

# Procesos de subjetivación en el pasaje por modalidades alternativas de educación para jóvenes.

Alenka Mereñuk y Carolina Dursi.

Cita:

Alenka Mereñuk y Carolina Dursi (2011). *Procesos de subjetivación en el pasaje por modalidades alternativas de educación para jóvenes. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-034/353>

# Procesos de subjetivación en el pasaje por modalidades alternativas de educación para jóvenes

Carolina Dursi  
CONICET-IDES  
Ciudad Autónoma de Buenos Aires  
[carolina.dursi@gmail.com](mailto:carolina.dursi@gmail.com)

Alenka Mereñuk  
CONICET-IDES  
Ciudad Autónoma de Buenos Aires  
[alenkamk@gmail.com](mailto:alenkamk@gmail.com)

**Palabras claves:** Subjetividad – Trayectorias – Jóvenes - Educación de Adultos – Pasantías

## 1. Introducción

La presente ponencia se propone analizar las experiencias subjetivas de jóvenes provenientes de hogares de bajos recursos que finalizan su educación secundaria en instituciones que ofrecen modalidades alternativas de enseñanza y formación. Por un lado, se considerarán estudiantes (próximos a su finalización) de dos Bachilleratos Populares públicos de gestión privada que funcionan en el Conurbano Bonaerense; y por otro, egresados de escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires que han participado de programas de pasantías en empresas u organismos públicos<sup>1</sup>.

En el marco de nuestros trabajos de tesis, hemos reflexionado respecto del *lugar de agencia* que tienen los sujetos que viven en contextos desfavorables en términos socioeconómicos, los cuales, desprovistos de los medios materiales para su realización, parecerían no contar con herramientas reflexivas que les permitan cuestionar, criticar y actuar sobre la realidad que los rodea pero los incluye en condiciones de precariedad. En la búsqueda por rescatar los modos de percepción, afecto, pensamiento, deseos y temor que animan, aun en condiciones adversas, a los sujetos a actuar en y sobre determinada realidad, es que resulta interesante pensar la subjetividad “como base de la agencia” (Ortner, 2005).

Desde nuestro punto de vista, la agencia puede ser entendida como un proceso que supone la internalización de las estructuras del mundo exterior por parte del sujeto, conformando lo que Bourdieu (2007) denomina *habitus*, y a partir de la cual se inscribe la capacidad de los actores

---

<sup>1</sup> Estas experiencias educativas corresponden a las estudiadas en nuestras tesis que se encuentran en desarrollo. Alenka Mereñuk. Tesis de Maestría: “El lugar de los Bachilleratos de jóvenes y adultos públicos de gestión privada en la conformación de las trayectorias educativas de los jóvenes de bajos recursos del Conurbano Bonaerense”. Carolina Dursi: Tesis Doctoral: “Trayectorias educativo-laborales de jóvenes: la incidencia de programas de pasantías educativas como apoyo la inserción laboral”. Cabe señalar que las mismas se encuentran bajo la dirección de la Dra. Claudia Jacinto y se enmarcan en el Programa de Estudios sobre Juventud y Trabajo-PREJET-IDES.

sociales para intervenir reflexivamente sobre las estructuras que los han constituido, como señala Giddens (1995). Considerando los aportes de ambos autores, y siguiendo a Ortner (2005), cabe enriquecer la mirada acerca de la cuestión de la subjetividad entendiendo al sujeto como un ser existencialmente complejo que siente, piensa y reflexiona, que da y busca sentido. Este pequeño cruce de ideas que no evita, sino que incorpora la incidencia de la estructura en la conformación de la subjetividad, y que reconoce los marcos de acción del agente, se transforma en una perspectiva interesante para “comprender por qué las personas obran sobre el mundo aun cuando son objeto de ese obrar” (Ortner, 2005).

A partir de estas reflexiones, el análisis se estructurará de la siguiente manera: en primer lugar, caracterizaremos la problemática juvenil actual referida a las transiciones a la vida adulta, así como también a las instituciones seleccionadas para este estudio y a los jóvenes que en ellas participan. Luego, realizaremos una revisión conceptual de las nociones de *habitus*, *agencia* y *esquemas culturales* a través de las cuales analizaremos las experiencias subjetivas de los jóvenes en el marco del pasaje por los bachilleratos populares y las pasantías. En este punto, examinaremos especialmente los aportes que este tipo de prácticas educativas y de formación tienen en la recreación de *habitus* y en el modo en que se pone en juego la capacidad de agencia de los jóvenes. Por último, propondremos una reflexión acerca de la incidencia que tiene la conformación de nuevas subjetividades en el análisis de sus trayectorias educativo-laborales.

## **2. Jóvenes en transición (es) a la vida adulta**

Existe un determinado consenso en reconocer que los cambios políticos, económicos y sociales ocurridos durante las últimas décadas en el país, han afectado especialmente las condiciones de vida de los jóvenes. Diversos estudios han señalado que las transiciones de los jóvenes a la vida adulta se encuentran fragmentadas en tanto que las instituciones encargadas de asegurar una trayectoria lineal y ascendente fueron diseñadas para otro contexto económico-social (Pérez Islas, 2008). En efecto, si hasta mediados del siglo XX el tránsito que acompañaba el pasaje de la juventud a la adultez, estaba signado por la sucesión de diversos trayectos estandarizados (la finalización de la escuela hacía posible el ingreso al mundo del trabajo y el abandono del hogar paterno acompañaba la entrada al matrimonio y a la asunción de responsabilidades familiares), los analistas afirman que en la actualidad la inserción ha dejado de ser un “momento” para convertirse en un “proceso” de mayor extensión en el tiempo, que fragmenta las trayectorias vitales, heterogeneiza los caminos y desdibuja las señales del pasaje a la adultez (Jacinto, 1996). La multiplicación de transiciones en las cuales se alternan en forma discontinua y desigual el pasaje de diversas instancias educativas al empleo, a

pasantías y/o becas, del desempleo al empleo precario, del desempleo a la inactividad, etc. permiten entender que las transformaciones en el mercado de trabajo afectan de manera desigual a los individuos y, por ende, demuestra la necesidad de repensar el vínculo que se puede establecer entre las diversas instancias laborales, educativas y/o de inactividad.

Diversos estudios han analizado la incidencia que han tenido en las trayectorias juveniles los cambios en el modelo productivo y en el mercado de trabajo (Jacinto, Solla, García y Suárez, 2007; Miranda, 2008). Al respecto, reconocen que el pasaje de un modelo de producción industrial orientado al mercado interno a una nueva forma de acumulación que prioriza la valorización del capital en detrimento del trabajo, ha afectado no solo la tasa de empleo y desempleo, sino también el contenido mismo del empleo. Las manifestaciones de estos procesos fueron la reducción de los empleos en el sector formal de la economía, la baja capacidad del sector informal para cobijar a los trabajadores frente al avance de la desocupación, la tendencia a la terciarización de las ocupaciones, y la precarización del empleo asalariado. El grupo que se vio mayormente afectado fue el de los trabajadores con menor capital educativo y social, ya que ante la falta de oportunidades de empleo fueron desplazados por aquellos con mayores credenciales educativas (Jacinto, 2006). Para el caso de la población joven, cabe señalar, que la vinculación con el trabajo está signada por la precariedad de su inserción en tanto se da a través de empleos inestables, sin protección laboral y con bajos salarios. Si bien esto responde más a condicionantes estructurales que a características propias de la juventud, esta población constituye un grupo particularmente vulnerable, en tanto que los canales de acceso al mercado laboral resultan inciertos, en especial para aquellos provenientes de hogares de bajos recursos. En el presente, se reconoce que quienes intentan ingresar al mercado de trabajo en un contexto relativamente desfavorable, generalmente se enfrentan al riesgo de quedar excluidos o acceder únicamente a empleos precarios e inestables (Filmus, Miranda y Otero, 2004).

