jóvenes y escuela: Los jóvenes estudiantes de bachillerato de la UNAM*. Universidad Nacional Autónoma de México, Seminario de Investigación en Juventud.
- Mayer, L. y Cerezo, L. (2018). ¿Quiénes se fueron? Aproximaciones a los motivos de abandono de un programa de apuntalamiento a las trayectorias educativas de estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 1-30. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33160>
- Miranda, A. y Alfredo, M. (2021). El impacto de la pandemia covid-19 en la inserción laboral de las juventudes en Argentina: Intersecciones entre clases y géneros. *Última Década*, 29(57), 125-158. <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/65989>
- Miranda, A., Carcar, F., Vázquez, M., Arancibia, M. y Fainstein, C. (2020). *Trayectorias rotas: Resultados de la investigación entre jóvenes pares en centros barriales del Gran Buenos Aires*. FLACSO. <https://www.flacso.org.ar/publicaciones/trayectorias-rotas/>
- Montes, N. y Sendón, M. (2006). Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio: Argentina a comienzos del siglo XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 381-402. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2322476>
- Mora Salas, M. (2018). *Estimación del riesgo de exclusión social en población joven: Costa Rica y El Salvador*. FLACSO.
- Mora Salas, M. y De Oliveira, O. (2012). Las vicisitudes de la inclusión laboral en los albores del siglo XXI: trayectorias ocupacionales y desigualdades sociales entre jóvenes profesionistas mexicanos. *Estudios Sociológicos*, 30(88), 3-43. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fap&AN=74314883&lang=es&site=ehost-live>

- Moreno-Colom, S. y López-Roldán, P. (2018). El impacto de la crisis en las trayectorias laborales de las mujeres inmigrantes en España. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 36(1), 65-87. <http://dx.doi.org.10.5209/CRLA.59557>
- Muñiz Terra, L. (2009). Con el oficio en las manos. Las competencias como herramientas de continuidad en la trayectoria laboral: El caso de los ex obreros petroleros. *Revista de Estudios Regionales y Mercado del Trabajo*, 5, 201-223. <http://search.proquest.com/central/docview/1944298132/abstract/A836E3CA968C4032PQ/2>
- Muñiz Terra, L. (2013). ¿Hacia una institucionalización o des-institucionalización del curso de vida laboral? Repensando la conformación de las trayectorias de los trabajadores y las trabajadoras argentinos/as en las últimas tres décadas. *Cuestiones de Sociología*, 9. <http://search.proquest.com/central/docview/1943778700/abstract/4498C617CDDF45C6PQ/1>
- Muñiz Terra, L. y Roberti, E. (2018). Las tramas de la desigualdad social desde una perspectiva comparada: Hacia una reconstrucción de las trayectorias laborales de jóvenes de clases medias y trabajadoras. *Estudios del Trabajo*, 55, 1-32. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2545-77562018000100001&lng=es&nrm=iso&tlng=en
- Muñiz Terra, L., Roberti, M. E. y Lemus, M. (2022). Las encrucijadas de la pandemia: Desigualdades y tensiones en los cursos de vida de los/as docentes de nivel secundario. *Cuestiones de Sociología*, 26(e133), 1-24. <https://doi.org/10.24215/23468904e133>
- Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (2022). *Panorama Laboral 2022: América Latina y el Caribe*. OIT-Oficina Regional para América Latina y el Caribe. http://www.ilo.org/americas/publicaciones/WCMS_867497/lang--es/index.htm
- Otero, A. (2011). La configuración de transiciones juveniles. Debates actuales sobre la educación y el trabajo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/289>
- Proyecto Estado de la Nación [PEN]. (2017). *Sexto Estado de la Educación*. CONARE-PEN.
- Proyecto Estado de la Nación [PEN]. (2021). *Octavo Estado de la Educación*. CONARE-PEN.
- Proyecto Estado de la Nación [PEN]. (2023). *Noveno Estado de la Educación*. CONARE-PEN.
- Pérez Islas, J. A. (2017). *La ruptura del acceso a la vida adulta. Trayectorias y significados juveniles entre la familia, la escuela y el trabajo* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa. División de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Pérez Islas, J. A. y Urteaga, M. (2001). Los nuevos guerreros del mercado. Trayectorias laborales de jóvenes buscadores de empleo. En E. Pieck (Ed.). *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social* (pp. 355-400). UIA, IML, UNICEF, Cinterfor-OIT, RET y CONALEP. <http://ibero.mx/campus/publicaciones/jovenes/pdf/epieck12.pdf>
- Pérez, P. y Busso, M. (2015). Los jóvenes argentinos y sus trayectorias laborales inestables: Mitos y realidades. *Trabajo y Sociedad*, 24, 147-160. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=387334696008>
- Pérez, P., Deleo, C. y Fernández, M. (2013). Desigualdades sociales en trayectorias laborales de jóvenes en la Argentina. *Revista Latinoamericana de Población*, 7(13), 61-89. <http://148.215.2.11/articulo.oa?id=323830085003>

