

Buenos Aires | 13-16 de agosto de 2003

6^o

**Congreso
Nacional
de Estudios
del Trabajo**

**Los trabajadores
y el trabajo en la crisis**

Título: JUVENTUD, EDUCACIÓN Y TRABAJO EN AMÉRICA LATINA: DILEMAS Y POLÍTICAS

Autora: Claudia Jacinto¹

Correo electrónico: cjacinto@fibertel.com.ar

Pertenencia Institucional: Conicet, Instituto de Industria de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Dirección postal: Universidad Nacional de General Sarmiento. Instituto de la Industria. José María Gutiérrez 1150 (1613). Los Polvorines. Pcia. de Buenos Aires. Tel: 4469-7558.

Grupo temático: “Educación y formación para el trabajo”.

Coordinadores: Julio Testa y Martín Spinoza

Resumen

La ponencia examina a partir de datos empíricos las relaciones entre juventud, educación y trabajo en el contexto latinoamericano, proponiendo un abordaje conceptual para integrar el análisis de las transformaciones y perspectivas en las tres categorías. El foco sobre los jóvenes permite poner de manifiesto la crisis de los mecanismos tradicionales de inserción y movilidad social, y el lugar y desafíos para la educación, en el marco de las transformaciones socio-productivas, y los cambios en los mecanismos de pasaje de la educación al trabajo.

Se describe el significado actual e histórico de las categorías sociales de juventud y de jóvenes, y se analizan las difíciles relaciones de éstos con la escuela media -cada vez más distanciada de la cultura juvenil-, y sus inserciones precarias y problemáticas en el mercado de trabajo. Los datos ponen en evidencia algunos cambios fundamentales acontecidos en los últimos años: la escolaridad media ha dejado de ser vehículo de movilidad social; el trabajo ha perdido su lugar preponderante como estructurador de la identidad social juvenil; los jóvenes que abandonan la escuela secundaria constituyen un grupo crítico en relación a la formación y el empleo.

¹ Este trabajo fue realizado en el marco del proyecto de investigación del Instituto Internacional de Planeamiento Educativo: “Estrategias de mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes en la educación”, del cual la autora es coordinadora en América Latina.

A partir de estas evidencias, se examinan algunas de las principales orientaciones de las políticas de educación, formación y empleo de jóvenes en la última década sobre la base de evaluaciones disponibles, y se señalan límites y perspectivas.

1. Juventud y juventudes en América Latina

El análisis sociohistórico muestra que la conformación social de la juventud en tanto etapa vital diferenciada y con características particulares es un fenómeno moderno, y tiene directa relación con la complejización de los procesos productivos durante la industrialización y la consecuente necesidad de extender y diversificar los procesos formativos. Diversos autores sostienen que la categoría social “juventud” comenzó a emerger durante el siglo XVIII como una moratoria en la etapa de transición entre la niñez y la adultez, destinada a la adquisición de los saberes necesarios para la vida laboral. Durante el siglo XX, esta categoría de “juventud”, que había comenzado por los sectores acomodados, se extiende hacia los sectores de trabajadores y paulatinamente abarca, aunque de formas distintas, a todos los jóvenes. La expansión de los sistemas educativos, el desarrollo de las fuerzas productivas, las transformaciones en la organización y productividad del trabajo, las posibilidades de control sobre la natalidad y el aumento en la expectativa de vida, contribuyeron a crear condiciones para que el tránsito entre la infancia y la vida adulta se prolongara, dando lugar a la emergencia de diversos campos de expresión de lo juvenil, en la cultura, la política, el consumo, las cuestiones de género, las comunicaciones, etc. Tal como sostiene Ibarrola, el predominio al respecto de los criterios de los países avanzados ha logrado incluso la extensión del concepto de infancia hasta los 18 años, periodo en el que se intenta enmarcar la batalla por la prohibición del trabajo infantil, y el de juventud hasta los 29 años.

Durante los años '80 y '90 la conceptualización de los jóvenes como una categoría específica se ve reflejada tanto en el ámbito académico, como en el de las políticas públicas. Un gran número de investigaciones, publicaciones, programas e instituciones, encuentros, acuerdos, declaraciones, notas periodísticas se relacionan con el análisis de la problemática típicamente juvenil. La educación de adultos se comienza a denominar como de “jóvenes y adultos” reconociendo la presencia en los programas de una proporción incluso mayoritaria de jóvenes, que presentan intereses y situaciones diferentes de las de los adultos; UNICEF, tradicionalmente vinculada a la defensa de los derechos de los niños, extiende su mandato hasta los adolescentes (Torres, 2001). Se crean áreas específicas de juventud en los gobiernos centrales, regionales e incluso locales. Se desarrollan programas específicamente dirigidos a jóvenes en las áreas de empleo, formación y sociales.

Esta creciente preocupación por lo juvenil viene de la mano con la también creciente conceptualización de la juventud como problema. Durante décadas, la integración social de los jóvenes se canalizó a través de las instituciones educativas y de las ligadas al mundo productivo. El pasaje a la adultez se caracterizó como la salida del hogar de origen, y la asunción de responsabilidades laborales y de reproducción familiar. Este modelo de inserción como pasaje entre la educación y el trabajo o entre el mundo familiar y el trabajo -según el sector social de origen- se va rompiendo en el marco de la crisis del empleo, para convertirse en una transición larga y compleja. Cuando existían bajos niveles de desempleo,

el pasaje de la educación al trabajo no era más que eso: un paso relativamente simple y corto (Roberts et al., 1994). Con el deterioro del mercado de trabajo, cada vez resultó más evidente que el acceso a un empleo relativamente estable (si es que llegaba) era precedido por empleos precarios y/o temporales, períodos de desempleo e inactividad. De este modo, se comenzó a considerar la inserción ocupacional más bien como una transición larga y compleja (Jacinto, 1996; Ramírez, 1998).

La evolución en los últimos años ha puesto nuevamente en cuestión la adecuación de estos conceptos. El análisis de trayectorias empezó a mostrar a la transición como un movimiento con destinos diferentes: en un extremo, algunos jóvenes se dirigen hacia la estabilización profesional, y en el otro extremo, otros jóvenes no llegan nunca a acceder a un empleo de calidad y estable y están más cerca de la exclusión que de la integración social. (Drancourt y Rolleau-Berger, 2001). En este marco, cabría preguntarse entonces: “transición, ¿hacia donde?”.

Las características que definían hasta hace unos veinte años la transición a la vida adulta (independencia económica, autonomía personal y de recursos, constitución del hogar propio) están presentes en cada vez menos jóvenes, generándose una individualización y fragmentación de trayectorias vitales y laborales que desdibujan la construcción de certidumbres en torno al trabajo y a las formas de pasaje a la vida adulta (Peres Islas y Urteaga, 2001).

Los jóvenes, y en especial los más vulnerables, parecen ser “la punta de lanza” de una crisis en la organización social de los ciclos de vida considerada desde el doble punto de vista de las instituciones y de los individuos (Dubar, 1996). Los procesos de socialización, y de conformación de identidades personales y sociales cambian profundamente.

La juventud aparece en el corazón de muchas de las contradicciones de nuestra época: mejoramiento de las expectativas de vida al mismo tiempo que aumento de la pobreza y de la desigualdad; mas integración y comunicación al mismo tiempo que mayor fragmentación y exclusión; globalización y preponderancia de lo local; solidaridad emergente junto con individualismo y consumismo extremo (Torres, 2001).

Las consecuencias sociales y económicas de la globalización, la creciente polarización de los mercados de trabajo, el acrecentamiento de las desigualdades sociales en América Latina, colocan a la juventud en un lugar especialmente crítico. La mayor inclusión en el sistema educativo se da en el marco de la persistencia de la deserción y deterioro de la calidad; el desempleo y subempleo juveniles crecen, en tanto algunos ni siquiera encuentran refugio en el sector informal; los jóvenes aparecen vinculados a la extensión de la violencia y el tráfico y consumo de estupefacientes. Muchos jóvenes, especialmente en algunas subregiones, se ven compelidos a migrar en búsqueda de mayores oportunidades laborales. En este marco, se da un fenómeno paradójico: estamos por primera vez, frente a una generación que sabe más que sus padres, en una faceta central del desarrollo como es la tecnología. Y, al mismo tiempo, muchos jóvenes tienen la perspectiva de no lograr mantener el nivel de vida de sus padres (Balardini, 2002).

En suma, lo que está en crisis son los mecanismos tradicionales de inserción y movilidad social.

