

Diagnóstico, tensiones y recomendaciones de política en relación a los vínculos entre educación y formación laboral de la población adolescente

Consultora: Claudia Jacinto (redEtis, IPE-UNESCO)¹

21 de junio de 2007

¹ Corina Lusquiños se desempeñó como asistente principal en este proyecto. Jorgelina Sassera colaboró en la búsqueda bibliográfica y en la edición del texto.

Este documento se propone plantear un enfoque conceptual, un diagnóstico de la situación actual y recomendaciones acerca de las políticas de formación para el trabajo destinadas a adolescentes, en particular en lo que concierne a la educación secundaria. Se presenta un estado de la cuestión en nuestro país, las tensiones que dominan las políticas sobre el tema y se proponen líneas de acción en ese terreno, incluyendo los posibles alcances de establecer alianzas entre diversos actores sobre la temática.

1. ¿Por qué es relevante discutir la relación entre adolescentes, educación y formación para el trabajo?

Preguntarse sobre la relación entre formación para el trabajo y adolescentes concierne en particular reflexionar sobre el papel de la educación secundaria, ya que la escuela es “el lugar de los adolescentes”. Justamente la formación para el trabajo ha sido junto con la formación para la ciudadanía y para los estudios superiores, una de las funciones históricas atribuidas a la educación secundaria.

Muchos argumentos colocan nuevamente a la relación entre escuela secundaria y formación para el trabajo en un lugar de revisión y reflexión.

Por un lado, teniendo en cuenta que la inclusión con calidad en la escuela secundaria es el tema fundamental de la agenda del nivel en el país, cabe preguntar acerca de cual puede ser el papel de una formación para el trabajo en la consecución de ese gran objetivo.

En este sentido, sostenemos que **la formación para el trabajo en la escuela secundaria puede hacer un aporte clave a la igualdad de oportunidades de todos los jóvenes**. Varios argumentos sostienen esta afirmación:

- a) El nivel medio es, y probablemente será por muchos años, el último que tiene posibilidades de terminar la amplia mayoría de los jóvenes. Debe reconocerse entonces que los jóvenes enfrentan el mercado laboral y seguirán desarrollando sus trayectorias laborales sobre esa base, mas allá de que posteriormente puedan acceder a otras instancias educativas.
- b) Es más, aún la posibilidad de seguir estudios superiores estará ligada para muchos jóvenes a tener una inserción laboral, que será en mejores condiciones si han adquirido de manera sistemática los saberes del trabajo.

- c) Muchos adolescentes encontrarán nuevas motivaciones para continuar la escuela secundaria si es que en ella adquieren saberes que consideran útiles para una mejor inserción laboral.

En efecto, es necesario reconocer el valor de la formación para el trabajo como fuente de aprendizajes para la vida y el trabajo. Introducir los saberes vinculados al trabajo como uno de los ejes organizadores de lo que se aprende en la escuela permite integrar la formación científica y tecnológica con el aprender haciendo y una metodología inductiva. Además, muchas familias, en especial aquellas provenientes de sectores bajos y medio-bajos, tratan que sus hijos obtengan doble calificación: una general, que los prepare para la universidad, y una más ligada a la formación para ocupaciones definidas que faciliten la inserción laboral, en caso de que no puedan continuar sus estudios. Por ello, distintos autores advierten sobre el riesgo de que un excesivo “generalismo” pueda no coincidir con las motivaciones e intereses de los jóvenes, y menosprecie el valor formativo de la educación orientada.

Por otro lado, una dimensión clave en la relación entre educación y trabajo es **la generación de un círculo virtuoso entre el desarrollo productivo del país, la promoción de un mercado de trabajo integrador y la educación en todos sus niveles**. Su impacto tanto individual, sobre las trayectorias de los jóvenes, como colectivo, sobre el bienestar del conjunto de la población, será clave.

El actual contexto de reactivación económica y de baja del desempleo brindan una oportunidad para mejorar las condiciones en que los jóvenes se enfrentan al mercado laboral, ya que como se sabe, constituyen el grupo con mayores niveles de desempleo, más que duplicando la del conjunto de la población económicamente activa, y el más desprotegido laboralmente. Más allá de las grandes transformaciones vinculadas a la informática y las comunicaciones, el mercado de trabajo argentino sigue siendo segmentado, y conviven algunos circuitos de sectores industriales y de servicios integrados en el mercado global, que requieren altas competencias y brindan condiciones protegidas y salarios aceptables; un amplio sector de pequeñas y medianas unidades productivas y de servicios, con diversos estándares tecnológicos y tipos de procesos, muchas de ellas tradicionales, con actividades de supervivencia en condiciones precarias y con ingresos bajos, y otra parte, menor, de pequeñas empresas formales, en algunos casos formando parte de redes de sub-contratación de grandes empresas. Además del aumento del trabajo no registrado, la precarización incluso llega al mercado formal, debido al abuso de ciertos mecanismos contractuales (sub-contratación o pago por servicios que encubre relación de dependencia), y al incumplimiento de las leyes

laborales. A ello se suma la utilización incorrecta de ciertos dispositivos legales que intentan facilitar la transición entre educación y trabajo de los jóvenes, del tipo pasantías, configurando una inserción generalmente precaria.

En este contexto, la consolidación del círculo virtuoso al que se hacía referencia implica desafíos muy amplios, que conciernen políticas generales y sectoriales diversas. Pero en particular para las acciones con adolescentes y para educación secundaria, implican que los "saberes del trabajo" deben ocupar un lugar importante en la experiencia educativa. No nos referimos sólo a la formación técnica sino también la serie de conocimientos complejos, habilidades, experticias, etc., que se requieren tanto en el sistema productivo como en la vida cotidiana.

No se trata de formar para un determinado empleo ni de examinar si la educación se ajusta a un empleo en particular. Se trata de formar una visión amplia, reflexiva y crítica sobre el mundo del trabajo.

Debemos plantear esto en términos mucho más amplios y complejos: ¿Cómo aportar desde la educación a la inserción social y también laboral de jóvenes que tienen 50 años de vida productiva por delante?; ¿cómo contribuir desde la educación al desarrollo productivo?; ¿cómo establecer un vínculo virtuoso entre trabajo digno, saberes tecnológicos y escuela?

2. ¿Qué lugar ocupa la formación para el trabajo en la escuela secundaria argentina?

Discutir la pregunta a la que alude el título pone en juego el modelo histórico de escuela secundaria que se expandió durante todo el siglo XX. Este modelo, esencialmente basado en el academicismo, tuvo modalidades separadas, una esencialmente propedéutica, orientada a la continuidad de estudios superiores (el bachillerato) y otra, más orientada al empleo inmediato después de la graduación pero también propedéutica (comercial, técnica, y hasta 1970 también la normal).

En su origen la educación secundaria tuvo un fundamento claramente selectivo y meritocrático: seleccionar legítimamente a los ingresarían a la universidad. Hasta hace algunos años, esta tradición de la escuela secundaria hacía que el joven que no se adecuara a las reglas y rituales propios de la secundaria, fuera excluido de la misma. A medida que se fue imponiendo la concepción de que la escuela secundaria debía ser un derecho de todos los adolescentes, las políticas educativas tendieron a desprenderse de los mecanismos selectivos. Ya a mediados de los ochenta se desactivaron los exámenes

de ingreso al nivel, cuyos resultados reflejaban claramente una selección social (Tedesco, Braslavsky, Carciofi, 1987).

Ese modelo permitió alcanzar una expansión importante hacia principios de los noventa, de la mano de la mayor demanda social (Rivas, 2003). Sin embargo, pese a su pretendido universalismo, el sistema educativo argentino, como tantos otros, ha respondido a la expansión con la ampliación de las desigualdades escolares. Estudios de los años ochenta ya mostraban claramente circuitos educativos diferenciados, de diferente calidad (Tedesco, Braslavsky, Carciofi, 1987; Braslavsky y Filmus, 1987).

La Ley Federal de Educación de 1993 propuso un modelo que cambiaba la estructura, con mayor énfasis en la formación general y la polivalencia, estableciendo nuevas modalidades para el nivel. Al establecer como obligatorios los dos primeros años, el eje de la retención de los jóvenes empezó a ser un foco esencial en los discursos, documentos oficiales y las estrategias de acompañamiento a la implementación de la reforma. Así es como, hacia fines de los noventa la inclusión educativa se había ampliado, especialmente en la adolescencia temprana, más que en el tramo de edad correspondiente al polimodal.