- Pérez Sáinz, J. P. (2014). *Mercados y bárbaros: La persistencia de las desigualdades de excedente en América Latina*. FLACSO.
- Pérez Sáinz, J. P. (2015). La región más desigual. En busca de sus raíces desde una perspectiva crítica. En M. Castillo Gallardo y C. Maldonado (Eds.), *Desigualdades: Tolerancia, legitimación y conflicto en las sociedades latinoamericanas* (pp. 39-67). RIL Editores.
- Piovani, J. I. (2022). Desigualdades educacionais na Argentina: Análise síncrona da situação e trajetória escolar de diferentes coortes de crianças e adolescentes. *Civitas: Revista De Ciências Sociais*, 22, e41864. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2022.1.41864>
- Pons, M. (2014). Un acercamiento personal acerca de la teoría de las transiciones a la vida adulta. En L. Mata y J. Pérez Islas (Eds.), *Sujeto, trayectorias y ciudadanías. Reflexiones de los estudiantes del Diplomado Mundos Juveniles 2012*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Roberti, E. (2012a). El enfoque biográfico en el análisis social: Claves para un estudio de los aspectos teórico-metodológicos de las trayectorias laborales. *Revista Colombiana de Sociología*, 35(1), 127-149. <https://doi.org/10.154461/rcs>
- Roberti, E. (2012b). *En el umbral del trabajo y la educación: Trayectorias juveniles des-institucionalizadas*. [Ponencia]. VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). <https://www.academica.org/000-097/323>
- Roberti, E. (2017a). Hacia una crítica a la sociología de la transición: Reflexiones sobre la paradoja de la desinstitucionalización en el análisis de las trayectorias de jóvenes vulnerables. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, 35(105), 489-516. <https://doi.org/10.24201/es.2017v35n105.1468>
- Roberti, E. (2017b). Perspectivas sociológicas en el abordaje de las trayectorias: Un análisis sobre los usos, significados y potencialidades de una aproximación controversial. *Sociologías*, 19(45), 300-335. <https://doi.org/10.1590/15174522-019004513>
- Rodríguez, E. (2014). *Mujeres jóvenes, empleo y sociedad red en América Latina: Vulnerabilidades, oportunidades y desafíos a encarar*. [Documento de Trabajo]. Organización Iberoamericana de Juventud [OIJ] y Centro Latinoamericano sobre Juventud [CELAJU]. <http://www.celaju.net/doc/mujeres-jovenes-empleo-y-sociedad-red-en-america-latina-vulnerabilidades-oportunidades-y-desafios-a-encarar/>
- Rodríguez, E. (2016). *Jóvenes, paz, justicia e instituciones sólidas: El ods 16, la agenda 2030 y los jóvenes en América Latina*. [Documento de Trabajo]. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). <http://www.celaju.net/wp-content/publicaciones/2017/06/ODS-16-y-Jovenes-en-ALC1.pdf>
- Rojas, L. (2011). Trayectorias educativas en Argentina: Un análisis a partir del cálculo de medidas de flujos y niveles de escolarización, 1974-2009. *Revista Educación*, 35(2), 69-887. <https://doi.org/10.15517/revedu.v35i2.459>
- Román-Sánchez, Y. G., y Sollova-Manenova, V. (2015). Precariedad laboral de jóvenes asalariados en la ciudad de Toluca, 2005-2010. Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales*, 22(67), 129-152. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10532623006>
- Salas Durazo, I. (2018). Análisis de las trayectorias laborales en México desde la perspectiva de la calidad del empleo. *Nova scientia*, 10(21), 576-604. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203359541028>