Se puede señalar la existencia de investigaciones que, para el estudio de las trayectorias de inserción de los jóvenes, han puesto énfasis en el análisis de la pérdida de valor de las credenciales educativas del nivel medio. En principio, cabe recordar que, en la actualidad, uno de los grandes desafíos que presenta el nivel medio es el de asegurar una inclusión con calidad para todos los jóvenes. En tal sentido, si bien las tasas de escolarización permiten reconocer una mayor democratización en cuanto al acceso, el mismo se encuentra en tensión con las dificultades que tienen, en especial los jóvenes de bajos recursos, para permanecer, culminar la totalidad del ciclo y asegurar la calidad del aprendizaje. Por otra parte, como resultado del proceso de precarización e informalización del mercado de trabajo, la educación

secundaria aun siendo una condición necesaria para acceder a puestos de mejor calidad resulta ser una herramienta cada vez más insuficiente. Se puede afirmar, entonces, que la escuela secundaria no solo debilitó su capacidad de aportar a la movilidad social ascendente, sino que, a su vez, dejó de representar un camino común en las transiciones de los jóvenes hacia la vida adulta (Jacinto, 1996), en tanto que poseer más años de educación no asegura una futura inserción en el mercado de trabajo.

En la actualidad, los estudios refuerzan la necesidad de situar el análisis de la multiplicación y fragmentación de las transiciones juveniles en el marco del proceso de desinstitucionalización (Pérez Islas, 2008; Martuccelli, 2007). La literatura señala que el declive en las instituciones incide en la fragmentación y desestructuración de sus recorridos biográficos en tanto que se ven afectados los mecanismos tradicionales de socialización que organizaban los tiempos vitales y aseguraban una inserción social más exitosa. Algunos autores observan que la nueva forma de sociabilidad adquiere características particulares en el marco del proceso de individualización (Giddens, 1995), en el cual se impulsa (Beck, 1998) u obliga (Castel, 2003) a los individuos a hacerse responsables de sus propias decisiones y adueñarse, de manera autónoma y reflexiva, de sus propias biografías. Si bien las investigaciones recuperan la importancia que tiene la experiencia subjetiva en el estudio de las trayectorias de los jóvenes, al incorporar al análisis la forma en la cual los agentes perciben, interpretan y actúan ante determinada realidad (Jacinto, 2006), algunos especialistas latinoamericanos (Robles, 2000), advierten que el proceso de individualización resulta ser asimétrico en función de los condicionantes económicos y sociales que proveen recursos, expectativas, inhibiciones y habilitaciones. Bajo esta línea teórica, se reconoce que en situaciones menos favorecidas, sin instancias de regulación institucional y ante la presión por encontrar nuevos canales de integración, los márgenes de elección se constriñen, poniendo en tensión la capacidad reflexiva de los sujetos.

De cara a estas situaciones, que expresan un cambio en los vínculos entre sujetos e instituciones, cabe reconocer que el análisis de los recorridos vitales de los jóvenes debe ser repensado y complejizado, para captar la particularidad de la interrelación que se produce entre la multiplicidad de elementos objetivos y biográficos que pueden explicar dichos itinerarios. Es por ello que el objetivo del presente trabajo será, por un lado, analizar el modo en que las variables institucionales presentes en los bachilleratos populares y en los programas de pasantías, considerados como *esquemas culturales*<sup>2</sup>, pueden contribuir en la configuración de

---

<sup>2</sup> Retomamos aquí el concepto de Geertz (1973) de “esquemas culturales”. Los mismos “suministran programas para instituir los procesos sociales y psicológicos que modelan la conducta pública (...) los

un nuevo “estatus” en los jóvenes (en un caso relacionado a su rol de estudiantes y en el otro al de trabajador), y por el otro, reconocer la incidencia que este *nuevo estatus* puede llegar a tener, en tanto experiencia subjetiva (reflexiva), en sus recorridos vitales.

### **3. Bachilleratos Populares públicos de gestión privada**

La educación media de jóvenes y adultos viene cobrando relevancia en la agenda educativa actual. En gran parte, esto se debe a que una proporción importante de jóvenes no completa la escolaridad media en la oferta común, debiéndose trasladar a otro tipo de oferta educativa, como es la educación de adultos, con características que resultan más adecuadas y flexibles a sus propias posibilidades. En efecto, se puede reconocer que dentro de esta modalidad han emergido nuevas experiencias educativas que se proponen desarrollar modelos alternativos tendientes a incorporar a los jóvenes y adultos provenientes de los sectores más vulnerables. Las mismas buscan flexibilizar la concepción homogeneizadora de la enseñanza intentando superar los obstáculos exclusivos y excluyentes de las escuelas con formatos tradicionales. Asimismo, frente a la ausencia de una claridad conceptual y por ende, político-pedagógica que ha caracterizado históricamente a la modalidad educativa de jóvenes y adultos, se han propuesto elaborar una particular definición del sujeto joven-adulto que reanuda su vínculo con el sistema educativo luego de años de abandono, y en consecuencia, eso les ha permitido aportar un marco de especificidad al modelo institucional y pedagógico que delimita la práctica educativa que llevan a cabo.

Los Bachilleratos Populares para jóvenes y adultos públicos de gestión privada han sido diseñados y organizados por diversos movimientos sociales. Si bien la primera experiencia fue impulsada en el año 1998, en la actualidad son más de 40 escuelas las que se encuentran en funcionamiento, las cuales se ubican principalmente en Capital Federal y Gran Buenos Aires. Las empresas recuperadas, las organizaciones territoriales y los sindicatos de trabajadores constituyen los escenarios sociales desde donde se construyen estas prácticas educativas. A pesar de que la propuesta impulsada por el conjunto de los bachilleratos haya sido la de crear una nueva Dirección de Gestión Social y Popular que atienda y co- coordine junto con los movimientos sociales estas experiencias educativas, los mismos, en la Provincia de Buenos Aires, fueron reconocidos bajo el área de la educación privada. Si bien la oficialización aparece como un logro inédito en el derecho de los movimientos sociales a impulsar experiencias autogestionadas de educación popular en el terreno de la educación pública, lo cual también

---

esquemas culturales son “modelos”, son series de símbolos cuyas relaciones entre sí modelan las relaciones entre entidades, procesos o cualquier sistema físico, orgánico social o psicológico al “formar paralelos con ellos” al imitarlos o al “simularlos” (p. 91).

hace explícito la participación que tienen las organizaciones en la construcción de políticas públicas, queda pendiente el otorgamiento de una normativa específica, así como también la subvenciones para los salarios docentes.

