



Grupo Temático N° 12: Educación, estructura productiva y fuerza de trabajo

Coordinadores: Graciela Clotilde Riquelme, Esther Levy, Natalia Herger.

Igualdad de oportunidades, igualdad de resultados. Estado actual del debate en el campo de la educación y los estudios de movilidad social.

Autor/es: Luciana Robert

E – mails: robertluciana22@gmail.com

Pertenencia institucional: Pertenencia institucional: Programa de Cambio Estructural y Desigualdad Social, IIGG, Facultad de Ciencias Sociales, UBA¹.

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es aportar a la comprensión del debate originado a partir del análisis de la desigual distribución de oportunidades educativas y laborales entre los jóvenes, en particular, de la Argentina en las últimas décadas. En este sentido, se buscará sistematizar las principales producciones acerca de la temática agrupadas en tres ejes, a fin de dar visibilidad a las posturas contrapuestas en las formas de abordaje.

En un primer apartado se abordarán las teorías que defienden el papel preponderante de la educación en el acceso a empleos de mejor calidad para los jóvenes². Se plasmará la influencia de estas posturas tanto en el diseño de políticas públicas como en la ampliación de la cobertura educativa a lo largo de los últimos años. Luego se expondrán las críticas inmediatas a la difusión de estos postulados y los análisis realizados en la actualidad.

A continuación, se presentará otro abordaje que plantea que las desiguales oportunidades de acceso a la educación y empleo deben ser estudiadas desde un enfoque

¹Proyecto Foncyt (0756-2012) bajo dirección del Dr Agustín Salvia. Con sede en el “Programa de Cambio Estructural y Desigualdad Social”, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

² En el presente artículo se considera a la juventud como un estado de transición hacia la autonomía, entendida esta última como la conformación de un hogar propio con o sin responsabilidades familiares (Molina y Robert, 2012).



estructural, atendiendo a las oportunidades que tienen los jóvenes de acuerdo a su origen social.

Finalmente, se introducirán enfoques recientes de autores que plantean la necesidad de una mejora en las condiciones materiales de los jóvenes como forma de alcanzar igualdad de resultados en términos del acceso empleo y eliminar la desigualdad social,

Los resultados aquí expuestos constituyen un avance del estado del arte del proyecto “Movilidad socio-ocupacional intergeneracional de cohortes universitarias en la Argentina” (Foncyt 0756-2012) cuyo objetivo es conocer el sentido y la magnitud de los cambios ocurridos –examinados en clave de equidad- en las oportunidades de acceso, formación, inserción laboral y movilidad social de los jóvenes estudiantes y graduados de nivel medio y superior residentes en áreas urbanas de la Argentina, según el origen socio-económico familiar.

I. LA TEORÍA DEL CAPITAL HUMANO Y LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA REGIÓN

La expansión de la matrícula en todos los niveles ha sido la principal característica de las últimas décadas, producto de la apertura de nuevas oportunidades educativas y la incesante demanda de la población (Filmus, 1996). Las políticas impulsadas para ampliar el acceso a la educación en la región se propusieron una extensión del tiempo de estudio obligatorio, hasta la enseñanza secundaria. En el país, se suprimieron las restricciones al ingreso a la universidad y se crearon nuevas sedes públicas en todo el país, especialmente en sectores marginales del conurbano bonaerense, con el objetivo de incorporar más sectores en la matrícula. Además, se ampliaron las políticas compensatorias orientadas a aquellos con pocos recursos económicos, mediante la otorgación de becas (Chiroleu, 2014; FIEL, 2008).

Esta orientación en materia de políticas educativas se nutre de los supuestos presentes en la teoría del capital humano. Surgida en el seno de la escuela de Chicago, la corriente neoclásica guió la política económica de la mayoría de los países en desarrollo desde la

década del setenta, interviniendo en el rol del estado y en los lazos sociales.³ En los últimos años, esta teoría comenzó a dominar el debate en torno a la educación, como corriente explicativa del desarrollo de los países y la equidad social (Frigotto, 1998), e introdujo la confianza en la educación como promotora de igualdad de oportunidades, ya que con mayor instrucción se podrían obtener mejores ingresos y favorecer a la movilidad social.⁴

La teoría del capital humano introduce el análisis del “factor humano” para explicar los impactos de los mismos en la producción. Schultz primero, Becker después, propusieron un modelo para evaluar el componente humano en los procesos económicos, como un tipo de capital particular que está incorporado a la persona que invierte en su educación. Este “stock de capital” tiene efectos positivos sobre el ingreso y el empleo, constatando que las personas con mayores niveles de educación y de formación casi siempre ganan más dinero que los demás. Además, tiene vinculaciones con el crecimiento y competitividad de una sociedad, en tanto ninguno de los países desarrollados han logrado un período sostenido de crecimiento económico sin haber invertido sumas importantes en fuerza de trabajo (Becker, 1983). Mincer algunos años después, continúa el análisis demostrando que el nivel educativo alcanzado explica la desigualdad salarial y la distribución de la masa salarial.

Estos autores extendieron el concepto del capital más allá del marco económico, para nuclear en él los procesos de escolarización y perfeccionamiento, y también otras

³ La lógica neoliberal moldeó estados limitados al rol de vigilancia, reduciendo sus funciones a fin de no intervenir en las libertades individuales y decisiones racionales de los individuos (Murillo, 2011). La descentralización del estado redujo los estándares de servicios de salud, educación y seguridad social en todas las regiones, y fue acompañado por un proceso de avance en las privatizaciones y la desindustrialización. Desde el plano subjetivo, la gubernamentalidad neoliberal corrompió las formas de solidaridad e integración del pasado, primando lo individual por sobre lo social (Aronson, 2007).

