

Prof. Pablo Ch' Aparicio
Institut für Erziehungswissenschaften
Eberhard – Karls -Universität Tübingen

*Críticas, reflexiones y aportes para una contextualización adecuada
del universo educativo, social y laboral de los jóvenes¹*

La política educativa y la definición de los jóvenes

"Cuando se seca el oasis de la utopía,
avanza el desierto de la banalidad
y de la perplejidad".

(J. Habermas)

La preponderancia de los procesos económicos ligados a la globalización, el impacto revolucionario de los avances tecnológicos y cibernéticos, el desarrollo de estrategias complejas de comunicación y producción material y simbólica y el afianzamiento de la dualidad *democracia* (como fórmula política) y *libre mercado* (como fórmula económica), se presentan como los aspectos más sobresalientes de las transformaciones estructurales (Beck, 1998; Beck y Giddens, 1997; Giddens, 1999, 2000; Soros, 2001). Estos elementos sirvieron de *marco contextual* de las transformaciones sociales macro y micro estructurales propulsadas en los países de la región llevados a cabo con mayor contundencia a partir de los '90, momento en el que se propulsó la **reforma educativa argentina** erigida como respuesta a las nuevas demandas de sociales, culturales y económicas instituidas en el mundo global (Thomas Buhlmer, 1997).

Con ello se pretendía conquistar una adaptación efectiva de los recursos humanos, materiales y tecnológicos a los nuevos requerimientos económicos y sociales instituidos como nuevos valores de la organización de los recursos humanos, a saber la competitividad, flexibilidad, innovación constante, desarrollo sustentable, incorporación tecnológica, cooperación y autonomía técnica y científica, liderazgo emprendedor, etc..²

¹ Muchas de las conclusiones expuestas en el presente artículo se inspiran principalmente en dos experiencias de investigación concretas realizadas en el Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta, el primero Proyecto N° 806/99 "El imaginario de los docentes y de los alumnos en relación a la situación socio – económica de los alumnos y el desempeño en los estudios" que concluyó en diciembre del año 2001. El segundo proyecto se denomina "El tratamiento de dificultades en instituciones educativas. Estudios de casos", que se extenderá hasta el año 2004 bajo la dirección del Lic. Sergio Carbajal.

² Para Torrado (1994) el cambio nodal en la estructura social y política de la sociedad argentina está signado por la introducción y efectivización del modelo aperturista de acumulación que comienza a ensayarse durante el gobierno militar en el período 1974 - 1983. Esta estrategia política se basa principalmente en la liberalización, aperturización, privatización y desregulación de las políticas económicas, laborales y sociales que "alteran" la circulación espontánea e irrestricta del capital. A través de estos principios se modificó profundamente la dimensión de los actores e instituciones sociales; los espacios de representación y coacción (públicos – privados); las instancias de consensos y negociaciones políticas, gremiales y sectoriales y la complejidad de los intercambios sociales comprometidos -directa e indirectamente- con los procesos de circulación, acumulación y producción del capital (Touraine 1999; Bourdieu 1999). Desde una lectura crítica se puede postular que los resultados del modelo aperturista posibles de constatar en el Argentina y en el resto de los países de América Latina fueron altamente nocivos y regresivos. Este diagnóstico se remite a la impronta de los procesos de desindustrialización; des-salarización; precarización de los sistemas y condiciones de empleo como así también al incremento de las actividades de servicios escasamente productivas y descoordinadas, deterioro de la calidad y cantidad del trabajo que se socializa en un contexto histórico social signado por "vulnerabilidades extendidas" (Minujín) y desafilaciones sociales (Castel), que a través de dicho modelo fueron significativamente potenciados.

El deterioro generalizado del sistema educativo y de la escuela media para el caso específico de los jóvenes entre 14 –18 años, aparecen en el diagnóstico de los expertos como factores dinámicos de exclusión social de los jóvenes, que restringe la performance de este sector (a nivel de proyecciones personales y biográficas a largo plazo) en *los espacios de participación social, política e institucional; *en las dinámicas de inclusión, reciclaje y permanencia dentro del sistema productivo y *en el desarrollo de competencias, conocimientos y actitudes a través de los procesos de formación y capacitación permanente.

Paradójicamente las modificaciones políticas elaboradas en el ámbito de la educación media se perpetraron en concordancia a la imperiosa necesidad política del gobierno de superar los problemas de déficits y disfuncionalidades estructurales detectadas en la mayoría de los espacios institucionales. Partiendo de dicha evaluación sobre el contexto histórico de las políticas educativas se avaló como lícito y pertinente la puesta en marcha de un ambicioso proceso de reorganización global que afectara directamente las premisas orientativas del sistema educativo, a saber concernientes con al criterio didáctico - concepcional para las tareas de enseñanza y aprendizaje, al estilo de producción, administración e inversión de los recursos infraestructurales, a la coordinación y redimensionamiento de actores, sectores y escenarios de organización, gestión, planificación, capacitación y evaluación del rendimiento de la política educativa, etc..

El interés del sector político por conquistar la adhesión de la comunidad educativa a las prescripciones de la reforma motivó la inversión en insumos materiales, tecnológicos (de tipo gráfico, televisivo, radial, mass mediático, etc.) y cursos de capacitación profesional destinados a propagar y confirmar la relevancia histórica de la transición de un modelo político educativo “tradicional” (desactualizado y desmembrado) hacia un modelo democrático más sistémico, coherente y participativo (Filmus, 1998).

Pese a este consenso relativo desarrollado en la comunidad educativa³, en los “patios internos” de la organización política e institucional de la educación persistieron posiciones resistentes, críticas y escépticas que daban cuenta de la confusión y ambivalencia de los postulados políticos sugeridos por la reforma y ya entonces se pronosticaba la imposibilidad de alcanzar los objetivos ligados a una distribución más justa, eficiente e igualitaria de los beneficios de la educación pública dado los fuertes condicionamientos sociales y económicos de la crisis.

Además se consideraba como idea fuerza de la reforma, problematizar e integrar a nivel político y curricular los cambiantes y polivalentes nichos culturales e identitarios ligados a las formas emergentes de organización social en un plano local y global, para así poder acompañar la transformación y repercusión de este nuevo escenario histórico en relación a los nuevos procesos de socialización, identificación y comunicación. Con la misma intensidad se ponderaba como nodal bregar por una oferta educativa que no escindiera sino interpretara e incorporara críticamente como contenidos de la enseñanza la nueva estructura del estado (y su dispositivo institucional), el sistema productivo y la sociedad, aludiendo a la necesidad de organizar desde el ámbito educativo instancias de

³ El consenso educativo en la mayoría de los espacios de decisión burocrática, sindical, institucional, ministerial, etc., se había erigido como una adhesión a la convocatoria del discurso oficial de recuperar, y fortalecer los cánones de la equidad social, la competitividad económica y el desempeño – formación integral del ciudadano en la vida institucional, social, económica y política (Filmus y Miranda 1999; Filmus, 1998).

participación, representación y discusión democrática circunscriptas a la arena civil y política de la vida social (Filmus y Miranda, 1999).

A pesar de la coherente formulación de metas y fundamentos políticos, teóricos y metodológicos, su transpolación en el complejo universo de la práctica se perpetró de modo deficitario, hecho que se manifestó en la insuficiente coordinación y evaluación *localizada y sistémica* de las diversas instancias y espacios educativos de transformación política, institucional, curricular, profesional y socio-comunitaria (Tenti Fanfani, 1998, 2000; Tedesco, 1995, 1998).

Esta ruptura afectó a los **agentes políticos e institucionales** responsables de impartir el servicio educativo y a los **parámetros normativos - jurídicos, curriculares y políticos** de la reforma que no pudieron ni supieron responder adecuadamente a la dimensión cualitativa y cuantitativa de los desfases y contradicciones dominantes precedentes en el sistema educativo. En consecuencia la mayoría de los postulados de la nueva ley quedaron reducidos a un cuerpo normativo de óptima contribución teórica prescriptiva, escasamente aproximable a la compleja realidad educativa estructural del país (Puiggrós, 1999).

La falta de adecuación del sistema educativo pos-reforma al cambiante y heterogéneo mundo laboral, civil y político de los jóvenes representa para dicha área de formación educativa una limitante significativa, que trunca el desarrollo de estrategias alternativas y la introducción de propuestas actualizadas e innovativas referidas a la inclusión, formación y promoción social, civil y laboral de los sujetos. Los profundos desajustes perpetrados entre la estructura política educativa de corte tradicional y las nuevas exigencias planteadas por la economía globalizada y el sector productivo local - a ella orientada - vigoriza el distanciamiento prevaleciente entre la formación, el empleo y el trabajo cual refuerzo histórico de una polarización estructural de larga data manifiesta en el seno del sistema educativo.

En este marco se presentan tanto el contenido curricular irrelevante como la disociación teoría - práctica; cultura escolar y cultura social; institución escuela y el resto de las instituciones sociales como los aspectos más restrictivos que diluyen la pertinencia y la alternativa de mejor adecuación de la oferta educativa a las múltiples demandas tanto estructurales como subjetivas que condicionan la vida de los actores en su singularidad así como en su proyección social (proyecto de vida). Cabe agregar que estas dualidades priman aún en toda la extensión de la formación educativa juvenil, encarnando en los diversos contextos dinámicas, lógicas y fachadas polisémicas.

Sobre este punto se constata además que el contenido curricular que se imparte, está aún dominado por rasgos teoricistas y abstractos así como enciclopedismo y insularización de la cultura educativa; del mismo modo la ausencia e insuficiencia de equipamientos tecnológicos, materiales, profesionales e investigativos no consecutieron a la formulación ambiciosa de objetivos y prerrogativas; el desfase, caducidad (desactualización) y desaparición de programas y cursos alternativos de formación y capacitación destinados a la compensación y desarrollo estratégico de las deficiencias educativas registradas en los sujetos del aprendizaje -en su mayoría procedentes de sectores pobres y desventajados -. La combinatoria de todos estos indicadores, alentó el distanciamiento y obsolescencia del aporte de la nueva política educativa en inclusión,

tornándose así esta valiosa alternativa de innovación en mera imposición externalista, modernizante y retórica carente de plausibilidad y de contrastación histórico y social.⁴

Desfasaje y ambivalencia: nuevos cánones componentes del actual discurso educativo

La preconización discursiva por una reforma educativa estructural, no logró alterar las premisas sustanciales de la organización y administración ligadas al viejo paradigma político de la educación. Es por ello que las modificaciones registradas en el campo pedagógico en vía de reforma, se redujo a cambios aparentes, pues los antiguos contenidos del sistema educativo, adquirieron y revistieron nuevos discursos y formalizaciones.

De ahí que muchos análisis políticos pedagógicos coincidan en postular que el carácter instituyente de la nueva propuesta educativa se remitió en muchos casos a una modificación principalmente “estética, externa o aparente” de las premisas políticas, cual refuerzo u ocultamiento de la orientación ideológica tradicional precedente, que en la actualidad se halla presente en los axiomas en cómo se prescriben y seleccionan los *contenidos, metodologías y estrategias* de formación formal e informal. Estos tres elementos a su vez, se condicen y engarzan a parámetros autoritarios y pedagogicistas que refuerzan la orientación poco sensible (permeable – flexible) a las diferencias contextuales, las pluralidades, las historicidades contextuales y subjetividades que dialécticamente definen y son definidas por los sujetos de la educación circunscriptos en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Filmus, 1998; Senén González 1994; Tiramonti 1994).

La escasa o nula previsión de los efectos nocivos y contraproducentes que la ley federal realizó sobre los contextos y contradicciones históricas y sociales como la pobreza, desigualdad social, marginalidad cultural, el analfabetismo, la reticencia, el vaciamiento de los contenidos educativos, la desprofesionalización docente, etc., operaron a largo plazo –en el sentido de *handicaps*- contra la efectivización de sus propias premisas ligadas al fortalecimiento federal de los valores correspondientes a la equidad, la eficiencia y el sustento democrático del sistema educativo.⁵

⁴ Diversos autores como Moura Castro, y otros, 2000; Neffa y otros, 1999; Carnoy y Moura Castro, 1996; visualizan al desfase planteado entre educación, empleo y proceso productivo como una de las causas neurálgicas de la cuestionable e insuficiente performance desarrollada por el sistema educativo en específica relación a la incorporación y desarrollo de las expectativas, competencias y demandas de las nuevas generaciones que requieren incorporarse en la vida pública, política y civil así como también en la vida económica – laboral y productiva.

