

Los jóvenes, la educación y el trabajo en América Latina. Nuevos temas, debates y dilemas

*Claudia Jacinto*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 extendió hacia los sectores de trabajadores y paulatinamente abarcó, 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 De 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, período en el que se intenta enmarcar la batalla por la prohibición del trabajo infantil, y el de juventud hasta los 29 años.

¹ Investigadora a cargo del proyecto de investigación de IPE-UNESCO: “Estrategias de mejoramiento de la equidad educativa en América Latina”. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones de Argentina. Agradezco a Pedro Daniel Weinberg, Enrique Pieck, Herlinda Suárez, Fernando Cuevas y Alejandro Mijares sus comentarios a la versión preliminar de este artículo.

ESTAMOS ASISTIENDO A UNA ETAPA HISTÓRICA DE CAMBIOS en torno a una nueva revolución industrial, en medio de un proceso de globalización e internacionalización absolutamente novedosos y que se dirige por caminos desconocidos, a gran velocidad. Estas transformaciones vertiginosas en lo macro repercuten fuertemente en la vida personal y, de modo especial, en la vida de los jóvenes.

El proceso descrito ofrece oportunidades de desarrollo, progreso, integración y acceso al conocimiento, pero requiere reestructuras para que esas oportunidades refuercen la equidad y no la segmentación. Las políticas sociales anteriores daban certezas, porque probablemente se ajustaban a las expectativas y las aspiraciones de la ciudadanía.

Hoy ya no es así, la educación y la formación se volvieron imprescindibles, pero con nuevos paradigmas en modelos emergentes, que exigen reflexión y nuevos contratos sociales. Asimismo, surge un nuevo desafío: en los 20 años más recientes, los jóvenes hacen su aparición como categoría significativa del ciclo vital, que exige estudios y tratamientos específicos. La definición de juventud presenta dos vertientes: la etaria y la ciudadanía. En el pasado la coincidencia entre ambas vertientes era mayor que hoy.

Pedro Daniel Weinberg

Durante los años ochenta y noventa, la conceptualización de los jóvenes como una categoría específica se reflejó 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 empezaron a relacionarse con el análisis de la problemática típicamente juvenil. La educación de adultos comenzó a denominarse 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; la Organización de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), tradicionalmente vinculada a la defensa de los derechos de los niños, extendió su campo de influencia hasta los adolescentes (Torres, 2001). Se crearon áreas específicas de juventud en los gobiernos centrales, regionales e incluso locales. Se desarrollaron programas específicamente dirigidos a jóvenes en las áreas de empleo, formación y sociales.

Esta creciente preocupación por lo juvenil vino 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 tránsito 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 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, periodos 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).

EN LOS ACTUALES Y HEGEMÓNICOS IMAGINARIOS Y REPRESENTACIONES SOCIALES, “juventud” y “jóvenes” no son lo mismo. *La juventud no es problema*, en cuanto a que representa, para decirlo con Bourdeau (1990), “tan solo una palabra” asociada con una muy apreciada y efímera etapa de la vida que está llena de bienestar. En cambio, los y las jóvenes, que son los actores concretos que deberían darle vida a esta palabra, son vistos como problema, pues a muchos se les considera inmaduros, impetuosos o marginales por querer (o tener que) vivir esta etapa de su vida transitando por caminos propios, sin ceñirse a los lineamientos socialmente “instituidos” con el propósito de “prepararlos” para enfrentar los peligros (de desempleo y subempleo) que, supuestamente, les acechan en el futuro.

Ante el *desenclave institucional* (o de lo social) que caracteriza a la época actual, la identidad juvenil centrada en la asistencia escolar de los y las jóvenes ha perdido sentido. También lo ha perdido la identidad laboral, en cuanto que, para muchos jóvenes, el trabajo se desdibuja como eje de la organización de su vida personal. Entre otras cosas, la erosión de las identidades juveniles ligadas a la escuela y al mundo del trabajo exige a los investigadores interesados en el tema de la educación para el trabajo adoptar nuevas perspectivas y, sobre todo, enfocar los nuevos espacios y procesos desde donde hoy se están construyendo las identidades juveniles. Esto se requiere si es que buscamos el éxito en nuestra tarea de incrementar “la educabilidad” y “la empleabilidad” de los y las jóvenes, particularmente de los y las más vulnerables.

Con todo y que se reconozca el debilitamiento de la fuerza integradora (desde el *deber ser*) de la educación y del trabajo, esto no debe llevarnos a situarnos en el enfoque del “fin de la sociedad del trabajo” (Offe, 1992). En las realidades latinoamericanas, el trabajo se ha instalado, y cada vez más, en el plano de la integración sistémica, como un imperativo (vinculado a la necesidad de *tener*). Si bien ha perdido centralidad, como norma de referencia integradora de la personalidad de los y las jóvenes, ellos y ellas están conscientes de la *necesidad de trabajar*. Por tanto, buscan “prepararse”. Pero la preparación que buscan está lejos de corresponderse con los viejos esquemas de tránsito de etapas sucesivas entre la escuela y mercado de trabajo asalariado. Los destinos, los tránsitos y las trayectorias entre la educación y el trabajo se han multiplicado.

Pluralidad y diversidad son, entonces, los dos componentes fundamentales y actuales de lo juvenil. Si bien es cierto que cada vez son más los jóvenes que estudian; los que trabajan; los que estudian y trabajan, así como los que no estudian ni trabajan, también son más los que, independientemente de su situación escolar y laboral, no construyen sus identidades desde el *ser* estudiante o desde el *ser* trabajador, sino que se identifican simplemente como *ser joven*, lo cual responde a las aspiraciones de los y las jóvenes de ser reconocidos como *actores* en la trama de “lo social”.

Reconociendo la legitimidad de las aspiraciones de los y las jóvenes de ser actores sociales, “la resignificación y la construcción de una escuela para jóvenes”, de las que nos habla Claudia, pasan necesariamente por construir espacios de expansión al *ser* joven, que resignifiquen lo que Giddens (1997) nombra “un nuevo sentido del Yo”. En estos espacios, los procesos de construcción de identidades juveniles (incluso los del mundo de la escuela y el trabajo) se articulan, cada vez más, al terreno de *lo estético*. No podemos desconocer la definición propia que hacen los y las jóvenes sobre ellos mismos. Según la información de la ENAJUD (2000), los y las jóvenes (cuando menos en México) se identifican, sobre todo, con: la apariencia, la moda, el lenguaje, la música y los gustos, los cuales, por cierto, han encontrado un importante soporte para su desarrollo en las nuevas tecnologías. Consecuentemente, “lo estético” de las culturas juveniles se constituye en “ancla” emotiva y cognitiva (otra vez citando a Giddens) de la educabilidad de los y las jóvenes actuales.