Sin embargo, en el marco de estos procesos generales, en rigor no puede hablarse de “juventud” sino de “juventudes” (CEPAL, 2000; Jacinto, 1999; Gallart, 2000; Lasida, Ruétalo y Berruti, 1998). Ya que la polarización creciente no afecta del mismo modo a los jóvenes de todos los sectores sociales y niveles educativos, ni de igual modo a todos los países y todos los contextos. Si se tratara de delinear las

situaciones más críticas en América Latina, de un modo general podría señalarse a los adolescentes y jóvenes pobres, que han abandonado la educación media formal, o están en riesgo de hacerlo. Dentro de esta categoría general, algunos grupos padecen situaciones especialmente inequitativas. Por ejemplo, los adolescentes trabajadores “en o de la calle”, o jóvenes internados en instituciones de menores²; los jóvenes inactivos que no estudian ni trabajan³; los jóvenes rurales y/o indígenas y/o de origen afroamericano⁴; y finalmente, otro sector con características muy marcadas, y afectado por procesos de exclusión y reclusión, son las mujeres, en particular las adolescentes de sectores de pobreza, que son quienes presentan tasas más altas de desempleo y tienen menores oportunidades educacionales y de capacitación⁵.

Lejos de pretensiones de exhaustividad, intentaremos plantear a partir de aquí algunas de las temáticas que han suscitado mayor intercambio, investigación y debate durante los últimos años entre los especialistas en la temática de los jóvenes, la educación media y el trabajo, según ha sido propuesto para esta mesa. El desarrollo que sigue se concentra en ese eje, dando por sentado que otros aspectos contextuales más amplios, y otros referidos a las transformaciones en el mundo productivo, son desarrollados en otros espacios de este congreso.

2. Sobre la juventud y la escuela media: ante la resignificación y la construcción de una escuela para los jóvenes

Las categorías “juventud” y “juventudes” tuvieron un papel relevante en los debates y estrategias sobre la educación media en la década del noventa. Durante la década, la educación secundaria se expandió (aunque como suele señalarse no en la misma medida que en otros países emergentes como los

² Evidentemente el fenómeno de los niños de la calle está asociado con la pobreza y una variedad de causas socio-económicas y políticas. Sin embargo, no son las únicas causas ya que sino debería tratarse de un fenómeno masivo. Existe consenso acerca de que ciertos contextos familiares y sociales motivan a los niños a dejar sus hogares; entre ellos se mencionan el descuido y el abuso familiar, y/o la procedencia de ambientes caracterizados por la drogadicción, la violencia, y la inseguridad física.

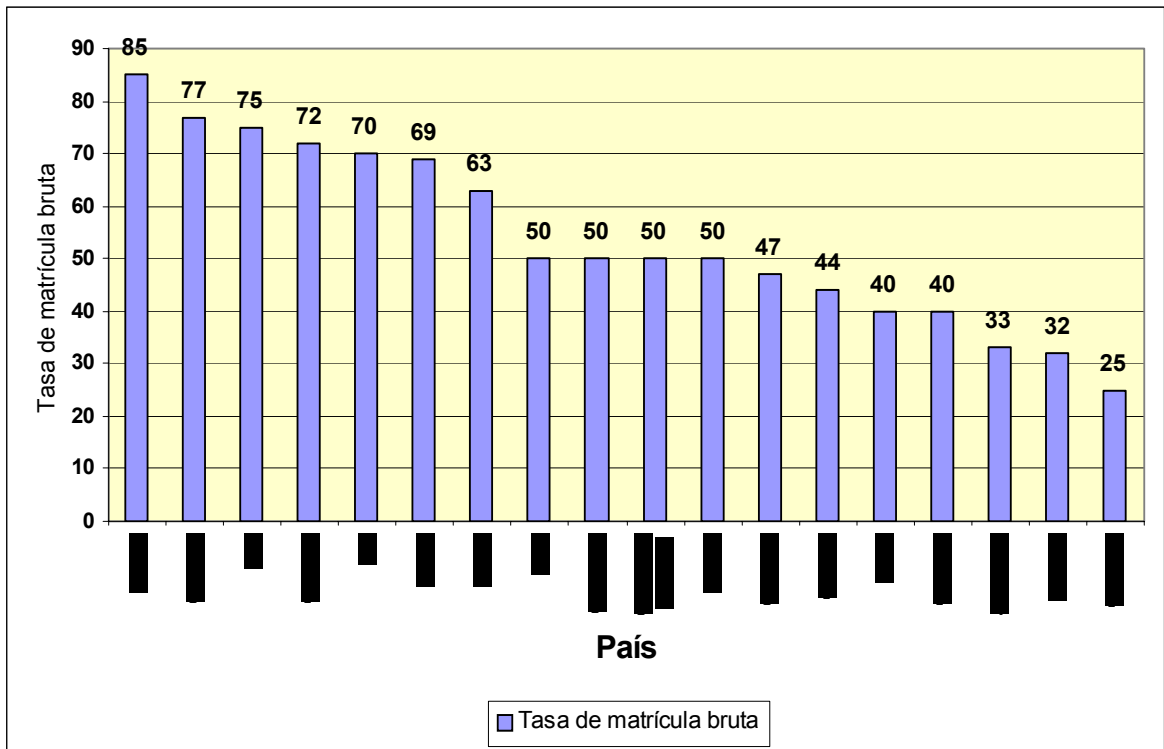
³ Alrededor del 13% de los niños y adolescentes de 13 a 17 años (edades en que deberían estar asistiendo a la educación media) de las zonas urbanas y cerca de 23% de las zonas rurales no estaban estudiando, ni trabajando, ni buscando empleo. Estos porcentajes se aproximan al 20% y 30% para el caso de los niños y adolescentes que residen en el 25% de hogares de más bajos ingresos (CEPAL, 1998). Estos adolescentes constituyen un grupo crítico, porque no se están educando, ni calificando, ni siquiera acumulando experiencia laboral.

⁴ Existen dos conjuntos de países donde la problemática de los jóvenes rurales y/o indígenas adquiere diferentes particularidades (Rama, 1998). Los países o regiones con fuerte participación de población indígena son Bolivia, Perú, Ecuador, Guatemala y sur de México. En el marco de la segregación racial y cultural, las oportunidades de acceso y permanencia de estos jóvenes en el sistema educativo es muy limitada, especialmente en la educación media, y en el caso de las mujeres, por motivos culturales. Otros países latinoamericanos, donde la población indígena no es predominante, pero sí considerable, son aquellos de base agraria y escaso desarrollo económico, donde las tasas de escolarización son considerablemente bajas, especialmente en el nivel medio, dada la baja cobertura en las zonas rurales. Algunos de ellos fueron afectados en años recientes por guerras civiles (El Salvador) que encontraron a los jóvenes en uno u otro bando, y enfrentan hoy la necesidad prioritaria de brindar respuestas a la desmovilización.

⁵ Como una señal de disminución de las inequidades de género, debe señalarse que las tasas de matrícula de uno y otro sexo se han equiparado en todos los niveles del sistema educacional e incluso en algunos países son favorables a las mujeres en la educación de segundo y tercer nivel

del sudeste asiático⁶) acompañando la generalización de la educación primaria, las mayores demandas educativas de los distintos sectores sociales y la extensión de la escolaridad obligatoria vinculada a las reformas educativas (ver gráfico 1 y 2). A medida que se expandía, se hacía evidente que el modelo institucional y pedagógico no se adecuaba a los desafíos sociales y económicos, ni a la nueva juventud y a los nuevos sectores sociales que se incluían en ese nivel educativo. Se ha llegado a afirmar que la mayor expansión se ha dado al mismo tiempo que en que crecía el descontento (Braslavsky, 1999).

Gráfico n° 1: América Latina. Tasa de matrícula bruta en educación secundaria. 1996



Fuente: CAILLODS, Françoise y Francis Hutchinson. 2001. "¿Aumentar la participación en la educación secundaria en América Latina?. Diversificación y equidad", en Cecilia BRASLAVSKY (org), Santillana, Buenos Aires, pp54. Datos del cuadro extraídos de Banco Mundial, 1998; UNESCO, 1999

Así, numerosos trabajos de la década sostienen que la escuela media está en crisis. Por varios motivos y desde varias perspectivas. Se dice que ha perdido su sentido integrador original. Que muchas veces constituye un espacio de discriminación o un paliativo frente al hambre y la inseguridad social. Que cada vez "vale" menos para conseguir un buen empleo. Que los niños y adolescentes aprenden poco y aprenden cosas inútiles en la escuela. Que está alejada de los intereses y expectativas de los propios jóvenes (entre otros Tedesco, 2001; Tenti, 2000; Braslavsky, 2001).