⁴ En el caso argentino, diversos autores han destacado el papel de la educación como factor central para el aumento de las oportunidades de inserción laboral y las posibilidades de movilidad. En esta línea, autores como Llach y Kritz (1997) y Llach, Montoya y Roldán (1999), han explicado los procesos de desempleo, empobrecimiento y desigualdad distributiva como efectos de un “desajuste” entre la demanda y la oferta de credenciales y calificaciones. Partiendo del mismo diagnóstico, organismos internacionales como el BID y el Banco Mundial continúan acordando con el gobierno nacional importantes líneas de cooperación y financiamiento orientadas a mejorar el capital humano y la formación laboral hacia los sectores de baja calificación. Estos actores toman como premisa que la política en educación superior es importante porque debe estar vinculada al desarrollo, a la construcción de sociedades más productivas, informadas, prósperas, justas, satisfactorias y democráticas.

actividades vinculadas indirectamente a la educación como los traslados hacia los lugares de entrenamiento, el cuidado de la salud (tanto física como psíquica), esparcimiento, búsqueda de información sobre oportunidades laborales, entre otras. El individuo evalúa estos costos aparejados a su formación, incluyendo el tiempo que privilegiará para estas actividades en detrimento de trabajar y el monto económico que destinará, en función del beneficio que alcanzará en el futuro cuando goce de mejores salarios gracias a su educación.

Esta concepción propone un estado con una intervención activa, en tanto provee de igualdad de oportunidades mediante la inversión en educación, otorgando becas o ayuda económica a quienes lo necesiten. El acceder a determinada formación dependerá de las decisiones que cada uno tome, de acuerdo a sus preferencias y capacidades, ya que las oportunidades se encuentran distribuidas “al azar” en los diferentes grupos de la sociedad. Se afirma entonces que todos tienen la misma capacidad de beneficiarse de la inversión en educación si así lo desean. Además, supone que el capital humano es homogéneo. Las diferencias en los tipos de educación, de formación en el trabajo, diferencias de equipo, infraestructura, etc., son definidas como diferencias cualitativas y no son centrales en el análisis (Solano Lucas, 2002).

Este modelo teórico parte de una sociedad en equilibrio, en donde la oferta de trabajo se corresponde con la demanda, en un contexto de pleno empleo y crecimiento económico. El individuo sale al mercado laboral con sus credenciales educativas a encontrar aquel empleo que se corresponda en salario con la inversión realizada, en un marco de competencia con otros trabajadores que también harán valer sus capacidades. Se desprende de este planteo que las desigualdades persistentes en la sociedad serán *justas* en tanto dependen de los méritos y consecuentes logros de cada individuo. Él es responsable de sus decisiones, no la sociedad. Las posiciones que éstos ocupen serán otorgadas de acuerdo a su mérito y calificación, y no dependen de su origen social. “La igualdad de oportunidades se da siempre que, y sólo siempre que, cada miembro de la comunidad, sea cual sea su cuna, ocupación o posición social tenga de hecho, y no solamente, de forma, iguales posibilidades de utilizar hasta el límite sus aptitudes natas físicas, de personalidad y de inteligencia” (Becker, 1983:139)

A partir de estos estudios pioneros surgieron una serie de trabajos e investigaciones tendientes a sustentar la teoría a partir de estudios empíricos, tanto en el nivel micro⁵ como macro⁶. De este modo la teoría del capital humano se sostiene en los supuestos de la teoría neoclásica de la marginalidad⁷. Se sostiene que existen razones teóricas por las cuales la educación y el entrenamiento en el propio trabajo generan divergencias entre las remuneraciones. El cálculo de rentabilidad se concentra a partir de las diferencias entre la renta probable de personas que no frecuentaron la escuela y otras, semejantes en el resto y que se han educado. De allí provienen también las tesis relacionadas con la movilidad social⁸.

III. POSTURAS CRÍTICAS EN TORNO A LA TEORÍA DEL CAPITAL HUMANO

De acuerdo al paradigma del capital humano el sistema educativo selecciona a los más talentosos y los que más se esforzaron, cualquiera sea su origen social, de manera de promover la igualdad de resultados. Diversos autores criticaron esta visión en tanto existe una correspondencia entre la estructura de la sociedad y la que se reproduce en la escuela.

⁵Se han desarrollado una serie de análisis de costo- beneficio y tasa de retorno cuyo objetivo es intentar medir a un nivel micro el efecto de diferentes tipos y niveles de escolarización, en términos de retorno económico. Entre ellos se puede mencionar a Blaug (1972) en su etapa de desarrollo más vinculado a la corriente neoclásica que luego reformulará en el artículo ¿Dónde estamos actualmente en la Economía de la Educación? (1981) incorporando las líneas críticas que se le formularon a la teoría, Psacharopoulos, 1969, Klinov-Malul, 1966; Prest y Turvey, 1965, Mishan, 1971. Para un mayor detalle sobre los aportes de estos autores ver Frigotto (1998).

⁶Sólo por mencionar algunos Cobb-Douglas se hicieron reconocidos por el factor H (mano de obra potenciada con educación, entrenamiento, etc) al introducirlo en una función neoclásica de producción, o el estudio a nivel macro de Harbinson y Myers (1960) que realizaron un estudio comparativo entre 75 países sobre la eficacia de la educación como instrumento de desarrollo económico, distribución de la renta y ecuación social. Dicho estudio generó gran impacto y alimentó el discurso, especialmente en los gobiernos de los países subdesarrollados.

