



Escuela, trabajo y transiciones juveniles: la década de los '90 como bisagra para pensar una relación conflictiva

Miguel Orellano* y Ernestina Rosendo**

RESUMEN

El presente artículo analiza cómo las transformaciones estructurales (económico-sociales, laborales y culturales) acaecidas en la Argentina durante las últimas décadas, impactaron críticamente en la relación entre el sistema educativo y el mundo del trabajo. Se abordan específicamente las percepciones que los jóvenes de los años '90 guardaban sobre sus procesos de pasaje desde la institución escolar a la esfera laboral. Se realiza un recorrido histórico de la relación entre educación y trabajo en Argentina y se analizan los resultados de investigaciones cuanti-cualitativas, realizadas con estudiantes de los años '90 que cursaban el último año de la escuela secundaria.

Se enuncian algunos lineamientos generales que deberían ser incluidos en el diseño de una política educativa que, valorizando la formación de ciudadanía, reconceptualice la relación entre la educación y el trabajo en una sociedad crecientemente segmentada, heterogénea y excluyente; siendo los jóvenes uno de los grupos más vulnerables de este proceso.

Palabras claves: Crisis, Educación, Trabajo, Transiciones juveniles, Políticas educativas.

ABSTRACT

This article analyze how structural transformations (socio- economics; labours; cultural) present in Argentina during the last decades, has affected critically the relation between education and work. We examined that childhood of '90 perceptions had about

* Licenciado en Psicología. Magíster en Salud Pública. Magíster en PsicoInmuno-NeuroEndocrinología. Correo electrónico: mhorellano@hotmail.com.

** Licenciada en Psicología. Magíster en Salud Pública. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: ernestinarosendo@fullzero.com.ar. Fecha de realización: marzo de 2004. Fecha de entrega: marzo de 2004. Aprobado: junio de 2004.

theirs transitional process from secondary schools to world of work. We followed the historical relation between education and work in Argentina, and we showed the results of some cuanti-cualitative researchs with secondary's students of '90.

We state general lineaments must be included in the design an educational policy that may contribute the citizenship formation, analyzing the relation between education and work in a society characterized by the occurrence of negative macro-economic indicators, and the rapid growth of urban poverty and labor exclusion.

Key words: Crisis, Education, Work, Transitional process, Educational policy.

NOTAS PRELIMINARES

Las transformaciones macroestructurales (económico-sociales, culturales, laborales y tecnológicas) acaecidas durante los últimos quince años en la Argentina, como efecto de los procesos de globalización e internacionalización, generaron una serie de profundos cambios en las distintas esferas de la vida singular y colectiva de la población, tanto en el terreno político, cultural, social como en el deseante. Desde distintas perspectivas teóricas, se define dicho período histórico social en términos de una crisis estructural que combina simultánea y sinérgicamente transformaciones en: las instituciones encargadas de la cohesión social (Estado Providencia); el mundo del trabajo (economía y sociedad); y en la formación de las identidades individuales y colectivas (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994; Fitoussi y Rosanvallon, 1997; Tedesco, 2000; Bauman, 2003a).

Se desencadena así una serie de procesos económico-laborales de profunda significación como la informalidad laboral, el aumento del desempleo y subempleo, la desprotección social y el incremento de la pobreza estructural y de los nuevos pobres. En este contexto, la concentración económica y la contracción del Estado, derivan en la conformación de un escenario con condiciones críticas en la reproducción de amplios sectores sociales; caracterizándose la nueva estructura social por la polarización extrema en la distribución de ingresos.

En este sentido, el *Capitalismo Mundial Integrado* deja su impronta en la construcción de las biografías singulares y grupales del actual *histórico-social*, definiendo modificaciones en las formas de percibir y metabolizar la realidad existente, produciendo la aparición disruptiva, procesual y cambiante de una nueva subjetividad. El avance del individualismo competitivo, de los valores de realización personal y eficiencia, producen tensiones en la díada individuo-comunidad y en las esferas de lo público-privado (Beck, 2000), derivando en crisis de las identida-

des colectivas, en situaciones de privación relativa y en anomia. De este modo el fin del siglo XX evidenció también una crisis de las metáforas del desarrollo progresivo de lo personal, lo familiar y lo socio-cultural; minando las bases de un mundo controlable, predecible y transparente (Bauman, 2003b).

Es así que en el marco del pensamiento reflexivo contemporáneo, la complejidad de la realidad social se sostiene en procesos de permanente cambio signados por la convergencia de viejos y nuevos paradigmas culturales, científicos y educativos (Morin, 1998). En esta línea se inscribe la crisis educativa de fin de siglo, resultado del agotamiento de los paradigmas técnico-disciplinarios que caracterizaron al pensamiento moderno (Puiggrós, 1995; Galeano Ramírez, 2002).

