

().

# Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina.

Salvia, Agustín.

Cita:

Salvia, Agustín (2008). *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina.* : .

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/agustin.salvia/360>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pnKz/uOO>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# Jóvenes promesas

Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres  
en la Argentina

© 2008-Miño y Dávila srl  
© 2008-CEIL-PIETTE CONICET  
© 2008-Pedro Miño

Edición actual:  
1a-edición en castellano, agosto de 2008

ISBN 978-84-96571-94-5

IMPRESO EN ARGENTINA

Prohibida su reproducción total o parcial, incluyendo fotocopia,  
sin la autorización expresa de los editores.

Diseño de colección y portada:  
Gerardo Miño

colección



## Nuevas teorías económicas

dirigida por Julio C. Neffa y Héctor Cordone



En Madrid:

**Miño y Dávila editores**

Arroyo Fontarrón 113, 2º A (28030)

tel-fax: (34) 91 751-1466

Madrid • España

En Buenos Aires:

**Miño y Dávila srl**

Pje. José M. Giuffra 339 (C1064ADC)

tel-fax: (54 11) 4361-6743, Buenos Aires • Argentina

e-mail producción: [produccion@minoydavila.com.ar](mailto:produccion@minoydavila.com.ar)

e-mail administracion: [administracion@minoydavila.com.ar](mailto:administracion@minoydavila.com.ar)

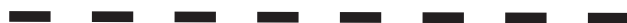
AGUSTÍN SALVIA

(compilador)



## Jóvenes promesas

Trabajo, educación y exclusión social de  
jóvenes pobres en la Argentina



Juan Bonfiglio

Agustina Corica

Pablo De Grande

Luciana Fraguglia

Natalia Herger

María Gabriela Lozano

Ana Miranda

Pablo Molina Derteano

Analía Otero

Diego Quartulli

María Laura Raffo

Victoria Salvia Ardanaz

Agustín Salvia

Samanta Schmidt

Damián Setton

Cecilia Tinoboras

Ianina Tuñón

Vanina van Raap



# Índice

|   |     |
|---|-----|
| Presentación .....  | 9   |
| Introducción: La cuestión juvenil bajo sospecha<br><i>por Agustín Salvia</i> .....  | 11  |
| <b>BLOQUE I</b>   |     |
| <b>Panorama de la situación juvenil en la Argentina</b> .....   | 31  |
| 1/ Educación y trabajo: Un estudio sobre las oportunidades de inclusión<br>de los jóvenes tras cuatro años de recuperación económica<br><i>por Juan Bonfiglio, Agustín Salvia, Cecilia Tinoboras y Vanina van Raap</i> .. | 33  |
| 2/ Segregación residencial socioeconómica y espacio social:<br>Deserción escolar de los jóvenes en el área metropolitana del<br>Gran Buenos Aires<br><i>por Agustín Salvia y Pablo De Grande</i> .....                    | 61  |
| 3/ La situación social de los jóvenes: Postergación y autonomía<br><i>por Ana Miranda, Analía Otero y Agustina Corica</i> .....   | 89  |
| <b>BLOQUE II</b>  |     |
| <b>Cuestión de Estado: Políticas de capacitación y empleo para jóvenes</b> .....  | 109 |
| 1/ Entre décadas: El caso del Proyecto Joven y el Programa Incluir.<br>¿Rupturas o continuidades en los principios orientadores?<br><i>por Samantha Schmidt y Vanina van Raap</i> .....                                   | 111 |
| 2/ ¿Todo para la banca? Lógica y racionalidad de los agentes del<br>campo estatal tras las reformas de segunda generación. Un estudio de caso<br><i>por Luciana Fraguglia y Pablo Molina Derteano</i> .....               | 135 |



|  |     |
|--|-----|
| 3/ El desarrollo local puesto a prueba. La gestión de un programa en un municipio del Conurbano Bonaerense<br><i>por María Gabriela Lozano</i> ..... | 157 |
|--|-----|

### **BLOQUE III**

#### **Jóvenes y políticas públicas: Diálogos inciertos, rupturas manifiestas** ..... 171

|  |     |
|--|-----|
| 1/ Los jóvenes pobres como objeto de políticas públicas:<br>¿Una oportunidad para la inclusión social?<br><i>por Ianina Tuñón y Agustín Salvia</i> .....   | 173 |
| 2/ Las barreras para la construcción de proyectos de educación y formación para el trabajo: Análisis de la fragmentación de las políticas y las necesidades educativas de los jóvenes<br><i>por Natalia Herger</i> ..... | 199 |
| 3/ Juventudes fuera de foco: (Des)vinculaciones en torno al desarrollo de un programa para la inclusión<br><i>por María Laura Raffò, Victoria Salvia Ardanaz y Diego Quartulli</i> .....                                 | 223 |

### **BLOQUE IV**

#### **Miradas sobre el futuro: Representaciones juveniles en contexto de pobreza** ..... 251

|   |     |
|---|-----|
| 1/ Estigmatización, resiliencia e integración en jóvenes en estado de vulnerabilidad<br><i>por Damián Setton</i> .....                                    | 253 |
| 2/ Jóvenes en contexto de pobreza: El tránsito por la escuela y su efecto en la capacidad de pensar proyectos personales<br><i>por Ianina Tuñón</i> ..... | 271 |
| 3/ ¿La ruta del peregrino? Los imaginarios de movilidad social ascendente de los jóvenes de sectores populares<br><i>por Pablo Molina Derteano</i> .....  | 285 |

|                    |     |
|--------------------|-----|
| Bibliografía ..... | 305 |
|--------------------|-----|

|               |     |
|---------------|-----|
| Autores ..... | 325 |
|---------------|-----|

## Presentación

Los artículos que se reúnen en la presente obra resumen los resultados de investigación del Proyecto UBACyT de Urgencia Social S.708: “Jóvenes excluidos: políticas activas de inclusión social a través del trabajo y la capacitación comunitaria”, dirigido por Agustín Salvia, durante el periodo 2004-2006, en el marco del programa “Cambio Estructural y Desigualdad Social” del Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Se suman a esta obra dos artículos de colegas investigadores externos al proyecto, que trabajan sobre la temática y cuyos aportes consideramos valiosos y agradecemos.

Una vez más el Programa a través de este proyecto de investigación se ha constituido en un espacio de construcción de conocimiento científico, en el que por un lado, becarios CONICET y UBACyT han podido desarrollar sus trabajos de tesis; y por otro lado, pasantes y asistentes han acompañado e iniciado un proceso de formación.

Los proyectos de Urgencia Social están dirigidos a la producción de conocimientos vinculados a la satisfacción de necesidades de grupos vulnerables y a la atención de problemas sociales. En este caso, se abordó la problemática de la exclusión juvenil a través de un estudio de caso, que tal como se describe en la introducción y en muchos de los artículos, se realizó en un Municipio del Conurbano Bonaerense, en espacios territoriales con elevado porcentaje de hogares con necesidades básicas insatisfechas. Es así que se agradece muy especialmente y en primer lugar, a los muchos jóvenes que participaron de estas investigaciones respondiendo encuestas, ofreciéndonos sus relatos de vida, y participando de las discusiones grupales. Agradecemos a las organizaciones barriales que nos dieron sus espacios para reunir a los jóvenes, y a los funcionarios que nos abrieron las

puertas de un municipio para que observemos, preguntemos, nos informemos y desarrollemos nuestra actividad con libertad.

Por último, agradecemos a todos los investigadores, asistentes y pasantes que participaron de este proyecto, a Claudia López y Mónica Kirchheimera por su apoyo en el trabajo de campo, y al equipo de investigadores que colaboraron en la tarea compilación y corrección, integrado por Pablo Molina Derteano, Vanina van Raap, Victoria Salvia Ardanaz y Ianina Tuñón. Especial reconocimiento merece Federico Schuster, actual decano de la Facultad de Ciencias Sociales, y Carolina Mera, actual directora del Instituto de Investigaciones Gino Germani, en ambos casos por su confianza y apoyo a nuestra labor científica.

# Introducción

## La cuestión juvenil bajo sospecha

AGUSTÍN SALVIA

La condición juvenil es concebida como un momento de definición y formación de capacidades personales que implican una etapa de transición biológica, económica, social y cultural hacia la edad adulta. Se afirma que los logros a los cuales acceden los jóvenes de una generación permiten pronosticar las posibilidades de progreso futuro de una sociedad. Si esto es así, cabe la pregunta: ¿cuál es el futuro que permite proyectar el presente de nuestros actuales jóvenes?

Desde nuestra perspectiva, la respuesta es ampliamente negativa, y no porque haya algo especial en la condición juvenil que impida una mirada más optimista del futuro del país. Los problemas de inclusión juvenil no son más complejos y no son de exclusiva propiedad. En realidad, más aún, no les pertenecen. Justamente, el interés central de esta obra es explorar la hipótesis –para la Argentina al inicio del siglo XXI– de la continuada presencia de condiciones estructurales y político-institucionales que hacen posible –a la vez que necesario– la reproducción de juventudes socialmente excluidas en clave de una desigualdad socio-económica y socio-cultural mucho más general.

Actualmente, la “cuestión juvenil”, ya sea por la extensión de los problemas de desempleo y desafiliación social ha logrado instalarse en las agendas en diversos ámbitos de la vida pública. En este sentido, el problema no escapa a los procesos de construcción social de los temas de agenda. Sin duda, se trata de un problema complejo en donde se incluyen para su diagnóstico y explicación factores de diferente índole. En general, los jóvenes constituyen un grupo poblacional especialmente afectado por la dinámica de la globalización. A la vez que, si embargo, son ellos –se afirma– los que presentan mejores condiciones educacionales y permeabilidad frente al progreso técnico (Tockman y O’Donnell, 1999; Weller, 2003; Tockman, 2003). En el caso argentino, son numerosos los estudios que coinciden en señalar que los jóvenes constituyen un segmento poblacional especialmente afectado por

los cambios ocurridos en el sistema productivo y la crisis de las instituciones públicas y sociales que tradicionalmente mediatizaban sus mecanismos de integración a la vida adulta (Salvia y Miranda, 1997; Jacinto, 2002; Salvia y Tuñón, 2003; Tuñón, 2005).

Si bien en los trabajos que aquí se presentan se utiliza reiteradamente el término “jóvenes” de manera genérica, el sentido real del término no debe entenderse disociado de las diferencias de condiciones económicas, educativas, laborales y relacionales que generan diferentes tipos “sociales” de jóvenes. Los jóvenes que forman parte de hogares pobres o de clases medias empobrecidas, constituyen para nuestro estudio especiales casos testigo que ponen de manifiesto las contradicciones del régimen económico y las limitaciones del sistema político para hacer frente a los verdaderos desafíos que demanda el desarrollo. Este abordaje implica estudiar con detenimiento los procesos de segmentación educativa, laboral, socio-residencial e, incluso, político-institucional que golpea negativamente a una mayoría de jóvenes de sectores sociales pobres y marginados por el progreso económico.

En este marco, esta introducción procura presentar al lector los temas de preocupación, elementos de análisis y contenidos que vinculan los trabajos reunidos en esta obra. En tal sentido, resulta en primer lugar necesario dar cuenta del modo en que la propia investigación fue abandonando sus preconcepciones acerca de la cuestión juvenil, a favor del estudio de los jóvenes insertos en el campo más amplio de los problemas que plantea la pobreza y la desigualdad social. En este contexto, cabe hacer una revisión crítica de los principales diagnósticos e intervenciones que movilizan actualmente la agenda pública y que tienen a los jóvenes como objeto de sus políticas. Por último, se ofrece un breve resumen de los trabajos reunidos en esta compilación.

## Juventudes: todavía lejos de ser un divino tesoro

Hasta antes del último cuarto del siglo XX, el progreso en nuestro país se encontraba todavía confiadamente garantizado a través de la educación de los jóvenes. A mayor formación educativa, era de esperar una más próspera carrera laboral y mayor movilidad social. El pasaje por la escuela primaria era una garantía de entrada al mundo del trabajo y de autonomía económica. Los jóvenes de hogares pobres lograban así enfrentar los escollos de una sociedad que comenzaba a cambiar radicalmente. El problema es que para los jóvenes de hoy, el panorama educativo, laboral y de vida es muy distinto. Los jóvenes actuales cuentan con más años de educación que los de la generación anterior, pero esto no quiere decir que estén mejor educados. Las condiciones económicas, sociales y culturales de enseñanza y aprendizaje son otras (Tenti Fanfani, 2007).

En un marco general de mayor debilidad de la institución escolar, el aspecto crítico que más se destaca es que la educación se ha constituido en un mecanismo eficiente de reproducción de pobreza y desigualdad. Los hogares pobres envían a sus hijos a escuelas para pobres, y por lo mismo, estos jóvenes tienen como destino trayectorias laborales y de vida empobrecedoras. Son ellos los últimos refugiados de la exclusión. La capacitación extra escolar tampoco les garantiza mucho. Al menos, esta y otras investigaciones lo van demostrando. En cambio, los hijos de sectores profesionales y económicamente más aventajados logran escalar en el proceso de formación, pero también en el de credenciales y en las relaciones sociales de privilegio. Todo ello garantiza para una minoría de jóvenes un porvenir de progreso, plenamente integrado a la sociedad de la información y de las nuevas tecnologías. Por motivos “no paradójicos” –aunque sí “chocantes”–, las últimas décadas de años de democracia no sólo no han revertido esta situación sino que la han agudizado. Muy lejos de las promesas realizadas, ser hoy joven de un hogar pobre o, incluso, de sectores medios bajos, haya o no podido transitar con éxito por el sistema escolar –incluso habiendo terminado la educación media–, no habilita una plena ciudadanía. Por el contrario, son altas las probabilidades de caer en un círculo de desaliento, malas oportunidades laborales, menores derechos, bajas expectativas y escaso o nulo porvenir.

Son estos algunos de los hallazgos sociológicos que presenta este libro. Pero, ¿qué es lo que nos ha movilizado a emprender este trabajo? Sin duda, mucho el interés de conocer más a un grupo de la población que cada día más es el fundamento –o argumento– de prolíferas y, seguramente, muy bien intencionadas políticas educativas, laborales, asistenciales y de promoción comunitaria; así como de cuánto discurso político –oficial o de oposición– haga referencia al futuro que nos espera como sociedad. Ahora bien, vaya desilusión. Si bien podemos decir que así comenzó esta investigación, muy lejos está de haber sido –tal vez, es este el principal mérito de la misma– el punto de llegada.

Los actuales jóvenes argentinos –transcurrida más de la mitad de la primera década del nuevo siglo– no logran conformar un grupo, ni mucho menos un actor social. A pesar de que la residencia no sea en la actualidad una condición de identidad, no sólo los que han emigrado sino también los que se han quedado enfrentan la fragmentación de mundos sociales y culturales, a tal punto que nada indicaría que viven en un mismo país. Muy lejos del ideario liberal de la educación universal como igualadora de oportunidades, cuestiones simples como lograr aprender o acceder a un empleo dependen mucho más de condiciones “adscriptas” que de facultades “adquiridas” por los jóvenes. Justamente, frente a esta realidad, las políticas públicas dicen mucho y hacen poco. La agenda pública está cargada de discursos hacia los jóvenes, y no sin presupuesto, financiamiento internacional, normas legales y novedosos programas de intervención, unidades ejecutoras especializadas, funcionarios poli rubros y especialistas de toda naturaleza, etc. Sin embargo, los jóvenes,

no dejan de ser una excusa, y sus problemas, un argumento. Todo en función de otros objetivos, ideas e intereses poco explícitos –o, al menos, poco explícitables–, pero en última instancia, justificables como política de Estado. Obviamente, descubrimientos de esta naturaleza resignificaron el problema con preguntas mucho más provocadoras que las que estaban contenidas en su versión original, más directa y francamente comprometida con asistir a la “cuestión juvenil”.

De esta manera, con menos ingenuidad aunque no sin algunas nostalgias, la investigación logró ingresar al campo sociológico. Es decir, al estudio de la construcción social de la realidad, en medio del risible y a la vez cruel mundo de la política, procurando desnudar símbolos que de manera poco explicable forman corrientes de opinión y hacen historia. Si esto es así, ¿por qué nuestro particular interés en los jóvenes? Entre otros motivos, debido a que las políticas implementadas durante la década pasada y la actual, así como el actual crecimiento que atraviesa la economía del país –después de la crisis 2001-2002–, constituyen un excelente laboratorio social. Es decir, también nosotros, usando como excusa la realidad “juvenil”. No porque ella no contemple problemas, sino porque su problematización fue haciendo posible el estudio de diagnósticos indecibles, de políticas públicas descartables, de manejos institucionales oscuros, de prácticas sociales y mundos culturales muy poco conocidos; todo lo cual poco tenían que ver en sí con el hecho de ser o no joven.

Si bien al inicio del proceso disponíamos de una gran masa de información estadística secundaria sobre los jóvenes –de origen censal y de las encuestas oficiales de hogares–, optamos por generar datos primarios elaborados a partir del contacto más directo con los mundos de vida y los actores involucrados. Una parte relevante del proyecto centró su interés en un Municipio del Conurbano Bonaerense (ampliamente reconocido por su mayor calidad institucional), en donde tendría lugar entre 2005 y 2006 –entre otros lugares del país– la implementación del Programa Nacional de Inclusión Juvenil, “Programa Incluir”, a cargo de la Dirección General de Juventud del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Es sobre este escenario socio-político y socio-económico que la investigación emprendió la iniciativa de profundizar en el estudio observacional, estadístico y experimental de los jóvenes, sus contextos de vida, las políticas y sus actores.

En cuanto al desafío metodológico implicado en este proyecto, cabe señalar que la mayor parte de los trabajos que componen esta obra presentan tanto las virtudes como los límites propios de los estudios de casos, más abocados al hallazgo y la validación de hechos que a la búsqueda de generalizaciones o explicaciones causales. En este sentido, hemos apostado a que la investigación micro social sea capaz de cumplir su mejor papel, atendiendo al descubrimiento de nuevas realidades y, por lo tanto, sirviendo a una revisión crítica de los supuestos a partir de los cuales se abordan determinados problemas. A la vez, no menos relevante es destacar que este “sentido de orientación” no se diluyó sino que por el contrario se profundizó

en aquellos trabajos que utilizaron recursos estadísticos, o que, incluso, siguieron cuidadosos diseños experimentales; en cualquier caso, haciéndolo con alto rigor metodológico y particular originalidad.

De esta manera, el principal valor de los trabajos que ofrece esta compilación reside en aportar evidencias que obligan a poner en duda una amplia gama de discursos oficiales o académicos en temas de juventud, cuyos supuestos –así como los hechos que predicen– no lograron respaldo empírico. Por ejemplo, cabe exponer a la crítica afirmaciones tales como que las diferencias de educación son el principal motivo que explican el éxito o fracaso de las trayectorias laborales de los jóvenes; o, que la exclusión social de jóvenes de hogares pobres que no estudian ni accede a un empleo tiene su explicación en la falta de competencias y vínculos laborales, y que, por lo tanto, son la intermediación y la capacitación profesional la mejores acciones a emprender para resolver el problema.

Hasta donde sabemos, el proceso social es siempre un sistema en conflicto, significado de manera ideológica por los sujetos y actores participantes, abierto a una construcción social interesada, a la vez multifacética y polivalente en cuanto a las consecuencias de su desarrollo. Un orden frente al cual para su reconocimiento, y con el objeto de no vernos engañados por propias o ajenas expectativas, resulta conveniente –siguiendo las recomendaciones de R. Boudon (1984)– que las evidencias específicas sobre procesos emergentes sean priorizadas por sobre las representaciones generales del fenómeno tomado en su sentido global.

Es frente a afirmaciones como las anteriores –tan del “sentido común” como “absolutas”– que la investigación sociológica novedosa puede encontrar un campo propicio de legitimación y hacer un aporte original al desarrollo social a través de la generación de conocimiento científico; y, mucho más, cuando como en este caso, se aborda el estudio de lo real “simbolizado” combinando diferentes estrategias de indagación: observaciones controladas de casos, análisis de discursos, procedimientos estadísticos y experimentos sociales. En tal sentido, no está demás reiterar la advertencia para el lector desprevenido de que mucho más que diagnósticos y soluciones, lo que esta investigación aporta son nuevos problemas, o, al menos, nuevas formas de significar viejos problemas cuando el tema son los jóvenes y las políticas públicas que los tienen como argumento.

## La insoportable levedad de los diagnósticos sobre juventud

A lo largo de la historia humana la juventud ha sido reconocida como una etapa específica del ciclo de vida de las personas, pero los rasgos sociales de esta especificidad han variado dependiendo del contexto económico, político y cultural de cada época. Si bien la edad biológica constituye una base material de esta definición, el concepto de juventud sólo adquiere sentido en cada tiempo, espacio



y contexto histórico particular. Desde esta perspectiva, la edad –significada por la cultura– designa tanto un conjunto de estatus y funciones socialmente estructurados como la pertenencia a una generación de valores y modos de ser aparentemente compartidos. En este sentido, Bourdieu (1990), señala que la edad –como marco de referencia de los ciclos de vida– es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable, lo cual pone en evidencia el peso simbólico que existe con relación a los valores socialmente construidos (Criado, 1993; Margulis y Urresti, 1996).

Por lo mismo, algunos estudios que abordan el estudio de los jóvenes cuestionan el alcance del concepto mismo de juventud (CEPAL, 2004; Braslavsky, 1986a; Margulis y Urresti, 1996; Martín Criado, 1993 y 2000), y coinciden respecto de la necesidad de evitar referirse a ella como un grupo social, una categoría, un todo homogéneo, y en general optan por reconocer diversas “juventudes”. En este marco, se afirma que la diferenciación social es actualmente uno de los dispositivos centrales en la configuración de los modos de construcción y reconocimiento de la condición de juventud, y, por lo tanto, en la definición social de los modos en que se es y se vive como joven<sup>1</sup>.

En nuestro estudio, en coincidencia con esta perspectiva, también creemos que no corresponde hablar de “una juventud”, sino de “distintas juventudes”. Pero tal diferenciación nos interesa de manera prioritaria –al menos en esta oportunidad– en tanto expresión de las profundas desigualdades de “clase” que emergen de las condiciones económicas y sociales de los hogares a los cuales los jóvenes pertenecen. En cuanto a la noción de “clase”, no cabe abundar demasiado dada la extensa cantidad de trabajos que han dado cuenta de la relevancia teórica y empírica que presenta este concepto para explicar procesos, condiciones de vida y comportamientos sociales (ya sea a nivel de agregados individuales o de hogares).<sup>2</sup> Con respecto a la referencia hecha sobre la dimensión doméstico-familiar asociada a la situación de los jóvenes, la misma presenta justificación tanto en estudios anteriores (Salvia y Tuñón, 2004; Tuñón, 2006), como en importantes investigaciones regionales de la CEPAL/OIJ (2004), la CEPAL (2005) y el BID (2003 y 2007), las cuales han

---

1 Siguiendo esta perspectiva, Margulis y Urresti (1996) señalan –como marco a sus propios estudios de caso– que si bien el concepto de juventud no puede ser reducido a un signo ni a los atributos “juveniles” de una clase, esto no implica desconocer que el concepto es un objeto privilegiado de producción y consumo cultural, con fuerte diferenciación en términos de clase social, género, etc.

2 En este trabajo se emplea la noción de “localización de clase”, tal como dicho concepto ha sido trabajado por Giddens (1979), Bourdieu (1979) y Przeworski (1982). Para estos autores, el concepto de “clase” tiene una funcionalidad explicativa que remite a la forma en que se estructuran las relaciones sociales en un contexto histórico particular. La localización de clase es vista por ellos como una “estructura de capacidades de negociación”, como un “sistema de trayectorias, propiedades y disposiciones que orientan las prácticas”, o como una “estructura de opciones compartidas”. Para un mayor desarrollo, ver Salvia (1995).

encontrado en la condición socio-económica de los hogares un determinante central de los diferentes problemas de inclusión social que afectan a los jóvenes.

Sin embargo, cabe observar que no es este en general el tipo de reconocimiento que siguen la mayoría de los diagnósticos académicos e institucionales que sirven como argumento a las agendas públicas de los países de la región. Por el contrario, la mayoría de los mismos se refieren a los jóvenes como un grupo social, una categoría homogénea, y optan por afirmar la existencia de una única y particular “problemática juvenil”; a la vez que tienden a abordar el problema de manera segmentada, es decir, a partir de dimensiones aisladas o parciales de la vida social o cultural de los jóvenes, casi siempre desligadas de las condiciones materiales y simbólicas que conforman su “*hábitus*” de clase (la situación socioeconómica familiar, el espacio vecinal, la inserción escolar, las redes sociales, etc.)<sup>3</sup>.

En procura de un primer reconocimiento de este tipo de sesgo que ofrecen los diagnósticos oficiales, cabe a continuación exponer algunos de los argumentos en los que de manera explícita o subyacente se basan los mismos, así como las principales líneas de políticas que a partir de ellos se sugieren. Esta objetivación del problema nos permitirá luego esbozar algunos comentarios críticos y reformulaciones en clave de omisión manifiesta o contrariedad generada por las evidencias empíricas obtenidas tanto en éste como en otros estudios.

- a) Un argumento ampliamente utilizado para explicar la problemática juvenil en la región es que no son posibles mejoras en la inserción educativa y laboral de esta población si no existe un entorno macro-económico favorable capaz de asimilar los cambios educativos y culturales que operan sobre ella (OIT, 2004; Weller, 2003 y 2005; CEPAL/OIJ, 2004; Tokman, 2003; Schkolnick, 2005). Distintas teorías y estudios desarrollados en el campo económico y socio-educativo muestran que el crecimiento sostenido y la mayor escolaridad contribuyen a promover el empleo a través de diferentes vías. Se parte de la idea de que existe una relación directa entre los niveles de demanda agregada de empleo que puede generar una economía y las calificaciones de los trabajadores<sup>4</sup>. Se

---

3 Desde el punto de vista del análisis, la “clase objetiva” se define –de acuerdo con Bourdieu (1979)– “como el conjunto de agentes que se encuentran situados en condiciones de existencia homogéneas que imponen condicionamientos homogéneos y producen sistemas de disposiciones homogéneas, apropiadas para engendrar prácticas semejantes, y que poseen un conjunto de propiedades comunes, propiedades objetivadas, a veces garantizadas jurídicamente (como la posesión de bienes o poderes), o incorporadas, como los *hábitus* de clase” (p. 100). El autor entiende por “*hábitus* de clase” una forma incorporada de la condición de clase y de los condicionamientos que esta condición impone. Pero también el *hábitus* es (en tanto estructura estructurante) es un sistema de disposiciones con componentes inconscientes que orienta las prácticas de los sujetos y confiere a las mismas una coherencia no intencional.

4 Al tiempo que se argumenta que cuanto mayor son los niveles de escolaridad, mayor también será la productividad agregada del sistema económico (Guasch, 1996; Llach y Krist, 1997; Attanasio y Székely, 1999).

afirma que el acceso a un trabajo de calidad se abre paso a través de una demanda selectiva que se comporta de manera sensible a los ciclos económicos, siendo los jóvenes el sector más vulnerable frente a los mismos<sup>5</sup>. Según este enfoque, una parte importante del problema juvenil en América Latina tendría su fuente en el débil e inestable crecimiento económico experimentado por la región durante los últimos veinte o treinta años, lo cual habría rezagado la inversión en materia de educación tanto a nivel de las empresas como de las familias y del propio Estado. Obviamente, desde esta perspectiva, la principal recomendación en materia de política es promover un crecimiento económico elevado y estable como precondition para lograr una demanda que favorezca la inserción de los jóvenes.

- b) En forma más específica, no pocos diagnósticos señalan que es en el contexto de los procesos de globalización, cambio estructural y cambio tecnológico donde los jóvenes han pasado a registrar un mayor riesgo de desempleo y subempleo, destacando que ello se debe a que no cuentan con las competencias educativas necesarias para ocupar los puestos que demandan las empresas (BID, 1998 y 2005; Huneus, 2003; Schkolnik, 2003 y 2005; Weller, 2003 y 2006). Estos argumentos de uso ecléctico pero de raíz neoclásica han servido para destacar —en particular en el caso argentino— que el cambio técnico inducido por la globalización estaría provocando un sesgo en la demanda a favor de la mano de obra más educada, y que el déficit de educación y capital humano que experimentarían amplios sectores juveniles es lo que explica su elevado desempleo (Llach y Krist, 1997; Llach, Montoya y Roldán, 1999; Decibe, 2000). Ante esto se sugiere ampliar la cobertura y reformular los contenidos de la oferta educativa, sobre todo en el nivel técnico y profesional, para lo cual las reformas educacionales y los programas de formación profesional que vinculen la oferta educativa con las demandas de mercado constituyen un fundamental primer paso.
- c) De manera complementaria al enfoque anterior, también se afirma que las “malas” políticas laborales son también responsables de los problemas de empleo que afectan a los jóvenes (Banco Mundial, 2005; BID, 1998, 2003 y 2005). Desde esta perspectiva, las regulaciones laborales, la falta de incentivos para su capacitación y contratación, las dificultades que tienen las pequeñas y medianas empresas para acceder a los programas de promoción del empleo, etc., resultan factores de peso que agravan el problema. Se afirma que a igual

---

5 Desde esta perspectiva se tiende a hacer foco en la dinámica del mercado de trabajo y plantear que los costos laborales serían una variable de ajuste regresiva para los jóvenes: por un lado porque se evalúa que los costos laborales en términos relativos son altos con relación a la productividad que registra un joven en el comienzo de su carrera laboral como consecuencia de su falta de experiencia; y por otro lado, en contextos de crisis o volatilidad de las economías, son justamente los jóvenes los primeros despedidos por los menores costos afectados al tener menor antigüedad y costos sociales (Weller, 2005).

condiciones, las empresas prefieran contratar personas con mayor experiencia, en parte debido a los mayores costos de entrenamiento y capacitación que requieren los recién ingresados. En este sentido, la normativa genera un conjunto de inequidades al poner en igualdad de condiciones al buscador de primer empleo con el resto de los trabajadores adultos, cuyo perfil y trayectoria están suficientemente definidos. Ante esta situación, los especialistas demandan una mayor flexibilización laboral, así como mayor inversión por parte del Estado en la capacitación subsidiada y en procurar mecanismos de intermediación laboral accesibles a los jóvenes.

- d) Una cuarta línea de diagnóstico subyacente en la definición de las políticas refiere a que el desempleo juvenil tiene como sustrato un factor estructural de tipo socio-demográfico, no fácil de reconocer a simple vista, frente al cual –paradójicamente– poco se puede hacer. Se argumenta que si tomamos en cuenta la proporción de las personas que buscan empleo por primera vez, la duración de la búsqueda y la proporción de ocupados y cesantes recientes, se puede concluir que los jóvenes no presentan mayores problemas de empleo que los adultos (Martínez, 1998; Weller, 2003 y 2005). Según este análisis, las mayores tasas de desempleo entre los jóvenes se explica por el mayor peso relativo que presenta la masa de población joven que pasa en un mismo momento a la actividad, así como también debido marginalmente a la mayor tasa de rotación entre empleo y desempleo que presenta este grupo. Según este enfoque, el problema no deviene de esta “sobre oferta” –la cual constituye casi una situación natural<sup>6</sup>– sino de cuando estos buscadores por primera vez de empleo no disponen de una demanda capaz de absorber en forma inmediata este requerimiento. En tal caso, corresponde proveer de mecanismos de información, intermediación e incentivos para la contratación a favor de los jóvenes, o generar políticas capaces de retener más tiempo a los jóvenes en el sistema educativo o en programas de formación profesional.
- e) De manera complementaria al diagnóstico anterior, se afirma que los jóvenes expresan aspiraciones respecto de su inserción económica, laboral y social que no se corresponden con las vacantes que ofrece el mercado de trabajo, lo cual dificulta su ingreso al primer empleo<sup>7</sup>. Como consecuencia de esto tienen un

---

6 Confirmando esta tesis, cabe observar que las diferencias entre las tasas de desempleo de jóvenes y adultos no han experimentado cambios significativos durante las últimas décadas, sino variaciones absolutas dependiendo fundamentalmente del desenvolvimiento macro económico. A ello cabe sumar dos procesos sociales de sentido contrario: por una parte, la creciente incorporación de mujeres al mercado de trabajo en edades jóvenes; y, por otra parte, la tendencia a postergar por parte de los jóvenes el ingreso al mercado laboral al mismo tiempo que logran extender su permanencia en la escuela o universidad (Weller, 2003).

7 Según se argumenta, los nuevos empleos en los sectores de servicios y las nuevas industrias, requieren de una mano de obra móvil y versátil, mientras que los procesos de ajuste de expectativas individuales son de más lenta asimilación.

período de búsqueda más largo, mayor inestabilidad y tasas más altas de desempleo y rotación que los adultos (Tokman, 2003; Huneus, 2003; Weller, 2003 y 2006). Con igual sentido, también se sostiene que el desajuste entre expectativas y posibilidades concretas de empleo afecta la valoración que los jóvenes hacen del trabajo (Weller, 2006). En esta misma línea, se argumenta que los problemas de integración juvenil tienen también una raíz cultural. Los jóvenes enfrentan la tensión entre sus preferencias culturales y las pautas exigidas por el mercado de trabajo, así como por la opinión pública. Ellos perciben procesos de exclusión a causa de su edad y sus modos de ser, mientras que las empresas parecen valorar la experiencia y no aceptan tales expresiones culturales, las cuales son percibidas como amenazas a sus negocios. Frente a estos hechos, los especialistas recomiendan adoptar medidas para un acercamiento más temprano de los jóvenes al trabajo, durante el período escolar, capaz de suavizar el impacto psicológico de la transición (visitas a empresas, visitas de empresas a los colegios, programas de pasantías, el apoyo a trabajar durante las vacaciones, etc.), así como políticas de educación de la opinión pública y anti discriminatorias favorables a los jóvenes.

Un denominador común a la mayor parte de los argumentos arriba discutidos es que hacen caso omiso al hecho de que las particulares limitaciones que enfrentan la mayoría de los jóvenes para estudiar, trabajar y formar una familia propia, en niveles de vida aceptables, poco tienen que ver con la condición juvenil, y mucho más con las propias condiciones de heterogeneidad estructural, marginalidad económica y desigualdad social bajo las cuales se reproduce el sistema social en su conjunto; y ante las cuales cierto tipo social de jóvenes constituyen –aunque numerosos– una víctima más. El no considerar este simple hecho, debido seguramente al afán de destacar la particular autonomía o entidad a la problemática juvenil, podría explicar en parte la multiplicidad de causas y soluciones alternativas que emergen cuando se busca diagnosticar y corregir la particular vulnerabilidad social de los jóvenes.

En cuanto al argumento que afirma que el contexto económico constituye una precondition para una mejor inserción laboral de los jóvenes, el supuesto se hace falaz si se toma en cuenta que durante estos últimos cinco años –de extraordinario crecimiento económico– tales predicciones no parecen cumplirse –tanto en el país como en la región–. El crecimiento económico sostenido no ha mejorado la situación relativa de los jóvenes, y tanto estos como otros grupos de la población en situación de pobreza continúan enfrentando limitaciones estructurales para revertir sus condiciones de exclusión. En este sentido, el débil crecimiento económico se constituye en un argumento inconsistente, o al menos infructuoso, si se omite toda consideración sobre el modo desigual en que impactan los ciclos económicos sobre las clases y los sectores sociales, la estructura de oportunidades socio-económicas, y, más importante, sobre la creciente segmentación de la estructura del empleo ocurrida como resultado de la mayor heterogeneidad estructural que opera sobre

el sistema productivo, las instituciones educativas, los mercados de trabajo y las formaciones sociales. Nada de esto es parte del diagnóstico, ni es de aparente interés de las políticas oficiales.

En referencia al enfoque que se centra en la importancia del capital educativo, cabe preguntarse –aunque sólo a modo de simple especulación–, en qué medida cabe esperar “de manera realista” una situación de pleno empleo juvenil en el caso de que todos los jóvenes alcancen las competencias escolares y profesionales necesarias para ocupar los puestos que demandan las empresas. La respuesta creemos es no, y sobra evidencia fáctica para demostrarlo. Por ejemplo, es conocido que la mayoría de los jóvenes actuales tienen más años de educación formal que las cohortes anteriores, sin embargo, la situación no mejora para una gran parte de ellos cuando su condición de clase los hace carentes de otros recursos sociales, teniendo incluso a veces elevada formación técnica o profesional. En realidad, la exclusión de una parte importante de jóvenes de los empleos de calidad parece ocurrir a través de mecanismos más complejos de diferenciación socio-económica, y sólo en segunda instancia por vía de las credenciales educativas o las calificaciones aprendidas.

Con referencia a la postura que se apoyan en la crítica a las políticas laborales y sugiere una serie de medidas de flexibilización y promoción del empleo juvenil, cabe destacar el hecho de que estas medidas han sido y siguen siendo aplicadas –tanto en el país como en la región–, y que nada se ha alterado, al menos en cuanto a mejorar la inserción de los jóvenes que más requieren de esta compensación. Al margen de las irregularidades que pueden generar la falta de controles públicos sobre los programas de pasantías y de formación profesional, hasta donde demuestra la evidencia disponible, se confirma que estas medidas llegan sólo a un segmento de jóvenes de clase media, y que, además, su impacto neto tiende a ser nulo en cuanto facilitar el ingreso a un empleo de calidad (al menos los resultados no justifican la elevada inversión que implican).

En cuanto al enfoque socio-demográfico, el problema en este caso no es la precisión de la observación sino no lograr diferenciar que el momento de ingreso de los jóvenes al mercado laboral depende de un factor de diferenciación socio-económica previo. La explicación dada, tal como es presentada en diferentes ámbitos, oculta trayectorias escolares y laborales muy diferentes. De hecho, son los jóvenes procedentes de familias pobres y residentes en espacios residenciales marginales –de manera independiente del nivel de instrucción y calificación alcanzado– los más afectados por las crisis y los menos favorecidos por los ciclos expansivos. Esto sin mencionar que las tasas de desocupación –tanto de jóvenes como de adultos– subestiman, tanto en situaciones de crisis como de expansión económica, los problemas de marginalidad económica de quienes no pueden permitirse estar sin empleo.

Frente a la postura que sostiene un desajuste entre expectativas, cultura juvenil y oportunidades laborales reales, cabe destacar que difícilmente quepa esperar

algún tipo de “equilibrio” entre oferta y demanda en el mercado laboral “juvenil” cuando se combinan de manera desigual diferentes tipos de necesidades, expectativas y prácticas económicas. Entre otras limitaciones, este argumento parece olvidar que la mayor parte de las primeras experiencias laborales a las que ingresan los jóvenes reportan ingresos bajos, inseguridad laboral, permanentes amenazas de despido, relaciones personales abusivas, en fin, condiciones que no estimulan el aprovechamiento del potencial que tiene el trabajo para el desarrollo personal. La tensión entre expectativas y oportunidades reales existe sobre todo entre los jóvenes socialmente privilegiados que logran avanzar en una carrera técnico-profesional. En cambio, para el resto –sin acceso a esta formación– no existe opción para la expectativa; la necesidad económica impone las reglas de ingreso, la tarea ocupacional y la movilidad laboral. Todo ello, generalmente, en un contexto de informalidad o marginalidad económica. Incluso, en estos casos, las altas tasas de rotación poco tienen que ver –tal como se cree– con decisiones voluntarias por insatisfacción de expectativas, sino mucho más con la precariedad de los puestos a los cuales pueden acceder estos jóvenes. Asimismo, la discriminación que afecta a los jóvenes no es generalizada ni es ajena a signos de distinción social. La evidencia es clara que son los jóvenes pobres los sectores sobre quienes pesa una particular estigmatización cultural.

## Algo sobre las políticas que abandonan la cuestión juvenil

La mayor parte de los diagnósticos oficiales tienden a reducir la problemática del desempleo y la desafiliación juvenil a la falta de competencias adecuadas, información o a un desajuste de expectativas por parte de los jóvenes. Si bien el problema no es extraño a las tensiones que enfrentan los sistemas educativos y de formación profesional, incluso el propio mercado laboral u otros campos donde interactúan los jóvenes, esta explicación resulta parcial ante la fuerza de los factores estructurales que parecen conducir a la pobreza a amplios sectores de la sociedad independientemente de su capital humano.

Pensar a los jóvenes como sujetos de políticas es un desafío que ha movilizó a los gobiernos del mundo desde hace al menos dos décadas. Por la urgencia y gravedad de los problemas de empleo e inclusión social, la temática de la juventud ha logrado instalarse en la agenda pública y se ha posicionado en diversos ámbitos de la vida social. En el caso de la Argentina, esta tendencia comenzó tardíamente a tomar fuerza en la década del noventa en el contexto de un ambicioso programa de reformas estructurales. De esta manera, durante la última década varios de los diagnósticos presentados arriba sirvieron como justificación para una amplia gama de propuestas de intervención que buscaron incidir tanto en la formación técnico-profesional como en la demanda de empleo hacia los jóvenes, y, en menor medida,

en dirección de corregir asimetrías de oportunidades y facilitar canales de acceso a una mejor inserción laboral (Jacinto, 2000; Lasida, 2000; Salvia y Tuñón, 2003)<sup>8</sup>.

Sin embargo, es actualmente recurrente la afirmación a que el problema de integración que afecta a los jóvenes tiene como principal fuente la deficitaria calidad educativa. En la evaluación de este hecho adquieren especial relevancia las reformas estructurales de la década pasada, las cuales propiciaron el aumento de los niveles de escolarización de los jóvenes, lo cual sin embargo estuvo acompañado de menores niveles de inversión y una enorme fragmentación del sistema (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002; Gallart, 2003; Riquelme, 2004). En este sentido, el diagnóstico tiende a poner el acento en el déficit de formación que presenta el sistema escolar y de formación profesional, sea por la no actualización de los contenidos curriculares<sup>9</sup>, los déficit de infraestructura, la insuficiente cobertura o la segmentación de la oferta escolar (Gallart, 1995, 2000 y 2003; Tedesco, 2002; Puiggrós, 2003; Filmus y Miranda, 1999; Filmus, Miranda, Kaplan y Moragues, 2001; Narodowsky y Andrada, 2001; Jacinto, 2004; Riquelme, 2004; Tenti Fanfani, 2007). Según este enfoque, el problema no reside en primera instancia en el mercado laboral, ni tampoco en los desajustes de expectativas juveniles, sino en las políticas educativas, las cuales necesitarían de mayor presupuesto y decisión para encarar la tarea de renovar programas, ampliar la oferta, desarrollar la educación técnica, brindar formación profesional a jóvenes de sectores pobres, mejorar la formación docente, extender las becas escolares, etc., es fin, elevar la calidad pero también ampliando las oportunidades de enseñanza de los sectores más postergados.