⁷Desde la teoría neoclásica de la marginalidad se sostiene que a un aumento marginal de la escolaridad, correspondería un aumento marginal de la productividad. La renta es mantenida como función de productividad, donde, a una determinada productividad marginal, corresponde una renta marginal. En base a este pensamiento se infiere que la educación es un instrumento eficiente de distribución de la renta y equalización social.

⁸Nlau y Duncan, 1967; Anderson, 1961, Pastore y Owen, 1968, Pastore, 1979. Para un mayor detalle sobre dichos trabajos ver Frigotto (1998).

Bowles y Gintis consideran que la escuela sociabiliza a los estudiantes –en tanto futuros trabajadores- de forma diferenciada de acuerdo al tipo de establecimiento o enseñanza que se recibe. En este sentido, los sectores menos favorecidos estarán dotados un tipo de sociabilización orientado a la sumisión de normas y a la autoridad, mientras que en los niveles “altos” se fomentará la iniciativa. Desde esta perspectiva neomarxista, la institución escolar está relacionada con el mundo del trabajo no tanto por las credenciales que brinda a sino por la forma que tiene de estructurar la experiencia material de los individuos (en cuanto dotadora de disciplina, de elementos de identificación con el puesto de trabajo y de conciencia de clase) ligada a las necesidades de una empresa capitalista y a la reproducción del orden social (Bowles & Gintis, 1985).⁹

Bourdieu y Passeron intentaron demostrar que las instituciones escolares legitiman y refuerzan las desigualdades sociales de origen de los estudiantes, separando a los que poseen capital cultural heredado de los que están desprovistos de él¹⁰. A pesar de que proporciona oportunidades de promoción y compensación de los déficits culturales, favorece a la reproducción del status, otorgando títulos y reconocimiento a quienes pertenecen a sectores socioculturales y económicos privilegiados, generando una segregación a favor de determinadas clases. Las diferencias de origen – que marcan la posesión de un capital cultural diferencial- no son abolidas a pesar de que la expansión educativa alcanzó a más sectores (Bourdieu & Passeron, 2009).

La estratificación de la sociedad será producto del sistema de enseñanza, según Collins, producto de la competencia entre sectores que maniobran individualmente para obtener y

⁹ Desde la perspectiva neomarxista, la crítica se enfocará también en la omisión del concepto de clase. Todos se vuelven capitalistas en tanto que realizan cálculos sobre la inversión en educación, mientras que no todos poseen de los medios de producción ni los controlan. En la teoría del capital humano se elimina la lógica patrón/trabajador y los conflictos de poder inherentes de esta relación, que median en la distribución de mercado laboral (Bowles & Gintis, 1985)

¹⁰ Bourdieu introduce la concepción del *capital social* en contraposición a la de *capital humano*. Aquel se encuentra interiorizado en los individuos como conjunto de redes y relaciones sociales, y es el factor determinante para alcanzar mejores puestos laborales y las posiciones de poder social, independientemente de las características o méritos individuales que se puedan conseguir con la educación (Bourdieu, 2008).

monopolizar ciertas posiciones económicas. La valoración de sus títulos será medida por el prestigio y status social que ostenten –determinado por el establecimiento que lo otorgue, más que por los contenidos científicos y técnicos(Collins, 1989.)En este sentido la escuela se convirtió en una mercancía cultural, objeto de consumo, medio de clasificación y signo de distinción (Veleda, 2012).

Estas interpretaciones desenmascaran la visión meritocrática asociada a la educación, según la cual había correlación entre las habilidades adquiridas en la escuela y los empleos conseguidos a través de la libre competencia. Se sostenía que los hijos de obreros tenían el mismo derecho a convertirse en ejecutivos que los propios hijos de ejecutivos. Estos argumentos sirvieron para legitimar el discurso de las clases altas y sus posiciones de ganadores. La responsabilidad se orienta hacia al plano individual, cada uno es hacedor de sus destino, y de este modo se justifican las desigualdades (Piketty, 2015).

Por otra parte, se ha señalado que el individuo podía estimar tras una simple operación mecánica los costos de su educación y calcular sus posibles retribuciones en el futuro. Pero éste no se comporta siempre de una manera racional ni, aunque lo hiciera, dispone de toda la información necesaria para hacer la mejor elección en torno a su educación, y muchas veces ni siquiera están ante la posibilidad de elegir.Existen otros factores externos e indirectos que pueden intervenir en la determinación del ingreso, tanto del contexto económico (situaciones de desempleo) como del individuo (contexto familiar, inserción institucional, lugar de residencia, habitus de clase¹¹), y no son posibles de calcular (Shaffer, 1972).Por otro lado, existen factores estructurales del mercado y el nivel de organización de los trabajadores que permiten explicar las diferencias salariales entre fuerzas de trabajo de igual valor antes que la educación (Botwinick, 1993).Gordon, Edwards y Reich (1982), advierten el carácter segmentado de este mercado de trabajo, en el cual los individuos ingresan de acuerdo a características personales. En su modelo de segmentación, introducen otras variables determinantes del salario además del nivel de estudio, como la clase, el sexo y la raza.

¹¹Bourdieu señala que los individuos que eligen una vocación/disciplina no son sujetos conscientes y conocedores actuando con pleno conocimiento de causa -como cree la teoría de la acción racional. Están dotados de un habitus, un “sentido de la jugada” de acuerdo su pertenencia de clase que los orientan a privilegiar una determinada actividad y establecimiento para sus hijos en detrimento de otros (Bourdieu, 2008).