Cuadro 1: Evolución de las tasas de escolarización específicas, total del país, 1980, 1991 y 2001.

Estructura EGB/Polimodal	Tasas		
	1980	1991	2001
6 a 14	91,3	94,2	97,2
6 a 11	93,9	97,1	98,2
12 a 14	85,4	88,2	95,1
15 a 17	51,8	62,6	79,4

Teóricamente, las edades 6 a 11 corresponden a la EGB1Y2; 12 a 14 a EGB3 y 15 a 17 a Polimodal.

Fuente: DINIECE, 2003, sobre la base de Censos Nacionales de Población 1980, 1991 y 2001

La expansión es importante pero también insuficiente y altamente inequitativa. Convive con altos niveles de sobre-edad. Los sectores pobres acceden y sobre todo,

permanecen en mucha menor medida en este nivel educativo. Estas inequidades son producto tanto de factores escolares como extra escolares, que aparecen además, combinados y potenciados: los adolescentes pobres suelen acceder a las escuelas de peor calidad, y mayor precariedad de recursos. Las inequidades también se observan entre provincias y entre áreas geográficas.

Varios fenómenos profundizaron las desigualdades y la fragmentación durante los años noventa (Jacinto, 2006). Por un lado, la profunda crisis política e institucional con que se cerró la década reflejaba un incremento insospechado de los niveles de desigualdad social y aumento de la pobreza, e impactó con dureza sobre la realidad cotidiana de las escuelas. Pero por otra parte, el proceso de transferencia de los servicios de nivel secundario, en paralelo a las transformaciones, en particular de estructura, planteadas en la Ley Federal de Educación, han ido configurando un sistema nacional y provincial profundamente fragmentado.

Una gran cantidad de trabajos ponen en evidencia las desigualdades de logros y la fragmentación. Fragmentación que se expresa tanto en una gran diversidad de estructuras entre las provincias y al interior de las mismas, como en las diferentes calidades del servicio educativo. Se ha llegado a afirmar que la crisis política y la escasez de recursos ha transformado al antiguo sistema educativo en una federación de subsistemas provinciales desarticulados al extremo que ni siquiera hay garantías para el reconocimiento de la escolaridad de una jurisdicción a otra (Tiramonti, 2003, pp101). Existe un consenso entre responsables políticos, especialistas, entidades gremiales y de los actores institucionales de la gravedad de la situación, y propuestas variadas para discutir como enfrentar la fragmentación de la oferta (Tedesco, 2005; Balduzzi, 2001).

Los estudios que examinan las trayectorias escolares y post-escolares ponen en evidencia que también los jóvenes son conscientes de estas desigualdades. Un estudio en el conurbano bonaerense señala que “los testimonios coinciden en señalar la percepción de que están recibiendo un servicio educativo devaluado. Todo se conjuga: la falta de recursos de la escuela; el estado de “abandono” del edificio; los docentes “que llegan hasta aquí”;...A ello se suma la falta de clases en el marco de los periodos de duros conflictos gremiales”. Esta diferencia entre servicios educativos se hace especialmente evidente cuando intentan continuar estudios superiores. En esas instancias ellos descubren que “otros jóvenes” saben más, porque han accedido a “otras” escuelas (Jacinto y Bessega, 2002).

Las diferencias de recursos entre los circuitos educativos y en los resultados escolares de los jóvenes, asociados al nivel socio-económico y clima educativo de las

familias (SITEAL, 2004) configuran un sistema educativo diferenciado que profundiza las tendencias reproductoras.

El consenso acerca de la necesidad de universalizar el nivel se produjo en el marco de la perplejidad de los actores institucionales ante la necesidad de retener en la escuela a los nuevos jóvenes. La incorporación y retención de los nuevos sectores fue problemática por el contexto de profundización de la pobreza y las desigualdades, pero también porque no alcanzaban o no servían los recursos y saberes institucionales y pedagógicos previos para atender a las nuevas circunstancias (Jacinto, 2006).

La nueva Ley de Educación Nacional (n° 26.206 de 2006), que derogó la anterior, constituye un intento de responder a estas tensiones y desigualdades. Como principio básico de igualación, prescribe para la educación secundaria el carácter obligatorio con una duración de cinco o seis años organizados en un ciclo básico común y un ciclo orientado. Este último tiene “carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo” y establece, desde la perspectiva de articulación del nivel con el mundo del trabajo, que los estados provinciales deberán garantizar “la realización de prácticas educativas en las escuelas o en las empresas, que permitan a los/as alumnos/as el manejo de tecnologías e insumos adecuados para su formación”.

La nueva ley establece que “la Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios”. (Art. 30)

Alude a una serie de objetivos de formación amplios, de manera general relacionados con la formación para el mundo del trabajo. Entre ellos el desarrollo y consolidación de las capacidades de estudio y aprendizaje, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida”, así como a la vinculación de los alumnos “con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología” y el desarrollo de “procesos de orientación vocacional a fin de permitir una adecuada elección profesional y ocupacional de los estudiantes” (Art. 30).

Una ley específica (n° 26.058, de 2005) se orientó a restituir el modelo integrado de educación técnica, que había fracturado la ley de 1993. Entre sus fundamentos se reconocen los logros propios de este campo - valorización del trabajo; carácter propedéutico hacia carreras de nivel superior vinculadas al desarrollo tecnológico nacional; formación centrada en las ciencias exactas; ampliación de oportunidades educativas para sectores socioeconómicos desfavorecidos; egresados con mayores

capacidades de gestión laboral y productiva y posibilidades de inserción en el mercado de empleo- el Instituto Nacional de Educación Tecnológica- (INET) también se señala un panorama de aguda atomización y pérdida del carácter sistémico de la educación técnico profesional y de debilitamiento institucional de sus centros educativos.

Según esta ley, todas las modalidades de Educación Técnico Profesional asumen finalidades formativas de carácter integral, vinculadas con el crecimiento personal, laboral y comunitario de los estudiantes, con la formación ciudadana, la humanística general, la científico- tecnológica, abordando por lo tanto una concepción amplia y polivalente de la formación para el trabajo.

Un aspecto interesante respecto la formación profesional es que se alienta la articulación de la formación profesional con la educación formal y la terminalidad de niveles educativos, a la vez que la generación de propuestas que favorezcan la construcción de itinerarios formativos continuos, la constitución de un fondo de recursos² y los planes de mejora han dado fuerte impulso a la educación técnica en los últimos años.

Un capítulo específico de la Ley de Educación Técnico Profesional regula la vinculación entre las instituciones educativas y el sector productivo, estableciendo ante todo la necesidad de formalizar acuerdos de cooperación entre el sector empresario y las autoridades educativas que se constituyan el marco de esta relación. En este marco, asigna a las empresas, atendiendo a su tamaño y a su capacidad operativa, la tarea de impulsar “la realización de prácticas educativas tanto en sus propios establecimientos como en los establecimientos educativos, poniendo a disposición de las escuelas y de los docentes tecnologías e insumos adecuados para la formación de los alumnos y alumnas” (Art. 15) y alentando programas de actualización continua para los docentes involucrados. La norma define a las prácticas educativas que tienen lugar en las empresas como “procesos de aprendizaje y no de producción a favor de los intereses económicos que pudieran caber a las empresas” (Art. 16), de modo que prohíbe explícitamente la sustitución o competencia de los alumnos a/con los trabajadores y exige la garantía de “la seguridad de los alumnos y la auditoría, dirección y control a cargo de los docentes” (Art. 16).

En síntesis, los instrumentos normativos establecidos y las políticas recientes han alentado tanto el fortalecimiento y una perspectiva integrada de la educación técnica, como un modelo de educación secundaria en general que resalta, entre sus funciones, la

² Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional es financiado con un monto anual que no podrá ser inferior al 0,2% del total de los Ingresos Corrientes previstos en el Presupuesto Anual Consolidado para el Sector Público Nacional, (Art. 52)

formación para el trabajo. Se apunta a una formación integral, con sólida formación general, y se promueve tanto la vinculación con el mundo del trabajo como la orientación vocacional. Es decir, los lineamientos generales brindan un marco amplio, incluyendo entre las finalidades educativas, la inserción productiva tanto como la ciudadana y la propedéutica.

Sin embargo, la amplitud y énfasis especial en la formación general del planteo deja en las jurisdicciones provinciales la especificación de líneas orientadoras sobre los modos de abordaje institucional y pedagógico de la formación para el trabajo, en particular en las políticas generales de educación secundaria.