- Salazar Miranda, A., y Sánchez Hernández, C. (2022). Uso del tiempo en las relaciones de pareja y en el ejercicio de la maternidad y la paternidad en Costa Rica: Un análisis crítico desde la perspectiva sociológica. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 33(2), 107-128. <https://doi.org/10.15359/rldh.33-2.5>
- Saraví, G. A. (2006). Biografías de exclusión: Desventajas y juventud en Argentina. *Perfiles Latinoamericanos*, 13(28), 83-116. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2135225>
- Saraví, G. A. (2015). *Juventudes fragmentadas: Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. FLACSO-CIESAS.
- Saraví, G. A. (2020). Acumulación de desventajas en América Latina: Aportes y desafíos para el estudio de la desigualdad. *Revista Latinoamericana de Población*, 14(27), 228-256. <https://doi.org/10.31406/relap2020.v14.i12.n27.7>
- Singer, M. (2009). *Introduction to syndemics: A critical systems approach to public and community health*. Jossey-Bass.
- Solís, P. (2013). Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, 31(Extraordinario), 63-95. <https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/80>
- Solís, P. y Billari, F. (2003). Vidas laborales entre la continuidad y el cambio social: Trayectorias ocupacionales masculinas en Monterrey, México. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 18(3 (54)), 559-595. <https://doi.org/10.24201/edu.v18i3.1159>
- Solís, P., Rodríguez, E., y Brunet, N. (2013). Orígenes sociales, instituciones educativas en la transición a la educación media superior: El caso del Distrito Federal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1103-1136. <http://search.proquest.com/central/docview/1467279380/abstract/AC3C1450D13243B1PQ/2>
- Soto, Á. (2011). Narrativas de Profesionales Chilenos Sobre sus Trayectorias Laborales: La Construcción de Identidades en el Trabajo. *Psykhé*, 20(1), 15-27. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282011000100002>
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: Del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En Á. Marchesi, R. Blanco, y L. Hernández (Eds.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. [Ponencia]. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Argentina. <https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2018/03/terigi-los-desafios-que-plantean-las-trayectorias-escolares.pdf>
- Therborn, G. (2015). *La desigualdad mata*. Alianza Editorial.
- Vuskovic Bravo, P. (1993). *Pobreza y desigualdad en América Latina*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades-UNAM.

Conclusiones generales

Luis Antonio Mata Zúñiga

Universidad Iberoamericana

En el contexto actual, marcado por desafíos sin precedentes, este libro analiza críticamente la condición juvenil en México, Costa Rica y Argentina, con un enfoque en las experiencias laborales y educativas. Las contribuciones de las y los autores que participamos en esta obra procuran ilustrar cómo la precariedad laboral y los obstáculos educativos impiden el desarrollo de los jóvenes en estos países. Al examinar las intersecciones entre juventud y trabajo, el libro se conecta con discusiones académicas recientes, enfatizando la necesidad de abordar estas problemáticas desde perspectivas integrales que consideren tanto los desafíos individuales como colectivos. Al poner a prueba la actual condición juvenil salta a la vista la erosión de condiciones laborales deseables para nuestros jóvenes, que se hace eco en la necesidad de cuestionar y repensar las relaciones entre jóvenes y trabajo. A continuación, se presenta una relación general de las conclusiones obtenidas a lo largo de los capítulos.

En Precariedad laboral juvenil en tiempos de pandemia: el caso de 22 docentes jóvenes mexicanos, escrito por Luis Antonio Mata Zúñiga y Diego Angeles Colín, fue posible apreciar cómo la precariedad laboral de docentes jóvenes de Educación Media Superior se hizo presente, de una u otra manera, tanto en instituciones públicas como privadas, en donde se acentúa la informalidad, los bajos salarios, la eventualidad, alta rotación y un conjunto de condiciones laborales que han normalizado entre la mayoría de las y los docentes-jóvenes la poca estabilidad laboral, así como la ausencia de derechos.

En México, hemos observado una prevalencia de condiciones laborales precarias entre docentes jóvenes en la Educación Media Superior. Esta situación se caracteriza por la informalidad, bajos salarios, inestabilidad laboral y falta de derechos, tanto en instituciones públicas como privadas. Estas condiciones no solo afectan la estabilidad laboral del equipo docente, sino también la calidad de la educación que pueden ofrecer. Un entorno laboral estresante y ansioso limita inevitablemente su capacidad en el aula, impactando negativamente en el aprendizaje de los estudiantes y en la salud mental de los docentes.