Herlinda Suárez Zozaya

En años recientes se ha puesto de nuevo 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, unos jóvenes se dirigen hacia la estabilidad profesional; en el otro, algunos 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 Rollet-Berger, 2001). En este marco, cabría preguntarse: “transición, ¿hacia dónde?”.

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 (Pérez 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; mayor 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 y 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 jóvenes 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), pues la polarización creciente no afecta del mismo modo a los jóvenes de todos los sectores sociales y niveles educativos, ni de igual manera a todos los países y a 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”, los jóvenes internados en instituciones de menores,² los inactivos que no estudian ni trabajan,³ los jóvenes rurales y/o indígenas y/o de origen afroamericano,⁴ y, finalmente, otro sector con características muy marcadas, afectado por procesos de exclusión y reclusión: las mujeres, en particular las adolescentes de sectores de pobreza, que presentan tasas más altas de desempleo y tienen menores oportunidades educativas y de capacitación.⁵

Lejos de pretensiones de exhaustividad, intentaremos plantear a continuación algunos temas que han suscitado mayor intercambio, investigación y debate durante los años recientes entre los especialistas en la temática de los jóvenes, la educación media y el trabajo. El texto se concentra en ese eje, dando por sentado que aspectos contextuales más amplios y algunos referidos a las transformaciones en el mundo productivo se desarrollan en otros documentos.

² Evidentemente, el fenómeno de los niños de la calle está asociado a la pobreza y a una variedad de causas socioeconómicas y políticas. Sin embargo, no son las únicas causas; si así fuera, 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 de 13% de los niños y adolescentes de 13 a 17 años (edad en que deberían asistir 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 a 20% y 30% en el caso de los niños y adolescentes que residen en 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.

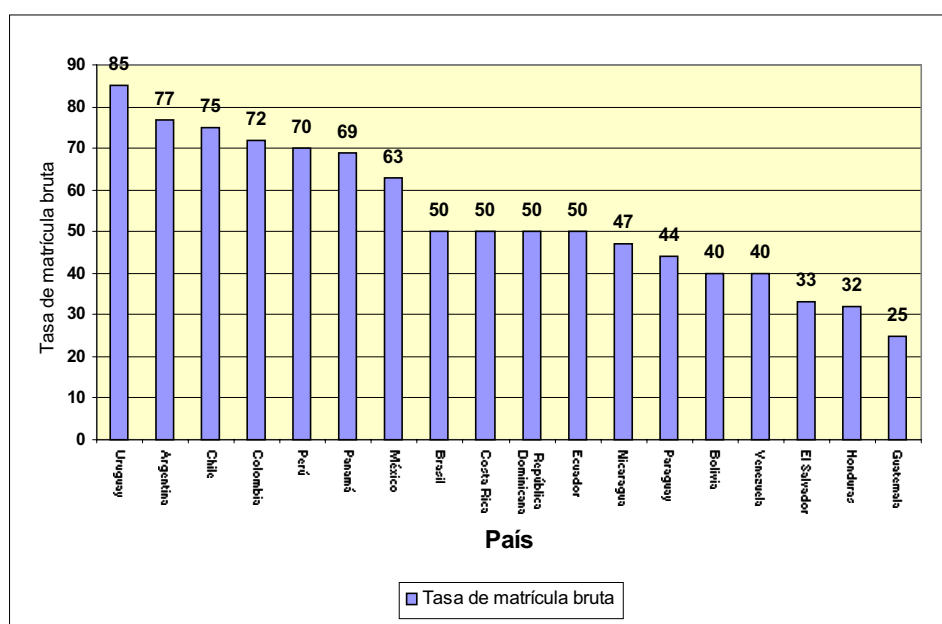
⁴ Existen dos conjuntos de países donde la problemática de los jóvenes rurales y/o indígenas adquiere diferentes particularidades (Rama, 1998): uno, los países o regiones con fuerte participación de población indígena: Bolivia, Perú, Ecuador, Guatemala y sur de México. En el marco de la segregación racial 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. El otro conjunto lo forman países donde la población indígena no es predominante, pero sí considerable: 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 educativo; incluso, en algunos países son favorables a las mujeres en la educación de segundo y tercer nivel.

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 de los noventa, cuando la educación secundaria se expandió (aunque, como suele señalarse, no en la misma medida que en otros países emergentes, como los del sudeste asiático)⁶, 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 gráficos 1 y 2). A medida que se expandía, se hacía evidente que el modelo institucional y pedagógico no se

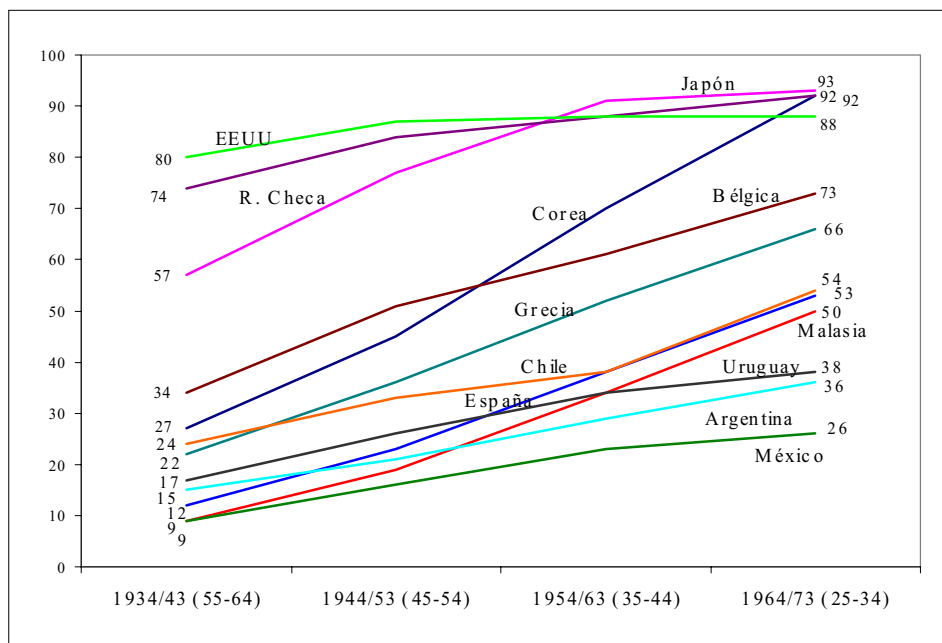
Gráfico 1
América Latina. Tasa de matrícula bruta en educación secundaria. 1996



Fuente: Francoise Caillods y Francis Hutchinson (2001): «¿Aumentar la participación en la educación secundaria en América Latina? Diversificación y equidad», en Cecilia Braslavsky (org.), Santillana, Buenos Aires, p. 54. Datos del cuadro extraídos de Banco Mundial, 1998; UNESCO, 1999.

