

Prof. Pablo Christian Aparicio
Instituto de Ciencias de la Educación
Eberhard- Karls Universität Tübingen (Alemania)

La pertinencia de las nuevas políticas educativas implementadas en un contexto de “múltiples pobreza”¹

**Introducción*

“La pérdida de fe en las instituciones públicas y en la democracia prepara el terreno para una nueva y secular fe que extrae su inspiración no de la metáfora social y democrática de la comunidad y de la cooperación, sino de la metáfora del mercado social, de los intereses individuales y de la competencia”.
(Cookson)

Los nuevos procesos de inclusión y exclusión social se hallan intrincados en una dinámica de entrelazamientos, rupturas y reacomodamientos constantes, que exponen la naturaleza *compleja, indiscernible y dilemática* de los nuevos y actuales procesos de institucionalización de “la cultura” que se efectiviza a través del rol socializador de la escuela, sus actores y sus valores orientadores en lo que a la formación, reproducción y estilización de los sujetos se refiere.

En este proceso el valor y/o mandato de socialización que ejerce la educación como **espacio** de construcción de cultura, sociabilidad e institucionalidad y como **tiempo** estructurado de formación de cogniciones, identidades y biografías (Thiersch) experimentan también la modificación de sus fundamentos epistemológicos, así como el replanteo de la soberanía y naturaleza de sus dinámicas de negociación interna y de la orientación de dispositivos normativos, desde dónde se concibe la labor educativa de aprendizaje y de enseñanza y por consiguiente las premisas –explícitas e implícitas- que determinan las diferencias entre el éxito y el fracaso; el carácter actualizado e innovador y otro retrasado – superado; lo esporádico - espúreo y lo intransigente de la norma / regla educativa; el fuera y el adentro; lo instituido e instituyente, etc..²

Esta construcción de “territorialidades” (Touraine) o “soberanías” (Thiersch) de un espacio social de sentido y significación como lo representa la escuela es desde donde se significa el mundo, la palabra y la realidad, desde allí que la tarea educativa se posiciona (localiza) formando parte simultánea de un proceso y de un contexto que ubica, modula, adscribe,

¹ “Las Múltiples Pobrezas no se agotan en el diagnóstico de las carencias que hacen a la satisfacción de las necesidades tradicionalmente llamadas básicas u obvias, que ya no son tan obvias, tal como por ejemplo trabajo, vivienda, salud, educación sino que abarca el estudio de una completa realidad de Pobrezas (en plural) en relación con carencias en la satisfacción de necesidades fundamentales, (...) como la necesidad de protección o cuidado, la necesidad de pensamiento reflexivo o de entendimiento y la necesidad de participación política. Cualquier necesidad humana que no es adecuadamente satisfecha socialmente revela una pobreza social y genera procesos de exclusión y de aumentos de la violencia internalizada en las relaciones sociales.” (Sirvent en Izaguirre, 1996b pág. 202)

² “Las instituciones sociales organizan la solución de los problemas humanos fundamentales (y también no tan fundamentales). Lo hacen en la medida en que gobiernan de alguna manera obligadamente determinadas partes de la acción social y disponen para ello mecanismos de ejecución y –en ciertas circunstancias- un aparato coercitivo. Ellas liberan al individuo mediante un patrón de soluciones más o menos evidentes para los problemas de la conducción de su vida, garantizando y conservando al mismo tiempo con ello – por decirlo así en detalle- la permanencia del orden social.” (Luckmann, 1994 pág. 119)

disciplina, representa, reproduce, estigmatiza y prescribe en y desde sus actores los márgenes de libertad, la dimensión de subjetividad permitida, las posibilidades de co - construcción de culturas, la permeabilidad – rigidez de discursos, normas, prohibiciones, castigos, premios, consensos, alianzas, conflictos y luchas, en este escenario de *sujetación y subejección* (Larrosa,1995; Foucault,1969).

A nivel macroestructural, con la impronta del discurso neoliberal asentado en el triunfo del **capitalismo** occidental a nivel económico y del **sistema democrático parlamentario** de gobierno a nivel político como binomio paradigmático de la nueva organización de lo social (legítimo y legitimante)³, se reforzó la entronización de circuitos y desplazamientos globales en la dimensión de la vida individual y colectiva, entre lo que se pueden mencionar:

- ❖ los cambios generados en la arena de las comunicaciones y en los axiomas de producción, distribución, acumulación y consumo de los bienes, servicios y capitales sociales;
- ❖ la preponderancia alcanzada por el auge de la tecnología, la robótica y la cibernética en las actividades de desarrollo, elaboración y reciclaje económico;
- ❖ el viraje denotado en los espacios y axiomas regentes de planificación, explotación y sustentación de los recursos humanos, naturales y tecnológicos (Touraine, 1999);
- ❖ la fuerza hegemónica y homogeneizante de las transacciones económicas y financieras en toda la extensión planetaria del sistema monetario (Bourdieu, 1998b, 1999b);
- ❖ el afianzamiento de los valores de la posmodernidad que como tendencia instituida en la filosofía social avala entre sus principales prerrogativas el sobredimensionamiento del *yo*, la asunción cognoscitiva colonizada por lo parcial – parcializante como aparente unidad sintética de la totalidad (Böhmisch), a esto se añade la acentuación de la faceta subjetiva, sensitiva, experimental y fragmental en los procesos de construcción y objetivación de la experiencia cognitiva, comunicativa y simbólica de los sujetos con el mundo y en el mundo (Mc Laren, 1994; Bruner, 1994;; Wiedemann, 1998).

Desde estos rasgos distintivos se inaugura un proceso de constitución estructural de un novedoso escenario social cuyos intercambios se caracterizan por su alta velocidad, complejidad y contundencia, así como por sus múltiples juegos de reciprocidad y profundo sesgo de ambigüedad y que Giddens (2000) acertadamente sintetiza en tres axiomas, a saber

³ Estas fueron las premisas más relevantes del “Consenso de Washington” que ha tenido un significado crucial en la definición de estrategias políticas de intervención, neutralización y coordinación de los procesos de transformación políticos internacionales que siguieron a la caída del muro de Berlín. El espíritu democrático asociado a un capitalismo de sesgo monetarista se consolidan como las directrices de las territorialidades económicas, sociales, económicas, culturales, éticas, etc. de las sociedades globales. Desde el nuevo discurso interplanetario, se consagra la tutoría política internacional de Estados Unidos como máximo referente de las políticas neoliberales y se asiste con ello a un progresivo protagonismo y coerción de distintas agencias, centros e instituciones de préstamo financiero, planificación y evaluación tecnocrática –que trabajan en coordinación con los intereses de dicho país- en toda la dimensión del continente americano y del mundo occidental. A través de la participación progresiva de dichas instituciones (dispositivos de control y disciplinamiento) fueron esbozados y transpolados en los estados de la región reformas políticas pragmáticas, universalistas y unidireccionales ligadas a la liberalización de los proteccionismos económicos internos y externos, la intervención del estado, la remoción de los derechos sociales, el debilitamiento y vaciamiento simbólico del espacio público como arena de debate y negociación, privatización, desregulación, descentralización, etc., con los que se potenció una reconceptualización estructural de la vida económica y política; material y simbólica de las sociedades, desarrollándose con mayor ímpetu entre la década del '70 y finales de los '90. Existe una gran nómina de investigadores que dan cuenta de la fuerza paradigmática y polisémica de estos procesos de transformación – desmembración social radical esparcidos en casi la totalidad de la extensión del globo, entre los que se destacan Beck, Touraine, Chomsky, Giddens, Forrester, Soros, Mies, Bourdieu, Castoriadis, Rifkin, Gorz, Klein, Habermas, entre otros.

la *impredecibilidad, apertura multifacética* (polivalente y cambiante) y *vertiginosidad* presente en los individuales y colectivos así como inter e intra psicológicos.