La pandemia de COVID-19 exacerbó estos desafíos, especialmente entre los jóvenes, poniendo en riesgo el bienestar emocional de los docentes. Esto resalta la urgencia de enfocarse en el autocuidado y en el apoyo emocional no solo para los educadores, sino para todos los miembros de la comunidad escolar. En un contexto de trabajo precario, el bienestar emocional es crucial y tiene una influencia directa en la efectividad de la enseñanza. Trabajar sobre ello resulta esencial para combatir las desigualdades que ha intensificado la crisis sanitaria.

Además, las transformaciones educativas impulsadas por la integración de tecnologías como la inteligencia artificial destacan la necesidad de revisar y actualizar los esquemas educativos tradicionales. Esto implica una mayor flexibilidad en los procesos de evaluación y una adaptación innovadora de los contenidos temáticos y de nuevas metodologías educativas en respuesta a la pandemia y al actual contexto de postpandemia, considerando con ello los desafíos presentes y los que están por venir. Sin embargo, estas mejoras no serán posibles sin una mejora urgente en las condiciones laborales de los jóvenes docentes. Reconocer y valorar la importancia crítica de su trabajo es fundamental para garantizar una educación de calidad y equidad.

Estrategias y toma de decisiones en la construcción de la ocupación de egresadas y egresados universitarios: El caso de estudiantes de la Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro (UNAM), escrito por María Azucena Feregrino Basurto, profundiza en cómo los jóvenes egresados enfrentan un mercado laboral saturado y precario, centrándose en aquellos de la Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro de la Universidad Nacional Autónoma de México. Esta investigación revela una serie de decisiones y estrategias que caracterizan la construcción de una ocupación única, influenciada por aspectos identitarios vinculados con la juventud, la vocación y el gozo. Los egresados a menudo están dispuestos a poner en riesgo su futuro económico por permanecer fieles a su pasión, es decir, por el «amor al arte».

El estudio de Feregrino aborda el concepto de «ocupación» como una construcción social dinámica, resultado de la interacción de múltiples factores que influyen, pero no determinan, las acciones de los individuos. Se advierte cómo el limitado mercado laboral se enfrenta a una oferta saturada, llevando a los ofertantes a aceptar condiciones de reclutamiento en las que la formación y los títulos profesionales no son decisivos. Aun cuando las restricciones estructurales, las decisiones de los jóvenes universitarios no se reducen a la sumisión o a cálculos utilitarios. En estas decisiones intervienen acciones y estrategias que trascienden los significados económicos, reflejando aspiraciones y la construcción de futuros deseables dentro de contextos sociales, culturales, políticos y económicos específicos.

Estas decisiones laborales y educativas también están influenciadas por la institución educativa, sus características distintivas y la naturaleza concreta de la formación en cada área del conocimiento. Las condiciones objetivas y subjetivas específicas de cada carrera profesional proveen un marco único a las que se enfrentará su población egresada. Por tanto, las características y problemáticas singulares de los estudios formativos son esenciales para ser consideradas por los mercados laborales específicos.

Este capítulo proporciona una visión detallada de cómo los jóvenes artistas, en particular aquellos de la Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro en la UNAM, forjan sus caminos profesionales en un entorno laboral desafiante. La

pasión por el arte se convierte en una justificación para aceptar condiciones laborales adversas, mientras que su identidad y vocación artística guían sus decisiones y estrategias en un mercado laboral complejo y competitivo.

En Juventudes urbanas y rurales: experiencias de trabajo en proyectos productivos comunitarios en territorios marginalizados, escrito por Milena Arancibia y Luisina Gareis, se aborda la participación juvenil en el trabajo comunitario en diversas áreas de Argentina, centrándose en cómo los jóvenes en zonas urbanas y rurales marginadas se involucran en formas alternativas de empleo frente a la escasez de oportunidades laborales formales. Las autoras examinan las experiencias laborales de estos jóvenes, destacando tanto los desafíos como las oportunidades que encuentran en sus comunidades.

En este estudio, Arancibia y Gareis enfatizan la complejidad de la inserción laboral juvenil en el mercado actual, en especial en zonas marginadas. Resaltan cómo el trabajo comunitario emerge como una opción viable en estos contextos, al mismo tiempo que reconocen los retos significativos que enfrenta, como la falta de ingresos regulares y la necesidad de apoyo estatal continuo para su sostenibilidad, especialmente en el contexto político y económico actual de Argentina.