Una de las cuestiones más novedosas que introducen los bachilleratos populares, refiere a la relación que establecen entre la escuela y la comunidad, en tanto que los mismos son considerados “como organizaciones sociales autogestionadas”. En tal sentido, no solo la escuela se integra al ámbito de lo barrial, sino que a su vez, se propone como una iniciativa impulsada por los movimientos sociales y diseñada en función de las necesidades socioeducativas de la propia comunidad territorial. Desde este punto de vista, la escuela aparece como un lugar donde conviven distintos saberes, académicos y populares y es esta misma tensión y articulación lo que permite y genera la riqueza de la praxis. Entre las metas se reconoce, además de su función formadora, la conformación de sujetos políticos capaces de tener una participación comunitaria crítica y activa.

El perfil docente, en su mayoría, se caracteriza por combinar una formación universitaria con una larga experiencia de militancia barrial. Ambos aspectos resultan centrales a la hora de congeniar las tareas formativas y políticas que supone el desarrollo de este proceso educativo autogestionado. Aún cuando casi la totalidad de los profesores no son oriundos de la localidad donde funcionan los bachilleratos, a la experiencia se han sumado ex alumnos, vecinos del barrio, que luego del egreso han continuado sus estudios en el nivel terciario.

En cuanto a los estudiantes<sup>3</sup> se puede reconocer que del total de matriculados en el último año, el 52 % son varones. Este porcentaje permite reconocer que no se registran grandes diferencias por sexo en la inscripción. Asimismo, el mayor número de alumnos matriculados, se encuentra concentrado en la franja etárea que incluye a los de 20-24 años, alcanzando el segundo lugar los de 40 años y mas, lo cual deja ver el salto generacional que existe entre los más jóvenes y los de mayor edad. Para la mayoría de los jóvenes, su inscripción en el bachillerato resulta ser el tercer o cuarto intento de culminar el nivel medio. Sin embargo, la proximidad de su egreso, aparece como un ascenso familiar intergeneracional en términos educativos, dado que de la totalidad de los jóvenes entrevistados, la mayoría de los padres sólo ha logrado terminar el nivel primario.

---

<sup>3</sup> La información corresponde a dos bachilleratos populares para jóvenes y adultos públicos de gestión privada que funcionan en la Provincia de Buenos Aires. En total, se han entrevistado a 20 alumnos durante los meses de agosto y diciembre de 2008.

Cabe señalar que las reiteradas salidas y entradas del sistema educativo, que caracterizan la trayectoria escolar de los jóvenes, se encuentran asociadas a las malas condiciones socioeconómicas de sus familias de origen y/o al abandono por parte de sus progenitores. En general, la mayoría de los padres realiza algún tipo de actividad remunerada. Más de la mitad desempeña tareas de operario en el sector fabril o realiza tareas dentro del área de la construcción y de servicios. Los que se encuentran dentro de estos dos últimos grupo, no poseen empleos formales, sino que su inserción en el mercado de trabajo resulta ser precaria e transitoria. En cuanto al trabajo de las madres de los jóvenes, cabe señalar que la mayoría son amas de casa y solo un tercio realiza algún tipo de tareas fuera del hogar. Dentro de este último grupo, más de la mitad son empleadas domésticas y, aún cuando sus condiciones laborales resulten ser inestables y de baja rentabilidad, sus aportes son imprescindibles para cubrir los gastos del núcleo familiar. Asimismo, es importante resaltar que la mitad de los jóvenes no tiene relación con alguno de sus padres. En algunos casos, estos estudiantes, desde muy pequeños, han sido abandonados por alguno de los progenitores. En otros, si bien han mantenido contacto con el padre y/o con la madre, los vínculos actuales no resultan ser un sostén afectivo, ni económico para los jóvenes.

Bajo este contexto, más allá de que los jóvenes vivan con sus padres o con la nueva familia que han podido constituir, la totalidad de los entrevistados manifestaron la importancia que tienen sus ingresos en la economía de sus hogares. En tal sentido, se puede reconocer que los estudiantes del último año de ambos bachilleratos, durante gran parte de su trayectoria educativa han tenido que combinar los tiempos escolares con los laborales. Esta situación, tiene una incidencia directa en la fragmentación de sus recorridos educativos, dado que la falta de recursos para cubrir las necesidades básicas del núcleo familiar, provocó su inserción forzosa en el mercado de trabajo. Si bien sus historias de vida exhiben una trayectoria laboral más extensa que lo que sus edades permiten proyectar, al momento de realizar la entrevista, del total de jóvenes, la mayoría tenía trabajo, un pequeño grupo se encontraban enviando curriculum a las agencias de empleo y el resto no estaba realizando (ni buscando) ningún tipo de actividad remunerada. Conviene tener en cuenta, que dentro del grupo que se encontraba trabajando, más de la mitad se desempeñaba en ocupaciones no calificadas, percibiendo bajos salarios, sin aportes jubilatorios, ni obra social.

#### **4. Escuelas con programas de pasantías**

Como consecuencia de los cambios en el sector productivo y la dificultad de los jóvenes para insertarse laboralmente, desde diversos organismos públicos y privados se han implementado programas que tienen como objetivo acompañar las transiciones entre educación y trabajo.

Dichos programas, brindan un apoyo para la inserción laboral a través de estrategias o acciones de distinta índole. Uno de los recursos utilizados es el de reforzar la relación entre escuelas y empleadores (generalmente empresas), mediante el diseño de programas de pasantías educativas en escuelas de nivel medio. En su origen, las pasantías en escuelas se encontraron fuertemente vinculadas con la modalidad técnica, como una forma de que los estudiantes adquiriesen saberes y habilidades como un complemento de la formación teórica. Hoy, encontramos que cobra relevancia la creencia de que el lugar de trabajo resulta un espacio de aprendizaje y un recurso educativo insustituible, por aportar códigos e informaciones de diverso tipo, y porque implica la adquisición de contenidos que trascienden lo laboral (Lasida, 2004). De este modo, las pasantías se constituyeron como dispositivos privilegiados de acercamiento al mundo del trabajo, al considerarse la manera más eficaz de enseñar teorías, técnicas formales o habilidades “en contexto”. La revalorización de los saberes socio-profesionales y las dificultades para los jóvenes de adquirirlas en las trayectorias de inserción iniciales muchas veces fragmentadas, llevan a repensar estas prácticas como un espacio donde los jóvenes pueden vivenciar las actitudes implícitas y explícitas presentes en el desempeño de una ocupación. En el caso de los programas dirigidos a poblaciones vulnerables, se valora la oportunidad de familiarización con el mundo del trabajo, y la socialización en él, por sobre los objetivos de adquisición de habilidades concretas (Jacinto y Dursi, 2010; Schuetze, 2004). Para un joven que solo ha accedido a oportunidades laborales precarias o que nunca ha trabajado, contar con una experiencia laboral previa “contenida”, puede ser una oportunidad valiosa de experimentar las reglas del juego en el mundo del trabajo, las relaciones inter-personales implicadas, y el reconocimiento de lo que se espera de él no solo en términos de saberes específicos y en la resolución de problemas, sino también en términos actitudinales.