El capitalismo posindustrial tiene a la información y al conocimiento como engranajes centrales en el ordenamiento del nuevo sistema productivo, en las relaciones sociales y en la distribución de poder que de él se desprenden (“sociedad del conocimiento” en expansión); ahora caracterizado por el desarrollo vertiginoso de las nuevas tecnologías de la comunicación y el uso intensivo del conocimiento, que dejan su impronta en la producción de nuevas subjetividades. Este proceso se acompaña del surgimiento de una sociedad altamente segregativa y heterogénea donde se engrosan las filas de la exclusión y la desafiliación social y se acentúan las desigualdades en el uso y apropiación de instrumentos tanto económicos como simbólico-culturales (Castel, 1997; Tiana, 2002).

En dicho contexto, se agudiza la discusión acerca del papel y el poder que la educación tiene en las sociedades contemporáneas. A los históricos planteos de la década del ‘60 se le suman hoy nuevos interrogantes en torno a: los problemas pedagógicos, económicos y de equidad en el sistema educativo por la necesaria incorporación de la ciencia y la tecnología modernas, la compatibilización entre el aumento cuantitativo del alumnado con la calidad de la educación, y la articulación entre la educación y el trabajo (Martínez Paz, 1998). La clásica relación entre educación, inserción laboral y movilidad social ascendente, asume en los últimos años una complejidad que no se circunscribe linealmente a dicha relación. La educación y el acceso al conocimiento resultan centrales en la construcción de la equidad social, pero exigen considerar la incidencia de factores de educabilidad relacionados con las condiciones de vida (materiales y afectivas) y la pertenencia social de los actores involucrados (Tedesco, 2000; Filmus, 2001).

Hoy asistimos a una contradicción entre la importancia de la formación en las sociedades del conocimiento y las evidencias que muestran que elevados niveles de instrucción no aseguran una inserción laboral y económica satisfactoria.

Las mutaciones macrosociales, arriba descritas, determinan procesualmente un escenario complejo en el cual los jóvenes deben reformular y construir, individual y colectivamente, sus esquemas simbólico-referenciales y actitudinales, atravesados éstos por un presente en crisis. La transición juvenil hacia la obtención de recursos económicos propios y permanentes, acentúa en la última década su complejización, transformando el antiguo y brusco salto transicional del sistema educativo al empleo en una gama de situaciones intermedias y ambiguas que señalan el aplazamiento de la conquista de la autonomía (condiciones económico-afectivas) y el pasaje a una adultez plena (Pérez Islas y Urteaga, 2001; Casanova, 2004).

Es en este nuevo escenario social de la Argentina, inmerso en un perpetuo flujo, que resulta oportuno interrogarse acerca de las consecuencias y los desafíos que esta realidad plantea a la institución escolar. Consecuencias y desafíos que consideramos se centran en dos núcleos problemáticos: la articulación entre el sistema educativo y el mundo productivo, y el papel de la educación en la promoción de valores y pautas de conducta en las sociedades actuales.

En el presente escrito, nos abocaremos entonces a delinear algunas reflexiones en torno al primer núcleo enunciado: la vinculación entre el sistema educativo, el mundo del trabajo y las transiciones juveniles durante los años '90, entendiendo a la escuela como el resultado complejo de la interacción de los espacios doméstico, laboral, ciudadano, local y mundial; reflejando en su interior los desarrollos dinámicos y contradictorios de dicha combinación (Sousa Santos, 1991). En primer lugar, esbozaremos un paneo histórico de la articulación entre educación y trabajo en la Argentina, sirviendo como referencia contextual y explicativa; abordando luego los efectos disruptivos que la crisis de los años '90 tuvo en dicha relación y que se sostienen hasta hoy. En segundo lugar, analizaremos las percepciones que los jóvenes de esos años guardaban acerca de sus procesos de pasaje desde la institución escolar al mundo del empleo. Este recorrido, creemos, puede ayudarnos en la discusión actual sobre una problemática que aún sigue pendiente.

EDUCACIÓN, SISTEMA PRODUCTIVO Y TRANSFORMACIONES SOCIOECONÓMICAS: UN BREVE RECORRIDO HISTÓRICO

La organización del sistema educativo formal argentino, se basó en los principios de unidad, federalismo y libertad aunque con el transcurso de las décadas, tales principios se vieron desvirtuados: la "unidad" se conformó en rigidez, resul-

tando el sistema incapaz de adecuarse a la realidad; el “pluralismo” derivó en desarticulación y en falta de respuestas a las diversas realidades socioculturales e históricas; y la “libertad” con la idea de la igualdad de oportunidades, no pudo eliminar ni evitar la reproducción de las desigualdades (fracaso escolar, deserción y desgranamiento de amplios sectores económico-sociales y culturales).