Una provincia que ha venido avanzando en ese sentido es la de Buenos Aires. Poniendo en foco el valor del trabajo socialmente productivo y creador, y la necesidad de reconciliar a la educación escolarizada con la educación para y por el trabajo, el proyecto de ley de educación de la provincia subraya que la preparación básica para el trabajo debe estar ligada a la formación del ciudadano, otorgándole las condiciones para continuar aprendiendo de manera que el trabajador posea saberes socialmente productivos que le permitan adaptarse a las cambiantes condiciones tecnológicas y productivas. De este modo, este proyecto pone énfasis en los saberes del trabajo, especificando que en la escuela secundaria se debe “concebir y fortalecer la cultura del trabajo y de los saberes socialmente productivos, tanto individuales como colectivos y cooperativos, en las escuelas, vinculándolos a través de una inclusión crítica y transformadora de los adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores en los espacios productivos, brindando conocimientos generales y específicos para su formación a través de propuestas específicas que surjan de las modalidades, orientaciones y/o ámbitos de desarrollo educativo ” y “Desarrollar procesos de orientación vocacional con el fin de permitir una adecuada elección profesional y ocupacional de los adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores”. Art.28, pág.17)

3. Tensiones en relación a los vínculos entre educación y formación laboral de la población adolescente

a) Tensión entre mayor acceso a la escuela secundaria, pero insuficiente y desigual.

Existe consenso en que las transformaciones tecnológicas, en particular en la informática, las comunicaciones, y en la organización del trabajo, la complejización de

las formas de producción de conocimiento, y la incertidumbre del mercado de trabajo requieren enfatizar la necesidad de una educación general de calidad, en la que todos los niños y adolescentes adquieran un conjunto de saberes amplios, imprescindibles como derecho para todos, y para contribuir al desarrollo del conjunto de la sociedad.

Más y mayor proporción de adolescentes están en la escuela, pero como se adelantaba en el punto anterior, la expansión de la escuela secundaria convive con altos niveles de deserción, que se reflejan en niveles de terminación claramente insuficientes. Además la escuela enseña poco y desigualmente (Tenti, 2003). No todos los jóvenes acceden a la misma calidad educativa.

Paradójicamente, el actual consenso sobre la escuela secundaria como lugar para todos los adolescentes, se da en el marco de una creciente insatisfacción con los resultados de aprendizaje. No sólo las evaluaciones nacionales de calidad lo muestran. Es también la percepción subjetiva manifestada por múltiples actores sociales, entre ellos los propios actores centrales del sistema educativo: los docentes, los jóvenes y sus familias. Si consideramos a los medios de comunicación reflejo y resonancia de una parte de esas preocupaciones, podría decirse que un aspecto central del descontento, está representado porque se aprende poco en la escuela. Esta imagen de escuela “que ya no es la de antes” aparece confirmada año tras año en los resultados de las evaluaciones de ingreso a las universidades nacionales que cuentan con exámenes en esas instancias. Mostrar los bajísimos niveles de aprobación de esos exámenes constituye un “clásico”. Los actores del mundo empresarial también han manifestado muchas veces su insatisfacción con los conocimientos con que los adolescentes egresan, en general vinculándolo tanto a competencias generales como sociales más amplias.

A pesar de que la diferenciación de circuitos educativos es un fenómeno conocido desde hace más de dos décadas, y de que diferentes políticas han tendido a la igualación de oportunidades, los datos muestran que las escuelas en peores condiciones se concentran en áreas pobres.

Hay escuelas que privilegian entre sus fines la transmisión de conocimientos y la preparación para la universidad, mientras que otras tienden a concentrar esfuerzos en la socialización y en la formación de pautas de convivencia social. Sin embargo, en la mayoría de las escuelas aparecen ambas preocupaciones, aunque con pesos y formas diferentes según los públicos que atienden. Así, un estudio de casos sobre escuelas que reciben sectores de bajos recursos, sostiene que dentro de ellas, las que hacen hincapié en la socialización y la contención afectiva de los jóvenes, son aquellas que atienden a los más excluidos social y culturalmente: los establecimientos ubicados en villas de

emergencia y las escuelas "recolectoras", que reciben a alumnos con un historial previo de fracaso escolar (Jacinto y Freytes, 2004). Otra investigación reciente distingue que la importancia otorgada por estos actores a la contención aumenta a medida que disminuye el posicionamiento social de los alumnos ("a más pobreza, más contención") y del mismo modo, la función de transmisión de conocimientos aumenta en relación directa con el grupo social que atienden ("a mayor nivel socioeconómico, más conocimientos") (Tiramonti, 2003).

De este modo, una cuestión básica para la formación para el trabajo, como la consolidación de saberes y competencias generales, está lejos hoy de muchos adolescentes argentinos. En este sentido, la escuela no sólo no forma en competencias específicas, sino que tampoco lo hace con la calidad requerida en las competencias básicas para la vida ciudadana y laboral, y la prosecución de estudios.

b) Tensión entre obligatoriedad y mayor demanda social por el nivel secundario vs. menor valor del título en el mercado de trabajo (necesario pero no suficiente)³

Otra dimensión de la tensión con la escuela secundaria tiene que ver con la disminución del valor del título en el mercado de trabajo. La consolidación de un consenso social durante los últimos 20 años de que todos debían acceder a la escuela secundaria, se dio paradójicamente en medio de un proceso en que la crisis del modelo de desarrollo, el estancamiento de la economía argentina, y la adopción de políticas de apertura profundizaron el quiebre de la histórica relación entre mayor escolaridad y movilidad social. Mientras crecía el requisito del título de nivel medio para acceder a puestos de trabajo, la sobre-oferta de egresados de nivel secundario comenzó a superar la demanda del mercado de trabajo (Filmus y Moragues, 2003). La insatisfacción con la educación secundaria tiene una relación estrecha con esas promesas incumplidas de movilidad social

Habiendo sido un formidable motor de la movilidad social ascendente, actualmente el título de nivel medio disminuye su efecto positivo sobre el mejoramiento de oportunidades laborales, y otros mecanismos de acceso al trabajo tienden a reforzar la reproducción social. La expansión y el achicamiento y deterioro del mercado laboral

³ En este sub-punto se sigue Jacinto 2006

coadyuvaron para que los títulos de nivel secundario sufrieran un continuo proceso de devaluación, y actualmente la mayor escolaridad de los jóvenes respecto de sus padres, no implica en general mayores oportunidades laborales.

Sin embargo, la relación se ha vuelto más compleja, y sigue habiendo una mejor inserción relativa cuando se posee el título del nivel medio. Una importante cantidad de trabajos ha examinado ese proceso por el cual la educación secundaria ha devenido necesaria pero no suficiente para acceder a un buen empleo (Gallart, 2000; Filmus y otros, 2001; Salvia y Tuñón, 2003; Kritz, 2005). Los trabajos muestran que el peso del título de nivel medio ha disminuido su aporte a la protección contra el desempleo, asimilando a quienes terminaron el nivel a aquellos que tienen sólo el nivel primario; también ha habido un aumento de los subocupados entre los egresados del nivel, y además, la crítica situación del mercado de trabajo condujo a que a mediados de los noventa, tres de cada cuatro jóvenes egresados del nivel medio se encontraran sobrecalificados para la tarea que debían desempeñar: es decir, su puesto de trabajo no exigía el nivel de competencias para las que, al menos teóricamente, habían sido formados (Filmus, Miranda, 2000). La débil protección de la educación media ante el desempleo sigue verificándose en mediciones más recientes, aunque como se observa en el cuadro siguiente, quienes cuentan con el título del nivel, están en mejor situación.

Cuadro 2: Tasas de desocupación por nivel educativo alcanzado según grupos de edad. Año 2001, 2004, total principales aglomerados urbanos*

	Sin secundaria		Con secundaria		Total	
	2001	2004	2001	2004	2001	2004
20-24 años	31,2	26,2	28,5	20,6	29,7	22,9
25-29 años	25,1	14,1	16,5	10,1	20,2	11,7
30-64 años	18,0	10,1	9,9	6,5	14,2	8,3
Total	21,8	14,3	15,2	10,2	18,5	12,2

*Los datos corresponden a los siguientes aglomerados: Ciudad de Buenos Aires, partidos del Conurbano, Gran Tucumán- Tafi Viejo, Gran Mendoza; Gran Córdoba, Gran La Plata, Gran Rosario y Mar del Plata-Batán.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la Encuesta Permanente de Hogares (INDEC). Onda Octubre, 2001; Cuarto trimestre 2004.