Por otra parte, algunos autores señalan los efectos perversos de la expansión de la educación señalando que se ha convertido en un mecanismo de racionamiento y en un instrumento para competir más que posibilitadora de oportunidades. Thurow(1972) advierte que ante la ampliación de las credenciales, los empleadores fueron elevando los requisitos para los puestos disponibles – más allá de los requerimientos formales al puesto de trabajo. Esto se verifica sobre todo en un contexto de desempleo, donde la competencia y la necesidad de hacer diferencia será cada vez más fuerte (Duru-Bellat, 2006).En esta misma línea, el credencialismo afirma que el fin primordial de la educación en la lógica de mercado no es el capacitar a los individuos ni aumentar la productividad laboral, sino “filtrar” a los más capacitados mediante las credenciales que poseen. Como el empleador no conoce a priori cuán productivo será el trabajador, se guía con características observables y “medibles” para la contratación (Spence, 1972; Arrow, 1973).

Diversos autores critican la concepción neoclásica según la cual la posición del individuo en la estructura social estaba “merecida” de acuerdo a lo que había invertido en capacitación, por lo que el mérito adquirido reemplazaba el origen adscripto como estructurador de la sociedad. El haber priorizado variables que pudieran medir o determinar mediante fórmulas estadísticas, hicieron que descartaran factores sociales heredados. A lo sumo, tomaron en cuenta las motivaciones personales como las bajas aspiraciones o los coeficientes de inteligencia, pero no los condicionantes sociales (Aronson, 2007; Bowles & Gintis, 1985; Krüger, n.d.).

IV. DEBATES EN TORNO A LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LA ARGENTINA

Durante el siglo XIX, las sociedades que aspiraban convertirse en modernas y democráticas apoyaron la escuela pública como formadora de ciudadanos libres (Dubet, 2011; Veleda, 2012).En la Argentina la educación sirvió a la integración de los inmigrantes que se incorporaron como mano de obra al modelo de producción y que debían incorporar los patrones culturales y democráticos del país. En este tipo de sociedad con un alto nivel de heterogeneidad y fluidez social, se exigió de la presencia

del Estado como agente integrador y hegemónico (Filmus, 1996). Aunque no estuvo dirigida hacia lo económico, sino más bien hacia la consolidación de la identidad nacional y la generación de consenso, la escuela cooperó para la promoción social de muchos sectores. La educación universal y gratuita permitió a los sectores pobres atravesar un proceso de movilidad ascendente, convirtiéndose en un “trampolín” hacia la clase media (Filmus, 1996). En este marco, el tránsito por la escuela básica o media permitía el ingreso al mundo del trabajo, y ofrecía al individuo amplias oportunidades de progreso familiar y personal (Salvia & Tuñón, 2005).

Las transformaciones estructurales del nuevo siglo alteraron la función social de la escuela como mecanismo para la transición de los jóvenes a la vida adulta. El aumento de la desocupación, el crecimiento del cuentapropismo y de ocupaciones “refugio” (ligadas al sector informal, con baja productividad), fueron características de un mercado de trabajo con signos de deterioro (Filmus, 1996). Se destaca que los cambios ocurridos en el sistema productivo y en las instituciones sociales que antes mediaban en el paso entre la escuela y el ingreso al mercado de trabajo, afectan particularmente a los jóvenes, exponiéndolos a situaciones de desocupación, vulnerabilidad, pobreza y exclusión (Jacinto, 2004; Salvia & Tuñón, 2005). Aún en el contexto de recuperación económica de los últimos años, donde ha sido evidenciado un aumento de la actividad y empleo, la estructura fragmentada del mercado laboral no ha sido modificada, por lo que aún siguen presentes los problemas de los jóvenes para insertarse en el mercado (Salvia, 2008; Salvia & Tuñón, 2005).

Una línea explicativa del problema asocia la falta de conocimientos y de experiencia para adaptarse a los requerimientos del mundo del trabajo como la principal causa del desempleo de los jóvenes. Por lo tanto, el camino recomendado por los organismos internacionales y ciertas políticas educativas, consiste en fortalecer los dispositivos de intermediación- asumiendo que existen los empleos para jóvenes- y el desarrollo de la formación profesional -para ajustar la oferta a la demanda de fuerza de trabajo y hacer de los jóvenes más competitivos en el mercado (Salvia, 2008)¹².

¹²Entre los programas educativos desarrollados para la problemática juvenil bajo esta línea en Argentina se pueden mencionar: el Programa Nacional de Inclusión Juvenil (2004-2006), dependiente del Ministerio de Desarrollo Social

A pesar de la fe puesta en la doctrina del capital humano, en los países donde se alienaron a sus preceptos no se evidenciaron los efectos de la educación en el desarrollo de sus economías, tal como se esperaba. El aumento del nivel educativo de los jóvenes no se tradujo en acceso a empleos de mayores ingresos y mejor calidad (Salvia & Tuñón, 2005). En este contexto, diversas posturas comenzaron a discutir el poder del sistema educativo para equilibrar las oportunidades y desigualdades sociales.