Estos principios fundacionales deben interpretarse en el seno del proceso histórico-social que caracterizó al Estado oligárquico-liberal argentino del siglo XIX; un país en ciernes que necesitaba de la constitución de la idea de “Nación”, del sentimiento de pertenencia e identidad común, con la finalidad de integrar a la vida social como “ciudadanos activos” a amplios sectores populares. Este proceso siguió claros propósitos político-clientelísticos y de control social, ideológico y cultural, que generó un sistema de estratificación social acorde a los intereses de las elites dirigentes (Casassus, 1995).

Así, desde finales del siglo XIX hasta los inicios del XXI, la agenda educativa tuvo como uno de sus ejes de preocupación el tema de la integración y el desarrollo de determinados sectores sociales: los sectores populares, en el siglo XIX; los inmigrantes y el proletariado industrial incipiente, en los albores del XX; los nuevos sectores vulnerables y excluidos del sistema social-productivo, a fines del XX y comienzos del XXI.

Ahora bien, la conflictiva relación entre el sistema educativo y el espacio laboral (Jacinto, 2001; Gallart, 2002a), debe ser leída en el constante interjuego de los espacios estructurales arriba mencionados. Desde su origen, y como ámbito privilegiado por la burguesía industrial en ascenso, la escuela se constituyó en primer lugar en el garante de la formación ideológica del ciudadano (función de socialización con la consecuente legitimación del sistema productivo) y sólo en segundo término, de manera específica y circunstancial, dio respuesta a la preparación técnica requerida en el mercado de trabajo.

Es en la década del '30, y en particular con el advenimiento del Estado nacional-popular (Estado de compromiso) y la conformación de una nueva realidad económico-social y productiva, que el sistema educativo se constituye no sólo en derecho social de los ciudadanos sino, y esencialmente, en una estrategia de formación de mano de obra apta para la satisfacción de las nuevas necesidades del mercado laboral (Filmus, 1996). Esta caracterización de la educación como inversión para el desarrollo individual y social, generadora de “capital humano” altamente calificado (“teoría del efecto residual”; implementación tecnocrática de programas de enseñanza “profesionalizante”; modelización de escuelas técnico-vocacionales, programas de investigación Universidad-empresa, etc.) se extendió,

Estado desarrollista de por medio, hasta mediados de la década del '70, momento en el cual la relación entre la educación y el mundo del empleo entra en crisis como efecto y parte de las transformaciones económico-sociales acaecidas en un mundo crecientemente globalizado (Casassus, 1995; Filmus, 1996).

A fines de los años '70 las perspectivas optimistas que vinculaban el desarrollo económico-productivo a la educación, son superadas por una creciente desconfianza y desilusión acerca de las potencialidades de la misma. La brecha entre las expectativas y los logros conduce a una ruptura entre el sistema educativo y el empleo; identificándose causas de orden teórico, social, político y económico (Casassus, 1995).

La "década perdida" de los '80 contextualizó la caída del Estado benefactor y el surgimiento del Estado post-social o neoliberal, desentendido y relegado de sus obligaciones sociales, transfiriendo al mercado la capacidad de regular y conducir el desarrollo y la distribución de los bienes colectivos. Frente a esta nueva coyuntura estatal la escuela queda relegada a un rol netamente asistencial, sin garantizar el acceso a los conocimientos socialmente significativos, necesarios para una participación social y productiva plena. Sintéticamente la situación podría resumirse en cuatro procesos: la expansión de la matrícula, el deterioro significativo de la calidad educativa, la segmentación o ampliación de las desigualdades en el acceso, permanencia y promoción en los distintos niveles del sistema, y una descentralización tecno-burocrática y economicista, escasamente participativa (Filmus, 1996 y 2001).

En los años '90, período en el que se consolidaron las transformaciones macroestructurales y sus efectos disruptivos sobre el mercado laboral, la relación entre el sistema educativo y el mundo del empleo estuvo esencialmente organizada alrededor de dos ejes principales: por un lado, las intervenciones y programas ligados al afrontamiento del desempleo juvenil (siguiendo el modelo europeo, se implementan medidas formativo-pedagógicas para jóvenes desocupados buscando mejorar sus niveles de cualificación, reglamentándose nuevas pautas de contratación laboral temporal y flexible entre Estado-empresariado), provocando en muchos casos la superposición de la educación laboral con el empleo mismo; y por el otro, la definición de "competencias profesionales"¹ como bisagra entre el mundo del trabajo y el sistema educativo, en el marco de los denominados Trayectos Técnicos Profesionales articulados con la Educación Polimodal.