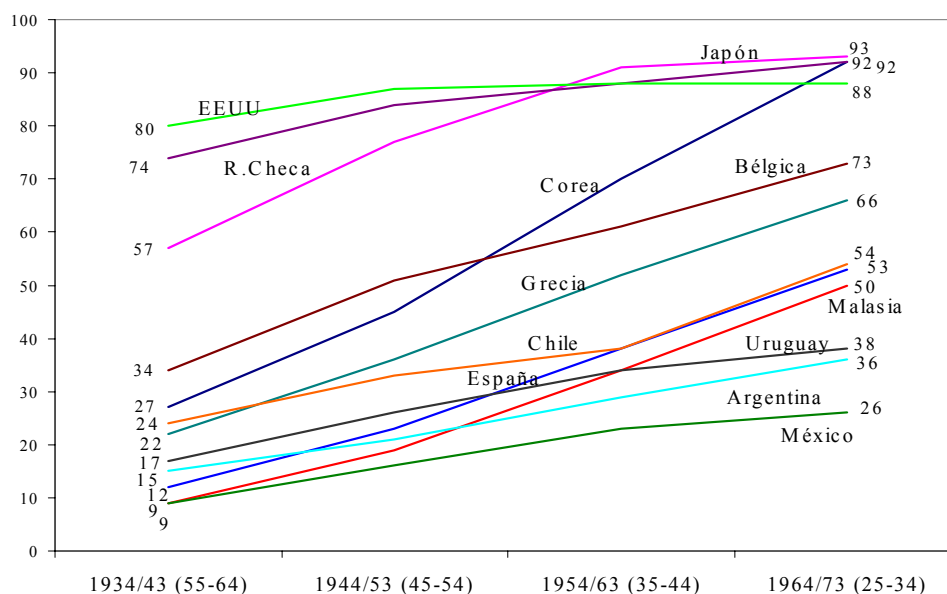
Sin embargo, pocos cuestionan su valor como lugar de aprendizaje de conocimientos socialmente significativos que habiliten el acceso a los niveles educativos superiores y al trabajo, como espacio de

⁶ La fuerza laboral latinoamericana tiene, en promedio, menos de seis años de educación, dos años menos que los patrones mundiales. El gasto (como % del PBN) ha aumentado, pero la inversión pública por alumno es baja y está concentrada en la educación superior (PREAL, 2001).

revalorización de las diversidades culturales y las heterogeneidades juveniles, como lugar de aprendizaje de la convivencia social y de la participación democrática.

Mientras que el sistema educativo tradicional había encontrado la manera de preservarse de la cultura y la vida juveniles planteando sus propias reglas del juego, en los últimos años se produce una irrupción de los modelos y sus preocupaciones juveniles. Esto provoca un acrecentamiento de la distancia entre cultura escolar y cultura juvenil, que es considerada una de las causas de la crisis de sentido que afecta ese nivel educativo (crisis de sentido que se relaciona con cambios culturales y socioeconómicos globales). Una de las discusiones dominantes de la década en torno a las reformas de la educación media fue cómo delinear un modelo institucional y pedagógico que tuviera en cuenta y procesara en la escuela las características de la cultura juvenil, como una de las formas de recuperar el sentido de la escuela para los jóvenes.

Gráfico n° 2: Población con educación media completa (1998 según edad en %)



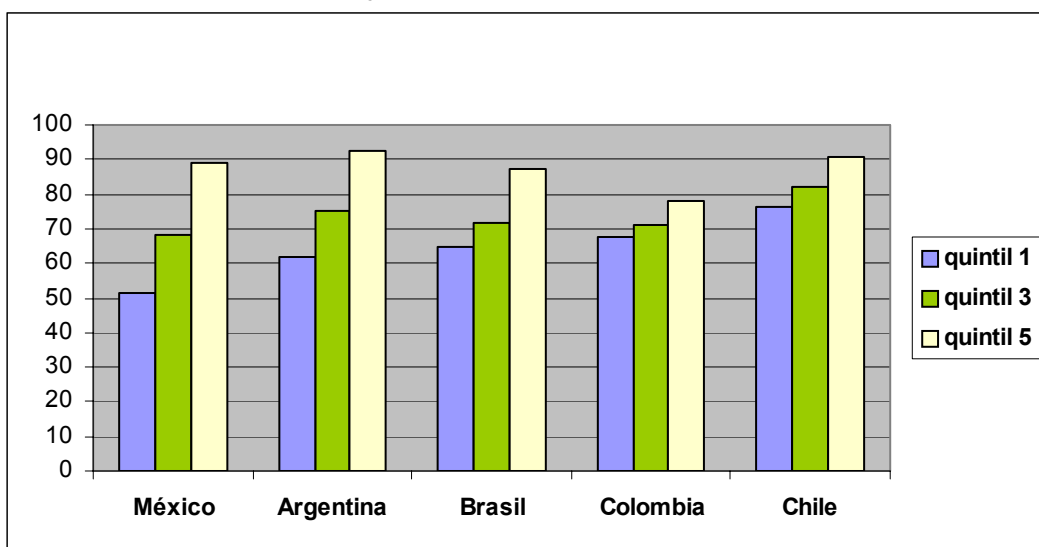
Fuente: BELLEÍ, Cristián. 2001. *¿Ha tenido impacto la reforma educacional chilena?*. Ponencia en Seminario Reforma Educativa en el Cono Sur, logros y tareas pendientes. BID. Buenos Aires. diciembre de 2001

Pero no sólo se trata de la distancia entre el “ser joven” y la escuela, en general. La expansión de la educación secundaria tiene lugar en el marco de un proceso de profundización de las desigualdades sociales preexistentes y de emergencia de otras nuevas. Se está produciendo una diversificación social y cultural del público de las escuelas medias que, con el trasfondo de las transformaciones socio-culturales más amplias, cuestiona sus funciones originales, y plantea nuevos desafíos. Entre las discusiones al respecto, pueden distinguirse dos entre las que abordan la relación de la escuela con los nuevos jóvenes. Se ha discutido por ejemplo en qué medida los nuevos jóvenes son *educables* en el marco de los modelos institucionales y pedagógicos tradicionales (Tedesco, 2000); la pregunta complementaria es cuáles son y deberían ser las reformulaciones de las instituciones escolares para retener a esos nuevos jóvenes sin

disminuir la calidad de los aprendizajes (Jacinto, 1999). Los datos disponibles muestran que los mayores problemas del nivel en diferentes países latinoamericanos están justamente en la deficiente retención, y nivel de egresos, y en la baja calidad y amplia segmentación⁷. Las tasas de asistencia escolar reflejan las desigualdades en las oportunidades educativas de los distintos grupos sociales. (gráfico 3).

En principio, la *educabilidad* se ve afectada por los problemas de subsistencia y en la satisfacción de necesidades básicas. Para abordar estos aspectos socioeconómicos, las políticas educativas han incluido estrategias asistenciales, tales como becas, comedores, apoyos alimenticios, dirigidas en general a poblaciones escolares focalizadas. En algunos casos, también las estrategias de articulación

Gráfico n° 3: México, Argentina, Brasil, Colombia y Chile. Asistencia escolar en áreas urbanas por niveles de ingreso familiar. Grupo de edad de 13 –19 años. 1997 (en porcentaje de la población de la misma edad)



Fuente: UNESCO-OREALC. 2001. *Situación educativa 1980-2000 de América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile.

intersectorial (por ejemplo, con hospitales) y la articulación de la escuela con programas mas integrales de desarrollo local operan como factores de retención⁸. También se discute sobre la conveniencia de implementar “políticas de refuerzo” para todos los adolescentes y jóvenes que ingresan a la educación secundaria con menor capital cultural y educativo acumulado (Braslavsky, 2001). La aparición de la figura del “estudiante trabajador”, presente en los procesos de expansión en partículas en algunos países como Brasil, plantea desafíos específicos vinculados - por ejemplo - a una mayor flexibilidad organizativa.

⁷ La educación de calidad rara vez llega a los niños pobres, rurales o indígenas. Las desigualdades abundan en los sistemas educacionales. En lugar de reducir la desigualdad de los ingresos, en muchos países la educación podría estar aumentándola. Los jóvenes rurales se encuentran dramáticamente desfavorecidos en el nivel secundario donde, en la mayoría de los países, las tasas de matrícula son la mitad que las correspondientes a los no pobres que viven en zonas urbanas (PREAL,2001).

⁸ También pueden reconocerse algunas experiencias que crean incentivos a la permanencia dirigidos a las escuelas, que premian o castigan a las instituciones según sus niveles de retención. Estas prácticas, cuando toman un carácter coercitivo desnaturalizan el sentido de mejoramiento de la equidad que promueven.

En segundo lugar, la *educabilidad* plantea una dimensión cultural⁹, expresada en las diferencias entre los valores y actitudes de los jóvenes y las reglas del juego escolares; esta distancia es particularmente amplia en relación a los públicos más recientemente incorporados. A ello se suma la debilidad de ciertas competencias básicas (desde lingüísticas hasta metacognitivas) de jóvenes que recorrieron su escolaridad previa en escuelas de baja calidad.

La llegada de estos sectores a la enseñanza media desestabilizó los acuerdos y los intereses previos. Este nivel educativo, y incluso el nivel terciario, están acogiendo nuevos contingentes de alumnos que ya no adoptan las actitudes escolares implícitas, las esperas y las motivaciones previstas. La escuela tiene que administrar grupos heterogéneos y no le alcanza el desempeño de su rol tradicional y la afirmación de sus objetivos para que los alumnos participen del juego (Dubet y Martuccelli, 1998).