Ahora bien, la visión sobre el impacto del nivel medio en la inserción laboral de los jóvenes no puede verse como unívoca. Los mayores años de escolaridad todavía brindan mayor protección laboral, y menor precarización en el marco, es cierto, de un continuo deterioro (Gallart, 2000; Jacinto 2006, Kritz, 2005). Aún en la actualidad puede verificarse esta tendencia en cuanto al acceso a beneficios jubilatorios.

Cuadro 3: Porcentaje de asalariados con aportes jubilatorios según tramo de edad y nivel educativo, total principales aglomerados urbanos*, 2001

	Hasta secundario Incompleto	Secundario completo	Más de secundario	Total
20-24 años	19,7	41,7	44,1	34,5
25-29 años	29,4	58,6	68,7	51,7
30-64 años	41,6	66,2	82	59

*Los datos corresponden a los siguientes aglomerados: Ciudad de Buenos Aires, partidos del Conurbano, Gran Tucumán- Tafi Viejo, Gran Mendoza; Gran Córdoba, Gran La Plata, Gran Rosario y Mar del Plata-Batán.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la Encuesta Permanente de Hogares (INDEC). Octubre 2001.

Lo mismo sucede con las remuneraciones. Un estudio sobre la década del noventa muestra que en las categorías extremas de ingresos (hasta dos salarios mínimos o más de cinco salarios mínimos de 1980) existen diferencias importantes a favor de la población con mayores niveles educativos. Para el total de la población, al analizar las diferencias porcentuales, el corte más importante aparece entre primaria completa y secundaria completa, evidenciándose una fuerte brecha entre los ingresos de ambos niveles educativos. En el nivel superior de ingresos, la diferencia entre los que han terminado estudios superiores y los que solo han alcanzado a completar la secundaria es también muy importante (Gallart, 2000). Tal como lo señalan varios trabajos (Filmus y otros,

2001; Salvia y Tuñon, 2003), la educación media, de la mano del proceso de masificación, resulta necesaria pero no suficiente para acceder a un trabajo de calidad, en el marco de un mercado de trabajo restringido y polarizado.

Se da entonces un proceso paradójico, donde tanto la vida cotidiana como el mercado de trabajo demandan el título de nivel medio, que disminuye, aunque no pierde, su valor con relación al acceso a más y mejores empleos.

Ahora bien: es preciso marcar una gran heterogeneización de oportunidades en el mercado de trabajo, vinculadas al nivel socio-económico de los hogares. No solo los jóvenes pobres terminan en mucha menor medida el nivel, sino que quienes lo terminan sufren nuevas discriminaciones: en efecto, comparando a los jóvenes pobres y los no pobres, el valor del título es desigual en términos tanto de protección contra el desempleo como en lo que respecta a la calidad de los empleos (Salvia y Tuñon, 2003; Filmus y otros, 2001). Entre las razones de esta discriminación, está el papel del capital social y de las redes familiares en el acceso a buenos empleos (Jacinto, 1996).

Un aspecto a tener en cuenta para pensar los vínculos entre educación secundaria y mundo del trabajo es que las posibilidades de inserción laboral posterior varían según las modalidades de educación secundaria por las que se ha pasado. Un estudio de egresados del nivel medio (Filmus y Moragues, 2003) halló que la modalidad técnica parece favorecer la inserción laboral inmediata posterior, siendo el grupo que presenta mayor propensión a ser activos (83%), es el que tiene menores tasas de desocupación en comparación con los egresados de las modalidades bachiller y comercial (27% de los técnicos contra 35% de bachilleres y comerciales). Complementariamente a ello, la mayoría de los técnicos (57%) continúan estudios superiores, estudiando y trabajando al mismo tiempo. Las menores tasas de desocupación de los egresados de la escuela técnica también han sido constatadas en estudios en otros países latinoamericanos, como Chile (Peirano y Sevilla, 2003). Un estudio cualitativo reciente sobre trayectorias de inserción de jóvenes de sectores medios bajos y bajos muestra también la valoración que los propios jóvenes hacen de su paso por la educación técnica. “... *Menos mal que me metieron ahí, de prepo me metieron..., porque aprendí muchísimo...*” (Carlos, 23 años) (Jacinto, 2007).

Las investigaciones que han indagado las relaciones entre las subjetividades de los jóvenes y mercado de trabajo (Filmus y otros, 2001, Jacinto y otros, 2005) muestran que los jóvenes tienen percepciones bastante ajustadas de lo que sucede en el mercado de trabajo. Filmus y otros (2001) enfatizan una paradoja. En general, los jóvenes perciben que egresan con una baja formación para las demandas del mercado de trabajo, pero a la vez perciben que es la escuela el lugar donde han aprendido lo poco que saben. Sin

embargo, hay notables diferencias entre sectores sociales: los jóvenes perciben que muchos de los saberes demandados provienen del capital social acumulado por las familias, que obviamente es muy desigual.

c) Tensión entre un modelo institucional rígido y cerrado vs. mayor flexibilidad institucional y participación de diversos agentes socio-educativos

Como se sostenía en puntos anteriores, uno de los ejes centrales de la relación entre escuela secundaria y formación para el trabajo tiene que ver con la dimensión institucional. La historia de la educación muestra los riesgos de la diversificación de circuitos segregantes, que no conduzcan a oportunidades de aprendizaje y de prosecución de estudios equivalentes. Los ejes del debate, se han referido principalmente a la diversidad institucional, enfrentando el modelo académico al de formación centrada en lo profesional. Pero las discusiones sobre el modelo institucional también conciernen la rigidez y la escasa flexibilidad en la distribución de tiempos y espacios, que convive con una fuerte tendencia a proyectar la escuela de “puertas hacia adentro”, sin reparar demasiado en las características del contexto en que se inserta la institución (Jacinto y Terigi, 2007).

Sobre la cuestión de la diversificación de modelos institucionales, y acerca del modo y momento de introducir formación orientada o directamente profesional, existe un debate con idas y vueltas en diferentes contextos sociales y geográficos.

En un reciente trabajo, autores colombianos planteaban la cuestión del siguiente modo. “Nadie niega la necesidad del núcleo básico y de la educación especializada posterior. Los que defienden su carácter general alegan que es muy bajo el nivel de competencias generales y de preparación conceptual, afectiva y social para la vida que se logra en la educación básica por lo que hay que culminar ese trabajo en la educación media, antes de abordar, posteriormente, la educación diferenciada con miras al desempeño laboral. Los que definen, por otro lado, su carácter específico, alegan que una prolongación exagerada de competencias generales arroja a la calle a un número alto de bachilleres que no saben hacer nada”.(Lucio y Oro, 2006)

Teniendo en cuenta este riesgo, se ha planteado también el inverso: o sea, que la uniformidad institucional puede ser un elemento desigualador. Se ha planteado que, ofrecer a todos, en nombre de la equidad, el mismo contenido, las mismas prestaciones y adoptar idénticas estrategias pedagógicas equivale a privilegiar una equidad formal, teórica, frente a una equidad real (Caillods y Hutchinson, 2001). Entonces muchos coinciden respecto a la conveniencia de diversificar las estructuras como una herramienta

para la promoción de mayor equidad (Braslavsky, 2001). Por ejemplo, los países de la Unión Europea han tendido hacia una diversificación institucional de la educación secundaria superior, con múltiples puentes entre sí. La experiencia europea, especialmente la que se ha centrado en los jóvenes con menores oportunidades, realizan una combinación de educación general, educación especializada, experiencia laboral y apoyo personal y social (Niemeyer, 2006)

Una de las tensiones centrales a nivel institucional es encontrar maneras de transmitir saberes y competencias relevantes para el mundo del trabajo, abriendo la escuela al mundo exterior, a las alianzas interinstitucionales y a los proyectos conjuntos con otros servicios educativos (como los centros de formación profesional y también las empresas, los organismos públicos, etc.) que brinden oportunidades de aprendizaje significativas para los adolescentes.

En lo que concierne a las estrategias institucionales, es interesante el establecimiento de diferentes tipos de alianzas a nivel local entre actores del mundo empresarial, instituciones educativas y de formación profesional, ONGs y organismos públicos.