De este modo, cuando los técnicos de los organismos oficiales explicaban los altos índices de desocupación, no dudaban en responsabilizar a la "mala formación" o calificación insuficiente del trabajador, y a la inadecuación del sistema

educativo con las realidades socioproductivas del país, como las principales causas de la situación. Los especialistas en educación enfatizaban la “escasa” articulación entre la formación recibida en la escuela y las necesidades que el mercado laboral exigía; justificaban, así, la implementación de un pool de *estrategias dirigidas al individuo*, de corte esencialmente sociopedagógico o educativo (Macri, 1996).

Es así que las diversas medidas socio-pedagógicas o educacionales implementadas desde los gobiernos centrales, mostraron dos núcleos duros: a) prácticas íntimamente relacionadas con el sistema educativo formal existente, y b) intervenciones centradas en la acción de programas de formación profesional en talleres y lugares de trabajo (empresas privadas y públicas); pudiendo aparecer articulados en la práctica (medidas de intervención mixtas). Ambos procedimientos suponen que el desempleo juvenil está ligado directamente a un déficit educativo y/o formativo padecido individualmente por los jóvenes: la obtención de conocimiento por la vía de la formación complementaria (*políticas de choque* o *políticas educativas diferenciales*), facilitaría el acceso al mercado laboral.

Desde otra vertiente, Gallart (2002b) considera que las políticas a implementar en relación a la inserción laboral juvenil deberían integrar la mejora de la retención y la calidad educativa en el contexto general de una reactivación económica del sistema productivo, como forma de superar la discusión centrada en las deficiencias de la escuela para el ingreso al mercado de trabajo. En esta línea pueden inscribirse las propuestas que articulan *el desarrollo económico local y regional* con estrategias de formación y empleo sujetas a las especificidades sociales, culturales y productivas de cada zona, valorando los intereses e idiosincrasias de los grupos juveniles implicados; quedando de este modo definida *una formación de transición* que compatibiliza la integración de las acciones educativas escolares con las provenientes de instituciones de capacitación laboral (Jacinto, 2001; Ramírez, 2001; Casanova, 2004).

Este sintético recorrido muestra cómo a lo largo de la historia, la química interna del sistema escolar se inscribe procesualmente dentro de las coordenadas histórico-sociales que le dan sentido y direccionalidad, quedando enmarcada dentro de la compleja relación existente entre los espacios mundial, local, ciudadano y laboral; provocando en los jóvenes, en tanto actores centrales de dicha relación, una forma particular de vivenciar y rediseñar sus procesos transicionales que van desde la juventud a la adultez.

LOS JÓVENES Y EL MUNDO DEL EMPLEO: VIEJAS Y NUEVAS TRANSICIONES

Las transformaciones estructurales del mercado de trabajo argentino de los últimos años, impactaron de lleno en los procesos de transición juvenil. En este contexto de crisis, la transición desde el sistema educativo hacia el empleo presenta no pocas dificultades y problemas teóricos, perfilándose una nueva conceptualización que sustituya al denominado modelo “normal” de transiciones (Ramírez, 2001).

La transición juvenil en tanto etapa particular del proceso de socialización de las sociedades capitalistas, supone facultades y necesidades propias de un desarrollo psicofisiológico completo, conjuntamente con un cúmulo de derechos y responsabilidades sociales, pasando crecientemente desde la dependencia familiar infantil a la autonomía propia de la adultez —entendida como producción y reproducción material y personal: autoadministración y manejo de recursos, constitución de una familia y hogar propios.

En los años ‘80, los investigadores propusieron distintos modelos transicionales según la clase social de origen. Diferenciaron una transición prolongada y paulatina (*clases media y alta*), con un largo proceso de escolarización que va hacia la ocupación de puestos intermedios o jerárquicos del sistema productivo o hacia la elección de carreras ocupacionales; y una transición más temprana y concentrada (*clase obrera*), que culminaría con la inserción temprana y precaria en el sistema productivo (Fernández Enguita, 1986).

Desde los años ‘90, en nuestro país, las transiciones juveniles vienen presentando —en relación con los modelos tradicionales— dos nuevas particularidades: en primer lugar, la adquisición de elevados niveles de instrucción en el sistema educativo formal no aseguran la inserción permanente en el sistema productivo, ni la ocupación de posiciones jerárquicas intermedias o superiores; en segundo lugar, los procesos de concentración de la riqueza y la polarización extrema de la estructura social, hacen que la clase media vivencie procesos de transición más cercanos a los de clase obrera que a los de clase alta. En los ‘90 —a diferencia de décadas anteriores— el modelo transicional de la clase media sufre un quiebre sustancial, dejando de ser la inclusión escolar garantía de la obtención de un empleo aceptable y de la inserción permanente en el mercado de trabajo.