En este especial contexto histórico asistido por transformaciones sociales estructurales emerge el debate educativo con la obligación de volver a dirimir (redimir) sus condiciones históricas, políticas y culturales, en torno a establecer una adecuada proyección de los marcos de referencia y argumentación del trabajo pedagógico –tanto en el ámbito formal como en el informal- que pueda generar para los diversificados grupos sociales: *adaptaciones efectivas en la vida social, laboral y ciudadana; *participaciones ampliadas en todos los espacios institucionales de decisión y organización política y social; *estrategias de compensación – desnaturalización de las desigualdades, marginalidades y fronteras que operan en y desde la escuela a través de los procesos de socialización (capitalización) de las herramientas cognitivas y culturales; y una *potencialización de las competencias, dominios e intereses individuales y colectivos de los sujetos aprendientes y de sus grupos de referencia (Puiggrós, 1999; Sirvent, 1999, 2001; Thiersch, 1998, 2000).

***El escenario educativo de los jóvenes entre la transformación y la perplejidad**

Actualmente en un momento de crisis e incertidumbre generalizada que se vive dentro del campo educativo circunscripto a la Ley Federal de Educación N° 24.195 se debate sobre las nuevas exigencias y perfiles en cómo se deben organizar, coordinar y aproximar a) el mundo del trabajo y económico, b) el mundo educativo y c) las necesidades – expectativas de las nuevas generaciones inscriptas en un contexto democrático.

En razón a diversos estudios educativos, laborales y económicos realizados sobre la efectividad y consecuencias de las reformas políticas educativas en Argentina⁴ es aseverable que la ruptura sistemática planteada entre trabajo, educación y juventud, expone por una lado, la notable *limitación de la efectividad de las actuales políticas educativas* como promotoras de ascensos y progresos significativos dentro de la estructura social. Mientras que por otro lado, dicha disociación revela *la laxitud, precariedad y ambivalencia de las fuerzas reguladoras del Mercado* (pretendido como único árbitro objetivo y cohesionante desde la imperante lógica neoliberal) y el extravío de su poder regenerativo en lo concerniente a los procesos de inclusión, traslación y renovación constante - flexible de los flujos sociales en el mercado de trabajo y de consumo.

El estado argentino desde la mitad de los '90 hasta esta parte ha reorganizado las políticas educativas y sociales reduciendo sustancialmente los costos e inversión en las políticas educativas, disminuyendo consecuentemente las exigencias de calidad y eficiencia del servicio público y cercenado de ese modo la cristalización en la práctica histórica de la igualdad de oportunidades y la socialización democrática del saber social y cultural legítimamente válido. Filmus (1999) asevera que “la disminución del gasto público se evidenció fundamentalmente en la supresión de instituciones públicas y la desvalorización intencional de la calidad de sus productos y servicios”.

⁴Entre algunos estudios relevantes distinguimos los aportes de B.M., 1995; B.I.D. 1993, 1998; CEPAL – UNESCO, 1992; CEPAL, 1990, 1996, 1998; Beccaria y López, 1996; Filmus, 1996, 1998, 1999, 2001; Fitossi y Rosenvallon, 1997; Gallart, 1992, 1994, 1998; Hünerman y Eckholt, 1998; Puiggrós, 1994, 1999; Sirvent, 1990, 1992, 1996, 1999, 2000, 2001; Tenti Fanfani, 1992, 1996, 1998; Minujín, 1993; Bendit, 1998.

Desde esta filosofía se constata que ante la impronta avasallante de fenómenos sociales como el desempleo y subempleo; la pobreza y las nuevas dinámicas de empobrecimiento estructural; la instauración y operatividad socio histórica de procesos de vulnerabilidad, indefensión y permeabilidad social y económica; la degradación y erosión de las condiciones de trabajo y de empleabilidad; la negación y auto - negación a la participación y acceso a los bienes materiales y simbólicos en los ámbitos civil, económico y político; etc., tanto las instituciones educativas como los actores de intermediación y representación social, política y pública (expertos, políticos, funcionarios, etc.) se mantuvieron ausentes y extraídos de cualquier intervención y/o problematización sistemática y coherente ante los brotes anómicos y contradictorios propiciados por la misma política educativa (Sirvent, 1992b, 1999).

Al respecto Calderón y dos Santos (1993) nos recuerdan que “si los gobiernos y otros actores sociopolíticos buscan democratización sin modernización del Estado se genera ingobernabilidad. Si los gobiernos privilegian una modernización del Estado orientada mecánicamente por el objetivo de reducir el gasto público pueden llegar a desnaturalizar el régimen democrático.”

En el campo educativo se distingue primordialmente una vasta y variada gama de problemas políticos e institucionales que afectan especialmente a la juventud, entre los que se distinguen a *nivel interno* a) la escasa inversión de los estados de la región en materia de desarrollo cultural, científico y tecnológico; b) el desgranamiento, la inequidad y heterogeneidad de la calidad del servicio educativo -que varía entre distritos federales, grupos sociales, localización demográfica, procedencia idiosincrásica y cultural de los actores-; c) la disolución de una organización política e institucional de base democrática y participativa ligada a las instancias de gestión, planificación y transposición; d) el divorcio sistemático erigido entre los criterios teóricos, curriculares y didácticos y la práctica educativa concreta, que experimenta así un vaciamiento sustancial del sentido y relevancia de su aporte socializador y f) la obsolescencia de los contenidos, discursos y metodologías de enseñanza, aprendizaje, evaluación y planificación (Sirvent, 1996; CEPAL, 1992; Tenti Fanfani, 1993; Aparicio, 2000).

Todo estos factores han condicionado de modo neurálgico la actual relativización y levedad del valor social de la educación como **garante** y **promotora** de competencias, intereses y disposiciones cognitivas y sociales que ya no puede potenciar ni asegurar ni compensar a largo plazo. En este sentido la escuela carece de mecanismos y alternativas que ofrezcan una adecuada realización e inclusión integral de los sujetos en la vida civil, política y laboral luego de desarrollados los procesos de formación educativa institucional. Este hecho puede ser constatado en dos aspectos, primero en la pérdida de legitimidad que padecen los procesos y nexos de inclusión y promoción educativa en vinculación a las exigencias y demandas específicas del sistema de producción y empleo y segundo en la pérdida de los valores democráticos de participación, consenso y justicia social que se anulan en el dilemático laberinto de la política educativa argentina y la inexistencia de instancias de transición – contención social que el estado ya no provee ni menos aún prevé (Paviglianiti y otras, 1995; Fitossi y Rosenvallon, 1997).

Mientras que a *nivel externo* se percibe la incapacidad del servicio educativo de generar estrategias orientativas para hacer posible una modernización curricular, metodológica y didáctica a partir de la incorporación de nuevas tecnologías, con el mismo tenor la disociación existente entre educación y las crecientes demandas del sistema productivo, la sociedad de consumo y la cultura global coartan el potencial formativo e informativo de la escuela, resultando de ello una oferta educativa **ausente, autocentrada y negante** de los marcos referenciales y argumentativos de los comportamientos de los sujetos y de sus contextos

sociales (Berger y Luckmann), es decir de los singulares procesos y lugares de significación, comunicación e identificación que conviven en la institución (Wortman, 1991).

Del mismo modo el alejamiento y rechazo por parte de la política institucional de las escuelas durante años produjeron una resistencia deliberada -explícita e implícitamente- a la intervención y coparticipación de otros actores y sectores sociales en lo concerniente a la decisión, planificación y debate de la política educativa, la superación de esta constricción política de característica regresiva podría posibilitar en el futuro la revalorización del rol del actor juvenil y de las asociaciones de juventud como elemento nodal para la co - construcción de propuestas significativas de formación, recreación y organización que objetiven (contemplando – validando) sus intereses, carencias y deseos.