Este capítulo subraya la relevancia de la participación juvenil en proyectos comunitarios no sólo para su desarrollo personal, sino también para el avance y bienestar de sus comunidades. Esto vincula el trabajo de Arancibia y Gareis con los debates académicos sobre economía social y solidaria con los estudios en juventud, promoviendo formas de organización económica enfocadas en la cooperación y el bienestar colectivo. Además, desafía los modelos tradicionales de trabajo basados en la competencia y el individualismo, presentando una perspectiva alternativa sobre la relación entre los jóvenes y el trabajo.

Las autoras también discuten las implicaciones de estas experiencias para las políticas de empleo juvenil en la región. Destacan que el trabajo comunitario puede ofrecer mejores vías de integración en contextos de alta precariedad y marginalidad, lo que subraya la necesidad de adaptar y desarrollar nuevas políticas de empleo que reflejen las realidades locales y comunitarias. Este enfoque podría fortalecer la cohesión comunitaria en zonas marginadas y servir como una herramienta efectiva de acción juvenil, permitiendo a los jóvenes enfrentar las desigualdades estructurales que limitan sus oportunidades laborales.

Uno de los aspectos más relevantes de este capítulo radica en que proporciona una visión de cómo los jóvenes en zonas precarizadas pueden contribuir al desarrollo comunitario y, a su vez, encontrar en él una fuente de agenciamiento y oportunidades laborales significativas que incide directamente en sus vidas y en la manera que entienden su relación con el trabajo.

En Políticas de empleo para jóvenes en Argentina: Hacia una reconstrucción de las trayectorias programáticas delineadas por jóvenes participantes, escrito por Eugenia Roberti, se realiza un análisis crítico de la inserción laboral juvenil en Argentina, explorando cómo las políticas y programas de empleo apoyan, o

no, a los jóvenes en sus transiciones laborales. Este análisis se centra en evaluar la eficacia de dichas políticas en el contexto de las realidades laborales actuales, destacando la discrepancia entre los diseños normativos de los programas y las experiencias reales de los jóvenes.

Roberti identifica diferentes trayectorias entre los jóvenes participantes en estos programas, que van desde el abandono hasta la participación continua. Esto revela una variedad en las expectativas y experiencias juveniles respecto a su inserción laboral, evidenciando un desajuste entre los programas sociales y las realidades juveniles. Este desencuentro resalta un problema de diseño y un desconocimiento de las realidades juveniles por parte de los encargados del desarrollo de dichos programas, así como la influencia del contexto relacional e institucional en las experiencias de los jóvenes con los programas de empleo.

El trabajo también señala que, a pesar de las esperanzas de mejora socioocupacional de los jóvenes, la mayoría no logra una inserción laboral estable, aunque sí obtienen otros beneficios como el desarrollo de capital social y competencias técnicas. Esta situación refleja una problemática extendida en la región, subrayada también por la literatura académica, sobre la limitada capacidad de los programas estatales para abordar efectivamente los desafíos del mercado laboral y las necesidades heterogéneas de los jóvenes.

La investigación de Roberti enfatiza la importancia del contexto social y económico en la formación de trayectorias laborales, especialmente en entornos marcados por la precariedad y la inestabilidad. Este enfoque permite una mejor comprensión de la relación entre los diseños institucionales y la compleja realidad laboral. Además, destaca la relevancia del desarrollo de capital social y habilidades técnicas en contextos de empleo precario, mostrando que estos elementos son valiosos incluso cuando no conducen a empleos estables.

En resumen, este capítulo ofrece un análisis crítico de las políticas de empleo juvenil en Argentina, presentando una perspectiva valiosa sobre la relación entre la eficacia de estas políticas, la agencia y elección de los jóvenes, y el impacto del contexto socioeconómico en sus trayectorias laborales. Asimismo, se conecta con los temas de agencia y elección, centrales en los estudios de juventud y trabajo, y enfatiza la necesidad de discutir cómo los jóvenes navegan y negocian su camino a través de diversas estructuras y oportunidades laborales en un entorno de precariedad y condiciones laborales adversas.