En esta nueva coyuntura económico-social consolidada en la década pasada, la identificación del *valor expresivo del trabajo* (en tanto espacio de autorrealización y actividad placentera) con las clases medias y altas, y el *valor instrumental* (como instrumento para la obtención de metas económicas) con la

clase obrera, se altera por la existencia de un mercado de trabajo altamente excluyente, fragmentario y precarizado. El mercado de trabajo resignifica esquemas referenciales tradicionalmente utilizados y muestra cómo una realidad social altamente excluyente resquebraja la histórica relación entre niveles educativos elevados y buen empleo.

Información estadística de la década pasada evidencia que el grupo de los jóvenes (14 a 25 años) fue uno de los más castigados en ese contexto macrosocial, representando sólo en la Ciudad de Buenos Aires más del 28% del total de desocupados, siendo que dicho grupo sólo constituía un 16,8% del total de la Población Económicamente Activa (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 1999). Parece oportuno, entonces, detenernos a analizar las percepciones que los jóvenes de los '90 guardaban en relación a la articulación entre sistema educativo y sistema productivo, a partir de los modos de vivenciar, metabolizar y explicar sus transiciones de la escuela al mundo del trabajo.

DE LA ESCUELA AL MERCADO DE TRABAJO: LAS PERCEPCIONES DE LOS JÓVENES EN LOS '90

¿Cómo los jóvenes estudiantes en la década pasada, representaban su futura inserción en el mercado de trabajo? Por otro lado, ¿cómo evaluaban su formación educativa en tanto entrenamiento (capacitación) e instrumento cultural para un mejor posicionamiento en su futuro laboral?

Para intentar responder a estos interrogantes, tomaremos como fuente principal de información los resultados de un estudio exploratorio cuanti-cualitativo realizado durante los años '90 con jóvenes de ambos sexos, estudiantes del último año de la escuela secundaria, provenientes de sectores sociales medios de la Capital Federal y el Gran Buenos Aires.²

En el discurso de los jóvenes de los '90 se observa, en líneas generales, una marcada diferenciación intergéneros en lo que hace a la percepción del desarrollo de los procesos transicionales de la escuela al mundo del trabajo, evidenciando las mujeres una lectura más crítica y realista de la situación económica-social: preocupación por la situación ocupacional tanto general como particular, concepción más realista respecto del espacio de formación, y percepción de las dificultades para conseguir empleo por parte de los jóvenes, entre otros aspectos.

No obstante tal distinción, los jóvenes estudiantes del nivel medio asumían una postura muy crítica y escéptica en cuanto a las posibilidades y herramientas

que la educación secundaria les brindaba para su futura inserción laboral. De este modo, el 44% de los jóvenes entrevistados de sexo masculino consideraban que el colegio secundario los formaba “poco” para la búsqueda de empleo; mientras que el 39% de las mujeres encuestadas opinaba que la instrucción secundaria las preparaba “más o menos”; sólo el 2% del total de los entrevistados sostenía que la preparación recibida en la escuela era suficiente para acceder al mercado laboral. En palabras de los entrevistados:

“La escuela no te ayuda en nada. (...) El sistema educativo está mal, no podés elegir las materias que a vos te gustan o que considerás más importantes. Hay colegios que no tienen computación o inglés, y sin eso no vas a ningún lado” (Alejandro, alumno de 5° año).

“Si vos querés progresar, tenés que estudiar, hacer cursos aparte porque el secundario no te capacita” (Valeria, alumna de 5° año).

En concordancia con los resultados de nuestro estudio, una investigación sobre la juventud argentina realizada en los años ‘90, señalaba que los jóvenes encuestados endilgaban al sistema educativo sus carencias en materia de conocimientos y formación, destacando que la educación recibida resultaba poco realista, no proveyéndoles de las herramientas necesarias para un eficiente desempeño (Deutsche Bank, 1993).

En esta misma línea de análisis, podemos inscribir las expectativas que los jóvenes guardaban acerca del tipo de capacitación que esperaban recibir en la escuela secundaria. Así por ejemplo, una investigación realizada en ciudades de la Argentina (Buenos Aires, Merlo, Neuquén y Bariloche), encontró que el 30% de los entrevistados aspiraba recibir “capacitación práctica”, el 13% “herramientas concretas para la inserción laboral”, y el 12% “ayuda para buscar trabajo” (Kornblit, 1996).

Estos resultados se articulan con la representación asumida por los jóvenes respecto a la importancia de la continuidad de los estudios para ingresar al mundo del empleo: el 87% de los encuestados (98% de los varones y el 78% de las mujeres) “pensaba” que seguir estudiando generaría más posibilidades de conseguir empleo; configurándose los estudios universitarios como el ámbito por excelencia que otorgaría mejores oportunidades laborales (el 63% de los entrevistados afirmaba que continuaría su preparación en la universidad y sólo un 22% en el empleo mismo):

“Yo creo que con un estudio, ponele universitario, tenés más posibilidades de conseguir un empleo” (Graciela, alumna de 5° año).