⁵ Ver: Cuadros 1 - 6 donde se puede visualizar en primer término la tasa neta de escolarización en el país, a lo que necesariamente se debe confrontar con los índices reales de retención, repitencia, desgranamiento y analfabetismo, en el caso de la repitencia y desgranamiento los índices más elevados se concentran en las provincias que detentan un menor grado de desarrollo y entre los grupos con menores capitales educativos adquiridos y que por consiguiente se hallan más propensos a la exclusión de los bienes y servicios sociales básicos (grupos pauperizados y pobres estructurales) como así también de los empleos formales y productivos. El referencia al desgranamiento el caso más notable está representado por la provincia de Corrientes, donde 2 de cada 3 alumnos primarios no culminan sus estudios en tiempo establecido, del mismo modo sobre la repitencia la variable más notable reposa en Chaco donde 1 de cada 4 niños repite primer grado, se debe aclarar que ambas provincias poseen un nivel de desarrollo medio - bajo. Mientras que para el analfabetismo los mayores porcentajes se correlacionan con el nivel socio económico de los grupos y se concentran más entre las mujeres que aún no pueden acceder y/o reinsertarse con la misma flexibilidad que los varones a las ofertas del sistema educativo.

La inmovilidad y aporte aislado de estos dos vectores interdependientes de formación social (escuela y política educativa) fue reforzado con la inercia e irresolución burocrática y administrativa educativa sumada a la inviabilidad financiera pregnante en el área de servicios públicos y a la desorientación generalizada en el ámbito de la organización de políticas y estrategias educativas de compensación ante el avance de la crisis social y económica (Tenti Fanfani, 1996).

La desintegración institucional producto de las reiteradas reducciones presupuestarias, desinformación sobre las instancias concretas de capacitación, evaluación y coordinación de funciones y acciones por parte de los actores educativos, la discontinuidad y supresión espontánea de funciones administrativas y burocráticas, etc., promovió una suerte de reasignación *individual e individualizante* de roles, responsabilidades y espacios que afectó sustancialmente la función de actores e instituciones educativas (Calderon y dos Santos 1993).

Con esta expresión se pretende dar cuenta de la impronta desestructurante y desestabilizadora que caracterizó la transformación de la política educativa que alteró el conjunto de las relaciones establecidas en el seno de la comunidad educativa nacional y provincial, los ministerios, los gremios y sindicatos, las instituciones, las organizaciones sociales y no-gubernamentales, el sector privado y la sociedad en general, etc..

Diversos autores⁶ sostienen que la lógica en cómo las nuevas directrices políticas y curriculares se extrapolaron en la práctica educativa estuvieron pregnadas de una fuerte dosis de *unidireccionalidad* (de penetración exógena derivada del centro hacia la periferia), *disfuncionalidad* (carente de coordinación, secuencia o racionalidad de ordenamiento) y *autoresponsabilidad individualista* (que desde el discurso de la reforma se avaló como un innovativo acceso a la autonomía y apertura de los “espacios de decisión de bases y/o constelaciones más concretas”, cuyas consecuencias se traslucirían paradójicamente en el deslindamiento sistemático y progresivo de las obligaciones del estado como principal asegurador universal de la cobertura educativa hacia los sujetos y los sectores privados).

Tras la implementación de estas medidas se “puso en riesgo” no sólo la continuidad histórica de múltiples ámbitos y garantías (consagradas y emergentes) del servicio educativo sino también el aporte o valor democrático e igualador de la reciente política educativa en cuanto puente histórico de transformación social. Vale decir el déficit estructural de la oferta educativa se planteó en dos niveles simultáneos e interdependientes, a saber a nivel intrínseco, generado dentro del ámbito de la política educativa y que se corresponde a los criterios de gestión, planificación, evaluación, administración y financiamiento; y a nivel extrínseco gestado en relación / referencia al resto de los campos, instituciones, sectores y actores sociales que constituyen y significan objetiva e históricamente la impronta transformadora de la promesa pedagógica en una comunidad humana específica (Puiggrós, 1999; Fernández y otros, 1997).

En referencia al comportamiento estático y/o desorganizado de la comunidad educativa Sirvent (1996) alude a que se mantiene aún en vigencia una compleja trama de representaciones inhibitorias de la participación que operó durante la inclusión de las

⁶ Ver: Tenti Fanfani, Puiggrós, García Delgado, Tedesco, Frigerio, Sirvent, Filmus, García Delgado, etc..

reformas políticas de sesgo neoconservador en el ámbito de la reforma del espacio público. La autora devela la presencia hegemónica de una pobreza política o de participación en el comportamiento de los sujetos de la educación en general y al respecto expresa que los diversos sujetos sociales comprometidos con el derecho a la educación “(...) hemos ido construyendo una manera de pensar y teorizar sobre nuestra realidad política e institucional que finalmente inhibe nuestras posibilidades no sólo de participar, sino fundamentalmente de reconocer la importancia y la necesidad de participar en los hechos que afectan la vida cotidiana.”⁷

La débil legitimidad de las instancias regionales, jurisdiccionales e institucionales de debate y decisión política generalizó un proceso de concentración (hiato) de poder que operó arbitrariamente en el campo burocrático y administrativo de la educación y en la relación de éste, con el resto de los campos sociales intervinieron de modo directo e indirecto en la práctica educativa, a saber el económico, laboral, ciudadano, cultural, familiar, etc. (Paviglianitti y otros, 1995; Parentella y otros, 1994). Es así como el aporte transformador pretendido por la Ley Federal de Educación queda progresivamente reducido - por su invariabilidad y apartamiento de las realidades educativas complejas- a una mera “innovación retórica de tinte progresista” al tornarse improbable el cumplimiento de las expectativas mínimas de la reforma educativa, que si bien entronizó una mayor sistematicidad y coherencia en la organización burocrática y política estructural del servicio educativo, omitió deliberadamente los múltiples intersticios micro y meso estructurales de decisión, interpelación y consenso - tan necesarios como los primeros- para la consecución en la práctica de los “superadores” presupuestos teóricos y normativos (Tedesco 1998; Filmus 1999, 1999b).

“No es la forma suprema y más insidiosa de ejercer poder (de cualquier grado) prevenir que la gente “vea las injusticias” a través de la conformación de sus percepciones, conocimientos y preferencias, en tal sentido que acepten su rol en el orden existente de cosas. Ya sea porque ellos pueden no ver otra alternativa, o porque ellos lo evalúan como orden divino y beneficioso?. Es un poder para impedir a la gente de hacer y a veces aún pensar”

(Lukes, 1981 en Sirvent op.cit.pág.)

Se podría concluir que la escasa complementación y contemplación de las prioridades políticas estructurales y de las diversidades históricas y sociales de los contextos humanos en razón a la prevaleciente lógica “burocrático - financiera” (Filmus, 1999) que orientó casi unidireccionalmente la reforma educativa, coadyuvó al atrofiamiento de la promesa educativa democrática (utopía) y por ende anuló las expectativas de efectivización y ampliación de los beneficios y garantías políticas y sociales para los jóvenes, que inicialmente se creyó serían ampliados a través de la nueva ley. Entre los objetivos prefijados más trascendentes mencionamos aquellos que bregaban por el afianzamiento de la vida democrática, política e institucional; la participación e integración de nuevos actores sociales en la vida pública; y la formación educativa eficiente, actualiza y compleja de los sujetos para posibilitar un desarrollo económico competitivo y fortalecer la ciudadanía acorde a las nuevas directrices del mundo político, productivo y social.⁸

⁷ Op.cit. pág. 68.

⁸ Autores como Carnoy y Moura Castro 1996; Filmus 1994, 1998, 1999; Tenti Fanfani 1996 y Hevia Rivas 1991 aproximan reflexiones y diagnósticos sobre la impronta dicotómica que opera en y desde la nueva propuesta educativa en tanto ruptura entre los postulados teóricos y legales por un lado y la praxis socio histórica por el otro, dicho fenómeno se extiende en las dimensiones micro y macroestructural del sistema educativo.

El atravesamiento real y potencial de la crisis educativa en las trayectorias sociales de los jóvenes

La presente crisis educativa se pliega a una crisis general que afecta a la sociedad en su conjunto y que se traduce en la acumulación de desventajas, exclusiones y aplazamientos en torno a la participación legítima de los diferentes servicios y derechos sociales como la educación, el trabajo, el seguro social, etc.. Este cuadro conflictivo se acentúa más entre los sectores populares (que históricamente se encuentran en situación de desventaja y vulnerabilidad) que registran en este período una endeble participación de las ofertas de formación educativa en todos los niveles e instancias formal y no formal (CEPAL, 1992, 1994, 2001).

Si bien la matrícula en términos cuantitativos se incrementa notablemente durante el período 1989 – 1998 en el sistema educativo primario y los primeros años del secundario, el porcentaje de deserción, desgranamiento y repitencia se acrecienta paralelamente, fenómeno que permite constatar el carácter fuertemente heterogéneo, desigual e incongruente del servicio que reproduce el sistema educativo argentino.⁹

Los efectos de esta crisis estructural determinarían que los sectores desfavorecidos -con inclusiones débiles e incompletas al sistema social- vean aún más reducidas y amenazadas sus escasas alternativas de apropiación objetiva de las herramientas sociales y cognitivas definidas también como “capital cultural” (Giroux) que se imparten en y desde la escuela y los centros de formación profesional y de educación no formal. A través de los efectos de la crisis se vigorizan las fronteras educativas en relación al acceso de los jóvenes procedentes de sectores populares a los bienes del mercado de trabajo y consumo y se refuerza la vulnerabilidad de estos sujetos dotados de escasas alternativas educativas, fenómeno que se condice con una exclusión estructural que reproduce y anticipa históricamente las trayectorias de estos individuos y sectores sociales.

En este contexto los jóvenes “cercados” por limitaciones que restringen su acceso a los bienes y servicios sociales mínimos experimentan una doble marginación, a saber la primera por ser “jóvenes” –que desde la visión estigmatizada aún prevaleciente en la sociedad se sigue catalogando a la misma como sinónimo de des - compromiso, transgresión, desinterés, pasividad, apatía, dejadez, superficialidad, hedonismo, etc. y en segundo lugar, por ser “pobres” ya que se hallan circunscriptos por carencias, privaciones e insatisfacciones que determinan (desmedran) sus chances reales y potenciales de inclusión y permanencia en los diferentes ámbitos de la vida social, laboral, institucional, educativa, familiar, política, ciudadana, recreativa, asociativa, etc. (Pieck, 2000).

La historia de los excluidos y de las exclusiones sociales estriba en la práctica social (explícita y subyacente) de negaciones y postergamientos, donde la negación y lo negativo como frontera estigmatizante descalifica en un *continuum* (Castel) cualquier instancia de reconocimiento, involucramiento o resistencia de los sujetos que participan de una misma constelación histórica, política y social. La ruptura de “lo social” se traduce principalmente en una disociación progresiva y estigmatizada de los cuerpos, el

⁹ Ver: Sirvent y Llosa, 2001; Sirvent 2001; Filmus, 1997, 1998; Sirvent, 1996, 2000, 2001.

debilitamiento de las solidaridades y la volatilidad de las instancias de establecimiento, pertenencia y consenso colectivo.¹⁰

Así pues, los fenómenos relacionados con la desafiliación, la individualización¹¹ y la desposesión social (Buordieu) que la política educativa actual pretende traducir (elucubrar) como sinónimos de autonomía, responsabilidad personal, objetivación de las libertades locales e incremento del poder y responsabilidad de las coyunturas en la gestión del servicio educativo, etc., constituyen puntos neurálgicos del conflicto político reinante dentro del sistema educativo que inducen al desmoronamiento del **potencial transformador** que históricamente la sociedad y el estado confirieron al rol de la política educativa como estrategia de desarrollo, espacio de cohesión y factor de movilidad social (UNESCO, 2002; Galtung, 1998).

Con la introducción de estrategias reformistas llevadas adelante a través de los procesos de descentralización, privatización y modernización de la administración pública se promovió una fragmentación anárquica del sistema educativo que afectó la totalidad de los recursos, actores y marcos de referencia profesional y laboral de los integrantes de la comunidad educativa (directivos, maestros, alumnos, planificadores, técnicos, especialistas, familias, etc.) y de los criterios políticos, administrativos, curriculares, didácticos, éticos, estéticos y epistemológicos que dieron sentido histórico a la necesidad de transformar la educación. De éste modo se propulsó un desgarramiento significativo del aporte transformador cultural de la **escuela** como institución socializada y formadora - en particular - y de la **política educativa** como espacio de decisión y proyección histórica y social - en general - (Puiggrós 1999).