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

Gráfico 2
Población con educación media completa (1998 según porcentaje de edad)



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

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 en que crecía el descontento (Braslavsky, 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 se instruyen 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).

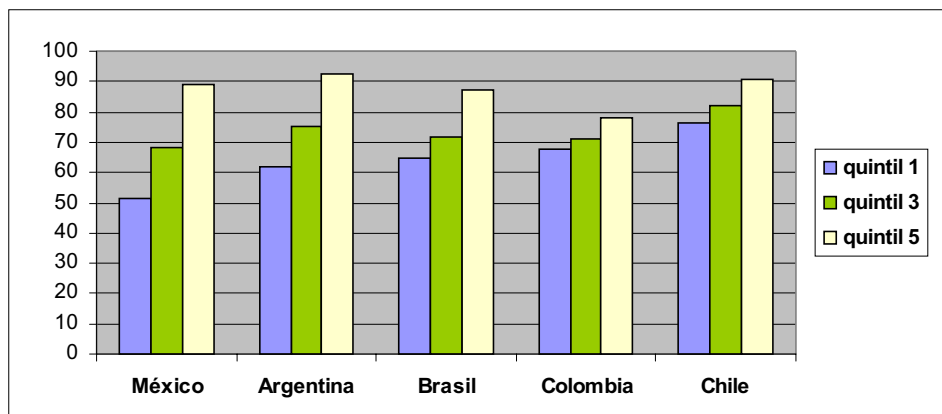
Sin embargo, pocos cuestionan su valor como lugar de aprendizaje de conocimientos socialmente significativos que habiliten el acceso a los niveles educativos superiores y al trabajo, como espacio de revalorización de las diversidades culturales y las heterogeneidades juveniles, como lugar de aprendizaje 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 años recientes 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.

Pero no solo 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 transformaciones socioculturales más amplias, cuestiona sus funciones originales, y plantea nuevos desafíos. Entre las discusiones al respecto, pueden distinguirse dos 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 segmentación.⁷ Las tasas de asistencia escolar reflejan las desigualdades en las oportunidades educativas de los distintos grupos sociales (gráfico 3).

⁷ La educación de calidad rara vez llega a los niños pobres, rurales o indígenas. Las desigualdades abundan en los sistemas educativos. 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).

Gráfico 3
México, Argentina, Brasil, Colombia y Chile.
Asistencia escolar en áreas urbanas por niveles de ingreso familiar.
Grupo de edad de 13 a 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.

En principio, la *educabilidad* se ve afectada por los problemas de subsistencia y de satisfacción de las 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 específicas. En algunos casos, también las estrategias de articulación intersectorial (por ejemplo, con hospitales) y la articulación de la escuela con programas más integrales de desarrollo local operan como factores de retención en la escuela.⁸ 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.

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

En segundo lugar, la *educabilidad* plantea una dimensión cultural,⁹ 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 con los públicos más recientemente incorporados. A ello se suma la debilidad de ciertas competencias básicas (desde lingüísticas hasta metacognitivas) de jóvenes que cursaron 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 e 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 papel 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 currículos y las estrategias pedagógicas. En general, tal como señala De Ibarrola, se ha llegado a un consenso respecto de extender los años de escolaridad básica general y obligatoria, y posponer el momento de la elección vocacional o profesional; al mismo tiempo, se diversifican las opciones de 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 a la conveniencia de diversificar las estructuras como una herramienta para promover una mayor equidad (Braslavsky, 2001). Se ha planteado que ofrecer a todos ahora, 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 audiovisuales y/o programas de computación, etc.; programas

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

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 comprensión de ciertas reglas del juego para sostener la escolaridad 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 uno de los *enjeux* centrales de las instituciones escolares.

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

Como se ha venido señalando, la década de los 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 aun más generalizado de la calidad de los empleos (ocho 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

DE ACUERDO CON DATOS DE LA ENCUESTA NACIONAL DE JUVENTUD (2000), la mayoría de los y las jóvenes mexicanos no se sienten convocados por las viejas causas que tomaban cuerpo en movimientos políticos. En cambio, como lo ha mencionado Touraine (1997), se muestran dispuestos a dar la batalla por nuevos temas, particularmente en el combate al deterioro del ambiente y en la reivindicación de la igualdad de género, los derechos indígenas y la libertad sexual. Estos temas, entre otros, deben estar presentes en los contenidos educativos accesibles a la juventud. Si se desatienden los intereses juveniles y se niega a los y las jóvenes su derecho a convertirse en actores sociales difícilmente lograremos las metas de generar mayor justicia social, integración y condiciones para un desarrollo más equitativo, el cual, yo agregaría, debe ser sostenible.

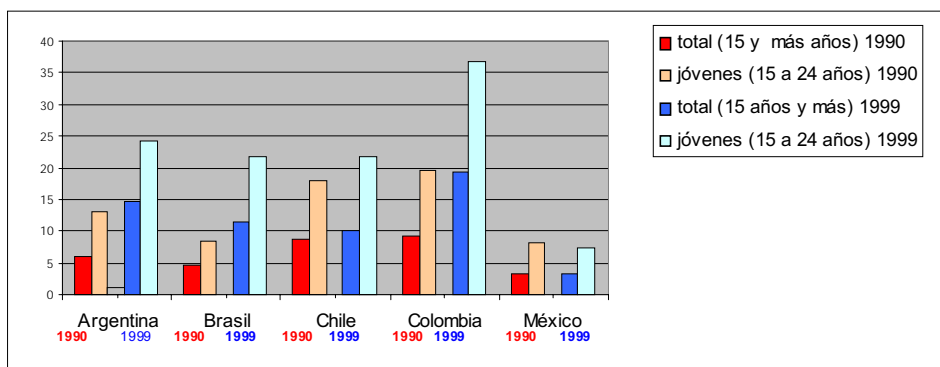
Herlinda Suárez Zozaya

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.

Pero tal vez la característica más marcada en la relación actual de los jóvenes 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, aun 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 de videos, cines, vendedores de centros comerciales) dentro del sector formal, pero igualmente con bajos salarios y contratación precaria. Los jóvenes

Gráfico 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.

más educados, dependiendo también de su capital cultural y social, pueden llegar a acceder, en el extremo, a trabajos de mayor calidad, mejor remunerados y con mejores condiciones de trabajo, pero muchas veces igualmente transitorios.