Muchos de estos programas se sustentan en la noción de “empleabilidad”. Partiendo de la idea de que el mercado de trabajo es un dato ya constituido, con reglas que le son propias y se presentan como inalterables, se intenta ofrecer a los jóvenes ciertas herramientas de las cuales carecerían para facilitar su ingreso y permanencia en el mismo. Si bien la mayoría de las instituciones que participan en la planificación de dichos programas ponen el foco del problema en las características excluyentes del mercado actual, en las soluciones que se intentan se resaltan los factores individuales. Así, de cara al mercado, son los sujetos quienes deben aumentar sus capacidades, perfeccionarse, adquirir nuevas competencias, con el fin de tener éxito en el recorrido que inician.

Para el análisis de las experiencias subjetivas de los jóvenes en programas de pasantías tomaremos el caso de dos escuelas, una pública y una religiosa subvencionada, las cuales se encuentran ubicadas en barrios marginales del sur de la Ciudad de Buenos Aires. En las villas de emergencia aledañas es donde reside la mayor parte de los estudiantes que concurren a estos establecimientos. La amplia mayoría de ellos atraviesa situaciones sociales complejas, ya que son hijos de desocupados, changarines, trabajadoras del servicio doméstico, todos los cuales poseen un bajo nivel educativo. La problemática social del barrio está permanentemente presente en las escuelas y cuestiones tales como la violencia entre alumnos, las adicciones o el embarazo adolescente son parte de la cotidianeidad de las instituciones. Muchos de los chicos alternan el estudio con trabajos durante el día, ya sea para tener un ingreso propio o, más frecuentemente, ayudar económicamente a sus familias. En ambas escuelas existen programas de pasantías educativas mediante los cuales los alumnos del último año tienen la posibilidad de realizar una estancia en empresas con las que tienen convenios. En general, se busca que las tareas que desarrollan los jóvenes posean alguna relación con las especialidades que ofrecen las escuelas, aunque no siempre logran una adecuación debido a las pocas plazas de pasantías que las empresas disponen.

En cuanto a los jóvenes entrevistados luego de su egreso de estas escuelas<sup>4</sup>, la mayoría de ellos no había tenido interrupciones en sus trayectorias educativas hasta el nivel secundario. Únicamente en un par de casos pudo registrarse una situación de salida y reingreso a la escolaridad antes de la culminación, y otros dos en que se había finalizado el cursado de materias pero no se rindieron los exámenes necesarios para obtener el título. Sin embargo, cuando se analiza la trayectoria posterior, es decir, la continuación de estudios superiores, la relación se invierte y son muy pocos los que permanecen en el nivel terciario o universitario. Si bien la mayor parte ingresa a institutos o universidades, casi todos abandonan a poco del inicio. A pesar de ello, puede afirmarse que la totalidad de las familias de origen de los jóvenes experimentan un ascenso en los niveles educativos, ya que los progenitores cuentan apenas con un título primario y los hermanos mayores no alcanzan el nivel de secundario completo.

No ocurre lo mismo en relación con los trabajos a los que acceden. En este punto, se pudo observar que el aumento de los niveles de escolaridad no se encontraba en relación con los trabajos en que los chicos se desempeñaban en ese momento. La mitad de los jóvenes que estaban empleados lo hacía en puestos de nivel operativo y el resto en puestos de nivel no calificado. Más de la mitad había vivido con anterioridad experiencias de desempleo, como

---

<sup>4</sup> En la escuela pública fueron entrevistados 9 jóvenes egresados, entre octubre y diciembre de 2008. En la escuela religiosa la cantidad de jóvenes entrevistados fue de 9 también. En este caso las entrevistas se realizaron entre los meses de diciembre de 2009 y marzo de 2010.

también de precariedad laboral, asociada a empleos inestables, en negro y de muy baja calificación. Esto se relaciona fuertemente con la situación laboral de los progenitores. Por un lado, casi la totalidad de los padres poseen empleos en el sector informal, entre los que predominan las tareas de albañilería; las madres, por su parte, se reparten casi en la misma proporción entre las amas de casa y las que comparten esta tarea con trabajo en el servicio doméstico. Son muy pocos los que tienen empleos formales en empresas, todos los cuales son operarios fabriles.

En cuanto a la combinación de los estudios con actividades laborales, existe una marcada diferencia entre lo ocurrido durante el secundario y luego del egreso. Mientras los jóvenes asistían a la escuela, muchas familias priorizaron la educación de sus hijos impidiendo que trabajaran durante los períodos de clase (es común que tengan actividades laborales durante el receso de verano), aunque ello implicara un esfuerzo económico. Los jóvenes que combinaron sus estudios secundarios con trabajos, a veces eventuales y otras veces más estables, tenían como objetivo ayudar económicamente a sus familias ya sea aportando dinero en la casa o solventando sus propios gastos. En el caso de los chicos que continúan estudios superiores, todos ellos sin excepción trabajan para completar los ingresos de sus hogares (tanto de origen como los nuevos que han conformado) y, en menor medida, cubrir los gastos derivados de las actividades educativas.

## **5. Relación entre sujeto-estructura: el pasaje por experiencias alternativas de educación y formación en la conformación de un nuevo estatus**

Las instituciones que analizaremos en esta ponencia pueden ser entendidas, siguiendo a Geertz (1973), como “esquemas culturales”, ya que las mismas permiten instituir procesos sociales y psicológicos que moldean la conducta de los individuos. En su condición de “esquemas culturales”, estos dispositivos operan como “modelos de”, interpretaciones de la realidad, y “modelos para”, guías para organizar la realidad. De este modo, desarrollan un conjunto de prácticas que intervienen en la configuración de un nuevo estatus, en el caso de los Bachilleratos Populares recuperando el “ser estudiante”, y en el de las pasantías relacionado con el “ser trabajador”. Ambos estados conllevan derechos y obligaciones que corresponden al nuevo lugar que los jóvenes ocupan en el sistema de relaciones en el que están involucrados (Turner, 1969). La adquisición de este nuevo estatus es el resultado del modo en que los individuos, en su relación con las instituciones, resignifican, producen y reproducen determinados hábitos. En tanto sistema de disposiciones duraderas predispuestas a funcionar como principios generadores y organizativos de prácticas y representaciones, reguladas y regulares sin ser enteramente concientes ni obligatorias, el hábito funciona como

herramienta analítica para reflexionar acerca de la relación entre los sujetos y las instituciones. En este interjuego sujeto-estructura, los individuos habitan las instituciones, se las apropian de manera activa, las actualizan y las transforman, a la vez que ellos mismos encarnan los modos de ser que proponen (modelan) las instituciones. Entender la subjetividad como producto y productora de las estructuras sociales, permite analizar la manera en que los actores intervienen reflexivamente sobre las instituciones aun cuando ellos mismos son objeto de su accionar.