Cabe señalar que la tradición prevaleciente en el sistema educativo previo a la intromisión de la reforma, esto es anterior a la implementación de la Ley Federal de Educación estaba ligada a un paradigma “burocrático centralista”, esquema en donde el estado de modo casi monóplico obraba como el principal responsable de la distribución, gestión y planificación de la oferta educativa; además estas funciones eran desarrolladas con un vasto sesgo centralista, jerárquico, burocratizado y autoreferencial. Empero a la intromisión propositiva de la transformación de la política educativa, se observa que el paradigma tradicional no fue sustituido del todo, y que sus efectos empíricamente evidenciables, se embretan fundamentalmente con la potenciación de las desigualdad, la marginación, la exclusión y la auto - reclusión de los sectores sociales más desfavorecidos y entre ellos de los grupos más vulnerables, que en el caso de Argentina y los demás países de la región está entre los jóvenes sobre representados (Rodríguez, 2000, 2002).

Estas dificultades constituyen sin duda las problemáticas pendientes más trascendentes por elucidar y dirimir, se puede constatar aún no fueron asumidas a nivel político, burocrático y local con suficiente estructuralidad, previsión a largo plazo y cohesión intra, inter y transeducativa – en el sentido de consenso educativo amplio - que la naturaleza de dichas contradicciones lo exige.

¹⁰ Ver: Bernstein 1990; Castel 1995; Minujín, 1996, 1998; Castells, 1998.

¹¹ En términos de Lipoveztky (1986) este fenómeno se denominaría también como “proceso de personalización”, a través del cual se habilita la neutralización y banalización de lo social, puesto que “ (...) *únicamente la esfera privada parece salir victoriosa de ese maremoto apático (...) en el que vivir sin ideales, sin objetivos trascendentes resulta posible*” y desde donde además se tomaría plausible obtener de parte de estos sectores subsumidos en sí mismos una “*aprobación muda, difusa, no política, del espacio democrático.*” Op. cit. pp. 10 - 22.

Participación de los jóvenes y su encrucijada: “metáfora retórica o eslabón neurálgico”?

Para los expertos la participación juvenil se presenta en el ámbito de las políticas educativas y sociales, como un tema central de referencia desde donde se definen o deberían de definirse las estrategias de intervención y transformación social destinadas al sector juvenil. La generalización taxonómica y la recurrencia ambigua a argumentos relacionados con la no-participación intencionada y por consiguiente voluntaria por parte de la mayoría de los jóvenes revela la existencia de mitos o estigmas ligados a la imagen socialmente construida por las generaciones adultas en torno a los jóvenes como actores desinteresados, descomprometidos, pasivos o “peligrosos”¹² (Goffman, 1989, 1989b).

El supuesto rechazo deliberado de los jóvenes a todo tipo de intervención política, coadyuva a legitimar la definición simplista de los jóvenes como sujetos que no meritan, exigen o demandan *prioridad* en los espacios de discusión pública, lo que se condice en términos reales con el postergamiento político que experimentan por parte del gobierno, sus acciones y dispositivos. Por otro lado este rótulo reforzaría la imagen del joven como sujeto incapaz de generar una estructura de *prioridades* para la realización autónoma de su existencia, es decir el joven representaría, desde este esquema de pensamiento, un sujeto que adolece de medios y fines, de motivaciones y retos personales, de contribuciones relevantes para el desarrollo de las sociedades (Böhnisch y Münchmeier, 1990; Böhnisch, 1992, 1996).

Todas estas “miradas” a cerca de los jóvenes conforman un espectro dilemático y contradictorio de argumentos, mitos y representaciones sociales que operan en la escena pública, política e institucional argentina; y a través de lo que se intentaría explicar o justificar la presencia o ausencia de los actores juveniles en los espacios objetivos de decisión, organización y consenso social y político de la sociedad y el estado (Sirvent 2000, 2001, 2001b).

En el marco de nuestra investigaciones pudimos constatar la existencia de un desfase entre las exigencias y expectativas de la sociedad en relación a los jóvenes y aquello que la sociedad en cuanto a espacio de generamiento de oportunidades, esta dispuesta a ofrecer, arriesgar e invertir a cambio. Los jóvenes son corrientemente convocados a nivel discursivo (formal) a ser actores protagonistas del presente y emprendedores potenciales del futuro; además la sociedad en su conjunto los interpela “pero criticando y reforzando su apatía, su falta de participación y distanciamiento” afirma de Durston (2001). Sin embargo en la recriminación que la sociedad establece hacia los jóvenes no se contempla ni la escasez de espacios y oportunidades que restringen la participación de la juventud en la vida política y social ni el desentendimiento y despreocupación que las generaciones adultas comportan frente a la difícil realidad económica, social y cultural que atraviesan los jóvenes.

¹² Al respecto se podría exponer que la imagen del “joven peligroso” en un momento de crisis económica, inseguridad social y desamparo de muchos sectores vulnerables, puede ser el indicio de criminalización de la juventud, que tras la que “sataniza” la imagen del joven, se culpabiliza y condena su actitud y comportamiento social, tabulando su diversidad histórica, política y cultural (Margulis y Urresti, 1996; Kornblit, 1996).

En referencia a nuestros cotejos analíticos podríamos exponer que los actores juveniles serían conscientes y críticos de estas rupturas políticas, institucionales y sociales de las que ellos son víctimas, en este razonamiento radicaría la justificación de su negativa y hostilidad a participar social y políticamente, además se podría interpretar que la no intrusión de estos sujetos en los espacios de decisión, daría cuenta mas bien de una “respuesta efecto” que de una “respuesta causa”, ante un sistema social que no los incluye ni reconoce, que los manipula pragmáticamente y posterga del acceso a los genuinos beneficios, derechos y bienes sociales como el trabajo, la educación, seguridad, el cuidado de la salud, programas sociales, la recreación, etc..

El déficit de la participación juvenil según este diagnóstico no reposaría exclusivamente en el desempeño del actor juvenil en sí - como sujeto histórico particular sino que se adscribiría preponderantemente en el tipo de rol que desarrollan las instituciones sociales y políticas comprometidas con la atención, promoción y canalización de las necesidades del sector.

Vista así, la problemática se dividiría en dos ámbitos, a saber, a) el de los actores juveniles y b) el de las instituciones que trabajan con ellos, o que potencialmente podrían ser destinadas y/o reformuladas en función de las necesidades de los jóvenes.

Por otro lado se pudo constatar en estos jóvenes una actitud poco crítica que está anudada a la incapacidad de generar estrategias o propuestas sólidas de superación y transformación social. Es decir se estaría ante la presencia de un sujeto perplejo, que se siente desbordado por las limitaciones que le infringe su medio social e histórico hostil y sobredeterminante (Margulis, 1996; Kornblit, 1996).

Dicha situación es congruente con un sustrato histórico, político y social más amplio, desde donde es posible constatar una suerte de “abandono de fondo” asociado a la insuficiente cohesión que brindan las instituciones sociales y educativas que interactúan con la juventud y las políticas sociales, educativas, laborales, ambientales, etc..

Este “postergamiento social” desbordaría el aspecto meramente laboral de las problemáticas que atañen el mundo juvenil, a través de esta nueva dimensión de las dificultades se cuestiona e involucra a las estructuras políticas e instituciones como así también la lógica primante del modo en cómo el sector político y la sociedad en su conjunto se comunican e interrelacionan con los jóvenes.

Esta disociación y apartamiento que circunscribe actualmente al mundo juvenil presupone la presencia de dos actores intervinientes en un proceso comunicativo obstruido e incompleto, en primer término se halla un sujeto - en este caso el joven- que pretende comunicarse, decirse o significarse en el mundo social a través del acto de “hacerse escuchar” y en segundo término se encuentra un actor –en este caso el mundo instituido social, política e históricamente- que niega, evade o anula (explícita o implícitamente) la apertura de escucha hacia el otro, que no es ni escuchado ni dicho (Freire, 1990, 1992).

Esta carencia de escucha y por consiguiente, la ausencia de construcciones simbólicas conjuntas, estaría vinculada a una asimetría en los procesos de comunicación, donde existen “unos pocos” que concentran las herramientas de producción simbólica (discursiva, lingüística y narrativa) y otros que despojados de estos bienes, se someten a procesos de enunciamiento ajenos, que se *transpolan, imponen o asumen* en la

dialéctica comunicativa y representacional (Larrosa, 1995). Los actores desprovistos de dichos utensilios de producción simbólica y material se encuentran en una relación de desventaja y mayor vulnerabilidad (fragilidad) frente a los otros sectores y grupos (monopolizadores del capital cultural), así pues impera una desigualdad, que condiciona no sólo la facultad y la forma de decir y representar el mundo (Garay, 1996), sino sobre todo el modo en cómo estos sujetos históricos a su vez son “dichos y representados” por el mundo (Moscovici, 1986; Morín, 1995b; Castoriadis, 1975).

La omisión de los jóvenes como actores autónomos que dicen, hacen o piensan habla de una ausencia o ruptura “más profunda” en comparación con las dificultades que se derivan de la privación material, como bien subraya Rodríguez (2001), es este quizás el punto más sustantivo a donde se asientan gran parte de los problemas estructurales de la juventud que se generan en los diferentes ámbitos políticos y sociales. Se podría pensar que los obstáculos operantes en los procesos de comunicación que adquieren diferentes y múltiples manifestaciones condicionan la **imagen social** (estigma, sello o designación social homogeneizante) e **identidad** (construcción y realización simbólica y material del “sí mismo” individual y colectivo) que construyen y desde los que son contruidos dialécticamente los jóvenes (Elliot 1990, 1993; Kosik, 1986).

De allí que el peligro mayor de la no participación – capitalización juvenil de los recursos y herramientas educativas elementales no resida sólo en el incremento cuantitativo de los grupos desafiliados y la pluralización de las circunstancias de exclusión, sino y fundamentalmente en a) la aceptación y reproducción objetiva de estos condicionantes en la dimensión del pensamiento, la acción e identidad de estos sujetos sociales; b) la perpetuación de criterios políticos homogéneos y homogeneizantes que no integran ni revelan la compleja situación de los jóvenes; c) la escasa inversión e innovación en experiencias y ensayos políticos destinados a la formación laboral; d) la escasa complementariedad, retroalimentación y apertura hacia y con otros campos y sectores sociales constreñidos en el ámbito de la vida juvenil; e) la descoordinación y contradicción estructural reinante en y entre las instancias de decisión, planificación, evaluación y financiamiento de los proyectos y programas de empleo tanto aquellos dependiente de las diferentes jurisdicciones como del estado nacional (Tenti Fanfani, 2000). Vale agregar que en este preponderante desorden institucional y desmembramiento político programático que acaece sobre las estrategias y abordajes científicos y prácticos del desempleo juvenil, es en donde se precisa inexorablemente intervenir estratégicamente para irrumpir las dicotomías y obsolescencias deliberadas que priman en el enfoque de las estrategias de capacitación y asistencia juvenil.

La debilidad, la individualización y el parcelamiento de la participación y acción entre los jóvenes en el contexto socio educativo

En acuerdo con Sirvent (2001) entendemos que el debilitamiento de los movimientos sociales en nuestro país se adscribe a dos razones históricas principalmente, en primer lugar se distingue la vigencia de mecanismos de “**no decisión**”¹³ instrumentados y

¹³ Una no - decisión “es una decisión que resulta en la supresión de una demanda por considerarla una amenaza latente o manifiesta a los valores e intereses de la estructura de poder institucional. La teoría de las “no-decisiones” plantea la existencia en los sistemas políticos de un conjunto predominante de valores, creencias, rituales y procedimientos institucionales que operan sistemática y coherentemente a través de mecanismos de “no-decisión” para beneficiar a ciertas personas y grupos en detrimento de otros.” (Sirvent, 2001 Op. cit pág. 6)

promovidos por los sectores dominantes de la sociedad; a través de los cuales se tiende a neutralizar los focos disidentes, contestatarios o amenazadores del *status quo*. La misma autora expone que una no-decisión “es una decisión que resulta en la supresión de una demanda por considerarla una amenaza latente o manifiesta a los valores e intereses de la estructura de poder institucional. La teoría de las “no - decisiones” plantea la existencia en los sistemas políticos de un conjunto predominante de valores, creencias, rituales y procedimientos institucionales que operan sistemática y coherentemente a través de mecanismos de “no - decisión” para beneficiar a ciertas personas y grupos en detrimento de otros.”¹⁴

El ámbito educativo político e institucional está sujeto a múltiples procesos y prácticas de poder, seducción y disciplinamiento, a través de las cuales tienen lugar las diversas luchas, imposiciones y concesiones individuales y colectivas referidas a la identidad, estigmatización y reglas de disciplinamiento y sujeción y exposición social.¹⁵

Además se concibe que el fenómeno de debilitamiento de la participación social se debería también a la vigencia de estructuras y prácticas autoritarias heredadas del gobierno militar y que adquirieron dentro de los sistemas democráticos una “nueva morfología” a través del matonismo, el clientelismo y la coaptación que cundieron no sólo en el seno de los movimientos populares sino también en los “patios internos” de la vida profesional, académica, institucional y política en el ámbito educativo; y que permiten dar cuenta de una fragmentación imperante de las condiciones materiales y simbólicas asociadas a la producción, y organización de los consensos, la representación social y la organización de los intereses y las demandas sociales (Oszlak / Felder, 1998).