En el particular contexto social y político argentino a inicios del siglo XXI se puede apreciar que la prevaleciente orientación ideológica que prima en la conducción del sector educativo se presenta como harto paradójal y desarraigada de la realidad histórica que la contextualiza, si se considera que el criterio para el desarrollo social y productivo para el neoliberalismo, el macro contexto de la economía de libre mercado y el estado post - social, se asienta en la promoción y capitalización de los recursos humanos a través de la técnica, la ciencia y el conocimiento, tras lo cual es posible el logro de un crecimiento sostenido de la economía, la equidad y la fortalecimiento integral de las organizaciones sociales e instituciones democráticas; hecho nada más foráneo y ausente del presente escenario socio histórico argentino y latinoamericano (Chomsky, 2000; Soros, 2001; Giddens, 2000).

Desde la visión teórica de “la sociedad de la información” (Donoso Torres 1999; Drucker 1993) –referente por excelencia de la política educativa de corte neoliberal- se aboga a nivel discursivo y formal por la diversificación de los resultados educativos, el incremento de la competitividad de los actores, la formación educativa de calidad y la eficiencia de las herramientas tecnológicas, curriculares, didácticas y científicas en favor de una capitalización – optimización de los recursos humanos sustentables (CEPAL, 1992; BID, 1993, 1998; BM, 1995). Empero a ello dentro del sistema educativo argentino (que responde teóricamente a esta orientación ideológica) el vaciamiento de contenidos, la pauperización en aumento del sector público educativo y las escuetas perspectivas de capacitación e investigación que afectan a los profesionales de la enseñanza, infringen grandes límites y obstáculos a la efectivización de los axiomas “*democrático, modernizante e integrador*” pretendido ingenuamente por la actual propuesta educativa.

La tendencia política actual se perfila a acentuar el marco de las exigencias desafiando una acorde compensación financiera de la profesionalidad de los docentes. La subestimación del rol docente, su capacidad de tolerancia o sobrevivencia tornan al ámbito educativo en un triste escenario, donde la majestuosidad de discursos teóricos e innovaciones tecnológicas “de punta” conviven con la miserabilidad de magros sueldos, la imposibilidad de transponer los requerimientos didácticos y curriculares sostenidos por la reforma y el abandono de sistemas educativos indigentes y desprovistos de un apoyo financiero congruente a la dimensión de sus problemas más urgentes y estructurales. La negativa a la ampliación de las partidas presupuestarias para el sector tornan ilusoria la realización histórica de la postulados de la reforma, el no - reconocimiento político e histórico de la realidad profesional, institucional y social de la educación pública reproduce y legitima la marginalidad interna y externa de la escuela (Angulo Rasco y otros, 1999; M.T. Sirvent 1999, 1999b, 2000).

“La dinámica del cambio político educativo en Argentina se sustentó en la oposición y la ruptura negativa de algunas dicotomías. Lo previo versus lo nuevo; lo propio versus lo

ajeno; lo histórico material versus lo técnico instrumental; la negociación crítica entre los actores versus la obediencia inapelable; lo educativo cultural versus lo económico rentable; la humanización de la cultura versus “el solipsismo de masas o muchedumbre solitaria (Follari), que se *aggiornan* a nuevos estilos de organización social, simbólica y material de la vida del hombre”.

(Aparicio, 2000, Op. cit. pág.111)

***Un dilema perenne: “educación y trabajo”**

Vincular dos categorías de análisis como **educación y trabajo**, induce a observar en primera instancia, el lugar que ocupa la educación como medio de socialización por excelencia, en todo modelo de acumulación existente. Desde muy temprano, los sociólogos tradicionales observan en ella esa capacidad articuladora entre las diferentes partes que componen dicha estructura “ (...) donde el proceso educativo tiene como función no sólo asegurar el desarrollo del individuo, hacer de él un ser social, sino, principalmente, asegurar la sobrevivencia de una sociedad, la perennidad de sus condiciones de Existencia”.⁵

De esta manera fuerzas productivas capitalistas y estado - nación conjugan una estrecha relación, donde este último conforma el escenario en el cual se planifican y dirimen las diferentes políticas públicas, que representan y reflejan los intereses antagónicos de la sociedad civil.

Esa aparente igualdad que plantea la educación pública, gratuita y obligatoria, estipulada por la Ley Federal de Educación- subsume en sí una diferenciación social, nacida desde la entraña misma de un modo de producción y localización histórica y social que, al formarse, estructura una sociedad dividida en clases, sectores y fronteras; por lo tanto “la determinación socioeconómica tuvo prioridad y las vías de acceso al poder siguieron más cercanas al punto donde discurso político y poder económico se cruzan, que a la relación entre política y nivel de escolarización”.⁶

La educación como instrumento neurálgico de ordenamiento, selección y socialización reproduce la diferenciación social en los países impera el sistema capitalista –actualmente dotado de un poder coercitivo global-, más aún se agrava esta situación de desigualdad y divisiones en aquellos espacios, que de modo compulsivo e inequitativo son incluidos a dicho proceso. Nun (1969) postula al respecto que este “desarrollo desigual y combinado, permite entender **por qué**, en ciertas formaciones económicas - sociales, el capital industrial traba mucho antes que en otras, el crecimiento equilibrado de las fuerzas productivas”.⁷

Durante toda la década del '90 y hasta la actualidad tanto en Europa como en América Latina se han venido sucediendo fuertes transformaciones en el vínculo y las formas de interacción planteadas entre fuerza de trabajo y capital, al permitir pasar de la coacción extraeconómica a la puramente económica, obteniéndose de esta forma una plusvalía – que el proceso de socialización hace menos conflictivo- en nuestro país y en muchos otros países en “vías de desarrollo”, dicha *coacción extraeconómica* se realiza no tanto para “maximizar el excedente económico extraído a una mano de obra fijada a la tierra (...) sino a superar la escasez de

⁵ Filloux, 1994, pág.25

⁶ Puiggrós, 1994 pág.82

⁷ Nun, 1969, pág.211

fuerza laboral”⁸; fuerza de trabajo que al igual que en los países de Europa irá comprendiendo muy pronto, que los medios de producción no le pertenecen.⁹

Se podría agregar que la educación en su vasta complejidad, vale decir como producto y productora de trayectorias, biografías, identidades y competencias sociales, **co - construye** histórica y socialmente, subjetiva y objetivamente (Bourdieu) diferentes situaciones y prácticas de diferenciación social, pues “nadie puede hacer que una sociedad tenga en un momento dado, otro sistema de educación que el que está implicado en su estructura (...) son ideas y sentimientos colectivos los que ella expresa”.¹⁰

***Sobre el trabajo: iconos e impronta de su nueva identidad**

Dentro del esquema capitalista de producción el trabajo constituye uno de sus componentes más relevantes, dado que su reproducción histórica social es primordial para legitimar el desarrollo de sus procesos de producción, acumulación y distribución de riquezas y de bienes. El trabajo aludido desde la ponderación ideológica del capitalismo está representado principalmente por la fuerza de trabajo asalariada, es decir existe un proceso de transacción a través del cual el capital trabajo se comercializa e intercambia en el mercado amparado por ley de la oferta y demanda –como sostiene los clásicos liberales-. Los trabajadores constituyen un grupo social y/o contraparte en el proceso productivo que carece de todo medio y herramienta de producción. A través de este proceso de inclusión social en el sistema productivo vía venta e intercambio de la fuerza de trabajo, el trabajador se transforma en una pieza vital de la producción capitalista, ya que su participación no sólo depende la funcionalidad de gran parte de los procesos de transformación de la naturaleza en mercancías, sino que también es el quien con su salario consume y acumula dichos bienes producidos (Gorz, 1995, 2000; Medá,1998).