Afirmar que los dos tipos de experiencias educativas permiten a los jóvenes adquirir un nuevo estatus, otorga primacía a las prácticas que son tributarias de cada institución y a la capacidad de agencia de cada uno de los estudiantes. En tanto “modelo de”, los bachilleratos populares, al distanciarse institucional y pedagógicamente de las escuelas con formatos *más* tradicionales, posibilitan una nueva representación respecto de la relación de los estudiantes no sólo con el establecimiento escolar, sino especialmente con la enseñanza y el aprendizaje. Asimismo, como “modelo para” desarrollan un conjunto de prácticas que funcionan como guías que posibilitan la reelaboración de su “ser estudiantil”. En el caso de los programas de pasantías, el “modelo de” refiere a una nueva representación del trabajador asociado al mundo del trabajo formal, con el cual los jóvenes no han podido vincularse por su historia laboral ni las de sus familias de origen. En cuanto al “modelo para”, se implementan prácticas que buscan configurar un “ser trabajador” que se ajuste a las demandas propias de las empresas que participan de estos programas. En estos procesos, los jóvenes, lejos de ser sujetos pasivos, son capaces de otorgar significados particulares a las prácticas implementadas por cada una de las instituciones e intervenir, de manera reflexiva, en la conformación de estos nuevos *estados*. En tal sentido, estos “modelos de” y “modelos para” permiten tomar distancia de aquellas representaciones y prácticas conocidas (deconstruyendo) y, en consecuencia, interpelar (reconstruyendo) el modo de habitar el vínculo con las instituciones.

Entonces, ¿De qué modo las *prácticas* de cada una de las instituciones posibilitan la conformación del *nuevo estatus*? ¿En qué medida estos dispositivos permiten reconfigurar el vínculo entre sujeto y estructura? Y por último, ¿Qué importancia tiene en las trayectorias de los jóvenes la reelaboración del “ser estudiante”, en un caso, y la configuración del “ser trabajador”, en el otro? Con el fin de reflexionar en torno a estos interrogantes, hemos seleccionado dos *prácticas* que caracterizan el modo de funcionamiento de cada uno de los dispositivos.

## **El uso del tiempo y el espacio en la práctica institucional de los Bachilleratos Populares**

Diversos autores (Bourdieu y Passeron, 2003; Milstein y Mendes, 1999) coinciden en señalar que el modo en que los maestros y alumnos se disponen en el espacio y organizan los tiempos dentro de la institución escolar responde a un *esquema cultural escolar dominante*. En tal sentido, y siguiendo la línea de pensamiento foucaultiano, la escuela, en tanto eslabón de un orden social mayor organizado a partir de grandes “centros de encierro”, resulta ser uno de los instrumentos más eficaces para el disciplinamiento de los sujetos. Dentro del ámbito escolar, el alumno es construido a partir del juego de las miradas en donde la regla es visibilizar a los individuos en la invisibilidad de las relaciones de poder y el objetivo es la docilidad de los cuerpos. Para ello, despliega un conjunto de criterios prácticos que organizan espacial y temporalmente los actos de los individuos: si bien se concentra a los niños en un mismo espacio, la diagramación del aula construye una clasificación y jerarquización del lugar que le toca a cada alumno; la organización de los comienzos y finales de cada una de las actividades, ya sea, horas de clases, salidas y regresos de recreo, los momentos de alimento, etc. otorgan un sentido de regularidad acorde a la necesidad de hacer útil el tiempo y dócil al alumno.

En el marco de este esquema cultural escolar dominante, que el niño o el joven lleguen a convertirse en alumno se relaciona con el modo en que se aprende a la escuela como espacio-tiempo simbólico. El rol del docente cobra un papel fundamental en cuanto a la organización del espacio y el tiempo de clase; “*señalar la duración del tiempo del recreo*”, “*demarcar y organizar la dinámica de las clases*”, “*distribuir a los estudiantes en el espacio del aula*”, son algunos de los modos en que los *criterios prácticos* comunes a la mayoría de los profesores funcionan como organizadores de la vida cotidiana de las escuelas. En esta línea, cuando los sujetos/cuerpos no se ajustan a las regulaciones, tienden a ser vividas como desórdenes, y prontamente una llamada de atención (“*cambiar de lugar a un alumno cuando habla en clase*”) o una sanción para aquellos que no consiguen seguir el ritmo de la clase (“*ahora cuando el resto de los estudiantes salgan a jugar, ustedes se tienen que quedar trabajando*”) se vuelven recursos prácticos que permiten interiorizar la regularidad y la uniformidad del orden escolar.

Sin embargo, en este punto, se puede reconocer que los actores, en tanto agentes, son capaces de utilizar el tiempo y espacio de manera estratégica. En tal sentido, se advierte que el *tiempo y espacio* pueden asumir un *sentido táctico* y develar lo arbitrario de un determinado orden. En este caso los Bachilleratos Populares, proponen un nuevo uso del tiempo y el espacio que, aun dentro de los cánones oficiales, permite desnaturalizar el sentido de regularidad propio del *esquema cultural escolar dominante*.

En cuanto a la dimensión temporal, los Bachilleratos Populares proponen una modalidad con cierta flexibilidad en los horarios de entrada y salida de la institución, así como también respecto del comienzo y la finalización de los recreos. Las clases deberían empezar a las 18hs y terminar a las 22hs., pero *“se empieza 18:30 y se termina 21:30”*. Cabe señalar, que la cursada se ajusta a las necesidades de los alumnos, en especial porque no logran cumplir con el horario oficial por cuestiones laborales. A su vez, la elasticidad de los horarios parece estar asociada al interés de los actores respecto de lo que ocurre en el aula. En este sentido, los docentes señalan que muchas veces *“hemos terminado 22:15, si querés 22:30, porque la discusión se puso interesante y nadie se quiere ir”*. Lo mismo puede señalarse en relación al horario del recreo, ya que como se desprende de las observaciones realizadas en diversas clases, el entusiasmo de los estudiantes y los docentes en los temas desarrollados hacía olvidar el comienzo del recreo, el cual era respetado, pero reacomodado, corriéndose del horario oficial.

Asimismo, la diagramación del aula difiere del prototipo de las escuelas con formatos más tradicionales, no sólo en lo que respecta a la distribución de los sujetos-cuerpo en el contexto de clase, sino especialmente en los fundamentos que conlleva esta disposición espacial.

*“El aula solo tenía una gran mesa con sillas alrededor. Cada uno de los estudiantes al ingresar ocupaba un lugar en la sala que, luego de diversas visitas, pude reconocer que no siempre era el mismo. La disposición del espacio tenía dos fundamentos: el vínculo dialógico entre docentes y estudiantes, basado en el respeto y aceptación de ideas de los otros, y la construcción colectiva de valores como sustrato sobre el que se puede transmitir el conocimiento”*. (Notas del trabajo de campo-Bachillerato Popular-Octubre 2008).

Aun cuando un cambio en los usos del tiempo y en la organización del aula pueda resultar superfluo, los efectos de esta nueva diagramación tempo-espacial, posibilitan inéditas reflexiones en los alumnos en tanto deconstrucción del orden escolar dominante:

*“En el otro colegio no podías llegar tarde, si llegabas tarde ya no te dejaban entrar, no te dejaban salir temprano, si te sentías mal tenías que esperar a tu familia, acá no, acá es diferente”*. (Walter, 19 años, estudiante del Bachillerato Popular).