El reparto del bien público de acuerdo a intereses políticos partidarios o sectoriales, representa en la cultura política argentina un rasgo indisociable de su historia e identidad, que en una época de crisis se intensifica y asiente desde la mayoría de los sectores sociales como un “mal necesario” que regula predominantemente las relaciones mantenidas entre estado, sociedad y sistema político. El valor determinante de prácticas políticas ligadas a la corrupción, internismos, faccionalizaciones, extorsión, etc., es el mayor obstáculo tanto para el eficientamiento de los espacios y prácticas políticas vinculadas al sector de juventud como para la democratización de los escenarios de participación, decisión y construcción civil, retenidos muchas veces por un perverso uso político del temor, la amenaza o la violencia simbólica y fáctica (Sirvent, 1996, 2001b; Brusivlosky, 1996; Auyero, 1996).

El desmembramiento de los vínculos sociales en especial referencia a los jóvenes dentro de la estructura social, es lo que estaría condicionando potencialmente la escisión entre a) las demandas y exigencias de la sociedad hacia los jóvenes, b) las expectativas de los jóvenes y sus posibilidades efectivas de concreción de sus proyectos personales y colectivos de vida y c) la escasa coordinación y complementariedad existente entre los espacios de trabajo e intervención política y social vinculada al sector.

Resumiendo, la “huerfandad” prevaleciente en el ámbito político educativo de la juventud contribuye a generar un mayor aislamiento entre el sector representado y el sector representante dentro de la estructura política democrática y primordialmente en el ámbito de las políticas sociales y educativas principalmente. Este quiebre permitiría

¹⁴ Op. cit. pág.121

¹⁵ Ver: Garay 1996; Fernández 1994; Freire 1990, 1992b, 1994; Giroux 1996; Larrosa, 1995.

explicar el desarrollo histórico que han tenido hasta esta parte, los diversos dispositivos de acción y organización juvenil, es decir el efecto producido por sus orientaciones y contenidos estratégicos de intervención. El desconocimiento y desvalorización de los factores históricos, sociales, económicos y culturales que condicionan la **probabilidad** y la **calidad** de la participación social de los jóvenes de los beneficios y bienes sociales así como la disposición y socialización desigual y arbitraria de los recursos materiales y educativos que resultan estratégicos para una inclusión social juvenil íntegra, definen en consecuencia *el tipo de dispositivo* político predominante en el espacio educativo y social y *la calidad deficiente* de sus resultados en una estructura social y educativa resquebrajada.

“La energía de la esfera ciudadana, que tradicionalmente motorizaba el andamiaje educativo, ya sea como imposición política de legitimación estatal o como actitud política instituyente del conjunto social, en el actual momento histórico reduce ese impulso a su mínima expresión, acentuando aún más el lento y permanente resquebrajamiento de un tejido social y cultural casi deshecho.”

(Orellano, M., en Puiggrós (eds) 1999 Op.cit. pág.108)

La desocupación entre los jóvenes: un atisbo nocivo para las biografías, las trayectorias y las proyecciones sociales de las nuevas generaciones

Entre las problemáticas más importantes que afectan a la juventud se destacan la desocupación y en alusión a ella, la carencia de expectativas y confianza de los jóvenes en relación al aporte real de las instituciones de formación educativa en el incremento de chances sociales (capital educativo acumulado) pues las mismas ya no asegurarían ningún tipo de integración armónica o escalamiento exitoso en la estructura social. Del mismo modo la desorientación que suscitan las nuevas pautas organizadoras del mundo laboral, político, social y económico que contienen un importante sustrato de selección y exclusión social; versatilidad e inestabilidad laboral; gran velocidad en las instancias de transición y adaptación social exigidas por las nuevas estructuras del mundo económico, sumada a la ausencia de alternativas políticas en el espacio de juventud que acompañen sistemáticamente la transición de estos actores, torna a este complejo panorama aún más confuso e inaprehensible para los jóvenes (García Delgado, 1998).

En un primer aproximamiento a la desocupación juvenil se podría argüir que ella se presenta como un fenómeno social originado por la falta o privación de trabajo, hecho que presupone un estado de marginación, desposesión e impedimento en razón a la participación autónoma, íntegra y activa en el proceso productivo y en la estructura de empleo, como así también ello restringe al acceso a los respectivos beneficios, derechos y garantías que se conceden desde la pertenencia o integración de los sujetos al mercado de trabajo. Además presupone un estado de marginación, desposesión e impedimento a la participación social, cultural, civil y política, que están fuertemente condicionados por dicha privación del acceso al trabajo y al mercado de consumo.¹⁶

En los últimos 20 años las sociedades latinoamericanas y fundamentalmente la argentina, han asistido a un proceso paradigmático de modificación de las condiciones

¹⁶ Ver: Gorz, 2000, 1995; Méda, 1998; Lozano 1998; Delich, 1997; Gallart, 1992; Bustelo y Minujín, 1998; Castro, 1995; Delich, 1997;

de empleo y de reproducción social del capital económico y cultural. Este proceso se perpetró el “desempleo de masas” (Delich) propulsado por una vertiginosa e inminente globalización económica, tecnológica, productiva y social, que en Argentina a partir de la segunda mitad de los '90 más sistemáticamente se instituyó a través de modificaciones políticas, jurídicas e institucionales muy profundas, que alteraron la organización del trabajo, las modalidades de producción y las dinámicas de incorporación, permanencia y relevamiento en el empleo. En alusión a un análisis elaborado por la OIT (1996) se podría argüir que “el desempleo masivo y prolongado convierte a una parte de los trabajadores desempleados en una categoría social permanentemente marginada” (tras lo que desmembra) “su capacidad para ejercer presión en el marco de las negociaciones sobre las remuneraciones y el valor real de los salarios. (...) la remoción del mercado de trabajo de aquellas personas que han estado desempleadas durante largos períodos contribuye claramente a incrementar el desempleo de equilibrio”.¹⁷

Actualmente el estado, la sociedad y el sector productivo - en el marco de la consecución de los procesos de modificación estructural del mercado de trabajo - enfrentan la difícil tarea de vislumbrar caminos intermedios que promuevan la disociación entre a) el cumplimiento de los requisitos de *flexibilización, productividad y eficiencia* exigidos a las unidades de producción de servicios y bienes cual patrones macroeconómicos de gestión y administración desde donde se definen las estrategias de ampliación económica del capital y b) las consecuencias negativas y regresivas que se registran en los procesos de implementación de estas premisas en la realidad histórica social y la constitución de un sistema productivo y laboral que se instituye paulatinamente en el ámbito local, nacional y global (OIT, 2000; CEPAL, 2001).

La fuerte correlación erigida entre ambas variables a) y b) exige revela por una parte los altos costos sociales de la reforma, cuya manifestación más palpable en el ámbito de la juventud, confluye en la **desocupación** circunscripta a las siguientes condicionantes, a saber:

- ❖ la incapacidad del mercado de trabajo para reclutar a grupos desprovistos de competencias, conocimientos y calificaciones actualizadas y suficientes; y como así para garantizar a nivel universal una participación irrestricta en los servicios sociales tradicionalmente asociados a la posesión de empleos estables (seguridad social, ingreso mínimo, cobertura de salud, vacaciones, protección y representación sindical, etc.)¹⁸ (OIT, 1998b);
- ❖ el desajuste registrado entre las ofertas de formación profesional, técnica y académicas y las demandas de un mercado de trabajo asediado por seria limitaciones estructurales en lo referido a sus escasas estrategias de expansión, consolidación y sostenibilidad a largo plazo (Jacinto, 1999, 2001);
- ❖ la precarización de las oportunidades de empleo en términos cuali y cuantitativos prevaleciente en el actual mercado de trabajo; a ello se adhiere el incremento de la pobreza y la vulnerabilidad social que propulsa

¹⁷ Op. cit. pág.45

¹⁸ Sobre la modificación del escenario laboral de los jóvenes Filmus y otros (2002) exponen que “entre 1980 y 1999, entre quienes terminaron el secundario, el porcentaje de los que se encontraban en esa situación ascendió desde el 7,2 % al 29,2%. Si a esta tasa le sumamos los cuentapropistas y aquellos que se encuentran desocupados, es posible proponer que actualmente en la Argentina más de la mitad de los egresados de la escuela media no podrán acogerse al beneficio de la jubilación.” Op. cit. pág. 99

una tendencia a legitimar la subocupación de las competencias educativas de los jóvenes postulantes, tras la que se des - emplean y volatilizan las competencias y dominios adquiridos en el sistema educativo en favor de mejorar los réditos de producción, alivianar los costos del empleo y socavar aún más la estabilidad del empleo y por ende las chances de vivir una cultura del empleo (CINTERFOR / OIT) a costa de una permanencia arbitraria y transitoria subordinada a la voluntad de los empleadores y/o las “tendencias dominantes del mercado”¹⁹;

- ❖ la parcelada y desigual distribución social de las oportunidades educativas entre los jóvenes argentinos que afecta el tipo de acceso, la calidad del servicio, el grado de adecuación y reacción tanto de las instituciones como de los actores de formación, planificación y elaboración de políticas, las premisas curriculares de capacitación, etc., cuya consecuencia primordialmente está dada por una inequitativa proyección (posibilidad de autorealización autónoma e integral) de estos sujetos a nivel biográfico y social en el proceso de emplazamiento tanto en el mercado de trabajo como en el complejo escenario histórico colectivo de vida²⁰;
- ❖ la prematura incorporación de adolescentes y jóvenes vulnerables al mercado de trabajo que se ven obligados a contribuir al sustento económico de sus familias, abandonando total o parcialmente el sistema educativo. Cuando estos sujetos prolongan el cumplimiento simultáneo de esta doble exigencia dada en el espacio del empleo y de la educación, se torna evidenciable el bajo rendimiento escolar fuertemente amalgamado a una depreciación desde sí (a nivel subjetivo y personal) y desde el sector empleador (en un plano objetivo y estructural) que se practica en torno al valor social del capital educativo detentado y su relación con el mejoramiento de las posibilidades de desarrollo y superación de las limitaciones que infringe un contexto cundido históricamente por múltiples pobreza. Dicho “desaliento” (Filmus) estriba además en el desvanecimiento de la plausibilidad de poder potenciar gracias al capital

¹⁹ Monza (1998) postula que los jóvenes debido a la necesidad imperiosa de generar ingresos económicos son quienes evidencian el mayor grado adaptabilidad y consentimiento ante los criterios de precarización, deterioro sistemático, aceptación pasiva y flexibilización que rigen y reseñan las tendencias del actual mercado de trabajo en Argentina. De este modo se conforma un “círculo vicioso” dado por una introducción frágil y precaria en el sistema productivo, la congruente deficitaria formación educativa a la que se participa o se desiste ante los nuevos compromisos laborales asumidos y las escasas alternativas de inclusión social plena en el ámbito político, económico, civil y cultural. Op. cit. pp. 250-251. En consonancia con este diagnóstico y en alusión a la dinámica expansiva de los procesos de exclusión social Neffa y otros (1999) comenta que estos afectaron “en forma heterogénea a los diferentes grupos sociales, siendo especialmente golpeados los más pobres, cuya tasa de desempleo de larga duración se multiplicó casi por 9 entre 1988y 1997, subiendo de 0,6% a 5,2% . En cambio, en el estrato más alto, la tasa pertinente subió sólo de 0,2% a 1,3% en las mismas fechas.” Op. cit. pág.64

²⁰ Para Filmus y otros (2001) la baja calidad del servicio educativo está fuertemente engarzado a la efectivización en la práctica de los postulados de la reforma educativa, cuyo rasgo más avizorable es la elevación de la matrícula de los adolescentes y jóvenes en el nivel medio. Debido a ello este grupo habría retomado sus estudios para abandonar por consiguiente la búsqueda de su primera oportunidad de ingreso en el mercado de trabajo, pero es de aquí que esta “vuelta a la educación” no habría estado provista de una consecuente adaptación y actualización del dispositivo educativo en torno a las necesidades cuantitativas (masivo acceso de sectores sociales históricamente privados de este beneficio social) y cualitativas (heterogeneización de las condiciones históricas, sociales y económicas de vida, la polivalencia en los puntos de partida se consolida como el aspecto axial de los procesos de vulnerabilización social) de la nueva población incluida. Fenómeno que no sólo obligaría a la problematización de las vinculaciones entre el educación y trabajo sino y fundamentalmente el grado de sensibilidad y responsabilidad que exhiben las políticas educativas y sociales frente al deterioro progresivo de las condiciones de existencia social en la totalidad de sus campos. Op. cit. pp.101-106