Trayectorias educativas y socioocupacionales juveniles en América Latina: los casos de Costa Rica, Argentina y México en el período 2011-2022, escrito por Anthony García Marín y Raúl García Fernández, proporciona un análisis exhaustivo de las problemáticas estructurales que enfrentan los jóvenes en estos tres países en los ámbitos educativo y laboral. El estudio se centra en la desigualdad educativa y las dificultades de acceso al trabajo estable, exacerbadas por la pandemia de covid-19, y destaca cómo estas circunstancias han afectado de manera diferenciada a los jóvenes según su género, ubicación geográfica y estatus socioeconómico.

Conclusiones generales

Se observa que la finalización de la educación de nivel medio es un rasgo común en las trayectorias educativas de la región, aunque con variaciones específicas en cada país. En términos de inserción laboral, hay patrones generales de empleo en trabajos de calificación media en el sector terciario de la economía, con persistentes desigualdades de género. Costa Rica presenta una notable diversidad en estas trayectorias, especialmente entre zonas urbanas y rurales, con una dualidad laboral marcada para las mujeres. En Argentina, las mujeres, a pesar de completar ciclos educativos, enfrentan retos significativos en su inserción laboral. En México, se destaca la interrupción de los estudios al concluir el noveno año, en especial en zonas rurales, lo que crea barreras en el acceso a la educación media superior y condiciones de desventaja comparativas.

Las disparidades se acentúan según los sectores económicos. En los tres países, las trayectorias educativas que culminan en estudios universitarios y las socioocupacionales de alta calificación se observan principalmente en grupos con mayores ingresos y en zonas urbanas. Aunque hay políticas para fomentar la permanencia estudiantil, las trayectorias más comunes generan pocas credenciales útiles para el mundo laboral, dejando a muchos jóvenes fuera del sistema educativo en un momento crítico, lo que dificulta su inserción en un mercado laboral cada vez más especializado.

El análisis destaca que el origen social es un factor determinante en la construcción de itinerarios juveniles diferenciados. Las trayectorias educativas y laborales reflejan una compleja interacción de factores estructurales, socioeconómicos, regionales y de género, donde las desigualdades preexistentes fueron amplificadas por la pandemia de COVID-19. Esto causó una afectación particular en las mujeres, las zonas rurales y los grupos de bajos ingresos.

Finalmente, se concluye que es esencial desarrollar políticas educativas y de empleo que aborden estas desigualdades de manera integral, considerando las diferencias de origen, regionales y de género, para garantizar trayectorias educativas y socioocupacionales más igualitarias. Esto contribuirá a la construcción de oportunidades para todos los sectores juveniles en la región, fortaleciendo así su desarrollo y bienestar.

A través de este libro procuramos destacar la compleja realidad de las trayectorias educativas y laborales juveniles en América Latina, revelando patrones de desigualdad agravados por la pandemia de COVID-19. Como fue posible observar a través de las distintas investigaciones, las diferencias regionales, de género y socioeconómicas se entrelazan, mostrando cómo los jóvenes se enfrentan a desafíos significativos en su desarrollo y oportunidades. En consecuencia, consideramos imperativo que las políticas educativas y de empleo sean repensadas desde un diseño integral, que atienda estas diversidades y desigualdades, a fin de fomentar trayectorias más equitativas y justas. Este enfoque integral, que recupere la heterogeneidad de la condición juvenil, así como realidades distintas, no solo beneficia a los jóvenes, sino que contribuye al desarrollo sostenible y al bienestar general en la región.

Sobre los autores

Luis Antonio Mata Zúñiga

Es Académico de Tiempo Completo del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE), de la Universidad Iberoamericana. Es Doctor en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Nacional Autónoma de México; miembro del SNI. Coordinador del Grupo de Trabajo Transiciones a la vida adulta: Familia, Escuela y Trabajo, adscrito al Seminario de Investigación en Juventud de la UNAM y realizó una estancia posdoctoral en el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM (2021-2022). Ha sido docente en la UNAM en el Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales (PPCPYS), en la Maestría en Docencia en Educación Media Superior (MADEMS) y en licenciatura de la (FCPYS). También ha participado como profesor y tutor en la Maestría en Política y Gestión del Desarrollo Social de la FLACSO-México; en el Área de Sociología de las Universidades de la UAM, Azcapotzalco; y en la licenciatura y posgrado de la Universidad Iberoamericana.