Los debates están abiertos sobre las estrategias para acercar la escuela a la cultura juvenil en el marco de una educación con mayor calidad y equidad. En las reformas educativas y en los medios académicos se vienen planteando desde hace años reformulaciones de los modelos institucionales, los curriculums y las estrategias pedagógicas. En general, tal como señala Ibarrola se ha llegado a un consenso respecto a extender los años de escolaridad básica general y obligatoria, y posponer el momento de la elección vocacional o profesional, y al mismo tiempo se diversifican las opciones educación técnica superior para no depender de la formación profesional universitaria.

Sin embargo, más allá de este consenso básico que atraviesa las reformas educativas de la región, se plantean algunos debates en torno al grado de diversidad institucional y curricular que debe promoverse. Uno de los aspectos debatidos concierne la conveniencia de diversificar las estructuras como una herramienta para la promoción de mayor equidad (Braslavsky, 2001). Se ha planteado que ahora, ofrecer a todos, en nombre de la equidad, el mismo contenido, las mismas prestaciones y adoptar idénticas estrategias pedagógicas equivale a privilegiar una equidad formal, teórica, frente a una equidad real (Caillods y Hutchinson, 2001).

Algunos programas innovadores han comenzado a proponer caminos para desarrollar estrategias de acercamiento a la cultura juvenil. En esta línea, pueden reconocerse espacios de expresión de las culturas juveniles, artísticas, deportivos, de producción de audio-visuales y/o programas de computación, etc; programas de mejoramiento de la convivencia escolar y prevención de la violencia; acciones vinculadas al acercamiento entre la educación y el trabajo, tales como incluir a los jóvenes en microemprendimientos o proyectos de desarrollo local. Estas estrategias se dirigen a hacer de la escuela un ámbito más cercano a las expectativas de los jóvenes, en algunos casos introduciendo espacios participativos y actividades que le dan un “sentido” al aprendizaje desde la perspectiva del propio joven. Al mismo tiempo se facilita la

⁹ Incluso podría sostenerse que en el nivel de la educación media, la cuestión socio- económica no suele ser el aspecto más problemático, tal vez porque los más pobres muchas veces no logran incorporarse a

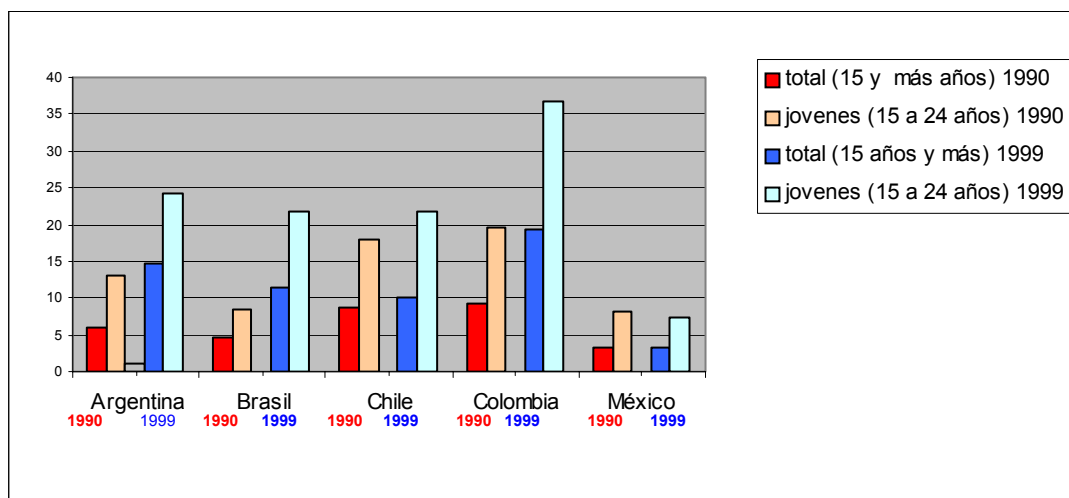
comprensión de ciertas reglas del juego para sostener la escolaridad, y motivando su permanencia. El equilibrio entre establecer las reglas de convivencia y de estudio básicas y mantener la motivación de los jóvenes implica obviamente la necesidad del reconocimiento de las culturas juveniles, y la negociación entre cultura escolar y juvenil, constituyéndose en la actualidad en unos de los *enjeux* centrales de las instituciones escolares.

3. Sobre los jóvenes y el trabajo: ante la descentralización del trabajo como estructurador de la identidad social juvenil

Como se ha venido manteniendo, la década del noventa en América Latina se caracterizó por la apertura de las economías, las privatizaciones y la desregulación, fenómenos que se tradujeron en términos sociales en un aumento del desempleo, en un deterioro aún más generalizado de la calidad de los empleos (8 de cada 20 de los empleos que se generaron fueron en el sector informal), que impidieron a la región capturar productivamente el "bono demográfico" (producto del crecimiento de la población en edad de trabajar y de la económicamente activa a tasas mayores que la población total). Como resultado de estos procesos, se deterioró también la distribución del ingreso, a pesar del aumento del gasto social y del control de la inflación.

Por su situación de buscadores del primer empleo, los jóvenes han sido las primeras víctimas de la crisis del mercado laboral. El desempleo y el subempleo constituyen las características estructurales de la vinculación entre los jóvenes y el trabajo (ver gráfico 4). Los altos niveles de desempleo de los jóvenes, que duplican y más las tasas del conjunto de la población económicamente activa, se suman a los altísimos niveles de subempleo.

Gráfico n° 4: Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México. Tasas de desempleo abierto en la población de 15 a más años y en el grupo de 15 a 24 años. Zonas urbanas. Alrededor de 1990 y 1999.



Fuente: CEPAL. 2002. *Panorama Social de América Latina 2000-2001*. Publicación de las Naciones Unidas. Sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

Pero tal vez la característica más marcada en la relación de los jóvenes actual con el mercado de empleo es la precariedad de sus inserciones laborales. Los jóvenes suelen acceder a empleos inestables, sin protección laboral y con bajos salarios, aún cuando se inserten en el sector formal de la economía. Los jóvenes sin calificación se ven compelidos a trabajos informales, y ocasionales, en el extremo más deteriorado del circuito laboral. Los jóvenes que alcanzan la educación media completa llegan a acceder al circuito de nuevos empleos jóvenes (cadenas de *fast food*, alquiler videos, cines, vendedores de centros comerciales) dentro del sector formal, pero igualmente con bajos salarios y contratación precaria. Los jóvenes más educados, dependiendo también de su capital cultural y social, pueden llegar a acceder al extremo de trabajos de mayor calidad, mejor remunerados y con mejores condiciones de trabajo, pero muchas veces igualmente transitorios.

En el marco del deterioro general, existen sin duda también una franca polarización de las oportunidades laborales y en la calidad de los empleos. En este contexto socio-laboral segmentado, la situación es aún más difícil para los jóvenes de sectores de pobreza y/o niveles educativos más bajos. Estos sólo consiguen integrarse, en los casos en que lo consiguen, en los segmentos ocupacionales más marginales y precarios de la fuerza de trabajo, donde acceden a empleos “no calificantes” ya que en ellos las posibilidades de aprendizaje en el trabajo son escasas (Gallart, Jacinto y Suarez, 1996).

Estudios cualitativos han permitido detectar otros aspectos que se suman a la segmentación ocupacional y a la escasez de credenciales y competencias, para dificultar el ingreso y permanencia de los jóvenes pobres en el mercado de trabajo. Entre ellos merece resaltarse: a) la marginación ecológica, ya que estos jóvenes suelen habitar en zonas alejadas, de difícil acceso, con baja infraestructura de servicios, y mal comunicadas a través de medios de transporte que además resultan caros. En el caso de las mujeres, esto se ve agudizado por la restricción domiciliaria y horaria que se autoimponen debido a la necesidad de compatibilizar el rol productivo y reproductivo (Gallart y otros, 1993). b) La carencia de un capital cultural (manejo de determinados códigos lingüísticos, e interactivos, por ejemplo) y de un capital social (redes

sociales de las que puede provenir un empleo o una clientela) que pueda favorecer el ingreso a otros segmentos del mercado laboral (Jacinto, 1996).

Este panorama ha modificado la relación con lo laboral, que estaba teñida por la llamada “cultura del trabajo”, en la que la satisfacción se vinculaba al deber cumplido, y en la que la identidad laboral iba de la mano con la constitución de la identidad social de los individuos (Dubar, 1991).

Algunos autores han sostenido que se está produciendo una descentralización de la cultura del trabajo en los procesos de constitución de las identidades sociales juveniles. El lugar que ocupaba “la ética del trabajo”, hoy parece ser ocupado por una “estética del consumo”, que premia la intensidad y diversidad de las experiencias, incluido el ámbito laboral, buscando gratificaciones inmediatas (monetarias y vivenciales), novedosas y flexibles (Bauman, 1999, citado por Perez Islas y Urteaga, 2001).