LA SEGMENTACIÓN GENERAL DEL MERCADO LABORAL se vuelve discriminadora y marcada en el trabajo juvenil, dado que las credenciales, las destrezas, las aptitudes, el perfil actitudinal y comportamental, las redes sociales, exigidos para el ingreso a los segmentos laborales modernos son casi exclusivas de los jóvenes de las clases favorecidas. Los estratos de altos ingresos se benefician de la expansión del empleo, al absorber los mejores trabajos. Poseen y disfrutan de moratoria, en el sentido de la posibilidad de aplazamiento en la consecución de la madurez. La moratoria permite acumular años de instrucción, de búsqueda vocacional, de ensayo-error, de amplias experiencias de socialización, sin el apremio del ingreso temprano al empleo precario y de baja calidad, indispensable en los jóvenes pobres para la manutención, con el consecuente abandono de la educación y la capacitación formales. La exclusión es tradicional en las sociedades de América Latina, considerada la zona de mayor inequidad en el mundo. La exclusión es la imposibilidad de compartir un tiempo y un espacio comunes en la red social. Estar excluido abarca, así, la pobreza económica, las credenciales educativas de bajo nivel, el quedarse “afuera” del circuito social, sin poder participar en los diferentes ámbitos y sin la opción de ser un integrante pleno de una sociedad fuertemente democrática.

El crítico sector de los jóvenes excluidos se integra por los jóvenes desempleados de baja escolaridad, los jóvenes inactivos (que no trabajan ni estudian), las mujeres pobres (sobre todo adolescentes), los habitantes pobres del campo y los integrantes de minorías étnicas. La carencia de redes sociales (pues 50% de los reclutamientos para el trabajo en los jóvenes se realiza gracias a redes familiares o grupales), así como la discriminación de acceso a la educación y formación de buena calidad se refuerzan por la discriminación ecológica: viven en zonas alejadas, mal comunicadas, con servicios escasos y caros, que potencian el aislamiento. Si acceden a un trabajo, este es en relación con el trabajo de un adulto, de mayor precariedad, de menor calificación y de menor salario. Las barreras a la inclusión se incrementan si se pondera la fuerza de la socialización que otorga un empleo de buena calidad, del que también están alejados. Dado que conseguir trabajo es tan difícil y el que se consigue es tan malo, se crea “una cultura del trabajo inestable o ausente”, resultando jóvenes inactivos. A esa parálisis contribuiría, además, la sensación vertiginosa y de cambio e incertidumbre de la sociedad posmoderna.

Los jóvenes pertenecientes a los sectores pobres van transitando los diferentes puntos neurálgicos que condicionan la reproducción de la pobreza, en un proceso de identificaciones y socializaciones propias del ingreso acelerado y precoz al mercado precario e informal, por la privación de moratoria. En el proceso simbólico de identificaciones se produce un intercambio y reciprocidad dentro de los hábitos de la vida cotidiana. La confraternidad depende de un intercambio progresivo y constante. La corporificación de una persona es altamente individualizada, pero a la vez altamente social. Paralelo al ensimismamiento del individuo está el mundo de la cultura y la ideología, el que institucionaliza el pensamiento y la comunicación por medio de un sistema de signos y símbolos. En este sistema tiene especial importancia el lugar que ocupa el cuerpo para el individuo y para el grupo social. Los jóvenes pobres presentan comportamientos, actitudes, gestos que también los excluyen del mercado laboral porque no los hacen parecer confiables para las empresas. La estigmatización obra en el nivel de la degradación corporal, ya que la superficie del cuerpo interpreta el problema físico del prestigio social moderno. El concepto de estigma es un atributo profundamente desacreditador y supone la situación del individuo inhabilitado para una plena aceptación social. Frente a esta situación, una de las posibilidades es que la persona estigmatizada opte por permanecer entre sus pares para no tener que enfrentar el problema. Dentro de las categorías sociales, se detecta en el análisis de aquellos miembros de la clase baja que en forma bastante perceptible llevan la marca de su estatus en su lenguaje, su apariencia y sus modales, y que, respecto de las instituciones públicas de nuestra sociedad, resultan ser ciudadanos de segunda clase. A estos jóvenes excluidos estructuralmente, la globalización les muestra mediante los medios de comunicación masivos las pautas culturales y el consumo legitimados, en los que reconocen la ajenidad y la inaccesibilidad. Estas desigualdades terminan golpeando a todos, al empobrecer la sociedad: la segmentación y el aislamiento consecuente de los distintos sectores sociales impiden el intercambio cultural enriquecedor y limitan la calidad de vida de la totalidad de los ciudadanos. La mayor desintegración social consolida bolsones de pobreza estructural, con discriminación étnica, de género y ecológica, llevando al incremento de la violencia urbana. Las consecuencias negativas de esta distorsión abarcan también al mundo industrializado: "es difícil imaginar un escenario donde el desempleo persistente entre los jóvenes rinda beneficios positivos a la sociedad".

Pedro Daniel Weinberg

En el marco del deterioro general, existe también una franca polarización de las oportunidades laborales y en la calidad de los empleos. En este contexto sociolaboral segmentado, la situación es aún más difícil para los jóvenes de sectores de pobreza y/o niveles educativos más bajos. Estos solamente logran 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 Suárez, 1996).

Estudios cualitativos han permitido detectar otros aspectos que se suman a la segmentación ocupacional y a la escasez de credenciales y competencias, para

HOY RESULTA LO MÁS COMÚN ESCUCHAR QUE LOS JÓVENES, aquellos de los estratos superiores y que han tenido acceso a estudios universitarios, ven complicada su inserción laboral. Egresados de este nivel se colocan en puestos de 300 y 400 dólares al mes. Algunos con suerte se ubican un poco más alto y son los menos. En ocasiones los sueldos resultan iguales o menores que los que obtienen los egresados de estudios técnico-profesionales y que se ubican en niveles medios. Otros optan por incorporarse al autoempleo ante las restricciones del mercado de trabajo.

Para quienes no acceden a la educación media superior (50% en México, según Castañón y Seco, 1999), los posibles escenarios se ubican en cursos de capacitación para el trabajo (los Cecati) en el nivel medio básico, con escenarios laborales en el sector informal, puestos iniciales en el mercado formal y en el autoempleo. Quienes ingresan a los bachilleratos tecnológicos o a opciones de educación técnica se encuentran, asimismo, con un mercado de trabajo restringido y con remuneraciones que no van acordes con los estudios realizados (Muñoz Izquierdo, 2001).