Es decir, pese a la desacreditación del sistema educativo por parte de los jóvenes de los ‘90, los estudios universitarios aún gozaban de una representación valorativa de prestigio y de mejores oportunidades en relación al ingreso al mercado de trabajo; valoración que respondía a las tradicionales representaciones que ligaban unívocamente niveles de instrucción elevados con inserción estable en el mundo del trabajo.

Sin embargo y pese a las “mejores oportunidades” que brindarían los estudios universitarios, el 88% de la muestra opinaba que en dicho contexto conseguir empleo para un joven era “difícil” (82% de los hombres y 93% de las mujeres). En este sentido, cuando indagamos prospectivamente la percepción que tenían los jóvenes acerca de la situación ocupacional del país para los siguientes cinco años, encontrábamos que el 86% de los entrevistados —en proporciones similares en ambos sexos— evaluaban el futuro ocupacional como “imprevisible” o “con muchos problemas” (50%, tanto hombres como mujeres, en el primer caso; y 30% de los hombres y el 35% de las mujeres, en el segundo). La inquietud por el desempleo se generalizaba entre los jóvenes, quienes en un 81% del total referían estar “muy preocupados”, aunque en este punto se establecía nuevamente una significativa diferencia entre ambos sexos: 89% en las mujeres y 71% en los hombres.

La crítica situación del mercado de trabajo argentino de los años ‘90, definida por la falta de empleo y la inestabilidad laboral, se encarnó en representaciones, valores y actitudes referidas al individualismo y la competencia. Se percibía, en forma pronunciada, la impronta del mercado (expresión máxima del proyecto capitalista) en la modelización de la subjetividad, imponiendo sus ritmos y limitaciones al conjunto del entramado social.

El mercado como organizador de toda actividad productiva se instituyó como agenciamiento central en la producción de subjetividad del fin de siglo, a partir de su lógica interna: la competencia del todo o nada por un puesto laboral. Es ahí donde se siente con mayor fuerza la presencia del discurso individualista y la consecuente culpabilización de la víctima: los jóvenes sentían (y sienten) que no estaban capacitados para cubrir ningún tipo de trabajo; que sólo *alguna formación complementaria* (siempre recibida en un afuera salvador y “privado”, lejos de los espacios “escolares y públicos”) y *el esfuerzo personal* podían facilitar el acceso al mundo laboral. Es la lógica de la competencia la que organizaba decires y haceres,

diagramando la conformación de un conjunto de grupos antagónicos o competidores que permanentemente obturaban la meta de lograr un empleo:

“Ahora es como que cada uno tira para sí, como que cada vez más la sociedad es individualista, quizás porque la situación social los llevó a eso, a decir: bueno, me estoy muriendo de hambre y mi familia no tiene para comer y tengo que conseguir un trabajo cueste lo que cueste (...) de alguna forma voy a tratar de cagar al otro y conseguir ese trabajo. (...) Lo veo horrible, pero es una realidad” (Carlos, alumno de 5° año).

La situación ocupacional de entonces era leída como efecto de procesos sociales globales inmanejables en términos colectivos, frente a los cuales sólo se podían modelar salidas individuales. La crisis (anomia) de espacios reguladores institucionales conducía a los jóvenes a plantear la fórmula: “a problemas sociales, respuestas individuales”. En este sentido, las actitudes derivadas de la coyuntura de los ‘90 resultaban ser la competencia, el individualismo y la falta de escrúpulos.

A lo largo de los pasajes citados y de los porcentajes recabados, vemos desplegarse en las verbalizaciones de los jóvenes de la década pasada, una serie de mecanismos institucionalmente reproducidos: la naturalización de la lógica capitalista inmutable y atemporal, y la producción de estrategias individualistas centradas en la formación profesional y en el esfuerzo personal como forma de nominación social a partir de la obtención de un empleo.

Frente a esta composición de lugar, teñida de malestar e incertidumbre, queda por investigar cómo la profundización de un contexto social-laboral altamente competitivo y excluyente impacta y modeliza el presente.

REFLEXIONES FINALES

Desde los inicios de los ‘90 y hasta la actualidad, diversos autores vienen planteando la centralidad del conocimiento y la información en las sociedades contemporáneas, ubicando como eje central del debate la cuestión referente al acceso al conocimiento. Existen tres factores determinantes: la necesidad de educarse a lo largo de toda la vida (aprendizaje para la formación profesional continua), la democratización del acceso a niveles más complejos del conocimiento, y el acceso al mismo, afrontando los desafíos que imponen las nuevas tecnologías de

la información a las instituciones y a los métodos de enseñanza (Tedesco, 2000; Jacinto, 2001).