En particular, varios programas europeos e incluso en Argentina (por ejemplo, el programa Desafío que apoya UNICEF) muestran que la articulación de la educación formal con educación no formal, incluyendo la formación profesional y el desarrollo de proyectos de “protagonismo juvenil” apoyados por ONGs, puede ser una estrategia muy positiva para aumentar la motivación de los jóvenes, en particular en contextos de pobreza y completar su formación.

Incluso las escuelas de doble turno brindan una buena oportunidad para producir tal complementación. De hecho también existen experiencias valiosas en las que los jóvenes que concurren a centros de formación profesional son animados a terminar sus estudios secundarios en paralelo.

En estos terrenos, hay mucha experiencia por sistematizar y aprendizajes por reconocer, falta mucho diálogo e integración de estrategias entre las instituciones escolares y el resto en la vida cotidiana de la escuela.

d) Tensión entre saberes generales y saberes específicos

En un sistema educativo de tradición humanística como el argentino, el énfasis en saberes disciplinares y en contenidos generales relegó históricamente los saberes del trabajo a la educación técnica y a la formación profesional.

La reforma de los noventa, al no disponer cambios importantes en las asignaciones docentes, en la estructura organizativa de las escuelas, o en la formación de docentes para las nuevas materias y espacios curriculares, llevó a que los aspectos más innovadores de la reforma llegaran escasamente a las escuelas (Dussel, 2007) En definitiva, fueron las escuelas, atravesadas por múltiples y contradictorias dinámicas las que organizan su tarea en forma mucho mas efectiva que los diseños curriculares.

Mucho se discutió en los años noventa acerca de que la educación secundaria debía proveer más bien competencias generales, y transversales en lugar de saberes y competencias específicas. Actualmente, ese punto de vista está en cuestión, y se reconoce que se trata de una falsa disyuntiva, que no reconoce la integralidad de los distintos tipos de saberes prácticos y teóricos (Jacinto, 2006).

Desde esta perspectiva integradora, se enfatizan hoy diferentes aspectos de la cuestión. Por un lado, se ha manifestado la preocupación de que esa mirada que enfatizaba las competencias generales llevó a dejar totalmente de lado el tema de la formación específica para los trabajos y las ocupaciones concretas, y a desincentivar las escuelas técnicas en buena medida. Hoy se está evaluando que de nada sirven las competencias generales si para los trabajos técnicos concretos no hay desarrollo de habilidades y destrezas muy concretas.

Por otro lado, desde una mirada crítica al concepto de competencias utilizado como eje organizador de los curriculums en los noventa, Puiggrós (2005) propone que atender los "saberes del trabajo" permite mejorar no sólo la capacitación técnica sino también la serie de conocimientos, habilidades, experticias, etc., que se requieren en el sistema productivo.

Se reconoce hoy que el enfoque del generalismo a ultranza ha llevado a falsas disyuntivas y ha mostrado claramente sus límites. La estrategia de orientaciones amplias hacia una familia de ocupaciones puede ser revalorizada como fuente de aprendizaje de saberes y competencias generales contextualizadas.

Por otro lado, la experiencia europea muestra los riesgos de los enfoques basados en curriculums únicos. Por ejemplo, Morch y otros (2005), sostiene que el modelo que hace énfasis en las competencias generales presupone un mercado de trabajo igualitario, abierto, que implica una base de competencias comunes. Sin embargo, los jóvenes se enfrentan a demandas diversificadas y a un mercado segmentado. De este modo, las diferenciaciones de caminos educativos y laborales, no dependen de modo exclusivo del curriculum único, sino de las lógicas más amplias de estructuración del Sistema Educativo. Entre los interrogantes que a tener en cuenta, se incluyen: ¿cómo le va a cada grupo social dentro del Sistema Educativo?; ¿a qué oferta en cuanto a calidad tiene cada

grupo acceso?; ¿cuál es el grado de estructuración del mercado de trabajo?. En el caso argentino, ya hemos señalado la diferenciación de calidad de los circuitos educativos, que los adolescentes pobres acceden y terminan mucho menos que los no pobres y que el mercado de trabajo tiene un escaso nivel de estructuración. Todo lo cual vuelve a interpelar el sólo énfasis en los conocimientos generales.

En esta línea, varios trabajos recomiendan mayor flexibilidad y opcionalidad curricular dentro de una oferta con niveles equivalentes de calidad. (Morch, y otros, 2005; Caillods Hutchinson, 2001)

Tal vez la siguiente frase resume el malestar de los alumnos con este tema: “*A mi modo de ver la educación es “mucho abarca y poco aprieta”* (Ameal, 2005, pp. 4, citado por Jacinto, 2006).

e) Tensión: entre la teoría y práctica en la estrategia pedagógica

Dominada por el enciclopedismo, nuestra escuela secundaria dejó tradicionalmente la formación para el trabajo a la formación técnica y comercial. Sin embargo, esta perspectiva desarticulada de teoría y práctica está lejos de proveer saberes integrales. En realidad, como ha mostrado Acevedo (citado por Tenti, 2003) la oposición entre formación general versus formación especializada es parte de un falso debate ya que: ¿en qué medida es posible formar en competencias generales sin pasar por específicas y viceversa?

Pero el desafío es aún más amplio. Haciendo un análisis de las tendencias en los países avanzados, varios autores sostienen que: “En todos los casos, hay una clara necesidad de hacer que la teoría sea más aplicada, más concreta y más centrada en la solución de problemas, en lugar de ser una mera memorización de hechos y teorías. Hay que puntualizar que ser práctico no es lo mismo que ser técnico y una de las nuevas tendencias consiste en hacer que la educación académica sea práctica y concreta pero no técnica. Esta premisa es cierta tanto para la educación académica como la profesional, ya que la académica necesita aplicaciones prácticas y la profesional necesita una base teórica más firme (Moura Castro, Carnoy y Wolf, 2000).

Por ejemplo, hace falta reconocer la contribución pedagógica de la escuela técnica para una formación para el trabajo en un sentido amplio. Gallart (2006) identifica varios muy valiosos:

- El taller y el laboratorio favorecen la articulación del aprendizaje y fomentan la capacidad para resolver problemas. Las necesidades de niveles de

conocimiento en materias duras, matemáticas y física, que deben fundamentar el aprendizaje tecnológico, pone límites a la devaluación de contenidos. El taller y el laboratorio como práctica secuencial en grupo, donde cualquier rotura de la cadena lógico-práctica se refleja en un fracaso en el resultado, ponen de manifiesto e integra los saberes necesarios para la resolución del problema.

- La reflexión sobre la práctica, que no la tiene ningún otro sector de educación media, la identificación de las competencias necesarias para desarrollar determinada tarea, y también las incumbencias de cada perfil profesional.
- La enseñanza integrada de las nuevas tecnologías. Por ejemplo, la integración de la electrónica y la informática en los procesos de aprendizaje impide la enseñanza descontextualizada de las nuevas tecnologías.
- La contribución a la motivación de los jóvenes, y por ende al mejoramiento de la convivencia y el respeto de las normas de conducta básicas para poder enseñar y aprender. El trabajo en el taller y el laboratorio tiene muchos menos problemas de disciplina que el aula. “Los chicos están metidos en lo que hacen”. Estos puntos permiten reflexionar acerca de cómo podrían recuperarse ciertos aspectos de la formación técnica en experiencias en todas las modalidades.

Los saberes tecnológicos complejos integran saberes teóricos y prácticos en una ida y vuelta, que lleva al reconocimiento de ambos. En el terreno pedagógico, la diversidad de abordajes posibles es enorme, ya que prácticamente cualquier experiencia educativa basada en el desarrollo de proyectos orientados a la resolución de problemas, puede ser considerada fuente de integración de distinto tipo de conocimientos y aprendizajes útiles para la vida y para el trabajo.

f) Tensión: entre la lógica productiva y la lógica educativa

Hoy en día se reconoce que el desarrollo de saberes “en el trabajo” resultan un complemento necesario de la formación para el trabajo, que ni la educación formal ni la formación profesional puede reproducir. Sin embargo, en la práctica, ha sido muy difícil de hallar o elaborar estrategias y procedimientos concretos para efectivizar la vinculación entre las escuelas y las empresas. Las razones de ello responden, en términos de Gallart, a sus diferentes racionalidades (Gallart, 2002), que incluyen aspectos medulares a cada

organización: sus misiones y expectativas mutuas, así como la gestión que hacen del conocimiento son diferentes.