*“La organización de los bancos me llamó la atención y me gustó. Eso es importante también, en el otro colegio te sentabas de a dos o de a uno, a veces y no está bueno,*

*yo creo, que antes pensaba que sí, que estaba bien porque sino se copiaban, y acá no, yo vine y es una mesa sola y como que compartís mas y se trabaja todo en grupo y en el otro colegio no". (Silvio, 19 años, estudiante del Bachillerato Popular).*

## **La construcción de las normas en la práctica institucional de los Bachilleratos Populares**

El hábito del orden es fruto del modo en que las prácticas pedagógicas inculcan las maneras apropiadas de actuar en la escuela. En este marco, cabe reconocer que las normas morales, propias del *esquema cultural escolar dominante*, no están objetivadas en documentos oficiales ni responden a una planificación o tipo de actividad prevista en la tarea del maestro, sino que las mismas son inculcadas mediante interacciones y señalamientos que forman parte de la cotidianeidad (lo natural) de la escuela. En tal sentido, se puede afirmar que, en tanto predisposiciones interiorizadas en estado práctico, los docentes comparten una misma interpretación, definición, del orden y una similar estrategia didáctica que permite pasar del "niño" al "alumno" de manera natural.

La metáfora del "contrato", es decir un acuerdo entre las partes sobre las reglas escolares, es el recurso didáctico por excelencia que utilizan los docentes en el aprendizaje del orden escolar. En tanto transforma lo obligatorio en voluntario, las prohibiciones en negociaciones y la autoridad en un auto-control, se reconoce que la imposición no es una estrategia que asegure el desarrollo de una conciencia moral, sino, que para su consolidación, es necesaria la participación activa de los actores. La moralización es un proceso conformado por tres instancias: un primer momento donde la situación de desorden es señalada por la autoridad del maestro y vivida por los estudiantes como una obligación escolar; un segundo estadio caracterizado por la reflexión conjunta sobre las reglas compartidas que reubica el "*principio de autoridad*" en la figura de un alumno que aun se encuentra a mitad de camino de su propia constitución y, finalmente, la confesión pública del educando convertida en auto-control, que permite reforzar, en tanto sanción por haber obrado de manera equívoca, los significados que sostienen al propio orden escolar. Bajo este aspecto, conviene rescatar que el carácter paulatino de este proceso permite inscribir "*el principio de autoridad*" en los cuerpos, como un esquema en el cual conviven la autoridad legítima del maestro y la autoridad impersonal inculcada a los alumnos mediante los tipos de enseñanza accidentales o cotidianas.

Los Bachilleratos Populares, nuevamente, permite deconstruir las significaciones que conllevan estos *principios del orden*, en la medida en que desarrollan estrategias que se proponen

desnaturalizar los efectos moralizantes (y paralizantes) que tiene la interiorización de un sistema de reglas, normas y valores escolares considerados universales y legítimos. Un ejemplo de ello lo constituye el modo en que se resuelven los conflictos en los Bachilleratos Populares: “la Asamblea” funciona como un espacio escolar en donde la democracia participativa no sólo es el fundamento a partir del cual se produce la acción de debatir los desarreglos de la práctica cotidiana, sino también el modo en que los mismos serán encauzados en una nueva regla que regule el funcionamiento general del bachillerato. En tal sentido, el conflicto (aquello en las escuelas con formatos más tradicionales podría ser considerado como desorden) es valorado no sólo como revisión interna de las normas, sino también como invitación a reelaborar (colectivamente) los significados de la cultura de la escuela.

*“¿Qué es la asamblea? es la posibilidad de pensar la asamblea como una posibilidad de otra subjetividad, individuos que piensen por su propia cabeza y tienen que consensuar con sus compañeros, donde todos somos responsables de lo que hacemos”. (Docente Recursos Humanos del Bachillerato Popular).*

*“Los docentes tratan siempre en una asamblea, tratan de “bueno, vamos a escuchar a todos, alguien que tenga una idea, el que tiene una idea levanta la mano y se escucha cuando el otro no esta de acuerdo” y no es mala la cosa”. (El Gaita, 21 años, estudiante del Bachillerato Popular).*

Resulta interesante señalar que en este caso la autoridad también adquiere un carácter impersonal, pero, a diferencia de las escuelas con formatos más tradicionales, en los Bachilleratos Populares la construcción colectiva de un conjunto de valores constituye el sustrato sobre el que se monta la idea de una autoridad más participativa y compartida.

### **La inmersión en el trabajo formal como práctica institucional en las pasantías**

Para los jóvenes egresados de las escuelas que ofrecen programas de pasantías, resulta difícil escapar a las condiciones de precariedad que caracterizan la relación que mantienen con el mundo del trabajo. Es frecuente que los jóvenes que provienen de hogares de bajos recursos no conozcan el mercado de empleos formales, ya que por sus propias experiencias o la de sus padres, no han tenido contacto con el mismo. En general acceden a empleos precarios que consiguen a través de personas de su entorno (asociados al barrio), en empresas muy pequeñas, familiares, en los que no perciben beneficios sociales y no poseen estabilidad en el tiempo. Por otra parte, son puestos de bajo nivel de calificación y bajos salarios. La falta de

experiencia de los jóvenes que recién están ingresando al mundo laboral tampoco contribuye a satisfacer los requerimientos de las empresas de mayor envergadura.

*"uno está aprendiendo, está conociendo cómo es el ambiente de trabajo... porque en mi familia yo no tengo a nadie que trabaje en una fábrica, entonces no conocés alguien que venga y te cuente ni nada". (Eliana, 21 años, egresada escuela con programa de pasantías).*

Si bien en este tipo de empresas existen actualmente nuevas formas de organización del trabajo, que ponen énfasis en las estrategias colaborativas y el trabajo en equipo, el disciplinamiento laboral se impone aun con nuevos formatos conformando un *esquema cultural laboral dominante*. El mismo está asociado a una serie de criterios prácticos que, al ser interiorizados por los actores, funcionan como organizadores de la actividad laboral. Desde el momento del ingreso a las empresas podemos observar el modo en que se despliegan. En este sentido, los aspirantes a empleados deben pasar por una serie de entrevistas en las que deben demostrar su capacidad de desenvolverse con soltura en una conversación, tener buena presencia y mostrarse interesados en el puesto. Teniendo en cuenta los trabajos a los que suelen acceder estos jóvenes, puede pensarse que experimentan un contraste entre lo que conocen y esta nueva institucionalidad. De este modo, se pone en marcha un proceso de socialización laboral que permite encarnar los principios reguladores de la institución mediante la utilización de ciertos criterios prácticos.

La pasantía constituye un primer encuentro real con estos criterios, pero son las mismas escuelas las que inician a los jóvenes en ellos, ya que conocen la distancia que resulta del primer contacto. Las escuelas brindan información acerca de los procesos de selección, realizando talleres de armado de curriculum vitae, recreando situaciones de entrevista en el aula y también conversando acerca de los derechos laborales que les corresponden como empleados (recordemos que no son temas con los que los chicos estén familiarizados). Una vez dispuesto el comienzo del programa, la escuela envía a los alumnos haciendo ya una primera selección. Como generalmente las instituciones no cuentan con plazas de pasantías para todos los jóvenes que se encuentran en condiciones de realizarlas, se elige entonces a los que se consideran más preparados en función de su rendimiento académico y su buena conducta. Acceder al programa se convierte de este modo en una especie de "premio". Posteriormente, la empresa escoge a quienes salen más airosos de la experiencia de la entrevista.