Para el grupo poseedor de los medios de producción procuran sus ganancias cuando los productos elaborados se comercializan en el mercado pero así también cuando dentro del proceso productivo mismo se extrae y acumula la plusvalía, sobre esta relación Marx (1994) vaticina que “como el valor de trabajo no es más que una expresión impropia para designar el valor de la fuerza de trabajo, se desprende por sí mismo que el **valor** del trabajo tiene que ser siempre más reducido que su **producto de valor**, pues el capital hace que la fuerza de trabajo funcione siempre más tiempo del necesario para producir su propio valor”.¹¹

Es el propio Marx quién al cuestionarse sobre las fuerzas y mecanismos operativo que facilitan el consenso social a pesar de estas contradicciones inherentes (desigualdad y explotación) en el capitalismo donde los conflictos, luchas y reacciones sociales son aplacadas e inhibidas hasta su menor expresión, reconoce en el papel del Estado el mayor sostén hegemónico ideológico que perpetúa el “status quo” en la sociedad.

Por consiguiente es el estado quién se preocupa y ocupa efectivamente de la socialización, formación y preparación educativa de las nuevas generaciones, la conservación del orden

⁸ Laclau, 1969,pág.292

⁹ Particularmente en Alemania dentro el ámbito de la investigación pedagógica social vinculada al *trabajo, educación y transición al mercado de trabajo y a la vida social plena*, existen diferentes estudios, que desde una gran diversidad de concepciones teóricas y metodológicas, aproximan aportes analíticos para comprender la complejidad de la tríada antes mencionada, entre los que deseamos destacar: Böhnisch, 1997; Felber, 1997; Galuske, 1993, 1998; Braun, 1996; Felber, 1997; Münchmeier, 1997; Schäfer, 1997; Lex, 1997; Stauber y Walther, 1996; Thiersch, 1984, 1997, 1998, 2000; Walther, 2000; Weigel y otros, 1999, entre otros.

¹⁰ Filloux; Op. cit., pág.69

¹¹ Op. cit. pág.451

social y la reproducción de los valores del sistema de producción capitalista. Es por ello que en las escuelas y particularmente en cada una de las aulas y a través de la práctica educativa (enseñanza y aprendizaje) se reproduce, naturaliza y ejercita las jerarquías y disciplinas que la propia sociedad requiere (Apple 1986, 1996) y en esta constelación específica “las reglas que fijan al (sujeto) escolar sus deberes, son comparables a las que prescriben al hombre adulto su conducta”.¹²

La socialización y reproducción histórica de las desigualdades al margen de los centros de producción tiene lugar en unidades domésticas o espacios menores de interacción social, sobre este punto Meillassoux (1977) señala que “al margen de las normas de producción capitalistas en el marco de instituciones tales como la familia, donde se perpetúan las relaciones sociales no capitalistas entre los miembros”.¹³

Sobre este entramado de relaciones de poder, producción y ordenamiento social el estado asume el rol de socializador y disciplinador de la fuerza de trabajo, válido de diversos dispositivos políticos, institucionales y simbólicos que tienden a acuñar e instituir una visión del mundo primante, universalmente válida y coercitiva.

Para el caso argentino y buscando una cristalización empírica de este razonamiento teórico podríamos pensar que con el consentimiento por parte del estado a la permanencia inerte de políticas e instituciones sociales y educativas ineficientes, desactualizadas, empobrecidas y desestructuradas, se estaría avalando - coadyubando a la reproducción desigual e injusta de oportunidades sociales. El de la reproducción de un orden social desigual, arbitrario y jerárquico se condice con un sistema educativo que aboga por estilo de formación diferenciada, polarizada y excluyente, donde se originan desafilaciones y gütizaciones irreconciliables, tornando a los actores y sectores sociales inconmensurables entre sí.¹⁴ Muchos de los grupos imposibilitados de acceder a conocimientos significativos, objetivantes y empoderizantes de su capital social son quienes experimentan la limitación y la desposesión, así como la alienación y opresión en términos de Freire (1992). Es decir, estos grupos desprovistos de herramientas cognitivas suficientes y objetivas, al no poder acceder al conocimiento real de las condiciones socio históricas en las que se desenvuelven y sustentan sus vidas (cosmovisión) tienden a operar con una racionalidad netamente adaptativa, desestructurada, pasiva e instrumental (Sirvent, 1999b, 2000).

En relación específica a la metamorfosis (transmutación) del trabajo Tenti Fanfani (1993) expresa que “se registra una desmaterialización del trabajo que se traduce en un enriquecimiento de las tareas y en un aumento de la calificación del trabajador. Lo que este “pone” en la producción ya no es la “fuerza de trabajo” (en el sentido “muscular” del término) que el individuo puede vender en el mercado, sino dosis crecientes de creatividad, imaginación y conocimiento”. Además expone que “(...) el principio estructurador de las sociedades capitalistas avanzadas no es la propiedad de los medios de producción sino los modos de incorporación al sistema productivo. La diferencia principal está entre un conjunto de trabajadores postayloristas altamente calificados, polivalentes, que realizan trabajos muy creativos (“trabajo concreto” en términos de Marx) cuya identidad se define en la empresa, y la masa de los que comparten formas y grados muy diversos de exclusión (...)”¹⁵

El factor calificación educativa, competencia y disposición de un capital social flexible, adecuada e identificante se ha transformado históricamente en un elemento nodal de la vida

¹² Filloux, Op. cit. pág. 68

¹³ Op. cit. pág. 146

¹⁴ Ver: Castel, 1995, 1998; Bourdieu, 1998, 1999b

¹⁵ Op. cit. pp. 252-257

social, económica y cultural, puesto que su posesión - desposesión define las chances y horizontes sociales de los sujetos en los diferentes espectros de vida humana. En alusión a la preponderancia de la inserción productiva de la fuerza de trabajo, Beccaria (1996) arguye que “la ampliación de las brechas existentes entre los salarios de los trabajadores con diferente grado de calificación parece haber sido un factor que explica una parte no desdeñable de la mayor desigualdad que muestra la distribución de las remuneraciones.(...) En particular, aumentaron las distancias existentes entre los ingresos percibidos por profesionales y empleados calificados respecto de los que recibieron el conjunto de los obreros y los empleados de baja calificación. Esto significaría que, en términos generales, los obreros más calificados han logrado reducir el efecto negativo del proceso de deterioro absoluto de los salarios”.¹⁶

En ampliación a lo antes explicitado junto a Beccaria y López (1996) podríamos postular que “la elevación tendencial de la escolaridad de la población hace que los trabajadores con mayor educación ganen peso relativo en la estructura ocupacional, pero, además, entre 1992 y 1995 – cuando se reduce el empleo total – se advierte una fuerte disminución en la ocupación de aquellos con niveles más bajos –con secundario incompleto y, especialmente, los universitarios, han visto expandir sus posibilidades. De cualquier manera, desde 1993 el estrato medio - alto ha visto estancada su demanda y no pudo sustraerse a la fuerte caída en 1995 “(...) cabe pronosticar la acentuación de la tendencia descrita en el párrafo anterior en cuanto a la ocupación ya que se facilita la elevación de los requerimientos educacionales que se imponen para cubrir las vacantes, lo cual llevará a disminuir aún más intensamente la demanda de trabajo para aquellos con bajo nivel educativo”.¹⁷

En un abordaje crítico sobre las conflictivas relaciones sostenidas entre formación, educación y desempleo en Argentina, Gallart (1992) concluye que “la desocupación es fundamentalmente resultado de la oferta y demanda de empleo, y por lo tanto tiene más que ver con la creación de nuevos puestos de trabajo, las variables demográficas y los incentivos para participar en la vida activa que con la educación pero (...) una adecuada formación para el trabajo implica una reducción marginal del índice de desempleo, si consigue disminuir el cuello de botella entre la demanda de personal para ocupaciones calificadas y la sobreoferta de trabajadores sin calificaciones adecuadas, dificultad que es característica de los mercados de trabajo contemporáneos”.