José Antonio Pérez Islas

Doctor en Estudios Sociales por la UAM, Iztapalapa. Línea de Estudios Laborales. Posee una Especialización en Políticas de Juventud por parte de la Organización de Naciones Unidas (ONU). Ha trabajado a nivel internacional como Consultor de: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); de la Organización Iberoamericana de Juventud (OIJ) y de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL).

Ha desempeñado diversos cargos públicos, el último entre los años 1996 y 2006, como Director del Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud (CIEJ) y como Director de la Revista JÓVENES del Instituto Mexicano de la Juventud (IMJJ).

Actualmente es Coordinador del Seminario de Investigación en Juventud (SIJ), profesor de posgrado de la Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS) y miembro del Programa Universitario de Educación Superior (PUES) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Jorge Diego Angeles Colín

Egresado del Institute of Education, University College London. Actualmente es subdirector en la Unidad de Evaluación Diagnóstica de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, Mejoredu. Sus líneas de investigación son estudiantes de primera generación y trayectorias de movilidad social, desafiliación escolar y disposiciones educativas en adolescentes y jóvenes.

María Azucena Feregrino Basurto

Es doctora en Ciencias Sociales y Políticas por la Universidad Iberoamericana donde se tituló con Mención Honorífica, es maestra en Estudios Sociales línea Laborales por la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Iztapalapa y licenciada en Administración por la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Azcapotzalco. Forma parte del Sistema Nacional de Investigadores del CONAHCYT (Nivel 1). Ha sido docente en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México y en la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México. Es autora del libro Trabajo no clásico y configuración productiva en el trabajo artístico, publicado por la UAM-I y de libros de texto con el sello de Editorial Castillo.

Igualmente, ha publicado diversos artículos en los que analiza problemáticas relacionadas con el empleo/trabajo, el género y la juventud. Realizó una estancia posdoctoral en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa entre 2016 y 2018, y otra en la misma institución de 2022 a la fecha (CONAHCYT). Es integrante del GT CLACSO “El trabajo en el capitalismo contemporáneo” en el periodo 2023-2025. También, forma parte del grupo de trabajo “Transiciones a la vida adulta: Familia, Escuela y Trabajo” del Seminario de Investigación en Juventud (SIJ) de la UNAM en donde además ha colaborado en diferentes proyectos como investigadora.

Milena Arancibia

Es Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires, Magister en Estudios Urbanos por la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA). Se desempeña como investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con sede de trabajo en el Programa Juventud del Área de Sociedad y Vida Contemporánea de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, Sede Argentina). Actualmente es Investigadora Visitante del *Institute of Latin American Studies (ILAS)* de *Columbia University*, Nueva York. Sus investigaciones actuales están vinculadas a las temáticas de trabajo, género, juventud y desigualdad.

Luisina Gareis

Egresada de Programa Doctoral por la Universidad de Buenos Aires y la Universidad de Barcelona. Becaria doctoral CONICET. Magister en Antropología Social por el CIESAS, México. Licenciada en Antropología por la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Tiene lugar de trabajo en el Laboratorio de Estudios en Cultura y Sociedad (LECYS). Participa en proyectos de extensión e imparte clases en una carrera de grado. Realiza una investigación en co-labor con una Cooperativa de trabajo de pequeños productores del noreste argentino. Sus principales líneas de investigación son trabajo, juventudes, ruralidades, agronegocios y participación política.

Eugenia Roberti

Es Licenciada en Sociología, Magíster en Ciencias Sociales y Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP, Argentina). Actualmente se desempeña como Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, Argentina); y es docente de grado y de posgrado en diversas universidades nacionales de dicho país. Miembro del Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo (PREJET-IDES/CIS). Sus principales temáticas de interés son los jóvenes, los estudios biográficos, la desigualdad social y las políticas de educación-formación-trabajo. Forma parte de diversos proyectos de investigación y ha elaborado numerosas publicaciones en revistas nacionales e internacionales en relación con estas temáticas. Es autora del libro “Prácticas laborales y fragmentación social. La difícil transición de la escuela al trabajo”, Noveduc/Aulas y Andamios, 2016.