- social y cultural detentado en la estructura productiva, un proceso de ascenso y realización social, profesional y/o laboral autónoma y plena;
- ❖ las demandas de trabajo con más relevancia se orientan a jóvenes con estudios medios completos e incompletos (alta tasa de escolaridad en comparación con las generaciones adultas de la PEA) que se desenvuelven flexible y pertinentemente frente a las nuevas tecnologías y dinámicas de trabajo. Así el perfil del trabajador predominante recae sobre sujetos de menor edad, polivalentes y flexible, de mayor formación educativa y preparados para asumir y acompañar el rigor de constantes reciclamientos parciales y estructurales de las diferentes unidades productivas de servicios y productos;
 - ❖ la heterogeneización de las condiciones y posibilidades de empleo, subempleo²¹, sobreempleo, desempleo e inempleabilidad se expanden con notable impronta en todos los sectores económicos y redimensionan las instancias, cláusulas y estructuras tradicionales (“normales”) de producción, distribución y acumulación económica, social y productiva conocidas en la sociedad (Castel, 1995, 1998; Gorz, 1995, 2000; OIT, 2000);
 - ❖ el paso de la formalidad a la informalidad²² cual desmedro sistemático de la calidad del empleo²³ y de la productividad a la improductividad (terciarización de la economía) en las actividades laborales deben ser interpretadas como las consecuencias más sobresalientes de los procesos de flexibilización implementados en el mercado de trabajo y que en Argentina distaron y evadieron “*de facto*” (Tenti Fanfani) toda instancia real de consenso y acuerdo político multisectorial entre el gobierno, los sindicatos, las sociedad civil, etc..²⁴ Mientras que por otro lado ello da cuenta de la legitimidad y adherencia social ante la imposición y gestación de un tendencia global a la precarización del mercado de trabajo, que afecta la distribución del ingreso y de la riqueza entre los diferentes grupos sociales

²¹ Ver: Cuadro 7 a donde se reseña como el subempleo o su sinónimo la “sobreeducación” de los trabajadores para desempeñar una tarea que no exige y por ende desaprovecha, el capital educativo detentado por los trabajadores. Esta tendencia se vino afianzando y engrosando en el mercado de trabajo en Argentina, que provoca por ejemplo que en nuestros días aproximadamente tres de cuatro jóvenes que obtuvieron empleo están ocupados en tareas inferiores al grado de calificación poseído. Esto es lo que propulsaría sustancialmente el desaliento, la ausencia de expectativas y proyectos entre los jóvenes, en torno las pobres oportunidades de empleo que le aguardan – paradójicamente - a los sujetos que incluso detentan herramientas cognitivas y técnicas satisfactorias.

²² En apoyo a un reciente estudio elaborado por Filmus y otros (2001) se puede aseverar que el sector informal de la economía continuó creciendo cual primordial incorporador y/o demandante de fuerza de trabajo. “La ocupación informal creció a una tasa anual superior a la del conjunto del empleo (3,9%). Por eso, 6 de cada 10 nuevos empleos generados en la década del 90 fueron creados por este sector, lo que implicó que su participación en el total de los ocupados aumentara del 44,4% en 1990 al 47,9% en 1998.” Op. cit. pág. 49 Ver: Cuadro 8.

²³ Si consideramos que la estabilidad de los empleos se correlaciona con un mayor nivel de ingreso, óptimas condiciones contractuales, aceptables niveles de protección, un acceso más sólido y garantido a los servicios sociales básicos, es de notar que a partir de la mitad de los ‘90 domina en el mercado de trabajo en Argentina una cruenta reducción a la creación de empleos catalogables como “de buena calidad”. “Solo 3 de cada 10 empleos creados en la década pueden incluirse en esta categoría; su participación en el total del empleo se reduce del 46,4% en 1990 al 42,4% en 1998.” (Filmus y otros, Op. cit. pág. 51). Es de aquí que el notable crecimiento del sector informal produjo contiguamente a la disminución del sector moderno de la economía, que según consta en el mismo estudio mencionado disminuyó su participación en el empleo del 55,6% en 1990 al 52,1% en 1999.

²⁴ En el marco de la flexibilización laboral se propulsaron la renovación de las modalidades de contratación ahora más individualista y temporaria así como la re - determinación de la carga horaria, las causas de despido, la asignación y cobertura social, etc. (Lozano, 1999).

provistos de calificaciones, puestos de trabajo y trayectorias laborales, notablemente diferenciadas²⁵.

Mientras que por otro lado, dicho panorama infringido cual “marco limitación y desaliento” en el mundo juvenil aboga por una respuesta relevante del estado y sus mecanismos burocráticos así como de la sociedad y sus instituciones de representación y cohesión; y del ámbito productivo, dado que la desocupación juvenil expone en el fondo un problema social, difícilmente escindible del esquema de desarrollo estructural planteado por una sociedad.

Al respecto algunos autores²⁶ señalan que dicha *respuesta* debería ser producto de un consenso intersectorial, históricamente situado y socialmente significativo, pues sólo en la síntesis de todos estos indicadores y variables es esperable la conformación de una estrategia de transformación que sea a su vez traducible en modificaciones relevantes y vinculantes en favor de una transposición más equitativa, democrática y efectiva de las propuestas de formación educativa, los nexos con el mundo de trabajo y el reconocimiento de las diferenciados bagajes culturales y contextos históricos sociales de procedencia y enunciación individual y colectivo.

La mayoría de los organismos internacionales de cooperación y asistencia técnica como UNESCO, UNICEF, CEPAL, OIT, GTZ, etc., se pronuncian en favor del consolidamiento de un rol estratégico por parte del estado cual representante de los intereses generales y polisémicos de la sociedad. El estado constituye a pesar de todos los pronunciados desmantelamientos (achicamiento) ejecutados tras la transposición de muchas de las reformas políticas estructurales, su extensión aún estructurante debería ser instrumentada potencialmente en pos de propiciar “la articulación entre grupos de agentes - e instituciones sociales y de formación educativa- para constituir un camino a explorar para el perfeccionamiento de los procesos de diseño y ejecución de acciones destinadas a la capacitación y empleo de jóvenes. Esto sin alterar las atribuciones y responsabilidades de cada uno de los actores, permitiría provechosos intercambios que contribuyan al logro de resultados con mayor efectividad.”²⁷

Por su parte CEPAL (1996) en consideración a la dimensión estructurales de las transformaciones sociales acontecidas en América Latina expone “(...) el tipo de reestructuración productiva que siguió a los ajustes, los cambios de los precios relativos y la liberalización comercial no se ha traducido aún en la suficiente generación de puestos de trabajo ni en la disminución de las desigualdades. Tras haberse revertido (aunque no siempre superado) las caídas del empleo y la agudización de las desigualdades y la pobreza producidas durante la recesión y los ajustes, en la fase de crecimiento los empleos de buena calidad han aumentado en forma muy lenta y las remuneraciones relativas a los trabajos de diferente calificación han tendido a distanciarse.”²⁸

²⁵ La tendencia hacia una radicalización de la diferenciación salarial, se amalgama con un contiguo proceso de dualización social, en donde confluye las tendencias de segmentarización del trabajo, la educación y las oportunidades sociales de acceso a servicios básicos de vida (Neffa, y otros, 1999). En este contexto la “precarización de las condiciones de trabajo” entre los grupos más jóvenes se trasluce también en una reducción en la participación de a la seguridad social (aporte jubilatorio) a la que muchos sectores sociales pobres, descalificados y desempleados se ven privados. Ver: Cuadro 9 - 10

²⁶ Ver: Carnoy y Moura Castro, 1996; Moura Castro y otros, 2000; OIT, 1998; Neffa y otros, 1999; CEPAL, 2000, 2000b, 2001.

²⁷ CINTERFOR / OIT, Op. cit. pág. 163

²⁸ Op. cit. pág. 84

Se podría agregar en relación al ámbito educativo específicamente que en este contexto fueron reconcebidos tras la introducción de la Reforma Educativa a) los estilos y perfiles de formación técnica y profesional, b) la participación y las exigencias del sector productivo local e internacional (grupo empleador, empresarial e inversor) y c) la articulación entre la estructura productiva y el sistema educativo que estuvo inspirada – valga la redundancia- a la flexibilización, versatilidad, polivalencia, adaptabilidad constante, gestión interpersonal y dialógica, apertura y creatividad del potencial emprendedor entre otras (BID 1997, 1998; Bulmer Thomas,1997).

Des- empleados y des- integrados: estigmas de una “des - afiliación social” en boga

*“(…) sus dificultades, su falta frecuente de trabajo,
se traducen en desarticulación de una sociedad (...).
Los jóvenes (...) aparecen sólo como frágiles categorías
que cargan con el principal peso de una crisis económica
ligada a la dualización de la sociedad.”*

(Alain Touraine)

En torno a una de las dificultades más sobresalientes que prevalece en el debate pedagógico como interrogante abierto es sin duda la búsqueda de nuevos consensos y puntos de reconciliación que aproximen (coordinen y amalgamen) la tríada planteada entre *educación – formación, empleo y juventud* en América Latina. El contexto en donde estos interrogantes deben ser abordados está signado por limitaciones y contradicciones estructurales que comportan tanto el mercado de trabajo, la sociedad civil, la intervención estatal y fundamentalmente el modelo económico vigente y sus tendencias de desarrollo que alteran principalmente la inserción social integral (real y potencial) de las nuevas generaciones jóvenes en la vida colectiva.

En alusión a este complejo escenario y en concordancia con CINERFOR / OIT (1998) podríamos sostener que “(...) la precaria inserción laboral de los jóvenes y las notoriamente más elevadas tasas de desempleo abierto de este grupo etario han llevado a que el tema de la capacitación laboral para los jóvenes haya ganado creciente legitimidad y centralidad. (...) Ahora bien, esta mayor preocupación, no se ha traducido necesariamente en incrementos en recursos (*profesionales, presupuestarios, técnicos, tecnológicos, edilicios, etc.*) de la magnitud deseada por muchos de los operadores y gestores de estas políticas en la región. Puede destacarse en los gobiernos y agencias multilaterales una suerte de tibio apoyo político a estas medidas”.²⁹

Los expertos entrevistados casi en su totalidad y en consonancia con lo expuesto hasta ahora, observan que la encrucijada social planteada por la desocupación juvenil se asienta en la combinatoria de múltiples variables, entre las que se distinguen:

- ❖ el escaso nivel de generamiento de empleo por parte del sector productivo y la sociedad en general conjugada a la imposibilidad de preservar los niveles de ocupación (OIT – IIEL, 1995; OIT, 1999; CEPAL, 2001);
- ❖ el incremento considerable del mercado de trabajo informal (escasamente productivo, generador de recursos e innovador en cuanto a la incorporación de nuevas tecnologías y desarrollo de nuevas ramas de actividades productivas) (OIT, 1996);

²⁹ Op. cit. Pág. 136

- ❖ la efectivización en la práctica de las políticas de privatización, desregulación y liberalización de las “trabas” jurídicas y políticas estatales del circuito del capital³⁰;
- ❖ la tendencia a una dualización social producto de la concentración monopólica de la riqueza, del trabajo productivo y en los últimos años del salario³¹ (CEPAL, 2000c);
- ❖ la desvalorización de las credenciales educativas (Monza, 1998; OIT, 2000);
- ❖ el impacto de la insuficiente y desigual distribución y retribución económica y social de la formación educativa que estaría cuestionando fundamentalmente el sentido histórico de los postulados democráticos e igualadores de la mayoría de las promesas políticas encarnadas por el discurso pedagógico oficial;³²
- ❖ el desarrollo incipiente de una estrategia empresarial denominada “defensiva”, que según Latch y otros (1997) se induce a la reducción y suspensión de trabajadores a partir de un congruente incremento de las horas de trabajo. Es por ello que en los escasos momentos de expansión e incremento de las índices de producción en vez de incorporar nuevos grupos de la PEA lo que se hace es solamente aumentar las horas de trabajo al personal empleado.

En el ámbito de la desocupación juvenil actualmente se visualiza la convivencia de múltiples interpretaciones teóricas y metodológicas que intentan explicar el fenómeno, este hecho estaría revelando por lo menos dos cuestiones importantes, a saber en primer lugar, la preocupación vigente por generar mecanismos de reflexión, intervención y tratamiento ante esta problemática social en expansión, hoy prioridad absoluta de las reflexiones en el ámbito del trabajo, de la formación educativa y político social a donde se delibera y generan mecanismos para construir sociedades democráticas, sustentables y equitativas en América Latina (CINTERFOR, 1999).

Mientras que en segundo lugar, este hecho estaría exponiendo el carácter aún incompleto, insuficiente y experimental que exhiben las estrategias destinadas a mitigar sistemática y procesualmente las causas y consecuencias de este fenómeno social desde el sector político de gobierno; la comunidad científica abocada al área de empleo, economía y promoción educativa; y otros organismos privados o mixtos comprometidos con el desarrollo social (Gallart, 2001; Jacinto y Gallart, 1998; Jacinto, 2001; Rodriguez, 2001; Filmus, 2001).