En este marco, se han ensayado en los últimos años una variedad de programas compensatorios aplicados a atender los problemas de desempleo, rezago educativo y déficit de formación técnica que presentan los jóvenes. Sin embargo, sus logros reales en materia de inclusión laboral aún son insuficientes, a la vez que el número de jóvenes que logran acceder a estos beneficios sigue siendo limitado. La precariedad laboral y la falta de controles y regulaciones adecuadas siguen vigentes; y los problemas de cobertura y calidad de la enseñanza también representan un gran saldo deficitario. Por último, los programas focalizados de capacitación y becas escolares que no sólo se implementaron para atender la emergencia sino que aún prevalecen, han mostrado ser poco efectivos para generar una mejora significativa de la situación laboral de los jóvenes pertenecientes a sectores pobres.

Pero el argumento que está detrás de estas acciones resulta francamente insuficiente cuando se busca reformular la oferta educativa esperando resultados de

---

8 Varios de los artículos que se presentan en esta misma publicación se proponen dar cuenta del sentido y efectividad no sólo social sino también política de estas estrategias en condiciones estructurales de desigualdad de oportunidades y pobreza.

9 Las escuelas no están preparadas ni en su organización, ni en sus recursos económicos y pedagógicos para hacer frente a un nuevo paradigma de producción basado en el conocimiento (Tedesco, 2002).



mayor impacto distributivo sin poder tener intervención alguna sobre las condiciones económicas y político-institucionales más “estructurales” que mantienen a amplios sectores en la pobreza y al Estado en una situación de inoperancia social. En este sentido, creemos que resulta poco útil teorizar sobre los problemas de inserción de los jóvenes –incluyendo su formación escolar y profesional– al margen de las condiciones socio-económicas y de diferenciación social bajo las cuales los jóvenes transitan hacia la vida adulta. En este marco, cabe reconocer que el sistema educativo poco puede hacer para revertir la marginación laboral, social y cultural de los jóvenes afectados por situación de pobreza si de manera previa o conjuntamente no se transforman cualitativamente las condiciones bajo las cuales se produce el aprendizaje y los procesos sociales de transición hacia la vida adulta.

Bajo el régimen económico y social vigente –incluso en el contexto actual de crecimiento–, el conjunto de los jóvenes no tienen las mismas oportunidades de continuar estudios, ni todos pueden acceder a una misma educación, ni tienen la misma necesidad de disponer de un ingreso ni presentan iguales urgencias de emancipación. Son los jóvenes con menores credenciales sociales los que, movidos por la necesidad, ocupan primero el espacio del mercado laboral; a la vez que son los últimos en obtener –de manera excepcional– un trabajo de relativa calidad. En un sentido contrario, los jóvenes de sectores medios prolongan y extienden su ingreso al mercado laboral hasta una vez finalizados sus estudios, nutriéndose durante ese período de variadas experiencias laborales que por más que resulten negativas harán poca mella en su futuro. La combinación fructífera de estudio y trabajo es un privilegio al que sólo pueden acceder los jóvenes de hogares económicamente más aventajados. Mientras tanto, el mundo de la pobreza continúa generando situaciones endémicas y permanentes de deterioro físico y psicológico. Estos jóvenes saben que la escuela –aunque esta mejore su calidad, modifique sus contenidos y amplíe la oferta– no está hecha para ellos, o, al menos, ellos no están hechos a su medida. En este marco, emergen de las sub-culturas juveniles de la pobreza tanto formas radicales de autoexclusión como de victimización.

Esta situación se expresa en una segmentación social de las experiencias de educación y de acceso a redes de vinculación con el mercado de trabajo. Todo ello parece afectar no sólo a los trayectos educativos y laborales sino también a las propias representaciones sociales que hacen los jóvenes frente a sus logros o fracasos en uno y en otro campo. En los grupos focales con jóvenes de barrios pobres en un municipio del conurbano estudiado por esta investigación, surgieron cuatro discursos diferentes respecto al vínculo entre la educación y el trabajo. En una situación de baja escolaridad y escasa presencia en el mercado laboral, se registró una disposición discursiva favorable a la formación educativa en donde la inserción laboral es concebida como complemento de este objetivo fundamental. Estos jóvenes que debieron abandonar estudios por dificultades económicas o familiares, enfatizaron en la necesidad de terminar su enseñanza secundaria, ya

que de otro modo será muy difícil alcanzar algún puesto de trabajo, por precario que éste sea. Otros jóvenes, de bajo nivel de escolaridad, pero que gracias al uso de redes sociales y la agencia personal habían podido integrarse –aunque de manera precaria– en el mercado del trabajo presentaron un discurso de carácter meritocrático. En este caso, el capital cultural resulta ser prescindible (no existe la exigencia inmediata de completar estudios) ya que el esfuerzo personal suple tal déficit y el énfasis se pone en la dimensión actitudinal y en la confianza en el propio esfuerzo permite salir adelante. Finalmente, entre jóvenes de estos barrios pobres que habían desarrollado ciertas credenciales –terminado estudios secundarios– y contaban con capital cultural pero que tenían problemas de integración en el mercado laboral, si bien se otorgaba importancia a las credenciales y a la capacitación laboral adicional, también se manifestaba una particular desvalorización en las propias capacidades, así como cierta frustración en cuanto a los logros alcanzados y posibles de realizar en materia de trayectoria laboral.

Un dato parcial pero de no menor relevancia, es que bajo este campo de representaciones de un grupo de jóvenes sometidos a condiciones de origen similares, pero educativas y laborales diferentes, no emergió ninguna representación colectiva optimista en cuanto al futuro laboral y social que les esperaba. En todos los casos, los grupos de jóvenes pusieron en algún momento del debate la tensión entre un discurso meritocrático –al cual responden con la disposición de hacer esfuerzos y sacrificios personales para avanzar en su educación e inserción laboral– y una realidad del mercado de trabajo en que los contactos personales y las recomendaciones frecuentemente juegan un gran papel para el acceso a empleos atractivos. No deja de ser paradójico que ante dificultades como las descritas, las políticas oficiales siguen insistiendo en enfrentar el problema por medio de reformas educativas, sistemas de certificación de competencias, programas de capacitación laboral y/o el abaratamiento de los costos de acceso a los canales de intermediación y selección.

El resultado es la constitución de amplios segmentos de hogares vulnerables, pobres estructurales y nuevos pobres con amplia presencia de jóvenes que carecen de las credenciales educativas, sociales y laborales requeridas por los “buenos empleos”. Para ellos, la inestabilidad y precariedad laboral, los bajos ingresos, las malas condiciones de trabajo, la ausencia de una carrera laboral, etc., no sólo constituyen un rasgo de juventud sino un porvenir casi seguro en la vida adulta. Al mismo tiempo que en los hogares de sectores medios o altos, los jóvenes no sólo acceden a dichas credenciales y calificaciones sino que además se hacen de recursos adicionales que les permiten –más tarde o más temprano– estructurar trayectorias profesionales de éxito. A esto cabe sumar que tales desigualdades tienden a ampliarse frente a la aparición de circuitos no formales de privilegio en donde se combinan recursos económicos, socio-culturales y redes sociales que facilitan el acceso a información y a capitales simbólicos complementarios.

Obviamente buena parte de la “paz social” y de la vitalidad del sistema político democrático que sostiene la vida en sociedad –aunque paradójicamente se mantenga todavía incumplida la promesa del desarrollo–, dependen de la extensión y calidad que alcance el campo de la educación. Pero el cumplimiento de este papel sólo es posible si se garantiza una formación de excelencia para todos los jóvenes, y en particular, en dirección a compensar el déficit que sufren los sectores más rezagados. Ahora bien, si bien corresponde implementar políticas compensatorias creíbles y efectivas en materia educativa, no por ello cabe esperar que se resuelvan gracias a ellas las fallas estructurales generadas por el débil y segmentado crecimiento económico, la reproducción intergeneracional de la pobreza y la distribución desigual de la riqueza y de los recursos de progreso social. Todo lo cual tiende a reflejarse –cabe una vez más reiterarlo– en las desiguales condiciones de enseñanza y aprendizaje que reciben niños, adolescentes y jóvenes de distintas clases sociales. Es decir, sólo con mejores políticas educativas no se resuelven las trabas socio-económicas que actualmente inhabilitan a la educación para cumplir su función social.

Las promesas de movilidad que ofrece el sistema educativo, así como los protocolos que deben ser transitados para acceder a un buen empleo, pierden principio de realidad cuando un joven de una familia pobre se enfrenta con la urgencia de dejar el costoso y frustrado mundo de la escuela para convertirse en el “principal sostén del hogar” o en un “trabajador adicional” con el objetivo de contribuir al sostenimiento del grupo familiar. De esta manera, cabe terminar este apartado reiterando que los tan mentados problemas de competencias educativas, inserción laboral e integración social que afectan a los jóvenes, son en realidad –vistos desde el enfoque propuesto– consecuencias de “condicionamientos de clase” sobre las cuales poco puede hacer las políticas laborales y educativas actuales.

## Los aportes de este libro a la revisión del problema

Tal como hemos dicho, la presente obra tiene por objetivo ampliar la mirada sobre la cuestión juvenil en la Argentina, sin dejar de considerar sus vínculos con las políticas públicas supuestamente dirigidas a mejorar las condiciones de inclusión social de los jóvenes a través de la educación y la capacitación laboral. En función de ello, la presente obra se organiza en cuatro bloques temáticos, que reúnen artículos afines que en todos los casos adhieren y aportan al debate en torno a que el principal problema juvenil no es ser joven sino las desigualdades de oportunidades –objetivas y subjetivas– de serlo.

En el primer bloque, “**Panorama de la Situación Juvenil en la Argentina**”, se abordan a través de indicadores de estratificación social y socio-residenciales los trayectos socio-laborales y educativos de los jóvenes en la Argentina actual. Se

reúnen aquí tres artículos. El primero de ellos se titula “Educación y trabajo: un estudio sobre las oportunidades de inclusión de los jóvenes tras cuatro años de recuperación económica”, elaborado por Agustín Salvia, Vanina van Raap, Cecilia Tinoboras y Juan Bonfiglio. En este trabajo se confronta –a partir de un riguroso análisis estadístico usando datos de la Encuesta Permanente de Hogares del INDEC– con los supuestos que sostienen que el capital escolar constituye el principal determinante de los logros socio-ocupacionales y educativos de los jóvenes. En segundo lugar, se presenta el artículo titulado: “Segregación residencial socioeconómica y espacio social: Deserción escolar de los jóvenes en el Área Metropolitana de Gran Buenos Aires”, elaborado por Agustín Salvia y Pablo De Grande, el cual avanza en el mismo sentido que el primero, pero en este caso enfatizando –con base en datos censales y para el área metropolitana del Gran Buenos Aires– en el rol del espacio residencial como espacio que condensa diferencias y distancias sociales asociadas a las oportunidades de acceso y permanencia educativa de los jóvenes. En tercer lugar, se presenta el artículo: “La situación social de los jóvenes: postergación y autonomía”, de Ana Miranda, Analía Otero, Agustina Corica; en el que se evalúan en perspectiva histórica los principales indicadores laborales y educativos de la población joven entre 1970 y el 2001, mostrando de este modo los cambios que se fueron sucediendo en la situación de diferentes generaciones de jóvenes en los últimos 30 años.

En el segundo bloque **“Cuestión de Estado: Políticas de Capacitación y Empleo para Jóvenes”** se investigan los alcances explícitos y latentes de una serie de instrumentos en materia de políticas de capacitación y empleo que han tenido a la población joven de hogares como su objeto de intervención. El análisis busca comprender las racionalidades y lógicas de construcción política que se esconden en los fundamentos e idearios que justifican su puesta en escena. Se reúnen también aquí tres artículos. El primero de ellos se titula: “Entre décadas: el caso del proyecto joven y el programa incluir. ¿Rupturas o continuidades en los principios orientadores?”, por Samantha Schmidt y Vanina van Raap. En este trabajo se analiza en perspectiva comparada y a partir de un análisis de contenidos de documentos públicos, el diseño de dos programas destinados a los jóvenes, el Proyecto Joven y el Programa Incluir, dos modelos representativos de contextos macroeconómicos y discursivos diferenciados. A partir del análisis de estas experiencias en materia de programa de capacitación, se busca describir la magnitud y características del cambio en la orientación de las políticas e intervenciones sociales actuales respecto de las que prevalecieron en los años noventa. En segundo lugar, se presenta el artículo titulado: “¿Todo para la banca? Lógica y racionalidades de los agentes del campo estatal tras las reformas de segunda generación. Un estudio de caso”, de Luciana Fraguaglia y Pablo Molina Derteano. En este artículo se exponen los resultados de interrogar en clave “político-ideológica” el proceso de implementación

del Programa “Incluir”. El trabajo hace evidente como las transformaciones en el interior del Estado, en tanto campo de luchas políticas, se expresan en las acciones concretas de los actores que trascienden el nivel de la implementación. El tercero de los artículos se titula: “El desarrollo local puesto a prueba. La Gestión de un Programa en un municipio del conurbano bonaerense”, elaborado por Gabriela Lozano. En este caso se hace un aporte –desde un enfoque etnográfico– a la mejor comprensión de los procesos sociales y políticos de construcción real de políticas públicas a nivel local, mostrando su limitado alcance dada la compleja trama de intereses y motivaciones que mueven a los actores. Para ello se ofrecen los resultados observacionales y reflexivos logrados a partir de una práctica prolongada de activa participación en círculos y actividades vinculadas con la implementación del Programa Incluir en un espacio local municipal.

En el tercer bloque “**Jóvenes y Políticas Públicas: Diálogos Inciertos, Rupturas Manifiestas**” ofrece una evaluación del alcance, las contradicciones e impacto final de la aplicación del Programa Incluir en el marco de su aplicación en un municipio del conurbano bonaerense tomado como estudio de caso. Los estudios apelan tanto a métodos cuasi-experimentales y estadísticos de evaluación, como a una aproximación más abarcadora en donde se indaga la perspectiva de los propios actores involucrados. En primer lugar, se presenta un artículo titulado: “Los jóvenes pobres como objeto de políticas públicas: ¿Una oportunidad para la inclusión social?”, elaborado por Ianina Tuñón y Agustín Salvia. En este artículo se resumen aspectos metodológicos y resultados de un experimento social diseñado para evaluar el impacto del “Programa Incluir” sobre las oportunidades de afiliación socio-laboral de jóvenes pobres, que no estudian, ni trabajan y o tienen inserciones precarias en el mercado de trabajo, en el intento de aportar elementos de juicio que aporten a una mejor comprensión del sentido y alcance de las políticas públicas que intentan dar respuesta a los problemas de exclusión juvenil, y evaluar su pertinencia y eficacia. En segundo lugar, se presenta un artículo que se titula: “Las barreras para la construcción de proyectos de educación y formación para el trabajo: análisis de la fragmentación de las políticas y las necesidades educativas de los jóvenes”, de Natalia Herger. En este artículo se abordan las percepciones juveniles en torno a las necesidades y dificultades que encuentran para acceder a la educación y formación para el trabajo. Paralelamente, se realiza un análisis de las políticas de educación y formación implementadas en la última década; y se esbozan algunas propuestas de acciones para mejorar las oportunidades educativas de la población. Por último, el tercero de los artículos se titula: “Juventudes fuera de foco: (Des)vinculaciones en torno al desarrollo de un programa para la inclusión” de María Laura Raffó, Victoria Salvia Ardanaz y Diego Quartulli. En este artículo se avanza sobre la comprensión profunda de los procesos de integración social de los jóvenes en condiciones de pobreza beneficiarios del Programa “Incluir”. En este sentido, se analiza el lugar

que ocupan en el acontecer y representaciones de estos jóvenes los canales tradicionales de integración social –la educación y el trabajo– y nuevos emergentes entre los que se evalúa especialmente la experiencia del Programa “Incluir”. En todo el análisis se rescata la relevancia de la perspectiva de género, la división de roles familiares y la impronta de la segregación territorial.

Por último, el cuarto bloque **“Miradas Sobre el Futuro: Representaciones Juveniles en Contexto de Pobreza”** expone, a modo de expresiones simbólicas, las representaciones juveniles en contexto de pobreza. La relación que establecen con diferentes espacios sociales, los modelos biográficos que internalizan como “normales”, los imaginarios de movilidad social ascendente; las expectativas juveniles acerca de los logros que pueden alcanzar en el futuro; los discursos institucionales de que se apropian y cómo éstos fomentan sus capacidades resilientes, o bien contribuyen a la internalización de atributos estigmatizantes. Un primer artículo titulado “Estigmatización, resiliencia e integración en jóvenes en estado de vulnerabilidad”, elaborado por Damián Setton. Las preguntas de investigación que estructuran este artículo son: ¿cómo se piensan los jóvenes en estado de vulnerabilidad en relación al mundo y a los modelos biográficos internalizados como “normales”? ¿de qué discursos institucionales se apropian y cómo éstos fomentan sus capacidades resilientes, o bien contribuyen a la internalización de atributos estigmatizantes? En el marco de estos interrogantes generales, se analiza de modo más puntual la construcción de sentido en torno a dos experiencias diferentes como el embarazo en mujeres jóvenes y la conversión religiosa. El segundo artículo se titula, “Jóvenes en contexto de pobreza: el tránsito por la escuela y su efecto en la capacidad de pensar proyectos personales” de Ianina Tuñón. En este artículo se explora a través de un ejercicio empírico, una hipótesis que considera que la experiencia escolar estimula en los jóvenes un determinado tipo de intenciones sobre su futuro. Más específicamente, se busca evaluar en qué medida en contextos de pobreza estructural, segregación educativa y otros procesos sociales que afectan especialmente a los jóvenes, la mayor o menor escolarización como procesos de educación y socialización, estructura de modo diferente la capacidad de pensar proyectos personales. El tercero y último artículo del apartado y libro, se titula: “¿La ruta del peregrino? Los imaginarios de movilidad social ascendente de los jóvenes de sectores populares” de Pablo Molina Derteano. En este artículo se propone una reflexión crítica de la dificultad de plantear la idea de planeamiento para reemplazarla por el análisis de representaciones a través de dos ejes complementarios: figurativo y discursivo en el análisis de los imaginarios de movilidad social ascendente en jóvenes. Entre los hallazgos se destaca que los jóvenes representan los canales de movilidad social ascendente o descendente como una serie de elecciones a tomar, sin tener en cuenta las diferentes estructuras de oportunidades para diferentes contextos sociales.



/BLOQUE I



Panorama de la situación juvenil en la Argentina





1/

## Educación y trabajo

### Un estudio sobre las oportunidades de inclusión de los jóvenes tras cuatro años de recuperación económica

JUAN BONFIGLIO, AGUSTÍN SALVIA, CECILIA TINOBORAS y VANINA VAN RAAP

#### Resumen

En este capítulo se abordan una serie de interrogantes relativos a la relación entre la trayectoria vital de los jóvenes, su localización en la estructura social, los logros educativos y la calidad de las inserciones laborales alcanzadas. La tesis central de este trabajo se basa en sostener que completar la escolaridad y, eventualmente, acceder a un empleo estable y protegido, está mucho más relacionado con las condiciones sociales “adscriptas” que a factores asociados con los niveles educativos “adquiridos” por los jóvenes. Para dar respuesta a los interrogantes planteados, se analizan y evalúan de manera estadística una serie de indicadores de inserción socio-educativa y socio-laboral de jóvenes de 15 a 29 años pertenecientes a hogares ubicados en diferentes posiciones de la estratificación social, a partir del procesamiento de micro datos de la Encuesta Permanente de Hogares del INDEC para el segundo semestre de 2006.

#### Introducción

**S**i bien la población joven puede constituirse en un grupo específico de interés académico, su estudio no puede dejar de lado las particulares condiciones materiales y simbólicas de existencia asociadas a los procesos que moldean la estructura social y la desigualdad económica (Martín Criado, 2002). Desde esta perspectiva, dada su particular situación de vulnerabilidad, los diferentes segmentos sociales de jóvenes son, desde un punto de vista metodológico, un objeto más que apropiado para evaluar la capacidad de los procesos económicos y las políticas de gobierno para lograr mecanismos de progreso y distribución social más inclusivos. Todo lo cual se refleja, cuando tales metas no se logran, en altos y desiguales riesgos de fracaso escolar, desempleo, vulnerabilidad, pobreza y marginalidad social.

Durante buena parte de la historia moderna de la Argentina, varias generaciones de jóvenes transitaron procesos de movilidad ascendentes, gracias sobre todo a que para amplios sectores sociales resultaba directo el tránsito de la escuela básica o media al mundo del trabajo y de ahí a la vida adulta, contando para ello con amplias oportunidades de progreso personal y familiar (Salvia y Tuñón, 2003; Salvia *et al.*, 2006; Filmus *et al.*, 2001). Ahora bien, durante las últimas dos décadas este proceso sufrió un cambio drástico, haciendo indefendible la sentencia de que la educación continúa siendo una fuente de igualación de oportunidades (Salvia y Tuñón, 2003; Tuñón, 2005; López, 2004).<sup>1</sup>

En trabajos anteriores se ha puesto en evidencia que bajo el programa de reformas estructurales de la década del noventa o como consecuencia del mismo—incluso en contextos de reactivación económica—, los problemas de retención escolar e inserción laboral asociados a condiciones de pobreza, constituyen un “núcleo duro” de situaciones deficitarias que afectan a todos los grupos de edades, si bien se destaca la particular condición de riesgo que afecta a los jóvenes de estratos más bajos (Salvia y Tuñón, 2003 y 2005). Pero más allá de ello, no hay hechos que permitan afirmar que la juventud implica una homogeneidad de base, ni por motivos sociales ni frente al abanico de sus edades. Los jóvenes son un grupo social heterogéneo con marcos de acción que se vinculan directamente con las condiciones materiales, sociales y culturales que fragmentan al conjunto de la sociedad.

Si esto es así, ¿por qué nuestro particular interés sobre los jóvenes? Entre otros motivos, debido a que las reformas educativas implementadas durante la década pasada, así como el actual crecimiento que atraviesa la economía del país—después de la crisis 2001-2002—,<sup>2</sup> constituyen un excelente laboratorio social a partir del cual testear la hipótesis—para la actual generación de jóvenes— de que una mayor escolarización no es condición suficiente ni necesaria para conformar un pilar “virtuoso” de inserción laboral estable y adecuada integración social (Salvia y Tuñón, 2003 y 2005). En este sentido, se abordan en este capítulo una serie de interrogantes relativos a la relación entre la trayectoria vital de los jóvenes, su localización en la estructura social, los logros educativos y la calidad de las inserciones laborales alcanzadas. La tesis central de este trabajo se basa en sostener que completar la escolaridad y, eventualmente, acceder a un empleo estable y protegido, está mucho

---

1 Esto, incluso, frente al hecho paradójico de que la amplia cobertura del sistema educativo argentino siga haciendo posible que cada nueva generación de jóvenes cuente con mayor nivel de instrucción formal que su generación predecesora (Salvia y Tuñón, 2003).

2 A partir de la reforma de educación de 1996, el sistema educativo argentino amplió los años de educación básica obligatoria de 7 a 10 años. Junto con esto se reformaron los contenidos curriculares en casi todas las jurisdicciones del país. Por otra parte, desde 2003 viene teniendo lugar un crecimiento ininterrumpido en el PBI de casi 9% anual, generando esto una caída abrupta de la tasa de desempleo urbano (del 25% a menos del 10%) y de la pobreza (del 36% a un 16%).

más relacionado con las condiciones sociales “adscriptas” que a factores asociados con los niveles educativos “adquiridos” por los jóvenes.

En este marco, son preguntas a responder: ¿qué factores inciden en el riesgo de ser joven y quedar afuera del sistema educativo y del mercado de trabajo? ¿Cuáles son los factores de peso que permiten que los jóvenes se inserten de manera exitosa en el mercado laboral y no padezcan una marginación de tipo estructural? ¿En qué medida en el contexto actual la posición social de origen de los jóvenes continúa discriminando oportunidades educativas y laborales? Para dar respuesta a los interrogantes planteados, se analizan y evalúan de manera estadística una serie de indicadores de inserción socio-educativa y socio-laboral de jóvenes de 15 a 29 años, clasificados en distintos grupos de edades (15 a 19 años, 20 a 24 años y 25 a 29 años) y perteneciente a hogares ubicados en diferentes posiciones de la estratificación social. Para este análisis se procesaron micro datos de la Encuesta Permanente de Hogares del INDEC. En todos los casos, se considera la situación de los jóvenes de dichas edades con residencia en los principales aglomerados urbanos del país durante el segundo semestre de 2006.<sup>3</sup>

## Principales contenidos y variables del estudio

En primer lugar, se brinda al lector una breve presentación de algunas cuestiones objeto de debate teórico, con respecto a los factores que afectan la plena integración de los jóvenes a la vida social. Este debate da sentido al recorte temático y analítico del problema específicamente abordado en este capítulo. A continuación, se hace una descripción estadística sobre una serie de aspectos vinculados con la inclusión social y las capacidades de desarrollo de los jóvenes, mostrando la estrecha relación que existe entre la posición socio-económica de origen y los logros educativos, sociales y laborales a los que logran acceder.

En este caso, el análisis aborda distintas situaciones de inclusión respecto del sistema educativo y el mercado de trabajo para cada uno de los subgrupos de edad considerados y para el conjunto de los jóvenes de 15 a 29 años<sup>4</sup>. Las situaciones indicativas de la inclusión social tomadas para el análisis fueron: 1) la tasa de

---

3 Los aglomerados urbanos relevados por la EPH-INDEC son el Gran Buenos Aires integrado por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y los partidos del Gran Buenos Aires, los aglomerados Gran Catamarca, Gran Tucumán – Tafí Viejo, Jujuy –Palpalá, La Rioja, Salta, Santiago del Estero – La Banda, Corrientes, Formosa, Gran Resistencia, Posadas, Bahía Blanca – Cerri, Concordia, Gran Córdoba, Gran La Plata, Gran Rosario, Gran Paraná, Gran Santa Fe, Mar Del Plata – Batán, Río Cuarto, Santa Rosa – Toay, San Nicolás – Villa Constitución, Comodoro Rivadavia – Rada Tilly, Neuquén – Plottier, Río Gallegos y Ushuaia – Río Grande.

4 Según el caso, se considera la situación del total de los jóvenes de 15 a 29 años, así como de manera particular la de tres subgrupos específicos: jóvenes adolescentes (15 a 19 años); jóvenes plenos (20 a 24 años); y jóvenes mayores (25 a 29 años).

“asistencia escolar” en función de la asistencia o no del joven a establecimientos educativos formales; 2) el déficit de “exclusión absoluta” a partir de considerar tanto el abandono escolar como situaciones de desempleo o inactividad involuntaria; y 3) la inserción laboral estable y protegida a partir de la variable “empleo de calidad”, considerado empleos de este tipo a aquellos con seguridad social y protección legal o, en el caso de trabajadores autónomos, con capital intensivo, cuyos ingresos horarios son mayores a los de la canasta de indigencia de una familia tipo.<sup>5</sup>

La variable explicativa central utilizada en el análisis es la estratificación o posición socioeconómica, en tanto factor condicionante de oportunidades y logros de inclusión educativa y laboral. Esta variable fue medida a partir de los ingresos por adulto equivalente de los hogares de procedencia de los jóvenes. Según el nivel de tales ingresos, los hogares se clasificaron en tres “estratos socio-económicos”: 1) 40% de los hogares más pobres; 2) 40% de los hogares con ingresos medios; y 3) 20% de los hogares con más altos ingresos por equivalente adulto. De esta manera, la estratificación constituye un indicador de la posición que ocupa el joven en la estructura de oportunidades económicas y en las redes de relaciones sociales en las que participa.

Hecho este análisis, y corroborada para los diferentes grupos de edad la estrecha relación que existe entre los logros educativos, sociales y laborales y la estratificación socio-económica de los hogares de los jóvenes, se aborda más directamente el vínculo entre posición socio-económica y nivel de escolarización alcanzada. Por ello se considera como variable el máximo “nivel educativo alcanzado” por los jóvenes (sin instrucción o primaria incompleta; primaria completa o secundaria incompleta; secundaria completa o terciario incompleto; y terciario o universitario completo). De este análisis surge de manera evidente que los jóvenes de diferente origen socio-económico enfrentan oportunidades diferenciales de acceder a mayores niveles de escolaridad y mejores credenciales. Sin embargo, tanto uno como otros, enfrentan problemas y logros en este sentido.

Presentado este resultado, en un último apartado estadístico se aborda de manera específica el interrogante principal de este trabajo: ¿cuánto de los éxitos o fracasos socio-laborales de los jóvenes dependen de la sabida relación que existe entre posición socio-económica y logros educativos, o, en realidad, tales resultados son independientes del esfuerzo escolar y las credenciales adquiridas? En esta ocasión, la inclusión social es evaluada a través de dos situaciones opuestas: 1) la “exclusión absoluta” (no estudiar ni trabajar); y 2) el acceso a un “empleo estable/protegido”.

Este análisis concluye con la presentación de los resultados generados por el ajuste de dos modelos de regresión logística. A través de este procedimiento se

---

5 Para estas y todas las definiciones operativas de las variables utilizadas en el análisis estadístico de la información, ver Anexo, tabla I.

procura discriminar el efecto neto del factor escolaridad de otros factores. Para ello se incluyeron en los modelos no sólo la posición de origen sino también la edad, el sexo, la responsabilidad doméstica y el contexto socio-económico de residencia de los jóvenes.

Por último, cabe hacer al menos dos consideraciones conceptuales. En primer lugar las situaciones de marginalidad o exclusión juvenil objeto de análisis sólo contemplan la participación o no de los jóvenes en el sistema educativo y en el mercado laboral, dejando fuera otras instancias vinculadas a situaciones de integración como actividades asociadas a la reproducción familiar, participación comunitaria, modelos culturales, etc. En segundo lugar, cuando utilizamos los términos inclusión, integración y sus contrarios (desafiliación, marginación o exclusión) lo hacemos en tanto categorías descriptivas de las situaciones por las que pueden atravesar los jóvenes y no como conceptos teóricos. El principal objeto teórico de nuestras preocupaciones es el modo en que la desigualdad socioeconómica de origen adscribe resultados educativos, sociales y laborales sobre los jóvenes, de manera muchas veces independiente a los esfuerzos emprendidos y logros adquiridos.

## Debates sobre los jóvenes, la educación y el trabajo

La mayoría de los especialistas y la opinión pública en general coinciden en la importancia de conocer más profundamente las particulares dificultades que enfrentan los jóvenes en su tránsito a la vida adulta. Esto debido la amplia aceptación que presenta el hecho de que la cohorte de edad que tiene que recorrer el final de la escolaridad secundaria, antes de su ingreso pleno al mercado laboral, constituye un segmento poblacional especialmente proclive a la deserción o rezago escolar, la precariedad laboral y la marginalidad social. Encontrándose una fuerte concatenación entre estos fenómenos, así como entre ellos y la problemática más amplia de la reproducción intergeneracional de la pobreza.<sup>6</sup>

En el nivel educativo, se hace hincapié en los desajustes entre los contenidos curriculares, el entorno de enseñanza, los nuevos valores culturales de los jóvenes y las condiciones reales que ofrecen los mercados laborales para ellos. Asimismo, se destaca las especiales dificultades que deben enfrentar los jóvenes de estratos sociales vulnerables para concluir sus estudios secundarios, ante la necesidad económica de participar tempranamente de actividades que les permitan recibir y aportar ingresos al hogar, comprometiendo sus posibilidades de mejores trabajos e ingresos a futuro. Siendo muchas veces también ese el principal motivo de rezago

---

6 Este problema así planteado se encuentra ampliamente documentado tanto a nivel internacional (Naciones Unidas, 2004; OIT, 2004), como para América Latina, (Díez Medina, 2001; Tokman, 2003; Weller, 2003a y 2006; Schkolnik, 2005; CEPAL, 2003; CEPAL/OIJ, 2004), e, incluso, a nivel nacional (Salvia, 2001; Tuñón, 2005; Filmus *et al.*, 2001; Jacinto, 2004).

y abandono escolar (CEPAL/OIJ, 2004). En materia laboral los estudios coinciden en que la mayoría de los jóvenes deben enfrentar especiales obstáculos para alcanzar una inserción laboral de calidad, ingresando al mercado de trabajo en condiciones de inestabilidad, sin protección social y con bajos ingresos (Naciones Unidas, 2004; OIT, 2004). En igual sentido, se advierte que la mayor parte de los jóvenes del mundo están obligados a transitar períodos prolongados de desempleo y precariedad laboral, lo cual ocasiona desaliento laboral y exclusión social. En cualquier caso, tanto a nivel educativo como laboral, las condiciones de pobreza potencian las dificultades de integración de los jóvenes a la vida social.

Pero si bien hay amplio acuerdo en la descripción general del problema, no ocurre lo mismo en cuanto a la identificación de sus causas. Sobre todo en lo referido a las particulares dificultades que enfrentan los jóvenes para insertarse en el mercado de trabajo de manera más plena. Entre los distintos enfoques cabe en particular hacer referencia a dos de ellos: a) los que asignan mayor prioridad a los factores vinculados a los déficit de formación técnica y profesional de la cual disponen los jóvenes, y b) los que centran su explicación en las fallas de regulación, intermediación e información, las cuales no facilitan la demanda de empleo para los jóvenes.

Las explicaciones que se centran en los desajustes entre la oferta y la demanda de trabajo tienen como eje los cambios en la estructura productiva en el contexto de la globalización. Una interpretación de este fenómeno plantea que los puestos de baja calificación que solían ser la puerta de entrada al mundo del trabajo para una parte significativa de los jóvenes han perdido peso en la estructura productiva. Esta estructura demanda ahora competencias y calificaciones cada vez más especializadas. La velocidad de los cambios con respecto a la demanda y los problemas vinculados a las restricciones presupuestarias de los sistemas educativos implicarían dificultades para la formación de jóvenes que cumplan con las características demandadas por los mercados de trabajo. Esta interpretación se completa señalando que si bien deberían ser los jóvenes los principales “ganadores” frente a los cambios globales<sup>7</sup>, estos en realidad no lo son debido a las fallas que presentan los sistemas educativos y de formación profesional.<sup>8</sup> Por otra parte, están las interpretaciones

---

7 Un informe reciente de la CEPAL par América Latina, señala que en el año 2002 finalizaron el nivel medio el 35% de los jóvenes de 20 a 24 (10 p.p. más que en 1990), el 33% de los jóvenes de 25 a 29 años (5 p.p. más que en 1990). En este sentido se confirma que las actuales cohortes de jóvenes presentan mayores niveles de escolarización (CEPAL Panorama Social, 2004).

8 En la discusión sobre los cambios en la demanda laboral se ha hecho hincapié en que habría un sesgo a favor de la mano de obra más calificada, a causa del cambio tecnológico y la creciente competencia en los mercados, fomentada sobre todo por la apertura comercial. En este contexto, jugarían un papel importante las tecnologías de la información, a las que las nuevas generaciones tendrían una mayor adaptabilidad. Además, la reestructuración sectorial tendería, al menos parcialmente, a favorecer el empleo juvenil, ya que en algunas actividades con mayor generación de empleo existe una elevada participación de jóvenes. De acuerdo con esto, cabría suponer que

que señalan que los problemas de inserción laboral juvenil están vinculados con el alto costo de intermediación y de formación para el trabajo que ocasiona la contratación de jóvenes, lo cual tiende a retraer la demanda sobre esta población y a dar prioridad a trabajadores con más experiencia. Al respecto, se asocia este comportamiento a que los jóvenes no cuentan con adecuada información sobre las oportunidades reales que ofrece el mercado de trabajo. Esto contribuye un desajuste entre la realidad del mercado y las expectativas juveniles y las de las empresas. A medida que aumenta la edad de los jóvenes mejora su conocimiento del mercado de trabajo y su experiencia, así como también el conocimiento de los empleadores sobre los jóvenes, lográndose una disminución del desempleo entre los mismos. (Weller, 2003).

A partir de estas interpretaciones se ha entendido que el proceso de transición de los jóvenes entre la escuela media y el mundo del trabajo sería más exitoso en la medida que, a través de transformaciones innovadoras en materia educativa y políticas activas de intermediación, capacitación y promoción del empleo juvenil (sistemas de pasantías, flexibilización laboral, etc.), se acierte en reconstruir de manera virtuosa el vínculo entre la escuela y el mercado laboral. Para ello, en igual sintonía, en casi todos los ámbitos se ha asumido que el principal escollo que enfrenta la demanda laboral de los jóvenes es el déficit en “capital humano” que padecen los propios jóvenes, asociándose casi exclusivamente su alcance y nivelación a los problemas de educación.<sup>9</sup>

Ahora bien, una serie de hechos nos llevan a poner en duda la capacidad de tales diagnósticos para dar cuenta del problema, al menos, para el caso argentino. Según sabemos, la marginalidad laboral y social de los jóvenes se mantiene a pesar de: a) el descenso de las tasas de crecimiento poblacional (frente a lo que cabría esperar que las nuevas cohortes entrantes a los mercados de trabajo presenten una proporción decreciente de la población demandante de empleo), b) la expansión experimentada por los sistemas educativos y, por lo tanto, de haberse logrado una mayor permanencia de los jóvenes en el sistema escolar que supone efectos virtuosos en términos de mayor calificación y menor presión sobre el mercado de trabajo<sup>10</sup>; y c)

---

los cambios tecnológicos, organizacionales y sectoriales, lejos de afectarlos, deberían favorecer a los jóvenes. Entre los de mayor edad, en cambio, se ubicarían muchos de los “perdedores” de las reestructuraciones en curso, como consecuencia de la destrucción de puestos de trabajo en rubros en contracción, la depreciación de gran parte de su capital humano y las dificultades de adaptación a las nuevas tecnologías Weller (2006: 10-11).

- 9 De ahí que la mayor parte de las políticas orientadas a mejorar la inserción laboral de los jóvenes se han centrado en la extensión y masificación del sistema educativo y en la oferta de formación profesional. En los últimos, especialmente en las áreas tecnológicas y de servicios.
- 10 En la evaluación del vínculo entre educación e inserción laboral, adquieren relevancia las reformas estructurales de la década pasada y, en particular, aquellas ligadas a las reformas educativas (como la extensión de la obligatoriedad a diez años de escolaridad), las cuales propiciaron el aumento de los niveles de escolarización de los jóvenes y la incorporación de sectores sociales que estaban



la creciente y amplia difusión de políticas laborales activas dirigidas a mejorar y flexibilizar los sistemas de información, intermediación y contratación de jóvenes. A pesar de ello, el resultado es que la inserción laboral de los jóvenes no parece haber mejorado sustancialmente, a excepción de algunos sectores sociales que habrían sido más favorecidos por los procesos de globalización.

En este sentido, investigaciones recientes sobre la relación entre los jóvenes y el mercado de trabajo en la región evidencian que, si bien el problema del desempleo juvenil es de magnitud relevante, la causa de ello son factores asociados al propio mercado de trabajo y a la estructura social. Es decir, el alto nivel de desempleo no se explicaría por el “exceso” de expectativas, ni por la “insuficiencia” de credenciales, ni por los mayores costos relativos de su contratación, ni tampoco por discriminaciones desde la demanda, tal como parecería surgir de la evidencia que exponen los estudios más difundidos (Weller, 2003)<sup>11</sup>.

En el caso argentino, de manera independiente del ciclo económico, las oportunidades juveniles en materia educativa y laboral muestran en forma persistente, un carácter segmentado, producto de una estructura socioeconómica desigual y polarizada (Tuñón, 2005; Salvia, 2001 y 2003; Gallart, 2003). Si bien la inserción social de los jóvenes presenta rasgos particulares, los progresos o retrocesos en materia de inclusión educativa y laboral responden en primera instancia a las condiciones generales de desarrollo e inclusión que presenta el sistema económico y social de nuestro país, y no exclusivamente a las políticas compensadoras más o menos virtuosas que los gobiernos puedan emprender en procura de prolongar la escolaridad de los jóvenes, aumentar sus competencias o facilitar su entrada al mercado laboral. En este punto, el problema parece estar planteado en términos de la conformación de un capitalismo estructuralmente heterogéneo, débil en sus capacidades de acumulación e integración de los recursos humanos disponibles, incluyendo la vigencia de un mercado de trabajo segmentado, ante el cual median estructuras de oportunidades diferenciales que se corresponden con localizaciones económico-sociales específicas y que se cristalizan en la estructuración de desiguales marco de opciones y cursos posibles de acción<sup>12</sup>.

---

tradicionalmente excluidos del nivel medio (Salvia y Tuñón, 2003; Miranda, 2006). Sin embargo, el aumento en la cobertura escolar –sin una equitativa transferencia de recursos– provocó una segmentación en la calidad educativa (Gallart, 2003; Riquelme, 2004). Dicha segmentación se refleja en la presencia de circuitos educativos diferenciados, en donde los pobres reciben una educación de peor calidad (Puiggrós, 2003; Filmus, Miranda, Kaplan y Moragues, 2001; Riquelme, 2004).

11 Para un mayor desarrollo de estas tesis en América Latina y un análisis de las evidencias que las confirman, ver Martínez (1998).