En la Argentina el debate se reactualizó antes los efectos no esperados de la expansión educativa producida en las últimas décadas. Aunque las cifras constatan una amplia democratización de la enseñanza media y superior¹³, las oportunidades educativas aún se encuentran diferenciadas por la posibilidad de acceso y permanencia en los diferentes niveles del sistema¹⁴, como por la cantidad y calidad de los conocimientos que se adquieren en las instituciones. Esta segmentación se encuentra ligada a las condiciones socioeconómicas de los hogares (Chiroleu, 2014; Delfino, 2004; Filmus, 1996; García de Fanelli, 2005; Panaia, 2013) y los lugares de residencia de las familias (Dubet, 2011; Tenti Fanfani, 2007; Veleda, 2012), entre otros. Diversos autores han puesto foco en este disloque entre las políticas educativas y los resultados de la democratización *segregativa* (Chiroleu, 2014), en tanto no significó ampliación de oportunidades ni una reducción de las limitaciones para los jóvenes en general. “Si entendemos el derecho a la educación como aquél que garantiza el acceso igualitario a la educación primaria, secundaria y aún terciaria – y no tan solo como la universalización de la educación primaria – entonces debemos admitir que existe una gran deuda social educativa con la sociedad” (Riquelme & Herger, 2010, p. 346)

de la Nación. Para la década del '90 diagnósticos similares se presentan en una diversidad de programas como el Programa Nacional de Pasantías para la Reconversión (1994); el Programa Aprender (1995-1997), el Programa de Apoyo a la Reconversión Productiva (PARP) y el Programa de Apoyo a la Productividad y Empleabilidad de los Jóvenes (PAPEJ), entre los cuales se destaca el Proyecto Joven, entre otros. Para un análisis del Programa Incluir, ver los artículos publicados en Salvia (2008).

¹³La democratización entendida aquí como el conjunto de estrategias llevadas adelante principalmente por el estado para garantizar el acceso y permanencia en la educación superior de cohortes cada vez más numerosas (Goux y Maurin, 1997; Duru-Bellat y Kieffer, 2001; Ariño y Llopis, 2011; Chiroleu, 2014; Rinesi, 2014). Filmus (1999) evidencia que el nivel medio ha sido el que más ha incrementado la matrícula durante los años noventa, mientras que los estudios superiores han visto duplicar su tasa de escolarización. Tenti (2007) aporta cifras de la región, observando un crecimiento significativo en la escolarización de los adolescentes (13 a 19 años): en Brasil pasa del 64,6% al 77,5% (de 1990 a 2001), México del 62,7% al 68,9% (1992 a 2002) y Argentina del 68,8% al 83,3% (del 1990 a 2002).

¹⁴Salvia señala que “si bien se ha generalizado la obtención de credenciales de nivel primario y se ha extendido la participación de jóvenes en el nivel medio, existe una importante proporción de jóvenes que habiendo superado la edad de obligatoriedad escolar aún no logra finalizar sus estudios secundarios” (Salvia, 2008, p. 46).

Por un lado se constata un proceso de estratificación, descrito por Bourdieu y Passeron (2009), por el cual las instituciones tratan de diferenciarse cada vez más según la pertenencia a determinada clase. Las familias de clases media escapan de los establecimientos populares, los más pobres al no tener opción terminan agrupados en establecimientos menos favorecidos, en general públicos. Los sectores más ricos, en cambio, terminan monopolizando establecimientos del ámbito privado tradicionalmente reservados para sus hijos. Si se tiene en consideración que las performances escolares no dependen solamente de los orígenes de las familias sino también de la composición de las clases y el nivel de los asistentes, el sistema educativo -producto de las políticas expansivas- alimenta a reproducción de las diferencias. Las estrategias de los establecimientos aceleran este mecanismo, en tanto que buscan atraer a los mejores alumnos ofrecen oportunidades pedagógicas, poseen mejores recursos didácticos, profesionales más preparados, mejor infraestructura, ofrecen contenidos extracurriculares, mejor entorno educativo, doble jornada, etc. (Veleda, 2012). Las diferencias con los no pobres se acentúan en los niveles preescolar y secundario: “ser pobre implica una menor posibilidad de ir a la escuela” (Filmus, 1996:60). Por lo cual, lejos de afianzar principios democráticos, la educación contribuye a la reproducción de las desigualdades basada en la posesión del capital social de la familia de origen (Meo, 2012; Piketty, 2015).

Por otra parte, el aumento de la cobertura escolar sin la correspondiente transferencia de recursos, provocó una segmentación en la calidad educativa (Chiroleu, 2014; Didriksson & Gazzola, 2008; Gallart, 2003; Filmus, 1996; Jacinto, 2004). En la actualidad, persisten niveles desiguales de escolarización dependiendo el poder económico: el decil más pobre tiene un promedio ponderado de 3,1 años de escolaridad, mientras el más rico tiene un promedio de 11,4 años (Tenti Fanfani, 2007). Los sectores más bajos –y necesitados- son los que están sometidos a procesos de enseñanza-aprendizaje de inferior calidad, según Puiggrós (en Bonfiglio, Tinoboras, & van Raap, 2007). El vaciamiento de conocimientos socialmente significativos (Tenti, 1993), la obsolescencia de contenidos curriculares, la tendencia hacia la fuga hacia delante de los saberes y credenciales que permiten una movilidad social ascendente (Passeron, 1972), la burocratización de los modelos de gestión, son – entre otros- los factores que cooperan

en el persistente deterioro de la calidad del sistema. Estos problemas se pueden constatar con los índices de repetición y desgranamiento en los sectores más pobres (Filmus, 1996) y confluyen en perpetuar la segmentación educativa que lejos está del ideario liberal de homogeneización de oportunidades¹⁵. Aún se constata la existencia de una profunda brecha en el cumplimiento del derecho a la educación de la población más vulnerable (Riquelme & Herger, 2010).