¿Cuál es la calidad de las opciones de formación en términos de brindar respuestas pertinentes a la realidad y expectativas de la población? ¿Qué les dicen y significan las ofertas actuales de formación a los jóvenes? ¿Cuál ha sido la flexibilidad y adecuación de las ofertas a las diferentes realidades? ¿Qué opciones les brindan los bachilleratos tecnológicos, los cursos de los Cecati? ¿Qué le dicen estas opciones a un joven del medio rural? ¿Qué significa un buen perfil de empleabilidad hoy en día? ¿Cómo entender la empleabilidad, el empleo y el trabajo en contextos de pobreza?

Enrique Pieck

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, en medios de transporte que 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 papel 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).

LA INFORMACIÓN DE UNA INVESTIGACIÓN RECIENTE (Gallart, 2000) habla de la incidencia marcada de la pobreza en las variables educativas y laborales de los jóvenes. Al introducir las variables de género y contexto, la situación inevitablemente se agrava. Por ejemplo, las diferentes cifras entre medio rural y urbano dan idea de los contrastes, inequidades y, de nuevo, de las distintas juventudes: solo 1.3% de los jóvenes del medio rural tiene trece y más años de escolaridad; en cambio, en el medio urbano la proporción es de 9%, casi siete veces más. De ocho a doce años de escolaridad (niveles de media básica y media superior), la tercera parte de los jóvenes rurales (33%) accede a este nivel, mientras en el medio urbano son cerca de las dos terceras partes (Pieck, 2001).

Enrique Pieck

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 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 Pérez 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 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).

Un 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 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 y otros, 1995).

Otro autor enfatiza el impacto que el desempleo tiene sobre los varones, en los cuales la coincidencia entre identidad ocupacional e identidad social resultaba central. El trabajo es un medio a través del cual se hace posible no solo el consumo, sino también la identificación con lo masculino (Urresti, 2000). Por ello, el desempleo afecta no solo a la autonomía, sino también a 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. 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

LA DISCUSIÓN SOBRE EL TRABAJO CALIFICANTE podría ir en el sentido de cuándo considerar que un puesto lo es o no, ya que se puede analizar desde las características objetivas del mismo o desde la percepción del ocupante. Puede ser que una función desempeñada parezca repetitiva, con poca posibilidad de aprendizaje, pero que el sujeto que la realiza reciba satisfacciones que no son visibles, como las posibilidades de socialización o de establecer relaciones que de otra forma no tendría. De aquí que los nuevos empleos jóvenes que han generado las franquicias (cines, restaurantes, tiendas de ropa) merecerían un análisis que ahonde en el tema de lo calificante.

Fernando Cuevas

monetarias y simbólicas con ello. Por otro lado, la percepción de los jóvenes dependerá del sector social al que pertenezcan y a sus expectativas de partida; tampoco es independiente de la realidad de los mercados de trabajo locales en los que se insertan. Los jóvenes de sectores medios empobrecidos que han apostado a una 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 el tema está abierto, como lo está respecto de 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.

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

Las recientes décadas han evidenciado un cambio sustantivo respecto del papel de la educación en relación con 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

LA EDUCACIÓN TRADICIONAL DE LA REGIÓN muestra un campo segmentado con un acceso diferencial en la calidad de la educación, según estrato social. El acceso a la educación se generalizó, pero con deterioro de la calidad: con ingreso tardío a la primaria (20%), altas tasas de repetición (40% en el primer año), de atraso escolar (50% en algún momento del ciclo); y con un ingreso a la secundaria de solo 50% de la población en edad y condiciones para hacerlo. El impacto efectivo de los logros educativos y formativos en América Latina y El Caribe está francamente por debajo del de los países desarrollados, especialmente si se pertenece a sectores desfavorecidos. Toda esta problemática queda, además, inmersa en el fenómeno de “la devaluación de las credenciales educativas”: se exigen más años de preparación para las mismas tareas. Según CEPAL, la educación formal comienza a ser discriminativa para el trabajo a partir de los doce años de escolaridad.

Pedro Daniel Weinberg

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 inicios de los años ochenta, comenzó a hacerse evidente un proceso de devaluación de las credenciales educativas (De 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 años noventa, todavía era evidente que poseer mayor nivel educativo se asociaba a una menor probabilidad de caer en el desempleo. Más años de escolaridad actuaban como una suerte de “paracaídas” que atenúa 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 años recientes, se nota que el poder diferenciador del nivel de instrucción tiende a disminuir (ver cuadro 1). De este modo, se estaría evidenciando el llamado “efecto fila”, que consiste en que, en los periodos de disminución de las oportunidades ocupacionales, aquellos que tienen mayores niveles de escolaridad desplazan a los menos educados cuando compiten por obtener los mismos em-

pleos. 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 educación.¹⁰

Cuadro 1
Argentina, Chile, Colombia, México y Brasil. Tasas de desempleo abierto 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 y 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, p. 219.

Como resultado de los procesos de crecimiento del desempleo, de informalización, precarización y polarización del empleo, la escolaridad media decrece como garantía de empleo y, más aun, 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 solo 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 50%. Asimismo, estudios recientes muestran que solo quienes poseen estudios superiores parecen conservar tasas de retorno aceptables y que disminuye cada vez más el valor de los certificados de nivel medio en el mercado

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).

EL ESCENARIO DE LOS JÓVENES ANTE EL HORIZONTE LABORAL es inevitablemente pesimista y las cifras estadísticas no hacen más que corroborar fríamente una realidad que, lamentablemente, consideraciones teóricas, análisis puntuales, buenos deseos y algunos resultados aislados de experiencias no pueden ocultar. Este panorama nada halagador se complementa con la mención de una cifra reciente: hay mil millones de personas hoy día desempleadas en el mundo, poco menos que toda la población de China. Igualmente, las cifras de la OIT durante la década de los noventa dejan al descubierto lo que han significado y repercutido las condiciones sociales, económicas y políticas en los jóvenes. Las cifras muestran su pasado, su presente y muy probablemente su futuro:

- 5.5 millones de jóvenes de 13 a 17 años (54% del total) están fuera del sistema educativo (Muñoz Izquierdo, 2001).
- La tasa de desocupación se duplicó (de 8 a 16%).
- De quienes se lograron integrar a la PEA, seis de cada 10 quedaron desocupados.
- De 100 contratados, solo siete eran jóvenes.
- 43% de los salarios jóvenes fueron menos de la mitad de un adulto.
- Las jornadas de menos de 20 horas se duplicaron, de 6 a 12 %.