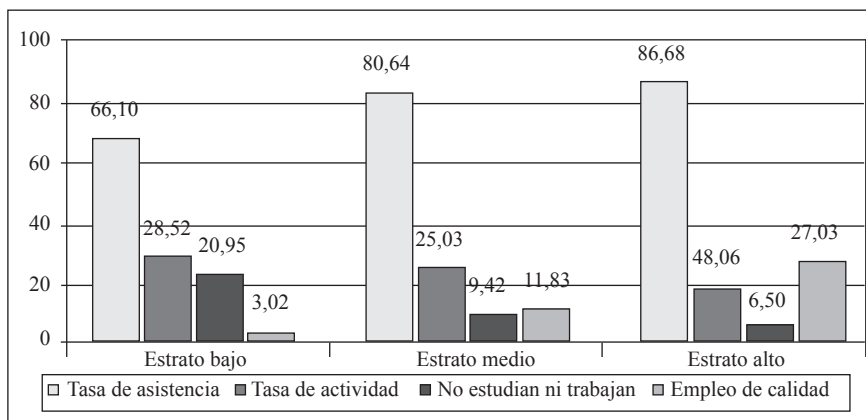
12 De acuerdo con Przeworski (1982), los marcos de opciones posibles se construyen como “alternativas objetivamente dadas”, de manera tal que las estrategias que se despliegan a partir de las relaciones entre los actos y las consecuencias de estos no dependen del azar o de la libre elección, sino que se inscriben en marcos de condicionamientos objetivos cuyos vectores actúan como fronteras, siempre móviles y dinámicas, de la acción.

## La educación y el trabajo en la transición hacia la vida adulta

Poniendo atención a las diferencias que se presentan según los grupos de edad de los jóvenes, cabe en primer lugar describir las oportunidades educativas y laborales de cada uno de los grupos de edad de acuerdo a su posicionamiento socioeconómico.<sup>13</sup> Para tal efecto se analizan las tasas de asistencia y de actividad, las situaciones de exclusión del sistema escolar y del mercado laboral y la participación en empleos estables y protegidos. Tal como se mencionó, los datos hacen referencia a la población de jóvenes de 15 a 29 años de los principales aglomerados urbanos del país para el segundo semestre de 2006.

En lo que refiere a los mecanismos de integración asociados a la educación y la asistencia escolar, se hace evidente que son los adolescentes de 15 a 19 años de estratos bajos los que están más proclives a abandonar sus estudios a una edad más temprana, con el objeto de insertarse en el mercado de trabajo (ver gráfico 1).

**Gráfico 1:** Tasas de asistencia, tasa de actividad, tasa de jóvenes que no estudian ni trabajan y tasa de empleo protegido y estable\* de los jóvenes de 15 a 19 años Según Estrato socioeconómico



Fuente: Grupo Cambio Estructural y Desigualdad Social Dir. Agustín Salvia, Instituto Gino Germani /UBA, con base en datos de EPH-INDEC. II Semestre 2006. Total EPH Urbano. \*Calculado sobre la población económicamente activa.

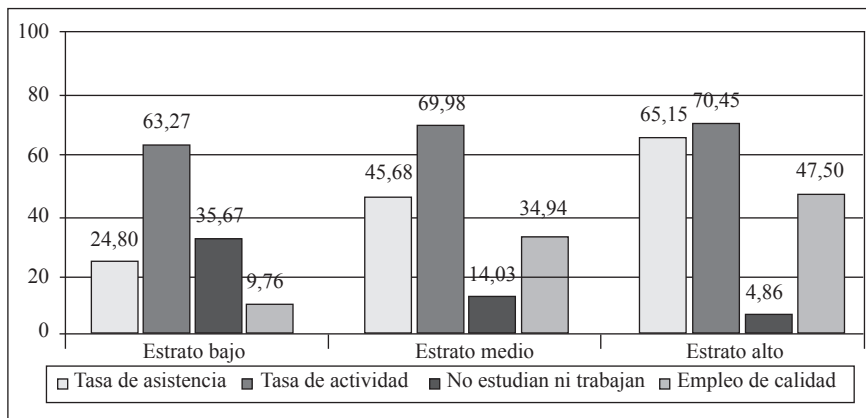
13 En cuanto a su posición social se observa que el 53 % de los jóvenes pertenece al 40% de los hogares más pobres; mientras que sólo el 13% integra el 20% de los hogares más ricos (ver cuadro 1). Si bien, el 50% de los jóvenes de 20 a 24 años se encuentra en los estratos más bajos, son los adolescentes los más afectados por las situaciones de pobreza, el 64% de este grupo se concentra en el 40% de los hogares más pobres (ver cuadros 2 y 3).

En efecto, son ellos los que presentan una mayor participación económica en el mercado, la cual disminuye conforme asciende el estrato socioeconómico. Asimismo, la tasa de asistencia se incrementa conforme aumenta la capacidad económica de los hogares: 66% para los estratos bajos, 81% para los de sectores medios y 87% para los adolescentes de hogares más privilegiados. De esta manera, los bajos niveles de asistencia y las escasas posibilidades de acceder a un empleo conducen a que los adolescentes pobres a niveles de “exclusión absoluta” que triplican y duplican los de los jóvenes de estratos altos y medios respectivamente. Pero, incluso, las desigualdades se profundizan si se observan las diferencias en el acceso a empleos de calidad. La proporción de jóvenes de 15 a 19 años de estratos altos en puestos estables y protegidos es ocho veces mayor a la de los jóvenes provenientes los hogares de estratos más bajos.

Contrariamente a lo que sucede con los adolescentes, la tasa de actividad aumenta conforme aumenta el estrato social en los jóvenes plenos de 20 a 24 años. En sentido inverso, la tasa de asistencia aumenta conforme aumenta la capacidad de los hogares de sostener sus estudios (25% para los estratos bajos, 46% para los de sectores medios y 65% para los de hogares más privilegiados). Entendemos con ello, que una vez finalizado el período de educación media –o, incluso, antes de lograrlo–, los jóvenes de estratos bajos tienen mayores dificultades para insertarse en el mercado de trabajo, de modo que, habiendo salido del sistema educativo y sin inserción laboral aumenta el riesgo de su exclusión. De hecho, son los jóvenes de 20 a 24 años de este estrato los más afectados por los mecanismos de exclusión del sistema educativo y del mercado laboral. La proporción de jóvenes que no estudia ni trabaja en este grupo es del 36% (ver gráfico 2).

Por otra parte, si bien se observan diferencias en el acceso a empleos de calidad, las desigualdades son más estrechas que las que muestran los adolescentes, pero aún así se verifica la ventaja de los jóvenes de los hogares mejor posicionados en la estructura social. La proporción de jóvenes de estratos altos en puestos estables y protegidos es casi 5 veces la de los jóvenes de estratos bajos y 1 vez y media la de los jóvenes de sectores medios.

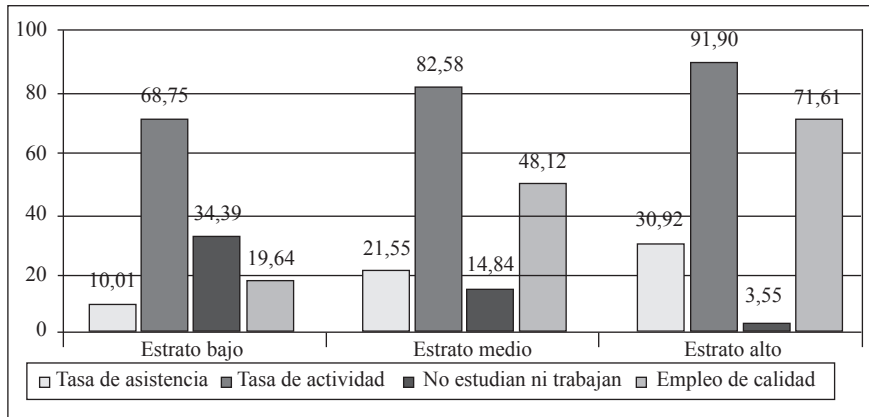
**Gráfico 2:** Tasas de asistencia, actividad, jóvenes que no estudian ni trabajan y empleo protegido y estable\* de los jóvenes de 20 a 24 años. Según Estrato



Fuente: Grupo Cambio Estructural y Desigualdad Social Dir. Agustín Salvia, Instituto Gino Germani /UBA, con base en datos de EPH-INDEC. II Semestre 2006. Total EPH Urbano. \*Calculado sobre la población económicamente activa.

Al igual que en los grupos anteriores, entre los jóvenes adultos de entre 25 y 29 años la tasa de actividad aumenta conforme aumenta el estrato social. La explicación sigue el mismo sentido, mostrando que también en los jóvenes de mayor edad los que provienen de estratos bajos tienen mayores dificultades para insertarse en el mercado de trabajo. Para estos jóvenes también la tasa de asistencia aumenta conforme aumenta la capacidad de los hogares de sostener sus estudios. El nivel de asistencia de los jóvenes de estratos altos duplica el nivel de los jóvenes de estratos medios y triplica la de sus pares más pobres. Este grupo también muestra elevados niveles de exclusión en los hogares más desfavorecidos (34%), confirmando así el efecto positivo de la mayor retención escolar en los adolescentes. En lo que refiere al acceso a empleos de calidad, son significativas las diferencias que se observan entre jóvenes de distintos estratos socioeconómicos. La proporción de jóvenes provenientes de los hogares más privilegiados que logra acceder a puestos estables y protegidos es del orden del 72%, mientras que para los de hogares más pobres no alcanza el 20% (ver gráfico 3).

**Gráfico 3:** Tasas de asistencia, actividad, jóvenes que no estudian ni trabajan y empleo protegido y estable\* de los jóvenes de 25 a 29 años. Según Estrato social



Fuente: Grupo Cambio Estructural y Desigualdad Social Dir. Agustín Salvia, Instituto Gino Germani /UBA, con base en datos de EPH-INDEC. II Semestre 2006. Total EPH Urbano. \*Calculado sobre la población económicamente activa.

En términos generales se verifica la tendencia obvia en cuanto a que con el aumento de la edad disminuye la tasa de participación escolar, a la vez que se incrementa la participación laboral. Ahora bien, lo relevante en este caso es observar que este tránsito está en cada etapa del ciclo vital está fuertemente condicionado por la posición socio-económica de los hogares a los que pertenecen los jóvenes, tanto en materia de retención educativa como de participación e inclusión laboral. En este sentido, los jóvenes de estratos altos presentan una participación mucho menor en el mercado hasta una vez finalizada la edad de escolaridad obligatoria. Dicha situación se debe fundamentalmente a que los jóvenes de estos hogares pueden continuar estudiando sin la necesidad de trabajar para complementar los ingresos, es decir que sus hogares permiten un lapso mayor de desempleo o inactividad antes que exigir la inserción en empleos no deseados. Por otra parte se observa un comportamiento opuesto en los jóvenes provenientes de hogares más pobres, donde la necesidad de salir al mercado de trabajo para complementar los ingresos del hogar limita la continuidad de sus trayectorias educativas.

### Adquisiciones educativas: ¿para todos por igual?

El objetivo en este apartado es conocer el modo en que se distribuyen las oportunidades de escolaridad entre los jóvenes de acuerdo a su posicionamiento social

y grupos de edad. Obviamente, es de esperar que, dadas las evidencias arriba presentadas, tales oportunidades se encuentren fuertemente segmentadas, tanto por grupo de edad como por posición social. De todos modos, no necesariamente esto se encuentra totalmente determinado, y muchos jóvenes logran afrontar y superar las dificultades que presenta su condición socio-económica.

Al examinar las credenciales educativas para el conjunto de los jóvenes, se puede apreciar que la proporción de ellos sin instrucción o sin finalización de la escuela primaria es relativamente baja (4% en promedio). Sin embargo, se destaca el hecho de que habiendo finalizado el nivel primario, el 30% de los jóvenes de entre 20 y 24 años y el 33% de los jóvenes de entre 25 y 29 años no ha finalizado el nivel medio. Es decir que, si bien se ha generalizado la obtención de credenciales de nivel primario y se ha extendido la participación de los jóvenes en el nivel medio, existe una importante proporción de jóvenes que habiendo superado la edad de obligatoriedad escolar aún no logra finalizar sus estudios secundarios. Asimismo, sólo el 4% de los jóvenes plenos y sólo el 14% de los jóvenes adultos han completado estudios de nivel superior (ver cuadros 3 y 4). Probablemente los del primer grupo aún se encuentren en carreras terciarias y o universitarias.

Ahora bien, de manera independientemente del nivel educativo alcanzado a través de los años, es importante evaluar si al interior que cada tramo de edad existe una relación entre el contexto socioeconómico familiar de los jóvenes y las posibilidades que han tenido de completar sus estudios secundarios y/o universitarios o si por el contrario los niveles de instrucción alcanzados son similares independientemente del estrato socio-económico al que pertenecen. En este sentido encontramos que casi el 90% de los jóvenes que no han completado el ciclo primario pertenecen a hogares de los estratos más bajos, mientras que en los jóvenes de estratos altos esta situación alcanza sólo al 1% (ver anexo I cuadro II). Por otra parte y de modo general, la finalización del nivel medio es siempre significativamente más baja en los jóvenes más pobres independientemente del grupo de edad al que pertenecen. De este modo encontramos que el 35% de los adolescentes de estratos altos ha finalizado sus estudios secundarios mientras que sólo un 14% de adolescentes más pobres ha logrado la obtención de este título. Probablemente situaciones de abandono y de rezago escolar se encuentren en estrecha vinculación con la necesidad de proveer ingresos al hogar. También para los que ya han superado la edad de obligatoriedad escolar las diferencias son significativas: mientras el 93% de los jóvenes entre 20 y 24 años de estratos altos ha completado el nivel secundario, sólo el 48% de los jóvenes más pobres ha logrado cumplir con este nivel (ver cuadro 3).

Por otra parte, si comparamos las credenciales de nivel medio alcanzadas por los jóvenes de 20 a 24 años con las que obtuvieron los de entre 25 y 29 podemos ver que entre los primeros se sigue verificando la extensión de la escolaridad secundaria (ver cuadros 3 y 4). Sin embargo, las diferencias más significativas se presentan en el acceso al nivel universitario: en término medio el 14% de los jóvenes de entre 25 y

29 años ha finalizado carreras de nivel terciario pero esta media se compone con un 34% de jóvenes de estratos más altos que ha finalizado este nivel, un 16% de jóvenes de sectores medios y solo un 4% de jóvenes hogares pobres (ver cuadro 4).

**Cuadro 1:** Nivel Educativo alcanzado por los Jóvenes de 15 a 29 años según Estrato socioeconómico del hogar

| <i>Nivel de Instrucción</i> | <i>Estrato Socioeconómico</i> |                      |                     |              |
|-----------------------------|-------------------------------|----------------------|---------------------|--------------|
|                             | <b>Estrato Bajo</b>           | <b>Estrato Medio</b> | <b>Estrato Alto</b> | <b>Total</b> |
| <b>Sin Instrucción *</b>    | 7,15                          | 1,38                 | 0,20                | 4,29         |
| <b>Primaria Completa</b>    | 61,86                         | 34,40                | 19,58               | 47,04        |
| <b>Secundaria Completa</b>  | 29,48                         | 56,41                | 62,29               | 42,87        |
| <b>Superior Completo</b>    | 1,51                          | 7,81                 | 17,93               | 5,80         |
| <b>Total</b>                | 100,00                        | 100,00               | 100,00              | 100,00       |
|                             | 53,13                         | 33,71                | 13,16               | 100,00       |

Fuente: Grupo Cambio Estructural y Desigualdad Social Dir. Agustín Salvia, Instituto Gino Germani/UBA, con base en datos de EPH-INDEC. II Semestre 2006. Total EPH Urbano. \*Incluye Primaria Incompleta.

**Cuadro 2:** Nivel Educativo alcanzado por los Jóvenes de 15 a 19 años según Estrato socioeconómico del hogar

| <i>Nivel de Instrucción</i> | <i>Estrato Socioeconómico</i> |                      |                     |              |
|-----------------------------|-------------------------------|----------------------|---------------------|--------------|
|                             | <b>Estrato Bajo</b>           | <b>Estrato Medio</b> | <b>Estrato Alto</b> | <b>Total</b> |
| <b>Sin Instrucción *</b>    | 7,34                          | 2,04                 | 0,14                | 5,29         |
| <b>Primaria Completa</b>    | 79,11                         | 69,89                | 64,76               | 75,39        |
| <b>Secundaria Completa</b>  | 13,51                         | 28,06                | 35,10               | 19,28        |
| <b>Superior Completo</b>    | 0,04                          | 0,02                 | 0,00                | 0,03         |
| <b>Total</b>                | 100,00                        | 100,00               | 100,00              | 100,00       |
|                             | 64,34                         | 27,32                | 8,34                | 100,00       |

Fuente: Grupo Cambio Estructural y Desigualdad Social Dir. Agustín Salvia, Instituto Gino Germani/UBA, con base en datos de EPH-INDEC. II Semestre 2006. Total EPH Urbano. \*Incluye Primaria Incompleta.

**Cuadro 3:** Nivel Educativo alcanzado por los Jóvenes de 20 a 24 años según Estrato socioeconómico del hogar

| <i>Nivel de Instrucción</i> | <i>Estrato Socioeconómico</i> |                      |                     |              |
|-----------------------------|-------------------------------|----------------------|---------------------|--------------|
|                             | <b>Estrato Bajo</b>           | <b>Estrato Medio</b> | <b>Estrato Alto</b> | <b>Total</b> |
| <b>Sin Instrucción *</b>    | 5,94                          | 1,27                 | 0,41                | 3,49         |
| <b>Primaria Completa</b>    | 45,73                         | 18,18                | 6,96                | 30,45        |
| <b>Secundaria Completa</b>  | 46,83                         | 74,86                | 84,12               | 62,09        |
| <b>Superior Completo</b>    | 1,50                          | 5,68                 | 8,51                | 3,97         |
| <b>Total</b>                | 100,00                        | 100,00               | 100,00              | 100,00       |
|                             | 49,95                         | 36,81                | 13,25               | 100,00       |

Fuente: Grupo Cambio Estructural y Desigualdad Social Dir. Agustín Salvia, Instituto Gino Germani /UBA, con base en datos de EPH-INDEC. II Semestre 2006. Total EPH Urbano. \*Incluye Primaria Incompleta.

**Cuadro 4:** Nivel Educativo alcanzado por los Jóvenes de 25 a 29 años según Estrato socioeconómico del hogar

| <i>Nivel de Instrucción</i> | <i>Estrato Socioeconómico</i> |                      |                     |              |
|-----------------------------|-------------------------------|----------------------|---------------------|--------------|
|                             | <b>Estrato Bajo</b>           | <b>Estrato Medio</b> | <b>Estrato Alto</b> | <b>Total</b> |
| <b>Sin Instrucción *</b>    | 8,25                          | 0,97                 | 0,06                | 4,03         |
| <b>Primaria Completa</b>    | 53,57                         | 22,88                | 6,75                | 33,54        |
| <b>Secundaria Completa</b>  | 34,35                         | 60,06                | 59,40               | 48,54        |
| <b>Superior Completo</b>    | 3,83                          | 16,09                | 33,79               | 13,88        |
| <b>Total</b>                | 100,00                        | 100,00               | 100,00              | 100,00       |
|                             | 44,34                         | 37,41                | 18,25               | 100,00       |

Fuente: Grupo Cambio Estructural y Desigualdad Social Dir. Agustín Salvia, Instituto Gino Germani /UBA, con base en datos de EPH-INDEC. II Semestre 2006. Total EPH Urbano. \*Incluye Primaria Incompleta.

En este marco se verifica la generalización del acceso al nivel medio, de modo tal que los jóvenes de los hogares más pobres tienen más ventajas que sus pares de generaciones anteriores para completar el nivel medio. Sin embargo a partir de la finalización del nivel medio, las desigualdades en cuanto a posibilidades educativas se amplían en forma considerable. De modo tal que la obtención de credenciales



universitarias sigue siendo minoritaria entre los jóvenes de hogares de más bajos recursos económicos.

Queda entonces por preguntarse si la relación entre estrato y empleo de calidad está mediada necesariamente por el factor educativo o si la estratificación socioeconómica –un indicador de posiciones de clase dispares y de redes de sociabilidad– están teniendo un efecto directo sobre el empleo independientemente de la educación alcanzada por los jóvenes, así como otra serie de atributos demográficos y sociales relevantes.

## ¿Integración o exclusión social: adquisición o de adscripción?

Hasta aquí se han presentado evidencias que ponen de manifiesto las importantes diferencias que se dan a partir de y en relación con posicionamientos socioeconómicos particulares dentro de los cuales se desenvuelven los trayectos socioeducativos y sociolaborales de los jóvenes. A partir de esta descripción general y profundizando en la hipótesis planteada, cabe preguntarse cómo influyen los logros educativos en los logros de inclusión social que alcanzan los jóvenes, pero controlando el efecto del posicionamiento socioeconómico de los hogares de los jóvenes: ¿cuánto y de qué manera las credenciales educativas disminuyen el riesgo de exclusión del sistema educativo y del mercado laboral y cuánto y de qué manera la obtención de estas credenciales favorecen las posibilidades de acceso a buenos empleos? En este marco, ¿en qué medida el estrato socioeconómico no resulta un factor clave en la explicación de estos fenómenos?

Respecto a las situaciones de exclusión se verifica que las mayores diferenciales se presentan más asociadas al estrato socioeconómico del hogar que a los logros educativos adquiridos. En este sentido, mayores credenciales implican para los jóvenes más pobres mayores niveles de exclusión. Mostrando así la dificultad de estos jóvenes de insertarse en el mercado laboral de manera exitosa una vez que abandonan o finalizan la escuela media o la universidad.

De modo que se verifican importantes brechas en las situaciones de exclusión al comparar la situación de los jóvenes de estratos más alto con la de aquellos de hogares más pobres, aún con los mismos niveles de instrucción (ver cuadro 5).

De esta manera, si bien existe un efecto de integración y contención social dado por las instituciones de educación formal, el impacto de este efecto parece ser mayor en los sectores medios y en los hogares más acomodados que aquellos más humildes.

En Relación al acceso a buenos empleos, cabría esperar que todos aquellos jóvenes con iguales credenciales educativas tengan las mismas posibilidades de acceso a buenos empleos.

Sin embargo se observa que aún con logros educativos similares, los niveles de acceso a empleos de calidad presentan amplias brechas según el estrato de procedencia. Además y particularmente para los jóvenes de hogares más pobres, la relación entre escolarización creciente y posibilidades de acceso a empleos de calidad no es estrictamente lineal. De este modo en los jóvenes más pobres con credenciales educativas más altas, el acceso a empleos de calidad desciende respecto de aquellos de estrato bajo pero con credenciales de nivel medio (ver cuadro 5). Puede entenderse así, que los jóvenes de los sectores más pobres deben ingresar en puestos de menor calidad a pesar de contar con las mismas credenciales que sus pares de hogares más acomodados.

**Cuadro 5:** Acceso a empleo de calidad y jóvenes que no estudian ni trabajan por nivel de instrucción según Estrato

|                         |                            | <b>Empleo de calidad</b> | <b>No estudian ni trabajan</b> |
|-------------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------------|
| <b>Estrato Bajo</b>     | Nivel de instrucción bajo  | 4,55                     | 28,72                          |
|                         | Nivel de instrucción medio | 9,39                     | 29,60                          |
|                         | Nivel de instrucción alto  | 8,64                     | 39,29                          |
| <i>Total de Estrato</i> |                            | <b>6,04</b>              | <b>29,14</b>                   |
| <b>Estrato Medio</b>    | Nivel de instrucción bajo  | 12,41                    | 14,77                          |
|                         | Nivel de instrucción medio | 28,71                    | 11,49                          |
|                         | Nivel de instrucción alto  | 42,49                    | 16,12                          |
| <i>Total de Estrato</i> |                            | <b>23,95</b>             | <b>13,03</b>                   |
| <b>Estrato Alto</b>     | Nivel de instrucción bajo  | 14,97                    | 5,82                           |
|                         | Nivel de instrucción medio | 42,27                    | 4,38                           |
|                         | Nivel de instrucción alto  | 67,33                    | 4,22                           |
| <i>Total de Estrato</i> |                            | <b>41,36</b>             | <b>4,63</b>                    |
| <b>Total General</b>    |                            | <b>16,72</b>             | <b>20,48</b>                   |

Fuente: Grupo Cambio Estructural y Desigualdad Social Dir. Agustín Salvia, Instituto Gino Germani /UBA, con base en datos de EPH-INDEC. II Semestre 2006. Total EPH Urbano. \* Incluye primaria incompleta.

\* \* \*

Una forma más precisa de evaluar las oportunidades diferenciales es a través del diseño de un modelo de regresión logística que estime el riesgo relativo de los jóvenes de quedar fuera del sistema educativo y del mercado laboral, así como también las posibilidades de acceder a un empleo de calidad, controlando los diferentes factores que intervienen en tales procesos.

En primer lugar, se buscó un modelo de regresión logística que estime el riesgo que tienen los jóvenes de permanecer fuera del sistema educativo y del mercado laboral, para una serie de diferentes factores socio-demográficos y socio-económicos, incluyendo el nivel educativo del joven y la posición económico-social del hogar. Para controlar el eventual efecto de la interrelación entre estrato y nivel educativo, se introdujo al modelo la interacción entre ambos. Asimismo se introdujo como variable control el contexto urbano (Ciudad de Buenos Aires, Partidos del Gran Buenos Aires y Resto de las Ciudades del Interior). Para evitar el efecto confusión de situaciones que tienen diferente origen, se consideró como una variable independiente dentro del modelo, la situación de las mujeres con responsabilidad familiar (jefas de hogar o cónyuges del jefe y demás jóvenes casadas o unidas). Este primer modelo procura evaluar el efecto de la posición socio-económicas sobre la situación de desafiliación de los jóvenes del sistema educativo formal y del mercado laboral, controlando factores demográficos, socio-institucionales, educativos y doméstico-reproductivos.

En segundo lugar, se utilizó el mismo modelo para examinar las probabilidades que tienen los jóvenes activos (ocupados, desocupados, desalentados y jóvenes con tareas domésticas), de acceder a un empleo estable y protegido. A partir de las variables introducidas es posible evaluar las condiciones que ofrecen mayores ventajas para acceder a un buen empleo. Se supone que dichas condiciones generan chances diferenciales tanto en la exclusión de determinados mecanismos de integración, en materia de educación y de trabajo, así como en el acceso a empleos de calidad. El modelo ajustado evalúa este último aspecto a la luz de una serie de factores demográficos, socio-institucionales, educativos y domésticos, todos ellos relevantes –a la vez que significativos– en función de testear el papel específico de la posición socio-económica del hogar sobre dicho resultado.

\* \* \*

Los resultados del análisis del primer modelo<sup>14</sup> indican que el sexo es la variable de mayor peso a la hora de evaluar los riesgos de encontrarse excluido del sistema educativo y del mercado laboral (ver Wald en cuadro I)<sup>15</sup>. Particularmente, son las mujeres con responsabilidad familiar las que presentan los mayores riesgos de exclusión (ver Expb<sup>16</sup>). El hecho de ser mujer con responsabilidades domésticas

---

14 Se considera que satisfacen criterios de bondad de ajuste con un coeficiente de regresión R2 de Nagelkerke 0.17 (como aproximación a la capacidad explicativa del modelo).

15 Según el estadístico WALD que mide la fuerza o el peso de una variable independiente al interior del modelo. Actúa como un ji cuadrado y sus valores permiten la comparación de la fuerza y el peso entre las distintas variables introducidas en un modelo dado independientemente de la cantidad de categorías que tenga la variable independiente.

16 La función del Exp(b) es la de describir el comportamiento de cada variable indicando la probabilidad de que un suceso ocurra, dado un atributo determinado y manteniendo constante el resto

quintuplica (es 4,8 veces más) el riesgo de exclusión respecto de los hombres y de las mujeres sin este tipo de responsabilidades.

Si se analiza el sentido y la fuerza de las otras variables, encontramos que al aumentar la edad aumentan también los riesgos de encontrarse en situaciones de exclusión. Por su parte, los jóvenes que habitan en contextos de mayor dinamismo económico, político y cultural, de acuerdo al tipo de área urbana en el que residen, cuentan con menor riesgo de quedar excluidos del mercado de trabajo y del sistema educativo formal<sup>17</sup>. Según el modelo, los que terminaron estudios secundarios presentan un 35% menos de probabilidades de quedar excluidos que quienes no han finalizado la educación media, mientras que quienes terminaron estudios terciarios o universitarios presentan un riesgo 33% menor que sus pares sin credenciales del nivel secundario (ver cuadro 1).

Ahora bien, si observamos de manera particular las variables asociadas en forma directa con la hipótesis de trabajo, los jóvenes de estratos medios presentan un riesgo de exclusión 56% menor que el de los jóvenes de hogares más pobres; mientras que en los jóvenes de estratos más altos el riesgo de exclusión es 78% menor que el de sus pares de hogares pobres, controlando el efecto del resto de las variables.

**Cuadro 1:** Factores que inciden en la probabilidad de quedar excluido del sistema educativo formal y del mercado laboral. Jóvenes entre 15 y 29 años de edad

|  | <b>B</b> | <b>Wald</b> | <b>Sig.</b> | <b>Exp(B)</b> |
|--|----------|-------------|-------------|---------------|
| <b>Edad</b>  | 0,11     | 757,04      | 0,00        | 1,11          |
| <b>Varón</b><br>Mujeres*   | -2,26    | 930,22      | 0,00        | 0,10          |
| <b>Mujer con responsabilidad familiar</b><br>Varones con o sin responsabilidad familiar<br>y mujeres sin responsabilidad familiar* | 1,59     | 417,75      | 0,00        | 4,90          |
| <b>Estrato</b>   |          | 341,72      | 0,00        |               |
| <b>Estrato medio</b><br>Estrato bajo s/credenciales o credenciales primarias o media *   | -0,80    | 303,44      | 0,00        | 0,45          |
| <b>Estrato alto</b><br>Estrato bajo s/credenciales o credenciales primarias o medias*  | -1,52    | 192,32      | 0,00        | 0,22          |
| <b>Nivel de Instrucción</b>  |          | 127,16      | 0,00        |               |

---

de las variables (respecto siempre de la categoría, atributo o valor de comparación).

17 Debe destacarse en este sentido que si bien vivir en la Ciudad de Buenos Aires disminuye los riesgos de exclusión, vivir en los partidos de Gran Buenos Aires los aumenta.

|  |       |         |      |      |
|--|-------|---------|------|------|
| <b>Estudios Secundarios completos</b><br>Hasta Secundario incompleto**                   | -0,42 | 125,92  | 0,00 | 0,66 |
| <b>Estudios Terciarios y/o Universitarios completos</b><br>Hasta Secundario incompleto** | -0,39 | 14,34   | 0,00 | 0,68 |
| Interacción entre estrato y nivel de instrucción   | -0,15 | 9,15    | 0,00 | 0,86 |
| <b>Zona de residencia</b>  |       | 27,57   | 0,00 |      |
| <b>Ciudad de Buenos Aires</b><br>Interior*   | -0,29 | 6,05    | 0,01 | 0,75 |
| <b>Partidos del Gran Buenos Aires</b><br>Interior*                                       | 0,23  | 20,43   | 0,00 | 1,26 |
| <b>Constante</b>   | -2,76 | 1038,29 | 0,00 | 0,06 |

Fuente: Grupo Cambio Estructural y Desigualdad Social Dir. Agustín Salvia, Instituto Gino Germani /UBA, con base en datos de EPH-INDEC II Semestre 2006. Total EPH Urbano. \*Categoría de comparación.

En este sentido y dados los resultados hallados a partir del modelo propuesto, el peso neto del estrato en la determinación de las situaciones de exclusión es relativamente bajo en vinculación al peso atribuido en las tesis sostenidas. Ello se debe en parte a que la escolaridad estaría funcionando como un mecanismo de integración y contención social.

Cabe preguntarse entonces qué tanto aportan en las posibilidades de acceso a empleos de calidad, las condiciones sociales adscriptas y los niveles educativos adquiridos por los jóvenes.

En los resultados arrojados por el segundo modelo<sup>18</sup> se verifica que la variable sexo es la que presenta mayor peso en la determinación de las posibilidades de acceso a empleos estables y protegidos, el segundo factor de importancia está dado por el estrato socio-económico (ver Wald en cuadro 2)<sup>19</sup>. Asimismo se verifica que a medida que aumenta la edad, aumenta paulatinamente la probabilidad de obtener un empleo estable y protegido. Por su parte el hecho de ser varón quintuplica las chances de obtener un buen empleo. Mientras las mujeres con responsabilidad familiar tienen 60% menos probabilidades de hallar un empleo de calidad que el resto de las mujeres y que los varones (ver cuadro 2). Asimismo, según tipo de área urbana se observa que los jóvenes que viven en la Ciudad de Buenos Aires como en los Partidos de Gran Buenos Aires cuentan con mayores ventajas que sus pares

---

18 Se considera que satisfacen criterios de bondad de ajuste con un coeficiente de regresión R2 de Nagelkerke 0.35 (como aproximación a la capacidad explicativa del modelo).

19 Ver supra nota 12.

del interior<sup>20</sup> mostrando la relevancia del dinamismo económico y de la demanda laboral para la probabilidad de acceder a un puesto de calidad.

En cuanto al rol de la escolaridad podemos ver que los jóvenes con credenciales secundarias tienen 2 veces más probabilidades de acceder a un empleo estable y protegido que sus pares sin credenciales o credenciales inferiores. El logro de credenciales universitarias triplica las chances de conseguir este tipo de empleo (siempre en relación a las chances que tienen los jóvenes sin credenciales de nivel medio).

Ahora bien, si observamos más de cerca el comportamiento de las variables centrales, se puede sostener que el estrato socio-económico resulta –manteniendo constante el resto de los efectos del modelo– un factor clave en la explicación de las oportunidades laborales. En este sentido, aquellos jóvenes provenientes de estratos medios tienen 4,7 veces más chances de encontrar un empleo estable y protegido que aquellos provenientes de estratos bajo y las probabilidades de acceder a un empleo pleno de los jóvenes de estratos más altos es 12 veces superior a las de los más pobres, controlando el efecto del resto de las variables, incluyendo el nivel de escolaridad de los jóvenes.

**Cuadro 2:** Factores que inciden en la posibilidad acceder a un empleo estable y protegido\*\*. Jóvenes entre 15 y 29 años de edad económicamente activos

|  | <b>B</b> | <b>Wald</b> | <b>Sig.</b> | <b>Exp(B)</b> |
|--|----------|-------------|-------------|---------------|
| <b>Edad</b>  | ,147     | 443,396     | ,000        | 1,158         |
| <b>Varón</b><br>Mujeres*   | 1,579    | 870,223     | ,000        | 4,852         |
| <b>Mujer con responsabilidad familiar</b><br>Varones con o sin responsabilidad familiar<br>y mujeres sin responsabilidad familiar* | -,893    | 238,287     | ,000        | ,409          |
| <b>Estrato</b>   |          | 759,917     | ,000        |               |
| <b>Estrato medio</b><br>Estrato bajo s/credenciales o credenciales primarias o media *   | 1,550    | 712,149     | ,000        | 4,714         |
| <b>Estrato alto</b><br>Estrato bajo s/credenciales o credenciales primarias o medias*  | 2,535    | 552,426     | ,000        | 12,615        |
| <b>Nivel de Instrucción</b>  |          | 184,163     | ,000        |               |
| <b>Estudios Secundarios completos</b><br>Hasta Secundario incompleto**   | ,805     | 184,044     | ,000        | 2,237         |

20 Aunque la ventaja que presentan los jóvenes de Ciudad de Buenos Aires puede ser asumida sólo con un 99% de confianza.

|  |        |          |      |       |
|--|--------|----------|------|-------|
| <b>Estudios Terciarios y/o Universitarios completos</b><br>Hasta Secundario incompleto** | 1,150  | 85,204   | ,000 | 3,157 |
| Interacción entre estrato y nivel de instrucción   | -,149  | 8,358    | ,004 | ,861  |
| <b>Zona de residencia</b>  |        | 19,686   | ,000 |       |
| <b>Ciudad de Buenos Aires</b><br>Interior*   | ,258   | 6,313    | ,012 | 1,294 |
| <b>Partidos del Gran Buenos Aires</b><br>Interior*                                       | ,249   | 14,756   | ,000 | 1,283 |
| <b>Constante</b>   | -6,927 | 1431,079 | ,000 | ,001  |

Fuente: Grupo Cambio Estructural y Desigualdad Social Dir. Agustín Salvia, Instituto Gino Germani /UBA, con base en datos de EPH-INDEC II Semestre 2006. Total EPH Urbano. \*Categoría de comparación. \*\*Calculado sobre la población económicamente activa.

En síntesis, se puede observar que en contexto de recuperación económica como el actual, las brechas por estrato resultan marcadas y persistentes. Por ello, se está aún muy lejos de garantizar una situación de equidad para los jóvenes. Las diferencias más importantes en las posibilidades de acceso a empleos de calidad se explican más por el estrato socioeconómico del hogar de pertenencia que por las credenciales educativas obtenidas. El nivel de escolaridad, si bien resulta un factor de importancia, desempeña un rol menor. Por lo tanto, podemos afirmar que posicionamientos socioeconómicos distintos generan marcos de opciones acotados en donde los jóvenes de hogares de mayores ingresos ven multiplicadas por 9 sus posibilidades de acceso a empleos estables y protegidos aún controlando el efecto de la variable educación.

## Consideraciones finales

Según parece, el sistema económico y social de la Argentina se encuentra lejos –a pesar del actual contexto de bonanza económica– se encuentra lejos de haber logrado un cambio cualitativo para el fragmentado mundo de la inclusión social de los jóvenes. Algunos hechos fundamentales apoyan esta tesis:

- A pesar de las mayores posibilidades de los jóvenes de estratos bajos de acceder a una escolaridad de nivel medio respecto a generaciones anteriores, la desigualdad de oportunidades de acceso a oportunidades educativas es persistente. Esto se manifiesta por una parte en que la obtención de credenciales de nivel medio sigue siendo inferior entre los jóvenes provenientes de hogares de estrato socioeconómico bajo. Pero fundamentalmente, las brechas de oportunidades entre los jóvenes provenientes de estratos socioeconómicos bajos y los que

proviene de hogares más favorecidos, se amplían de manera considerable al finalizar el nivel medio.

- Contextos familiares con mayor capacidad socioeconómica favorecen las posibilidades de los jóvenes de permanecer en el sistema educativo. No todos los jóvenes pueden continuar estudios secundarios o superiores; ni acceder—cuando logran mantenerse en el sistema educativo— a igual calidad de formación. Por una parte, debido a la falta de recursos para invertir en educación; por otra, debido a la mayor urgencia o necesidad de emancipación o de generar ingreso para el hogar. De esta manera, los jóvenes de sectores más vulnerables son los primeros en ingresar al mundo del trabajo, a la vez que, son los últimos en la fila para acceder a un empleo de calidad (Salvia y otros, 2006).
- Se cristalizan entonces estrategias diferenciales de inclusión educativa y laboral en función de la posición que se ocupa en la estructura social. En este sentido, los jóvenes de estratos altos tienden a postergar la salida al mercado de trabajo en función de completar y extender trayectorias educativas, siendo las trayectorias educativas las que operan y alteran el curso de las trayectorias laborales. En cambio, los jóvenes provenientes de hogares de estratos bajos postergan, relegan o abandonan trayectorias educativas en función de priorizar la búsqueda de empleo, siendo en este caso la trayectoria laboral la que opera y altera el curso de las trayectorias educativas.
- Si bien la educación es una variable clave para la mejoría de las perspectivas laborales de los jóvenes, se advierte que independientemente de un estancamiento o crisis económica, el mayor logro escolar no es garantía para una inserción laboral exitosa, en particular para el caso de los jóvenes más pobres. De modo que además de corroborarse situaciones de desigual acceso al sistema educativo y demás mecanismos de formación, parece cristalizar fundamentalmente para los jóvenes más pobres, un condicionamiento particular asociado a situaciones estructurales de clase que limitan sus oportunidades de acceso a empleos de calidad independientemente del nivel de escolaridad al que hayan accedido.
- La educación entonces, no constituye una causa primera y última de los problemas de empleo sino que es más bien una consecuencia o un eslabón en un círculo de reproducción y de transmisión intergeneracional de situaciones de pobreza y de precariedad cada vez más difíciles de modificar. Los datos confirman que si bien el mayor nivel de escolarización se corresponda con mejores empleos, esto no es general sino que depende también —y sobre todo— de la posición socioeconómica del hogar de origen del joven. De hecho, para posicionamientos educativos similares, la relación entre escolarización creciente y posibilidades de acceso a empleos estables y protegidos tiende a anularse al descender en la escala social. Este hecho resulta por demás llamativo y permite cuestionar las tesis que sostienen que los jóvenes con mayor educación habrán de lograr un empleo de mejor calidad.



A pesar de que en el período reciente se registra una mejora general en los indicadores económicos y laborales y una expansión de las credenciales educativas de nivel medio, lo cual ha hecho posible que las actuales generaciones de jóvenes cuenten con mayores niveles de instrucción que las generaciones anteriores, la estructura de mercados segmentados y oportunidades diferenciales no se ha visto modificada.

La promesa repetida de que una mayor educación garantiza mejores oportunidades de empleo no se confirma con la observación de los datos analizados. Este fenómeno se puede asociar a diversos factores: a) iguales credenciales se valorizan en el mercado en forma diferencial dado que reflejan trayectos educativos de distinta calidad (segmentación educativa), b) los distintos portadores pueden verse sometidos a situación de discriminación por parte de las empresas en virtud de atributos personales como género, etnia, religión, etc. y c) la segmentación del mercado de trabajo (en estrecha vinculación con la segmentación educativa) y la polarización de la estructura social condiciona sus posibilidades de acceso a determinados puestos de trabajo. En cualquier caso, el acceso a mayor y mejor educación y a un empleo de calidad parece depender fundamentalmente de un sistema social que genera trayectorias desiguales para los jóvenes según su situación socioeconómica familiar y otros factores asociados a necesidades y oportunidades divergentes.

En este marco, situaciones de desigualdad socioeconómica delimitan trayectos educativos, laborales y sociales diferenciales y condicionan los logros en materia de inserción social.

Entre otras consecuencias, esto implica que cualquier política para el fomento de la inserción laboral juvenil no puede dejar en manos de la dinámica de los mercados la inclusión social de los jóvenes. La fuerte desigualdad cristalizada en las estructuras de oportunidades educativas y laborales exige una profunda revisión de las intervenciones sociales de modo que sean capaces de generar mecanismos de inclusión para todos los jóvenes.