La escuela tiene como objeto formar para el desarrollo individual y la integración social, lo que implica un espectro de formación general y variado, en el que no se alcanza la especificidad pretendida en el ámbito laboral. La empresa, por su parte, tiene como objeto producir y/o comercializar productos, y el conocimiento, como la fuerza de trabajo, proviene de su propio personal. Por ello requiere que quien se incorpore, cuente con las competencias básicas de comunicación y disciplina, herramientas cognitivas para continuar aprendiendo y conocimientos específicos que le permitan una inserción activa.

Respecto de las distancias entre la estructura organizacional y la gestión del conocimiento en la escuela y en la empresa, el sistema escolar tiene una organización vertical burocrática con fuerte dependencia formal de las autoridades y una frágil y desarticulada organización al interior de la escuela. La gestión del conocimiento es académico-disciplinaria, tendiente al enciclopedismo, y no sólo arrastra esta desarticulación, sino que genera escasas instancias de aplicación de ese conocimiento a situaciones problemáticas concretas. Este modelo repite ciclos y procedimientos sin clara explicitación de logros pretendidos en términos de calidad y cantidad (Gallart, 2002).

Las empresas, por su parte, tienden a estructurarse de acuerdo al producto y su comercialización. De su eficiencia y capacidad de cambio depende su supervivencia. Esto influye en forma central en la focalización del conocimiento y el trabajo en los resultados, así como en la celeridad de los tiempos en la toma de decisiones y la concreción de cambios. Ello hace que convocada la empresa a intervenir en una instancia concreta de formación para el trabajo, no prevea formación de fundamento teórico que permita el cabal entendimiento de la experiencia y su posibilidad de transferencia a situaciones nuevas; ni considere incluir oportunidades de ensayo y error, imprescindibles para comprender el abanico de posibilidades de acciones y consecuencias en un proceso, insumo directo de los criterios de control (Gallart, 1996).

La escuela generalista peca de falta de calidad y especialización. La empresa centrada en la especialidad, se vuelve poco flexible (Gallart, 2002) y concibe que la escuela no entrega las herramientas necesarias para que los jóvenes desarrollen un proyecto laboral claro al egresar de la educación media, ni tampoco está contemplado en el currículo escolar el desarrollo de un proyecto laboral y de vida (Charlin, 2005). Las brechas las cubre “como puede” el egresado, lo cual deja a quienes provienen de hogares cuyo capital social y cultural es más distante de la requerida en las empresas, en peores condiciones de acceder a los mejores empleos, aunque hayan alcanzado el título requerido.

4. Algunas recomendaciones para las políticas

Consideraciones generales

Teniendo en cuenta los desarrollos anteriores, lo central es revalorizar los saberes del trabajo como fuente de conocimiento integral y socialmente valioso. Esto ubica una clara distancia tanto respecto de orientaciones acotadas de la formación para puestos de trabajo específicos en la educación secundaria, como de propuestas que relegan a los jóvenes de los sectores sociales más postergados a ofertas de formación profesional que no articulan con la terminación del nivel medio.

Retomando el enfoque y las tensiones discutidas, se recomienda que las políticas sobre la cuestión tengan en cuenta lo siguiente:

a) Sin duda, **no se trata de plantear la adecuación de la escuela a las demandas del mercado de trabajo a la vieja usanza**, lo cual puede llevar a muchos equívocos y más inequidades. Ya desde los años 60 cuando con optimismo desarrollista se proponía planificar la evolución de la producción acompañándola con la planificación de recursos humanos acordes, se puso en evidencia que el sistema educativo siempre quedaba atrás de la evolución del mercado de trabajo y además, esa evolución no resultaba tan previsible como se creía. En el marco de un contexto como el actual, esto es cada vez más cierto. Las ocupaciones cambian, desaparecen y aparecen otras nuevas, y existen muchos márgenes de incertidumbre acerca de la evolución futura de los mercados de trabajo. Adaptabilidad al cambio, innovación e incertidumbre caracterizan el mercado de trabajo de hoy.

b) **Tampoco se trata de entender que la función de formación para el trabajo de la escuela debe vincularse solo a la escuela técnica**. En efecto, aunque el nivel medio fue concebido como propedéutico, las ramas técnica y comercial conducían a una formación que suponía la inserción laboral inmediata, sea en el sector terciario (comercio, administración pública) o en el industrial, en tanto el bachillerato conducía continuar estudios superiores. **Aunque hoy de la mano de la reactivación efectivamente deba incentivarse la formación de técnicos de algunas especialidades, la cuestión no se agota allí**.

c) El desentendimiento de la escuela acerca del mundo laboral y sus desafíos afecta principalmente a los jóvenes de menores recursos. Ellos, quienes hacen el mayor esfuerzo por terminar la escuela secundaria, son quienes más sufren el hecho de que la escuela no les enseña a imaginarse cómo generar un proceso de inserción laboral. Al egresar ellos están solos frente a un mundo del trabajo con el que no tienen mayores puentes.

d) La formación para el trabajo debe concebirse como integral, de la mano de la formación para la ciudadanía y para desenvolverse en un mundo complejo. Como dice Acevedo (2001) “esto llevado al contexto escolar, significa formar ciudadanos aptos para enfrentar, en un mundo cambiante, los tiempos del trabajo y los del ocio, los períodos de empleo y los de búsqueda de empleo, los tiempos de la familia y de la oficina, los del ejercicio profesional y los del ejercicio de la ciudadanía. En este contexto, adquiere un nuevo sentido hablar de una calificación profesional de los jóvenes en el nivel secundario, siempre que sea concebida de modo abierto y articulado. Se trata de combinar disciplina y proyecto, formación general y profesional, teoría y práctica, tanto en la escuela como en la actividad laboral.

e) Más allá de ese consenso, es preciso discutir, ampliar, revisar el menú de estrategias para que la escuela secundaria cubra más cabalmente su función de formación para el trabajo. En principio, revalorizando el aporte de la escuela técnica a repensar las estrategias pedagógicas en la secundaria general. En segundo lugar, examinando, evaluando, mejorando, estrategias de acercamiento al mundo del trabajo de las cuales hay muchas iniciativas valiosas, pero insuficientes, en las que participan múltiples actores: el sector público de educación pero también en algunos casos de trabajo y empleo, y de desarrollo social, en sus distintos niveles; las organizaciones no gubernamentales y el sector empresarial.

Algunas estrategias concretas

Las políticas de algunas jurisdicciones, las experiencias concretas de escuelas, algunas de ellas con otros actores, empresas, organizaciones de la sociedad civil, municipios, muestran algunos caminos interesantes para la generación de estrategias concretas. Un estudio reciente ha reconocido distintas estrategias desplegadas por las escuelas secundarias con el objeto de producir un acercamiento al mundo del trabajo de los jóvenes (Jacinto y Terigi, 2007), que no necesariamente implican el desarrollo de una formación técnica. En este marco, las prácticas detectadas muestran especialmente los siguientes caminos: a) el desarrollo de proyectos institucionales vinculados a la producción de bienes y/o servicios; b) la organización de pasantías o prácticas profesionalizantes; c) la organización de emprendimientos productivos, solidarios y/o de servicios de los jóvenes y/o formación para la empresarialidad, d) distintas variantes de orientación socio-educativa, y e) articulación de la educación formal con la formación profesional.

El desarrollo de un proyecto institucional en el que tienen activa participación los adolescentes y que se orienta al desarrollo de un producto concreto, sea un bien o un

servicio, , constituye una estrategia de conocimiento del mundo social y tecnológico que muchas veces permite integrar contenidos y atraer a los jóvenes a partir de una estrategia pedagógica que va de la práctica a la teoría. Por ejemplo, proyectos como la instalación de una radio institucional o barrial, hasta ofrecer el mantenimiento a otras escuelas u organizar equipos de jóvenes como promotores de salud comunitaria. Con esto se intenta restituir la significatividad de los aprendizajes, al contextualizarlos y facilitar su utilización en el ámbito extra-escolar. En general, se observa que el interés y la sustentabilidad de esta clase de propuesta depende mucho de que esté integrada al proyecto del establecimiento y cuente con condiciones institucionales que la favorezcan. Estos proyectos conciernen muchos desafíos cuya resolución institucional puede ser apoyada por las políticas: la articulación curricular, la organización de espacios y tiempos escolares y extra-escolares, y los perfiles de los docentes a cargo (Jacinto y Freytes, 2004).