Enrique Pieck

de trabajo (Muñoz Izquierdo, 2001). Sin embargo, los datos disponibles también muestran que a partir de los doce años de escolaridad (es decir, de la finalización del nivel medio) 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 solo el nivel secundario inferior, ya que seguir desplazando las credenciales educativas necesarias hacia adelante sin mejorar la calidad es un esfuerzo inútil y poco valorado por los jóvenes (tal como sugiere De Ibarrola en este mismo volumen). Ante lo que se considera como resultados decepcionantes de las reformas educativas de los años noventa,

estos temas y otros (tales como la diversificación curricular e institucional deseable para la educación media) vuelven a debatirse.

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 que muchos de ellos se ven enfrentados. Tal como señala De 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, durante los años noventa se desarrollaron numerosas iniciativas enfocadas a estos jóvenes, orientándose a brindar formación vocacional a quienes generalmente no tienen acceso a la formación profesional convencional.¹¹ 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; Ramírez, 2001; etc.), por lo que 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 cursos de capacitación laboral flexible y orientada al mercado de trabajo formal a través de la inclusión de pasantías en empresas. Los cursos fueron subcontratados a entidades principalmente privadas (aunque también se han 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

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 tripartitas de formación profesional. Sin embargo, estuvo más bien dirigida a jóvenes integrados y a adultos trabajadores.

por organizaciones no gubernamentales (ONG), 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 contando con una parte práctica en la formación. Algunos de ellos incluyeron elementos que iban más allá de la capacitación, por ejemplo, orientación personal y profesional, educación para la ciudadanía, vinculaciones con la educación formal, etc. Otros se dedicaron a la formación para la gestión de microemprendimientos.¹²

Algunas de las tendencias que se evidencian en el conjunto de las intervenciones son: diversificación de las entidades de capacitación y participación de organismos públicos articuladamente con organizaciones privadas con o sin fines de

EN MUCHAS OCASIONES SE HA SEÑALADO EL PELIGRO de que los programas de formación para el trabajo se orienten prioritariamente al sector formal, las consecuencias de soslayar las necesidades de formación de un amplio y creciente sector de la economía, el informal (Muñoz Izquierdo, 1995; Posner, 1995), la necesidad de aprovechar procesos de transmisión y recepción de conocimientos que operan en el sector informal y que ofrecen importantes posibilidades para el rescate de la riqueza que reside en estos sectores en materia de formación para el trabajo (Posner, 1995). Igualmente, se ha puesto énfasis en la necesidad de reorientar las estrategias de capacitación, entendiéndolas como una actividad ligada estrechamente a las actividades de la población que trabaja en estos espacios (Vielle, 1995). Ello lleva a reconsiderar las relaciones entre la educación y el trabajo, a ir más allá de tendencias donde la educación se subordina a la lógica neoliberal y establece relaciones directas/funcionales con el trabajo para el mercado y con un modelo de desarrollo. Precisa dar lugar a una relación educación-trabajo en que el trabajo se conciba como proyecto de vida, a contracorriente de las tendencias dominantes. No se trata pues de negar la relación entre la educación y el trabajo sino de dar cabida a una actividad educativa que pueda tener entre sus referentes las actividades, cotidianas, que caracterizan la vida de la población que vive en los sectores de pobreza.

Enrique Pieck

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 cubrieron solo una pequeña parte de la población potencial si se considera al conjunto de los jóvenes que salen de la escuela sin calificación.

lucro (respectivamente, empresas y ONG); 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 dentro de un mismo país, debe señalarse que varios aspectos de los programas enfocados a los jóvenes desfavorecidos presentaron debilidades. Por ejemplo, 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 debilidades 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 sociolaboral. Mucha capacitación presupone que los jóvenes van a autoemplearse, aun 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 mismo 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).

Algunos esfuerzos para establecer alianzas en el plano 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 específicos 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 en otros municipios en América Latina (Ramírez, 2001).

PRECISO ES, SIN DUDA, ACERCAR OFERTAS DE FORMACIÓN a jóvenes de medios rurales –los pocos que aún se encuentran–, pero con estrategias que trasciendan el otorgamiento de cursos aislado, puntual y desinteresado de ir más allá de la actividad de capacitación. Esta es la tónica que ha caracterizado a muchas de las iniciativas y que las deja en el simple nivel asistencial. Ya desde tiempo atrás se ha reiterado la necesidad de que las estrategias miren a la necesaria potenciación de las actividades, dando un paso más allá de cursos que no consideran la problemática de la actividad productiva, que no parten de un diagnóstico y que no contemplan actividades de seguimiento y consultoría, tan importantes en estos procesos (Pieck, 2000).

Experiencias como la del POCET en Honduras muestran lecciones importantes sobre lo que significa generar estrategias pertinentes en las áreas rurales, sobre formas de articular la educación básica con el trabajo. Los bachilleratos de desarrollo comunitario del Cesder en Zautla y de Cectec en Paraguay constituyen ofertas basadas en la formación en alternancia en zonas rurales aisladas. El Polígono Industrial Don Bosco, Foro Juvenil en Uruguay y las experiencias del Servicio Civil Voluntario y Capacitação Solidaria en Brasil representan ejemplos, en mayor o menor escala, de las posibilidades de orientar las estrategias de formación buscando respuestas acordes a las realidades de los jóvenes de sectores desfavorecidos (ver Jacinto, 2002). En el caso de estos últimos, constituyen ejemplos de programas que han sido promovidos por instancias gubernamentales en una escala amplia.

Enrique Pieck

Las dudas alcanzan incluso a 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, en los que adquieren competencias diversas y aumentan su autoestima. Los seguimientos de egresados registran incluso una tendencia a reinsertarse en la

educación formal luego de concluido el curso. Más 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 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 se origina en su insuficiente calificación. Esta hipótesis aun 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 aun 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 oportunidades de ser seleccionados, aun para empleos que no parecen demandar altas calificaciones técnicas.¹³ De este modo, se produce una tensión paradójica y patética, que deja a quienes tienen menores niveles formativos formales en una situación permanentemente vulnerable aun cuando hayan pasado por cursos de formación para el trabajo, debido a que deben competir en un mercado donde abundan los sobrecalificados.

Cabría preguntarse también acerca de la utilidad de estos programas para ayudar a los jóvenes a crearse un trabajo, incluso 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 mismos jóvenes (Universidade Estadual de Campinas, 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 solo técnica sino en gestión empresarial, hacen una diferencia en las formas de gestión del negocio propio.

Podría decirse que el impacto de estos cursos debe evaluarse en relación con la calidad de los trabajos a los que permiten acceder, pero esta calidad no se vincula solo 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.

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.