Esta interpretación es consistente con los hallazgos de algunas investigaciones sobre las representaciones del trabajo en los jóvenes, en particular en el caso de los jóvenes de sectores populares. Así, se ha afirmado que aunque el trabajo sigue siendo clave para los jóvenes, el énfasis de esta representación está puesto en su carácter de valor utilitario que les da la posibilidad de obtener dinero. “Dada la precarización de las condiciones de empleo, los jóvenes acceden a experiencias laborales de baja calidad, de poca calificación, de estabilidad variable y de derechos laborales escasos. En estas condiciones no se encuentran reconocidos por la actividad que realizan, ni establecen vínculos de identificación colectiva con sus pares en el trabajo. El interés por el mundo laboral está relacionado con las posibilidades de acceso al mundo del consumo y, con una mayor autonomía del grupo familiar” (Cogliati y otras, 2000: 48).

Otro autor señala que como la inserción del joven en el mundo del trabajo ya no es permanente, pierde vigencia el “rito de iniciación” que era obtener el primer empleo y el primer sueldo, con lo que se lograba una cierta estabilidad e independencia, por lo menos económica de sus progenitores. Actualmente, la inserción laboral de la juventud popular se presenta como un “entrar y salir” permanente del mercado laboral, con una fuerte rotación e inestabilidad, principalmente debido al tipo de empleo y remuneración (Dávila León, O. y otros, 1995).

Otro autor enfatiza especialmente el impacto que el desempleo tiene sobre los varones, en los cuales la coincidencia entre identidad ocupacional e identidad social resultaba central. El trabajo resulta un medio a través del cual se hace posible no sólo el consumo, sino también la identificación con lo masculino (Urresti, 2000). Por ello, el desempleo afecta no sólo la autonomía sino también las relaciones sociales. El aislamiento social es un proceso de polarización por el cual, al quedar excluido del mundo laboral y de sus implicaciones —en particular el consumo—, se deja de participar de un terreno de intereses comunes, máxime si no se produce la sustitución por nuevos intereses, sino que prima la preocupación por encontrar un trabajo (Kessler, 1996).

Habitualmente, se sostiene que el aprendizaje en el trabajo constituye una parte de la formación, complementaria a las etapas de educación formal y formación profesional. ¿Cuánto de “formativos” son estos nuevos modos de inserción en el trabajo?. Como se ha dicho, algunos autores han enfatizado su carácter “no calificante” por su precariedad y baja calidad. Algunos otros sostienen que en esos trabajos se produce una socialización laboral que da al joven “herramientas” para sobrevivir en un mercado de trabajo hostil. Obviamente, la valoración que el joven tenga de su propio trabajo dependerá de múltiples factores. Por un lado, no será independiente de la calidad y el contenido del mismo. Los llamados “trabajos independientes de segunda generación”, por ejemplo, son frecuentemente desempeñados por jóvenes de alta calificación que eligen esa inserción y obtienen gratificaciones monetarias y simbólicas con ello. Por otro lado, la percepción de los jóvenes dependerá del sector social al que pertenece y a sus expectativas de partida, tampoco es independiente de la realidad de los mercados de trabajo locales en los que se inserta. Los jóvenes de sectores medios empobrecidos que han apostado a mayor escolaridad que sus progenitores, pueden verse desalentados e insatisfechos con las inserciones laborales disponibles porque tienen mayores expectativas. Ciertos jóvenes de clases medias bajas que con gran esfuerzo han logrado terminar la escolaridad media, tienen tal vez mayor satisfacción.

El debate sobre este tema está abierto, como lo está respecto a las evoluciones futuras del mercado de trabajo. En América Latina, el sector informal aparece como destino probable de inserción laboral de la mayoría de los jóvenes. Muchos trabajos informales, por ejemplo, los existentes en el terreno de la cultura, son valorados por los jóvenes. En ese contexto, debe insertarse la discusión acerca de la calidad de los trabajos. El trabajo “decente”, como menciona la OIT, o el trabajo digno, como prefieren otros autores, estará vinculado sin duda a la calidad de vida, a lo que permita acceder y a la satisfacción de las necesidades básicas y simbólicas.

4. Sobre las relaciones entre juventud, educación media e inserción laboral: ante el fin de la escolaridad media como vehículo de movilidad social

Las últimas décadas han evidenciado un cambio sustantivo respecto al papel de la educación en relación a la movilidad social. Durante casi todo el siglo XX, la educación fue un formidable vehículo de movilidad social ascendente, a medida que se democratizaba el acceso y especialmente, en las décadas de pleno empleo y crecimiento económico. Pero dos fenómenos convergentes han erosionado esta relación tradicional entre educación y movilidad social: la crisis del modelo fordista de organización del trabajo y la masificación del acceso a la educación (Tedesco, 2000).

Desde comienzos de los años ochenta, comenzó a hacerse evidente un proceso de devaluación de las credenciales educativas (Ibarrola, y Gallart, 1994) y un deterioro general de las posibilidades de empleo, que paulatinamente fue afectando también a los más educados, llevando a un fenómeno conocido como “sobreeducación”.

Hacia principios de los noventa, todavía era evidente que el poseer mayor nivel educativo se asociaba a una menor probabilidad de caer en el desempleo. Más años de escolaridad actuaban así como una suerte de “paracaídas” que atenuaba el deterioro general de niveles salariales y de empleo desde los años ochenta (Gallart, Moreno y Cerrutti, 1993). Sin embargo, siguiendo la evolución de esta asociación en los últimos

años, se nota que el poder diferenciador del nivel de instrucción tiende a disminuir (ver cuadro n° 1). De este modo, se estaría evidenciando el llamado "efecto fila" que consiste en que en los períodos de disminución de las oportunidades ocupacionales, aquellos que tienen mayores niveles de escolaridad desplazan a los menos educados cuando compiten por obtener los mismos empleos. A ello se suma que el aumento de las tasas de escolarización de la población joven se viene registrando en el marco de deterioro de la calidad de la educación¹⁰.

Cuadro n°: 1. Argentina, Chile, Colombia, México y Brasil. Tasas de desempleo abierta según número de años de instrucción, en zonas urbanas, en 1990 y 1999.

	TOTAL		0 a 5 años		6 a 9 años		10 a 12 años		13 años y más	
	1990	1999	1990	1999	1990	1999	1990	1999	1990	1999
Argentina										
**	5.9	14.7	6.8	17	5.9	17.4	15	14.5	7.7	10.2
Brasil	4.5	11.4	4.2	9.9	6.2	15.6	4.5	12.2	1.8	5.2
Chile	8.7	10.1	9.3	12.8	10.1	12.2	9.2	10.2	6.3	7.1
Colombia	9.3	19.2	6.6	15.3	11.3	23.2	12.4	23.2	7.4	14.1
México	3.3	3.2	1.3	2.1	4.3	2.6	3.8	3.7	2.4	3.9

** Argentina. En 1990 los dos primeros tramos de años de instrucción corresponden a los rangos 0-6 / 7-9. Los datos de los tramos 10-12 años y 13 años y más corresponden a 1994.

Fuente: CEPAL. 2002. *Panorama Social de América Latina 2000-2001*. Publicación de las Naciones Unidas. Cuadro 13, pag. 219

Como resultado de los procesos de crecimiento del desempleo, informalización, precarización y polarización del empleo, la escolaridad media decrece como garantía de empleo, y más aún, como garantía de acceso a un empleo de calidad. Hacia fines de los noventa, un estudio sobre el tema (Filmus, 2001) señala que el desempleo de los que terminan la escuela media posee características muy diferenciadas. Por un lado, no sólo ocurre en países en los cuales, aunque en forma parcial, ha habido cambios importantes en las estructuras productivas a partir de la incorporación de modernas tecnologías y una tasa relativamente alta de escolarización media, como Chile, sino también en países donde el impacto de las nuevas tecnologías es muy pequeño y muestran una tasa de matriculación secundaria baja, que no supera el 50%. Asimismo, otros estudios recientes muestran que sólo quienes poseen estudios superiores

¹⁰ Estos fenómenos también han sido interpretados como un traspaso de los mecanismos diferenciadores del sistema educativo al mercado laboral: ante la expansión del primero, el mercado de trabajo estructura fuentes de discriminación que se suman a las existentes en el sistema educativo (Rodríguez, 1995).

parecen conservar tasas de retorno aceptables y que disminuye cada vez más el valor de los certificados de nivel medio en el mercado de trabajo (Muñoz Izquierdo, 2001).

Sin embargo, los datos disponibles también muestran que es partir de los 12 de años de escolaridad (es decir, de la finalización del nivel medio) que disminuye la probabilidad de caer en la pobreza (CEPAL, 1997).