³⁰ Ver: Cuadro 11 y Gráfico 1, a donde se puede visualizar el efecto estructural de las privatizaciones de las empresas públicas en relación a la tasa de variación de la PEA, la distribución del empleo y el PBI, principalmente en la primera parte de la década del '90, momento en que las transformaciones políticas y económicas ligadas al paradigma neoliberal fueron implementadas en el país. Los incrementos de los niveles de desocupación y la gruesa informalización del mercado de trabajo como el efecto de la crisis, la baja productividad y la precarización del empleo predominante en el mercado de trabajo emergen como estrategias de salvataje y sobrevivencia dentro de la estructura de consumo vigente.

³¹ Ver: Cuadros 12 - 14 a donde se observa la evolución de la productividad laboral, la estructura del empleo predominante en Argentina y América Latina como así también la combinatoria resultante entre el sector asalariado, los puestos de trabajo disponibles y la cantidad de establecimientos en el ámbito de la industria manufacturera vastamente deteriorada a partir de las reformas introducidas entre finales del '80 y todo el transcurso de los '90.

³² Para una respectiva profundización de cada uno de los aspectos aducidos recomendamos la lectura de Delich 1997; Filmus y Miranda, 1999; Bustelo y Minujín, 1998; Beccaria, 1997; CINTERFOR, 1998; CEPAL, 2000b, 2001; Neffa y otros, 1999, OIT, 1999, 2000; Banco Mundial, 1996.

La depreciación de los valores democráticos asociados a la igualdad o compensación de las oportunidades y desventajas y la insuficiencia de criterios y programas destinados a una promoción socio educativa sistemática y estratégica que se orienten a la construcción democrática de mayores y mejores oportunidades de vida – en especial para los grupos populares y menos beneficiados de la estructura social- se presentan como mecanismos legitimadores de un orden social que alberga procesos de marginalización, desestabilización e informalización laboral que coercen tanto a los lugares como a las prácticas de empleo de los jóvenes (Gallart y otros 1993; Mecker, 1992; Feldman, 1996). A esto se añade indudablemente que “el desempleo, la precarización, el trabajo no registrado, la desregulación y los cambios en la legislación del trabajo no contribuyen a que los desocupados y los excluidos se organicen para reivindicar”³³, lo que torna la demanda por un cambio social y democrático aún más imperiosa y significativa que nunca.

La extensión estratificada de las oportunidades educativas y culturales desde el sistema educativo; la irresolución política frente al acrecentamiento de la deserción y repitencia educativa (entre los sectores que concentran las desventajas sociales); el vaciamiento significativo de los contenidos escolares, técnicos y profesionales; y el insuficiente presupuesto e inversión asignadas para el área de educación, tecnología e investigación, constituye los fundamentos de una trama paradójica contraproducente, que denigra los objetivos democráticos de la política educativa vigente e incrementa simultáneamente las desigualdades sociales, educativas y económicas con repercusiones nocivas para los sectores rezagados, caracterizados por una acumulación y reproducción histórica de pobreza, desventajas y desprovisión de capital cultural (CINTERFOR, 1998; UNESCO, 2001, 2002).

En esta imposibilitación social mediatizada por una política educativa ineficiente, **el trabajo o su carencia** se presenta como un axioma determinante que trunca el desarrollo histórico de una ciudadanía plena, digna y autosostenible, dado que como bien afirman Neffa y otros (1998) “el desempleo (y más intensamente el desempleo prolongado) afecta en forma nociva tanto a quién lo padece como a la sociedad en su conjunto (...) (en tanto nueva forma de exclusión social generalizada en Argentina)”³⁴.

A pesar de la coincidencia entre los valores de la reforma educativa en relación a la formación ciudadana integral, la participación crítica y responsable en la vida democrática e institucional, el desarrollo de competencias cognitivas autónomas, interpelantes y dialógicas; la potencialización de los procesos de comunicación y producción de conocimiento, información y tecnologías, etc.; y las competencias derivadas de los nuevos perfiles productivos requeridos por el actual modelo económico³⁵, no se ha logrado aún desarrollar una oferta educativa compleja, que resulte *estratégica* para la compensación y democratización de oportunidades formativas de calidad; *heterogénea* en sus ofertas, orientaciones y programas de desarrollo y

³³ Neffa y otros, op. cit. pág.156

³⁴ Op. cit. pág. 65

³⁵ Desde el aporte de una investigación realizada por Scans 2000 (1992) se podrían aglomerar en cinco categorías las nuevas competencias educativas requeridas por el modelo económico “aperturista o toyotista”, a saber a) competencias de tipo interpersonal (enseñar y aprender, trabajar en grupo, comprender, convivir y enriquecer la diversidad), b) ligadas a las facultades comunicativas (adquirir, reconstruir y socializar la información), c) asociadas a la manipulación de recursos para el logro de objetivos (tiempos, espacios, sistemas y equipos complejos de trabajo), d) relacionada al conocimiento y operación con tecnológicas (conocimiento e implementación de nuevas las tecnologías) y e) las competencias sistémicas (relacionadas a la necesidad de concebir de forma estructural, procesual y multidimensional “la realidad”).

promoción socio educativa; y *flexible - solidaria* a las características sociales, culturales, políticas y económicas de los actores de la enseñanza y del aprendizaje y de respectivos contextos cotidianos de referencia (Londoño y Székely, 1998).

Apoyándonos en el aporte de Gallart (2001) podríamos argüir que la ausencia de una coordinación **vertical** - vinculada a las diferentes instancias políticas y administrativas jurisdiccionales que se disponen jerárquicamente como por ejemplo el gobierno nacional, provincial y municipal - y **horizontal** – referida a las distintas estrategias que combinan variados aspectos de la formación y asistencia juvenil, denominados también como contenidos transversales, tras los cuales se persigue engarzar sustancialmente el complejo universo juvenil- parecieran brindar pautas aclaratorias de la desorganización / desarticulación estructural imperante en y entre las ofertas educativas destinadas a los jóvenes y los ámbitos burocráticos, políticos y administrativos que las dinamizan. Ambas instancias definitorias del trabajo educativo con los jóvenes han demostrado no ser lo suficientemente eficientes ni saber responder a objetivos comunes así como tampoco se constata la existencia de una división racional de funciones o tareas que permitan la potenciación y engarzamiento significativo (reconocimiento + sustentación) de los intereses profesionales y educativos, expectativas laborales, cosmovisiones, localizaciones socio históricas y trayectorias biográficas de los actores en el ámbito educativo formal e informal (Puryear, 1997; Jacinto, 2001).

La dicotomía inherente en los nexos y los escenarios a donde se articulan las ofertas políticas y las demandas sociales - correspondientes a diferentes actores y sectores de la comunidad - revela la preeminencia de un contexto de desconfianza, desinterés y resignación atisbante que afecta a la conducción política y la disposición organizativa, institucional y profesional de los actores de la educación. Y que bien podría ser interpretada más allá de la crisis que todos diagnostican como “una demanda objetiva de política concreta, de liderazgos confiables, transparentes y orientados efectivamente a la realización de nuevas formas y estilos de acción colectiva más pertinentes, tanto en términos éticos como utilitarios”³⁶, siempre pensando al ámbito educativo juvenil en términos de referente neurálgico para estos esfuerzos y desafíos. Debido a ello es que la consigna impostergable para la agenda educativa dada las características de la crisis estriba en patrocinar una adecuada implementación de políticas en sectores donde las múltiples pobrezas (Sirvent) constituyen un factor determinante en el horizonte de los jóvenes. En el fondo de lo que se trata, es de interrumpir concretamente la reproducción de círculos viciosos que llevan a que situaciones de desprovisión, vulnerabilidad y rezago social deriven en déficits educacionales y formativos cuyos efectos se traducen en el subempleo o desempleo abierto, y que consecuentemente refuerzan las condiciones de marginación históricamente acumuladas.

En este escenario se torna imperioso forjar un nuevo “acuerdo o pacto social” entre el estado, el sector productivo y la sociedad civil con la finalidad de articular adecuadamente el conjunto de ofertas y demandas sociales y educativas; y redefinir las premisas que orientan el rol de la escuela (sistema educativo formal), las instituciones de formación profesional (capacitación no-formal) y las organizaciones productivas (sectores del mercado dispuestos a invertir en la educación y calificación de los trabajadores) asociados en este caso al “aprendizaje en y con el mundo trabajo”.

³⁶ Tenti Fanfani, Op. cit 1998 pág. 54

Anexo

Cuadro 1
Tasas netas de escolarización según nivel

Nivel	Tasa de escolarización	Incremento tasa de escolarización 80/91
Inicial	72,6	26,2
Primario	95,7	7,7
Secundario	53,7	38,4
Universitario	14,4	92

Fuente: Filmus, D.: Estado, sociedad y educación. Buenos Aires 1999. Elaboración propia sobre Censo Nacional de Población y Vivienda, 1980 y 1991.

Cuadro N° 2
Población analfabeta de 15 años y más por sexo, según jurisdicción

Jurisdicción	TOTAL	Varones	Mujeres
TOAL PAIS	955.990	451.736	504.254
Capital Federal	17.930	6.243	11.687
Gran Bs As	146.961	62.280	81.681
Resto Bs As	92.501	48303	44198
Catamarca	9.010	4387	4623
Córdoba	71.073	36181	34892
Corrientes	55.549	27632	27917
Chaco	70.075	32877	37198
Chubut	12.182	5814	6368
Entre Ríos	39.303	21019	18284
Formosa	23.706	10219	13487
Jujuy	25.375	7420	17955
La Pampa	8.262	4493	3769
La Rioja	6.712	3577	3135
Mendoza	50.603	24544	26059
Misiones	47.241	21782	25459
Neuquén	15.467	7362	8105
Río Negro	21.556	10206	11350
Salta	42.991	17253	25738
San Juan	17.467	9259	8208
San Luis	9.620	5532	4088
Santa Cruz	2.655	1332	1323
Santa Fe	82.281	39754	42527
Santiago del Estero	43.144	20714	22430
Tierra del Fuego	562	265	297
Tucumán	43.762	23288	20476

Fuente: Filmus, D. 1999 Op. cit. Elaboración propia sobre Censo Nacional de Poblacion y Vivienda - INDEC, Año 1991.

Cuadro N° 3
Retención y desgranamiento de la escuela primaria. Su evolución en 5 ciclos escolares del período 1954-1980

Ciclo Escolar	Alumnos <i>Matriculados</i>		Retención %	Desgranamiento
	1er. Grado	7mo. Grado		
1954-1960	665000	233735	35,1	64,9
1959-1965	653392	278009	40,7	59,3
1964-1970	723264	321940	44,5	55,5
1968-1975	751049	375723	50,1	49,9
1974-1980	729048	391756	53,7	46,3

Fuente: departamento de Estadísticas de la Educación del Ministerio de Educación

Cuadro N° 4
Retención (1) del nivel primario para tres cohortes, según jurisdicción

Jurisdicción	1962-1968	1971-1977	1987-1993
TOTAL PAIS	42,8	52,2	s/d
Capital Federal	79,7	77,1	85,4
Buenos Aires	57,0	67,3	76,0
Catamarca	31,7	40,3	56,3 2
Córdoba	49,9	56,1	71,7
Corrientes	18,5	26,0	33,4 3
Chaco	19,3	29,5	50,3
Chubut	31,7	40,9	61,6
Entre Ríos	35,3	43,4	69,0
Formosa	22,9	34,0	49,0
Jujuy	24,5	39,6	55,14
La Pampa	43,9	53,5	76,7
La Rioja	39,5	44,5	70,3
Mendoza	46,6	55,6	60,6
Misiones	19,8	29,5	46,2
Neuquén	19,9	33,4	77,7
Río Negro	30,5	40,9	76,6
Salta	26,3	37,7	69,2
San Juan	38,5	51,3	S/d
San Luis	30,8	43,6	71,1
Santa Cruz	57,0	54,4	67,7
Santa Fe	54,8	56,8	72,1
Santiago del Estero	19,5	29,5	47,8
Tierra del Fuego	39,1	58,9	87,6
Tucumán	30,1	47,0	71,9

Fuente: Filmus, D. 1999 Op. cit. Elaboración propia sobre la siguiente información elaboración propia sobre la siguiente información: para las cohortes 1962, 1968 y 1971-1977, Anexo estadístico de Tedesco, Bravlasky, Carciofi, El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982, GEL,

Buenos Aires, 1982, Cuadro N°28. Para la cohorte 1987-1993, datos provisionales de la Red Federal de Información (REDFIED), Ministerio de Educación y Cultura, Buenos Aires, 1995