Anthony García Marín

Sociólogo y científico de datos con amplia experiencia en investigación social -académica y consultorías- sobre temas de juventud, desigualdad social, educación, trabajo y participación política. Docente universitario en metodología de investigación, estadística y derechos humanos. En el ámbito de la formación académica, está cursando el doctorado en Ciencias Sociales sobre América Central en la Universidad de Costa Rica, donde previamente egresó de la Maestría Centroamericana en Sociología y de la licenciatura en Sociología. Especializado en Ciencia y Minería de Datos (PROMIDAT) y Análisis de Datos Cualitativos (ATLAS.ti). Miembro del Grupo de Trabajo “Transiciones a la Vida Adulta” del Seminario de Investigación en Juventud de la UNAM. Investigador en proyectos del Instituto de Investigaciones Sociales-UCR, FLACSO, CLACSO y Estado de la Nación. ORCID: 0000-0002-4440-6219

Raúl García Fernández

Sociólogo costarricense, estudiante de la Maestría Centroamericana en Sociología de la Universidad de Costa Rica (UCR). Actualmente es investigador en el Centro Agenda Joven en Derechos y Ciudadanía de la Universidad Estatal a Distancia (UNED), donde trabaja temas relacionados con la condición juvenil, las migraciones humanas, la reproducción de las desigualdades sociales y socioeducativas, así como las trayectorias educativas y sociocupacionales juveniles. A partir de 2020, forma parte del Grupo de Trabajo “Transiciones a la Vida Adulta, Familia, Escuela y Trabajo” del Seminario de Investigación en Juventud (SIJ) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ha impartido cursos de metodología de la investigación en la Escuela de Ciencias Exactas y Naturales (ECEN) de la UNED y en la Escuela de Trabajo Social de la UCR. Se desempeñó como docente en programas de educación abierta en convenios del Ministerio de Educación Pública (MEP) con la UCR y el Ministerio de Cultura y Juventud (MCJ). Durante más de 15 años fue consultor en diversas temáticas, especialmente en el área socioambiental. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0434-9587>

Colección Juventud

Tomo II

Línea Nuevos Aportes

La actual condición juvenil precaria. Experiencias y trayectorias juveniles
en México, Argentina y Costa Rica

Editado por la Secretaría de Desarrollo Institucional, el Seminario de Investigación
en Juventud (SIJ), de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Se terminó el 22 de Noviembre 2024. En su composición se utilizó la familia
tipográfica Helvetica Neue, Palatino Linotype. La edición estuvo al cuidado de
Ariadna Vaca Moro, José Antonio Pérez Islas y Araceli Moreno Ortiz. El diseño
editorial estuvo a cargo de Paulina Rodríguez Ramos Cárdenas

SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN EN JUVENTUD COLECCIÓN JUVENTUD

Línea Nuevos Aportes

(Des) Encuentros entre jóvenes y escuela.

Los jóvenes estudiantes de bachillerato de la UNAM

Luis Antonio Mata Zúñiga

Coordinador

Juventudes digitales en México

Prácticas y casos de investigación en entornos onlife

Enrique Pérez Reséndiz

Coordinador

Este libro es fruto de la investigación llevada a cabo por el Grupo de Trabajo: Transiciones a la Vida Adulta. Familia-Escuela-Trabajo, establecido en 2019 y vinculado al Seminario de Investigación en Juventud de la Universidad Nacional Autónoma de México. La colaboración de investigadores en juventud de Argentina, Costa Rica y México enriquece la obra, que examina las experiencias y trayectorias juveniles relacionadas con diversos momentos de transición a la vida adulta en distintos países y contextos.

Enfocándose en las consecuencias de las crisis en los procesos de transición a la vida adulta, caracterizadas por condiciones precarias en América Latina, el libro aborda la vivencia generacional de muchos jóvenes marcada por la incertidumbre respecto a sus procesos de tránsito e integración a través de instituciones sociales como la escuela y el trabajo.

La lectura propuesta de este libro ofrece una crítica a la promesa de movilidad social ascendente como ideal de integración, en respuesta a la falta de adecuación de las instituciones tradicionales, como la familia, la escuela y el trabajo, a las necesidades de los jóvenes. Esto se traduce en esquemas lógicos y sostenidos de reproducción social que ya no satisfacen a un gran número de personas en la región.

colección
JUVENTUD

LÍNEA
**NUEVOS
APORTES**

TOMO II



SD SECRETARÍA DE
DESARROLLO
INSTITUCIONAL

sij SEMINARIO DE
INVESTIGACIÓN
EN JUVENTUD