En virtud a la dilemática encrucijada sostenida entre el trabajo, la educación y la inclusión social Gorz (1999) sostiene que: “el trabajo asalariado está en vías de desaparición como base principal para construir la propia vida, una identidad social, un futuro personal.(...) El discurso sobre el carácter central del trabajo, sobre la perpetuidad de la sociedad laboral, de la sociedad salarial, tiene una función de estrategia de poder de parte de la burguesía, del capital y de los empleadores (...). Todos, incluidos los empleadores, coinciden en que dentro del proceso de producción, el factor más importante es el saber (...) pero “ese capital saber no tiene propiedad privada posible”.¹⁸

**Transformaciones de y desde lo educativo*

La **educación** constituyó por excelencia, el vehículo de movilidad social ascendente en la etapa de consolidación de las sociedades capitalistas y democráticas en el mundo occidental

¹⁶ Beccaria, 1993, pág. 136

¹⁷ Beccaria y López, 1996 pág.38

¹⁸ Gorz en Clarín Cultura, 21.2.99.

por esta razón es que se torna problemático poder creer que en el actual escenario global hegemónico, ésta se torne insuficiente e incapaz de garantizar para todos los sectores sociales *a) la incorporación efectiva* al mercado de trabajo y al sistema social y *b) la estabilidad y participación* legítima y a largo plazo (Gallart, 1998).

En este sentido y como ya hemos insinuado en párrafos anteriores, la precariedad, volatilidad y versatilidad aparecen y atraviesan cual “espiral diluyente” de las garantías, biografías y proyectos de vida (constantes, articulables y en cierto modo anticipables) afectando simultáneamente de forma diferencial e indiscriminada a todos los sectores sociales, más allá de las credenciales y capitales sociales detentados, de las conquistas sociales e individuales labradas históricamente o los lugares o status económico laboral acumulados, construidos o heredados generacionalmente (Fitossi y Rosenvallon, 1997; Filmus, 2001; Pérez Gómez, 1999; Stauber y Walther, 1996).

Ello se debe fundamentalmente a la transformación paradigmática que experimentó el concepto mismo de producción en una dimensión histórica social y cultural; mientras la primera y segunda división del trabajo, establecía la acumulación de capital, en la transformación de la naturaleza, organizando el trabajo y la comercialización de la producción obtenida, en ciclos de tiempos prolongados; la lógica del mercado financiero instituido en los diferentes espacios y constelaciones geográficas y demográficas cual impronta “homogeneizadora de las diferencias” (Touraine), genera en plazos irrisorios de tiempo, una riqueza sobrepasa el conjunto de las economías mundiales (Chomsky, 1999, 2000; Forrester, 1996, 2001; Mies, 2001; Soros, 2001, Bourdieu, 1999).

Todo modelo de acumulación, producción y distribución económico - productivo por un lado estipula las pautas organizativas de la producción; mientras que por el otro presupone el establecimiento de un consenso con el Estado, a partir del cual se determinará de acuerdo a los intereses y expectativas de las dos partes, las formas de uso y apropiación del espacio geográfico y demográfico en una sociedad (fuerza de trabajo). Ahora bien con transición del modelo taylorista a un on la superación de la cadena de montaje, y la modalidad “taylorista o fordista” de producción a otra de tipo toyotista que tiende permanentemente a desalojar, sucumbir y desestabilizar el trabajo asalariado, asistimos en la actualidad al nacimiento de una nueva generación de empleados efímeros, de organización reciclables y competencias en constante caducidad que dan lugar a su vez al nacimiento masivo de trabajadores “periféricos, esporádicos e inempleables” (Castel, 1995, 1998; Gorz, 1995, 2000).

“La mano de obra está dividida así en dos grandes categorías: un núcleo central compuesto por asalariados permanentes y de tiempo completo, capaces de polyvalencia profesional y de movilidad, y alrededor de ese núcleo una masa importantes de trabajadores periféricos, entre los cuales hay una proporción importante de trabajadores precarios y de interinos con horarios y salarios variables. A esos asalariados periféricos se une una proporción cada vez más importante de "externos", es decir de prestatarios de servicios pretendidamente "independientes", a los que se les paga por tiempo trabajado o por tarea, y cuya carga de trabajo varía según las necesidades del momento”.

(Gorz, op.cit. pág. 58)

Estos grupos “periféricos, externos y vulnerables” encarnan o reeditan en la actualidad al “ejército de reserva” distinguido por Marx, cuya presión concomitante por el ingreso al sistema de producción propendía a la disminución de los salarios y el desmoronamiento de los derechos sociales y laborales, con la gruesa diferencia de que la producción de ese momento con sus crisis de retracción productiva, en el momento de expansión “descansa en la constante

formación, absorción más o menos intensa y reanimación del ejército industrial de reserva o superpoblación obrera”.¹⁹ Por lo contrario en la actualidad los ciclos de expansión, se suplantán y canalizan a través de innovación tecnológica, que producen una significativa diferenciación cuantitativa y cualitativa de los procesos productivos sin que estos altere tendiendo a mejorar y soslayar el destino de los excluidos, que inversamente proporcional a la modernización del empleo “ven progresivamente disminuidas sus posibilidades de reincorporación exitosa.

Algunos autores establecen un parangón histórico entre la revolución industrial en el siglo XVII y las consagración planetaria de la economía de mercado a inicios del XXI para apoyar la idea que con el desmembramiento de la forma de trabajo asalariado, parece también desdibujarse, desintegrarse y banalizarse el sentido social del conflicto, la lucha y el consenso de clases (Bourdieu) que dicha forma genera, erráticamente aducir que el mismo ha desaparecido. Por lo opuesto el actor “trabajador” y el cúmulo de sus atributos y constructos representacionales se modificaron pues el marco de condiciones sociales que lo originan y sostienen se metamorfosearon (Castel). Con falsos pronósticos y profesías fatalistas sobre el destino del trabajo y de la organización gremial de la clase tranbajadora se pretende encubrir la realidad con un “discurso neoconservador” (Chomsky, 2001) que persigue la socialización y profundización de una falsa conciencia y/o posicionamiento endeble, corruptible y manipuleable ante el mundo y sí mismo; las condiciones concretas existen y se han agudizado.

En otro términos las relaciones de producción sustentadas en el trabajo asalariado fueron modificadas, pero no porque se haya socializado la producción, o los medios con los cuales se efectúa, sino por la actual lógica eficientista, flexible, especulativa, inmediatista y discontinua del sistema capitalista global – globalizante (Beck, 1998; Forrester, 1998, 2001).