## Anexo

**Tabla I:** Conceptos y definiciones operativas

|   |
|---|
| <p><b><i>Inserción laboral protegida y estable:</i></b> refiere al logro de haber accedido a un empleo con seguridad social y protección legal, o, en el caso de trabajadores autónomos, con capital intensivo, cuyos ingresos horarios son mayores a los de la canasta de indigencia de una familia tipo (Salvia, Fraguaglia, Metlicka Laboratorio N° 19). Asume los valores:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Empleo de calidad</li><li>• Problemas de empleo</li></ul>  |
| <p><b><i>Jóvenes que no estudian ni trabajan:</i></b> reúne a aquellos jóvenes que no asisten a establecimientos educativos formales, y se encuentran desempleados, desalentados o no buscan trabajo. Incluye a las amas de casa y personas con tareas del hogar. Asume los valores</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Jóvenes que no estudian ni trabajan</li><li>• Jóvenes que estudian y/o trabajan</li></ul>   |
| <p><b><i>Nivel de instrucción:</i></b> se ha construido a partir de tres categorías: Alto: Jóvenes graduados de carreras terciarias y/o universitarias. Medio: Jóvenes con nivel secundario completo y/o estudiantes del nivel terciario. Bajo: jóvenes con nivel de instrucción primaria y sin instrucción: jóvenes que no asisten y no han asistido a establecimientos educativos formales. Asume los valores:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Sin instrucción (incluye primario completo)</li><li>• Primario completo</li><li>• Secundario completo</li><li>• Terciario/universitario completo y más</li></ul> |
| <p><b><i>Estrato socioeconómico:</i></b> se construye a partir de los deciles de ingresos por equivalente adulto de los hogares, correspondiendo para los estratos bajos del 1° al 4° decil, para los estratos medios del 5 al 8 y para los estratos altos los dos deciles más altos (9 y 10°). Asume los valores:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Estrato bajo</li><li>• Estrato medio</li><li>• Estrato alto</li></ul>  |
| <p><b><i>Mujeres con responsabilidades familiares:</i></b> incluye a las jóvenes jefes, cónyuges del jefe y demás jóvenes casadas o unidas.</p>   |
| <p><b><i>Zona de residencia:</i></b> se construye a partir del aglomerado urbano relevado: Ciudad de Buenos Aires, Partidos de Gran Buenos Aires e Interior (el resto de los aglomerados)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Ciudad Autónoma de Buenos Aires</li><li>• Partidos del Gran Buenos Aires</li><li>• Restos de las Ciudades del país (EPH)</li></ul>  |

Fuente: Grupo Cambio Estructural y Desigualdad Social Dir. Dr. Agustín Salvia, Instituto Gino Germani/UBA.

**Cuadro I:** Distribución de los jóvenes de 15 a 29 años según Estrato grupo de edad

| Grupo de edad                  | Porcentaje de población joven |
|--------------------------------|-------------------------------|
| Adolescentes (15 a 19 años)    | 35,21                         |
| Jóvenes Plenos (20 a 24 años)  | 33,10                         |
| Jóvenes Adultos (25 a 29 años) | 31,70                         |
| <b>Total</b>                   | 100,00                        |

Fuente: Grupo Cambio Estructural y Desigualdad Social Dir. Dr. Agustín Salvia, Instituto Gino Germani/UBA.

**Cuadro II:** Nivel de Instrucción de los jóvenes de 15 a 29 años según Estrato socioeconómico de procedencia

|                      | Primario incompleto | Primario completo | Secundario completo y más | Total  |
|----------------------|---------------------|-------------------|---------------------------|--------|
| <b>Estrato Bajo</b>  | 88,57               | 69,87             | 33,83                     | 53,13  |
| <b>Estrato Medio</b> | 10,83               | 24,65             | 44,48                     | 33,71  |
| <b>Estrato Alto</b>  | 0,60                | 5,48              | 21,69                     | 13,16  |
| <b>Total</b>         | 100,00              | 100,00            | 100,00                    | 100,00 |
|                      | 4,29                | 47,04             | 48,67                     | 100,00 |

Fuente: Grupo Cambio Estructural y Desigualdad Social Dir. Dr. Agustín Salvia, Instituto Gino Germani/UBA.

**Cuadro III:** Situación de los jóvenes de 15 a 29 años en el Sistema Educativo y el Mercado de Trabajo. Según Estrato socioeconómico de procedencia por subgrupo de edad

| <i>Estrato socioeconómico</i> |                         | <i>Grupo de Edad</i> |                     |                     |              |
|-------------------------------|-------------------------|----------------------|---------------------|---------------------|--------------|
|                               |                         | <b>15 á 19 años</b>  | <b>20 á 24 años</b> | <b>25 á 29 años</b> | <b>Total</b> |
| <b>Estrato Bajo</b>           | Tasa de Actividad       | 28,52                | 63,27               | 68,75               | 50,15        |
|                               | Tasa de asistencia      | 66,10                | 24,80               | 10,01               | 38,18        |
|                               | No estudian ni trabajan | 20,95                | 35,67               | 34,39               | 29,14        |
|                               | Empleo de Calidad       | 3,02                 | 9,76                | 19,64               | 11,79        |
| <b>Estrato Medio</b>          | Tasa de Actividad       | 25,03                | 69,98               | 82,58               | 61,85        |
|                               | Tasa de asistencia      | 80,64                | 45,68               | 21,55               | 46,88        |

|                     |                         |       |       |       |       |
|---------------------|-------------------------|-------|-------|-------|-------|
| <b>Estrato Alto</b> | No estudian ni trabajan | 9,42  | 14,03 | 14,84 | 13,03 |
|                     | Empleo de Calidad       | 11,83 | 34,94 | 48,12 | 38,29 |
|                     | Tasa de Actividad       | 18,06 | 70,45 | 91,90 | 68,51 |
|                     | Tasa de asistencia      | 86,68 | 65,19 | 30,92 | 54,60 |
|                     | No estudian ni trabajan | 6,50  | 4,86  | 3,55  | 4,63  |
|                     | Empleo de Calidad       | 27,03 | 47,50 | 71,61 | 60,49 |

Fuente: Grupo Cambio Estructural y Desigualdad Social Dir. Dr. Agustín Salvia, Instituto Gino Germani/UBA. \*Calculado sobre la población económicamente activa.

**Cuadro IV:** Situación de los jóvenes de 15 a 29 años en el Sistema Educativo y el Mercado de Trabajo

|  | <i>Grupo de Edad</i> |                     |                     |              |
|--|----------------------|---------------------|---------------------|--------------|
|  | <i>15 a 19 años</i>  | <i>20 a 24 años</i> | <i>25 a 29 años</i> | <i>Total</i> |
| <i>Tasa de asistencia</i>                          | 71,79                | 37,84               | 18,14               | 43,27        |
| <i>Jóvenes que terminaron estudios secundarios</i> | 19,32                | 66,05               | 62,42               | 48,67        |
| <i>Tasa de Actividad</i>                           | 26,70                | 66,69               | 78,15               | 56,51        |
| <i>No estudian ni trabajan</i>                     | 16,59                | 23,62               | 21,45               | 20,48        |
| <i>Empleo estable y protegido*</i>                 | 6,75                 | 24,72               | 41,75               | 29,19        |

Fuente: Grupo Cambio Estructural y Desigualdad Social Dir. Dr. Agustín Salvia, Instituto Gino Germani/UBA, con base en datos de EPH-INDEC. II Semestre 2006. Total EPH Urbano. \*Calculado sobre la población económicamente activa.

**Cuadro V:** Situación de los jóvenes de 15 a 29 años que permanecen fuera del Sistema Educativo y del Mercado de Trabajo

|   | Porcentaje |
|---|------------|
| <b>No Asisten, desocupados o desalentados</b>                           | 40,40      |
| <b>No Asisten, inactivos con responsabilidades y tareas en el hogar</b> | 41,69      |
| <b>No Asisten, no trabajan ni buscan trabajo, ni son amas de casa</b>   | 17,89      |
| <b>Total</b>  | 100,00     |

Fuente: Grupo Cambio Estructural y Desigualdad Social Dir. Dr. Agustín Salvia, Instituto Gino Germani/UBA, con base en datos de EPH-INDEC. II Semestre 2006. Total EPH Urbano.



2/

## Segregación residencial socioeconómica y espacio social

Deserción escolar de los jóvenes en el área metropolitana del Gran Buenos Aires

AGUSTÍN SALVIA y PABLO DE GRANDE

### Resumen

Las desigualdades sociales en países en desarrollo han cobrado particular relevancia en los estudios socioeconómicos debido a los efectos complejos que generan los procesos de globalización sobre los sistemas productivos y las estructuras sociales. Durante los últimos años algunas investigaciones han analizado las tendencias vigentes en términos de polarización social y de segregación residencial. Sin embargo, en el marco de estos antecedentes destaca la escasez de estudios que consideren el hábitat residencial como un factor de vulnerabilidad. En tal sentido, el interés central de este trabajo es evaluar la influencia de dicho factor en las oportunidades de acceso de los jóvenes del Gran Buenos Aires al sistema educativo.

En función de este objetivo, el factor residencial es evaluado –con apoyo en registros censales de 2001– en cuanto a sus efectos directos, manteniendo bajo control las condiciones socioeducativas familiares, así como las diferencias reconocibles en términos de políticas y normativas vigentes.

### Introducción

¿En qué medida el espacio residencial –como expresión de un complejo vector de diferencias y distancias sociales– constituye un factor de recorte de oportunidades de acceso y permanencia educativa para los jóvenes en el área metropolitana del Gran Buenos Aires<sup>1</sup>?

---

1 El área metropolitana del Gran Buenos Aires (GBA) es el espacio geográfico donde se desarrollan las interacciones de mayor valor del país. Si bien la región sólo ocupa el 0,7% del territorio nacional, concentra un tercio de la población total (32,6%), y genera más del 50% del Producto Bruto Interno del país. La región constituye una “trama urbana”, tanto desde el punto de vista funcional (en materia de circulación e intercambio económico y de movilidad laboral), como desde el punto de vista físico (la mancha urbana se extiende casi sin solución de continuidad). A igual que lo

El tema de las desigualdades sociales en América Latina ha cobrado particular relevancia en los estudios socioeconómicos debido a los efectos complejos y desiguales que generan los procesos de globalización sobre los sistemas productivos y las estructuras sociales. Durante los últimos años algunas investigaciones han analizado las tendencias vigentes definiendo sus resultados en términos de polarización social y de segregación residencial. Algunas de estas investigaciones han avanzado a partir de la tesis de que estos procesos estarían generando una mayor dualidad y fragmentación social como derivación de factores socio-económicos y la ausencia de políticas públicas que favorezcan un desarrollo más equitativo. Según estos enfoques, el fenómeno se haría particularmente evidente en los grandes aglomerados urbanos debido a la particular segmentación residencial que presentan el mercado inmobiliario, el mercado laboral, la capacidad de intervención de las agencias del estado y las redes sociales.

En este marco, cuestiones como la inclusión educativa, la integración a la vida social y la inserción al mercado de trabajo por parte los jóvenes, constituyen un campo especial de preocupación social y político-institucional. Es un hecho ampliamente conocido que los jóvenes actuales presentan mayores tasas de asistencia escolar y nivel educativo que generaciones anteriores, y que, sin embargo, continúan presentando tasas superiores de desempleo y precariedad laboral que los adultos (OIT, 2000 y 2005). Se sabe también que tal situación se profundiza aún más en los jóvenes que intentan ingresar de manera temprana al mercado laboral sin haber concluido estudios medios, es decir, sin las competencias y calificaciones profesional y las credenciales exigidas por los mercados de empleo (Díaz de Medina, 2001; OIT, 2000 y 2005). Asimismo, si bien se sabe que las dificultades que enfrentan los jóvenes para mantenerse en el sistema educativo se hacen presentes en distintos niveles de la estructura social, es en los sectores socioeconómicos más vulnerados donde el problema adquiere mayor alcance cualitativo: ser joven en un espacio de pobreza en un país o una región pobre constituye un factor de riesgo al fracaso educativo y ocupacional.

---

que ocurre en otras grandes áreas metropolitanas de Latinoamérica, a mayor distancia del centro metropolitano, disminuyen la calidad urbana y se incrementan las desigualdades sociales (Torres, 2000). Un rasgo relevante de esta área es que la misma no constituye una unidad de gestión político administrativa sino la unión en el territorio de diferentes unidades jurisdiccionales de orden nacional, provincial y municipal. En primer lugar, la entidad más importante está conformada por la Ciudad de Buenos Aires o distrito de la Capital Federal, que con 203 km<sup>2</sup> concentra el 8% de la población del país. Esta ciudad está dividida a su vez en unidades de gestión administrativa. En segundo lugar, rodeando a la ciudad pero formando parte del territorio de la Provincia de Buenos Aires, se agrupan 24 partidos que conforman el denominado Conurbano bonaerense, cada uno de los cuales cuenta con un gobierno municipal. De esta manera, la CBA y los partidos del Conurbano forman unidades de gestión distintas, sin articulaciones políticas, administrativas o financieras entre sí. Dada esta particular organización político-administrativa, la trama urbana de la región dista de ser un sistema de ciudades, para conformar más caóticamente una ciudad con muchos gobiernos (Pirez, 2000). (Ver gráfico 1).

En el caso argentino, existen estudios que han demostrado la persistente vigencia de inequidad en materia de oportunidades de acceso a la escolaridad media (Riquelme y Herger, 2000; Tuñón, 2005; Miranda y Salvia, 2003; Salvia y Tuñón, 2003), así como en cuanto a las desiguales condiciones de “educabilidad” que presentan los jóvenes de diferentes sectores sociales o en cuanto a la desigual calidad de la educación recibida según tipo de jurisdicción y sector social (Filmus, Miranda y Zelarraya, 2003). Pero más allá de la existencia de un relativo acuerdo en cuanto a los diagnósticos profesionales respecto a la descripción o las consecuencias sociales del problema juvenil, sus causas son todavía motivo de debate por parte de los especialistas.

Un estimulante punto de vista teórico lo ofrece Bourdieu (1993), el cual destaca una estrecha relación entre el espacio físico y el espacio social como componentes del proceso de reproducción social. Los agentes sociales se constituyen “en” y “por” sus relaciones con el espacio social, invistiendo de sentido material y simbólico al espacio físico. Si bien este último presenta las distancias sociales como si estas fuesen una expresión “natural” del propio espacio, tales distancias son socialmente construidas y sirven a la reproducción de las distancias observadas. Precisamente, la perdurabilidad de la estructura social –en el espacio social– se debe, entre otros motivos, a la fuerza que presenta dicho amarre en el espacio físico. Esta teoría se ve respaldada por numerosas investigaciones aplicadas a nivel internacional (Jencks y Mayer, 1990; Massey y Denton, 1988; Wilson, 1987), pero también en recientes hallazgos que comprueban la persistencia de una correlación creciente en las grandes ciudades latinoamericanas entre el espacio urbano residencial y la persistencia de problemas de desempleo, marginalidad económica y pobreza. Un proceso que ha llevado a revisar y ampliar las teorías sobre la “segregación residencial”<sup>2</sup>.

En el caso del área metropolitana del Gran Buenos Aires está ampliamente documentado que durante la década del noventa –de la mano de las reformas estructurales y las crisis cíclicas de la economía argentina– tuvieron lugar una mayor segmentación del empleo, una cristalización de la pobreza económica y una mayor concentración del ingreso. Según diversas investigaciones estos procesos impactaron en el espacio metropolitano generando una mayor polarización residencial del área (Sabaté, 2000; Pérez, 2000; Vidoz, 2006). El aumento de los flujos de intercambios, la irrupción de nuevos negocios inmobiliarios y la circulación financiera incidieron en la configuración de un mapa urbano más complejo (Torres,

---

2 La segregación residencial remite a formas de desigual distribución de grupos de población en el territorio que se manifiestan de diferentes maneras. Una mirada integrada sobre estas diferencias lleva más recientemente a definir la segregación residencial como el “grado de proximidad espacial o de aglomeración territorial de familias o personas pertenecientes a un mismo grupo social, sea que éste se defina en términos étnicos, etarios, de preferencias religiosas o socioeconómicos, entre otras posibilidades” (Sabatini, Cáceres y Cerda, 2001; citado también por Rodríguez y Arraigada, 2004).



2000; Cicollela, 1999 y 2000). En el marco de estos enfoques resulta relevante explorar el peso del espacio residencial como un factor de vulnerabilidad o riesgo de exclusión educativa.

Los estudios desarrollados más específicamente en materia de segregación residencial para el Gran Buenos Aires muestran una situación compleja. Al respecto, Groisman y Suárez (2006), si bien encuentran a partir de datos censales una destacable desigualdad en el patrón de distribución residencial según nivel educativo de los jefes de hogar y acceso a condiciones de vida, no identifican aumentos significativos en los índices de segregación residencial para la década 1991-2001. La principal excepción al respecto se registra en el indicador de cobertura de salud, el cual estaría en realidad expresando un aumento en la desigual distribución espacial de los puestos registrados con arreglo a la ubicación residencial de los trabajadores. En una segunda aproximación al problema, Groisman y Suárez (2006) confirman que la segregación residencial según estrato socioeconómico –medida por el nivel educativo del jefe de hogar– habría permanecido estable durante el último decenio, aunque tuvo lugar un aumento en el nivel de educación de los jefes. Al mismo tiempo, identifican la mayor presencia de niños y jóvenes con dificultades para mantenerse en el sistema escolar en las zonas más vulnerables de la Capital Federal (según ingresos de los hogares y condiciones de habitabilidad).

Sin embargo, estos resultados no permiten reconocer de manera diferenciada cuál es –con relación a los logros educativos de los jóvenes– el peso específico de los recursos de los hogares frente a la influencia de la zona o barrio como tales. En tal sentido, el interés de este trabajo es analizar, para el caso del área metropolitana del Gran Buenos Aires, la influencia tanto de factores de orden familiar como residencial sobre la exclusión de los jóvenes “no jefes de hogar” de 15 a 19 años del sistema educativo. En función de este objetivo se evalúa, con base en información censal de 2001, el impacto que ejerce sobre la probabilidad de no asistencia escolar por parte de estos jóvenes el contexto socioeconómico residencial –como dimensión del espacio local– de manera independiente de los recursos socioeconómicos del hogar –como dimensión micro social– y de las diferencias político-institucionales existentes al interior del área geográfica de estudio –dimensión o factor macro social–. Para tal fin se elaboran y analizan una serie de medidas de segregación, tabulados cruzados y modelos multivariados de regresión logística.<sup>3</sup>

## Planteamiento del problema

Entre las distintas formas que puede asumir la segregación residencial, la segregación socioeconómica presenta una gran visibilidad y trascendencia. Los autores

---

3 La información fue elaborada con base a los microdatos del Censo Nacional de Personas, Hogares y Viviendas de 2001 (INDEC, 2001; IPUMS, 2007).

que han abordado el tema en los países de América Latina tienden a definir este tipo de segregación como un mecanismo y un resultado de los procesos de reproducción de las desigualdades socioeconómicas (Rodríguez y Arraigada, 2004). Se ha subrayado el hecho de que “aisla a los pobres” (Dureau *et al.*, 2002), fortaleciendo sus redes primarias pero limitando sus posibilidades de movilidad social ascendente. También se ha señalado que tal segregación reduce los ámbitos de interacción de los diferentes grupos socioeconómicos, siendo la segmentación educativa (CEPAL, 2001) y la segmentación laboral (OIT, 2004; Kazzman y Retamoso, 2005) dos de sus derivaciones más sobresalientes. A esto cabe sumar indicios de que la segregación económica residencial afecta el acceso a bienes y servicios públicos, la participación político-ciudadana y la vida comunitaria (CEPAL/CELADE, 2002). Estudios recientes (Kazzman y Retamoso, 2005; Rodríguez, 2004) indican que la consolidación de las desigualdades en los territorios opera, asimismo, como dispositivo generador de una mayor desigualdad en las oportunidades laborales relativas al acceso, la calidad y las remuneraciones. Estas a su vez, de manera recursiva, organizan las estructuras de oportunidades de apropiación social del suelo y división y localización espacial de los grupos sociales.

Si bien hay estudios que confirman que la segregación residencial de tipo socioeconómico en áreas metropolitanas constituye un factor importante para entender la dinámica de la reproducción de la pobreza y la marginación social, son pocas las investigaciones que han abordado el problema en términos de su impacto en las oportunidades educativas de los jóvenes. Por lo tanto, en el marco general del enfoque propuesto, un aspecto importante a examinar lo constituye el interrogante vinculado a conocer en qué medida factores socioeconómicos residenciales inciden sobre la probabilidad de escolarización de los jóvenes. La relevancia que enviste a este interrogante se vincula con la posibilidad metodológica de aislar el efecto espacial de otras condiciones socioeconómicas y culturales de los hogares, e incluso de los eventuales efectos que puede producir la existencia de diferentes normas en materia de escolaridad obligatoria y política educativa según las características del barrio y de la jurisdicción en donde habitan los jóvenes.

Frente a la variedad de criterios de estratificación a partir de los cuales resulta posible evaluar el enfoque teórico propuesto, se aborda aquí la hipótesis de que el espacio socioeconómico residencial –aproximado según la composición educativa de las unidades residenciales urbanas– constituye un importante mecanismo a partir del cual se estructuran segregaciones que generan un acceso diferenciado de los jóvenes a oportunidades de bienestar, integración y movilidad social. Esta perspectiva implica el traslado de las reconocidas desigualdades que ocurren en el campo de las relaciones de clase, de estatus profesional y de poder o, incluso, a nivel económico en términos de “pobreza”, al espacio socio-residencial de apropiación,

concentración y distribución entre los hogares de los bienes y servicios, públicos o privados, así como de los funcionamientos fundamentales de la vida social.<sup>4</sup>

La problemática resulta relevante, en primer lugar, porque aunque las condiciones residenciales a evaluar permanezcan indeterminadas a nivel de las relaciones sociales que intervienen en ellas, la comprobación de su existencia y sus diferentes modos y grados de incidencia, tiene efectos importantes sobre los diagnósticos, diseños de políticas y acciones concretas destinados a generar condiciones de mayor equidad social en el acceso a la educación de los jóvenes. En segundo lugar, porque si bien la literatura especializada da por sentado la proliferación durante las últimas décadas del fenómeno de segregación socioeconómico residencial en los grandes centros urbanos de la región (a partir de la mayor homogeneidad que presentan los agrupamientos residenciales urbanos) en la mayoría de dichos estudios, debido a los límites de las fuentes de información (por lo general, información agregada y estática a nivel de unidades censales) no resulta factible establecer el orden causal del fenómeno. Por ejemplo, ¿en qué medida una mayor concentración de desocupados o subocupados precarios en determinados barrios es una consecuencia –mediada por el comportamiento del mercado inmobiliario– o una causa –mediada por el aislamiento social– de la segregación socioeconómico-residencial?

En nuestro caso, el problema ha quedado definido en términos de una variable de “resultado” (“no asistencia escolar de los jóvenes”), siendo las unidades primarias de observación los propios jóvenes no jefes de hogar de entre 15 y 19 años que residen en hogares particulares. Esta variable difícilmente puede ser considerada una causa para que los hogares que presenten esta situación se movilen hacia áreas residenciales comunes. Si bien no cabe descartar que el problema de acceso y retención educativa de los jóvenes esté actuando en interacción con otros factores asociados con la marginalidad y la pobreza, cabe destacar el hecho de que tales factores resultan propiedades de los hogares y no del espacio social residencial. Frente a lo cual, en la medida que resulte factible aislar el efecto de tales factores –al igual que el efecto geográfico generado por los factores político-institucionales– dejaría al descubierto el impacto neto que impone la condición residencial como factor “residencial” agregado que interviene en la retención o deserción escolar de los jóvenes.

Es en el marco de este planteo que cabe poner a prueba el supuesto de que las condiciones residenciales de los hogares no inciden sobre la estructura de oportunidades educativas de los jóvenes del Gran Buenos Aires que habitan dichos hogares. Es decir, que el déficit en materia de retención escolar para estos jóvenes

---

4 Se sigue aquí el enfoque planteado Kaztman (1999 y 2001) y otros autores, para quienes los conceptos segregación espacial, vulnerabilidad y activos constituyen teorías de alcance medio, no en función de recortar y explicar un fenómeno macro –como la pobreza– sino para contribuir con un tipo de causa eficiente para entender la dinámica micro social de los nuevos procesos de marginalidad y segregación económica y social.

no jefes de hogar de entre 15 y 19 años es independiente del contexto económico y socio-cultural residencial. En todo caso, si este contexto interviene lo debería hacer como expresión o interacción de las condiciones económicas y socio-culturales de los hogares que habitan dichos espacios. La refutación de este supuesto requiere al menos demostrar que la segregación residencial medida en términos de la composición socioeconómica de las unidades censales (“radios”, equivalentes al “census tract” estadounidense) es capaz de incidir sobre la no integración o la deserción escolar de los jóvenes, de manera independiente del propio capital educativo o de clase del hogar de pertenencia y, eventualmente, de las diferencias que presentan los servicios educativos según tipo de jurisdicción político-administrativa.

- A los fines de este trabajo, la variable No Asistencia Escolar de los jóvenes quedó definida como un observable directo a nivel de los individuos. En este marco, se consideró como observable de la exclusión escolar el hecho de no estar estudiando sin haber concluido el nivel de educación media o 12 ó más años de escolaridad. De esta manera, los jóvenes de 15 a 19 años no jefes de hogar fueron clasificados en: 1) Jóvenes que terminaron el nivel medio o asisten a un establecimiento escolar; y 2) Jóvenes que no terminaron el nivel medio y no asisten a un establecimiento escolar.<sup>5</sup>
- La posición de clase del hogar de estos jóvenes fue medida a través del clima educativo del hogar. Como *proxy* a este criterio de estratificación se utilizó el indicador “años de escolaridad del jefe del hogar”. A los fines de lograr una clasificación más sustantiva, los años de escolaridad fueron agrupados en la variable Nivel Educativo del Jefe de Hogar del siguiente modo: 1) Muy Bajo (primaria incompleta), 2) Bajo (primera completa), 3) Medio (secundaria completa) y 4) Medio Alto (estudios superiores completos o incompletos).
- Las desiguales condiciones socioeconómicas “residenciales” que podrían estar afectando las trayectorias escolares fueron evaluadas en este trabajo tomando como variable criterio los climas educacionales dominantes en las unidades censales. Este criterio permitió crear una Estratificación Social Residencial (ESR) utilizando para ello la proporción de jefes de hogar con 12 años o más de escolaridad por unidad censal<sup>6</sup>. Esta medida permitió construir un *ranking*

---

5 No se evalúa en este trabajo el problema del rezago escolar, es decir, jóvenes con asistencia en un nivel educativo no acorde con su edad.

6 Se hace necesario señalar que las unidades censales –“radios”– no guardan igual extensión territorial ni tampoco presentan igual concentración poblacional. Cada unidad censal está identificada con un código de ‘radio’ (equivalente a un ‘census tract’). El ‘radio’ presenta a un conjunto de hogares, en una o varias manzanas. Para el área metropolitana del Gran Buenos Aires la cantidad de hogares promedio por radio es cercano a 300 hogares con un desvío estándar algo inferior a 100 hogares. Siendo que la subdivisión en radios busca mantener similar número de hogares por radio, el tamaño en metros cuadrados de cada radio varía según la densidad de población de cada área; como consecuencia, los radios de la Ciudad de Buenos Aires registran un valor medio apenas inferior a 6

de unidades censales para la región geográfica, quedando los radios censales agrupados en deciles de igual tamaño poblacional. A los fines de la presentación de los datos, en ocasiones estos deciles se reagrupan en tres estratos socioeconómicos residenciales: 1) Bajo (del 1° al 3°), 2) Medio (del 4° al 7°), y 3) Alto (del 8° al 10°).

- Por último, las diferencias político-institucionales existentes en materia de gobierno, marco normativo y políticas educativas al interior del área metropolitana del Gran Buenos Aires (GBA) fueron evaluadas a través de la variable Contexto Político-Administrativo. Ver gráfico 1 identificando: 1) el área urbana conformada por el conjunto de los 24 Partidos del Conurbano Bonaerense que integran la Provincia de Buenos Aires (primera y segunda corona del GBA) y, 2) el distrito federal que alberga a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.<sup>7</sup>

## Descriptor de desigualdad residencial

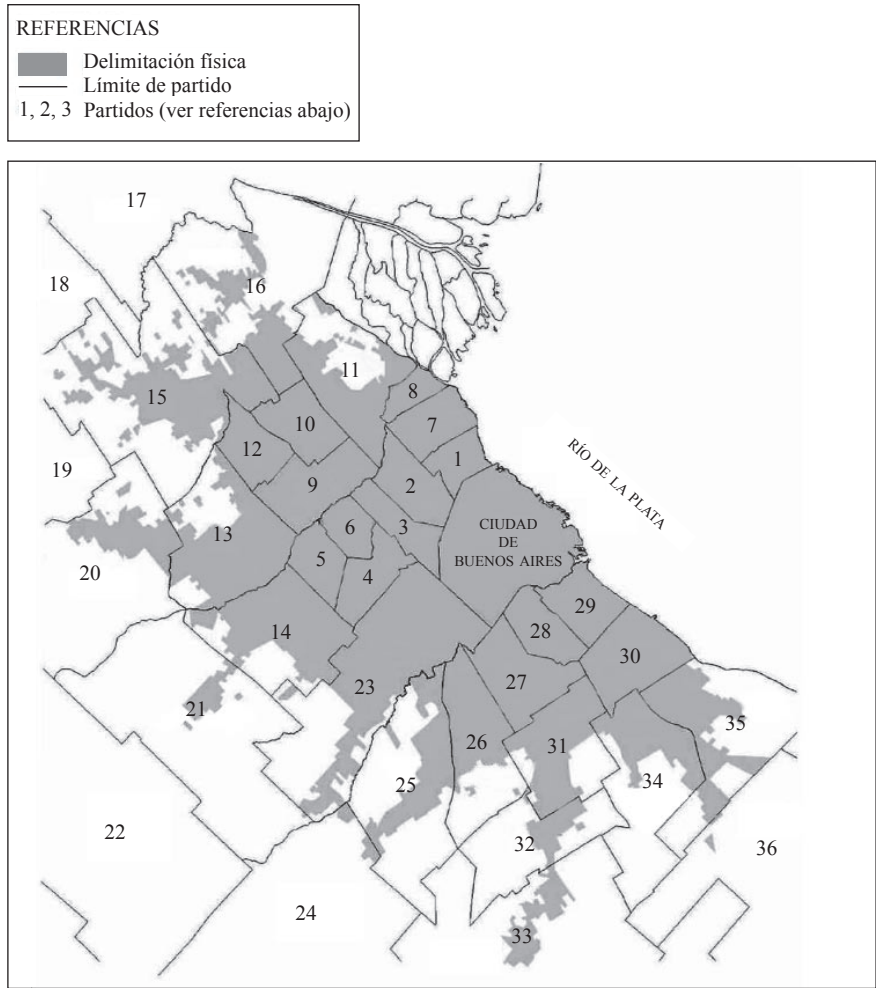
Antes de introducirnos de lleno en los resultados que nos permitirán evaluar el peso de las variables mencionadas sobre la deserción escolar juvenil en el GBA, corresponde identificar algunos rasgos generales del problema, evaluar la relevancia del fenómeno “segregacional” sobre el espacio urbano estudiado y examinar en qué medida el indicador seleccionado para estratificar dicho espacio residencial en términos socioeducativos (nivel educativo de los jefes de hogar) resulta un indicador válido empíricamente para tal fin.

---

manzanas (60 mil metros cuadrados) mientras que en el conurbano el valor medio es unas diez veces mayor (56 manzanas por radio).

- 7 Tal como se ha mencionado, el espacio geográfico que conforma el área metropolitana del Gran Buenos Aires no constituye un área distrital integrada desde el punto de vista político, sino que se compone de dos tipos diferentes de estructuras estatales y de gobierno. Esta diferenciación resulta especialmente relevante para el tema específico aquí abordado si se toma en cuenta que la provincia de Buenos Aires en 2001 –y con ella, los partidos del Conurbano– basaba su política educativa en la Ley Federal de Educación, exigiendo el sistema una obligatoriedad de 10 años de educación mínima. Asimismo, con el fin de hacer viable esta estrategia y favorecer la retención escolar, tanto el gobierno provincial como el gobierno nacional crearon un sistema de incentivos a través de becas –otorgadas a las familias– destinado a la retención educativa de los adolescentes de familias pobres. En el caso de la Provincia de Buenos Aires en 2001 se distribuían 110 mil becas para alumnos de entre 13 y 19 años. Por el contrario, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires no había adherido a la mencionada Ley, manteniendo como régimen una escolaridad obligatoria de sólo 7 años. De todos modos, aunque en mucha menor medida, también en esta jurisdicción se distribuyeron becas escolares tendientes a favorecer la retención de los adolescentes pobres en la escuela secundaria.

**Gráfico 1:** Área metropolitana del Gran Buenos Aires



- |                        |                          |                       |                     |
|------------------------|--------------------------|-----------------------|---------------------|
| 1 Vicente López        | 11 Tigre                 | 21 Marcos Paz         | 31 Almirante Brown  |
| 2 Gral. San Martín     | 12 José C. Paz           | 22 Gral. Las Heras    | 32 Presidente Perón |
| 3 Tres de Febrero      | 13 Moreno                | 23 La Matanza         | 33 San Vicente      |
| 4 Morón                | 14 Merlo                 | 24 Cañuelas           | 34 Florencio Varela |
| 5 Ituzaingó            | 15 Pilar                 | 25 Ezeiza             | 35 Berazategui      |
| 6 Hurlingham           | 16 Escobar               | 26 Esteban Echeverría | 36 La Plata         |
| 7 San Isidro           | 17 Campana               | 27 Lomas de Zamora    |                     |
| 8 San Fernando         | 18 Exaltación de la Cruz | 28 Lanús              |                     |
| 9 San Miguel           | 19 Luján                 | 29 Avellaneda         |                     |
| 10 Malvinas Argentinas | 20 Gral. Rodríguez       | 30 Quilmes            |                     |

Siguiendo esta perspectiva, el cuadro 1 permite en primer lugar reconocer, con base en los datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2001, algunas características sociodemográficas relevantes del área de estudio. Por una parte, se informa a nivel de GBA y por jurisdicción la cantidad de hogares, población total, población de 15 a 19 años y porcentaje de jóvenes con estas edades que no asistían ni habían terminado la escuela media.

En segundo lugar, se muestra la correlación que existe a nivel de unidades censales (media a través del coeficiente R de Pearson) entre, por una parte, la proporción de jóvenes sin inclusión escolar y de jefes con secundaria completa; y, por otra, entre el primero de los indicadores y la proporción de hogares en situación de pobreza (considerando pobreza ‘al menos un indicador de NBI’). De esta información se desprenden las siguientes observaciones:

- 1) Los Partidos del Conurbano no sólo reúnen una mayor concentración residencial de hogares sino que además éstos concentran una mayor proporción de población, y aún mayor de jóvenes de 15 a 19 años jóvenes no jefes de hogar (contando con el 70% de los hogares, en ellos habita el 76% de la población y el 81% de dichos jóvenes).
- 2) En el Gran Buenos Aires el 19,5% de estos jóvenes no asisten a la escuela ni han logrado completar 12 años de escolaridad. La incidencia del problema es mucho menos grave en la Ciudad de Buenos Aires que en el Conurbano bonaerense (en el Conurbano el déficit alcanza al 10,7% de los jóvenes contra un 21,6% en el Conurbano).
- 3) El problema medido a nivel de unidades censales se correlaciona de manera inversa y significativa –en ambas jurisdicciones– en la medida que aumenta el porcentaje de jefes de hogar con 12 ó más años de educación por unidad residencial; a la vez que asume una correlación igualmente significativa pero directa –cualquiera sea la jurisdicción– en la medida que crece el porcentaje de hogares pobres con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI).

**Cuadro 1:** Características poblacionales y residenciales del Área metropolitana del Gran Buenos Aires y no asistencia escolar de jóvenes de 15 a 19 no jefes de hogar según estructura jurisdiccional

|                               | Hogares   | Población total | Jóvenes de 15 a 19 | % de Jóvenes que no asisten | Correlación R de Pearson de % de Jóvenes que no asisten por Radio Censal |                   |
|-------------------------------|-----------|-----------------|--------------------|-----------------------------|--|-------------------|
|                               |           |                 |                    |                             | % Jefes con Sec. Comp.   | % Hogares con NBI |
| <b>Ciudad de Buenos Aires</b> | 1.024.231 | 2.725.094       | 174.429            | 10,7%                       | -0,753**   | 0,758**           |

|                             |                  |                   |                |              |                 |                |
|-----------------------------|------------------|-------------------|----------------|--------------|-----------------|----------------|
| <b>Conurbano bonaerense</b> | 2.378.640        | 8.618.185         | 730.432        | 21,6%        | -0,779**        | 0,828**        |
| <b>Total GBA</b>            | <b>3.402.871</b> | <b>11.343.279</b> | <b>904.861</b> | <b>19,5%</b> | <b>-0,789**</b> | <b>0,832**</b> |

Fuente: Elaboración propia, en base a CNPhyV 2001. \*Radios ponderados por cantidad de jóvenes de 15 a 19. \*\*Significativo al nivel de 0.01.

De manera complementaria, resulta necesario reconocer la complejidad del fenómeno de la segregación residencial en el espacio geográfico objeto de estudio, al menos con respecto a las condiciones de pobreza y al clima educacional que presentan las áreas residenciales. La segregación residencial es un fenómeno multidimensional para el cual existen una gran variedad de indicadores para su medición. En general, las medidas se aplican sobre categorías dicotómicas, suponiendo la existencia de diferencias relevantes que comprenden al total de la población. En este trabajo, con el objetivo de ampliar el campo de comprensión del papel que cumple la pobreza (NBI) y el nivel educativo de los jefes de hogar (NEH) en la estructuración del espacio urbano, se ha sometido estas variables a diferentes medidas de segregación residencial que reflejan diferentes dimensiones del fenómeno: el índice de disimilitud de Duncan, el índice Delta de concentración y el índice de aislamiento del Bell.<sup>8</sup>

- a) Índice de Disimilitud de Duncan (1). Siendo el índice de mayor uso en estudios de segregación residencial, da cuenta de cuánto se aleja la distribución real de un grupo X en una cantidad de unidades censales respecto a una distribución ideal en la cual todas las unidades censales tendrían una cantidad de miembros del grupo X que fuera proporcional al tamaño poblacional de dicha unidad censal. Es decir, que si el grupo X representa a un 25% de la población total de la ciudad, el índice tomará valor 0 (ausencia de segregación) cuando el 25% de la población de cada unidad censal de la ciudad pertenezca al grupo X. Esta situación indicaría que dicho grupo no habita en un gueto cerrado, sino que se encuentra distribuida en toda la ciudad. Otra forma de interpretar este índice es tomar su valor como la cantidad de personas del grupo (expresado en forma de proporción) que deberían cambiar de lugar de residencia para alcanzar una distribución homogéneamente proporcionada del grupo en todas las unidades censales consideradas.

---

8 La producción de medidas de segregación residencial reconoce una larga tradición, que derivó en una variedad de índices reflejando diferentes dimensiones de la segregación residencial. Los índices seleccionados para este trabajo están resumidos en Massey y Denton (1988), y si bien esta clase de medidas ha sido cuestionada principalmente por suponer a las unidades censales como espacios cerrados, permiten una aproximación sumaria a la distribución de las variables a lo largo del espacio. Existen también indicadores de segregación residencial para dimensiones definidas en N-grupos, así como medidas que consideran la relación de vecindad entre unidades próximas. Para más información sobre índices generales de segregación, ver Duncan y Duncan (1955), Cortese (1976), Massey (1978), Morgan y Norbury (1981), Goodman (1985). Sobre índices que consideran la representación de indicadores locales y la distancia entre unidades censales, ver Wong (2002), Dawkins (2004) y White (1983).



$$(1) \quad D = \frac{1}{2} \sum_{i=1}^n \left| \frac{x_i}{X} - \frac{y_i}{Y} \right| \quad 0 \leq D \leq 1$$

Siendo  $x$  la cantidad de personas del grupo X en la unidad censal,  $X$  la cantidad total de personas del grupo X en la ciudad,  $y$  la cantidad de personas del grupo Y en la unidad censal e  $Y$  la cantidad total de personas del grupo Y en la ciudad.

- b) Índice Delta de Concentración (2). Este índice toma en consideración el tamaño de cada unidad censal y representa, para el grupo X, en qué medida el mismo ocupa una cantidad de espacio proporcional a su tamaño poblacional. De esta forma, un valor 0 representa una distribución proporcionada (donde cada unidad alberga una cantidad de personas proporcional a su tamaño espacial), y al acercarse los valores a 1 indican situaciones de ocupación espacial desigual.

$$(2) \quad DEL = \frac{1}{2} \sum_{i=1}^n \left| \frac{x_i}{X} - \frac{a_i}{A} \right| \quad 0 \leq DEL \leq 1$$

Siendo  $a$  el área de cada unidad censal y  $A$ , el área total de la ciudad.

- c) Índice de aislamiento de Bell (3). Se trata de una medida de exposición y toma también valores entre 0 y 1. Su valor representa la probabilidad media de que un individuo del grupo X resida en la misma área que otro individuo del mismo grupo, por lo que toma un valor de 1 cuando todos los miembros del grupo habitan en zonas exclusivas del mismo.

$$(3) \quad xPx = \sum_{i=1}^n \left( \frac{x_i}{X} \right) \left( \frac{x_i}{t_i} \right) \quad 0 \leq xPx \leq 1$$

Siendo  $t$  el total poblacional de cada unidad censal.

El uso de varios índices de segregación no tiene como propósito corregir un índice con otro sino captar dimensiones independientes de la segregación. A partir de los microdatos del Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2001, el cuadro 2 refleja el valor de estos indicadores para el área metropolitana de Gran Buenos Aires y las jurisdicciones que la conforman. Según ello, la pobreza (NBI) resulta ser la variable de mayor nivel en términos de indicadores de disimilitud, tanto en el total de la región como en las jurisdicciones específicas. Sin embargo, tanto en las medidas de concentración (ocupación del espacio) como de aislamiento (saturación en los espacios en que se presenta) es el clima educativo residencial (%)

de jefes de hogar con secundaria completa o más) el que expresa un nivel marcadamente más alto de segregación espacial (tanto por radio como por departamento).