*"Desde el comienzo nomás acordamos con las empresas que la selección del alumno se haga de la misma forma que un trabajador, entonces pasan primero por una entrevista de*

*trabajo y no todos quedan porque mandamos más alumnos que los que requiere la empresa (...) es la empresa la que decide cuáles van a quedar con el mismo criterio que utiliza para selección de personal, entonces, eso también le sirve al que no ingresó porque tuvo una experiencia de selección de personal". (Director de escuela con programa de pasantías).*

Como se desprende de la cita anterior, la sola experiencia de ingreso en la pasantía implica la puesta en funcionamiento de los criterios prácticos que despliegan las empresas, lo que permite a los jóvenes internalizar determinadas disposiciones prácticas para manejarse en el mundo del trabajo formal. Los jóvenes viven el ingreso en la pasantía como una oportunidad de aprehender ese orden, esa institucionalidad, respecto a la cual se sienten ajenos. En las entrevistas lo expresan mediante una fuerte valoración de la posibilidad de vivenciar "otra experiencia".

*"a mi me dieron ganas de entrar a la pasantía y quedar efectivo, a mi me gusta estar en el laburo así, de traje, digamos, estar limpio, no como en la construcción (...) era una forma de conocer otro trabajo, de tener otra experiencia". (Roberto, 17 años, egresado escuela con programa de pasantías).*

## **La incorporación de hábitos de trabajo como práctica institucional en las pasantías**

Como mencionamos al caracterizar los programas de pasantías, existe un consenso acerca de la transformación respecto de los sentidos que se atribuyen a los aprendizajes que involucran estos programas. Si en un primer momento era posible ligarlos a cuestiones de orden técnico, es decir, la puesta en práctica de saberes adquiridos en la escuela (especialmente para las escuelas técnicas), hoy ya no resulta este el único objetivo de los programas. El sentido de "formación complementaria en el trabajo", o la finalidad de formar "en" el trabajo, aparecen en un segundo plano frente a la valorización de los saberes sociales y relacionales "para" el trabajo (Stroobants, 1999) que implica el paso por una experiencia contenida de ingreso al mundo del trabajo formal. En este sentido, los aprendizajes que los chicos desarrollan están más vinculados a la incorporación de ciertas conductas, comportamientos y hábitos útiles para desenvolverse en un empleo. Entre estos saberes podemos enumerar la responsabilidad, puntualidad, buena presencia, autonomía, resolver situaciones que se presentan como problemáticas, interactuar con un jefe o un equipo de trabajo, entre otros. Cada vez más las calificaciones sociales de esta índole tienden a priorizarse por sobre las calificaciones propiamente técnicas.

*“Tienen que llegar a un determinado horario, tienen que cumplir determinadas horas, los chicos tienen que cumplir ciertos requisitos, no llegar tarde, comportarse como corresponde, los siguen mucho en ese sentido, o sea, el que llega dos o tres veces tarde ya no le renuevan el contrato a los dos meses, o sea que les dan una pauta de un trabajo formal”. (Directora de escuela con programa de pasantías).*

Cuando los programas se dirigen a poblaciones vulnerables, la insistencia en la adquisición de estas pautas de comportamiento se refuerza. En este proceso, escuela y empresa trabajan en conjunto. La escuela, intentando que los jóvenes enfrenten el mundo del trabajo en las mejores condiciones que les sea posible y tratando de evitarles futuras malas experiencias. La empresa, pretendiendo que los pasantes comiencen a incorporar los criterios de funcionamiento necesarios para convertirse en un trabajador más.

*“También tenés que encauzarlo: que no falte, que no llegue tarde, pero a veces te decían (en las empresas) “este chico lo quiero afuera”; “y qué hizo?”; “hizo esto, lo otro, lo otro y lo otro”... entonces elaboramos estas pautas para que inmediatamente se conecten para “anda faltando, anda llegando tarde, está abúlico, está mirando así el reloj una hora antes para irse, o no hace las cosas, le pido determinada tarea y no la hace” (...) entonces le puse Normas de Procedimiento Relación Escuela-Empresa, y se las entregamos”. (Coordinadora de un programa de pasantías).*

La asignación de un tutor que realiza el seguimiento y acompañamiento de los pasantes durante su estancia en la empresa, tiene como objetivo interiorizarlos en las normas de la empresa. De este modo, a través del llenado de una planilla de horarios, la diagramación de esquemas de trabajo pautados, la observación de las tareas, entre otras actividades, los jóvenes se van embebiendo de la experiencia cotidiana de trabajo. Con el correr del tiempo, los criterios de funcionamiento se van convirtiendo en predisposiciones interiorizadas en estado práctico, que les permiten a los jóvenes desenvolverse con soltura en el espacio de trabajo.

*“Claro, ahora yo tengo confianza, antes los tenía ahí arriba (a los clientes) y ahora los trato como si fueran personas que están en la calle. (...) Antes me daba más vergüenza, me sentía diminuto con el cliente”. (Roberto, 17 años, egresado de escuela con programa de pasantías).*

Las relaciones con los superiores, la participación en las decisiones, el cumplimiento de pautas bastante rígidas resultan hoy en día comportamientos que los jóvenes solo tienen la posibilidad de aprender en el trabajo. Las entrevistas realizadas con los jóvenes muestran el fuerte

reconocimiento de esos aprendizajes como novedosos. Por ejemplo, encontramos en los testimonios, numerosas referencias al desarrollo de un sentido de la responsabilidad que es de otro carácter que la exigida por parte de la escuela. El hecho de que el propio trabajo repercuta más allá de uno mismo, a diferencia del fracaso en un examen escolar por ejemplo, los coloca en una posición de mayor compromiso con la tarea que llevan adelante.

*“el hecho como dije de tener que hacer algo para alguien, que por ahí vos no estabas acostumbrado a que de vos dependiera que se hiciera bien algo, entonces tenés que poner más responsabilidad”. (Johanna, 19 años, egresada de escuela con programa de pasantías).*

Incorporar la idea de la jerarquía, también es vivida como una novedad. Si bien la escuela funciona mediante una distribución del poder jerárquico, los jóvenes suelen ubicar la idea del “superior” en el ámbito laboral. Puede pensarse que ello se debe a que las escuelas a las que asisten tienen mayor flexibilidad en las normas de conducta (*“flexibilizar para que no deserten”*) o que tienen naturalizada la jerarquía escolar.

*“si me dice algo un superior a mi me tengo que callar la boca y comérmela”. (Soledad, 22 años, egresada de escuela con programa de pasantías).*

El contacto con trabajadores experimentados, con jefes o superiores, con ritmos y modos de trabajo pautado, las relaciones inter-personales en un ámbito laboral, la organización del tiempo, la comprensión de la necesidad de sumar en un proceso de trabajo donde ellos son parte, son cuestiones que involucran a los jóvenes en un proceso de “disciplinamiento laboral”. En este proceso interiorizan y encarnan la organización del trabajo en una empresa, experimentando “las reglas del juego” en el mundo laboral.