Ante esta situación, los especialistas suelen coincidir en que se ha llegado a un punto en que la educación secundaria aparece como cada vez más necesaria para insertarse con relativo éxito en el mercado de trabajo, pero también cada vez más insuficiente. Algunos autores señalan, sin embargo, que lo necesario es una educación básica de calidad, incluyendo en tal concepto sólo el nivel secundario inferior, ya que seguir desplazando las credenciales educativas necesarias hacia delante, sin mejorar la calidad, es un esfuerzo inútil y poco valorado por los propios jóvenes (Tal como sugiere Ibarrola en el artículo de este mismo volumen). Ante lo que se considera como resultados decepcionantes de las reformas educativas de los noventa, estos temas, y otros tales como la diversificación curricular e institucional deseable para la educación media, vuelven a debatirse.

5. Sobre los jóvenes vulnerables y la formación no escolar: ante un circuito de segundas oportunidades y el riesgo de la exclusión social

Muchos jóvenes desfavorecidos educativa y socialmente no logran terminar la educación básica, y menos aún la educación media, dejando la escolaridad sin haber adquirido competencias indispensables para la vida adulta. Tampoco acceden a una calificación profesional de calidad. Se enfrentan a una exclusión durable del mundo del trabajo y a serias dificultades para integrarse socialmente, sin hablar de la violencia a la que muchos de ellos se ven confrontados. Tal como señala Ibarrola este grupo resulta prioritario para el desarrollo de alternativas educativas que permitan brindarles “una segunda oportunidad” en virtud de que la primera, la oportunidad escolar, no se les cumplió, y con la mira de resolver una muy seria y amplia amenaza de exclusión social.

Sobre la base de este diagnóstico, numerosas iniciativas se han desarrollado durante los años noventa focalizadas en estos jóvenes, orientándose a brindar formación vocacional quienes generalmente no tienen acceso a la formación profesional convencional¹¹. Un número considerable de investigaciones de la década se concentraron en analizar este tipo de iniciativas (Jacinto y Gallart, 1996; Jacinto, 1999,2002; Gallart, 2000; Pieck, 2001; Cinterfor, 1998; Ramirez, 2001; etc.), por ello se cuenta con considerable información sobre sus alcances, procesos y resultados.

Un grupo importante de programas fue desarrollado por los Ministerios de trabajo, la mayoría de ellos financiados por el BID y algunos por el Banco Mundial. El modelo adoptado se caracterizó por ofrecer

¹¹ Tradicionalmente, la oferta de formación profesional dirigida a jóvenes que no finalizan el nivel medio estuvo representada por centros de formación dependientes de los Ministerios de educación o en el caso de América Latina, de los Institutos tripartitos de formación profesional. Sin embargo, estuvo mas bien dirigida a jóvenes integrados y a adultos trabajadores.

cursos de capacitación laboral flexible y orientada mercado de trabajo formal a través de la inclusión de pasantías en empresas. Los cursos fueron subcontratados a entidades principalmente privadas (aunque también se ha incluido algunas públicas) a través de licitaciones. Esas entidades capacitadoras fueron responsables de diseñar los cursos y encontrar lugares de pasantías para los jóvenes. Otro tipo de programas, algunos de ellos relacionados con los Ministerios de Desarrollo Social, también financiados en muchos casos por agencias multilaterales, han sido desarrollados e implementados por ONGs, fundaciones, iglesias, centros públicos de capacitación, gobiernos locales, etc. Estos programas estuvieron orientados hacia el sector informal y hacia los empleos por cuenta propia, generalmente incluyendo una parte práctica en la formación. Algunos de ellos incluyeron otros elementos más allá de la capacitación, como por ejemplo orientación personal y profesional, educación para la ciudadanía, vinculaciones con la educación formal, etc. Otros se orientaron a la formación para la gestión de micro- emprendimientos¹².

Algunas de las tendencias que se evidencian observando en el conjunto de las intervenciones son: la diversificación de las entidades de capacitación, y la participación de organismos públicos articuladamente con organizaciones privadas con o sin fines de lucro (respectivamente, empresas y ONGs); avances en los enfoques de la formación, que incorporaron en algunos casos aprendizajes por competencias, componentes de orientación sociolaboral y/o de refuerzo de competencias básicas; y, en un nivel menos extendido, la promoción de enfoques intersectoriales (que coordinan esfuerzos y servicios de capacitación con la salud, la atención social y la educación formal), y de desarrollo local.

Aunque con diferencias entre países y al interior de un mismo país, debe señalarse que varios aspectos de los programas focalizados en los jóvenes desfavorecidos presentaron debilidades. Por ejemplo, ha habido escasa inversión en desarrollo curricular y en la capacitación de instructores (Jacinto, 2002). Lo que predomina es la superposición de cursos cortos y puntuales, que no compensan las débiles en competencias básicas, o planteos formativos de larga duración que tienen alta deserción. No se han registrado prácticamente itinerarios de formación modulares (Gallart, 2000).

En general las intervenciones cuentan con poca coordinación entre sí y salvo excepciones, ponen en evidencia la falta de redes interinstitucionales e intersectoriales locales y nacionales vinculadas a la formación y la inserción laboral.

Un aspecto especialmente crítico es sostener una adecuada interrelación con el mundo del trabajo. Muchos cursos se siguen diseñando desde la oferta, sin actualizar contenidos ni brindar oportunidades de complementar la formación con prácticas laborales y no ofrecen servicios de orientación socio-laboral. Mucha capacitación presupone que los jóvenes van a autoemplearse aún cuando no poseen experiencia laboral, niveles de organización y autonomía básicos, ni posibilidades de crédito. Pero el problema de la escasa articulación con el mundo laboral excede a la propia entidad y características de los cursos. El propio sector productivo tiende a demandar, en el marco de la sobreoferta de buscadores de empleo, a jóvenes con perfiles formativos más altos, como producto del efecto fila. (Gallart, 2000; CEPAL, 2001; Jacinto, 1999).

¹² Mas allá de la magnitud de las nuevas iniciativas emprendidas en los años noventa, especialmente en algunas regiones, no debe perderse de vista que ellas cubrieron solo una pequeña parte de la población potencial si se considera al conjunto de los jóvenes que salen de la escuela sin calificación.

Algunos esfuerzos para establecer alianzas a nivel local suelen presentar aproximaciones más integrales, combinando recursos y servicios, y promoviendo vínculos con la educación general y la formación, y con nichos reales de trabajo. Estas experiencias muestran vinculaciones interesantes entre los recursos públicos, los empleadores y los grupos focalizados de jóvenes. Por ejemplo, se han detectado casos de municipalidades que han promovido la conformación de redes interinstitucionales de formación, según refleja un estudio realizado en Medellín, Colombia (en este caso, con el apoyo de la cooperación internacional) y otros municipios en América Latina (Ramírez, 2001).

Las dudas alcanzan incluso los programas más exitosos en introducir jóvenes desfavorecidos en el mercado de trabajo. Este tipo de programas sufre de un persistente “*low social stigma*”, percibido por los propios estudiantes y sus familias, que ni siquiera los programas más exitosos logran contrarrestar (Leonardos, 1999). Muchas veces se ha señalado que constituyen oportunidades “pobres” para con quienes las sociedades tienen sus mayores deudas.

A pesar de estas limitaciones, las investigaciones también revelan la satisfacción de los propios jóvenes con estas instancias de formación. Los cursos suelen constituirse en posibilidades relevantes de participación social para la vida de los jóvenes, donde adquieren competencias diversas y aumentan su autoestima. Los seguimientos de egresados registran incluso una tendencia a reinsertarse a la educación formal luego de concluido el curso. Mas allá de que algunos consideren que estos datos muestran aspectos que pueden resultar asistenciales o de contención, otros autores también remarcan que no debe minimizarse este aporte a la vida cotidiana y a la integración social de los jóvenes (entre otros Pieck, 2000; Gajardo y Milos, 2000).

Algunos de los supuestos básicos en los que se apoyan estos programas han sido duramente cuestionados por el deterioro del mundo laboral y la escasez de oportunidades. Muchas acciones se han fundamentado en la concepción de que la baja *empleabilidad* de estos jóvenes está originada en su insuficiente calificación. Esta hipótesis aún tiene sustento en las estadísticas que vinculan los niveles de desocupación con la escolaridad. Podría esperarse entonces que el pasaje por una etapa de capacitación, y más aún de inserción en un empleo, mejore la *empleabilidad* de un joven en el sentido de colocarlo en otro lugar en la “fila” de espera de los empleos disponibles. Pero en la práctica, ante el achicamiento global del empleo formal y de aumento de la informalidad, esta lógica entra en tensión porque jóvenes más educados tienen mayores chances de ser seleccionados, aún para empleos que no parecen demandar altas calificaciones técnicas¹³. De este modo, se produce una tensión paradójica y patética, que deja a quienes tienen menores niveles formativos formales en una situación permanentemente vulnerable aún cuando hayan pasado por cursos de formación para el trabajo, debido a que deben competir en un mercado donde abundan los sobrecalificados.