Estos resultados ofrecen al menos dos consecuencias relevantes. En primer lugar, validan de manera razonable el empleo de la educación del jefe de hogar como criterio de estratificación y segregación espacial tanto a nivel departamental como por radio censal. En segundo lugar, se hace evidente que el nivel de ‘clausura’ espacial (medido en términos de concentración y de aislamiento) presenta mayor intensidad entre los hogares con más alto nivel educativo que entre quienes presentan condiciones de vida por debajo de los indicadores de NBI.<sup>9</sup>

**Cuadro 2:** Las dimensiones de la segregación, para NBI y Educación de los jefes, por radio y departamento

|                               | Por Departamento / Distrito Escolar |               |             | Por Radio Censal |               |             |
|-------------------------------|-------------------------------------|---------------|-------------|------------------|---------------|-------------|
|                               | Disimilitud                         | Concentración | Aislamiento | Disimilitud      | Concentración | Aislamiento |
| <i>Total GBA</i>              |                                     |               |             |                  |               |             |
| Educación del jefe            | 0,22                                | 0,51          | 0,47        | 0,28             | 0,63          | 0,53        |
| NBI                           | 0,23                                | 0,22          | 0,15        | 0,39             | 0,55          | 0,24        |
| <i>Ciudad de Buenos Aires</i> |                                     |               |             |                  |               |             |
| Educación del jefe            | 0,09                                | 0,28          | 0,64        | 0,11             | 0,44          | 0,65        |
| NBI                           | 0,29                                | 0,29          | 0,11        | 0,46             | 0,55          | 0,22        |
| <i>Conurbano Bonaerense</i>   |                                     |               |             |                  |               |             |
| Educación del jefe            | 0,13                                | 0,38          | 0,32        | 0,29             | 0,58          | 0,42        |
| NBI                           | 0,15                                | 0,19          | 0,16        | 0,34             | 0,55          | 0,25        |

Fuente: Elaboración propia, en base a CNPhyV 2001.

9 Esta última observación coincide con los resultados alcanzados por estudios arriba mencionados en el sentido de señalar que si bien se registran comportamientos diferentes en la segregación residencial para el Gran Buenos Aires según la variable con que se la mida, se observa una elevada correlación entre indicadores socioeconómicos entre los cuales se destaca como variable de clasificación el mayor/menor nivel educativo de los jefes de hogar (Groisman y Suárez, 2005). Para estos autores, si bien los datos recogidos no son concluyentes para mostrar una mayor segregación residencial en el Gran Buenos Aires entre 1991 y 2001, si aportan evidencia a la idea de que se mantiene vigente una pauta de localización y concentración residencial de los hogares según su dotación de recursos socioeconómicos. En un estudio más reciente, se constata –al menos para la Ciudad de Buenos Aires– un aumento del aislamiento de los jefes con elevado nivel educativo y de la desigualdad en la distribución de los que no completaron el nivel primario. Estas evidencias se manifiestan tanto en el mantenimiento de una fuerte polarización territorial –corredor norte y sur de la ciudad–, como en una agudización de la pauta de distribución residencial en los extremos de la escala educativa (Groisman y Suárez, 2006: 30-31).

Para hacer uso de este criterio de estratificación, se ordenaron los radios según el nivel educativo de sus jefes (% de jefes con secundaria completa) a partir de lo cual se construyen deciles de radios por nivel educativo (tomando en cuenta sus tamaños poblacionales). Esto permitió asignar un valor entre 1 y 10 a cada radio, reflejando su posición en la estructura del aglomerado según nivel educativo de los jefes.

A partir de esto, fue posible contar con un atributo que diera cuenta de las características del radio de residencia para cada persona y hogar. Esta variable fue construida agrupando los deciles en una variable de Estratificación Residencial Socioeducativa (ERS) de tres niveles: Bajo (1° a 3° decil), Medio (4° a 7° decil) y Alto (8° y 10° decil).

En el cuadro 3 puede verse la distribución de los hogares y de los jóvenes de entre 15 y 19 años en la estructura jurisdiccional del aglomerado. En ella, cabe destacar la mayor concentración de hogares correspondientes a los niveles Bajo y Medio dentro del área del Conurbano bonaerense. En la Ciudad de Buenos Aires, por el contrario, prácticamente no se registran hogares del nivel Bajo de la estratificación (1,3% de la población de la ciudad).

Esta composición se repite en los jóvenes, siendo algo más alta la proporción de jóvenes en hogares en el nivel Bajo (tanto en la Ciudad de Buenos Aires como en el Conurbano) que aquella relativa a los hogares, debido a la mayor tasa de natalidad que presentan los hogares de este estrato.

**Cuadro 3:** Distribución poblacional de jóvenes (de 15 a 19 años) y hogares según estratificación por educación del jefe de hogar (ESR) (1)

|                               | Hogares |        |        |       | Jóvenes de 15 a 19 años |        |        |       |
|-------------------------------|---------|--------|--------|-------|-------------------------|--------|--------|-------|
|                               | Bajo    | Medio  | Alto   | Total | Bajo                    | Medio  | Alto   | Total |
| <b>Total GBA</b>              | 28,50%  | 41,40% | 30,10% | 100%  | 38,80%                  | 40,00% | 21,20% | 100%  |
| <b>Ciudad de Buenos Aires</b> | 1,30%   | 31,20% | 67,60% | 100%  | 2,50%                   | 35,20% | 62,30% | 100%  |
| <b>Conurbano bonaerense</b>   | 40,20%  | 45,80% | 14,00% | 100%  | 49,60%                  | 41,50% | 8,90%  | 100%  |

Fuente: Elaboración propia, en base a CNPhyV 2001. (1) Radios ponderados por cantidad de hogares. Nivel bajo: deciles 1 a 3, Nivel medio: deciles 4 a 7, Nivel alto: deciles 8 a 10.

Siguiendo el criterio de estratificación socioeconómica propuesto, en el cuadro 4 se vuelcan la incidencia que presenta la pobreza (hogares con NBI) y el porcentaje de jefes con secundario completo o más.

Como era de esperar, se comprueba una alta correlación (-0,695) entre el porcentaje de jefes con educación secundaria o más y los porcentajes de hogares pobres (NBI). A nivel general de GBA, esta correlación es más alta dentro del grupo de

hogares correspondientes al ERS más bajo, reduciéndose a medida que aumenta el nivel educativo del estrato (desde -0,567 en el ERS “Bajo” hasta -0,329 en el ERS “Alto”).

Asimismo, al interior de cada jurisdicción esta relación se mantiene, mostrando sin embargo valores diferenciados. En los 24 Partidos del Conurbano, la misma se manifiesta con niveles mayores de intensidad tanto en el estrato de sectores más bajos (-0,595) como en los radios de sectores medios (-0,610), reduciendo marcadamente su fuerza en el estrato Alto (-0,175). En la Ciudad de Buenos Aires, en cambio, donde la relación es más débil a nivel general (-0,523), los coeficientes tienden a aumentar en la medida que se asciende en el estrato socioeconómico. ¿Cómo interpretar este cambio de sentido en la intensificación de las correlaciones observadas en términos segregacionales?

- 1) En la Ciudad de Buenos Aires, la relación entre nivel educativo de los jefes y condiciones de pobreza (NBI) se encuentra mediada por un nivel de ‘protección’ que permite desacoplar parcialmente estas dimensiones. Al mismo tiempo, en estratos con mayor concentración de jefes de hogar con nivel educativo bajo (ERS “Bajo”), esta protección disminuye y, por lo tanto, en un contexto residencial desfavorable los recursos socioeconómicos del hogar no constituyen en igual medida condición suficiente para eludir una situación de pobreza estructural.
- 2) En cambio, en los estratos residenciales con mayor capital educativo de los 24 Partidos del Conurbano, la propensión a estar bajo condiciones de NBI en el estrato “Alto” toma niveles bajos, volviéndose una situación tan infrecuencia que el índice de correlación no logra casi registrar la relación al interior de dicho estrato (-0,175); al mismo tiempo, en estratos residenciales bajos y medios, el mayor nivel educativo de los jefes se marca como condición en estrecha vinculación con lograr reducir el riesgo de vivir en condiciones de pobreza estructural, habiendo a la vez una mayor concentración de hogares pobres en esos espacios.

**Cuadro 4:** Pobreza por NBI (en %) y Educación de los jefes (% con secundaria completa o más) según estratificación por educación del jefe de hogar (ERS) (1)

|                               | Estratificación de radios según educación de los jefes |       |       |       | Correlación de R con % de jefes con secundaria completa (2) |         |         |         |
|-------------------------------|--|-------|-------|-------|---|---------|---------|---------|
|                               | Bajo   | Medio | Alto  | Total | Bajo  | Medio   | Alto    | Total   |
| <b>Total GBA</b>              |  |       |       |       |   |         |         |         |
| Educación del jefe            | 10,8%  | 34,9% | 68,3% | 37,7% | 1,00  | 1,00    | 1,00    | 1,00    |
| NBI                           | 25,5%  | 8,5%  | 3,9%  | 12,2% | -0,567*   | -0,352* | -0,329* | -0,695* |
| <b>Ciudad de Buenos Aires</b> |  |       |       |       |   |         |         |         |
| Educación del jefe            | 13,2%  | 42,4% | 69,2% | 60,7% | 1,00  | 1,00    | 1,00    | 1,00    |

|                             |       |       |       |              |         |         |         |                |
|-----------------------------|-------|-------|-------|--------------|---------|---------|---------|----------------|
| <b>NBI</b>                  | 40,1% | 11,2% | 4,7%  | <b>7,1%</b>  | -0,304* | -0,373* | -0,397* | <b>-0,523*</b> |
| <i>Conurbano bonaerense</i> |       |       |       |              |         |         |         |                |
| <b>Educación del jefe</b>   | 10,8% | 32,8% | 66,3% | <b>27,8%</b> | 1,00    | 1,00    | 1,00    | <b>1,00</b>    |
| <b>NBI</b>                  | 25,3% | 7,8%  | 2,1%  | <b>14,5%</b> | -0,595* | -0,610* | -0,175* | <b>-0,745*</b> |

Fuente: Elaboración propia, en base a CNPHyV 2001. \*Significativo al nivel de 0.01.

(1) Radios ponderados por cantidad de hogares. Nivel bajo: deciles 1 a 3, Nivel medio: deciles 4 a 7, Nivel alto: deciles 8 a 10.

(2) Las correlaciones evalúan la relación entre los niveles de las variables tomando como caso a cada radio censal dentro de su estrato de pertenencia.

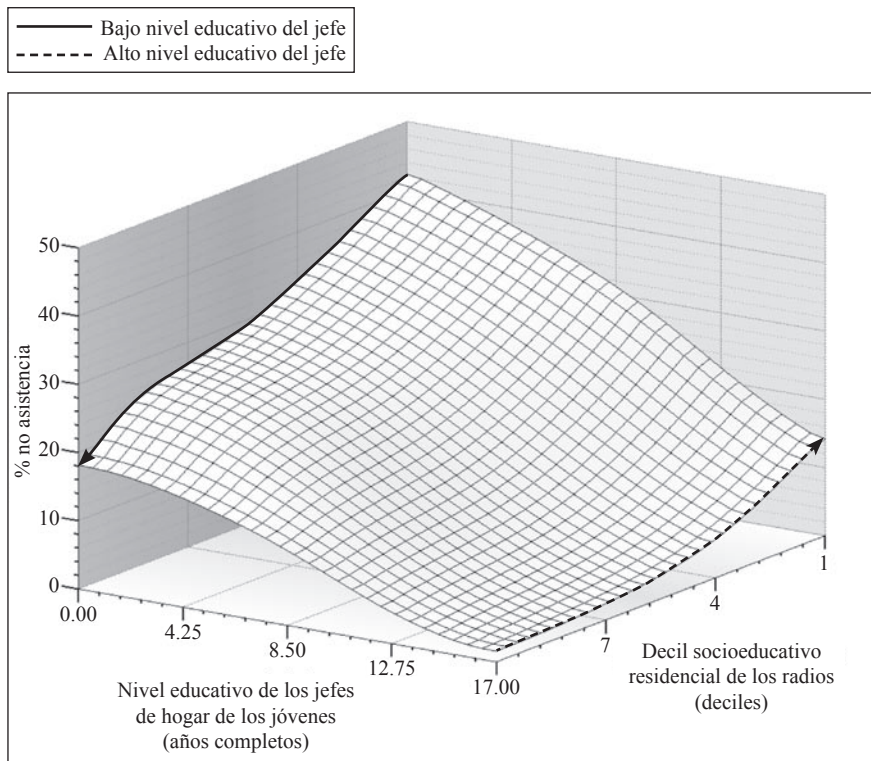
## Exclusión escolar de los jóvenes

Si bien no cabe atribuir un papel explicativo a este modo de organización del espacio residencial, la estratificación residencial por radio censal parece dar cuenta de un patrón de concentración socioeconómica. De esta manera, los resultados precedentes validan la pertinencia de utilizar el nivel educativo de los jefes de hogar como variable *proxy* de Estratificación Residencial Socioeducativa (ERS). Esta estratificación estaría remitiendo a un contexto socio económico y educativo con eventuales efectos sobre las condiciones de inclusión y retención escolar de los jóvenes que habitan dicho espacio.

A partir de considerar esta dimensión se busca controlar en qué medida se mantienen inalteradas las oportunidades socioeconómicas de clase que ofrecen los hogares de origen (medidas a través de la variable Nivel Educativo del Jefe de Hogar, referidas en adelante como situación de clase o como NEH). Asimismo, el análisis también habrá de evaluar si las diferencias político-jurisdiccionales que presenta el área metropolitana del Gran Buenos Aires intervienen en este proceso.

Con el fin de poner en correspondencia los efectos de ambos factores sobre la no asistencia escolar de jóvenes no jefes de hogar de entre 15 y 19 años que no completaron 12 años de escolaridad, el gráfico 2 muestra una superficie que reproduce los niveles de no asistencia de los jóvenes para el Gran Buenos Aires, dependiendo de los años de estudio de los jefes de los hogares al que pertenecen los jóvenes y de las características socioeducativas de los radios censales (deciles de % de jefes de hogar con secundario completo de los radios). La distribución condicional que adopta esta superficie se expone en el cuadro adjunto a través del agrupamiento ordinal de los valores originales de las variables independientes.

**Gráfico 2:** No asistencia escolar de jóvenes entre 15 y 19 años por años de estudio del jefe de hogar (NEH) y decil residencial según nivel socioeducativo del radio. Área del Gran Buenos Aires. En porcentajes



| % de no Asistencia                     | Estratificación Residencial Socioeducativa (ERS) |              |             |              |
|--|--|--------------|-------------|--------------|
|  | Bajo   | Medio        | Alto        | Total        |
| <b>Nivel Educativo del Hogar (NEH)</b> |  |              |             |              |
| Primaria incompleta                    | 36,4%  | 27,3%        | 21,9%       | <b>34,0%</b> |
| Primaria completa                      | 28,1%  | 16,9%        | 12,3%       | <b>22,4%</b> |
| Secundaria completa                    | 18,4%  | 8,3%         | 5,2%        | <b>9,3%</b>  |
| Más de 12 años                         | 12,4%  | 4,2%         | 2,3%        | <b>3,5%</b>  |
| <b>Total de No Asisten</b>             | <b>29,8%</b>                                     | <b>14,2%</b> | <b>5,8%</b> | <b>19,5%</b> |

Fuente: Elaboración propia, en base a CNPhyV 2001.

En el gráfico de superficie se reconoce en primer lugar una doble pendiente, que da cuenta de que ambos factores (situación de clase de los hogares y características socioeducativas de los espacios residenciales) tienen peso sobre la suba en la tasa de no asistencia de los jóvenes. Comparando los movimientos de la superficie, es posible identificar el efecto previsto que genera cada variable, así como también el efecto de interacción en los extremos. Para facilitar la lectura de la información, se indican dos flechas sobre la superficie en los niveles mínimo y máximo de la posición de clase de los hogares de los jóvenes. La línea llena representa a los hogares con jefes con mínimo nivel de estudios (sin instrucción), y la línea punteada los hogares con jefes con máximo nivel educativo (17 años).

Si sobre el eje de la condición de clase del hogar consideramos a los hogares donde los jefes presentan más años de educación y que habitan en barrios ubicados en el décimo decil (mayor concentración de jefes con secundaria completa), la tasa de no asistencia es inferior al 3%; mientras que vivir en el mismo tipo de hogar pero localizándose en un espacio residencial de menor nivel socioeducativo eleva este riesgo al 14% (línea punteada). Al mismo tiempo, cuando los jóvenes habitan estratos socio-residenciales del primer decil (mayor concentración de jefes sin secundaria completa) formando parte de hogares en donde los jefes no tienen o tienen muy pocos años de escolaridad, la tasa de no asistencia llega al 45%; mientras que en hogares con este clima educativo pero ubicados en radios con alto nivel socioeducativo este riesgo se retrae al 18% (línea llena). En la superficie puede asimismo observarse una correlación importante entre ambos factores pero no completamente lineal. Así, por ejemplo, el efecto negativo sobre la retención escolar de los jóvenes aumenta más marcadamente por debajo del cuarto decil de la variable residencial en todas las posiciones de clase de los hogares de los dichos jóvenes.

En el marco de estas tendencias, dos situaciones relevantes pueden ser destacadas en materia de participación escolar de los jóvenes: 1) el efecto positivo de un mayor capital socioeducativo familiar sobre la tasa de asistencia escolar de los jóvenes tiende a perder fuerza en los barrios de más bajo nivel socioeducativo (los espacios residenciales de menor calidad educativa agravan la integración juvenil, incluso en los hogares con mayor capital socioeducativo); y 2) el efecto negativo de un menor capital socioeducativo familiar tiende a perder fuerza en los barrios de mejor nivel socioeducativo (los hogares con mayor capital socioeducativo resisten mejor el efecto de segregación socioeconómica residencial).

En el cuadro 4 se presenta esta misma relación incorporando como tercera dimensión la diferencia político-jurisdiccional existente entre la Ciudad de Buenos Aires (Capital Federal) y los 24 Partidos del Conurbano bonaerense. En este caso, dicha relación se evalúa siguiendo el procedimiento de reagrupar de manera ordinal los años de educación de los jefes de hogar donde habitan los jóvenes y de los deciles socioeducativos residenciales.

Del análisis de la información se destacan las siguientes observaciones complementarias:

- 1) Las brechas entre probabilidades de no asistencia escolar según estratos socioeconómicos residenciales (Estrato Bajo/Estrato Alto) aumentan de manera sistemática en la medida que mejora la posición de clase del hogar medido por el nivel educativo del jefe del hogar (NEH). Esta situación daría cuenta de que cualquier mejora en la posición de clase del hogar se hace vulnerable en los espacios socioeducativos más desfavorecidos; a la vez que niveles educativos más bajos en el hogar se ven más favorecidos en los estratos socioeconómicos más altos.

**Cuadro 5:** No asistencia de jóvenes entre 15 y 19 años por niveles de educación del jefe de hogar y estratos socioeducativos del barrio, según área político-jurisdiccional. Área del Gran Buenos Aires. En porcentajes

|                                 | Ciudad de Buenos Aires                           |       |      |       |             | Conurbano bonaerense                             |       |      |       |             | Total GBA  |       |      |       |             |
|---------------------------------|--|-------|------|-------|-------------|--|-------|------|-------|-------------|--|-------|------|-------|-------------|
|                                 | Estratificación Socioeducativa Residencial (ERS) |       |      |       |             | Estratificación Socioeducativa Residencial (ERS) |       |      |       |             | Estratificación Socioeducativa Residencial (ERS) |       |      |       |             |
| Nivel Educativo del Hogar (NEH) | Bajo   | Medio | Alto | Br(1) | Total       | Bajo   | Medio | Alto | Br(1) | Total       | Bajo   | Medio | Alto | Br(1) | Total       |
| Prim. incompl.                  | 46,4   | 31,6  | 23,3 | 1,99  | <b>31,9</b> | 36,2   | 26,6  | 19,0 | 1,91  | <b>34,2</b> | 36,4   | 27,3  | 21,9 | 1,66  | <b>34,0</b> |
| Prim. compl.                    | 40,1   | 20,6  | 13,5 | 2,96  | <b>18,6</b> | 28,0   | 16,3  | 10,1 | 2,78  | <b>23,0</b> | 28,1   | 16,9  | 12,3 | 2,29  | <b>22,4</b> |
| Sec. compl.                     | 32,6   | 9,9   | 6,0  | 5,44  | 7,7         | 18,1   | 7,9   | 4,0  | 4,51  | <b>9,9</b>  | 18,4   | 8,3   | 5,2  | 3,52  | <b>9,3</b>  |
| Más de 12 años                  | 17,2   | 4,4   | 2,4  | 7,05  | <b>2,9</b>  | 12,3   | 4,1   | 2,1  | 5,82  | <b>4,1</b>  | 12,4   | 4,2   | 2,3  | 5,34  | <b>3,5</b>  |
| Total de no asistencia          | 41,2   | 15,4  | 6,4  | 6,40  | <b>10,7</b> | 29,7   | 13,9  | 4,8  | 6,24  | <b>21,6</b> | 29,8   | 14,2  | 5,8  | 5,13  | <b>19,5</b> |

Fuente: Elaboración propia, en base a CNPhyV 2001.

(1) Br = Brecha entre estrato Bajo y Alto.

- 2) Si bien se hizo evidente en el cuadro 1 que la no asistencia escolar de jóvenes de 15 a 19 años que no terminaron 12 años de escolaridad es mayor en la Ciudad de Buenos Aires que en el Conurbano bonaerense, es en esta jurisdicción donde se observa una mayor concentración del déficit de escolarización en el estrato residencial más bajo, cualquiera sea el capital socioeducativo del hogar. Por lo mismo, es en la Ciudad de Buenos Aires –más que en el Conurbano bonaerense– donde las brechas de no asistencia escolar entre estratos socioeconómicos residenciales (Estrato Bajo/Estrato Alto) aumentan de manera más marcada



como resultado del mayor efecto regresivo que tienen los espacios residenciales menos favorables en esta jurisdicción.

- 3) En los 24 Partidos del Conurbano bonaerense –si bien, sin duda, con enormes diferencias internas– la tendencia dominante se mantiene pero al parecer de manera más moderada. Sin embargo, en este caso –en comparación con la Ciudad de Buenos Aires–, los estratos socioeconómicos residenciales más altos resultan menos favorables a la inclusión escolar juvenil en los hogares con más bajo capital educativo de los jefes de hogar. Al mismo, tal como se ha mencionado, es en esta jurisdicción donde es mayor la propensión de deserción o exclusión escolar de los jóvenes.

### Efecto de segregación socioeconómica

De acuerdo con los datos anteriores, resulta evidente que el factor socio-económico residencial “segrega” en alguna medida las oportunidades de participación y retención escolar de los jóvenes con relativa independencia del capital educativo (de clase) de los hogares a los que pertenecen dichos jóvenes e, incluso, del contexto político-jurisdiccional donde los hogares habiten. Ahora bien, cabe preguntarse, ¿cuán importante es este factor sobre el resultado de exclusión escolar de los jóvenes manteniendo controlado y constante las oportunidades de clase y las diferencias políticas entre áreas jurisdiccionales?

Debido a la elevada correlación que presentan las variables principales consideradas, para dar respuesta a esta pregunta se hace necesario obtener una evaluación más precisa y controlada de los efectos directos e interactivos intervinientes sobre el problema. En este sentido, los cuadros 6, 7 y 8 exponen los resultados generados por el ajuste de modelos de regresión logística, las cuales procuran estimar la probabilidad de que un joven de 15 a 19 años no asista a la escuela tomando en cuenta las variables analizadas y utilizando para ello los microdatos censales. De estos resultados se infiere:

- 1) Manteniendo constante el resto de los efectos introducidos en el modelo, la probabilidad de no asistencia de los jóvenes a la escuela aumenta de manera sistemática en la medida que desciende el máximo nivel de instrucción de los jefes de hogar, y resulta claramente favorable cuando los hogares cuentan con un jefe con 12 años o más de escolaridad (con estudios superiores o universitarios). En igual sentido, habitar en la Ciudad de Buenos Aires disminuye esta probabilidad independientemente de las otras condiciones (cuadro 6).
- 2) Sin embargo, tal como se ha mencionado, una mejora en el nivel de educación de los jefes de hogar en la Ciudad de Buenos Aires, más que en el resto de la región, reduce de manera más importante los riesgos de exclusión escolar de los jóvenes. De este modo, el contexto de clase del hogar se constituye en este

espacio como un factor de diferenciación social particularmente importante. Asimismo, cabe tomar en cuenta que el resto de los factores considerados casi no presentan diferencias entre jurisdicciones. De manera inversa, el mayor riesgo de exclusión escolar tiene lugar en los hogares de más bajo nivel de educación de los jefes (NEH) y estrato socioeducativo residencial (ESR) del Conurbano Bonaerense (cuadro 7 y 8).

**Cuadro 6:** Modelo de regresión logística: No Asistencia Escolar de Jóvenes de entre 15 y 19 años. Área metropolitana del Gran Buenos Aires. Año 2001

|   | <b>B</b> | <b>S.E.</b> | <b>Wald</b>              | <b>Sig.</b> | <b>Exp(B)</b> |
|---|----------|-------------|--------------------------|-------------|---------------|
| <b>Nivel Educativo del Hogar (NEH)</b>                  |          |             | 3287,770                 | ,000        |               |
| <i>Primaria incompleta</i>                              | 1,170    | ,027        | 1884,301                 | ,000        | 3,221         |
| <i>Primaria completa</i>                                | ,855     | ,024        | 1233,109                 | ,000        | 2,350         |
| <i>Secundaria completa</i>                              | ,368     | ,021        | 307,105                  | ,000        | 1,445         |
| <i>Más de 12 años (1)</i>                               | -        | -           | -                        | -           | -             |
| <b>Estratificación Residencial (ESR) (deciles)</b>      | -,216    | ,002        | 18659,387                | ,000        | ,806          |
| <b>Interacción: Escolaridad de Jefes (años) * ESR</b>   | -,052    | ,002        | 808,200                  | ,000        | ,949          |
| <b>Contexto Político Jurisdiccional (Conurbano = 0)</b> | -,495    | ,010        | 2232,761                 | ,000        | ,610          |
| <b>Constante</b>  | -,896    | ,028        | 999,629                  | ,000        | ,408          |
| <b>-2 Log Likelihood</b>                                |          | 804302,179  | <b>Overall Asiste</b>    |             | 59,5          |
| <b>Cox &amp; Snell - R<sup>2</sup></b>                  |          | 0,093       | <b>Overall No Asiste</b> |             | 72,8          |
| <b>Nagelkerke - R<sup>2</sup></b>                       |          | 0,149       | <b>Overall General</b>   |             | 62,1          |

Fuente: Elaboración propia, en base a CNPHyV 2001.

(1) Categoría de comparación.

- 3) Ahora bien, en la medida que mejora el clima socioeconómico del contexto residencial, la probabilidad de inclusión escolar crece de manera sistemática, y esto ocurre incluso controlando el efecto de interacción entre desigualdad residencial y posición de clase de los hogares. Como resultado de este comportamiento se verifica que el NSR muestra un efecto positivo superior entre puntas –del 1° al 10° decil (exp. B de 0,806 por decil)–, al que se registra si se pasa de un hogar con jefe con primaria incompleta a un hogar con jefe con estudios profesionales (exp. B de 3,221). A igual que en los otros casos, esto ocurre de manera independiente al resto de los factores intervinientes en la ecuación (cuadro 6).

**Cuadro 7:** Modelo de regresión logística: No Asistencia Escolar de Jóvenes de entre 15 y 19 años. Ciudad de Gran Buenos Aires. Año 2001

|   | <b>B</b>   | <b>S.E.</b> | <b>Wald</b>              | <b>Sig.</b> | <b>Exp(B)</b> |
|---|------------|-------------|--------------------------|-------------|---------------|
| <b>Nivel Educativo del Hogar (NEH)</b>                |            |             | 230,593                  | ,000        |               |
| <i>Primaria incompleta</i>                            | 1,380      | ,098        | 198,614                  | ,000        | 3,976         |
| <i>Primaria completa</i>                              | 1,082      | ,075        | 209,063                  | ,000        | 2,950         |
| <i>Secundaria completa</i>                            | ,531       | ,049        | 115,945                  | ,000        | 1,701         |
| <i>Más de 12 años (1)</i>                             | -          | -           | -                        | -           | -             |
| <b>Estratificación Residencial (ESR) (deciles)</b>    | -,220      | ,004        | 2954,018                 | ,000        | ,803          |
| <b>Interacción: Escolaridad de Jefes (años) * ESR</b> | -,041      | ,005        | 66,656                   | ,000        | ,960          |
| <b>Constante</b>                                      | -,220      | ,004        | 2954,018                 | ,000        | ,803          |
| <b>-2 Log Likelihood</b>                              | 102576,657 |             | <b>Overall Asiste</b>    | 86,6        |               |
| <b>Cox &amp; Snell - R<sup>2</sup></b>                | ,088       |             | <b>Overall No Asiste</b> | 44,6        |               |
| <b>Nagelkerke - R<sup>2</sup></b>                     | ,179       |             | <b>Overall General</b>   | 82,1        |               |

Fuente: Elaboración propia, en base a CNPhyV 2001.

(1) Categoría de comparación.

**Cuadro 8:** Modelo de regresión logística: No Asistencia Escolar de Jóvenes de entre 15 y 19 años. 24 Partidos del Conurbano Bonaerense. Año 2001

|   | <b>B</b>   | <b>S.E.</b> | <b>Wald</b>              | <b>Sig.</b> | <b>Exp(B)</b> |
|---|------------|-------------|--------------------------|-------------|---------------|
| <b>Nivel Educativo del Hogar (NEH)</b>              |            |             | 2834,382                 | ,000        |               |
| <i>Primaria incompleta</i>                          | 1,121      | ,030        | 1421,777                 | ,000        | 3,069         |
| <i>Primaria completa</i>                            | ,803       | ,027        | 883,403                  | ,000        | 2,233         |
| <i>Secundaria completa</i>                          | ,317       | ,024        | 169,080                  | ,000        | 1,374         |
| <i>Más de 12 años (1)</i>                           | -          | -           | -                        | -           | -             |
| <b>Estratificación Residencial (ESR) (deciles)</b>  | -,216      | ,002        | 15702,725                | ,000        | ,806          |
| <b>Interacción Escolaridad de Jefes (años)* ESR</b> | -,054      | ,002        | 515,995                  | ,000        | ,947          |
| <b>Constante</b>                                    | -1,343     | ,028        | 2303,111                 | ,000        | ,261          |
| <b>-2 Log Likelihood</b>                            | 701699,871 |             | <b>Overall Asiste</b>    | 52,1        |               |
| <b>Cox &amp; Snell - R<sup>2</sup></b>              | ,080       |             | <b>Overall No Asiste</b> | 76,1        |               |
| <b>Nagelkerke - R<sup>2</sup></b>                   | ,123       |             | <b>Overall General</b>   | 57,3        |               |

Fuente: Elaboración propia, en base a CNPhyV 2001.

(1) Categoría de comparación.

## Conclusiones

Por norma política cabe esperar que en el contexto de un sistema político democrático y bajo una economía de mercado, las condiciones económicas de origen no se constituyan en un factor de segregación de las oportunidades educativas de las nuevas generaciones. Es sabido que este supuesto está lejos de cumplirse en la mayor parte las regiones del mundo, incluyendo importantes economías desarrolladas.

En la Argentina –así como en otras sociedades subdesarrolladas– parte del problema se explica generalmente como resultado del déficit que tiene la oferta de servicios públicos educativos y las políticas sociales compensatorias, así como también por el efecto no deseado que generan las estrategias de subsistencia de los hogares pobres o empobrecidos, los cuales deben recurrir más tempranamente al trabajo de las nuevas generaciones. Siguiendo estas líneas de argumentos, durante la década pasada se ensayaron –en gran parte de los países de la región– una serie de acciones orientadas a atender los problemas de rezago educativo y desempleo que presentaban los jóvenes. Entre los aspectos positivos las evaluaciones realizadas destacan haber podido extender los años de educación obligatoria y la escolaridad de los jóvenes, modernizar y regionalizar los planes de estudios del nivel medio, favorecer a los jóvenes universitarios la inserción a un primer empleo, asistir con ingresos a jóvenes de familias pobres para continuar la educación media y mejorar sus calificaciones. Pero si bien ha habido avances en diferentes aspectos, los resultados no han sido suficientemente significativos como para revertir el problema de la creciente exclusión que afecta a los jóvenes. En este mismo sentido, los estudios realizados para el caso argentino señalan que los logros alcanzados fueron francamente insuficientes, cuando no contraproducentes, y esto no sólo por el escaso número de jóvenes que pudieron acceder a mayor educación, calificación o a un primer empleo, sino también por lo controvertido que resultaron sus efectos reales de inclusión social (Riquelme y Herber, 2000; Devia, 2003; Salvia, 2005; entre otros).

Es en este sentido que adquieren relevancia explicativa las desiguales condiciones sociales de “educabilidad” y “socialización” que presentan los jóvenes, así como las inequidades regionales y sociales que presentan los procesos educativos. Al respecto, las investigaciones sociales destacan la persistencia de amplios sectores de la población joven que no ingresan o no pueden completar el nivel educacional medio. En este marco, es de especial interés explorar la tesis de la existencia de circuitos residenciales en donde se combinan recursos económicos, socio-culturales y redes familiares y sociales que facilitan no sólo el acceso a mejores servicios educativos y empleos, sino también a mejores condiciones de afiliación social y político-ciudadana.<sup>10</sup>

---

10 Pueden examinarse evidencias empíricas sobre esta tesis en Riquelme (2000); Riquelme y Herger (2000); Salvia y Miranda (2003); Filmus, Miranda y Zelarrayán (2003); Salvia y Tuñón (2003 y 2005); Kazzman (coord.) (1999); Jacinto (2004); entre otros.

Justamente, los resultados de investigación presentados en este trabajo ponen de manifiesto la relevancia de la dimensión espacial urbana (espacio social residencial) como dimensión explicativa de procesos de diferenciación de las oportunidades de acceso y retención escolar de los jóvenes que residen en el área metropolitana del Gran Buenos Aires. A través de esta comprobación se confirma una vez más a nivel más general la importancia de los enfoques que abordan la segregación espacial, en tanto concepto de alcance medio que no tiene como función explicar un fenómeno macro social, sino contribuir con un tipo de causa eficiente a entender la dinámica micro social de los procesos de marginación económica y social. Ambas razones convocan a profundizar el estudio –cualitativo y cuantitativo– de la segregación espacial, fundamentalmente en dirección a lograr identificar los factores sistemáticos que estructuran las desigualdades espaciales, y, en el mismo sentido, a desentrañar los micro mecanismos sociales que operan al interior de los espacios residenciales haciendo posibles –o incluso, ‘necesarios’– los efectos segregacionales observados.

En este orden de problemas, se sabe que los déficit educativos de origen y las propias condiciones socioeconómico-familiares influyen de manera importante sobre las capacidades de inserción y las trayectorias laborales futuras de los jóvenes, y, por lo tanto, en la reproducción intergeneracional de la pobreza. Es en este contexto que los organismos internacionales y los Estados nacionales se han comprometido a que los efectos adversos que generan los factores socioeconómicos sean atendidos y compensados por políticas públicas universales y programas focalizados (inversión educativa y en infraestructura, programas sociales, campañas culturales, incentivos económicos, etc.) capaces de garantizar el acceso, la retención y la adecuada formación escolar de todos los jóvenes, independientemente de su extracción socioeconómica de origen.

En este trabajo, frente a una variedad de opciones en cuanto a los criterios de estratificación a utilizar, se aplicó la hipótesis de que el espacio socioeconómico residencial –aproximado según la composición educativa de las unidades barriales– constituye un mecanismo eficiente a partir del cual hacer inteligibles algunas de las condiciones que limitan de manera desigual el acceso y la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo, afectando sus posibilidades de concluir el nivel medio de educación. Con el fin de reconocer la influencia de un factor espacial en las trayectorias educativas de los jóvenes, se elaboraron y analizaron en este trabajo una serie de medidas de desigualdad y aislamiento residencial, cuadros cruzadas y modelos de regresión. Estas medidas nos permitieron examinar con especial detalle el déficit escolar juvenil según las características y densidades socioeconómicas de las unidades censales primarias donde ellos habitan, mostrando diferencias significativas según fuese la jurisdicción geográfica (Ciudad de Buenos Aires o 24 Partidos del Conurbano Bonaerense) o, más importante aún, el peso de las diferencias socioeconómicas residenciales de manera independiente de los

recursos económicos, sociales y culturales de los hogares –aproximados a través del nivel de educación de los jefes de hogar–.

En tal sentido, los hallazgos alcanzados obligan a trasladar parte de las explicaciones tradicionalmente asociadas al problema de la segregación de las oportunidades educativas de los jóvenes, generalmente enmarcadas en la posición de clase, el estatus profesional o de poder o, incluso, a nivel de privaciones económicas definidas en términos de “pobreza”, a una dimensión poco explorada pero de existencia objetiva: el espacio residencial de apropiación, concentración y distribución entre los hogares de los bienes y servicios, públicos o privados, así como de los funcionamientos fundamentales de la vida social. Estamos convencidos que la profundización de esta línea de investigación habrá de permitir descifrar el particular impacto que generan los procesos de segregación socioeconómica residencial en la actual dinámica compleja que experimentan las regiones sometidas a cambios estructurales globales y procesos de polarización y fragmentación social.

## Anexo

**Cuadro I:** Gran Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires y 24 Partidos del Gran Buenos Aires según partido. Población censada en 1991 y 2001 y variación intercensal absoluta y relativa 1991-2001

| Partido                                  | Población |          | Variación Absoluta | Variación Relativa (%) |
|--|-----------|----------|--------------------|------------------------|
|  | 1991      | 2001     |                    |                        |
| <b>Total GBA</b>                         | 10918027  | 11460575 | 542548             | 4,9                    |
| <b>Ciudad Autónoma de Buenos Aires</b>   | 2965403   | 2776138  | -189265            | -6,4                   |
| <b>24 Partidos del Gran Buenos Aires</b> | 7952624   | 8684437  | 731813             | 9,2                    |
| <b>Almirante Brown</b>                   | 450698    | 515556   | 64858              | 14,4                   |
| <b>Avellaneda</b>                        | 344991    | 328980   | -16011             | -4,6                   |
| <b>Berazategui</b>                       | 244929    | 287913   | 42984              | 17,5                   |
| <b>Esteban Echeverría (1)</b>            | 198335    | 243974   | 45639              | 23                     |
| <b>Ezeiza (2)</b>                        | 75298     | 118807   | 43509              | 57,8                   |
| <b>Florencio Varela (3)</b>              | 254940    | 348970   | 94030              | 36,9                   |
| <b>General San Martín</b>                | 406809    | 403107   | -3702              | -0,9                   |
| <b>Hurlingham (4)</b>                    | 166935    | 172245   | 5310               | 3,2                    |
| <b>Ituzaingó (5)</b>                     | 142317    | 158121   | 15804              | 11,1                   |
| <b>Jose C. Paz (6)</b>                   | 186681    | 230208   | 43527              | 23,3                   |
| <b>La Matanza</b>                        | 1121298   | 1255288  | 133990             | 11,9                   |
| <b>Lanús</b>                             | 468561    | 453082   | -15479             | -3,3                   |

|                                |        |        |        |      |
|--------------------------------|--------|--------|--------|------|
| <b>Lomas de Zamora</b>         | 574330 | 591345 | 17015  | 3    |
| <b>Malvinas Argentinas (7)</b> | 239113 | 290691 | 51578  | 21,6 |
| <b>Merlo</b>                   | 390858 | 469985 | 79127  | 20,2 |
| <b>Moreno</b>                  | 287715 | 380503 | 92788  | 32,2 |
| <b>Morón (8)</b>               | 334301 | 309380 | -24921 | -7,5 |
| <b>Quilmes</b>                 | 511234 | 518788 | 7554   | 1,5  |
| <b>San Fernando</b>            | 144763 | 151131 | 6368   | 4,4  |
| <b>San Isidro</b>              | 299023 | 291505 | -7518  | -2,5 |
| <b>San Miguel (9)</b>          | 212692 | 253086 | 40394  | 19   |
| <b>Tigre</b>                   | 257922 | 301223 | 43301  | 16,8 |
| <b>Tres de Febrero</b>         | 349376 | 336467 | -12909 | -3,7 |
| <b>Vicente López</b>           | 289505 | 274082 | -15423 | -5,3 |

Fuente: “Segregación urbana en el Gran Buenos Aires” en IV Jornada sobre “Mercado de trabajo y equidad en Argentina” diciembre de 2005, Universidad de Sarmiento, Argentina.

(1) Partido cuya superficie ha sido modificada, cede tierras a los partidos de Cañuelas y San Vicente. Y para la creación de los partidos de Ezeiza y Presidente Perón. Leyes provinciales 11.550 del 20/10/1994 y 11.480 del 25/11/1993.

(2) Se crea con tierras del partido Esteban Echeverría. Ley provincial 11.550 del 20/10/1994.

(3) Partido cuya superficie ha sido modificada, cede tierras para la creación del partido Presidente Perón. Ley provincial 11.480 del 25/11/1993.

(4) Se crea con tierras del partido de Morón. Ley provincial 11.610 del 28/12/1994.

(5) Se crea con tierras del partido de Morón. Ley provincial 11.610 del 28/12/1994.

(6) Se crea con tierras del partido de General Sarmiento. Ley provincial 11.551 del 20/10/1994.

(7) Se crea con tierras del partido de General Sarmiento e incorpora un sector del partido de Pilar. Ley provincial 11.551 del 20/10/1994.

(8) Partido cuya superficie ha sido modificada, cede tierras para la creación de los partidos de Hurlingham e Ituzaingó. Ley provincial 11.610 del 28/12/1994.

(9) Se crea con tierras del partido de General Sarmiento. Ley provincial 11.551 del 20/10/1994.