Mucho se ha desnaturalizado en nuestro país la implementación de regímenes de pasantías. Abusos de todo tipo, sustitución de trabajadores, poco contenido formativo, falta de supervisiones de parte de las entidades educativas implicadas, pasantes “eternos” encubriendo verdaderos trabajadores, han llevado a un cuestionamiento de esa figura legal. Sin embargo, entendemos que no es necesario “tirar el bebé con el agua”. Los antecedentes internacionales, especialmente en países sajones con sistemas de educación dual prestigiosos, pero también en algunas experiencias en nuestro país, muestran la potencialidad educativa de este dispositivo y su valor para el fortalecimiento de las relaciones entre educación y trabajo, tanto para el mundo educativo como para el productivo. Varios programas gubernamentales, incluso una asociación empresaria (AEA) y las propias escuelas promueven la organización de pasantías o prácticas profesionalizantes como experiencias formativas, ya sea en empresas, en organizaciones de la sociedad civil o en instituciones públicas. Los estudios informan que estas prácticas suelen motivar a los jóvenes, aunque dependen de una cuidadosa planificación y seguimiento por parte de las escuelas; en caso contrario, pierden sus objetivos educativos y su sentido. En la mayor parte de los casos, aunque se valora su potencialidad, se trata de experiencias acotadas y difíciles de organizar masivamente, dada la escasez de plazas en las organizaciones productivas y la falta de una “cultura de la pasantía” que asegure claridad de objetivos y estrategias en los actores del mundo de la educación y del trabajo participantes (Jacinto y Terigi, 2007).

En algunos casos, se ha registrado también la organización de emprendimientos a cargo de grupos de alumnos, participando de una experiencia productiva concreta en todas sus etapas: diseño, gestión, planificación, administración eficiente de los recursos,

comercialización, producción con calidad y evaluación del proceso. Dentro de esta línea, se ha ubicado la constitución de empresas simuladas, con el fin de permitir a los alumnos integrar y utilizar en la práctica un cúmulo de conocimientos adquiridos en diferentes materias y, simultáneamente, aprender procedimientos específicos ("saber hacer") vigentes en el ámbito laboral que de otra manera no serían abordados por la escuela (Jacinto y Freytes, 2004). Al respecto, es interesante la iniciativa de la Provincia de Buenos de desarrollar un marco normativo para que los proyectos productivos escolares sean considerados "protegidos" dándoles prioridad en las compras del Estado. Como en las estrategias ya señaladas, la calidad y adecuada organización de este tipo de experiencias depende mucho del encuadre y apoyo de las políticas de educación y formación, de las condiciones institucionales, y de la adecuada resolución de las tensiones inevitables entre lógica productiva y lógica educativa (Ibarrola y Gallart, 1994).

A ello debe sumarse una cuestión fundamental para la formación integral para el trabajo: el descuidado tema de la orientación. Varios estudiosos han enfatizado la función orientadora de las instituciones educativas en el nivel medio en general (Tedesco, 2004; Ibarrola, 2004). Se han reconocido ya la importancia de espacios orientadores en el ingreso al nivel. Pero las políticas públicas han descuidado el tema de la función de la orientación en las etapas previas al egreso; en cambio, la educación privada suele gozar de un espacio de este tipo.

Esta función orientadora, en el marco de las múltiples incertidumbres sobre las formas de inserción en el mercado de trabajo, sobre el futuro en general y sobre la capacidad de proyectar de los jóvenes, está estrechamente vinculada a la función de la educación con relación no sólo al trabajo, sino también a la inclusión social en un sentido amplio. Entre otras formas que el espacio puede tomar, es provechoso promover la incorporación de la orientación educativa y laboral, que se proponga brindar a los jóvenes herramientas para ir construyendo sus estrategias educativas y laborales sobre la base de sus intereses y potencialidades, conociendo mejor el contexto socio-laboral y de educación post-secundaria. Los datos sobre cambio de las primeras opciones de carreras post-secundarias y sobre deserción en el nivel superior muestran a las claras el aporte que podría hacer la educación secundaria en ese sentido (Fanelli, 2005; Caillods, 2004). Desarrollar las capacidades de establecer relaciones entre sus intereses personales, las diversas opciones laborales y las alternativas de educación formal y no formal; aportar información sobre los derechos y deberes de los jóvenes, con especial atención a las normas que regulan el mercado del trabajo, estimulando la reflexión crítica sobre el mundo laboral, son algunos de los objetivos que debería asumir un espacio orientador de este tipo cerca de la finalización de la escuela secundaria. La difícil transición al mundo

del trabajo plantea a las instituciones educativas un abordaje amplio de intervenciones que faciliten la constitución de puentes.

Dentro de las experiencias inter-institucionales que promueven la inclusión socioeducativa de adolescentes y jóvenes en situación de pobreza, vinculando educación secundaria con formación profesional, puede destacarse el ya mencionado el programa Desafío, apoyado por UNICEF. Este programa "pretende dejar instalado un sistema de alianzas y redes locales que den sustentabilidad a la inclusión total y el trabajo decente para adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad social", en la alianza de instituciones participan una ONG, FOC, la Fundación Kellogg, la D.GCyE de Pcia. de Bs.As., MTEySS, además de empresas y fundaciones empresariales (MetroGas, C&A, Avon, Telefónica, Arcor y EXO S.A.). La experiencia también plantea un puente con el mundo del trabajo a través de pasantías rentadas en empresas o emprendimientos productivos propios.

Reflexiones finales

Se acaban de mostrar algunas orientaciones para políticas públicas que rescatan en parte experiencias interesantes ya llevadas adelante. Ahora bien, si se lo mira desde los ejes conceptuales planteados al comienzo de este documento, igualdad de oportunidades y círculo virtuoso entre desarrollo productivo, mercado de trabajo integrador y educación, se observan preliminarmente distancias considerables en lo que concierne la orientación y alcance de las acciones que se vienen realizando, su articulación, y las políticas públicas.

Muchas tensiones cruzan las experiencias que se desarrollan. Entre ellas, un punto clave del aprovechamiento pedagógico es que se promueva la integración curricular y la comprensión amplia del mundo del trabajo a partir de ellas. Cualquier propuesta de este tipo tiene el potencial de convertirse en una fuente de saberes contextualizados y motivantes para los jóvenes con gran impronta, o puede desnaturalizarse en un aprendizaje mecánico, específico, sin mayor impacto que una destreza manual. Por ello, la movilización de saberes institucionales, pedagógicos e incluso de concepciones del mundo del trabajo que están detrás de la propuesta, son fundamentales.

Pero hay una tensión aún más seria. La escasa centralidad de este tema en las políticas de educación secundaria lo ubican en un lugar acotado, y condicionado dentro de los proyectos institucionales (nos referimos en la secundaria general, en el caso de la educación técnica las potencialidades son distintas, obviamente). Al no tener lugar en el currículo prescripto, al no contar los docentes con la orientación o capacitación adecuada, al no tener responsables claros en las plantas funcionales, ni tener mecanismos de

evaluación propios, éstas, muchas veces valiosas experiencias, quedan en el “patio trasero” de la experiencia escolar.

En la medida en que la función de formación para el trabajo en la escuela secundaria sea concebida como integral y como un derecho y un deber para cada uno de los jóvenes que pasan por la educación secundaria podrá pasar de ser considerada un lugar poco preciso a un eje valioso de aprendizaje tanto para la igualación de oportunidades como para el desarrollo del país.

Bibliografía

Abdala, E., Jacinto, C. y Solla, A. (coords.). (2005). *La inclusión laboral de los jóvenes: entre la desesperanza y la construcción colectiva*, Montevideo, CINTERFOR/OIT.

Acevedo Joaquín Pinho Moreira de en *Revista El Monitor de la Educación*. Ministerio de Educación. Marzo 2001, Año2. N°2 entrevista: La escuela media como institución cultural RITO, realizada por Andrea y MEKLER, Víctor [en línea]

Ameal, Jorge Luis. (2005). “La palabra de los jóvenes en la Ronda de Consultas”. *Anales de la educación común / Tercer siglo*, año 1, número 1-2, Adolescencia y juventud, septiembre de 2005. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Planeamiento. Versión digital del artículo publicado en pp. 268 a 273 de la edición en papel. http://abc.gov.ar/LaInstitucion/RevistaDeEducacion/Archivos/ArchivosParaDescargar/28_ameal.pdf

Balduzzi, Juan. (2001). *Desigualdad y exclusión educativa en el “Tercer Ciclo” de la Provincia de Buenos Aires*. Cuadernos de informes e investigaciones, SUTEBA.