## **6. Reflexiones Finales: la experiencia de una nueva subjetividad**

El análisis de las prácticas que tienen lugar en cada una de estas dos experiencias permite pensarlas como “modelos de” y “modelos para” propios de un *esquema cultural*. Como ya hemos señalado, dichas prácticas aportan elementos que posibilitan a los jóvenes *experimentar* una nueva subjetividad relacionada con el “ser estudiante” o el “ser trabajador”. En el caso de los Bachilleratos Populares, las nuevas formas de organizar el tiempo y el espacio y la construcción de las normas, permiten desnaturalizar el orden escolar dominante, proponiendo un modo alternativo de habitar el estatus de estudiante. Por su parte, los programas de

pasantías asumen la tarea de interiorizar los hábitos laborales dominantes en el mercado de trabajo formal, ajustando el estatus de trabajador a los requerimientos de las empresas.

Estos nuevos estatus implican una modificación en los vínculos que los jóvenes mantienen con las instituciones de las que participan. En tal sentido, cabe resaltar que en su modo de funcionamiento, los Bachilleratos Populares recuperan la experiencia de los sujetos, rescatando, en medio de tantas privaciones, el lugar que le ha quedado a la *agencia*. Desde este punto de vista, la invitación a formar parte de la construcción de la *cultura de la escuela*, se convierte en un elemento central para entender la importancia que adquiere la relación dialógica entre el sujeto y la institución. En las pasantías, recuperar el lugar de agencia de los sujetos no necesariamente constituye un aspecto inherente al funcionamiento del programa. Los talleres de tutorías organizados por las escuelas asumen la tarea de aportar el elemento reflexivo para trabajar con los jóvenes las prácticas que realizan al interior de las empresas. De esta manera, la posibilidad de compartir las experiencias de trabajo en la pasantía, permite a los jóvenes elaborar reflexivamente el propio vínculo con las instituciones. En ambos casos, se puede reconocer que existe una relación de interdependencia entre el modo de habitar las instituciones y la posibilidad que tienen los jóvenes de experimentar una nueva subjetividad.

Entonces, ¿qué importancia tiene en las trayectorias de los jóvenes experimentar estas nuevas subjetividades ligadas al “ser estudiante” o “ser trabajador”? Si bien estas transformaciones subjetivas no implican una modificación en las condiciones de existencia, la recuperación de la agencia y el trabajo reflexivo que ello involucra, permite resignificar las relaciones que a lo largo de su biografía han mantenido con la educación y el trabajo. En tal sentido, la mayoría de los estudiantes de los Bachilleratos Populares han fortalecido sus expectativas respecto de la continuación de sus estudios y el mejoramiento de sus condiciones laborales. Por su parte, los egresados de los programas de pasantías, al pasar por una experiencia laboral “contenida”, aumentan la confianza en sí mismos para encarar la búsqueda de trabajo en el mercado formal.

Para concluir, cabe señalar que los casos analizados aportan propuestas institucionales que posibilitan avanzar hacia modos más reflexivos de pensar el vínculo sujeto-estructura. Para estos jóvenes, el pasaje por experiencias alternativas de educación constituye una instancia subjetiva importante que les permite reconocerse capaces de configurar *reflexivamente* sus propias biografías.

## Bibliografía

- BECK, U. (1998) *La sociedad del riesgo*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- BOURDIEU P. 1991 (1980). *El sentido práctico* (Libro 1: Capítulos 2, 3, 4 y 5). Madrid: Taurus.
- BOURDIEU P. y WACQUANT L. (1995). *Respuestas: por una antropología reflexiva* (Primera Parte: Punto 3). México: Grijalbo.
- BOURDIEU, P., PASSERON J.C. (2003) *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*, Argentina/México: Siglo XXI.
- CASTEL, R. (2003) *La inseguridad Social ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires: Manantial.
- FILMUS, D.; MIRANDA, A.; OTERO, A. (2004). "La construcción de trayectorias laborales entre los jóvenes egresados de la escuela secundaria" En JACINTO, C. (coord.). *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*. Buenos Aires: redEtis (IIPE-IDES).
- GEERTZ C. 1991 (1973). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- GIDDENS, A. (1995) *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Ed. Península.
- JACINTO, C. (1996) "Desempleo y transición educación-trabajo en jóvenes de bajos niveles educativos. De la problemática estructural a la construcción de trayectorias", *Dialógica*, año 1, n°1, marzo, edición especial. Buenos Aires: CEIL-CONICET, pp.43-63.
- JACINTO, C. (2006) "Estrategias sistémicas y subjetivas de transición laboral de los jóvenes en Argentina. El papel de los dispositivos de formación para el empleo", *Revista Educación* N° 341, Septiembre – Diciembre.
- JACINTO, C.; SOLLA, A.; GARCÍA, C.; SUAREZ, A. N. (2007). Jóvenes vulnerables y programas sociales: lógicas desencontradas, abordajes acotados. *8º Congreso de ASET*, Buenos Aires, Agosto.
- LASIDA, J. (2004) *Estrategias para acercar a los jóvenes al trabajo*. Buenos Aires: redEtis (IIPE-IDES). Serie Tendencias y Debates N°2.
- JACINTO, C y DURSI, C. (2010) "Los nuevos sentidos de las pasantías en la escuela secundaria", *Revista Propuesta Educativa*, Nro 33, Año 19. FLACSO Argentina, Pp. 85-93.
- MARTUCCELLI, D. (2007) *Gramática del individuo*, Buenos Aires: Losada.
- MILSTEIN, D.y MENDES, H. (1999), *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en las escuelas primarias*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- MIRANDA A. (2008) "La inserción laboral de los jóvenes en Argentina" En BENDIT, HANN Y MIRANDA (Cood.) *Los jóvenes y el futuro. Procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado*. Buenos Aires: Prometeo.
- PÉREZ ISLAS J. A. (2008) "Entre la incertidumbre y el riesgo: ser y no ser esa es la cuestión...juvenil" En BENDIT, H. Y A. MIRANDA (Cood.) *Los jóvenes y el futuro. Procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado*. Buenos Aires: Prometeo.
- ORTNER S. (2005). Geertz, subjetividad y conciencia posmoderna. *Etnografías Contemporáneas* (1): 25-53. Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín. Escuela de Humanidades.

- ROBLES, F. (2000). *El desaliento inesperado de la modernidad. Molestias, irritaciones y frutos amargos de la sociedad del riesgo*. Santiago de Chile: RIL Editores.
- SCHUETZE, H. (2004) Integrating school and work based learning. Alternation education and learning in Canada. Vancouver: UBC.
- STROOBANTS, M. (1995). "Trabajo y Competencias: recapitulación crítica de los enfoques de los saberes en el trabajo", en *Calificaciones & Empleo*, N° 21, Buenos Aires.
- TURNER V.1988 (1969). *El Proceso Ritual. Estructura y Antiestructura* (Capítulo III). Madrid: Taurus.
- TURNER VICTOR. 1980 (1967). *La Selva de los Símbolos. Aspectos del Ritual Ndembu* (Introducción. Primera Parte: Capítulos 1 y 4). España: Siglo XXI.