**Cuadro II:** Evolución histórica del nivel de no asistencia escolar de jóvenes de 15 a 19 no jefes de hogar según estructura jurisdiccional y nivel educativo de los jefes de hogar\*

| Nivel educativo de los jefes  | 1970         | 1980         | 1991         | 2001         | Brecha 1980-2001 |
|-------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|------------------|
| <i>Ciudad de Buenos Aires</i> |              |              |              |              |                  |
| Primaria Incompleta           | 62,4%        | 38,5%        | 34,0%        | 31,9%        | 1,21             |
| Secundaria Incompleta         | 39,9%        | 30,3%        | 24,5%        | 18,6%        | 1,63             |
| Secundaria Completa           | 26,6%        | 19,9%        | 10,3%        | 7,7%         | 2,58             |
| Más de 12 años                | 30,4%        | 18,9%        | 7,9%         | 2,9%         | 6,59             |
| <b>Total</b>                  | <b>41,4%</b> | <b>28,1%</b> | <b>17,7%</b> | <b>10,7%</b> | <b>2,63</b>      |
| <i>Conurbano bonaerense</i>   |              |              |              |              |                  |
| Primaria Incompleta           | 73,8%        | 63,5%        | 57,4%        | 34,2%        | 1,86             |
| Secundaria Incompleta         | 50,3%        | 46,5%        | 42,6%        | 23,0%        | 2,03             |
| Secundaria Completa           | 26,4%        | 20,8%        | 16,1%        | 9,9%         | 2,10             |
| Más de 12 años                | 23,0%        | 17,4%        | 9,9%         | 4,1%         | 4,23             |
| <b>Total</b>                  | <b>59,7%</b> | <b>52,8%</b> | <b>43,1%</b> | <b>21,6%</b> | <b>2,44</b>      |
| <i>Total GBA</i>              |              |              |              |              |                  |
| Primaria Incompleta           | 71,8%        | 59,8%        | 54,9%        | 34,0%        | 1,76             |
| Secundaria Incompleta         | 46,0%        | 41,0%        | 38,9%        | 22,4%        | 1,83             |
| Secundaria Completa           | 26,5%        | 20,3%        | 13,7%        | 9,3%         | 2,20             |
| Más de 12 años                | 27,8%        | 18,3%        | 8,9%         | 3,5%         | 5,16             |
| <b>Total</b>                  | <b>53,2%</b> | <b>45,5%</b> | <b>37,0%</b> | <b>19,5%</b> | <b>2,33</b>      |

Fuente: Elaboración propia, en base a CNPHyV 2001. \*Los valores para 1970, 1980 y 1991 fueron calculados a partir de bases muestrales representativas de los microdatos censales correspondientes al 2%, 10% y 10% de los casos del total poblacional respectivamente. Los valores para 2001 fueron calculados sobre la base censal completa correspondiente. Donde se contaba con la muestra parcial y la base completa se calculó por ambos procedimientos, obteniendo diferencias menores a 1.22 pp en ambos procedimientos.





3/

## La situación social de los jóvenes

### Postergación y autonomía

ANA MIRANDA, ANALÍA OTERO y AGUSTINA CORICA

#### Resumen

El objetivo del presente trabajo es analizar información demográfica, así como los principales indicadores laborales y educativos de la población joven comprendida entre los 15 y 29 años de edad. La información en estudio se corresponde con los Censos Nacionales de Población y Vivienda de los años 1970, 1980, 1991 y 2001 para el total del país. A partir de dicha información, se realiza una comparación histórica y sistemática de los indicadores laborales y educativos por grupo poblacional. Este análisis permite observar un panorama histórico de los cambios que se fueron sucediendo en la situación de los jóvenes en la argentina a lo largo de los últimos 30 años.

#### Introducción

Los cambios políticos, económicos y sociales registrados a lo largo de las últimas tres décadas tuvieron un fuerte impacto en las condiciones de vida de los jóvenes. En correspondencia, las investigaciones del campo de la sociología de la juventud han señalado que las transiciones de los jóvenes hacia la vida adulta están sufriendo una fuerte modificación.

En efecto, hasta mediados del siglo veinte la principal actividad de los y las jóvenes estaba asociada a la integración al mercado laboral. Los recorridos de los jóvenes se estructuraban en torno a trayectos estandarizados: el paso de la educación al empleo entre los hombres, y el paso de la educación al cuidado de los hijos y el hogar entre las mujeres. Los recorridos, estaban mediatizados por las posiciones diferenciales de los jóvenes en la estructura social.

Las transformaciones de los últimos años modificaron ampliamente los recorridos juveniles. Las modificaciones se hacen evidentes en la mayor permanencia de los

jóvenes en la educación y en el retraso en la edad de salida de sus hogares de origen, lo cual ha configurado la emergencia de un nuevo tiempo disponible para la experimentación y el ocio de características inéditas en las anteriores generaciones.

Los cambios en las transiciones juveniles fueron contemporáneos en nuestro país con las transformaciones operadas en el perfil productivo y en el mercado laboral. En efecto, sobre mediados de los años setenta la modificación de la estrategia económica dio el marco donde se extendió un agudo deterioro laboral, siendo los jóvenes los grupos más afectados por las reestructuraciones de la estructura ocupacional.

En este contexto y en directa relación con la emergencia de nuevas problemáticas sociales –tales como la crisis del empleo protegido y a tiempo indeterminado– las interpretaciones teóricas advirtieron una desestandarización de los itinerarios y trayectorias juveniles. Respecto a estas últimas, se ha señalado que lejos de continuar correspondiéndose con los trayectos estandarizados a modo de antaño, las transiciones de los jóvenes han tendido a prolongarse y diversificarse. De forma tal que, el tránsito entre la educación y el empleo parece haberse complejizado y para muchos jóvenes supone más que un momento, un proceso de larga duración. Ese proceso puede comprender pasajes por una diversidad de situaciones, como trayectos en trabajos de corta duración, períodos de desempleo, períodos de inactividad, etc.

A lo largo del presente texto se describirán los principales indicadores de educación y empleo de los jóvenes durante los últimos treinta años. Con este objetivo, trabajaremos en base a datos del Censo Nacional de Población y Viviendas registrados por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). Y, a los efectos del análisis estadístico, utilizaremos el criterio europeo que considera a la juventud como la población comprendida entre 15 y 29 años de edad. Frente a la amplitud de edades y a la diversidad de etapas que abarca dicha categoría, distinguimos en tres subgrupos etáreos: el primero abarca los jóvenes de 15 a 19 años (*jóvenes menores*), el segundo comprende a aquellos de 20 a 24 años (*jóvenes plenos*) y el tercero a jóvenes de 25 a 29 años de edad (*jóvenes adultos*).

## Evolución de la población de joven en Argentina

Con el objetivo de caracterizar la población joven, es interesante comenzar el texto planteando su peso específico en tanto grupo poblacional. Hacia 1970 la población total del país ascendía a 23.390.050 de habitantes, de los cuales 5.751.900 eran jóvenes de 15 a 29 años de edad. De modo que, para entonces, los jóvenes representaban un 24,5% de la población. Considerando los distintos subgrupos etáreos la población joven se distribuía de la siguiente forma: 2.098.700 (12,6%)

de jóvenes menores, 1.950.500 (11,8%) de jóvenes plenos y 1.702.700 (10,3%) de jóvenes adultos (ver Anexo, cuadro I y II).

Siguiendo la evolución de dicha población a partir de los relevamientos censales realizados durante las dos décadas siguientes, se puede señalar que en su conjunto la población joven sufrió variaciones de escasa magnitud. Las modificaciones en cuanto al peso de este sector en el total de la población fueron leves, tanto en el total de los jóvenes como en los sub-grupos etarios en análisis.

A principios del siglo veintiuno en Argentina, el número total de jóvenes de 15 a 29 años era de 9.082.984 sobre un total poblacional de 36.260.130, representando una proporción del 25%. Traducido al interior de los subgrupos etáreos durante el 2001, su modo de distribución ha sido el siguiente: la población de jóvenes menores alcanzó 3.188.304 (12,2%), los jóvenes plenos 3.199.339 (12,3%), mientras que para los jóvenes adultos se registró un 2.695.341 de habitantes (10,3%).

Ahora bien, si comparamos estos datos con otros países europeos observamos que Argentina tiene una estructura demográfica más joven. Tomando a España como ejemplo para la comparación, se puede observar que en 1970 el 22% de la población era joven (entre 15 y 29 años) proporción que disminuye al 21% en el 2005. No solo se observa esta disminución en el grupo de jóvenes españoles sino que al interior de este grupo poblacional se observa una disminución en el subgrupo de jóvenes menores –entre 15 y 19 años– (en 1970 representaba el 8% de la población total y en el 2005 alcanza el 6%) y un aumento de los jóvenes adultos (6,6% en 1970 al 8,6% en 2005).

Por lo tanto, a partir de los datos analizados España presenta una estructura poblacional más envejecida que Argentina. Como mencionamos anteriormente nuestro país mantuvo, durante el periodo bajo análisis, una proporción de población joven estable garantizando el recambio generacional y conservando, a pesar de la disminución de la tasa de natalidad y fecundidad, una estructura poblacional de forma triangular. Uno de los países de la región que presentan las mismas tendencias que Argentina es México. En este país también se observa una tendencia estable durante los últimos 30 años en la proporción de jóvenes, representa un 25% de la población total.

**Cuadro 1:** Evolución porcentual de la población de jóvenes entre 15 y 29 años –porcentajes– de Argentina, México y España

| Años | Argentina | México | España |
|------|-----------|--------|--------|
| 1970 | 24,5%     | 25,6%  | 22,0%  |
| 1980 | 23,9%     | S/D    | 23,2%  |
| 1991 | 23,3%     | 29,4%  | 24,9%  |

|      |       |       |       |
|------|-------|-------|-------|
| 2001 | 25,0% | 27,9% | 22,4% |
| 2005 | 25,5% | 26,3% | 21,0% |

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Censo Nacional de Población y Viviendas del INDEC y CELADE1 para los datos 2005, Argentina. Datos estadísticos de los Censos de población de 1970, 1990, 2000 y 2005 del Instituto Nacional de Estadística Geográfica e Informática de México y Instituto Nacional de Estadística, Censos de Población de 1970, 1981, 1991 y 2001, Revisión del Padrón municipal de Habitantes a 1 de enero de 2005, España.

En síntesis, la estructura demográfica es distinta entre los países europeos y latinoamericanos. Sin embargo, las tendencias estarían indicando que las tasas de natalidad y de mortalidad van a ir disminuyendo en los países de nuestro continente y esto, como observamos en los datos de España, producirá cambios importantes en la estructura poblacional. Investigadores actuales señalan que la pirámide de población perderá su forma triangular, característica de una población joven, para adquirir un perfil rectangular abultado en la cúspide, propio de las poblaciones envejecidas.

## La educación de los jóvenes

En este apartado se presentan las principales tendencias respecto de la escolarización de los jóvenes. Al respecto, en investigaciones anteriores hemos destacado que la dinámica del crecimiento de la matrícula educativa fue superior a la dinámica de crecimiento poblacional durante el siglo veinte (Miranda, 2007). En este caso, nos interesa particularmente analizar las transformaciones en el nivel educativo de los jóvenes durante los últimos treinta años. Con ese objetivo, comenzaremos por describir la estructura del sistema educativo en nuestro país, y posteriormente avanzaremos sobre el análisis de la información censal.

### *Legislación y estructura del sistema educativo*

La amplia y temprana expansión de la educación argentina es un hecho ampliamente documentado. La iniciativa del Estado Nacional sobre fines del siglo diecinueve y principios del veinte tuvo un lugar central en tanto antecedente principal de la expansión de la educación primaria. En este sentido, la Ley 1.420 plasmó los principios generales del sistema educativo nacional, y la Ley Láinez habilitó al Estado Nacional a fundar escuelas allí donde las provincias no tuvieran capacidad para desarrollar el sistema educativo.

---

1 CELADE (Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía).

La estructura del sistema se organizó hasta la década del noventa en cuatro niveles: nivel inicial o pre-primario; el primario de 7 años con límites etarios teóricos entre los 6 y los 12 años de edad; el nivel secundario de 5 años con límites etarios entre los 13 y los 18 años de edad; y educación superior (terciaria y universitaria). La obligatoriedad escolar alcanzó sólo al nivel primario.

En lo que hace específicamente a la educación de los jóvenes, hasta entrados los años noventa ninguna legislación nacional reguló de forma completa la educación secundaria. Justamente, la educación media se fue reglamentando a través de distintas normas que no llegaron a constituirse en una ley. Distintos decretos y ordenanzas fueron normativizando, sobre todo, sus distintas modalidades de enseñanza. Un papel destacado tuvo la educación técnica que sufrió numerosas transformaciones.

La Ley Federal de Educación N° 24.195 sancionada en 1993 modificó la estructura del sistema educativo. El sistema quedó organizado en: un nivel inicial (1 año), tres ciclos de Educación General Básica (9 años), Polimodal (3 años) y educación superior. Producto de esta reforma, se extendió la obligatoriedad, quedando establecida en 10 años de escolarización, que comprendieron al nivel inicial y la Educación General Básica (EGB).

Sobre finales del año 2006, una nueva norma modificó la estructura de ciclos y niveles educativos. Entre las principales transformaciones planteadas se destaca el re-establecimiento de la educación secundaria en tanto ciclo del sistema educativo nacional. Justamente, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 postula que la educación secundaria será obligatoria estableciendo su duración en 5 ó 6 años estructurados en dos ciclos: un Ciclo Básico –de carácter común a todas las orientaciones– y un ciclo Orientado –de carácter diversificado según las distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo–.

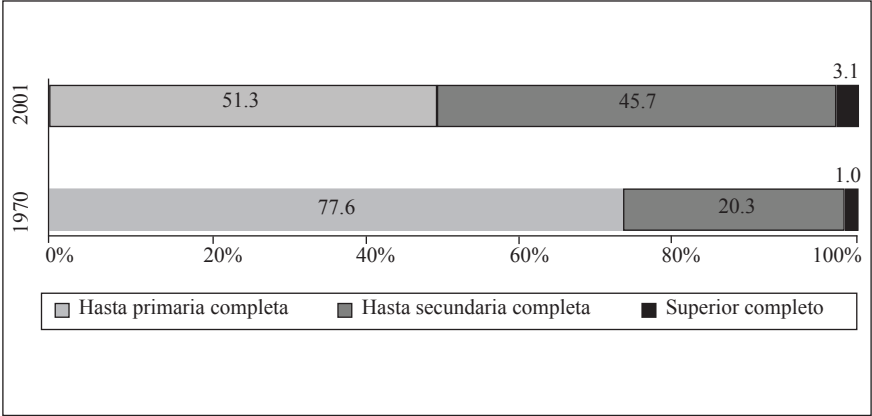
### *El incremento del nivel educativo y la transformación de los patrones de género*

Durante los últimos treinta años se ha verificado un incremento en el nivel educativo de la población joven. Sin embargo, este incremento se ha traducido de manera diferencial al interior de los distintos subgrupos de jóvenes, encontrándose particularidades para cada uno de ellos.

Entre los jóvenes plenos, por ejemplo, se incrementó el porcentaje de jóvenes con título secundario en un 23%, verificándose también un aumento entre aquellos que cuentan con título de nivel superior. Tomando en cuenta ambas tendencias cabe destacar que es en este grupo donde se ha registrado el mayor incremento respecto a los niveles educativos alcanzados. Justamente, los datos de 2001 nos indican que la proporción de jóvenes con certificado de nivel secundario duplica a la de los adultos (ver gráfico 4). Sin embargo, aún frente al fuerte incremento de las credenciales

educativas, en el año 2001 5 de cada 10 jóvenes de ese subgrupo de edad no había alcanzado a completar la escuela secundaria (ver gráfico 1).

**Gráfico 1:** Jóvenes entre 20 y 24 años según máximo nivel educativo alcanzado. Total del País



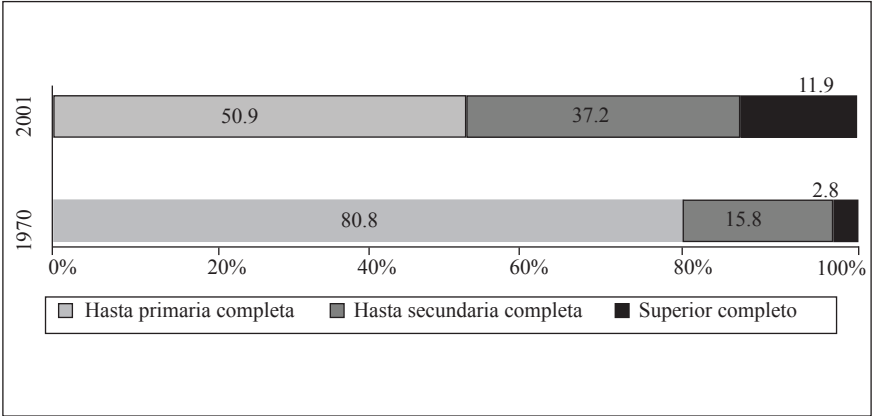
Fuente: Elaboración propia en base a datos de los Censos Nacionales de Población y Viviendas del INDEC.

Entre los jóvenes de 20 a 24 años es mayor el porcentaje de mujeres –en relación a los hombres– que han completado el nivel medio de enseñanza. Esta tendencia, que marca un cambio en el patrón de género, se comprueba por primera vez en el censo de 1970. En efecto, en esa medición el 22,3% de ellas habían alcanzado hasta secundario completo mientras que entre ellos ese porcentaje llegaba al 18,3%. Con el paso de los años, la brecha siguió aumentando. En 2001, prácticamente el 50% de las mujeres había obtenido el diploma secundario, mientras los hombres lo había obtenido en cerca del 40%. La diferencia porcentual entre ambos géneros alcanzaba casi los 10 puntos porcentuales. Cabe señalar que en correspondencia con lo expuesto por otras investigaciones, se corrobora la existencia de una acentuación de la feminización de la matricular escolar (ver anexo, gráfico I).

En cuanto al subgrupo de jóvenes adultos –25 a 29 años–, se observa la misma direccionalidad en relación al incremento de los años de escolarización. Para este caso, como queda expuesto en el gráfico 3, en 1970 el 77,6% alcanzó primaria completa, el 18,3% obtuvo un certificado medio de enseñanza y en un 4% un certificado de nivel superior. A partir de los datos censales del 2001, la información nos muestra un aumento en el porcentaje de los jóvenes que completaron el nivel medio, siendo esta variación del 18,9%.

Nuevamente, es significativa la porción de jóvenes que no obtuvo el certificado de nivel medio de enseñanza. En relación a esta cuestión, podemos decir que el alcance en materia de logros educativos aún presenta dificultades para gran parte de los jóvenes de nuestra sociedad. En este sentido, los datos del 2001 son elocuentes, 5 de cada 10 jóvenes adultos, al igual que para los jóvenes plenos, no finalizó la escuela secundaria, proporción que de este modo se mantiene constante para ambos subgrupos.

**Gráfico 2:** Jóvenes entre 25 y 29 años según máximo nivel educativo alcanzado. Total del País



Fuente: Elaboración propia en base a datos de los Censos Naciones de Población y Viviendas del INDEC.

En lo que hace al patrón de género, la diferencia entre hombres y mujeres frente al diploma secundario es menor que en los otros grupos de edad. Al respecto, el 38% de las mujeres jóvenes y 36,2% de los varones alcanzaron el secundario completo. Pero, las diferencias se presentan en la obtención del diploma de nivel superior. Justamente, las mujeres duplican proporcionalmente la tasa de egresados en este nivel educativo. Esta tendencia ratifica lo anteriormente indicado sobre la feminización de la matrícula del nivel superior.

En síntesis, un conjunto de investigaciones han señalado que en nuestro país en las últimas décadas se produjo un aumento significativo del perfil educativo de la población en general, y de la fuerza de trabajo en particular, con especial relevancia entre los jóvenes (Filmus, Kaplan, Miranda y Moragues, 2001; Groisman, 2003). En este sentido, existe un amplio consenso en que la transformación más sobresaliente fue aquella relativa al incremento de la población que ha obtenido un certificado del nivel medio de enseñanza.



En esta dirección, a partir del análisis realizado se verificó en detalle el incremento de la escolarización entre la población joven. Se pudo corroborar, en primer lugar, la expansión del certificado educativo del nivel medio y, en segundo lugar, la transformación en el patrón de género en la obtención de diplomas educativos. Respecto de la expansión del certificado educativo del nivel medio, es necesario destacar que durante el período en estudio se produjo el conocido proceso de masificación de la escuela secundaria, con su impacto en la elevación general de la educación de las nuevas generaciones (Filmus y Miranda, 1999). Sin embargo, a pesar de los avances, sigue aún vigente una fuerte brecha en el logro educativo de los jóvenes de distintos grupos sociales (Binstock y Cerrutti, 2005). Razón por la cual, durante los próximos años la acción de Estado deberá ser de gran intensidad en dirección al cumplimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria establecida por la Ley de Educación Nacional, actualmente en vigencia.

En lo que hace al cambio en el patrón de género, es interesante advertir que el mayor *éxito* educativo de las mujeres es un fenómeno que se ha comprobado en diversos países y niveles educativos (Cortina, 2007; Rosemberg, 2007; Carvalho, 2007). Al respecto, las investigaciones han señalado que entre los hombres jóvenes se presenta una tendencia más acentuada hacia la participación en la actividad laboral a edades más tempranas, como contrapartida al fenómeno de abandono escolar. No obstante, los estudios han analizado también el papel de la escuela y de la política educativa en dirección al fortalecimiento de la participación de las mujeres y a la menor atención sobre la escolaridad de los varones. Si bien no existe aún evidencia suficiente en nuestro país para apoyar alguna de estas hipótesis, fue nuestra intención dejarlas planteadas de forma de abrir el debate sobre nuevas problemáticas educativas.

## Tendencias en la inserción laboral de la población joven

En la Argentina, sobre todo en la década de los noventa, la persistencia de altas tasas de desocupación y la creciente vulnerabilidad de los jóvenes determinaron que la problemática de la desocupación juvenil se convirtiese en un asunto de principal importancia en la agenda pública y fuese objeto de numerosos estudios (Gallart, 1993; Feldman, 1995; Jacinto, 1996; Salvia y Tuñón, 2003). El deterioro que los jóvenes experimentaron en su inserción socio-ocupacional es el antecedente de un conjunto de dificultades por las que atraviesan en su vida cotidiana. Entre dichas dificultades, se pueden destacar los obstáculos en el acceso a la vivienda propia, en el acceso a la cobertura de salud, etc.

Las transformaciones en la inserción laboral de los jóvenes adquirieron distintos significados sociales según se trate de los distintos sub-grupos de edad que estamos analizando. Al respecto, durante los treinta años en estudio la modificación de la

estrategia económica implicó un fuerte deterioro del mercado laboral para el conjunto del sector del trabajo. Pero, en el mismo período también se fue modificando la percepción sobre las actividades socialmente deseables entre los jóvenes y las mujeres. En el caso de los jóvenes, un dato central fue la expansión del fenómeno denominado de “obligatoriedad subjetiva” de la educación secundaria (Jacinto, 2006), que implicó que cada vez más adquiriera vigencia la idea de que la inserción laboral de los jóvenes debe producirse luego de haber alcanzado el diploma de nivel medio. En el caso de las mujeres, los cambios se registran en dirección a una mayor participación en el mercado laboral, en algunos casos vinculada a la necesidad económica, y en otros a la elevación general del nivel educativo entre las mujeres más jóvenes, y a su deseo de contar con su independencia y dinero propio.

En este contexto y siguiendo los datos censales, puede observarse como entre los jóvenes en edad teórica de asistir a la escuela secundaria fue disminuyendo la participación en el mercado de trabajo y el acceso al empleo de forma paralela al incremento de la escolarización. Justamente, la tasa de asistencia a la educación formal se triplicó durante los últimos treinta años. Mientras que en 1970 sólo tres de cada diez jóvenes de 15 a 19 años asistía a la escuela, en el 2001 lo hacían seis de cada diez.

**Cuadro 2:** Evolución de las tasas de escolaridad, actividad, empleo y desocupación entre los jóvenes de 15 a 19 años. Total del País

|                             | 1970 | 1980 | 1991 | 2001 | Diferencia %<br>entre 2001-1970 |
|-----------------------------|------|------|------|------|---------------------------------|
| <b>Asiste</b>               | 35.5 | 42.5 | 54.3 | 68.5 | 33.0                            |
| <b>Tasa de Actividad</b>    | 46.0 | 39.7 | 38.9 | 31.4 | -14.6                           |
| <b>Tasa de Empleo</b>       | 43.4 | S/D  | 32.0 | 11.6 | -31.8                           |
| <b>Tasa de Desocupación</b> | 5.6  | S/D  | 17.8 | 63.0 | 57.3                            |
| <b>HOMBRES</b>              |      |      |      |      |                                 |
| <b>Asiste</b>               | 36.0 | 40.3 | 51.8 | 66.2 | 30.2                            |
| <b>Tasa de Actividad</b>    | 60.7 | 51.6 | 48.6 | 36.7 | -24.0                           |
| <b>Tasa de Empleo</b>       | 57.3 | S/D  | 40.8 | 15.5 | -41.8                           |
| <b>Tasa de Desocupación</b> | 5.5  | S/D  | 15.9 | 21.1 | 15.6                            |
| <b>MUJERES</b>              |      |      |      |      |                                 |
| <b>Asiste</b>               | 34.9 | 43.0 | 56.7 | 70.8 | 35.8                            |
| <b>Tasa de Actividad</b>    | 31.0 | 27.7 | 29.6 | 25.9 | -5.1                            |
| <b>Tasa de Empleo</b>       | 29.2 | S/D  | 23.4 | 7.5  | -21.6                           |
| <b>Tasa de Desocupación</b> | 5.8  | S/D  | 20.9 | 70.7 | 64.8                            |

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Censo Nacional de Población y Viviendas del INDEC.

Un dato de suma importancia, es aquel relacionado con el menor acceso al empleo. En esta dirección, es de destacarse que durante los años noventa un conjunto de investigaciones señalaron que los jóvenes menores fueron el grupo más perjudicado por las transformaciones estructurales y el deterioro del mercado de trabajo (Salvia, 2000). En efecto, la caída más pronunciada de la tasa de empleo se observa entre los relevamientos del último período, es decir 1991-2001, la diferencia porcentual es de -20,4%. Lo cual tiene su correlato en un importante aumento de la tasa de desocupación, que alcanza en el 2001 su pico más alto.

Los jóvenes menores experimentaron una pérdida de empleo de tal magnitud que, actualmente, se dificulta hablar de mercado de trabajo en términos estrictos para este subgrupo de edad. Justamente, durante el último censo sólo 1.1 de cada 10 jóvenes entre 15 y 19 años contaba con una ocupación. Si bien es cierto que, el censo 2001 fue realizado durante la antesala de una de las crisis más graves de nuestro país, la tasa de empleo entre los jóvenes de este subgrupo de edad hoy día no es muy distinta. Más aún, si observamos entre puntas el período analizado, podemos verificar que –sobre todo para los varones– mientras a principios de los años '70 la inserción laboral representaba una opción habilitada para quienes no continuaban en la educación secundaria, actualmente dicha opción parece haber perdido vigencia (ver cuadro 2).

**Cuadro 3:** Evolución de las tasas de escolaridad, actividad, empleo y desocupación entre los jóvenes de 20 a 24 años. Total del País

|                             | 1970 | 1980 | 1991 | 2001 | Diferencia %<br>entre 2001-1970 |
|-----------------------------|------|------|------|------|---------------------------------|
| <b>Asiste</b>               | 12.2 | 15.1 | 24.1 | 30.8 | 18.6                            |
| <b>Tasa de Actividad</b>    | 64.8 | 63.6 | 67.5 | 65.7 | 0.9                             |
| <b>Tasa de Empleo</b>       | 62.8 | S/D  | 60.0 | 38.5 | -24.2                           |
| <b>Tasa de Desocupación</b> | 3.1  | S/D  | 11.0 | 27.2 | 24.0                            |
| <b>HOMBRES</b>              |      |      |      |      |                                 |
| <b>Asiste</b>               | 13.5 | 14.2 | 22.9 | 27.9 | 14.4                            |
| <b>Tasa de Actividad</b>    | 86.3 | 82.2 | 82.9 | 75.5 | -10.8                           |
| <b>Tasa de Empleo</b>       | 83.7 | S/D  | 75.3 | 48.2 | -35.4                           |
| <b>Tasa de Desocupación</b> | 3.0  | S/D  | 9.1  | 36.1 | 33.1                            |
| <b>MUJERES</b>              |      |      |      |      |                                 |
| <b>Asiste</b>               | 10.8 | 13.7 | 25.2 | 33.7 | 22.8                            |
| <b>Tasa de Actividad</b>    | 43.6 | 42.2 | 52.4 | 55.9 | 12.3                            |
| <b>Tasa de Empleo</b>       | 42.1 | S/D  | 45.1 | 28.9 | -13.2                           |
| <b>Tasa de Desocupación</b> | 3.3  | S/D  | 13.9 | 48.3 | 44.9                            |

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Censo Nacional de Población y Viviendas del INDEC.

En relación a los jóvenes plenos, la tasa de actividad ha permanecido constante a lo largo del período en estudio, asumiendo valores mayores al 60%. Entre tanto, la tasa de empleo muestra una disminución pronunciada (un 25%). En el primer período censal –1970–, la tasa de empleo alcanzaba un 62,8% y durante el último relevamiento un 38,5%, observándose una variación interperíodo de -24,2%. Estos datos corroboran que el período se ha caracterizado por la pérdida sostenida de empleo y por el aumento de la tasa de desocupación que asciende a un 27,2% en el 2001<sup>2</sup>.

Tomando en cuenta la evolución de la tasa de actividad, se observa un incremento significativo de la presencia de la mujer en el mercado laboral. En los varones durante 1970 la tasa de actividad era del 86,3% disminuyendo al 75,5% en el 2001; mientras que para el caso de las mujeres un 43,6% en el primer período, ascendiendo al 55,9% en el último. Tales indicadores muestran que en el último período censal, la diferencia porcentual de la tasa de actividad entre ambos géneros alcanzó el 20%<sup>3</sup>.

Este acercamiento entre géneros también se da respecto a los indicadores de empleo. En este sentido, en el período de inicio de nuestra exploración es decir 1970, el valor que asumía la tasa de empleo en los jóvenes varones alcanzaba el 83,7% y en las mujeres era del 42,1%, así la diferencia porcentual entre ambas tasas superaba el 40%. Sin embargo, para el 2001 el panorama mostraba modificaciones significativas. Si bien en ambos géneros se registró una disminución en la tasa de empleo, entre los varones esta baja es del -35%, mientras que para las mujeres la variación es del -13%. De manera tal que, la tasa de empleo asumió un 48,2% y 28,9%, en varones y mujeres respectivamente. Asimismo, para ambos se registra un incremento de la tasa de desocupación que asciende abruptamente en el último tramo bajo análisis 1991-2001, siendo mayor para el caso de las mujeres (ver cuadro 3).

---

2 En anteriores investigaciones realizadas por éste equipo de trabajo, señalábamos que la mayor desocupación entre los jóvenes es un fenómeno observado desde fines de los años sesenta que fue interpretado como “desempleo de inserción”, es decir asociado a las dificultades en la obtención del primer empleo (Llach, 1978). A mediados de los ochenta, para el grupo de jóvenes de 20 a 24 años la tasa de desocupación asumía un valor 2.3 veces mayor que el correspondiente al de 30 años y más.

3 En 1970, la diferencia porcentual de la tasa de actividad entre varones y mujeres era del 42,7%.

**Cuadro 4:** Evolución de las tasas de escolaridad, actividad, empleo y desocupación entre los jóvenes de 25 a 29 años. Total del País

|                             | 1970 | 1980 | 1991 | 2001 | Diferencia %<br>entre 2001-1970 |
|-----------------------------|------|------|------|------|---------------------------------|
| <b>Asiste</b>               | 4.7  | 6.8  | 9.6  | 13.5 | 8.7                             |
| <b>Tasa de Actividad</b>    | 65.7 | 65.3 | 73.4 | 75.2 | 9.4                             |
| <b>Tasa de Empleo</b>       | 64.6 | S/D  | 69.3 | 55.2 | -9.4                            |
| <b>Tasa de Desocupación</b> | 1.5  | S/D  | 5.6  | 26.4 | 24.9                            |
| <b>HOMBRES</b>              |      |      |      |      |                                 |
| <b>Asiste</b>               | 5.8  | 6.5  | 10.2 | 13.5 | 7.6                             |
| <b>Tasa de Actividad</b>    | 95.8 | 93.8 | 93.0 | 87.8 | -7.9                            |
| <b>Tasa de Empleo</b>       | 94.3 | S/D  | 88.9 | 68.4 | -25.9                           |
| <b>Tasa de Desocupación</b> | 1.4  | S/D  | 4.4  | 22.0 | 20.6                            |
| <b>MUJERES</b>              |      |      |      |      |                                 |
| <b>Asiste</b>               | 3.7  | 5.1  | 9.0  | 15.2 | 11.5                            |
| <b>Tasa de Actividad</b>    | 36.2 | 37.4 | 54.3 | 62.8 | 26.6                            |
| <b>Tasa de Empleo</b>       | 35.6 | S/D  | 50.2 | 42.4 | 6.8                             |
| <b>Tasa de Desocupación</b> | 1.7  | S/D  | 7.5  | 32.4 | 30.7                            |

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Censo Nacional de Población y Viviendas del INDEC.

Finalmente los indicadores laborales para aquellos que hemos denominado como jóvenes adultos, hacen evidente el aumento sostenido de la participación en el mercado de trabajo (9,4 puntos entre los extremos) y un incremento en la tasa de escolarización. Al mismo tiempo se verificó un descenso en el empleo que es menor al registrado en los otros subgrupos étnicos analizados. La tasa de actividad, durante el primer relevamiento analizado alcanzó 65,7%, elevándose 10 puntos porcentuales en el último período censal. La tasa de empleo sufrió una disminución de igual magnitud en lo que va del período. Y respecto a la tasa de desocupación, ascendió al 26,4% en el 2001, verificando un incremento de casi un 25% entre 1970-2001 (ver cuadro 4).

Si tomamos en cuenta la variable género, entre los varones la tasa de actividad en el período histórico estudiado disminuye un 7,9%, por el contrario, en las mujeres se incrementa un 26,6%. El aumento en la tasa de actividad de las mujeres y la disminución de dicha tasa en el caso de los varones nos lleva a reflexionar en la tendencia, ya señalada en los jóvenes plenos, sobre la equiparación entre géneros. El aumento en la tasa de actividad de las mujeres es significativo en tanto parece indicar un acercamiento con los valores registrados para el caso de los varones. Sí,

en 1970 la diferencia entre las tasas de actividad de varones y mujeres era del 60%, en el 2001 esa diferencia es solamente del 25%.

El acercamiento entre géneros se expresa también en la evolución de la tasa de empleo. En los varones, la tasa disminuyó un -25,9% entre 1970-2001, y en las mujeres la tasa se incrementó un 6,8% durante el mismo período. Así en referencia al último censo, puede señalarse que la tasa de actividad alcanzó el 68,4% y 42,4% para varones y mujeres respectivamente. Y en cuanto a la tasa de desocupación, en ambos géneros se registraron aumentos, sin embargo entre las mujeres éste ha sido mayor (ver cuadro 4).

### *Participación laboral de la mujer y modificaciones en la organización de los grupos familiares*

A partir de los indicadores laborales y educativos analizados, nos parece importante señalar algunas tendencias que se han advertido en relación al modelo familiar. En este sentido, durante la década del setenta se señalaba la “familia nuclear”, como modelo predominante de organización doméstica en los centros urbanos. Este modelo se estructuraba en base a la figura de un adulto hombre proveedor –único sostén de familia–, y una mujer “ama de casa” que ocupaba su tiempo en la educación de las nuevas generaciones y del cuidado del hogar (Carnoy, 2000).

La consolidación y estandarización de dicho modelo implicó que, la participación laboral de las mujeres fluctuara con el ingreso de las jóvenes en su etapa reproductiva. Los estudios demográficos de mitad de siglo veinte sostenían que la actividad económica de las mujeres estaba fuertemente correlacionada con su estado civil, ya que era frecuente su inactividad a partir de la llegada del primer hijo entre las mujeres casadas (Lattes Rechini de y Lattes, 1974). La continuidad en las tendencias hacia la menor participación laboral y escolar de las mujeres llevó a que en los estudios se subrayara un fenómeno de “domesticidad excluyente” entre las jóvenes abandonan los “ámbitos públicos”. En un mismo sentido, estudios advertían para aquella época que una gran proporción de mujeres jóvenes no estudiaba, ni trabajaba, y se insertaba socialmente sólo en el ámbito familiar (Braslavsky, 1986).

No obstante, en el marco de los cambios económicos, sociales y culturales producidos en los últimos años, pareciera que las decisiones de los y las jóvenes en relación a la constitución de una familia están siendo postergadas (Torrado, 2003). Numerosas investigaciones han advertido que, hace 20 años, el proyecto de formar una familia se concretaba a más temprana edad. El aletargamiento en la constitución de un núcleo familiar propio, marcha a la par de las tendencias manifiestas en relación al incremento en la participación de las mujeres en la actividad económica.

A pesar de que tales mutaciones traducen trastocamientos sociales y culturales profundos del escenario global, también son el producto de situaciones sociales. En

este sentido, en Argentina durante las últimas décadas, algunos estudios señalaron la influencia directa del desempleo y la precarización del empleo sobre la edad de inicio de la unión conyugal, del comienzo de la etapa de procreación, de quien es la persona que mantiene económicamente a la familia (jefe de hogar) y que ocupación tiene ésta persona<sup>4</sup>. En esta dirección, en estudios anteriores hemos planteado como la inactividad femenina se concentra en los grupos de menores ingresos y capital educativo, y cómo las tendencias hacia la menor diferenciación en la actividad de hombres y mujeres son más extendidas entre los y las jóvenes de mayor poder adquisitivo (Miranda y Otero, 2007).

## Comentarios finales

A principios del siglo veintiuno la población joven representa casi un cuarto de la población total del país. En el primer apartado del presente artículo hemos podido observar que desde la década de 1970 a la actualidad el peso específico de este sector de la población se ha mantenido relativamente constante. Sin embargo, el contexto ha cambiado significativamente para las actuales generaciones de jóvenes.

Las transformaciones sociales y económicas de los últimos treinta años fueron modificando las condiciones estructurales en las cuales transcurre la inserción laboral de los jóvenes. Ante este panorama, a partir de la lectura de los datos bajo análisis, hemos visto como históricamente se observan un conjunto de tendencias destacadas en torno a indicadores laborales y educativos. Dentro de este conjunto subrayamos dos procesos centrales que atraviesan a la población joven de nuestro país: 1) una tendencia hacia la mayor escolarización y 2) un incremento en la tasa de desocupación.

Respecto al primer proceso, a lo largo de los periodos intercensales puede corroborarse una tendencia en cuanto al incremento del nivel educativo de los jóvenes, registrándose las mayores variaciones en el nivel de enseñanza secundario. En este marco entre los jóvenes menores, el incremento del nivel medio alcanzó cerca del 5%, mientras que entre los jóvenes plenos fue mayor, superando el 25%. También

---

4 En este sentido, Susana Torrado en un reciente trabajo publicado en el 2005 señala que: "... con posterioridad a 1990, cuando empieza a deteriorarse la situación del mercado de trabajo, se constata lo siguiente: el número anual de matrimonio y nacimientos por 1.000 habitantes aceleró bruscamente su caída; la progresión del porcentaje de los extramatrimoniales en el total de nacimientos también se hizo más rápido; el peso tendencialmente ascendente de las uniones consensuales también se aceleró. Y tales hechos se verifican en todo el país". A pesar de estas menciones, la autora advierte que falta mayor información estadística para aproximarse a los cambios que están sucediendo respecto ha la organización de la familia en nuestro país. Cita del libro *Trayectorias nupciales, familias ocultas* de Susana Torrado (2005: 39).

entre los jóvenes adultos, se registró un fuerte aumento en el nivel educativo medio (21,4%). Fue además en éste subgrupo donde el incremento del nivel superior de educación ha sido mayor (9 punto porcentuales entre 1970-2001). Pese a ello, como hemos visto estos logros educativos no abarcan al total de la población de jóvenes en Argentina. Aún en el siglo veintiuno sigue existiendo un número importante de jóvenes que no obtienen el título secundario.

Por otra parte, en referencia a los indicadores educativos es destacable un incremento en la participación de las jóvenes mujeres en el sistema educativo formal. Es decir que desde 1970 hasta la actualidad, el incremento de la escolarización de la población estuvo acompañado por la obtención de mayores certificaciones para las mujeres.

No obstante, a pesar de la evolución creciente de los niveles educativos para los jóvenes en Argentina, existen distintas posibilidades de acceso a una educación de calidad, las mismas se encuentran estrechamente vinculadas con el sector social al que pertenecen. Como sostienen gran parte de las investigaciones abocadas a la temática, aunque se ha masificado el acceso a la educación del nivel primario y tendencialmente se verifica un aumento de la asistencia en el nivel secundario, esta mayor inclusión de jóvenes en el sistema educativo formal se da en el marco de la persistencia del deterioro en su calidad (Jacinto, 2004). Es decir, este proceso de inclusión no garantizó el acceso a una educación de calidad para el conjunto de la población de jóvenes. En este sentido, hay consenso en que uno de los principales desafíos de la educación argentina hoy, gira en torno al mejoramiento de una oferta de calidad del bien educativo.

Los debates actuales en relación al sistema educativo involucran no sólo cuestiones de acceso sino que también abarcan replanteos sobre el rol social de la escuela en nuestras sociedades. En particular en nuestro país, durante los noventa se ha enfatizado que es el nivel de educación media aquel que atraviesa una de las crisis más profundas. Y en este marco adquiere centralidad la pregunta por la función de la escuela secundaria en el contexto actual (Filmus, 2001).