Touraine (1999) percatándose también sobre la nueva naturaleza de las relaciones del mercado y la transmutación del tejidos social comenta que “(...) la dominación de los mercados y la de las dictaduras comunitarias son las dos caras del mismo fenómeno, la tentativa de destrucción del Sujeto por unos sistemas, políticos o económicos, cuya lógica es siempre el fortalecimiento del poder y la automatización creciente con respecto a toda intención, todo control, toda subjetividad”.²⁰

En obediencia a los argumentos vertidos y trabajados hasta aquí podría arguirse que la educación en el ámbito de la juventud y especialmente de los grupos procedentes de sectores marginales – populares, a pesar de grandes limitaciones y déficits políticos e institucionales, continúa presentándose como una herramienta para la **habilitación** a determinadas tareas, competencias e informaciones. Del mismo modo ella también opera en favor a la **discriminación** de estos sectores sociales en progresivo crecimiento y consolidación (Filmus, 1999, 2001) que muchas veces son considerados “hábiles e idóneos” para el desarrollo de las tareas demandadas por el mercado de trabajo y que al carecer de determinados niveles educativos básicos y específicos, son excluidos, sobreocupados y des-ocupados en los diferentes ámbitos sociales de vida, producción, representación y decisión; con lo cual se prosigue profundizando y pluralizando en un “*continuum*” (Castel) las situaciones de marginalidad, desafiliación, extravío e indefensión social que involucra a toda la comunidad y a las nuevas generaciones que absortas –ambos grupos- asisten al desvanecimiento de

¹⁹ Marx, pág.535; 1994

²⁰ Op. cit., pág. 161

horizontes, promesas y grandes “discursos o relatos” que dieron forma a la modernidad²¹ como por ejemplo el estado, democracia, progreso, derechos, igualdad, ciudadanía, participación, consenso, racionalidad, bienestar, trabajo, etc. (Beck y Giddens, 1997; Bourdieu, 1999, 1999b; Giddens, 2000; Gorz, 1997).

***Un contraste práxico posible:
complejizar lo educativo desde lo socio educativo**

El nuevo rol histórico que deben asumir tanto la educación como la política educativa en relación al actor juvenil -dado el sostenido avance de los procesos de desintegración y exclusión social- no puede definirse desde una visión estrictamente universal como pretende el discurso dominante de la globalización a través de postulados eficientistas y tecnocráticos, que pretenden seguir instituyéndose como únicos patrones de acción, programación y normalización válidos para la totalidad de los contextos sociales y culturales, que evidentemente no ponderan axiomas como la diversidad, heterogeneidad y localismos identificadores de los diversos grupos humanos (Gimeno Sacristán, 1999).

A nuestro juicio la nueva propuesta y orientación política educativa no puede ni debe ser el resultado exclusivo y parcial del ámbito pedagógico donde intervengan solamente razonamientos didácticos, curriculares y epistemológicos, puesto que así se perpetúa la impenetrabilidad de lo “educativo escolarizante”. La creciente complejidad de las nuevas formas de organización social producen incipientemente estilos y tejidos simbólicos y materiales que requieren ser incluidos y problematizados a nivel educativo, para así poder generar modalidades alternativas de formación y comunicación social capaces de integrar y recrear estas particulares formas de convivencia y transformación del mundo, tanto en el plano individual y colectivo como subjetivo y objetivo del comportamiento de los actores juveniles (Walther, 1999).

Consolidar un nuevo tejido de contención o red social de participación y formación de los jóvenes desde una perspectiva “pedagógica social” quizás sea el desafío más sobresaliente a desandar, desde donde se puedan generar estrategias congruentes y sistemáticas en interacción con otras organizaciones y sectores sociales para afrontar con mayor polivalencia problemáticas como la pobreza y los procesos de empobrecimiento, la desocupación y subocupación; la delincuencia juvenil; la desesperanza, soledad y desorientación de las nuevas generaciones frente a un mundo atravesado por la incertidumbre, la insolidaridad y una competencia letal de “todos contra todos” pretendida por el mercado, fenómenos que impactan especialmente sobre los estilos de convivencia, participación e integración social (Beccaria y López, 1996; Tenti Fanfani, 1996; Sirvent, 2001).

A través de la construcción democrática de una oferta educativa ampliada e implicante del complejo espacio social e histórico de los jóvenes desde la Pedagogía Social se pretende consolidar los valores ligados a la cohesión social, la gobernabilidad democrática y el desarrollo de nuevas formas de organización política y social capaz de integrar diferentes

²¹ Respecto a los nuevos valores que deja entrever la oposición entre “la alta (en apogeo) y la baja (en decadencia) modernidad o en otros conceptos entre la sociedad industrial y sociedad programada” Touraine (1999) arguye que “El paso de la sociedad industrial y la sociedad programada (...) radicalizó nuestra imagen de la modernidad. Nuestra época es más moderna que las anteriores, por que limitó todo principio superior de integración de la experiencia humana y de correspondencia del sistema y el actor. Quiere construir la sociedad sobre la libertad del Sujeto personal y ya no sobre un bien común o un interés general que son cada vez más las máscaras del poder”. Op.cit. Pág.157

sectores y actores sociales, en una pluralidad real que habilite la discusión, localización y complementariedad significativa entre la oferta del servicio educativo y el universo social a donde dichos postulados se orientan y significan (Thiersch, 1984, 2000).

La asunción política de la diversidad de las problemáticas y contradicciones sociales –que asiste particularmente al universo juvenil- permitirán organizar un sistema educativo flexible, que resulte una herramienta idónea para el diagnóstico histórico situacional de los actores y/o grupo social de referencia. Disponiendo de una adecuada gestión y coordinación de alternativas políticas desde la educación que van “más allá de la escuela” se puede incorporar a múltiples instituciones sociales como la iglesia, comunidades de base, ONG’s, centros vecinales, sindicatos, clubes, ligas de familias, centros y dispensarios de ayuda social, ligas de familia, entidades públicas y recreativas, etc., en miras a mejorar y diversificar las oportunidades y condiciones de participación efectiva en el ámbito educativo, social, civil y laboral de los jóvenes (Álvarez y Aparicio, 2000; Bendit, 1998).

De este modo se tornaría plausible integrar democrática, educativa y socialmente no solo al sujeto social desde una visualización pedagógica como “sujeto del aprendizaje” sino mucho más, como “sujeto de la complejidad” y de su propia complejidad. Es decir, dicho sujeto desde la visión pedagógica social debería ser asumido como “un proceso abierto” (Morín), capaz de reconocerse y de ser reconocido histórica y dialécticamente como un componente *implicado e implicante, sujeto construido y co-constructor* de las condiciones sociales, políticas, materiales y culturales específicas que involucran su existencia (Thiersch 1992, 1989, 1996; Böhnisch, 1997; Galuske 1993,1998).

El sistema educativo argentino constreñido aún en una tradición centralista, autoreferencial y burocrática debe adquirir un nuevo reto y compromiso consistente en potenciar el ingreso y paulatino protagonismo de diversos actores y contextos sociales vinculados a la educación. Para ello es primordial coordinar estrategias políticas de decisión, planificación y evaluación participativa en el servicio educativo, que alteren los circuitos y mecanismos de reproducción de las pobrezas, deserciones y desgranamientos explícitos e implícitos así como reales y potenciales, que atraviesan a la actual oferta pedagógica.

En este sentido la ampliación de los criterios que estiman la dimensión de las fronteras, los riesgos e inestabilidades de la escuela se presenta como una demanda urgente a soslayar, sobre todo en una coyuntura histórica donde la creencia en la legitimidad de la **educación** como estrategia política y cultural de transformación social y la **escuela** como institución educativa de promoción, socialización y formación sociocultural atraviesan una crisis de desprestigio político y social sin precedentes (Popkewitz, 1998; Freire, 1990, 1992b, 1997).

Bosquejar una estrategia sistemática y eficiente que pueda atemperar la dualización planteada entre los valores democráticos de ciudadanía, integración y participación social frente a los ápices de *exclusión - elusión* de los contradicciones inherentes en el presente actual sistema educativo y la *güetización* de lo social que se experimentan en nuestros días, así como también entre erosión y marginación social, educativa y económica de los sectores sociales, respaldan los claros argumentos que apoyan la tesis de bregar por una reforma educativa sistemática, que esté constreñida histórica y dialéctica en la vida cotidiana, los hábitos, el sentido común, las cosmovisiones y representaciones y el marco de condicionamientos estructurales de la vida de los actores e instituciones educativas y extraeducativas.²²

²² Ver: Pérez Gómez, 1999; Gimeno Sacristán 1997; Sirvent, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000; Filmus y otros, 2001

“En las fronteras de la exclusión las escuelas resemantizan la articulación entre educación y pobreza quedando situadas en un campo de posiciones en que se balancean entre la posibilidad de fortalecer los vínculos de inclusión y la reproducción y profundización de la exclusión. Esta tensión cobra significados en la cotidianeidad escolar.”