En resumen, las investigaciones disponibles permiten mostrar terrenos en los que 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 terminan la escuela media regular.¹⁴ 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 experiencia europea (Atchoarena, 2000).

A modo de conclusión

Se han planteado hasta aquí algunos de los principales temas, debates y dilemas que conciernen a la situación y trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en el actual contexto latinoamericano. Es claro que este punteo coloca también algunas 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.

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 mundial en la generación y utilización de conocimientos de punta ha llevado a una ampliación

¹⁴ Algunas estimaciones señalan que más de 50% de los alumnos de las escuelas de adultos son jóvenes de 15 años en adelante.

de las desigualdades. Sin adoptar posturas ingenuamente optimistas respecto del 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 en 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 peligro 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.

CUANDO SE HABLA DE JÓVENES, DEBEMOS DEJAR LUGAR AL OPTIMISMO. Después de todo, es precisamente en la etapa de vida asociada con la “juventud” cuando se generan modelos sociales imaginarios y alternativos que tienden a negar el presente y derivar acciones de rebelión en contra de los sistemas imperantes. El optimismo deviene del hecho de que, al dar paso a la formación estética de los y las jóvenes, nos ubicamos de lleno en el terreno de *la creatividad* y, por ende, en lo inédito posible.

Actualmente, el reto principal de las sociedades latinoamericanas, ancladas en regiones insertas en procesos de competencia económica, es diseñar y adoptar estrategias que potencien la creatividad juvenil. Ante la rigidez de la escuela y la precariedad del mundo laboral que por años han caracterizado a América Latina, es necesario que *otros actores*, más próximos a la vida cotidiana, se integren a la tarea de brindar educación que potencie la creatividad juvenil. Así, la construcción de “redes educativas” aparece como una exigencia. En estas redes los “nuevos actores”, como las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), desempeñan un importante papel.

Construir redes educativas, actuar conforme al principio de proximidad con los y las jóvenes e integrar las culturas juveniles al mundo del trabajo y de la escuela exige recurrir al ámbito de lo local. Para dar peso a la dimensión local-regional sería conveniente considerar dos “ideas fuerza”:

- los y las jóvenes constituyen el recurso más importante con que cuenta Latinoamérica;
- los ámbitos histórico-territoriales (localidades, ciudades, municipios) constituyen el asiento de las bases de poder y de la cultura desde donde pueden articularse estrategias, acciones y decisiones institucionales y, por ende, políticas educativas y laborales que potencien las capacidades creativas de los y las jóvenes y, por tanto, las probabilidades de éxito en la competencia económica.

América Latina se caracteriza por tener una importante proporción de jóvenes dentro de su población, lo que significa un enorme reto: la juventud es un periodo de vida vinculado, por un lado, con el cuestionamiento de lo instituido y, por otro, con la vitalidad y la disposición para cambiar las cosas. Hoy que la necesidad de “cambio” se ha instalado entre nosotros, las regiones de Latinoamérica y sus actores debemos aprovechar la oportunidad de potenciar la vocación creativa de nuestros jóvenes, a fin de que el anhelado cambio redunde en bienestar y calidad de vida en nuestras regiones.

Herlinda Suárez Zozaya

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 desertores 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 constituir 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 una 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 permita 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 que las trayectorias de los sujetos son cada vez más únicas, y se combinan 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 es preciso también generar mayor justicia social, integración y condiciones para un desarrollo económico más equitativo.

AL DESAPARECER EL ESTADO BENEFADOR, coexisten en el seno de la sociedad dos corrientes teóricas explicativas de la necesidad de las políticas sociales: las que tratan de atenuar los efectos negativos del mercado, sin interferir con este, y las de tipo desarrollista, que propenden a la inclusión de los excluidos como necesidad básica para la modernización. Se plantean

nuevos paradigmas en las políticas sociales: la “universalización de los derechos” mediante la educación universal y la “igualdad de oportunidades” con acciones puntuales dirigidas a los grupos vulnerables, buscando su inserción laboral. En el nuevo paradigma de las políticas sociales, los jóvenes adquieren un valor trascendente y un papel preponderante, al constituir el recurso estratégico del desarrollo integral de la sociedad, siendo la educación, la formación y la capacitación las llaves para la construcción individual y social. Lentamente va abriéndose camino en la sociedad toda, la convicción de la necesidad de buscar soluciones a la exclusión, mediante la construcción de un nuevo contrato social que cimiente la transformación productiva, la democratización plena y la modernización social.

En una época de afirmación democrática en todo el mundo, las intervenciones sociales son visualizadas como la acción organizada frente a problemáticas no resueltas, a través del funcionamiento institucional económico y político constituido por un sistema económico de mercado y un sistema político democrático en la mayoría de los países de la región. En la revaloración de las políticas sociales, se propone como solución equitativa una “discriminación positiva” en la educación, la formación y la capacitación, con cambios en las estrategias pedagógicas que favorezcan la articulación con la instancia local y en el respeto de las heterogeneidades ecológicas, interculturales y de género.

En esta discriminación compensatoria y en la necesaria articulación de lo público y lo privado, se consensa que el Estado, como responsable inclusivo de todos los ciudadanos, debe mantener el peso central en el diseño general, el financiamiento, el monitoreo y la evaluación a distancia, la articulación en la capacitación docente y el material pedagógico, así como en el apoyo a la instancia local, descentralizándose la ejecución y mejorando la accesibilidad de las poblaciones vulnerables. En cuanto a la participación de la sociedad civil, se experimenta gran variedad de articulaciones público-privadas, en un nexo cada vez más estrecho de colaboración y conocimiento mutuos. El diseño planteado exige cambios sustanciales en todos los actores involucrados con renovación de las prácticas por parte de los organismos gubernamentales que, a través de los ministerios de trabajo, diseñan las políticas de empleo. La integración de la compleja red educativa requiere la articulación con el trabajo para favorecer la inserción plena y no solo la empleabilidad.

La educación compensatoria implica la implementación de acciones diferenciadas en el sistema educativo formal, con cambios en las estrate-

gias pedagógicas, que favorezcan la articulación en lo local y en el respeto de las heterogeneidades ecológicas e interculturales.

En los postulados de las reformas educativas que se están procesando en América Latina se recogen nuevos componentes en los currículos, junto a modificaciones en la gestión, en torno a la descentralización con reforzamiento de la instancia local, al mejoramiento en la accesibilidad a la educación de las poblaciones vulnerables y a la puesta en marcha de mecanismos sistematizados de monitoreo y evaluación para consolidar lo adecuado, incorporar lo ausente y eliminar lo erróneo.