Aprender en el contexto actual requeriría, entonces, atender a dos de las particularidades más importantes de la sociedad contemporánea, que definen un mundo laboral crecientemente heterogéneo y segmentado: la vertiginosa producción de conocimientos y la disponibilidad de un volumen de información altamente significativo.

Nos preguntamos entonces, ¿cómo conjugar las transformaciones macrosociales descritas, los nuevos requerimientos formativos que se plantean en las sociedades post-industriales y el accionar del sistema educativo en tanto productor de ciudadanía?

Los años '90 mostraron en la Argentina una sociedad profundamente segmentada, heterogénea y excluyente, donde el discurso de los jóvenes respecto al pasaje del sistema educativo al mercado laboral apareció plagado de incertidumbres y decepción; especialmente signado por valores de individualismo, escepticismo y competencia social.

En esta perspectiva, pensar y diseñar respuestas a las problemáticas planteadas, requiere en primer lugar "des-aislar" el ámbito específico del sistema educativo, reconociendo las coordenadas histórico-sociales que lo contextualizan (situación de crisis) y los distintos niveles de complejidad que se conjugan en su determinación (combinatoria de los espacios mundial, local, laboral, ciudadano y doméstico). De otro modo se hace inviable toda propuesta de cambio, dado que el sistema educativo *es* el resultado de lo que se ha ido socialmente construyendo a lo largo de su historia.

Este recupero histórico debería acompañarse con la construcción de una verdadera Política Educativa (Albergucci, 1996), en tanto Política de Estado, de consenso y a largo plazo, que centralice entre los puntos prioritarios de su agenda la *reconceptualización de la relación entre educación y trabajo* (Riquelme, 1996). Esta redefinición implicaría también repensar al sistema educativo, definiendo la función social de la enseñanza y el cómo se aprende en el marco de un contexto socio-histórico altamente conflictivo, reformulando su accionar en tanto espacio privilegiado de formación de ciudadanía (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2001).

Junto a estos requerimientos se impone además, la necesidad de reelaborar las nociones de empleo y trabajo tal como son utilizadas hoy en las sociedades contemporáneas. El sistema educativo actual debería reposicionarse ante la transformación de la sociedad capitalista tradicional y la "progresiva" desaparición del

trabajo asalariado de larga duración y a tiempo completo (abolición del trabajo-empleo); favoreciendo la producción de nuevas formas de cohesión social y producción (autoproducción), en una sociedad donde progresivamente quedan excluidos amplios sectores sociales, siendo los jóvenes uno de los grupos más vulnerables de este proceso (Gorz, 1999).

NOTAS

¹ Se entiende por competencia profesional “al conjunto complejo e integrado de capacidades que las personas ponen en juego en diversas situaciones reales de trabajo para resolver los problemas que ellas plantean, de acuerdo con los estándares de profesionalidad y los criterios de responsabilidad social propios de cada área profesional” (Ministerio de Cultura y Educación, 1999: 13).

² El estudio (relevamiento cuantitativo a partir de la administración de una encuesta cerrada e indagación cualitativa con entrevistas grupales) se llevó a cabo en establecimientos públicos y privados, durante el ciclo lectivo del año 1996, realizándose 105 encuestas autoadministradas, de las cuales para el presente trabajo se tomaron 100 seleccionadas al azar; diferenciando por género: 45 encuestas a estudiantes varones y 55 mujeres. El estudio se llevó a cabo en el marco de la investigación “Educación y Prospectiva” dirigida por la Dra. Adriana Puiggrós (Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires), publicándose parte de los resultados obtenidos en Miguel Orellano, 1999.

BIBLIOGRAFÍA

- Albergucci, Roberto (1996). *Educación y Estado. Organización del Sistema Educativo*. Fundación Universidad a Distancia Hernandarias, Buenos Aires.
- Bauman, Zygmunt (2003a). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- (2003b). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Beck, Ulrich (2000). *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Paidós, Buenos Aires.