(Redondo y Thisted, en Puiggrós, op cit pág 157)

Para sintetizar aduciremos que la promoción de nuevas investigaciones en el ámbito de juventud, la creación de espacios concretos y reconocidos destinados a la participación y discusión juvenil y la viabilización de políticas de juventud formuladas por el estado en coordinación con el resto de las políticas públicas y privadas dispuestas sistemáticamente entre diversas instituciones involucradas e interesadas en la formación educativa de los jóvenes, representan algunos de los eventuales cimientos sobre los cuales se tendría que edificar el nuevo escenario político de la juventud. Con la consagración de algunos de estos ítems presentados resulta pensable la reconceptualización histórica y social de los horizontes de inclusión, participación y cohesión educativa, social y laboral para las nuevas generaciones tan urgentemente requeribles en el campo político pedagógico.

A modo de colofón y parafraseando a Margulis (1996) diremos que *“la juventud es más que una palabra”*, aún más, ella representa un camino abierto, una esperanza en erupción y un compromiso de todos; no nos neguemos, no les neguemos a los jóvenes la oportunidad de pensar y construir un mundo donde las inclusiones, ilusiones y derechos al acceso a una vida digna, autoresponsable y de plena realización, no deriven en “privilegios de guetos” o en “monopolio de elite”, sino que por lo contrario, se avizoren como valores **accesibles e inalienables** de todos.

Bibliografía

Angulo Rasco, Pérez Gómez y otros: Escuela pública y sociedad neoliberal, Madrid 1999.

Álvarez, C./ Aparicio, P.: Die Öffnung der Schule und der Hoffnung der Schule: Jugendhilfe in den lateinamerikanischen Schulen. (Chile und Argentinien), Hausarbeit, Tübingen 2000.

Aparicio, P.: *“De luces y de sombras”*: Una mirada sobre modelos de Evaluación Educativa en Argentina. *Concepciones, intrincados y desafíos*. En Jahrbuch des Stipendienwerkes Lateinamerika- Deutschland, Tübingen 2000.

Apple, M.: Ideología y Currículum, Madrid 1986.

———: El conocimiento oficial. La educación democrática en una era neoconservadora, Madrid 1996.

Banco Mundial: El mundo del trabajo en una economía integrada, Washington 1995.

Banco Interamericano de Desarrollo: Progreso económico y social en América Latina. Informe 1993, Washington 1993.

———: América Latina frente a la desigualdad. Progreso Económico y Social en

- América Latina. Informe 1998-1999, Washington 1998.
- Beccaria, L. y López, N. (comp.): Sin Trabajo, Buenos Aires 1996.
- Beck, U., Giddens, A. u.a.: Reflexive Modernisierung, Frankfurt a. M., 1997
- Beck, U.: Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización, Barcelona 1998.
- Bendit, R.: "Juventud y políticas de juventud entre sociedad civil y el Estado: la problemática de las estructuras adecuadas" en Hünermann, P. y Eckholt, M. (eds.) Op. cit. 1998.
- Berger y Luckmann: La construcción social de la realidad, Buenos Aires 1995. Böhnisch, L.: Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung, Weinheim und München 1997.
- Bourdieu, P.: El sentido práctico, Madrid 1991
- : Educación, poder y construcción simbólica, Buenos Aires 1996.
- : Capital cultural, escuela y espacio social, Buenos Aires 1997.
- : Gegen Feuer, Berlin 1998.
- : "La esencia del neoliberalismo". En Le Monde Diplomatique, N° 528, Paris 1998b.
- : Meditaciones pascalianas, Barcelona 1999.
- : Las miserias del mundo, Buenos Aires 1999b.
- Braun, F.: Lokale Politik gegen Jugendarbeitslosigkeit. Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit Band 1, Weinheim y München 1996.
- Bruner, J.: Realidad mental y mundos posibles, Barcelona 1994.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Fünfter Familienbericht.
- Calderón F. y dos Santos: "Veinte tesis y un corolario. Hacia un nuevo orden estatal en América Latina" en Estado, nuevo orden económico y democracia en América Latina, Caracas Venezuela 1993
- Castel, R.: Les métamorphoses de la questione sociale. Une chronique du salariat, París 1995.
- : «La lógica de la exclusión», en Bustelo, E. y Minujín, A. (eds.) Op. cit. 1998.
- CEPAL: Transformación productiva con equidad: la tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe, Santiago de Chile 1990.
- CEPAL – UNESCO: Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad, Santiago de Chile 1992.
- CEPAL: Panorama social de América Latina, Santiago de Chile 1996.
- : Panorama social de América Latina, Santiago de Chile 1998.
- ERASMUS. Revista para el diálogo intercultural, 1, 1, Río Cuarto 1999.
- Felber, Berufliche Chancen für benachteiligte Jugendliche?. Orientierungs und Handlungsstrategien, München 1997.
- Fernández, L.: Instituciones educativas, Buenos Aires 1994.
- Filmus, D.: Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo, Buenos Aires 1996.
- (Comp.): Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo, Buenos Aires 1998.
- : Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo, Buenos Aires 1999.
- Filmus, D. y otros: Cada de más, necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización, Buenos Aires, 2001.
- Filloux, Jean Claude: Durkheim y la Educación. Miño y Dávila Editores, 1994.
- Fitossi y Rosenvallon: La nueva era de las desigualdades, Buenos Aires 1997.
- Forrester, V.: L'Herreur Economique. París 1996.
- : Die Diktatur des Profits. München 2001.
- Foucault, Michelle: Vigilar y Castigar, Colombia 1969.
- : Las redes del poder, Buenos Aires 1993.
- Freire, Paulo: La naturaleza política de la educación, Barcelona 1990.
- : La pedagogía del oprimido, La Paz 1992a.
- : La educación como práctica de la libertad, Buenos Aires 1992b.
- : Cartas a quien pretende enseñar, Buenos Aires 1994.
- : Política y Educación, España, 1997.
- Friedman, Milton y Rose, Libertad de elegir, Buenos Aires 1993.