Pedro Daniel Weinberg

Bibliografía citada

- Atchoarena, David (Ed.) 2000. *The transition of youth from school to work: issues and policies*. París: UNESCO.
- Balardini, Sergio 2002. Juventud de América Latina. Recuerdos del futuro; una prospectiva.
- Balardini, Sergio; Miranda, Ana 2000. Juventud, transiciones y permanencias. En: *Pobres, pobreza y exclusión social*. Buenos Aires: Ceil; Conicet. p. 129-138.
- Braslavsky, Cecilia 2001. La educación secundaria en Europa y América Latina. Síntesis de un diálogo compartido. En: Braslavsky, Cecilia (Coord.) *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?* Buenos Aires: IIPE-UNESCO; Santillana. p. 467- 487.
- . 1999. *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.
- Caillods, Françoise; Hutchinson, Francis 2001. ¿Aumentar la participación en la educación secundaria en América Latina? Diversificación y equidad. En: Braslavsky, Cecilia (Coord.) *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?* Buenos Aires: IIPE-UNESCO; Santillana. p. 21-64.
- CEPAL 2000. *Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile.
- . 1998. *Panorama social de América Latina 1997*. Santiago de Chile.
- Cinterfor/OIT 1998. *Juventud, educación y empleo*. Montevideo.
- Cogliati, Cristina; Kossoy, Alicia; Kremenchutzky, Silvia 2000. El trabajo de los jóvenes. *Jóvenes: revista de estudios sobre juventud*. México. Nueva época, v. 4, n. 12, jun.-dic. 2000. p. 44-57.

- Dávila León, Óscar; Irrazábal Moya, Raúl; 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. Santiago de Chile: UNESCO. IIEP. p. 85-134.
- De Ibarrola, María; Gallart, María Antonia. (Coords.) 1994. *Democracia y productividad: desafíos de una nueva educación media en América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO. OREALC.
- Drancourt, Chantal Nicole ;Rolleau-Berger, Laurence 2001. *Les jeunes et le travail 1950-2000*. París : Universitaires de France.
- Dubar, Claude 1991. *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. París : Armand Collin.
- . 1996. *Socialisation et processus*. En : Paugam, Serge (Coord.) *L'exclusion: l'état des savoirs*. París : La Découverte. p. 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 (Coord.) *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?* Buenos Aires: UNESCO. IIEP; Santillana. p. 149-221.
- Gallart, María Antonia (Coord.) 2000. *Formación, pobreza y exclusión: los programas para jóvenes*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Gallart, María Antonia; Jacinto, Claudia; Suárez, Ana 1996. *Adolescencia, pobreza y formación para el trabajo*. En: Konterllnik, I.; Jacinto, Claudia. *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo: el desafío es hoy*. Buenos Aires: Losada; UNICEF; Relet.
- Gallart, María Antonia; Moreno, Martín; Cerruti, Marcela 1993. *Educación y empleo en el Gran Buenos Aires 1980-1991. Situación y perspectivas de investigación*. Buenos Aires: CENEP.
- 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, CEIL; Conicet. v. 1, n. 1. Edición especial. p.43-63.
- . 1999. *Enfoques y tendencias de los programas de educación dirigidos a niños y jóvenes desfavorecidos en América Latina*. París: UNESCO. IIEP. Programme de recherche et d'études: Stratégies d'éducation et de formation pour les groupes défavorisés.
- . 2002. *Lecciones y encrucijadas en la formación para el trabajo de jóvenes desfavorecidos en América Latina*. En: Jacinto, Claudia (Coord.) *Nuevas alianzas y estrategias en la formación de jóvenes desfavorecidos de América Latina*. París: UNESCO. IIEP. v.2. (En prensa).
- Jacinto, C.; Cifelli, P. y otros 2001. *Tendiendo puentes entre los jóvenes y la escuela*. Buenos Aires: UNICEF. (En prensa).

- Jacinto, Claudia; Gallart, María Antonia (Coords.) 1998 *Por una segunda oportunidad: la formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*. Montevideo: Cinterfor/OIT; RET.
- Kessler, Gabriel 1996. Algunas implicancias de la experiencia de desocupación para el individuo y su familia. En: Beccaria, Luis; López, Néstor (Coords.) *Sin trabajo. Las características del desempleo y sus efectos en la sociedad argentina*. Buenos Aires: UNICEF; Losada. p. 111-160.
- Lasida, Javier; Ruétalo, Jorge; Berrutti, Elcira 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; Gallart, María Antonia (Coords.) *Por una segunda oportunidad: la formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*. Montevideo: Cinterfor/OIT; RET. Montevideo. p. 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*. París: UNESCO. IPE.
- 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: UIA; IMJ; UNICEF; Cinterfor/OIT; RET; Conalep. p. 155-200.
- Pérez 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: UIA; IMJ; UNICEF; Cinterfor/OIT; RET; Conalep. p. 333-354.
- Pieck, Enrique 2001. *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*. México: UIA; IMJ; UNICEF; Cinterfor/OIT; RET; Conalep.
- PREAL 2001. Informe del progreso educativo en América Latina. En: Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina. *Quedándonos atrás. Un informe del progreso educativo en América Latina*. Santiago de Chile.
- 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. Montevideo. p. 91-117.
- Ramírez Guerrero, Jaime 1998. La formación de transición: modelo conceptual para una estrategia de intervención contra el desempleo juvenil de tipo estructural. En: Cinterfor/OIT. *Juventud, educación y empleo*. Montevideo. p. 237-273.
- . 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: UNESCO. IPE.
- Roberts, K.; Clark, C.; Wallace, C. 1994. Flexibility and individualisation: a comparison of transitions into employment in England and Germany. *Sociology, Journal of the British Sociological Association*. v. 28, n. 1, feb. 1994. p. 31-54.

- Rodríguez, Ernesto 1995. *Capacitación y empleo de jóvenes en América Latina*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Tedesco, Juan Carlos 2000. *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- . 2001. Introducción. En: Braslavsky, Cecilia (Coord.) *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?* Buenos Aires: UNESCO. IPE. Santillana. p. 11-19.
- Tenti Fanfani, Emilio (Comp.) 2000. *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones*. Buenos Aires: UNICEF; Losada.
- Torres, Rosa María 2001. *Facing the new century: What (and how) do youth need and want to learn?* Buenos Aires: International Youth Foundation; Instituto Fronesis. (mimeo).
- Universidade Estadual de Campinas y otros 2001. *Avaliação de impacto do programa capacitação solidária -PCS- sobre os egressos de cinco regiões metropolitanas*. Campinas: Capacitação Solidária.
- 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*. Buenos Aires: UNICEF; Losada. p. 11-78.