¹³ Este mecanismo de selectividad parece responder tanto a la valorización de la mayor consolidación de competencias básicas que presentan los más educados como a un mecanismo de selección social

Cabría preguntarse también acerca de la utilidad de estos programas para ayudar a los jóvenes para crearse un trabajo, aún en el sector informal. Algunos seguimientos de egresados de cursos de este tipo muestran que a veces el aprendizaje logrado les provee de un medio de vida valorado por los propios jóvenes. (Universidad Estadual de Capinas, 2001). Otras veces se ha sostenido que si los jóvenes no tienen previamente alguna experiencia de trabajo asalariado, es muy difícil que logren sobrevivir como cuentapropistas. En todo caso, suele haber mayor consenso en que la educación y la capacitación, no sólo técnica sino en gestión empresarial, hacen una diferencia en las formas de gestión del propio negocio.

Podría decirse que su impacto debe evaluarse en relación a la calidad de los trabajos a los que permiten acceder, pero esta calidad no se vincula sólo con la formalidad o no del empleo, sino también con las condiciones de trabajo, y con la medida y la forma en que las inserciones logradas constituyen un medio de supervivencia digno.

En resumen, las investigaciones disponibles permiten mostrar terrenos adonde es preciso mejorar los enfoques de las intervenciones: integralidad y calidad de los cursos, relaciones con el mundo del trabajo, articulaciones intersectoriales, vinculación de la formación con proyectos de desarrollo local. También ponen de manifiesto aquello que parece constituir una de las mayores debilidades para facilitar la construcción de itinerarios calificantes en los jóvenes: la casi completa desarticulación entre los programas de capacitación laboral, la educación formal y la formación profesional. Esta desarticulación se manifiesta en que los jóvenes que restablecen su vínculo con la educación a partir de las ofertas de educación no formal, no disponen de vías de reconocimiento y continuidad en la formal. Tampoco existen “puentes” con la educación de adultos, a la que acceden muchos de los jóvenes que no finalizan la escuela media regular¹⁴. Educación formal, formación profesional y programas de capacitación e inserción laboral constituyen en América Latina circuitos desarticulados que no complementan sus funciones y recursos, que dependen de diferentes ámbitos de la administración pública o incluso de la privada, y están lejos de constituir un sistema. En general se reconoce que un problema clave se plantea en el ámbito de las equivalencias, la certificación y la creación de mecanismos que permitan hacer pasarelas entre las diferentes experiencias de formación y de vida laboral (Jacinto, 2002). Esta problemática no es exclusiva de América Latina, y su resolución no es sencilla, como lo muestra la propia experiencia europea (Atchoarena, 2000).

6. A modo de conclusión

Se han planteado hasta aquí algunos de los principales temas, debates y dilemas que conciernen la situación y trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en el actual contexto latinoamericano. Es claro que este punteo coloca también algunos interrogantes en torno a las estrategias a tomar en las políticas de educación y formación para el trabajo. Solamente los esbozaremos, dejando abierta la discusión.

¹⁴ Algunas estimaciones señalan que más del 50% de los alumnos de las escuelas de adultos son jóvenes a partir de los 15 años.

Ante el difícil panorama, pocas dudas caben de que hay que seguir apostando a la educación, porque impacta al mismo tiempo sobre la economía, la equidad social y el desarrollo de los valores de la ciudadanía. Sin embargo, la democratización del conocimiento valioso no es un proceso espontáneo ni fácil; más bien, la experiencia reciente muestra que una concentración y polarización en el nivel mundial en la generación y utilización de conocimientos de punta ha llevado a una ampliación de las desigualdades. Sin adoptar posturas ingenuamente optimistas respecto a este tema, es preciso preservar el sistema educativo, en general, y la escuela, en particular, como distribuidores de saberes, ya que el conocimiento es una fuente de poder, tal vez la más democrática. Esto implica entre otras cosas insistir acerca de la centralidad en el aprendizaje que debe tener la acción educativa. A pesar de las deficiencias de calidad del sistema educativo, los adolescentes acceden en su paso por la escuela a conocimientos que no se encuentran en otro lado y que, especialmente si provienen de los sectores populares, implican una ampliación de su universo simbólico y de su capital discursivo. Los conocimientos y competencias que la experiencia escolar puede proveer son valiosos y útiles tanto para la vida cotidiana, como para la participación ciudadana y la inserción laboral.

Las escuelas deben aprender a trabajar desde la diversidad cultural, lo cual implica concebir, como aspecto central del servicio educativo, al alumno concreto en su medio familiar, su ambiente sociocultural y sus modos de aprender, sus necesidades y potencialidades. En un momento en que ingresan a la escuela media muchos jóvenes que provienen de sectores sociales de reciente incorporación a ese nivel, esta cuestión de reconocimiento se vuelve crítica y clave para la retención y los aprendizajes. Se ha señalado que la escuela no es una institución que haya tomado en cuenta la cultura juvenil, los cambios en la definición de las maneras de ser “joven” y los intereses y expectativas de los diversos grupos de jóvenes. Sin embargo, pocos discutirían que la experiencia escolar sigue siendo un espacio de inclusión social y de intercambio con los otros, como lo muestran incluso los estudios sobre las opiniones de los propios jóvenes. De este modo, la escuela tiene la oportunidad de revalorizar identidades juveniles; de dar cabida a sus diversas formas de expresión cultural pero, sobre todo, de utilizar los modos de expresión y pensamiento juvenil como punto de partida para la generación de otros aprendizajes (Jacinto y otros, 2002)

Estamos ante el riesgo de que la educación media, por su menor rendimiento en términos económicos, y porque ya no asegura un buen trabajo, ni siquiera un trabajo a las poblaciones pobres, sea cuestionada tanto por quienes la analizan desde las tasas de inversión como desde los públicos potenciales (Filmus, 2001) ¿Estamos ante el fin de la expansión educativa, ante el fin de la expansión fácil como plantea Tedesco, y/o ante el fin de la expansión con calidad? Esos son los riesgos. Más allá de la crisis de la escuela, todas las evidencias muestran que los mayores logros educativos amortiguan los procesos de deterioro y marginación social. En un marco de complejización de la vida cotidiana, de falta de empleos disponibles para todos y de expansión de la educación, quedar fuera de la escuela minimiza más que nunca las posibilidades de integración social y ocasiona mayor vulnerabilidad y exclusión.

A pesar de los esfuerzos que se hagan por retener a todos los adolescentes en el nivel medio, la experiencia de los países centrales muestra que su universalización no es fácil de lograr. Es preciso explorar distintos caminos que puedan favorecer la reinserción de los desértos, en la escuela formal o en otros dispositivos de formación. Entre los tipos de estrategias exploradas en otros contextos pueden

resaltarse tres, sin duda complementarias: la implementación de mecanismos de seguimiento de las trayectorias escolares, la articulación de diferentes actores sociales, y la provisión de los servicios educativos más flexibles.

En cuanto a los programas de formación profesional destinados a quienes dejan la escolaridad formal, siempre será recomendable promover la reinserción, pero lo central es idear sistemas inclusivos y flexibles. El objetivo estratégico sería la constitución de sistemas que articulen educación, formación profesional y dispositivos de capacitación e inserción laboral, recuperando el concepto de educación a lo largo de toda la vida. La necesidad de avanzar hacia mayor articulación no sólo es una cuestión de eficacia y eficiencia. También se vincula a la equidad, insertándose en un terreno más amplio: el de constituir un sistema de educación permanente que responda a las transformaciones sociales, culturales, económicas y tecnológicas y posibilite el acceso a diferentes alternativas de formación a lo largo de toda la vida. No debe minimizarse tampoco la necesidad de brindar a los jóvenes una diversidad de oportunidades formativas que respondan a sus expectativas, en terrenos expresivos, deportivos, culturales, etc. Ellas son útiles para el trabajo, para la vida y para la conformación de ciudadanía. Ante un mundo del trabajo en el que las trayectorias de los sujetos son cada vez más únicas, combinando experiencias educativas y laborales diversas, los distintos espacios deben valorarse según las posibilidades de acumulación de aprendizajes y de su aporte a la calidad de vida.

Está claro sin embargo que las intervenciones educativas y formativas tienen el límite que les plantean nuestras sociedades excluyentes. Es preciso trabajar por la creación de cada vez más oportunidades educativas y de inserción laboral, pero obviamente es preciso también generar mayor justicia social, integración y condiciones para un desarrollo económico más equitativo.

Bibliografía citada

ATCHOARENA, David (ed.). 2000. **The transition of youth from school to work: issues and policies**, París, Unesco.

BALARDINI, Sergio; MIRANDA, Ana, 2000: "Juventud, transiciones y permanencias" en **Pobres, pobreza y exclusión social**. Buenos Aires: Ceil-Conicet, 2000. pp 129-138.

BALARDINI, Sergio, 2002. "Juventud de América Latina. Recuerdos del futuro. Una prospectiva". Ponencia presentada en el Encuentro Internacional **10 años de políticas de juventud. Análisis y perspectivas**, organizado por INJUVE; CEULAY y OIJ, Mollina, Málaga, 17 al 21 de junio de 2002.