En lo que refiere a los indicadores laborales la problemática de la desocupación ha ido en incremento desde 1970 al 2001, pero fue durante el último período inter-censal donde adquiere significativa relevancia<sup>5</sup>. La desocupación ha afectado al conjunto de la población joven con distintos niveles de intensidad entre los subgrupos etáreos. En este sentido, la tasa de desocupación de los jóvenes menores

---

5 Este fenómeno no es nuevo y ya en la década del ochenta, investigadores argentinos advertían que el problema del desempleo juvenil podría llegar a transformarse en crónico. Y en este caso subrayaban que si no se presta especial atención a este problema la Argentina habría dividido su juventud aún más profundamente. La línea divisoria pasaría entre la generación de la modernización, por un lado, y la generación de la desocupación, por el otro. Las consecuencias de una situación de este tipo para la estabilización democrática serían imprevisibles (ver Braslavsky, 1986: 52-54).



es mayor que la de los jóvenes plenos y adultos. A lo largo del período tanto la tasa de actividad como la de empleo fueron disminuyendo en forma paulatina. No obstante, la escasa relevancia cuantitativa del empleo en el subgrupo de los jóvenes menores se da en paralelo a la evolución de su escolaridad. Para los jóvenes plenos y adultos la tasa de desocupación se incrementa significativamente durante el último período censal tanto para los varones como para las mujeres aunque es entre éstas donde asumen los mayores porcentajes.

Los indicadores laborales parecen expresar una tendencia hacia la equiparación en la participación de varones y mujeres en el mercado de trabajo. El aumento de la participación femenina en el mercado de trabajo y su profundización en los años noventa ha sido señalado en anteriores investigaciones. Al respecto, Rosalía Cortés advierte que durante el período 1994-2002 aumentan las tasas de participación y de empleo femeninas, en paralelo al incremento de la tasa de desocupación. Situación que esta vinculada a diversos procesos, culturales y sociales, de largo plazo que incentivaron la participación femenina, y también la terciarización del producto y de la demanda de trabajo, que se reorientó hacia la oferta femenina. La participación femenina en la fuerza de trabajo creció durante los noventa, en parte impulsada por la caída del empleo de los jefes de hogar y de los ingresos familiares, aunque la creación de empleo no fue suficiente para absorber este aumento<sup>6</sup>.

Las tendencias señaladas en los indicadores laborales y educativos de largo plazo en la población joven, se vinculan con cambios en la estructura social y económica operados en nuestras sociedades. Si bien aquí hemos señalado solo algunas, estas tendencias se dan en el marco de procesos culturales de largo alcance que afectan en los comportamientos de la población joven. Ahora bien, estos cambios ¿qué impacto generan en las transiciones de los jóvenes hacia la vida adulta?, ¿pueden estar limitando el proceso de autonomización, es decir el logro de la emancipación del núcleo familiar de origen?

En este sentido, aún sin poder elaborar respuestas acabadas, consideramos que las restricciones en el acceso a un empleo constituyen una problemática central que afecta sus posibilidades de autonomización. El logro de una plena independencia económica o de la conformación de un hogar propio sugiere en la actualidad para mucho de nuestros jóvenes un camino de amplias dificultades.

---

6 Ver el artículo “Mercado de trabajo y género, el caso argentino, 1994-2002” de Cortés, Rosalía (2003: 69-71).

## Anexo

**Cuadro I:** Evolución porcentual de la población de jóvenes entre 15 y 29 años –porcentajes–. Total del País

|                     | 1970  | 1980  | 1991  | 2001  | Diferencia % entre<br>2001-1970 |
|---------------------|-------|-------|-------|-------|---------------------------------|
| <b>15 a 19 años</b> | 12.69 | 12.03 | 12.59 | 12.26 | -0.43                           |
| <b>20 a 24 años</b> | 11.80 | 11.43 | 10.84 | 12.30 | 0.50                            |
| <b>25 a 29 años</b> | 10.30 | 10.91 | 10.18 | 10.36 | 0.07                            |
| <b>HOMBRES</b>      |       |       |       |       |                                 |
| <b>15 a 19 años</b> | 13.00 | 12.40 | 13.01 | 12.95 | -0.05                           |
| <b>20 a 24 años</b> | 11.91 | 11.62 | 11.14 | 12.83 | 0.92                            |
| <b>25 a 29 años</b> | 10.35 | 11.09 | 10.44 | 10.67 | 0.33                            |
| <b>MUJERES</b>      |       |       |       |       |                                 |
| <b>15 a 19 años</b> | 12.39 | 11.68 | 12.19 | 12.55 | 0.16                            |
| <b>20 a 24 años</b> | 11.68 | 11.25 | 10.56 | 12.75 | 1.07                            |
| <b>25 a 29 años</b> | 10.25 | 10.74 | 9.93  | 10.88 | 0.63                            |

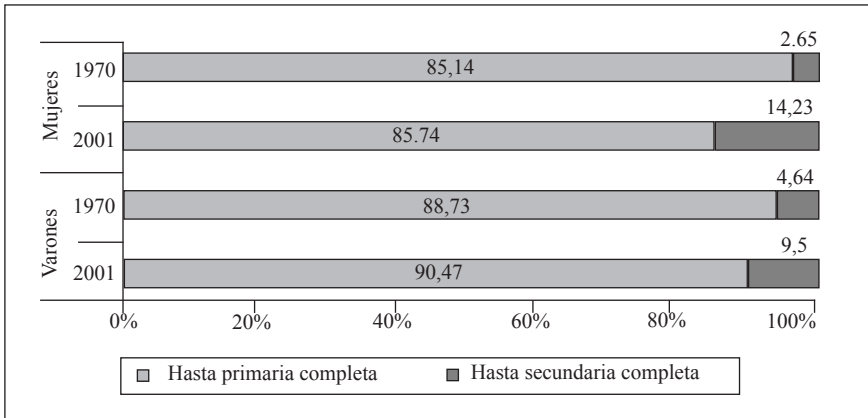
Fuente: Elaboración propia en base a datos del Censo Nacional de Población y Viviendas del INDEC.

**Cuadro II:** Evolución de la población de jóvenes entre 15 y 29 años –valores absolutos–. Total del País

|                     | 1970           | 1980           | 1991           | 2001           | Diferencia entre 2001-<br>1970 |
|---------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|--------------------------------|
| <b>15 a 19 años</b> | 2098700        | 2341488        | 2850105        | 3188304        | 1089604                        |
| <b>20 a 24 años</b> | 1950500        | 2224157        | 2454123        | 3199339        | 1248839                        |
| <b>25 a 29 años</b> | 1702700        | 2124283        | 2304242        | 2695341        | 992641                         |
| <b>15 a 29 años</b> | <b>5751900</b> | <b>6689928</b> | <b>7608470</b> | <b>9049984</b> | <b>3298084</b>                 |
| <b>HOMBRES</b>      |                |                |                |                |                                |
| <b>15 a 19 años</b> | 1058850        | 1173841        | 1417619        | 1613030        | 554180                         |
| <b>20 a 24 años</b> | 969950         | 1099810        | 1213835        | 1597939        | 627989                         |
| <b>25 a 29 años</b> | 842550         | 1050065        | 1137361        | 1329493        | 486943                         |
| <b>15 a 29 años</b> | 2871350        | 3323716        | 3768815        | 4540462        | 1669112                        |
| <b>MUJERES</b>      |                |                |                |                |                                |
| <b>15 a 19 años</b> | 1039850        | 1167647        | 1432486        | 1575274        | 535424                         |
| <b>20 a 24 años</b> | 980550         | 1124347        | 1240288        | 1601400        | 620850                         |
| <b>25 a 29 años</b> | 860150         | 1074218        | 1166881        | 1365848        | 505698                         |
| <b>15 a 29 años</b> | 2880550        | 3366212        | 3839655        | 4542522        | 1661972                        |

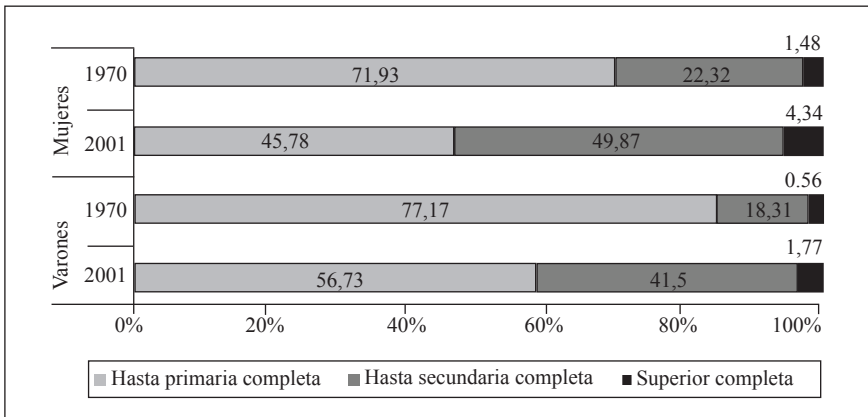
Fuente: Elaboración propia en base a datos del Censo Nacional de Población y Viviendas del INDEC.

**Gráfico I:** Jóvenes entre 15 y 19 años según máximo nivel educativo alcanzado y género. Total del País



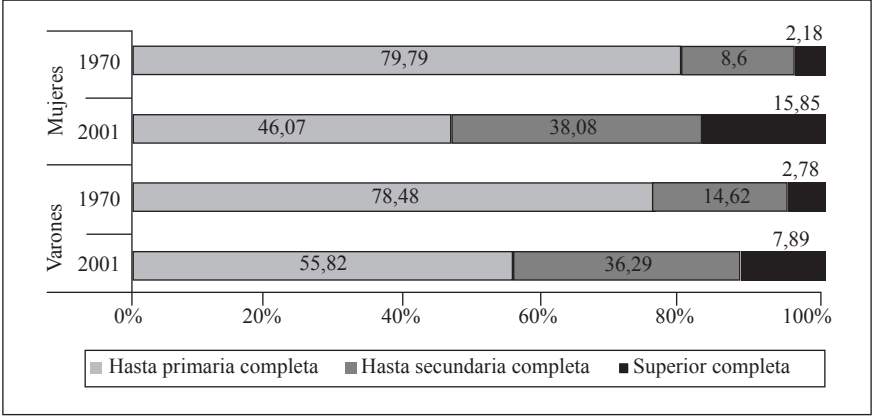
Fuente: Elaboración propia en base a datos del Censo Nacional de Población y Viviendas del INDEC.

**Gráfico II:** Jóvenes entre 20 y 24 años según máximo nivel educativo alcanzado y género. Total del País



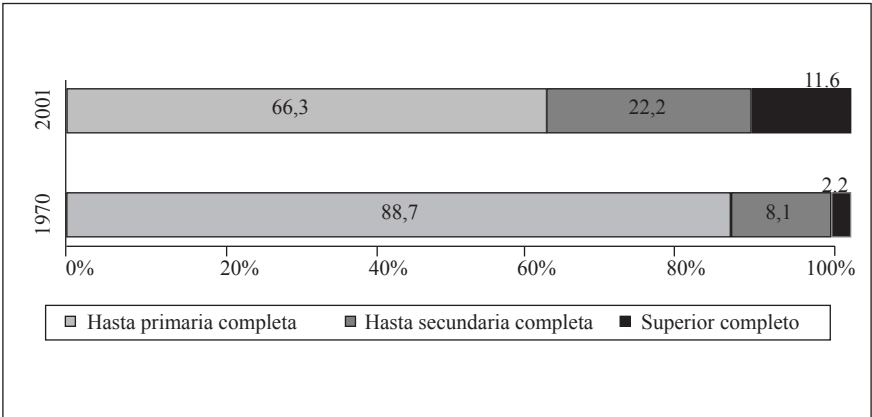
Fuente: Elaboración propia en base a datos del Censo Nacional de Población y Viviendas del INDEC.

**Gráfico III:** Jóvenes entre 25 y 29 años según máximo nivel educativo alcanzado y género. Total del País



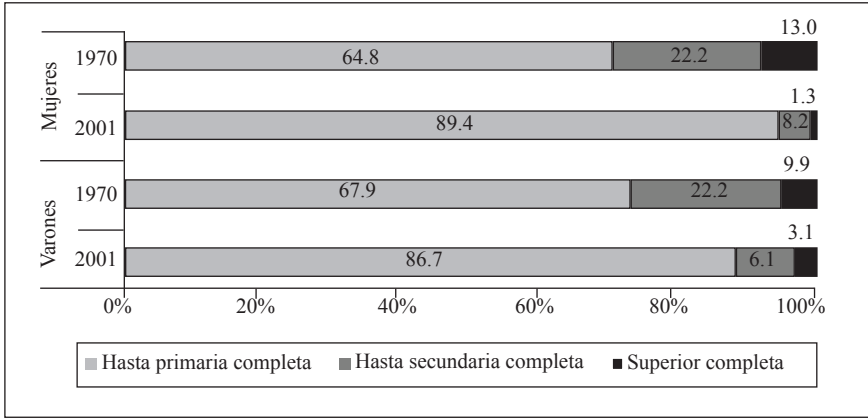
Fuente: Elaboración propia en base a datos del Censo Nacional de Población y Viviendas del INDEC.

**Gráfico IV:** Población de 30 años y más según máximo nivel educativo alcanzado. Total del País



Fuente: Elaboración propia en base a datos de Censos Naciones de Población y Viviendas del INDEC.

**Gráfico V:** Población de 30 años y más según máximo nivel educativo alcanzado y género. Total del País



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Censo Nacional de Población y Viviendas del INDEC.

## /BLOQUE II



### Cuestión de Estado

Políticas de capacitación y empleo para jóvenes



1/

## Entre décadas

El caso del Proyecto Joven y el Programa Incluir.  
¿Rupturas o continuidades en los principios orientadores?

SAMANTHA SCHMIDT y VANINA VAN RAAP

### Resumen

Durante las últimas décadas se ha producido una transformación en la concepción de las políticas sociales, a partir de lo cual éstas han quedado fundamentalmente restringidas a planes y programas de lucha contra la pobreza. Dicha transformación alude a una serie de procesos globales y cambios en la concepción de los principios orientadores de las políticas que condujeron al llamado “Estado neoliberal”.

En el actual contexto de recuperación económica y revisión de las reformas estructurales de la década pasada, el objetivo de nuestro trabajo consiste en analizar los principios orientadores de las políticas sociales para jóvenes en la actualidad, identificando rupturas y continuidades respecto de la lógica de las intervenciones sociales de los años noventa.

Más específicamente, a partir de una estrategia cualitativa basada en el análisis de contenido de documentación oficial sobre el Proyecto Joven y el Programa Incluir, este estudio analiza en perspectiva comparada el diseño de ambos programas, en tanto modelos representativos de dos tipos particulares de intervención social, en contextos macroeconómicos y discursivos diferenciados. En este sentido, si bien está presente –al menos en el discurso– un cambio en la orientación de las políticas, cabría indagar con mayor profundidad acerca de cuánto se ha modificado la naturaleza de las intervenciones sociales.

### Introducción

Partimos de una comprensión de las políticas sociales como productoras y reproductoras de un orden social desigual, operando a su vez sobre dichas desigualdades (O’Donnell, 1984) y sobre las condiciones de vida y reproducción de la vida (Danani, 2005). Asimismo, consideramos que la orientación de las intervenciones sociales así como los supuestos en los que las mismas se enmarcan, producen efectos diferenciados en las condiciones de vida de la población.



Cortés y Marshall (1991), han analizado como históricamente “el modelo de crecimiento económico ha determinado los límites a la variación de la intervención social del Estado” (Cortés y Marshall, 1991: 21), que junto con otros factores políticos e ideológicos, así como también el poder relativo de los trabajadores, han contribuido a moldear las pautas de intervención.<sup>1</sup> En este sentido, se plantea una estrecha relación entre el modelo económico y la orientación de las intervenciones sociales.

En la década del 90 se aceleró y completó la reformulación de las relaciones entre Estado y sociedad civil que se venía produciendo desde los años 70, bajo el nuevo modelo de crecimiento basado en la valorización financiera. Algunas autoras sostienen que el proceso que se desarrolló en Argentina tuvo las características de una crisis global del modelo social de acumulación (donde el Estado tenía un papel importante en la redistribución de recursos y la regulación de la economía), y que los intentos de resolución de la crisis, “han derivado en transformaciones estructurales que dan lugar a un modelo diferente, que incluye por definición la informalidad laboral, el desempleo, el subempleo, la desprotección laboral, y consecuentemente, la pobreza” (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994: 5).

Ya sea que, como señalan estas autoras, estos fenómenos socioeconómicos formaran parte del nuevo modelo en tanto principios orientadores, o bien que algunos de ellos como por ejemplo la pobreza hubiesen sido un efecto o consecuencia del mismo, lo que podemos sostener es que un sector cada vez más numeroso de la población realizaba su reproducción en condiciones críticas.

En este contexto y bajo estos principios, asistimos a un profundo y acelerado proceso de transformación del aparato estatal tendiente al desmantelamiento de la llamada matriz “estado-céntrica” (Cavarossi, 1991). Así, el Estado debía “correrse a un costado” y dejar librado a las fuerzas del mercado el desarrollo económico. Sin embargo, para ello se requirió una fuerte intervención estatal, que siguiendo los lineamientos del consenso económico neoliberal, entre otras medidas, implicó la liberalización de mercados, la privatización de industrias y servicios, la desregulación del mercado de trabajo, la flexibilización laboral, y la privatización, al menos parcialmente, de los servicios de bienestar social (Gorz, 1998; Sousa Santos, 2003; entre otros). De este modo, la relación de fuerzas entre el capital y el Estado se modificaron a favor del primero, implicando la redefinición del rol del Estado, de las relaciones entre el Estado y el mercado, y del papel de las políticas sociales.

---

1 Las autoras realizan un recorrido histórico desde 1890 a 1990 que permite dar cuenta de cómo la orientación de las intervenciones sociales del Estado dependen del modelo de crecimiento económico. En su estudio se analizan las intervenciones que han tenido lugar bajo el modelo agro-exportador (1890-1930), el modelo de industrialización por sustitución de importaciones (1943-1976) y, por último, se estudia el modelo de reestructuración económica y desindustrialización hasta el año 1990.

En este marco, lo que se ha producido fue un proceso de re-mercantilización<sup>2</sup> de la fuerza de trabajo a partir de las reformas laborales implementadas en la década pasada, una distribución más regresiva de los ingresos que se evidencia en los altos niveles de pobreza, una mercantilización de servicios sociales que históricamente habían sido garantizados por el Estado (como por ejemplo la salud, a partir del aumento de las instituciones de medicina prepaga, y la educación a través de la proliferación de instituciones educativas privadas), y una nueva profundización de las fragmentaciones en la estructura social.

El proceso de reforma del Estado implicó también la resignificación y reestructuración de las modalidades de administración pública. En el modelo de gestión de las políticas prevaleció el intento de imponer, principalmente desde los organismos multilaterales de crédito, una lógica de tipo *gerencial* o *empresarial*, gestión participativa de programas, financiamiento y evaluación basados en resultados, descentralización y desconcentración de roles y funciones (Campione, 1997).

En una sociedad en la que la asignación de los recursos y los lugares que ocupan los individuos en la estructura social se define primordialmente por el acceso al mercado, pareciera ser que el sujeto colectivo que definía la integración a la sociedad (el trabajador formal), y que como tal se constituía en sujeto de los derechos sociales, se ha desagregado en individuos que deben adaptarse a su lógica cambiante. En el ámbito de las políticas sociales, la estrategia de *focalización* es el correlato de la individualización de la fuerza de trabajo y de la posibilidad estructural de la exclusión de una parte de ella del mercado de empleo, es decir, de la forma legítima de acceder a los recursos. Lo que en el marco del ajuste hace la estrategia focalizadora, que se esgrime como criterio de acceso a los beneficios de las políticas sociales y que presenta un fuerte contenido asistencialista, es restringir su acción a campos anteriormente constituidos como universales (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994).

El marco de análisis adoptado para este estudio nos permitiría vincular al “Proyecto Joven” como caso paradigmático o modelo de políticas neoliberales implementadas en la década pasada. En el actual contexto, la revisión crítica de las reformas estructurales pareciera –al menos desde las prácticas discursivas– presentar

---

2 Tomamos este concepto de Gosta Esping Andersen (1993), cuyo trabajo “Los tres mundos del Estado de Bienestar” gira en torno a los arreglos cualitativos entre el Estado, el mercado y la familia, y los modos en los que se reparte la producción del bienestar entre estas tres instituciones para el estudio comparativo de los regímenes de bienestar. Para ello analiza dos conceptos centrales: el grado de desmercantilización (en relación a los derechos sociales) y los modos de estratificación social (en relación a la noción de ciudadanía y clase social). El autor plantea que la introducción de los derechos sociales disminuye el status de los ciudadanos como “meras mercancías” y la desmercantilización se produce cuando se presta un servicio como un asunto de derecho y cuando una persona puede ganarse la vida sin depender del mercado. Sin embargo, se destaca que la simple presencia de la asistencia o seguridad social puede que no produzca necesariamente una desmercantilización importante, si estas no liberan sustancialmente a las personas de su dependencia del mercado.

algún quiebre con las estrategias de intervención vinculadas al modelo neoliberal. En este marco surge el Programa Nacional de Inclusión Juvenil.

Si bien la orientación del modelo de crecimiento post-crisis del 2001 aún no resulta del todo clara y sus características son tema de debate y discusión (Novick, 2006; Orlansky y otros, 2006; Teubal, 2006), algunos indicadores como el crecimiento económico y del empleo (especialmente del empleo registrado) (Palomino, 2007) permiten esbozar reflexiones o interrogantes respecto de si nos encontramos, o no, frente a un nuevo modelo económico y social (Novick, 2006), o sostener, en otros casos, que estamos frente a un nuevo régimen de empleo (Palomino, 2007).

Siguiendo la hipótesis del planteo de Cortés y Marshall (1991), un cambio en la orientación del modelo debería verse reflejado en los límites y las variaciones de las intervenciones sociales. En este sentido, pensamos que el estudio comparado de la lógica de dos programas sociales específicos, en contextos económicos diferenciados, podría dar algunas pistas o indicios para pensar un posible cambio en la orientación del modelo.

Cabe señalar, en primer lugar, que dicho planteo no resulta lineal. Es decir, si bien el planteo teórico del cual partimos supone que el modelo económico determina los límites en la variación de las intervenciones sociales, no por ello se debe esperar que cada política social refleje la orientación de dicho modelo. Sin embargo, puede resultar útil como un posible indicador más del fenómeno. En segundo lugar, un sólo programa por período analizado difícilmente pueda dar cuenta de la orientación del conjunto de las intervenciones sociales.

En este sentido, es preciso aclarar que nuestro aporte no pretende brindar una respuesta al interrogante acerca de la orientación del actual modelo económico. El objetivo que nos planteamos es poder identificar rupturas y continuidades entre ambos programas, conocer los supuestos que motivaron en cada período un tipo particular de intervención estatal y, eventualmente, esbozar algunas reflexiones sobre la naturaleza de las políticas para jóvenes en ambos contextos.

En el primer apartado, nos proponemos describir las características del Proyecto Joven, los diagnósticos acerca de la problemática juvenil y las estrategias desplegadas, procurando identificar a partir de dicho programa la lógica de las intervenciones sociales para jóvenes en la década pasada. Luego, se analizará el Programa Nacional de Inclusión Juvenil y el tratamiento que se da, en el actual contexto, a la temática de los jóvenes. Finalmente, se analizarán ambos programas en vista comparada y se plantearán algunas reflexiones finales al respecto.

## El Proyecto Joven: características del programa y principios orientadores

Durante la década del 90 se produjo el surgimiento y auge de políticas y programas que representaban un tipo particular de intervención social, acorde con la

lógica del modelo económico neoliberal. Diversos supuestos entraron en juego en y a partir de esta orientación. El más evidente refiere a una perspectiva neoclásica (modelo del *laissez faire*) que analiza las regulaciones laborales como rigideces exógenas al libre juego de la oferta y la demanda y que, por lo tanto, obstaculizan el equilibrio del mercado (Neffa, 2007).

De este modo, la solución a la problemática inserción laboral juvenil se planteó en términos de las políticas de flexibilización laboral, a partir de lo cual las modalidades promovidas de empleo, los sistemas de pasantías y los contratos de aprendizaje tendieron a regular la fuerza de trabajo juvenil y las condiciones de su contratación. Entre ellas, se puede destacar la Ley Nacional de Empleo (1991) y de Fomento del Empleo (1995) y los decretos sobre pasantías (340/92 y 487/00) (Salvia y Tuñón, 2003).

La legislación laboral establece las condiciones de trabajo y contribuye de este modo, a determinar el poder relativo del trabajo y el capital y a delimitar los alcances de la prerrogativa empresarial (Cortés y Marshall, 1993). Las medidas adoptadas han contribuido al proceso de re-mercantilización de la fuerza de trabajo, afectando especialmente a los jóvenes.

Asimismo, dentro de esta lógica se diseñan políticas focalizadas en los jóvenes en situación de pobreza y vulnerabilidad, a través de diversas estrategias como el Programa Nacional de Pasantías para la Reconversión (1994); el Programa Aprender (1995-1997), el Programa de Apoyo a la Reconversión Productiva (PARP) y el Programa de Apoyo a la Productividad y Empleabilidad de los Jóvenes (PAPEJ), entre los cuales se destaca el *Proyecto Joven*.

La finalidad de estos programas era la mejora de la empleabilidad y, en consecuencia, la promoción de la inserción laboral de los jóvenes. En un sentido amplio, en tanto políticas hacia el mercado de trabajo, estas acciones tienden a regular el volumen, las características y la distribución de la fuerza de trabajo juvenil, así como sus condicionamientos para la venta y uso de la oferta laboral. De esta forma, la intervención social del Estado adapta la estructura del mercado de trabajo a las necesidades de la estrategia de acumulación (Cortés y Marshall, 1991).

Las políticas sociales de la década pasada y entre ellas el *Proyecto Joven* se centraron en el impulso de acciones compensatorias al proceso de exclusión creciente. En este sentido, la elaboración de los diagnósticos y el diseño de las políticas sociales se vieron plasmados en programas y planes que intentaron asistir a los sectores vulnerables, surgidos muchos de ellos paralelamente a las reformas mencionadas.

El *Proyecto Joven*, como programa modelo de este tipo de intervención, fue diseñado como el componente principal de dos programas más generales: el PARP, que comienza en 1993, y el PAPEJ, correspondiente al segundo tramo que se inicia en 1997 y finaliza en el año 2000<sup>3</sup>. Originalmente este programa estuvo bajo

---

3 En el año 2001 el Proyecto fue dado de baja, primero sólo exteriormente a través de un cambio de nombre (comenzó a denominarse Programa Capacitar, en el cual las acciones totales no superaron los 240 cursos) y antes de finalizar el año fue interrumpido totalmente.

la órbita del Ministerio de Economía y luego pasó a depender del Ministerio de Trabajo.

El PARP estaba conformado por cuatro proyectos: el *Proyecto Joven* (capacitación y pasantía laboral); el *Proyecto MicroEmpresas* (destinado a brindar capacitación y asistencia técnica para contribuir a la formulación, implementación o desarrollo de proyectos de microempresa); el *Proyecto Imagen* (que ofrecía una Orientación para la búsqueda de empleo); y, por último, el *Fortalecimiento de oficinas de empleo* (tendiente a fortalecer las acciones de intermediación laboral). Sin embargo, la mayor parte del presupuesto (cerca del 80%) estaba asignada a la ejecución del *Proyecto Joven*.

Esta iniciativa se focalizaba en jóvenes de ambos sexos con una edad mínima de 16 años provenientes de familias con pocos recursos, desocupados o sub-ocupados con poca o ninguna experiencia laboral, con bajo nivel educativo, preferentemente no mayor a secundario incompleto (Guía para la Presentación de Proyecto, 1995). De esta forma, el *Proyecto* se dirigía a jóvenes que se encontraran en una situación social desventajosa.

El *Proyecto Joven* se diseña a partir de un diagnóstico que entiende como las principales causas del desempleo en los jóvenes la falta de experiencia laboral previa y la falta de conocimientos requeridos por el mercado, por no haber concluido la educación básica obligatoria o porque estos conocimientos no son adecuados para ocupar un puesto de trabajo.

*“Para que los beneficiarios/as del Proyecto estén en reales condiciones de aspirar a obtener empleo, nuestra obligación es asegurarles que realicen, en la medida de lo posible, la mayor cantidad de tareas relacionadas con la ocupación para la que se preparan.”*

*“En síntesis, intentamos garantizar que en el tiempo disponible, los beneficiarios logren una preparación adecuada para insertarse en el mundo laboral.” (Guía para la Presentación de Proyecto, 1995)*

De esta forma, esta iniciativa procura intervenir sobre las falencias que presenta la oferta laboral, es decir, los jóvenes para estar en condiciones de acceder a un empleo.

En este sentido, se parte del supuesto que el problema del desempleo juvenil se debe a un desajuste entre la oferta y la demanda, no sólo por las rigideces exógenas (los altos costos laborales y las trabas impuestas por una rígida legislación laboral) sino también las dificultades que presentan los jóvenes para adaptarse al mundo del trabajo. Desde esta perspectiva, una particular línea de análisis explica el problema en el marco de los cambios productivos y los desajustes educativos, en el sentido de que los jóvenes no contarían con las competencias laborales necesarias para ocupar los nuevos puestos y perfiles que demandan las empresas (Gallart, 1995; Llach y Krist, 1997).

Esta lectura del fenómeno derivó en el diseño de este programa de capacitación y entrenamiento laboral centrado en el capital humano<sup>4</sup> que buscaba mejorar los atributos personales de los jóvenes y actualizar las calificaciones que resultaban “obsoletas” para las nuevas formas de organización y producción.

De esta forma, el *Proyecto* se proponía brindar una capacitación para que los jóvenes se adecuen a los nuevos requerimientos de las empresas. En este sentido, el programa tenía dos objetivos fundamentales: capacitar laboralmente a jóvenes que estuvieran en situación de “desventaja social” para facilitar su inserción en el mercado laboral formal y, a su vez, apoyar el crecimiento de empresas productivas necesitadas de mano de obra capacitada (Guía para la Presentación de Proyectos, 1995). Para ello, se contaba fundamentalmente con dos líneas o fases: a) los cursos de capacitación y b) las pasantías en empresas.

Así, este proyecto se presentaba como la iniciativa que brindaba todas las herramientas necesarias para que estos jóvenes en situación de “desventaja social” pudieran adecuarse a los nuevos requerimientos. El eje central era acompañar y apoyar al proceso de reconversión productiva.<sup>5</sup> De este modo, se puede observar que los jóvenes no eran los únicos beneficiarios y que tanto las empresas como las instituciones de capacitación adquirieron un rol primordial en el marco del programa.

De acuerdo a la conceptualización de Cohen, Martínez y Navarratte (2001), el *Proyecto Joven* respondía a una estrategia de centralización normativa y descentralización operativa, donde el papel del Ministerio de Trabajo se circunscribía sólo al diseño general, la contratación del servicio a terceros, la supervisión y el financiamiento.

De esta forma, para llevar adelante este programa el Estado demandaba cursos de capacitación laboral a instituciones públicas o privadas, mediante convocatorias a licitaciones periódicas.

Estas instituciones de capacitación (denominadas ICAP) eran las que elaboraban y ejecutaban los proyectos de capacitación con ajuste a la demanda de mano de obra y acorde a las características y necesidades de los beneficiarios, y a los lineamientos del Programa. Las ICAP debían previamente detectar la demanda de mano de obra por parte de empresas, sin restricciones respecto de las áreas de actividad. El único requisito era que las ocupaciones sean adecuadas al perfil de los beneficiarios de manera tal que se pudiera garantizar que tras el lapso que duraran los cursos, estos

---

4 La teoría del Capital Humano sostiene que la educación tiene un valor económico cuyo rendimiento monetario se manifiesta en el mercado. En este sentido, se plantea una ecuación simple que vincula la educación con la mayor productividad y esta última con mejores salarios, de modo que la inversión en educación posibilita el acceso a mejores empleos (Becker, 1975, en Morduchowicz, 2004). Por ello, la decisión que toma un individuo al recibir educación es considerada una decisión racional (de costo-beneficio), en donde se evalúa que el costo de invertir en educación es menor al beneficio que se obtendría al conseguir (supuestamente) un puesto de trabajo mejor remunerado.

5 El mismo nombre “Programa de Apoyo a la Reconversión Productiva” permite pensar esta idea.

jóvenes pudieran adquirir todas las competencias necesarias para poder ingresar al mercado laboral (Cohen, Martínez y Navarratte, 2001).

Finalmente, como la mayoría de los programas en la década del 90, el financiamiento estuvo a cargo de organismos financieros internacionales. De este modo, el *Proyecto* fue mayoritariamente financiado por el BID, a través de dos préstamos que representaron el 70% de los costos previstos.

Más allá de los efectos del modelo neoliberal que el *Proyecto Joven* en tanto programa compensatorio procura atenuar, la racionalidad que opera en la fundamentación del programa refiere a una matriz neoliberal sobre la cual se sustenta la teoría del capital humano, y que también ha contribuido a crear en el imaginario social la lógica presente en el modelo. Según Morduchowicz (2004), esta visión del problema justificaría y legitimaría teóricamente los diferenciales de ingresos en la sociedad, en la medida que ellos se originan en las decisiones individuales por adquirir determinado grado de instrucción.

La teoría del capital humano se constituye en un poderoso instrumento de mantenimiento del “sentido común”, o dicho en otros términos, “naturaliza” un discurso construido cultural e históricamente con una intencionalidad política e ideológica, que activa discursos ya subjetivados<sup>6</sup>. Siguiendo a Foucault (2006), los discursos de verdad (el mercado como el óptimo asignador de recursos y el capital humano como la mejor estrategia para incluirse en él) se van internalizando en los sujetos, por la propia circulación de los discursos y, a través de distintos dispositivos (como la familia, la escuela, la fábrica, etc.), entre los cuales cabría pensar al propio programa. Las políticas sociales juegan su papel en la producción de discursos referidos a la sociedad y a sus principios articuladores (Danani, 1996).

De este modo, los discursos de verdad del neoliberalismo logran penetrar en la dimensión subjetiva donde el capital humano es percibido como el modo de lograr una inclusión y este hecho refiere (desde el propio discurso del capital humano) a la decisión voluntaria y racional de los sujetos de capacitarse o no capacitarse.

*“¿No es extraño que tantos jóvenes reclamen una ‘motivación’, que exijan cursillos y formación permanente? Son ellos quienes tienen que descubrir para qué les servirán tales cosas, como sus antepasados descubrieron penosamente, la finalidad de las disciplinas.” (Deleuze, 1991: 285)*

---

6 Foucault (2006) en “El nacimiento de la biopolítica” analiza el surgimiento de la teoría del capital humano y sus raíces en la racionalidad de la economía política clásica del S XIX. La lógica del *homo-economicus* supone conductas económicas “racionalizadas”, calculadas por el trabajador. En este sentido, si el discurso científico sostiene que la educación tiene un rendimiento monetario y que a más educación habrá mayores ingresos, es de esperar que los sujetos “naturalmente”, o mejor dicho “racionalmente” inviertan en su propio “capital” para obtener mayores ganancias. En este sentido, los discursos sobre los que se sustenta la teoría del capital humano “circulan” desde hace siglos y la racionalidad presente en la teoría forma parte de la racionalidad de los sujetos internalizada o subjetivada desde hace ya mucho tiempo.

Siguiendo a Deleuze (1991) los jóvenes se van apropiando de los discursos, los van haciendo propios así como la racionalidad se va apropiando de los sujetos, los va “modulando”.

Así, podemos observar cómo se produce una traslación del plano colectivo al plano individual de la responsabilidad respecto de la situación social en la que cada sujeto se encuentra: un proceso de individualización de la culpa social.

## El programa Incluir: la lógica de la intervención en el actual contexto

El *Programa Incluir*, dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, surge en un escenario de recuperación económica (2004) como un sub programa del Plan Familias<sup>7</sup>, con financiamiento del BID. A partir del 2006, año en que finaliza el programa, el financiamiento estuvo a cargo de la Nación.

La conceptualización de la problemática juvenil presente en el Documento del proyecto pareciera recoger en concepto de afiliación/desafiliación social planteado por Castel (1991).<sup>8</sup>

*“Los jóvenes pobres, en este contexto forman parte de los principales excluidos de la sociedad. Se constituye, entonces, un proceso mediante el cual estos jóvenes se ven imposibilitados de trabajar, de estudiar, perdiendo de esta manera sus posibilidades de afiliación social.”* (Documento del Proyecto, 2004: 3)

---

7 El Plan Familias es uno de los ejes centrales que desarrolla el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Este plan atraviesa transversalmente a otros dos planes (Plan de Seguridad Alimentaria y Desarrollo Local y Economía Social) y tiende a promover el respeto a los derechos humanos, la protección del adulto mayor, la integración de los discapacitados, la igualdad de trato y oportunidades de género de los miembros de la familia, la educación familiar, etc. El desarrollo de este plan comprende acciones de prevención, promoción y asistencia, tales como los programas de ingreso y asistencia especial y urgente a grupos familiares vulnerables. Entre los distintos programas presentes en el Plan Familias, entre los que se encontraba el Programa Incluir, cabe mencionar al Programa Familias por la Inclusión Social (Resolución 825/05) que se crea a partir de la firma del decreto PEN 1506/04 que establece los beneficiarios del Programa Jefes y Jefas de Hogar Desocupados deberán ser clasificados de acuerdo a las condiciones de empleabilidad y/o vulnerabilidad que, eventualmente, reúnan los mismos. El Programa Familias se orienta a la atención de grupos vulnerables y a la mejora de ingresos y de desarrollo humano.

8 Robert Castel (1991) plantea a la exclusión como el desenlace de un proceso de marginalización que está vinculado al tipo de inserción en el mercado de trabajo y su inserción relacional. En este esquema la desafiliación refiere a una situación de aislamiento social y ausencia de trabajo, mientras que la integración social está dada por un trabajo estable y una fuerte inscripción relacional. Entre estas dos zonas, se encuentra lo que Castel denomina *zona de vulnerabilidad*, definida por una situación de inestabilidad laboral y fragilidad de los soportes relacionales. Asimismo, la exclusión del mercado de trabajo es la base de una exclusión social más general, dado que el trabajo es entendido como un soporte privilegiado de inscripción en la estructura social (Castel, 1997).



De esta forma, el *Programa Incluir* incorpora, al menos desde su fundamentación basada en el diagnóstico, dimensiones sociales que procuran analizar el problema no sólo en términos de las falencias de los propios jóvenes para insertarse en el mercado de trabajo, sino en tanto procesos de vulnerabilización que conducen a la exclusión, y desde el propio nombre del *Programa* (Incluir) es que puede apreciarse la orientación del mismo.

De todas formas, se ve reflejada en el Documento del Proyecto una mirada de la exclusión social de los jóvenes en tanto víctimas de un sistema excluyente, al tiempo que se presentan los riesgos potenciales producto de su desafiación social. "... Esto, a su vez los lleva a caer en la pobreza, en la delincuencia y en la marginalidad" (Documento del Proyecto, 2004: 3).

En este sentido, cabe plantear el interrogante acerca del modo en que los temas entran en la agenda, dado que ello influye en la orientación de las intervenciones sociales (Aguillar Villanueva, 1996; Tamayo Sáez, 1997). Por ello, resulta pertinente indagar si la justificación de la intervención se orienta a la protección de los jóvenes frente a determinados riesgos sociales ligados a la exclusión, o bien si lo hace con miras a proteger a la "sociedad" de los potenciales riesgos (delincuencia, drogadicción, etc.) conceptualmente asociados a estos grupos (Salvia y otros, 2006).<sup>9</sup> Probablemente se trata de ambas estrategias.

En cuanto a la estrategia de focalización se procuraba tener un "carácter masivo de amplio alcance" en el grupo de jóvenes pobres excluidos. La población destinataria del programa fue definida como "Jóvenes entre 18 y 25 años, que se encontraran desocupados o sub-ocupados, en situación de pobreza, con bajo nivel de escolaridad y/o baja calificación laboral" (Documento del Proyecto, 2004: 4).

El objetivo principal era promover procesos de inclusión juvenil con el fin de mejorar las condiciones de vida de los jóvenes, aumentar su participación en la comunidad y favorecer su inserción laboral. Además, considerando a la desafiación social de los jóvenes como fenómeno multicausal, el programa buscaba utilizar una estrategia para la inclusión basada en un criterio que atravesara las diferentes dimensiones de desafiación que han sufrido los mismos (Documento del Proyecto, 2004).

En virtud de la amplitud del objetivo general del *Incluir* es conveniente mencionar los objetivos específicos: a) Desarrollar las capacidades productivas de los jóvenes excluidos y promover la generación de emprendimientos productivos; b) Generar procesos socio-comunitarios que permitan el desarrollo de capacidades y destrezas de los jóvenes, promoviendo la responsabilidad social y las prácticas solidarias; c) Fortalecer la capacidad institucional de las áreas de juventud nacio-

---

9 En el Documento del Proyecto se menciona que "el crimen y la violencia se han convertido en preocupaciones centrales en la argentina" e incluso pueden encontrarse datos estadísticos proporcionados por la Dirección Nacional de Política Criminal del Ministerio de Justicia de la Nación, que refieren a la participación de jóvenes de ese rango etario en hechos delictivos.

nales, provinciales y municipales y de organizaciones no gubernamentales para responder a la problemática juvenil.

En este marco, en el diseño del programa se presentaba un abanico de estrategias que contemplaban tres líneas de intervención: 1) *Desarrollo de capacidades productivas*, que presentaba distintas estrategias: a) Formación en Oficios (cursos de capacitación en oficios y programas de becas) y b) Promoción de Emprendimientos Productivos (capacitación en formulación de proyectos y financiamiento de proyectos productivos); 2) *Participación Socio-comunitaria*, cuya actividad era la promoción de emprendimientos comunitarios y para ello disponía de dos estrategias de acción: a) Capacitación técnica en temas asociados a problemáticas de juventud y b) Financiamiento de Proyectos Comunitarios Juveniles y 3) *Fortalecimiento Institucional* de los distintos organismos responsables del programa.