Braslavsky, Cecilia. (2001) *La educación secundaria ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO, Ediciones Santillana.

Braslavsky, Cecilia y Daniel Filmus. (1987). “Último año de colegio secundario y discriminación educativa” en Documentos e informes de Investigación N° 50, Buenos Aires, FLACSO, Argentina.

Caillods, Françoise y Hutchinson, Francis (2001) “¿Aumentar la participación en la educación secundaria en América Latina? Diversificación y equidad” en Braslavsky, Cecilia, *La educación secundaria ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires, IPE- UNESCO, Ediciones Santillana, pp. 21-64.

Caillods, Françoise. (2004), “Educación secundaria y formación para el trabajo en Europa”, en *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*, Buenos Aires, La Crujía, MECyT, MTEySS, redEtis, pp. 311-324.

Charlin, M.; Fernandez, P. y Camelio, F. (2005) *Propuestas sobre Políticas, Programas y Proyectos para el fomento de la inserción laboral de jóvenes en Chile*. Santiago: FLACSO.

De Ibarrola, María y Gallart, María Antonia (coords.). (1994) “Democracia y productividad. Desafíos de una educación media en América Latina” en *Lecturas de Educación y Trabajo N° 2*, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO) y CIID-CENEP, Santiago de Chile, Buenos Aires, México D.F.

De Ibarrola, María. (2004) “¿Qué formación para qué trabajo en la educación secundaria y terciaria?”, en *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*, Buenos Aires, La Crujía, MECyT, MTEySS, redEtis, pp. 335-352.

Dussel, Inés. (2007) “Política, conocimiento y currículo en la escuela media argentina: visiones históricas y problemas actuales” en *La escuela media. Realidades y desafíos*, Buenos Aires, Fundación Santillana, pp.125-146.

Fanelli, Ana M. García. (2005) “Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina”, en *Debate N°5: Educación Superior. Acceso, permanencia y perfil social de los graduados de la educación media*. SITEAL.

Filmus, Daniel y Ana Miranda. (2000). "El impacto de la crisis del mercado de trabajo entre los egresados de la escuela media", *Revista de Estudios de Juventud Mayo*, Dirección Nacional de Juventud, N°1 (noviembre), Buenos Aires, pp. 59-82.

Filmus, Daniel, Karina Kaplan, Ana Miranda y Mariana Moragues. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*, Buenos Aires, Santillana.

Filmus, Daniel y Mariana Moragues. (2003). "¿Para qué universalizar la educación media?" en Emilio Tenti Fanfani (compilador), *Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso*, Buenos Aires, Altamira, IIPE, Fundación OSDE, pp. 35-64.

Gallart, María Antonia. (1996). Escuela-empresa: un vínculo difícil y necesario. Boletín Educación y Trabajo. Red Latinoamericana de Educación y Trabajo (Año 7 - Nro.1). Buenos Aires:CIID-CENEP. Disponible en www.aea.org.ar

Gallart, María Antonia. (2000). Programa Mecovi Argentina, Proyecto Educación y Empleo en el GBA 1991-1999, Buenos Aires, Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Gallart, María Antonia. (2002) *Veinte años de Educación y Trabajo*. Montevideo, CINTERFOR-OIT.

Gallart, María Antonia. (2006). *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Buenos Aires, La Crujía, Ediciones- Stella.

Gallart, María Antonia. (2007) "La escuela secundaria argentina, crisis e identidad", en *La escuela media. Realidades y desafíos*, Buenos Aires, Fundación Santillana, pp. 157-172.

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

Jacinto, Claudia y Bessega, Carla. (2002). “Un lugar en el mundo. Jóvenes vulnerables en búsqueda de espacios de inclusión social”, en FORNI, F. (comp.) *De la exclusión a la organización, hacia la integración de los pobres en los nuevos barrios del conurbano bonaerense*, Buenos Aires, ediciones CICCUS, pp. 121-169

Jacinto, Claudia y Freytes Frey, Cora .(2004) *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes: estudio sobre la educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires*, Buenos Aires, IPE- UNESCO.

Jacinto, Claudia. (2006) “Los protagonistas de la expansión de la educación secundaria: mayor esfuerzo educativo, difícil inserción laboral” en *Revista Anales de la Educación Común*, Dirección provincial del planeamiento de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Pp- 106-121

Jacinto, Claudia y Terigi, Flavia (2007) *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*, Buenos Aires, IPE-UNESCO, Santillana.

Kritz, Ernesto. (2005). “Reforma y crisis: la educación y el mercado de trabajo en la Argentina de los años 90”, *Debate 2: Educación y mercado de trabajo urbano. La situación en seis países de la región*, SITEAL. <http://www.siteal.iipe-oei.org>

Lucio A., Ricardo y de Oro Kattia (2006). *La formación para el trabajo en Colombia: situación y perspectivas de política*, Estrategia para la reducción de la pobreza y la desigualdad (MERPD), Departamento Nacional de Planeación, Colombia
http://www.dnp.gov.co/archivos/documentos/MP_En_Que_Vamos/FORMACION.pdf

Morch, Mathilde, y otros. (2002). “Sistemas Educativos en Sociedades Segmentadas: ‘Trayectorias Fallidas’ en Dinamarca, Alemania Oriental y España”, en *Estudios de juventud* (España), N° 56.

Claudio de Moura Castro, Martin Carnoy, Laurence Wolf (2000). *Las escuelas de secundaria en América Latina y el Caribe y la transición al mundo del trabajo* en <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro269/libro269.pdf>

Niemeyer, Beatrix. (2006). « El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit » en *Revista Española de Educación*, n° 341

Peirano, Claudia y María Paola Sevilla. 2003. “El papel de la educación técnica en el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes: El Caso de Chile” en María Antonia Gallart, Martín Miranda Oyarzún, Claudia Peirano y María Paola Sevilla, *Tendencias de la Educación Técnica en América Latina. Estudios de caso en Argentina y Chile*, UNESCO IIEP, pp.209-258.

Puiggrós, Adriana. 2005 “La escuela ligada al trabajo”. Clarín, 6 de octubre.

Rivas, Axel. (2003). *Mirada comparada de los efectos de la reforma educativa en las provincias. Un análisis de los resultados y de la dinámica política de la nueva estructura de niveles en las provincias a 10 años de la Ley Federal de Educación*. Buenos Aires, CIPPEC-Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento.

<http://www.cippec.org/espanol/biblioteca/educacion/docs/Documento%20Reforma%20educativa%20-%20CIPPEC.pdf>

Salvia, Agustín y Ianina TUÑÓN. (2003). *Los jóvenes trabajadores frente a la educación, el desempleo y el deterioro social en la Argentina*, Buenos Aires, Fundación Friedrich Ebert.

SITEAL. (2004). “La transmisión intergeneracional de las desigualdades educativas”, *BOLETIN N° 3*. http://www.siteal.iipe-oei.org/boletin/pdf/SITEAL_Boletin-03.pdf

Tedesco, Juan Carlos, Cecilia Braslavsky y Ricardo Carciofi. (1987). *El proyecto educativo autoritario (Argentina 1976-1982)*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Tedesco, Juan Carlos. (2004) “Desafíos de la educación secundaria en América Latina”, en *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*, Buenos Aires, La Crujía, MECyT, MTEySS, redEtis, pp. 325-334.

Tedesco, Juan Carlos. (2005). “Los nuevos temas de la “agenda” de la transformación educativa en Argentina” en Juan Carlos Tedesco (comp.), *¿Como superar la*

desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?, Buenos Aires, IIPE-UNESCO, pp. 17-34

Tenti Fanfani, Emilio. (2000). *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y propuestas*, Buenos Aires, Editorial Losada.

Tenti Fanfani, Emilio (comp.). (2003). *Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso*, Buenos Aires, Fundación OSDE – ALTAMIRA, IIPE.

Tiramonti, Guillermina. (2003). “Estado, educación y sociedad civil: una relación siempre cambiante” en Emilio TENTI FANFANI (comp.), *Los desafíos de la universalización de la escuela media*, Buenos Aires, IIPE/OSDE.

Tiramonti, Guillermina. (2003). *Informe final y anexo I: La nueva configuración de la discriminación educativa*, Buenos Aires, FLACSO.

http://www.flacso.org.ar/areasyproyectos/areas/ae/investigacion_incdlde.jsp