Notas: 1 En todos los casos, calculada como el complemento del desgranamiento

2 Cohorte 1986-1992

3 Sólo sector público

4 Cohorte 1985-1992

Cuadro N° 5
Tasas de repitencia para el nivel primario común de dependencia
provincial y sector estatal por grado según jurisdicción – Año 1991

Jurisdicción	TOTAL	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°
Capital Federal	3,37	8,02	4,11	3,03	2,97	2,58	2,57	0,52
Gran Bs. As.	3,90	1,12	8,32	6,20	4,30	3,59	2,32	0,35
Catamarca	8,88	18,82	11,21	7,66	8,04	6,02	3,19	1,90
Córdoba (*)	5,81	15,86	7,03	4,59	4,58	3,36	0,52	0,61
Corrientes	9,60	9,29	9,65	9,52	10,98	12,52	14,08	0,14
Chaco	13,21	25,15	16,44	12,33	10,00	7,46	5,74	2,64
Entre Ríos	8,06	19,05	8,86	6,78	6,85	5,64	3,88	0,83
Formosa (*)	13,49	20,15	17,63	12,11	11,21	7,43	5,83	1,59
Jujuy	9,26	17,89	10,98	9,07	8,57	8,10	6,27	1,52
La Pampa	5,18	10,21	5,39	6,47	4,21	4,89	2,91	0,55
La Rioja	10,12	22,37	14,25	8,03	9,34	6,86	5,27	1,81
Mendoza	8,81	19,89	11,48	5,60	4,70	6,67	5,33	1,25
Neuquén	7,98	10,92	7,47	11,91	6,75	8,91	5,26	2,74
Salta	9,61	18,52	12,84	10,59	8,88	6,26	3,87	0,97
San Juan	8,85	20,24	11,15	7,82	7,09	5,40	4,51	1,70
Santa Cruz	6,14	14,68	6,10	3,96	5,88	4,57	4,95	2,27
Santa Fe (**)	7,45	-	-	-	-	-	-	-
Santiago del Estero	12,42	23,47	16,50	12,02	10,13	7,18	4,99	1,79
Tucumán	9,36	17,50	14,73	12,49	8,28	5,58	3,04	1,37
Tierra del Fuego	4,21	6,78	4,30	3,90	3,92	2,87	5,47	1,31

Fuente: Filmus, D. 1999 Op. cit , Dirección General de Red Federal de Información. Datos provisionales. Para las provincias de Chubut, Misiones, San Luis, Río Negro y resto de la provincia de Buenos Aires no se dispone de información con la desagregación necesaria para calcular la tasa de repitencia

Notas: (*) Corresponde a 1990

(**) No se dispone de información por grado.

Cuadro N° 6
Porcentaje de analfabetismo en la población de 10 años y más. Comportamiento
diferencial por sexo según jurisdicción en orden ascendente, año censal 1991

Jurisdicción	% Analf.	Varones	Mujeres
TOTAL PAIS	3,98	3,59	3,76
Capital Federal	0,69	0,54	0,81
Tierra del Fuego	1,10	0,97	1,25
Santa Cruz	2,19	2,07	2,32
Gran Bs As	2,29	2,00	2,55
Resto Bs As	2,45	2,62	2,30
Córdoba	3,18	3,35	3,02

Santa Fe	3,66	3,66	3,65
La Rioja	4,01	4,27	3,74
La Pampa	4,03	4,35	3,70
San Juan	4,25	4,70	3,84
San Luis	4,31	4,95	3,67
Chubut	4,47	4,20	4,75
Catamarca	4,52	4,45	4,59
Mendoza	4,56	4,57	4,55
Entre Ríos	4,92	5,41	4,46
Tucumán	4,96	5,41	4,53
Neuquén	5,33	5,02	5,64
Río Negro	5,60	5,30	5,90
Jujuy	6,68	3,99	9,27
Salta	6,78	5,46	7,94
Formosa	8,18	6,98	9,41
Misiones	8,30	7,60	9,00
Santiago del Estero	8,64	8,32	8,95
Corrientes	9,34	9,49	9,20
Chaco	11,31	10,53	12,11

Fuente: Elaborado por la Red Federal de Información (REDFIED) del Ministerio de Educación y Cultura en base a datos del Censo Nacional de Población y Vivienda, Año 1991.

Cuadro N° 7
Relación entre calificación ocupacional y nivel educativo formal según nivel de educación formal. Población ocupada. Gran Buenos Aires.

Subcalificación o sobreeducación			
Nivel Educativo	1991	1995	1997
TOTAL	36,0	38,0	41,2
Sin instrucción	-	-	-
Primaria completa	34,3	34,8	37,0
Secundaria incompleta	53,2	54,4	59,0
Secundaria completa			
Terciaria incompleta			
Terciaria completa			
Universitaria incompleta			
Universitaria completa	34,8	33,3	33,5

Fuente: Filmus y otros (2001), Op. cit. pág. 98. Elaboración propia sobre la base de: "La calificación ocupacional y la educación formal: una relación difícil?". Documento 4, Serie Estructura ocupacional. INDEC, 1998. Los datos corresponden a la Onda Mayo de la Encuesta Permanente de Hogares.

Cuadro N° 8
América Latina: estructura del empleo según segmento del mercado laboral y tamaño de las empresas, 1990-1998 (porcentajes)

	1990	1998	Contribución al crecimiento	Tasa de crecimiento

Sector				del empleo			anual		
	Total	Sectores informal y formal		Total	Sectores informal y formal				
TOTAL	100			100			2,9		
Promedio 89									
SECTOR INFORMAL	44,4	100		47,9	100		3,9		
Trabajador independiente	23,4	52,7		24,7	51,6		3,6		
Servicio Doméstico	5,8	13,1		6,9	14,4	11	18	5,2	
Microempresas	15,2	34,2		16,3	34		21	34	3,8
SECTOR FORMAL	55,6	100		52,1	100		39	100	2,1
Sector público	15,5	27,9		13	25				0,7
Empresas privadas	40,1	72,1	100	39,1	75	100	39	100	2,6
Pequeñas (6-20 trabajadores)	9,2	16,5	22,9	9,7	18,6	24,8	9,5	25	3,6
Medias (21-100 trabajadores)	13,3	23,9	33,2	12,6	24,2	32,2	12,7	32	2,2
Grandes (101 y más trabajadores)	17,6	31,7	43,9	16,8	32,2	43	16,8	43	2,4

Fuente: Elaboración OIT (1999) sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de la Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Honduras, México, Panamá, Perú, Uruguay y Venezuela. La ocupación agregada de estos países representa un 91% del empleo total en América Latina y el Caribe.

Cuadro N° 9
Argentina: Evolución de los asalariados sin descuento jubilatorio,
por edad 1995-1998
(Gran Buenos Aires, porcentajes)

Edad	1995	1998
18-24	44,7	52,0
25-44	28,2	32,0
45-64	25,4	30,5

Fuente: Neffa y otros: Exclusión Social en el Mercado del Trabajo. El caso de Argentina, OIT, 1998 pág.130

Cuadro N° 10
Argentina: Evolución de los asalariados sin registro jubilatorio,
por nivel de instrucción, 1995-1998
(Gran Buenos Aires, porcentajes)

Nivel de Instrucción	1995	1998
Secundario completo	22,3	29,8

Superior o Universitario completo	25,9	26,7
-----------------------------------	------	------

Fuente: Neffa y otros: Exclusión Social en el Mercado del Trabajo. El caso de Argentina, OIT, 1998 pág.130

Cuadro N° 11
Porcentaje de alumnos de la muestra que superarán el nivel educativo de su madre al finalizar el colegio secundario

Grupo de escuelas	Porcentaje total	Porcentaje de mujeres sobre total de mujeres	Porcentaje de varones sobre total de varones
Alto	3	-	7
Medio	42	43	41
Bajo	75	82	69

Fuente: Filmus y otros (2001), Op. cit. pág. 120. Elaboración propia sobre la base de: "La calificación ocupacional y la educación formal: una relación difícil?". Documento 4, Serie Estructura ocupacional. INDEC, 1998. Los datos corresponden a la Onda Mayo de la Encuesta Permanente de Hogares.

Cuadro N° 12
Capitales y conglomerados según peso del índice combinado del PBI /Tasa de desocupación

Capitales principales y conglomerados	Índice combinado (población NBI y tasa de desocupación)*
Gran Buenos Aires	0,747
Salta	0,735
S.S. de Jujuy y Palpala	0,713
S.M. de Tucumán y T. Viejo	0,706
Usuhaia y R.Grande	0,699
Corrientes	0,670
Santa Fé y Santo Tomé	0,657
Gran Rosario	0,647
Gran Resistencia	0,590
Neuquén	0,562
Posadas	0,559
Promedio	0,535
Formosa	0,526
C. Rivadavia	0,521
Gran Catamarca	0,519
La Rioja	0,518
Bahía Blanca	0,513
Sgo. del Estero y la Banda	0,494
Gran San Juan	0,475
San Luis y El Chorrillo	0,471
Paraná	0,446
Gran La Plata	0,444
Capital Federal	0,316

Río Gallegos	0,315
Santa Rosa y Toay	0,290
Gran Mendoza	0,236
Gran Córdoba	S/D
General Roca	S/D
Viedma	S/D

Fuente: Delich, F., 1997, Op.cit, pg.132.

Nota: * pondera ambas variables

Cuadro N° 13
Evolución de la productividad laboral en 7 países latinoamericanos y su comparación con Estados Unidos en 1990-1996

	Producto Industrial 1990-1996	Empleo 1990-1996	Productividad Laboral 1990-1996
<i><u>Argentina</u></i>	4,87	-3,15	8,02
Brasil	2,26	-6,41	8,67
Chile**	6,40	3,49	2,91
Colombia	3,52	-0,22	3,74
México*	2,27	-0,03	23,00
Perú	5,09	1,97	3,12
Uruguay	-1,46	-8,58	7,12
Estados Unidos	5,04	0,3	4,74

Fuente: Kazt, J. (1998) "Conferencia: el estado, la educación y la investigación tecnológica en las instituciones de fin de siglo: el orden democrático y el funcionamiento del mercado", II Congreso de Economía, Consejo Profesional de Ciencias Económicas de la Capital Federal en Filmus (ed.) 1998 op.cit

Cuadro N° 14
**América Latina: Estructura del empleo no agrícola,
1990-1997 (Porcentajes)**

	Sector Informal				<i>Sector Formal</i>		
	Total	Trabajador Independiente	Servicio Doméstico	Empresas Pequeñas	Total	Sector Público	Grandes Empresas
América Latina							
1990	51,8	24,7	7,0	20,1	48,2	15,5	32,7
1991	52,5	25,1	6,9	20,6	47,5	15,2	32,4
1992	53,2	25,6	6,9	20,7	46,8	14,8	32,0
1993	54,1	25,4	7,3	21,4	45,9	13,9	32,0
1994	55,1	25,9	7,3	21,8	44,9	13,5	31,4
1995	56,2	26,7	7,4	22,2	43,8	13,4	30,4
1996	57,4	27,3	7,4	22,7	42,6	13,2	29,4
1997	57,7	27,1	7,6	23,0	42,3	13,0	29,3

Fuente: Panorama Laboral '98, OIT América Latina y el Caribe

Bibliografía

- Auyero, J.: "La doble vida del clientelismo político", en *Sociedad*, Facultad de Ciencias Sociales (UBA), Buenos Aires 1996.
- Beck, P. y Koch, J.(ed.): *Was ist normal? Normalitätskonstruktionen in Jugendhilfe und Jugendpsychiatrie*, Weinheim und München 1999.
- Beck, U.: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt- Main 1985.
- : *Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*, Barcelona 1998.
- Beck, U., Giddens, A. u.a.: *Reflexive Modernisierung*, Frankfurt a. M., 1997
- Bernstein, B.: *Poder, educación y conciencia*, Barcelona 1990.
- Bourdieu, P.: *Sociología y cultura*, México 1990.
- : *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid 1991.
- : *El sentido práctico*, Madrid 1991b.
- : *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, París 1998b.
- : *Meditaciones pascalianas*, Barcelona 1999.
- : *Las miserias del mundo*, Buenos Aires 1999b.
- Böhnisch, L.: *Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Eine Einführung*, Weinheim / München 1992
- : *Pädagogische Soziologie. Eine Einführung*, Weinheim/München 1996.
- : *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung*, Weinheim / München 1997.
- Böhnisch, L. y Münchmeier, R.: *Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik*, Weinheim / München 1990.
- Brusilovsky, S.: *Educación de adultos problemática significativa? Entrevista de Ana Monteverde*. IICE. Revista del Instituto de Ciencias de la Educación. Año V N°8. Mayo 1996.
- Bulmer – Thomas, V.: *El nuevo modelo económico en América Latina. Su efecto en la distribución del ingreso y en la pobreza*, México 1997
- Bustelo, E. y Minujín, A.: "Política social e igualdad", en Bustelo, E. y Minujín, A. (eds.) *Op. cit.* 1998.
- 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.
- Carnoy, M. y de Moura Castro, C.: "Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?", *BID* 1996
- Castel, R.: «Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat », París 1995. *internationale d'action communautaire*, 20/60, automne, (pp. 67-78)
- Castells, M.: *La era de la información. Economía, sociedad y cultura, Vol.3 El fin del milenio*, Madrid 1997.
- : *La era de la información. Economía, sociedad y cultura, Vol.1 La sociedad red*, Madrid 1998.
- Castoriadis, C.: *L' Institution imaginaire de la société*, Paris 1975.
- Castro, C. de Moura: *Training policies for the end of the century*, IPE – UNESCO, París 1995.
- CEPAL-CELADE: *Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe*. Chile 2000.
- CEPAL: *Equidad, desarrollo y ciudadanía en América Latina*, Chile 2000
- : *Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe. Síntesis y conclusiones*, Chile 2000b.
- : *La brecha de la equidad. Segunda evaluación*. Santiago de Chile 2000c.
- : *Panorama Social de América Latina 2000 - 2001*, Chile 2001.
- : *Protagonismo juvenil en proyectos locales. Lecciones del Cono Sur*, Chile 2001.
- CEPAL-UNESCO: *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*, Chile 1992.
- CINTERFOR, OIT: *Juventud, educación y empleo*, Montevideo 1998
- Delich, F.: *El desempleo de masas en la Argentina*, Buenos Aires 1997.