En este contexto cabe preguntarse qué puede hacer la escuela para integrar socialmente a los alumnos, cuando diferentes sectores de la población tienen pocas chances de encontrarse juntos en una misma aula, propiciándose tendencias al cierre social, la estigmatización y violencia (Veleda, 2012). El ideal republicano de principios del siglo pasado va perdiendo vigencia, tanto entre los alumnos como docentes. La escuela como un espacio de sociabilidad homogéneo se ve reemplazada por la existencia de circuitos educativos variados –dependiendo de la clase donde provengan sus alumnos – plasmándose en experiencias educativas diferenciadas (Kessler, 2002). Se van formando circuitos residenciales en donde se combinan recursos económicos socio-culturales y redes familiares y sociales que facilitan no sólo el acceso a mejores servicios educativos y empleos, sino también a mejores condiciones de afiliación social (Jacinto, 2004, 2004; Katzman & Filgueira, 1999; Riquelme, 2000; Salvia & Tuñón, 2005).

V. LAS OPORTUNIDADES ANALIZADAS DESDE EL ENFOQUE ESTRUCTURAL

La gran paradoja de las últimas décadas es que, pese a la superación de ciertas barreras tradicionales para el acceso a la educación, se han incrementado significativamente las

¹⁵Estos procesos se ven agravados con la descentralización de funciones del estado, sobre todo en la década del noventa, por el cual se delegaron las responsabilidades públicas en torno a la educación al sector privado. El estado como ente regulador de este cuasi-mercado educativo, pone en práctica algunas políticas para limitar la magnitud de las desigualdades escolares. Pero al extender la asistencia y políticas compensatorias sobre algunos sectores, no hace más que reproducir las desigualdades entre las instituciones, estigmatizando a las escuelas y sus beneficiarios (Tenti Fanfani, 2007).

distancias sociales y se propagan formas de segmentación social más rígidas que las existentes en el capitalismo industrial (Tedesco, 2012). El primer indicador de esta tendencia lo constituyen los datos sobre distribución del ingreso en la región, tanto entre países como al interior de cada uno de ellos. Piketty estudia la distribución de los ingresos en diferentes sociedades mostrando que se están produciendo importantes procesos de concentración de la riqueza y, aun en aquellos países donde se logra reducir la magnitud de la pobreza, la distancia entre ricos y pobres tiende a aumentar¹⁶. Una de las consecuencias más significativas de estos nuevos escenarios sociales es la dificultad creciente que existe para los procesos de movilidad social. En la dinámica del mercado actual, el autor señala que la riqueza heredada tiene rendimientos mayores al producido por el trabajo o la producción, por lo que el origen de clase tiene más peso que cualquier otro factor –como puede ser el progreso mediado por la educación-. Es decir, “las personas que poseen riqueza heredada sólo necesitan una parte de sus ingresos del capital para ver ese mismo capital crecer a un ritmo más rápido de lo que lo hace la economía en su totalidad”(Piketty, 2015, p. 38).

Desde la tradición estructuralista latinoamericana se propone un marco teórico alternativo para comprender las desigualdades sociales y los vínculos diferenciales con el mercado de trabajo, cuya explicación no radica en el capital humano adquirido ni en las competencias individuales sino en las propias condiciones del modelo de desarrollo dependiente y desigual característico de los países de la región. La aplicabilidad de la teoría del capital humano es puesta en cuestión en países como la Argentina, marcado por un contexto de heterogeneidad estructural y segmentación del mercado laboral¹⁷. En una sociedad con niveles de desigualdad y pobreza, el acceso al mercado de trabajo y a las posiciones mejor remuneradas se encuentra más relacionado con los posicionamientos de los sujetos en la estructura social que con las credenciales

¹⁶Tedesco (2012) ilustra los niveles de desigualdad con algunas cifras: en países como Bolivia, Perú, Paraguay y México, el 40% más pobre de la población participa en menos del 10% de los ingresos del país. Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Nicaragua y Costa Rica, lo hacen entre el 15% y el 10%. Piketty (2015), por otra parte, señala que en Estados Unidos, uno de los países con niveles más altos de desigualdad, en el 2010 el decil superior alcanzaba el 35% del total de los ingresos, mientras que la mitad inferior recibía sólo el 25%. En los países más igualitarios, el 50% de los peor pagados recibía casi dos veces más de masas salarial que el 10% de los mejor pagados.

¹⁷La “heterogeneidad estructural” se puede entender como la coexistencia de sectores con distinto grado de productividad, uno vinculado al mercado exterior o enclaves productivos con cierta tecnología incorporada, y otros con actividades de mediana o baja productividad vinculadas al mercado interno o a la subsistencia. Esta característica es propia del modelo de crecimiento en la región, y fue introducida por Prebisch (1949, 1970), Singer (1950) y Pinto (1976).

adquiridas por los jóvenes (Salvia, 2009). El acceso a mejores empleos está vinculado con las “estructuras de oportunidades” que genera el modelo económico, en tantas posibilidades específicas –lugares disponibles - que provee el mercado, el estado y la sociedad en contextos socioeconómicos determinados, según Katzman. En ese sentido, la pertenencia a una clase social debe entenderse como la “estructura de opciones” que tiene el individuo en su lugar del espacio social (siguiendo a Przeworski), que posibilita la adquisición de capitales educativos sociales y culturales y que se cristalizan en oportunidades laborales diferenciadas (Bonfiglio et al., 2007; Tinoboras, 2010). En esta línea, una serie de investigaciones dan cuenta que el sector de actividad y la categoría laboral donde se encuentre inserto el individuo tienen más influencia que la educación al acceso de un empleo de calidad. El sector privado formal se encuentra privilegiado en tanto está caracterizado por una alta productividad y elevados niveles de remuneración (Salvia & Vera, 2013). El acceso a este tipo de empleos se concentra entre los estratos más altos de la población, estando los sectores más pobres relegados a empleos de alta vulnerabilidad (Bonfiglio et al., 2007). Si bien el mayor nivel de escolarización se corresponde con mejores empleos, esto no es general sino que depende del lugar desde donde se valoricen esos títulos, principalmente desde la posición socio-económica del hogar de origen del joven (Salvia, 2008). Se constata que “a igual nivel educativo, jóvenes de diferente origen social tienen diferentes tasas de desempleo y ocupación” (Pérez, 2011, p. 146).