- Casanova, Fernando (2004). *Desarrollo local, tejidos productivos y formación: abordajes alternativos para la formación y el trabajo de los jóvenes*. Cinterfor-OIT, Montevideo.
- Casassus, Juan (1995). “¿Es posible concertar Políticas Educativas? La concertación de Políticas Educativas en Argentina y América Latina”. En: AA.VV. *Concertación y alianzas en Educación*. FLACSO, Fundación Concretar, Fundación Ford, OREALC/UNESCO, Buenos Aires.
- Castel, Robert (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Paidós, Buenos Aires.
- Deutsche Bank (1993). *La juventud argentina*. Planeta, Buenos Aires.
- Fernández Enguita, Mariano (1986). “Los efectos del desempleo juvenil sobre las transiciones a la vida adulta”. En: José Torregrosa (coord.). *Juventud, trabajo y desempleo: un análisis psicosociológico*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid.
- Filmus, Daniel (1996). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo*. Troquel, Buenos Aires.
- (2001). “La escuela media frente al mercado de trabajo: cada vez más necesaria y cada vez más insuficiente”. En: Cecilia Braslavsky (comp.). *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debates de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Santillana, Buenos Aires.
- Fitoussi, Jean-Paul y Pierre Rosanvallon (1997). *La nueva era de las desigualdades*. Manantial, Buenos Aires.
- Galeano Ramírez, Alberto (2002). “Cambio, creatividad e innovación en la gestión de los centros de formación. El proyecto innovador de centro”. En: *Cuadernos de Trabajo N° 6. Educación Técnico Profesional*. OEI, Educación y Trabajo. Publicaciones digitales: <http://www.oei.es/eduytrabajopub.htm>.
- Gallart, María Antonia (2002a). “Tendencias y desafíos en la interacción entre la educación y el trabajo”. En: María de Ibarrola (coord.). *Desarrollo local y formación*. Cinterfor-OIT, Montevideo.
- (2002b). “La dinámica cuantitativa de la educación y el mercado de trabajo”. En: *Veinte años de educación y trabajo: la investigación de la formación y la formación de una investigadora*. Cinterfor-OIT, Montevideo.

- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Hacienda y Finanzas. Dirección General de Estadística y Censos (1999). *La ocupación en la Ciudad de Buenos Aires. Características y Tendencias. 1980-1998*. Serie Estudios Especiales, Buenos Aires.
- Gorz, Andre (1999). *Misérias del presente, riqueza de lo posible*. Paidós, Buenos Aires.
- Grassi, Estela; Susana Hintze y María Rosa Neufeld (1994). *Políticas sociales. Crisis y ajuste estructural*. Espacio, Buenos Aires.
- Jacinto, Claudia (2001). “Contextos y actores sociales en la evaluación de los programas de capacitación de jóvenes”. En: Enrique Pieck (comp.). *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*. Cinterfor-OIT, Montevideo.
- (2002). “Los jóvenes, la educación y el trabajo en América Latina. Nuevos temas, debates y dilemas”. En: María de Ibarrola (coord.). *Desarrollo local y formación*. Cinterfor-OIT, Montevideo.
- Kornblit, Ana Lía (1996). *Culturas juveniles. La salud y el trabajo desde la perspectiva de los jóvenes*. Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico Común, Buenos Aires.
- Macri, Mariela (1996). “La articulación entre la educación y el trabajo en la capacitación laboral de los adolescentes”. En: Irene Konterlnik y Claudia Jacinto (comps.). *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*. Losada-Unicef, Buenos Aires.
- Martínez Paz, Fernando (1998). *Política educacional. Fundamentos y dimensiones*. Academia Nacional de Educación, Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Instituto Nacional de Educación Tecnológica (1999). *Trayecto técnico profesional en Salud y Ambiente*. Buenos Aires.
- Morin, Edgar (1998). *Articular los saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?* Editorial Universidad del Salvador, Buenos Aires.
- Orellano, Miguel (1999). “Los jóvenes, la escuela y el mundo del trabajo: Algunas reflexiones acerca de la producción de la subjetividad del fin del milenio”. En: Adriana Puiggrós (comp.). *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*. Homo Sapiens, Rosario.

- Pérez Islas, José y Maritza Urteaga (2001). "Los nuevos guerreros del mercado de trabajo. Trayectorias laborales de jóvenes buscadores de empleo". En: Enrique Pieck (comp.). *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*. Cinterfor-OIT, Montevideo.
- Puiggrós, Adriana (1995). *Volver a Educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Ariel, Buenos Aires.
- Ramírez, Jaime (2001). "Estrategias para generar una transición formativa escuela-trabajo en los jóvenes pobres urbanos. El papel de los actores sociales involucrados". En: Enrique Pieck (comp.). *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*. Cinterfor-OIT, Montevideo.
- Riquelme, Graciela (1996). "La educación y trabajo en la óptica de las Ciencias Sociales del trabajo en la Argentina". En: Marta Panaia (comp.). *Trabajo y empleo*. Eudeba, Buenos Aires.
- Sousa Santos, Boaventura (1991). "Sobre los modos de producción del Derecho y el Poder Social". En: *Estado, Derecho y Luchas Sociales*. ILSA, Bogotá.
- Tedesco, Juan Carlos (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Tiana, Alejandro (2002). "¿Están preparados nuestros jóvenes?". En: *Perspectivas*, Vol. XXXII, N° 1, Buenos Aires, 39-52.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2001). *Contribución a la Paz y al Desarrollo Humano en una Era de la Mundialización, mediante la Educación, las Ciencias, la Cultura y la Comunicación*. Declaración de la 31ª Conferencia General, París. En: <http://www.unesco.org/seleccion>