- Gallart, M.A.: “Educación y trabajo. Desafíos y perspectivas de investigación y política para la década del noventa”, Red Latinoamericana de Educación y Trabajo (comp.), CID-CENEP/CINTEFOR, Montevideo 1992.
- Gallart, M. y otros: La educación para el trabajo en el Mercosur, situación y desafíos. OEA, Washington, USA 1994.
- : “Los cambios en la relación escuela – mundo laboral” en Filmus (Comp.) Op. cit. 1998.
- Galuske, M.: Das Orientierungsdilemma. Jugendhilfe, Sozialpädagogik, Selbstvergewisserung und die moderne Arbeitsgesellschaft, Berlin 1993.
- : „Jugend ohne Arbeit. Das Dilemma der Jugendberufhilfe”. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1. Heft 4/1998. Pp. 535-560 1998.
- Geertz, C.: La interpretación de las culturas, Barcelona 1992.
- : Conocimiento local, Barcelona 1995.
- Giddens, Anthony: Modernidad e identidad del Yo, Barcelona 1997.
- : Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas, España 2000.
- Gimeno Sacristán, J.: “Entre la comunidad y el mercado”, en Cuadernos de Pedagogía. N° 262. Octubre. Pg. 50-56, Madrid 1997.
- Gorz, André: Kritik der ökonomischen Vernunft, Berlin 1994.
- : La Metamorfosi del lavoro, Milano 1997.
- : Arbeit zwischen Misere und Utopie, München 2000.
- Halperin Weisburd, L.: Concentración del Ingreso, Precariedad Laboral y Segmentación Social: El Caso de Mar del Plata; Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata; Publicaciones: 1994; 1995; 1998
- Hünemann, P. y Eckholt, M.(ed.): La juventud latinoamericana en los procesos de globalización. Una opción por los jóvenes, Buenos Aires 1998.
- Jacinto, C. et al. (ed.): Adolescencia, escuela y trabajo, Buenos Aires 1997.
- Kornblit, A.: Culturas Juveniles. Instituto de Investigación Gino Armani N° 2, Buenos Aires 1996.
- Laclau, Ernesto (h): Modos de producción, sistemas económicos y población excedente: aproximación histórica a los casos argentinos y chileno, en Revista Latinoamericana de Sociología, N° 69/2; 1969..
- Larrosa, J. (edit.): Escuela, Poder y Subjetivación, Madrid 1995.
- Lex, T.: Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung, München 1997.
- Luckmann, Th.: Teoría de la acción social, Barcelona 1996.
- Marafioti, R. (ed.): Culturas nómades, Buenos Aires 1996.
- Margulis, M. y Urresti, M. (ed.): La juventud es más que una palabra, Buenos Aires 1996.
- Marx, Carlos: El Capital; FCE. Tomo 1, 1994..
- Méda, D.: El trabajo. Un valor en peligro de extinción, Barcelona 1998.
- Meillassoux, Claude: Mujeres, Graneros y Capitales; siglo XXI Editores; 1997.
- Mc Laren, P.: Pedagogía crítica, resistencia cultural y producción del deseo, Buenos Aires 1994.
- Mies, M.: Globalisierung von unten, Hamburg 2001.
- Minujín, A.(ed.): Desigualdad y exclusión, Buenos Aires 1993.
- Morín, E.: Introducción al pensamiento complejo. Barcelona 1995.
- : Sociología. Madrid 1995b.
- Morgenstein, S.: El reparto del trabajo y el reparto de la educación: Volver a pensar la Educación, 1, Madrid 1995.
- Nun, José: Superpoblación relativa, ejército industrial de reserva y masa marginal, en Revista Latinoamericana de Sociología, N° 69/2; 1969.
- Parentella et al.: Debates sobre el futuro de la educación y el conocimiento, Buenos Aires 1994.
- Pérez Gómez, A.: “La socialización postmoderna y la función educativa de la escuela”, en Angulo Rasco y otros, 1999 Op. cit.
- Popkewitz, T.: Los discursos redentores de las Ciencias de la Educación, Sevilla 1998.
- Puiggrós, A.: Imaginación y Crisis en la Educación Latinoamericana, Buenos Aires 1994.
- Puiggrós, A. (Comp.): En los límites de la educación, Buenos Aires 1999.

Revista Iberoamericana de Educación, Educación, trabajo y empleo, Argentina mayo de 1993.

Sayer, Derek: Capitalismo y Modernidad, Buenos Aires 1994.

Sirvent, M.: "Educación, proyecto político y estilo tecnológico". En Mario Albornoz y Pablo Kreimer, (Comps.), Ciencia y Tecnología: estrategias y política a largo plazo. Pp. 247-256, Buenos Aires 1990.

———: "Qué está pasando con la educación?". En Revista Nueva Tierra 6, N° 6. 1992a.

———: "Políticas de ajuste y educación permanente: quiénes demandan más educación?. El caso de Argentina. En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación 1, Buenos Aires 1992b.

———: "The Politics of Adjustment and Lifelong Education: The Case of Argentina". International Review of Education 40 (3), Hamburg Germany 1994.

———: "Educación de jóvenes y adultos en un contexto de ajuste", en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año V N° 9, Buenos Aires 1996.

———: "Múltiples pobrezas, violencia y educación", en Izaguirre (Comp.) Violencia social y derechos humanos, Buenos Aires 1996b.

———: Cultura popular y participación social, Madrid 1999.

———: "The potential, actual and social demand for adult learning in Argentina: the situation of educational risk cumulative advantage". In: Madhu Singh (ed.) Adult Learning and the future of work. UNESCO Germany 1999b.

———: "La función política y social de la educación". En Voces, Año IV, N°7, Uruguay 2000.

———: El contexto neoconservador, las políticas educativas y el papel del trabajador de la educación en la Argentina actual. Reflexiones para un debate. Ponencia presentada para Pedagogía 2001. La Habana/Cuba 2001

Schäfer, H.: Abgedrängt – Der Einfluss des Übergangssystems auf die Marginalisierungsprozesse junger Männer am Arbeitsmarkt. En H. Felber, op. cit.

Soros, G.: Die offene Gesellschaft. Berlin 2001.

Stauber, B. und Walther, A.: „Institutionelle

Risiken sozialer Ausgrenzung im deutschen Übergangssystem. IRIS e.V. in Zusammenarbeit mit Eberhard Bolay. (Zusammenfassung) Universität Tübingen, 1996.

Soros, G.: Die offene Gesellschaft. Berlin 2001.

Stenhouse, L.: Cultura y educación, España 1997.

Thiersch, H.: „Sozialpädagogischen Handlungskompetenz, die Frage nach der Tradition pädagogischen Handelns und das Konzept der Krisenidentität“. In Müller, S. u.a. (Hg.): Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Bielefeld 1984.

———: „Lebensweltorientierte Sozial Arbeit“. In Armin Wöhrle HTW Mittwieda, Rosswien, 5/1997.

———: „Lebensweltorientierung und Dienstleistungsorientierung – Ein Konzeptvergleich“. Erscheint in: Olk u.a. : Soziale Arbeit als Dienstleistung, 2000.

———: „Notizen zum Zusammenhang von Lebenswelt, Flexibilität und flexiblen Hilfen“. In Peters/ Trede/ Winkler (Hg) „Integrierte Erziehungshilfen. Qualifizierung der Jugendhilfe durch Flexibilisierung und Integration“, Frankfurt/Main 1998.

———: „Zum Unbehagen bei unserem Reden über Jugendprobleme“, in Schweitzer/. 1998b

Tenti Fanfani, E.: La Escuela Vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad, Buenos Aires 1993.

———: "Cuestiones de exclusión social y política", en A. Minujín (edit.) Desigualdad y Exclusión, Buenos Aires 1996.

———: "La escuela productora de subjetividad", en Filmus (Comp.) Op. cit. 1998.

Torrado Susana: Estructura social de la Argentina: 1945-1983. Ed. De La Flor; 1992

Touraine, Alain: El trabajo, protección frente a la sociedad dual. En El Tribuno. Agenda Cultural, Salta 1998.

———: Podemos vivir juntos?, Brasil 1999

UNESCO: UNESCO Heute. Zeitschrift der Deutschen UNESCO – Kommission 43. Jahrgangs, Ausgabe II, Bonn 1996.

———: UNESCO heute. Zeitschrift der Deutschen UNESCO – Kommission 43. Jahrgangs, Ausgabe IV, Bonn 1997.

Walther, A.: Spielräume junger Erwachsene an

den Grenzen der Arbeitsgesellschaft. Optionen für den Übergang in die Arbeit durch darstellende Künste und selbständige Arbeit?. Dissertation, Tübingen 1999.

Weigel, N., Seckinger, M., Santen, van E., Markert, A. (Hrsg.): *Freiern Trägern auf der Spur*, München 1999.

Wiedemann, Emilio (ed.), *Los tiempos de la libertad*, Barcelona 1998.

Wortman, A.: *Los Jóvenes desde la periferia*, Buenos Aires 1991.