VI. DEBATE VIGENTE EN TORNO A LA PERSISTENTE DESIGUALDAD

A partir de lo expuesto hasta ahora y luego de analizar las desigualdades que persisten en la sociedad y dentro del sistema educativo, es conveniente finalizar con el planteo de varios autores que señalan que la igualdad de oportunidades es imposible de lograr sin analizar las cuestiones de fondo que están detrás del acceso a la educación. Es prioritario, según este enfoque, intervenir sobre las bases estructurales de la sociedad que son determinantes de la pobreza y la exclusión (Chiroleu, 2014; Chiroleu,

Suasnábar, & Rovelli, 2012; Salvia, 2008; Tedesco & López, 2002; Tenti Fanfani, 2007).

En ese sentido, es necesario revisar los alcances de las políticas educativas, que deberán ir más allá de la mejora de la “empleabilidad” de los jóvenes, para orientarse hacia lograr educación de calidad para todos los sectores. El foco, por otra parte, deberá estar en la educación inicial, donde se produce la formación básica del capital cultural del alumno (Tedesco, 2000). Algunos autores plantean la necesidad de nuevos modelos pedagógicos, no ligados a la intervención típica de la etapa fundacional de los sistemas educativos modernos. El objetivo debería orientarse a mantener escolarizados a los sectores más pobres y darles los mismos contenidos y conocimientos que las clases más favorecidas, con el fin de garantizar verdadera igualdad de oportunidades (Tenti Fanfani, 20007, 2008).

Pero sobre todo, es necesario garantizar un mínimo de bienestar para poder educar (Tenti Fanfani, 2008; Veleda, 2012). En consecuencia, aquella visión que pone a la educación como condición necesaria para la equidad debe ser complementada con otra que, en sentido inverso, pone a la equidad social como condición de posibilidad para la educación (Tedesco, 2000).

En línea con esta concepción, Dubet plantea como prioritaria la igualdad de posiciones. Se desea lograr una sociedad más justa. Esta concepción de la justicia social busca reducir la desigualdad en los ingresos, en las condiciones de vida y de vivienda, en el acceso a los servicios, en la seguridad, entre otras, que se encuentran asociadas con las diferentes posiciones sociales que ocupan los individuos (Dubet, 2011; Piketty, 2015). Esta postura busca hacer que los lugares de la estructura social estén más próximos los unos de los otros, a costa de que la movilidad social no sea una prioridad. Por lo cual no se trata de prometer a los hijos de obreros que tendrán las mismas oportunidades de ser ejecutivos que los hijos de ejecutivos, sino de reducir las condiciones de vida y trabajo entre obreros y ejecutivos. Pero al eliminar las brechas entre las posiciones, las distancias se acortan y sería más factible los desplazamientos entre sectores.

El estado en este modelo tiene un rol importante en tanto que orienta políticas para reducir las desigualdades vía transferencias sociales. Los bienes y servicios se ponen a

disposición de todos, en tanto derivan de un contrato que cada uno tiene con la sociedad: como trabajador se aporta a la producción de riqueza y bienestar colectivo mientras que la sociedad brinda protecciones. Bajo esta concepción se recuperan los lazos del individuo con el colectivo, la solidaridad reemplaza el individualismo y la competencia en el mercado propias de la corriente que defendía la igualdad de oportunidades.

VII. REFLEXIONES FINALES

Como se ha expuesto a lo largo de esta reseña bibliográfica, el debate en torno a las problemáticas en la inserción laboral de los jóvenes aún está vigente. Las políticas orientadas a suplir las falencias educativas de estos sectores, para capacitarlos frente a un mercado laboral más exigente, no pudieron garantizar la igualdad de resultados. A pesar de que se evidencian mejoras en la democratización en el acceso, otras líneas de investigación sugieren que son los factores estructurales, la pertenencia a determinada clase y capital social y residencia geográfica, los que pesan más que las credenciales educativas a la hora de conseguir un empleo de mejor calidad. De todos modos, en el imaginario social aún persiste la creencia en la educación como vía de movilidad social, y el reclamo por “más capital humano” está presente. En los últimos años, en el marco de un contexto de crecimiento económico, nuevos análisis afirman la necesidad primordial de mejorar las condiciones materiales de los sectores más necesitados. Este enfoque plantea que sin un mínimo de justicia social no se pueden plantear igualdad de resultados.

BIBLIOGRAFÍA

Agustín Salvia, & Julieta Vera. (n.d.). Cambios en las Condiciones de Inserción Socio-ocupacional de los Hogares 1991-2001. Estudio comparado de: Gran Buenos Aires, Gran Córdoba, Gran Mendoza, San Luis y el Chorrillo, Gran Tucumán y Tafí Viejo y Neuquén y Plottier.