- Durston, J.: "Introducción" en CEPAL: Protagonismo juvenil en proyectos locales. Lecciones del Cono Sur, Santiago de Chile 2001.
- Elliot, J.: La investigación acción en educación, Madrid 1990.
- : El cambio educativo desde la investigación educativa, Madrid 1993.
- Fernández, L.: Instituciones educativas, Buenos Aires 1994.
- Filmus, D.: Los desafíos de la educación ante los nuevos procesos productivos, En: Para qué sirve la escuela? Daniel Filmus (Comp.), Buenos Aires 1994.
- : "La descentralización educativa en el centro del debate" en Isuani, A.; Filmus, D. y otros, Buenos Aires 1998.
- (Comp.): Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo, Buenos Aires 1999.
- : Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo, Buenos Aires 1999b.
- Filmus, D. y Miranda, A.: "América Latina y Argentina en los '90: más educación, menos trabajo = más desigualdad" en Filmus (comp.) op. cit. 1999 pp.111-150
- 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.
- Fernández, M.A., Lemos, M.L. y Viñar, D.: La Argentina fragmentada. El caso de la educación, Buenos Aires 1997.
- 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.
- Frigerio, G.: "Se han vuelto inútiles las instituciones educativas?" En Para qué sirve la escuela?, op. cit 1994.
- 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.A.(coord.): Formación, pobreza y exclusión. CINTERFOR-OIT, Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, Montevideo 2000.
- : La formación para el trabajo y los jóvenes en América Latina CEPAL – GTZ, Chile 2001.
- : "Los desafíos de la integración social de los jóvenes pobres: la respuesta de los programas de formación en América Latina" en Pieck (coord.), op.cit. 2001b.
- : "Contextos y actores sociales en la evaluación de los programas de capacitación de jóvenes" Pieck (coord.), op.cit. 2001c.
- Gallart, M.; Moreno, M.; Cerrutti, M.: Educación y Empleo en el GBA 1980-1991. Situación y perspectiva de investigación. Buenos Aires, 1993.
- Garay, L.: La cuestión institucional de la educación y las escuelas, en Pensando las instituciones, Butelman (comp.), Buenos Aires 1996.
- García Delgado, D.: Estado y Sociedad. La nueva relación a partir del cambio estructural, Buenos Aires 1994.
- : "Jóvenes en las estructuras: cultura, educación, familia y política", en Hünermann, P. y Eckholt, M. (eds.) Op. cit. 1998.
- Giddens, A.: Die Märkte ihre Wunder, Berlin 1999.
- Giroux, H.A.: Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, Barcelona 1990.
- : Teoría y resistencia en educación, México 1992.
- : Placeres inquietantes, Barcelona 1996.
- Goffmann, E.: Estigma. La identidad deteriorada, Buenos Aires 1989.
- : La presentación de la persona en la vida cotidiana, Buenos Aires 1989b.
- Hevia Rivas, R.: Política de descentralización en la educación básica y media en América Latina. Estado del Arte. UNESCO/CINTEFOR, Santiago de Chile 1991.
- Hünermann, P. y Eckholt, M.(ed.): La juventud latinoamericana en los procesos de globalización. Una opción por los jóvenes, Buenos Aires 1998.
- Jacinto, C.: Programas de educación para jóvenes desfavorecidos: Enfoques y tendencias en América Latina. IPE – UNESCO, París 1999.
- Jacinto, C. y Gallart, M.A.: La evaluación de programas de capacitación de jóvenes desempleados. Una ilustración en los países del Cono Sur, París 1998
- Jacinto, C y otros: "Formación para el trabajo

- con jóvenes de sectores de pobreza en América Latina. Qué desafíos y qué estrategias?" en Jacinto, C. y Gallart, M. A. (comp.), Por una segunda oportunidad. La formación para el trabajo de jóvenes vulnerables, Montevideo, CINTERFOR/OIT-RET, 1998, pp.7-34.
- Kornblit, A.: Culturas Juveniles. Instituto de Investigación Gino Armani N° 2, Buenos Aires 1996.
- Kosik, A.: La dialéctica de lo concreto, Madrid 1986.
- Larrosa, J. (edit.): Escuela, Poder y Subjetivación, Madrid 1995.
- Lipovetsky, E.: La era del vacío, Barcelona 1986.
- Lozano, W.: "Desregulación laboral, estado y mercado en América Latina: Balance y retos sociopolíticos" en Perfiles Latinoamericanos, N°13, Revista de la Sede Académica de México de FLACSO, Año 7, México 1998/1999.
- Margulis, M. y Urresti, M. (ed.): La juventud es más que una palabra, Buenos Aires 1996.
- Méda, D.: El trabajo. Un valor en peligro de extinción, Barcelona 1998.
- Minujín, A. (comp.): Desigualdad y exclusión. Desafíos para la política social en Argentina de fin de siglo, Buenos Aires 1996.
- : "La gran exclusión?. Vulnerabilidad y exclusión en América Latina", en Filmus (comp.) op.cit. 1998.
- Monza, A.: "La crisis del empleo en la Argentina de los 90" en Isuani y otros, Op. cit. 1998.
- Morín, E.: Introducción al pensamiento complejo, Barcelona 1995.
- : "La noción del sujeto", en Schnitman, D. Nuevos paradigmas, Cultura y subjetividad, Buenos Aires 1995b.
- Moscovici, S.: Psicología Social (II), Barcelona 1986.
- Moura Castro, Carnoy y Wolff: Las escuelas de secundaria en América Latina y el Caribe y la transición al mundo del trabajo, Washington 2000.
- Neffa y otros: Exclusión Social en el Mercado del Trabajo. El caso de Argentina, OIT, Chile 1998.
- OIT: Panorama Laboral '51- OIT Informa, Oficina Regional, Lima 1995.
- : El empleo en el mundo 1996/97. Las políticas nacionales en la era de la mundialización. Ginebra 1996.
- : "Informe América Latina y el Caribe". En Panorama Laboral '98, N°5. 1998.
- : Panorama Laboral '98. OIT Informa, Oficina Regional, Lima 1998b.
- Orrellano, M.: "Los jóvenes, la escuela y el mundo del trabajo: algunas reflexiones acerca de la producción de la subjetividad en el fin del milenio", en Puiggrós (Comp.) Op. cit. 1999.
- Oszlak / Felder: "La capacidad de regulación estatal en la Argentina. Quis custodiet custodes?" en Isuani, Filmus y otros. Op. cit. 1998.
- Parentella et al.: Debates sobre el futuro de la educación y el conocimiento, Buenos Aires 1994.
- Paviglianiti, Nosiglia y Marquina: Reconstrucción Neoconservadora lugar afectado: la Universidad, Buenos Aires 1995.
- Pieck, E. (coord.): : Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social, México 2001.
- Puiggrós, A.: Sujetos, Disciplina y Currículum, en los orígenes del sistema educativo argentino, Tomo I de Historia de la Educación en la Argentina, Buenos Aires 1990.
- : Volver a educar, Buenos Aires 1996.
- (Comp.): En los límites de la educación, Buenos Aires 1999.
- Puryear, J.: La educación en América Latina: problemas y desafíos, en Documentos de PREAL, N° 7, Chile 1997.
- : Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas, España 2000.
- Scans: Lo que el trabajo requiere de las escuelas. Informe de la Comisión Scans para América 2000. Departamento de Trabajo de Estados Unidos, Washington USA 1992.
- Senen González, S.: "Una nueva agenda para la descentralización educativa", en Revista Iberoamerica de Educación N°4 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. 1992.
- : "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, Año 1 N° 1, Buenos Aires 1992.

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

Sirvent, M.: “*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.

———: “*Jóvenes sin educación: cuál será el lugar en el mundo?*” en *Clarín* 29 de mayo, Buenos Aires 1997.

———: “*Esta política educativa ignora a los pobres*”, en *Clarín* 22 de junio, Buenos Aires 1998.

Sirvent M. y Llosa, S.: “*Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: Análisis de la demanda potencial y efectiva*”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año VII N° 12, Buenos Aires 1998.

Sirvent, M.: *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. Los valores frente al neoliberalismo*”, en *Voces*, Año IV, N°7, Uruguay 2000.

Sirvent, M. y otros: *Estudio de la situación de jóvenes y adultos en la Argentina en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza*. Latin American Studies Association- Lasa 2000- Miami (USA) 2000.

Sirvent, M.: *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.

Sirvent, M.: “*Un espacio de lucha cultural*”, en *Noticias de Filo*, Facultad de Filosofía y Letras. UBA, Año 2 N° 4, Buenos Aires 2001b.

Sirvent, M. y otros: *Estructura de poder*,

participación y educación: Estudio de la situación de la Educación de Jóvenes y Adultos en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza. El caso de Argentina. Ponencia presentada para *Pedagogía* 2001. La Habana/Cuba 2001.

Sirvent, M. y Llosa, S.: *Jóvenes y adultos y educación en la Ciudad de Buenos Aires*. *Revista de Investigaciones del Instituto de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires 2001.

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

Tedesco, J.C.: “*Educación y Sociedad en América Latina: Algunos cambios conceptuales y políticos*” en *Para qué sirve la escuela?*, Filmus op.cit., 1993.

———: *El Nuevo Pacto Educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, Madrid 1995.

———: “*Desafíos de las reformas educativas en América Latina*”, en *Propuesta Educativa*, Año 9, N°19, diciembre, Buenos Aires 1998.

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.

——— (comp.): *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones*, Buenos Aires 2000.

Thiersch, H.: “*Jugendzeit – Schulzeit. Von den Schwierigkeiten die Jugendliche und Schule miteinander haben*”, Basel 1983.

Thiersch, H. / Rauschennbach, T.: “*„Sozialpädagogik/ Sozialarbeit: Theorie und Entwicklung“*”. In Eyferth, H. u.a. (Hg.): *Handbuch der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik*, Neuwied/Darmstadt 1987.

Thiersch, H.: “*„Sozialpädagogische 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 Sozialarbeit“*”. In Armin Wöhrle HTW Mittwieda, Rosswein, 5/1997.

———: “*„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 Unbehangen bei unserem Reden über Jugendprobleme“*, in Schweitzer/.

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

Thomas, J.: *El nuevo modelo económico y los mercados laborales en América Latina*”, en Victor Bulmer-Thomas (comp.), México 1997.

Tiramonti, G.: *“Descentralización educativa en la Argentina: entre la promesa y el desencanto” en la Construcción de lo local*, Chile 1994.

Torrado, S.: *Estructura Social de la Argentina. 1945-1983*, Buenos Aires 1994.

Touraine, Alain: *Qué empleo para los jóvenes: hacia estrategias innovadoras*, Madrid 1988.

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

———: *Podremos vivir juntos?*, Brasil 1999

UNESCO-CEAAL-CREFAL- INEA: *Marco de Acción regional de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) en América Latina y el Caribe. Prioridades de Acción en el Siglo XXI*, Santiago de Chile 2000.

UNESCO: *Análisis de Prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile 2001

———: *Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile 2001b.

———: *El futuro de la educación en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile 2001c.

———: *Qué es educación secundaria para el siglo XXI?*, Santiago de Chile 2002.