BRASLAVSKY, Cecilia, 1999: **Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana**. Buenos Aires: Santillana.

BRASLAVSKY, Cecilia, 2001. "La educación secundaria en Europa y América Latina. Síntesis de un diálogo compartido" en Braslavsky, Cecilia (org.), **La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?**. Buenos Aires: IPE-UNESCO, Santillana, pp. 467- 487.

CAILLODS, Francoise y HUTCHINSON, Francis, 2001. "¿Aumentar la participación en la educación secundaria en América Latina? Diversificación y equidad", en Braslavsky, Cecilia (org.): **La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?**. Buenos Aires: IPE-UNESCO, Santillana, pp. 21-64.

CEPAL, 1998. **Panorama social de América Latina 1997**. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas.

CEPAL, 2000. **Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe**. Santiago de Chile: CEPAL.

CINTERFOR, 1998. **Juventud, educación y empleo**. Montevideo: Cinterfor. (Serie Herramientas para la transformación, n° 8)

COGLIATI, Cristina; KOSSOY, Alicia; KREMENCHUTZKY, Silvia, 2000: "El trabajo de los jóvenes", en **Jóvenes**, Revista de Estudios sobre Juventud, Nueva Epoca, Año 4, n° 12. México: junio-diciembre de 2000. pp 44-57.

DÁVILA LEÓN, Oscar, IRRAZABAL MOYA, Raúl y OYARZÚN CHICUY, Astrid, 1995. "Los jóvenes como comunidades realizadoras: *Entre lo cotidiano y lo estratégico*". En: **Ni adaptados ni desadaptados sólo jóvenes. Siete propuestas de desarrollo juvenil**. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, Santiago de Chile, pp. 85-134.

DRANCOURT, Chantal Nicole et ROLLEAU-BERGER, Laurence, 2001. **Les jeunes et le travail 1950-2000**. Paris : Presses Universitaires de France.

DUBAR, Claude, 1991. **La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles**, París : Armand Collin.

DUBAR, Claude, 1996. "Socialisation et processus" en Paugam, Serge (coord.), **L'exclusion : l'état des savoirs**, Paris: Éditions la découverte. pp. 111-119

DUBET, Francois; MARTUCCELLI, Danilo, 1998: **En la escuela. Sociología de la experiencia escolar**. Buenos Aires: Losada.

FILMUS Daniel, 2001. "La educación media frente al mercado de trabajo: cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente", en Braslavsky, Cecilia (org.), **La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?**. Buenos Aires: IPE-UNESCO, Santillana, pp. 149-221.

GALLART, María Antonia (coordinadora), 2000: **Formación, pobreza y exclusión: los programas para jóvenes**. Montevideo: Cinterfor (Serie Herramientas para la transformación, n° 12)

GALLART, María, JACINTO, Claudia. y SUÁREZ, Ana, 1996: "Adolescencia, pobreza y formación para el trabajo", en Konterllnik, I. y Jacinto, C.: **Adolescencia, pobreza, educación y trabajo: el desafío es hoy**, Buenos Aires: Losada- UNICEF-Red Latinoamericana de Educación y Trabajo.

GALLART, María., MORENO, Martín y CERRUTI, Marcela, 1993: **Educación y empleo en el Gran Buenos Aires 1980-1991. Situación y perspectivas de investigación**, Buenos Aires, CENEP, Cuadernos del CENEP Nro. 49.

IBARROLA, María; GALLART, María Antonia (coords.), 1994: **Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina**. Santiago, Buenos Aires, México D.F: OREALC (UNESCO) y CIID-CENEP. Lecturas de Educación y Trabajo n° 2.

JACINTO, Claudia, 1996: "Desempleo y transición educación-trabajo en jóvenes de bajos niveles educativos. De la problemática estructural a la construcción de trayectorias", **Dialógica**, Buenos Aires, año 1, n°1, edición especial, CEIL-CONICET, marzo de 1996, pp.43-63.

JACINTO, Claudia; GALLART, María Antonia. (coords.), 1998: **Por una segunda oportunidad. La formación para el trabajo de jóvenes vulnerables**. Montevideo, CINTERFOR-RET.

JACINTO, Claudia, 1999: **Enfoques y tendencias de los programas de educación dirigidos a niños y jóvenes desfavorecidos en América Latina**, IPE Programme de recherche et d'études: Stratégies d'éducation et de formation pour les groupes défavorisés. Paris, UNESCO/IIEP.

JACINTO, C.; CIFELLI, P. y otros. 2001. **Tendiendo puentes entre los jóvenes y la escuela**, Buenos Aires: UNICEF. (en prensa)

JACINTO, Claudia, 2002: "Lecciones y encrucijadas en la formación para el trabajo de jóvenes desfavorecidos en América Latina" en Jacinto, C. (coord.), **Nuevas alianzas y estrategias en la formación de jóvenes desfavorecidos de América Latina** Vol. II, Paris, UNESCO/IIEP. (en prensa)

KESSLER, Gabriel, 1996: "Algunas implicancias de la experiencia de desocupación para el individuo y su familia", en Beccaria, Luis y López, Nestor (comps.): **Sin trabajo. Las características del desempleo y sus efectos en la sociedad argentina**. Buenos Aires: UNICEF-Losada. pp 111-160.

LASIDA, J., RUÉTALO, J. y BERRUTTI, E. ,1998: "Evaluación socio-pedagógica y organizacional de experiencias de educación y trabajo para jóvenes en situación de pobreza. El caso de Uruguay. En Jacinto, Claudia y Gallart, María Antonia (coords.): **Por una segunda oportunidad. La formación para el trabajo de jóvenes vulnerables**. Montevideo, CINTERFOR-RET. pp 77-109.

LEONARDOS, Ana Cristina, 1999. **Non-formal vocational training programmes for disadvantaged youth and their insertion into the world of work: towards a framework for analysis and evaluation**. IPE-UNESCO: París.

MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos, 2001. "Implicaciones de la escolaridad en la calidad del empleo", en Pieck, Enrique: **Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social**. México, Coedición UIA, IMJ, UNICEF, Cinterfor-OIT, RET y CONALEP. Pp 155-200.

PEREZ ISLAS, José Antonio; URTEAGA, Maritza, 2001. "Los nuevos guerreros del mercado. Trayectorias laborales de jóvenes buscadores de empleo", en Pieck, Enrique: **Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social**. México, Coedición UIA, IMJ, UNICEF, Cinterfor-OIT, RET y CONALEP. pp 333-354.

PIECK, Enrique, 2001. **Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social**. México, Coedición UIA, IMJ, UNICEF, Cinterfor-OIT, RET y CONALEP.

PREAL, 2001. "Informe del progreso educativo en América Latina", en: **Quedándonos atrás. Un informe del progreso educativo en América Latina**. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina. PREAL.

RAMA, G., 1998: "El desafío del acceso, la calidad y la adecuación institucional en materia de educación para jóvenes", en **Juventud, educación y empleo**. Montevideo: Cinterfor/OIT. pp 91-117.

RAMÍREZ GUERRERO, Jaime, 2001: **El rol de los actores locales en la formación e inserción laboral de jóvenes: la experiencia de la Corporación Paisajoven en Medellín (Colombia) y otros casos en América Latina**. París: IPE

RAMÍREZ GUERRERO, Jaime, 1998. "La "Formación de Transición": Modelo conceptual para una estrategia de intervención contra el desempleo juvenil de tipo estructural", en CINTERFOR, **Juventud, educación y empleo**. Montevideo: Cinterfor. (Serie Herramientas para la transformación, n° 8). Pp 237-273.

ROBERTS, K., CLARK, c. y WALLACE, C, 1994. "Flexibility and individualisation: a comparison of transitions into employment in England and Germany", **Sociology**, Journal of the British Sociological Association, vol. 28, n°1, febrero 1994, pp. 31-54

RODRIGUEZ, Ernesto, 1995. **Capacitación y empleo de jóvenes en América Latina**, Montevideo, CINTERFOR, Estudios y Monografías nro.79.

TEDESCO, Juan Carlos, 2000. **Educación en la sociedad del conocimiento**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

TEDESCO, Juan Carlos, 2001. Introducción, en Braslavsky, Cecilia (org.), **La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?**. Buenos Aires: IPE-UNESCO, Santillana, pp 11-19.

TENTI FANFANI, Emilio (comp.), 2000: **Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones**. Argentina: Unicef / Losada.

TORRES, Rosa María, 2001. **Facing the New Century: What (and how) do youth need and want to learn?** Document prepared for the International Youth Foundation. Instituto Fronesis. Buenos Aires, June 2001, (mimeo).

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAPINAS y otros. 2001. **Avaliação de impacto do programa Capacitação Solidaria- PCS – sobre os egressos de cinco regiões metropolitanas**, Capacitação Solidaria.

URRESTI, Marcelo, 2000. "Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela".
en Tenti Fanfani, Emilio (comp.) **Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones.**
Argentina, Unicef / Losada. pp. 11-78.