- Aronson, P. (2007). El retorno de la teoría del capital humano. *Fundamentos En Humanidades*, 16, 9–26.
- Becker, G. (1983). *El capital humano*. Madrid: Alianza Universidad Textos.
- Bonfiglio, Ju. I., Tinoboras, C., y van Raap, V. (2007). Educación garantía de trabajo? El rol de la educación en las oportunidades laborales de los jóvenes del GBA. Presentado en V Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo, Montevideo.
- Botwinick, H. (1993). *Persistent Inequalities. Wage Disparity under Capitalist Competition*. N. Jersey: Princeton University Press.
- Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. (2da ed.). Buenos: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bowles, S., y Gintis, H. (1985). El problema de la teoría del capital humano: una crítica marxista. *Revista Económica Crítica*.
- Brunner, J. J., & Elacqua, G. (2003). *Informe capital humano en Chile*. Santiago de Chile: Universidad Adolfo Ibáñez.
- Chiroleu, A. (2014). Democratización universitaria y desigualdad en América Latina. *Política Universitaria - IEC-CONADU*, 1, 26–31.
- Chiroleu, A., Suasnábar, C., y Rovelli, L. (2012). *Política universitaria en la Argentina : revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes* (1st ed.). Los Polvorines; Buenos Aires: IEC-CONADU.
- Collins, R. (1989). *La sociedad credencialista*. Ediciones AKAL.

- Filmus, D. (1999). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo*. Buenos Aires: Troquel.
- Delfino, J. (2004). Educación superior gratuita y equidad. *Revista de Economía Y Estadística, Cuarta Época*, 42(1), 141–160.
- Didriksson, A., y Gazzola, A. L. (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. UNESCO. IESALC.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social : contra el mito de la igualdad de oportunidades* (1º ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- FIEL. (2008). *La igualdad de oportunidades en la Argentina*.
- Filmus, D. (1996). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: proceso y desafíos*. Buenos Aires: Troquel.
- Frigotto, G. (1998). *La productividad de la escuela improductiva*. Madrid: Miño y Dávila.
- García de Fanelli, A. (2005). *Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina*. UNESCO-IIPE-OEI.
- Jacinto, C. (2004). *¿Educar para que trabajo?: discutiendo rumbos en América Latina*. Buenos Aires: La Crujía.
- Katzman, R., y Filgueira, C. (1999). Marco conceptual sobre activos, vulnerabilidad y estructura de oportunidades. CEPAL. Consultado en <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/6/10816/LC-R176.pdf>
- Kessler, G. (2002). *La experiencia educativa fragmentada. Estudiantes y profesores en las escuelas medias de Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

- Krüger, N. S. (n.d.). Reflexiones acerca del alcance y limitaciones de la teoría del capital humano. *Universidad Nacional Del Sur-CIC*.
- Meo, A. (2012). Desigualdades e identidades sociales en contextos de fragmentación educativa. Un estudio cualitativo en dos escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(3).
- Molina, P., y Robert, L. (2012). ¿Capital social familiar o dinámicas de mercado? Acerca de la conformación del trabajo secundario en hogares por jóvenes. Presentado en la III Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes de Argentina, Red Nacional de Investigadores en Juventudes, Viedma.
- Murillo, S. (2011). Estado, sociedad civil y gubernamentalidad neoliberal. *Entramados Y Perspectivas. Revista de La Carrera de Sociología.*, 1(1), 91–108.
- Panaia, M. (2013). *Abandonar la universidad con o sin título*. Buenos Aires, Madrid: Miño y Dávila.
- Pérez, P. (2011). Jóvenes, estratificación social y oportunidades laborales. *Laboratorio, Revista de Estudios Sobre Cambio Estructural y Desigualdad Social*, 12(24).
- Piketty, T. (2015). *El capital en el siglo XXI*. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.
- Riquelme, G. (2000). *La educación formal y no formal de los trabajadores: diferenciales para el área metropolitana, regiones y por ingresos*. Buenos Aires: NDEC-BID-BMCEPAL.
- Riquelme, G., y Herger, N. (2010). Deuda social con la educación de personas jóvenes y adultas: estimación de recursos necesarios. *RBPAAE*, 26(2), p.345–366.
- Salvia, A. (2008). *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Salvia, A., y Tuñón, I. (2005). Los jóvenes y el mundo del trabajo en la Argentina actual. *Revista Encrucijadas*.
- Salvia, A., y Vera, J. (2013). Heterogeneidad estructural, calidad de los empleos y niveles educativos de la fuerza de trabajo en la Argentina post reformas estructurales (2004-2007-2011). Presentado en el V Congreso AEDA 2013: Nuevas y viejas restricciones al desarrollo. Contribuciones de la economía política para superarlas.
- Shaffer, H. G. (1972). *Una crítica al concepto de capital humano*. American Econo.
- Solano Lucas, J. C. (2002). *Estratificación social y trayectorias académicas: un análisis longitudinal ...* EDITUM.
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina* (1º ed.). Buenos Aires: FCE.
- Tedesco, J. C., y López, N. (2002). Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina Documento para discusión - versión preliminar. *Instituto Internacional de Planeamiento de La Educación*.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación*. Siglo veintiuno editores.
- Tenti Fanfani, E. (2008). *Nuevos Temas en la Agenda de Política Educativa*. Siglo Veintiuno editores-UNESCO-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Tinoboras, C. (2010). Oportunidades desiguales y desigualdades sociales. Un estudio comparativo sobre la generación y distribución de oportunidades económico-



ocupacionales en el período 2003-2006. Presentado en Reunión Nacional de investigadores de juventud “El conocimiento situado y la investigación en el área jóvenes/juventud”., Universidad Nacional de Salta-ReIJA.

van Raap, V. (2010). *Educación, políticas sociales y acceso al mundo del trabajo: un estudio acerca de la desigualdad de oportunidades para los jóvenes en la Argentina*. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Veleda, C. (2012). *La segregación educativa : entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada* (1º ed.). Buenos Aires: La Crujía.