Con respecto a su ejecución, el programa, a través de la Secretaría de Políticas Sociales y Desarrollo Humano (SPSyDH), conformó un Equipo Técnico (ET) que se desempeñaba en el ámbito de la Dirección Nacional de Juventud (DINAJU). A nivel provincial y municipal, se trabajaba articuladamente con los Consejos Consultivos Provinciales y Municipales, estableciendo referentes provinciales (RP) y locales (RL) que conformaban la Mesa de Coordinación integrada por el Estado Local a través de su Oficina de Juventud, la Dirección Nacional con un responsable, y la Organización Administradora (OA). A su vez, a nivel local el Equipo Técnico de la DINAJU se apoya en Organizaciones Ejecutoras (OE) y Organizaciones Barriales (OB).<sup>10</sup>

Como se mencionó, el Programa Incluir surge en un escenario de recuperación con un impacto directo y positivo sobre el nivel de empleo. Sin embargo, en este contexto la situación de los jóvenes no presenta mejoras cualitativas y los altos índices de jóvenes desocupados u ocupados en precarias modalidades de inserción laboral, continúan reflejando serios problemas de integración socio-laboral y una

---

10 Detallamos a continuación, los roles y funciones asignados a cada uno de estos actores: **Los Municipios:** son los encargados de designar el área (preferentemente de Juventud) con el cual se articularán las tareas a llevar adelante. La **Oficina de juventud del municipio:** tiene una función más de apoyo, seguimiento, contacto institucional con organizaciones de la zona, y participa del diseño y la gestión del programa. **Las Organizaciones Administradoras (OA):** Son organizaciones de la sociedad civil de perfil técnico residente en la provincia o municipio donde se ejecute el proyecto. La función es asistencia técnica para la elaboración de los Planes de Actividades y la administración de los fondos destinados a la ejecución de las acciones del Proyecto. **Las Organizaciones Ejecutoras (OE):** son organizaciones de la sociedad civil que cuentan con experiencia en capacitación y trabajo con jóvenes que son seleccionadas para ejecutar los planes de actividades. Sus funciones específicas son llevar a cabo las capacitaciones, talleres; realizar el seguimiento de los proyectos. **Las Organizaciones barriales (OB):** son organizaciones sociales de base con experiencia en el trabajo con jóvenes, que se encuentran en las zonas de ejecución del proyecto. Sus funciones son apoyar la gestión en terreno; apoyar la difusión; realizar el seguimiento de los planes de actividades. **La mesa de coordinación:** tiene la responsabilidad de la ejecución de los proyectos y el seguimiento del plan de actividades.

estructura fragmentada en cuanto a las posibilidades de acceso a educación y trabajo según los posicionamientos sociales, contextos familiares y político-institucionales de los jóvenes (Bonfiglio, Tinoboras y van Raap, 2006; Salvia *et al.*, 2007).

La persistencia de estas desigualdades ha generado la necesidad de una profunda revisión de las intervenciones sociales y, en este nuevo contexto, se vislumbra –al menos desde las prácticas discursivas– una voluntad política hacia un cambio en la orientación de las estrategias diseñadas, que desde una primera aproximación al Documento del Proyecto pareciera estar presente en la lógica del Programa Incluir.

## Cambios y continuidades en las políticas de formación juvenil

El propósito de este apartado consiste en identificar si se produjeron o no cambios significativos en los principios orientadores de ambos programas, es decir en la naturaleza y los supuestos que motivaron a cada proyecto. Si se analizan las políticas sociales en el contexto más amplio dentro del cual se enmarcan, se puede pensar que intervenciones específicas reflejan o logran dar cuenta de las racionalidades que guían los cursos de acción.

Para llegar al análisis sobre la naturaleza de ambos programas, en primer lugar resulta necesario definir algunos ejes analíticos. En este sentido, se procuran analizar distintos aspectos: los sujetos destinatarios de las acciones, el objeto y el propósito de la intervención, los principales actores intervinientes y las estrategias desplegadas.

**Cuadro 1:** Comparativo del Proyecto Joven y el Programa Incluir

|                       | PROYECTO JOVEN<br>(1993-2000)   | PROGRAMA INCLUIR<br>(2004-2006)  |
|-----------------------|---|--|
| Organismo Responsable | Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de la Nación.  | Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.  |
| Objetivo General      | Capacitar a Jóvenes en situación de desventaja social para facilitar su inserción en el mercado laboral formal y apoyar el crecimiento de empresas productivas necesitadas de mano de obra. | Promover procesos de inclusión Juvenil con el fin de mejorar las condiciones de vida de los jóvenes, aumentar su participación en la comunidad y favorecer su inserción laboral. |
| Focalización          | Jóvenes de 16 años o más, provenientes de hogares de bajos recursos, desocupados o sub-ocupados, con bajo nivel educativo y escasa o nula experiencia laboral.                              | Jóvenes de 18 a 25 años, desocupados o sub ocupados, en situación de pobreza, con bajo nivel de escolaridad y/o baja calificación laboral.                                       |

|                        |   |   |
|------------------------|---|---|
| Líneas de Intervención | a) Cursos de capacitación Laboral<br>b) Pasantías   | 1) Desarrollo de Capacidades Productivas: a) Capacitación en oficios, Capacitación en formulación de proyectos productivos y b) Fondo de Iniciativas Productivas/Financiamiento de Proyectos Productivos.<br>2. Participación Socio-Comunitaria de los Jóvenes: a) capacitación técnica en temas asociados a problemáticas de juventud, b) financiamiento de Proyectos Comunitarios Juveniles.<br>3. Fortalecimiento Institucional de organizaciones gubernamentales y sociales que trabajen con jóvenes. |
| Actores Principales    | Ministerio<br>Instituciones de Capacitación<br>Empresas   | Ministerio - Dirección Nacional de Juventud - Municipios (oficina/área de juventud municipal) - Organizaciones de la Sociedad Civil: Administradoras (OA), Ejecutoras (OE), Barriales (OB).   |
| Organismo Financiero   | BID (Banco Interamericano de Desarrollo)<br>Con una contraparte menor del Tesoro y el Fondo Nacional de Empleo. | BID (Banco Interamericano de Desarrollo)<br>A partir del 2006 el financiamiento estuvo a cargo de Nación.   |

Fuente: Elaboración propia en base al Documento del Proyecto del Programa Incluir (2004) y la Guía para la presentación de Proyecto (1995) del PARP.

### *Las lógicas persistentes: los sujetos destinatarios de las acciones*

En primer lugar, tanto el *Proyecto Joven* como el *Programa Incluir* son financiados por el BID y responden a una estrategia de focalización en jóvenes vulnerables.

La definición de la población objetivo o de los destinatarios del programa no presenta diferencias significativas, aunque el *Proyecto Joven* era más amplio en cuanto a la edad de los postulantes y más preciso en cuanto a las conceptualizaciones. Por ejemplo, en el caso del *Incluir* no se cuenta con una idea clara de la población potencialmente beneficiaria; surgen algunas dudas acerca de cómo se define la situación de vulnerabilidad o qué considera el programa que significa “bajo nivel de escolaridad y/o baja calificación”. Estos aspectos resultan ambiguos y esa ambigüedad se verá reflejada en la heterogeneidad de la población que realmente alcanzó el programa.<sup>11</sup>

---

11 Al respecto ver los trabajos de Raffó, Salvia Ardanaz y Quartulli, y Salvia y Tuñón, en este mismo libro.

La idea de “focalizar” remite a identificar con la mayor precisión posible a los beneficiarios potenciales y a diseñar el programa con el objetivo de asegurar un impacto per cápita elevado sobre el grupo seleccionado (Franco, 2001). Esta concepción permitiría mejorar el diseño de los programas, ya que cuanto más precisa sea la identificación del problema (carencias a satisfacer) y de quienes lo padecen (población objetivo) más efectivo resultará el diseño. En esta línea de análisis, podríamos pensar que el *Proyecto Joven* ha sido más eficiente en lo que respecta a limitar tanto el problema como la población a atender.

Sin embargo, en la línea de nuestro estudio lo que aquí nos proponemos destacar es que ambos programas se encuentran en el marco del nuevo modelo de diseño y gestión de políticas sociales y que esta estrategia responde a un modelo de Estado que interviene a través de políticas meramente compensatorias y de carácter residual. Así, ambos programas se dirigen a una población de jóvenes que serán elegibles de recibir los servicios que brinda el proyecto en tanto sujetos vulnerables o pobres, no en tanto ciudadanos que cuentan con el derecho de estar incluidos en la sociedad. De este modo, se traslada al plano individual (al plano del joven excluido) problemas sociales, como la exclusión, que tienen un carácter más general.

Siguiendo a Draibe (1994) existen dos tipos de argumentaciones que habilitan la justificación de la estrategia focalizadora, aquella que se ajusta al modelo neoliberal y sostiene la tesis del Estado mínimo “asistencializando” la política social, y de otra parte, aquella que se distancia de esta mirada para plantear el problema en términos de equidad, desde una perspectiva re-distributiva en donde los más necesitados son los que más deben beneficiarse del gasto social.

Si bien podría resultar interesante indagar acerca de la naturaleza de la estrategia de focalización en ambos programas, en principio resulta complejo —a partir del análisis del diseño— identificar el sentido que se le da a la estrategia focalizadora en el *Programa Incluir*, pero fundamentalmente cabe destacar que este análisis sobre los principios orientadores de la focalización (reducción del gasto vs. redistribución del gasto) corre el riesgo de cambiar el eje de la discusión más profunda acerca del modelo de política social. En este sentido, aún cuando los principios orientadores se vinculen más a la noción de equidad, es preciso resaltar que la focalización produce y reproduce una segmentación de la ciudadanía a través de políticas para pobres y políticas para ricos (Draibe, 1994).

En este plano, no se observa una ruptura significativa entre ambos programas. En cambio, se puede apreciar la presencia de una estrategia de política social liberal, tomando la conceptualización de Esping Andersen<sup>12</sup>, en el sentido que se

---

12 Esping Andersen (1993) construye una tipología centrada en los distintos arreglos entre el Estado, el mercado y la familia. De este modo define tres tipos de regímenes de bienestar: el liberal, el conservador y el socialdemócrata. El régimen del bienestar liberal es de carácter residual dado que tiene una concepción restringida con relación a qué riesgos se deben considerar “sociales” en el sentido de que las garantías sociales se limitan típicamente a los riesgos inaceptables. Por ello,

orienta hacia los (individuos) vulnerados por la acción del mercado, en lugar de garantizar el acceso de los históricos derechos (constitutivos de colectivos) de los ciudadanos.

### *Los desplazamientos en los principios orientadores*

El objetivo de este apartado es desarrollar los aspectos novedosos que plantea el *Programa Incluir* con respecto al *Proyecto Joven*. En este sentido, podrá observarse que varios aspectos que parecerían reflejar rupturas, en rigor representan desplazamientos que no logran romper con la lógica de las intervenciones de la década pasada.

### *Un primer desplazamiento: del paradigma del Capital Humano al paradigma de la Desafiliación Social*

Los marcos teóricos presentes en la letra de ambos programas, si bien no son explícitos, parecerían estar en tensión, o al menos responder a lógicas diversas que por tanto también reflejan marcos interpretativos del mundo social diferentes.

En principio, el *Programa Incluir* presenta un cambio discursivo con respecto a la perspectiva neoliberal centrada en el capital humano. De esta forma, parece intentar distanciarse del enfoque planteado en el *Proyecto Joven*, que partía de un diagnóstico centrado en los problemas de los jóvenes (barreras internas), sin considerar los factores contextuales o situacionales. Un claro ejemplo en este sentido, es que los conceptos de inclusión juvenil no eran abordados en el diseño del Proyecto Joven de la década pasada.

Si bien en el Documento del Proyecto del *Incluir* no refieren en forma directa al autor, tal como se mencionó el mismo refiere a la noción de Desafiliación Social acuñada por Robert Castel (1991). En este sentido, tal vez cabe una reflexión acerca de la aplicabilidad del concepto de desafiliación para el caso de estos jóvenes. La particularidad y la riqueza que tiene el ejercicio de pensar estos conceptos para una población joven en lo que refiere a su vinculación con el mercado de trabajo reside en que gran parte de los jóvenes no cuenta con una trayectoria laboral previa. Por lo tanto, se pierde esta dinámica que plantea Castel en términos de procesos de marginalización que llevan a la desafiliación. Los jóvenes más vulnerables inician sus trayectorias laborales en el desempleo y, ante la falta de canales donde formar estas trayectorias laborales (Weller, 2003), producto de una ausencia o debilidad

---

adopta una visión restringida a la hora de elegir qué sujetos tienen derechos a dichas garantías (focalización con comprobación de medios) y se orienta fundamentalmente a los pobres. En su forma contemporánea refleja un compromiso político de minimizar el Estado, individualizar los riesgos y fomentar las soluciones de mercado. En resumen, los derechos sociales son escasos y los niveles de desmercantilización son modestos.

de capital social (inserción relacional), se reproduce un círculo vicioso de trayectorias erráticas que se inician, siguiendo el esquema de Castel, en un campo más cercano al concepto de desafiliación. Dado que efectivamente se trata de procesos, un análisis podría estar vinculado con procesos de marginalidad intergeneracionales; sin embargo, los jóvenes no inician sus trayectorias laborales desde un punto de partida cero, sino que cuentan con trayectorias educativas (y familiares) que se concretan en las posibilidades de acceso al mundo del trabajo. De modo que, para el análisis de los procesos de vulnerabilidad de los jóvenes resultaría fundamental incorporar otro componente que efectivamente de cuenta de sus trayectorias educativas, considerando la compleja y estrecha vinculación que existe entre los trayectos educativos y laborales.

De todas formas, y más allá del posicionarse en marcos teóricos diferentes, cabría indagar con mayor detenimiento acerca de los distintos abordajes del *Joven* y el *Incluir*. Al considerar la manera en que ambos diagnostican las causas y analizan las manifestaciones de la problemática juvenil, las diferencias conceptuales se tornan difusas.

En este sentido, según el Documento del Proyecto *Incluir* la idea de exclusión social está simultáneamente vinculada con los problemas que presentan los jóvenes para ingresar al mundo laboral y con la expulsión de los jóvenes del sistema educativo. Es en este momento del diagnóstico, el de la identificación de las causas del problema, donde se producen las mayores contradicciones, al presentarse las manifestaciones o síntomas del problema como causas del mismo. Es decir, existe una correspondencia entre síntomas y causas, pero no en el sentido de adecuación sino más bien de superposición. La tasa de desempleo (síntoma) es un indicador de la variable teórica “desafiliación laboral”, o sea que se mezclan las causas y manifestaciones del fenómeno, pero en rigor no hay una identificación real de las causas del problema, y al mismo tiempo pareciera desvanecerse la mirada más amplia ligada al concepto de exclusión para reducir nuevamente el fenómeno a los problemas o déficit de los jóvenes para insertarse en el mercado de trabajo.

De este modo, si bien desde el plano discursivo se presenta una lectura de la problemática juvenil más compleja que la presente en los programas de la década pasada, podríamos preguntarnos siguiendo a O’ Donnell (1984), si el problema no aparece planteado en forma limitada por el lado de sus efectos más inmediatos, y entendiendo las causas que los provocan en sus conexiones más cercanas. En este sentido, también cabría preguntarse cuánto se aleja realmente de la problemática planteada en el *Proyecto Joven*, más allá del quiebre discursivo. En esta línea de análisis, nos planteamos si efectivamente aparecen concebidos como causas los síntomas de factores estructurales más profundos, que desde el paradigma de la desafiliación deberían estar contemplados.

### *Un segundo desplazamiento de sentido: de la inserción laboral a la inclusión social*

En principio, con respecto a los objetivos propuestos por ambos programas, el *Incluir* desde su diseño plantea metas más amplias tendientes a generar procesos de inclusión social juvenil, los cuales no tienen que ver exclusivamente con la mejora de la empleabilidad, como en el caso del *Proyecto Joven*.

¿Esto implica una nueva mirada del problema? Sin duda refleja un cambio discursivo, donde parecieran contemplarse otros ejes de integración social juvenil que no se reducen exclusivamente a la esfera laboral (es decir al mercado como único eje de integración social) e incluso, pareciera que el eje de la política sale de la lógica anterior para centrarse en la integración desde una perspectiva multidimensional.

Sin embargo, nos preguntamos en qué medida refleja un cambio real en la naturaleza y principios orientadores de la intervención social.

En virtud de los objetivos presentes en el *Programa Incluir*, se puede pensar a la inclusión juvenil en tanto declaración de los derechos universales de los jóvenes (y todos los sujetos) a estar incluidos en la sociedad, colocando el eje en los derechos sociales en tanto ciudadanos.

A su vez, cada objetivo específico cuenta con objetivos particulares. Por ejemplo, el objetivo de desarrollo de capacidades productivas se vincula con la promoción de las mismas a través de la adquisición de competencias básicas y específicas para la empleabilidad. En este sentido, se observa un planteo del problema de la inserción laboral de los jóvenes centrada a nivel de las falencias en la formación y de competencias que los mismos requieren para lograr una exitosa inserción en el mercado de trabajo, es decir una vuelta al objeto y propósito expuesto en el *Proyecto Joven*.

### *Un tercer desplazamiento: del mercado hacia la sociedad civil*

Cómo hemos mencionado, en la década pasada se produjo un desplazamiento del Estado hacia la lógica de mercado. Esto se pudo ver reflejado en el *Proyecto Joven*, con el rol preponderante de las ICAP, en lo que refiere al diseño y ejecución de los cursos de capacitación, y de las Empresas Privadas en la etapa de pasantías.

En el *Programa Incluir*, la capacitación estaba a cargo de las organizaciones no gubernamentales, responsables del diseño de cursos y la implementación de los mismos (organizaciones ejecutoras). Además, se reflejaba una fuerte impronta descentralizadora en donde la sociedad civil adquiere un papel preponderante también en lo que refiere a la administración de los fondos destinados a la ejecución de las acciones del Proyecto, elaboración del plan de actividades y selección de las ONG's ejecutoras (organizaciones administradoras). Estas acciones en el Proyecto Joven



estaban en manos del Estado, con lo que podemos observar un desplazamiento hacia las organizaciones de la sociedad civil, pero esta vez desde el propio Estado que pareciera encontrarse relegado simplemente a ejercer el control.

Así se observa un desplazamiento de la lógica de mercado hacia la sociedad civil (de ICAP a organizaciones ejecutoras), aunque también un nuevo desplazamiento desde el Estado a las organizaciones administradores.

En el Proyecto Joven las ICAP se constituyen en uno de los principales beneficiarios en el Proyecto, al tiempo que las empresas privadas se benefician de la mano de obra de los jóvenes pasantes. De igual modo, las Organizaciones de la sociedad civil, en el Programa Incluir, se constituyen en los beneficiarios indirectos del programa.

Los interrogantes que nos planteamos para profundizar en futuros estudios son: ¿en cuánto se distancia realmente la lógica de una empresa privada lucrativa y de una organización no gubernamental?, ¿en las ONG's está ausente la lógica de mercado?, ¿cuál es la lógica que impera en estas organizaciones?

Estas acciones refieren a la lógica descentralizadora que, si bien se vincula con la idea de “accountability”, también se argumenta desde la participación y las posibilidades de interacción a nivel local de distintos actores sociales vinculados con la temática de los jóvenes.

Por último, en medio del desplazamiento del mercado a la sociedad civil, cabe destacar que el Estado continúa delegando sus espacios de acción y en este sentido, cabe mencionar que se produjo entre el *Joven* y el *Incluir* una profundización del achicamiento de las funciones del Estado.

### *Las innovaciones en las estrategias diseñadas: ¿desplazamientos o lógicas persistentes?*

Un cambio que se observa entre ambos programas refiere a las líneas de intervención, en donde el *Programa Incluir* incorpora en su diseño nuevas líneas que apuntan al fortalecimiento del capital social de los jóvenes (Participación Socio-comunitaria), al fortalecimiento institucional de ONG's y socios locales que atiendan la problemática juvenil y al autoempleo (que estaba presente en el PARP pero no constituía una línea del *Proyecto Joven*). También se observan diferencias en las líneas ausentes (las pasantías) y continuidades en lo que refiere a los cursos de formación.

### *Las estrategias innovadoras: proyectos socio-comunitarios y fortalecimiento institucional*

La línea de los proyectos socio-comunitarios, intenta responder al objetivo de ampliación de la participación del joven en su comunidad. Esta estrategia se implementa mediante diversos cursos y actividades tendientes al fortalecimiento

del capital social de los jóvenes participantes. Se puede desatacar que se trata de una estrategia más innovadora que responde a un abordaje diferente y a una concepción más amplia de la problemática de los jóvenes, que se puede vincular con el paradigma de la desafiliación en términos de la ampliación de los soportes relacionales de los jóvenes y en tanto estrategia para ampliar los marcos de acción de los jóvenes. Sin embargo, es preciso resaltar que los fondos destinados para estas acciones más innovadoras sólo alcanzan el 11% de los recursos totales del programa y que su implementación ha sido aún menor.

Por otra parte, la línea de fortalecimiento institucional se concibe como una estrategia destinada a crear institucionalidad a nivel local para la atención de la problemática juvenil, promoviendo la conformación y desarrollo de un entramado social de actores e instituciones capaces de ejecutar el programa en un territorio. En este sentido no se trata de acciones orientadas directamente hacia los jóvenes sino que promueve el enfoque de Desarrollo Local. Pero esta línea sólo contó con el 2,5% del presupuesto.

Consideramos que estas líneas de intervención, ausentes en el *Proyecto Joven*, se presentan como estrategias innovadoras<sup>13</sup> en el modo de aproximarse a la problemática de los jóvenes procurando la ampliación de las redes sociales. Sin embargo, desde el propio diseño se puede observar el peso relativo que tienen las distintas líneas de acción a través de la asignación de recursos a cada una de ellas.

### *Las pasantías: líneas que se dejan de lado*

El *Incluir*, a pesar de que retoma varias características del *Joven*, no incorpora la fase de pasantías, así como tampoco ninguna otra estrategia de articulación con la demanda, paradójicamente en un contexto de crecimiento del empleo.

Las pasantías, ligadas claramente con la flexibilización laboral y las prácticas de la década pasada, estuvieron completamente ausentes en el *Programa Incluir*. De esta manera, las estrategias diseñadas pretendieron distanciarse y distinguirse de una forma de pensar las intervenciones sociales en donde prevaleciera la lógica del modelo neoliberal; la consecuencia de esto fue que, aún en un contexto de crecimiento económico, no se implementaron pasantías o acciones de formación en puestos de trabajo. En este sentido, no se le puede criticar al *Programa Incluir* una lógica de beneficiar a entidades lucrativas, como sí se le cuestionó al *Proyecto*

---

13 Cabe mencionar que nos referimos a “estrategias innovadoras” en relación con el Proyecto Joven. Sin embargo en lo que refiere a la estrategia de participación socio-comunitaria vinculada a colectivos Juveniles, ya en 1962 en Estados Unidos, en el marco de los planes de movilidad guiada, muchos de ellos orientados a la prevención de la delincuencia Juvenil (por ejemplo el Proyecto de Movilización por la Juventud de la Ciudad de Nueva York) se desplegaban estrategias similares de participación comunitaria y organizaciones vecinales, bajo el supuesto de que al estimular la “autoayuda” se podría ayudar a la población de bajos ingresos a “reducir su conducta desviada”. Para más información sobre la Movilización sobre la Juventud ver Gans (1971).

*Joven*. Sin embargo, lo cuestionable en el caso del *Incluir* fue precisamente la ausencia de articulación con la demanda. En un contexto de crecimiento del empleo, la racionalidad presente en el *Programa* terminó por perjudicar a los propios jóvenes, que debieron pagar el precio de no tener oportunidades efectivas donde desplegar los nuevos conocimientos adquiridos en la capacitación.

La discusión sobre las pasantías nos remite nuevamente a la cuestión de los principios orientadores a partir de las cuales se diseñan e implementan dichas acciones. En este sentido, no es lo mismo que la racionalidad imperante tenga la intención de reducir los costos laborales o que, en cambio, el sentido de estas acciones tengan como objetivo generar genuinos procesos de aprendizaje para los jóvenes. Asimismo, dicho análisis no puede pensarse desarticulado del contexto dentro del cual se inscribe. En un período de achicamiento del empleo los jóvenes pasantes difícilmente puedan conseguir un puesto efectivo en la empresa<sup>14</sup>, pero sin embargo la empresa puede beneficiarse de mano de obra barata. Por otro lado, en un contexto de ampliación de la demanda efectiva, las oportunidades laborales de los jóvenes aumentan y el desarrollo de acciones de entrenamiento laboral o pasantías podría adquirir otro sentido.

La ausencia de una línea de acción que promueva la articulación con el mercado de trabajo en términos de demanda de empleo, se constituye a nuestro entender en una falencia importante del diseño que opera en detrimento del objetivo específico de inserción laboral.

### *Capacidades productivas: reproducción de la lógica en las líneas de intervención*

La línea más significativa en el marco del Programa *Incluir* responde al objetivo de promover la inserción laboral de los jóvenes. En este sentido, el 82% de los recursos totales del programa se destinan a la línea “Capacidades productivas”, cuyas estrategias son capacitación en oficios y proyectos productivos.

En este sentido el Proyecto se dirige a

*“la implementación de acciones tendientes a incrementar la participación de los jóvenes en procesos donde desarrollen competencias que pongan en juego sus conocimientos, su saber-hacer y sus cualidades personales apuntando a una inserción y permanencia en el mercado laboral y al asociativismo, como herramienta necesaria para generar redes sociales que contribuyan a una participación ciudadana activa en su comunidad.”*  
(Documento del Proyecto, 2004)

---

14 El impacto del Proyecto *Joven* en la inserción laboral de los jóvenes fue prácticamente nulo (Devia, 2003).

#### a) Los cursos de capacitación

Los cursos de capacitación en oficios reproducen la estrategia central del *Proyecto Joven* y se han orientado fundamentalmente al fortalecimiento del capital humano de los jóvenes participantes y a la mejora de su empleabilidad.

En el Proyecto Joven, en el cual el énfasis estaba puesto en el carácter práctico de las capacitaciones, buscando garantizar a los jóvenes un “saber hacer” a la hora de postularse en un empleo (Guía para la Presentación de Ofertas PARP).<sup>15</sup> Los cursos tenían una duración máxima de seis meses, período en el que se articulaban dos fases: la capacitación y la pasantía. Al finalizar la segunda fase, se esperaba que los beneficiarios tuvieran una experiencia suficiente para poder insertarse en el mundo laboral, tras haber completado y consolidado lo trabajado en la primera fase a través del entrenamiento específico en la ocupación.

El diseño de los cursos debía tener en cuenta las necesidades, motivaciones y pautas culturales de los jóvenes beneficiarios, adecuando las actividades y la metodología a ese perfil de destinatarios, aspectos que estuvieron ausentes en el Incluir. También debían incluir una formación general para el mundo del trabajo (actitudes frente al trabajo, hábitos de puntualidad y presentación personal, etc.), incorporando elementos que aportan al disciplinamiento de la fuerza de trabajo. Estas acciones no constituían una línea dentro del Incluir, si bien algunos de estos elementos estuvieron presentes en los diseños de algunos cursos.

#### b) El autoempleo: aspectos novedosos que reproducen lógicas no tan novedosas

En cuanto a la Capacitación y Financiamiento de Proyectos Productivos, la primera observación que podemos realizar es que –en principio– se trata de una estrategia novedosa. En este estudio, nos proponemos identificar el discurso presente en el documento del proyecto en donde se presenta al asociativismo como una estrategia para “generar redes sociales” y se plantea en términos de fortalecimiento del capital social.

Asimismo, procuramos identificar las lógicas subyacentes, para lo cual es preciso tener en cuenta los supuestos económicos de esta línea de intervención a partir del enfoque del emprendimiento y el “sujeto emprendedor” (Barbetti, 2005).

---

15 Según se establecía en la Guía para la Presentación de Proyectos de 1995, los objetivos del Proyecto Joven podían ser alcanzados si los cursos eran intensivos, prácticos y se referían a ocupaciones que solicitaran semi-calificación. Estas últimas eran entendidas como las que requerían una cantidad acotada de habilidades, limitadas a un trabajo definido, y algunos conocimientos específicos relacionados con las mismas.

De este modo, si bien se pretende vincular la línea de autoempleo con la perspectiva del Capital Social<sup>16</sup>, pareciera reflejar fundamentalmente el paradigma del capital humano. Retomando a Foucault (2005) el *homo-economicus* neoliberal en ante todo un “emprendedor”<sup>17</sup>. En el neoliberalismo, y principalmente a partir de la concepción que brinda la teoría del capital humano, este *homo economicus* va a ser un emprendedor, pero un emprendedor de sí mismo, siendo su propio capital, siendo su propio productor, siendo por sí mismo su propia fuente de ingresos.

A partir de lo expuesto hasta aquí acerca de las líneas de intervención y las características de los cursos planteadas, cabe preguntarse: ¿en qué medida nos encontramos ante un nuevo abordaje de la problemática juvenil?

Si bien es preciso considerar lo innovadoras que resultan tanto la línea de participación Socio-Comunitaria así como la línea que apunta al fortalecimiento institucional, la estrategia a nivel general del Incluir (considerando el presupuesto asignado a cada línea) no resulta innovadora en relación con el *Proyecto Joven*. De modo que, la línea de desarrollo de capacidades productivas ha sido el eje central del *Programa Incluir*, podemos observar como guarda analogías con la lógica del *Proyecto Joven*, que se ha orientado casi exclusivamente a la formación y entrenamiento de los jóvenes partiendo de un diagnóstico centrado en la teoría del capital humano. Por lo tanto, permaneceríamos en la lógica del lineamiento teórico que suele estar ligado al desarrollo de este tipo de estrategias, que presentan como causa de las dificultades de inserción las carencias formativas y/o educativas de los jóvenes (déficit de la oferta) y no son capaces de dar respuesta a los problemas de la demanda (Salvia y otros, 2006; Barbetti, 2005), generando un proceso de individualización de una problemática social. De esta forma, los elementos novedosos planteados en el diseño del programa Incluir, quedarían subsumidos por la línea principal que reproduce la lógica del proyecto Joven.

Sin embargo, cabe destacar que el Incluir representa un cambio en el diseño de nuevas líneas de intervención que harían referencia a un posible nuevo abordaje de la problemática juvenil.

---

16 Desde la perspectiva propuesta se entiende por capital social “al agregado de los recursos reales o potenciales que se vinculan con la posesión de una red duradera de relaciones, más o menos institucionalizadas de conocimiento o reconocimiento mutuo” (Bourdieu, 1985).

17 Foucault (2005) advierte una diferencia significativa entre aquel *homo economicus* clásico y el nuevo *homo-economicus* neoliberal. La diferencia entre ambos radica en que, mientras el agente económico clásico era un agente del intercambio, en donde capital y trabajo estaban disociados siendo el primero ajeno al sujeto trabajador, en el nuevo *homo economicus* capital y trabajo son atributos propios del sujeto y no pueden estar disociados del individuo trabajador portador de ese “nuevo” capital (humano).

## Algunas consideraciones finales

El propósito de este trabajo ha sido comparar dos programas sociales para jóvenes, en tanto representativos o programas modelo de dos décadas distintas, en contextos económicos y discursivos diferenciados: uno claramente asociado al modelo neoliberal (Proyecto Joven) y otro en donde la orientación del modelo aún no resulta del todo clara y sus características son tema de debate y discusión (Programa Incluir).

Tras el desarrollo de este estudio pueden identificarse dos líneas de análisis: una referida al diseño específico de los programas (características generales, población objetivo, líneas de intervención, principales actores, etc.) y otra que se relaciona con la lógica de la intervención en distintos contextos.

De esta forma, puede observarse que el diseño del Programa Incluir presenta ciertas innovaciones que, en principio, parecerían indicar que se está ante una nueva mirada de la problemática juvenil. En esta línea se pueden desatacar los objetivos ligados a la inclusión social y las estrategias de intervención orientadas a promover la participación socio-comunitaria de los jóvenes, el fortalecimiento de la capacidad institucional en las áreas de juventud (nacionales, provinciales y municipales) y en organizaciones no gubernamentales. Por otro lado, también se pueden apreciar importantes continuidades en los diseños de estos programas, que reflejan las características de un modelo de programa financiado por organismos internacionales, ligado al paradigma de la focalización, la descentralización y la racionalidad presente en la teoría del capital humano, a pesar de los esfuerzos por distanciarse de ella.

Sin embargo, es en el plano de la naturaleza de los principios orientadores donde realmente se podrían evidenciar los cambios más profundos. En este marco, no se observan rupturas en los supuestos de ambos programas sino mayormente continuidades y, en algunos casos, desplazamientos que no logran romper con la lógica imperante.

El planteo de ambas estrategias se basa fundamentalmente en incrementar las competencias individuales de los jóvenes, pero dejan de lado factores de contexto relacionados con la estructura acotada de oportunidades para que los jóvenes logren insertarse en el mercado de trabajo, lo cual también lleva a dudar acerca de la posibilidad que presentan estas alternativas para constituirse en herramientas que promuevan una real inclusión juvenil.

Por otra parte, si bien el Programa Incluir presenta un quiebre discursivo que pretende diferenciarse del modelo de intervención de los programas de la década del 90, ¿podemos tomar este cambio discursivo como un indicio de que se está iniciando un proceso de transformación de las políticas para jóvenes?

Consideramos que el nuevo discurso no es un cambio menor pero, al mismo tiempo, ¿cuál es el significado material y simbólico del cambio discursivo si en

la práctica se siguen desarrollando similares estrategias que en los programas de la década pasada? ¿Podría pensarse que se trata de limitaciones en la capacidad de diseño y gestión de políticas sociales que no son capaces de reflejar las nuevas ideas presentes en los discursos? ¿Será que estamos frente a un fenómeno, que según Hirschman (1992) es típico de las transiciones, en donde las nuevas ideas, conceptos, teorías o esquemas de reflexión aún no logran verse reflejadas en los comportamientos, y por ello permanecen en la sombra de las anteriores modalidades de comprensión de la realidad? (Palomino, 2007).

Dejamos planteados estos interrogantes; sin embargo, una parte de la evidencia disponible parecería indicar que no estaríamos frente a un nuevo abordaje de la problemática juvenil y que, aún en contextos macroeconómicos y discursivos diferenciados, la orientación de las políticas sociales para jóvenes no presenta cambios significativos.

Otra posible interpretación, aunque tentativa dado que sólo se han estudiado dos programas sociales que pueden no ser representativos del conjunto de las intervenciones sociales del Estado, es que el cambio de contexto macroeconómico está muy lejos de reflejar un cambio profundo en el modelo económico y, por ello, siguiendo la tesis de Cortés y Mashall (1991), en la naturaleza de las intervenciones sociales.

2/

## ¿Todo para la banca?

Lógica y racionalidad de los agentes del campo estatal  
tras las reformas de segunda generación.

Un estudio de caso

LUCIANA FRAGUGLIA y PABLO MOLINA DERTEANO

“I can see many things...  
I see plans inside plans.”  
F. Herbert, *Dune*.

### Resumen

El presente trabajo se centra en una investigación del proceso de implementación de un programa de política social destinado a la inclusión social de jóvenes de 18 a 25 años sustentado en el desarrollo local.

El artículo busca evidenciar bajo el contexto actual, como las transformaciones al interior del Estado en tanto campo de luchas, se expresa en las acciones concretas de los sujetos que comprende. Para el caso particular de estudio, ello mismo trasciende a nivel de la implementación del programa, implicando una redefinición de sus prácticas desde los objetivos explícitos hacia lo que se define como objetivos implícitos. Estos últimos se comprenderían, precisamente, como destinados al reposicionamiento al interior del campo estatal y la acumulación de sus capitales específicos.

### Presentación

Nuestro propósito aquí es volver la mirada sobre los procesos de implementación de un programa social. En este sentido, sostenemos que la implementación abarca aquellos aspectos vinculados con el desarrollo del programa en tiempo y espacio. O sea, considera la estructura, la organización, los recursos disponibles, procedimientos y actividades en el plazo definido por el diseño (SIEMPRO, 1999; Jacinto, 2000; Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2000; Abdala, 2000 y 2001).

De esta forma, la implementación de un programa comprende tanto la evaluación de los diversos recursos (materiales, humanos e institucionales) disponibles por un lado, así como el estudio de la interacción entre éstos y quienes los ejecutan.



Esto último resulta clave. ¿Quiénes son los agentes que asignan tales recursos? ¿Cuál es su campo de acción material, social e institucional?

Para el presente trabajo dichos agentes son conceptualizados como tomadores de decisiones inscriptos en un campo dinámico en el sentido de Bourdieu. Concretamente, nuestro objetivo busca dar cuenta de los procesos de decisión de los agentes involucrados en la ejecución de un caso testigo: el programa INCLUIR<sup>1</sup>. Para ello resulta necesario abordar como problema de estudio la racionalidad subyacente al mismo proceso en el contexto de su implementación.

El estudio vuelve así su mirada hacia aquellos sujetos que participan en las instancias de decisión sobre la ejecución del programa en el ámbito nacional, local y de la sociedad civil, para comprender de alguna manera cómo tales acciones cobran sentido al interior del campo estatal.

A los fines propuestos, el trabajo de investigación procuró analizar el discurso de una serie de agentes que juegan el rol de informantes claves y presentan una serie de respuestas que en situación de entrevista ellos juzgan razonables. Es decir, se buscó comprender cómo se da sentido discursivo a sus prácticas y en cierta forma, cómo se las recrean. En términos del *enjeui* del campo estatal, lo “razonable” se enmarca desde estos mismos agentes en virtud del lugar que ocupan como de lo que esta en juego en el campo.

## El contexto de transformaciones: reformas de segunda generación y política(s) social(es)

La inserción internacional de las economías nacionales implicó la construcción de un escenario propicio para la inversión de los capitales transnacionales, lo cual llevó a una creciente desregulación a favor del sector privado otorgándole un rol activo al mercado (definido como mecanismo eficiente en la asignación de recursos) y relegando al Estado a sus funciones de regulador (eficiencia administrativa). En el fondo, el diagnóstico implícito apuntaba a la ineficiencia del gasto público y sus efectos distorsivos en la economía.

En otros términos, y en lo que refiere al caso argentino, el agotamiento del modelo de sustitución de importaciones vigente hasta los años setenta implicó la reestructuración de las formas de regulación existentes hasta entonces, y que consecuentemente, determinaban el modo de inserción de la fuerza de trabajo al sistema productivo como los mecanismos de gestión del riesgo asociado (Neffa, 1998; Isuani y Nieto Michel, 2002).

---

1 Para una descripción completa del Programa Nacional de Inclusión Juvenil (INCLUIR) ver: Schimdt y Van Raap, “Entre décadas: el caso del proyecto joven y el programa incluir. ¿Rupturas o continuidades en los principios orientadores?”, en este mismo volumen.

Puntualmente, respecto a las transformaciones a nivel del Estado, éstas conocieron un particular impulso en Argentina durante la década de los noventa, entre las cuales se distinguen una serie de reformas de primera generación y otra de segunda generación, con soporte en la misma matriz (Estevez, 2001).

Las recetas que se introducían mediante estas reformas referían a la vuelta al Estado Mínimo, la mayor autonomía de la sociedad civil y la integración global de mercados. La primera generación de reformas apuntaba centralmente a redimensionar el rol del Estado y las relaciones con la sociedad civil. Estas implicaron la limitación de las políticas fiscales en busca de una moneda fuerte y la estabilidad de precios, como la reducción del Estado a partir de la liquidación de las empresas públicas y otras medidas dirigidas a limitar su accionar. Los resultados de este primer paquete de medidas entrañaron una fuerte paradoja de vigoroso crecimiento económico con un profundo déficit social (Estevez, 2001; Gerchunoff y Torre, 1996).

Por su parte, la llamada segunda generación de reformas apuntó a una profundización cualitativa de la lógica de Estado Mínimo; y por otro, a una redefinición de la nueva forma de intervención del Estado sobre una realidad social acuciante. Congruente con el paradigma dominante que guía las reformas, la redefinición del Estado es impulsada en forma conjunta al fortalecimiento de los sistemas democráticos formales, el cual se da en una convergencia internacional conforme a los modelos políticos anglosajones. Pero en nuestra región, la imposición del (des)ajuste obligó a las instituciones a funcionar de acuerdo a los requerimientos internacionales, desentendiéndose de la existencia de lógicas internas ajustadas a otra realidad, lo cual derivó en crecientes niveles de exclusión social. Sobre estas distorsiones vienen a actuar las reformas de segunda generación, no negando las primeras (Orlansky, 2001; Ibarra, 2004).

En este contexto, la instrumentación de la política social por parte del Estado pareció descentrarse de la política pública más amplia como puede ser la política macroeconómica. Bajo un escenario donde el mercado se presenta como agente privilegiado en la regulación de las relaciones entre los actores económicos, las funciones del Estado sobre el ámbito laboral y social sólo es aceptable al nivel de paliativo frente a situaciones evaluadas como excepcionales o de mayor necesidad (Vinocur y Halperin, 2004).

Vinocur y Halperin, relatan como en nuestro país en materia social se despliegan programas de asistencia e inclusión social dirigida hacia aquellos sectores definidos como pobres estructurales. Más adelante, cuando los problemas de empleo se extienden a una porción amplia de la fuerza de trabajo, las acciones del Estado en esta materia se amplían al nuevo segmento de la población y comienza a visualizarse lo que se dio a llamar ‘nuevos pobres’.

Así, bajo un diagnóstico de contención de públicos focalizados frente a efectos coyunturales que el desarrollo económico resolvería, las políticas de asistencia y de empleo comienzan a imbricarse:

“Si bien cada grupo de programas) *reconoce modalidades de aplicación y objetivos particulares, ambos tienen en común el enfrentar la emergencia social con la transferencia directa de ingresos a los sujetos seleccionados según la condición en que se encuentran (desempleo en el sector informal, hogares carenciados de bajos o nulos ingresos, deserción escolar, desempleo en el sector formal). Esto significa una práctica de política social focalizada, que era casi inexistente en Argentina antes de mediados de los años noventa.*” (Vinocur y Halperin, 2004: 85)

Todas estas cuestiones no deben dejar de tener en consideración que estas políticas refieren a aquellos objetivos que se entienden centrales al funcionamiento del Estado en su forma histórica particular, el Estado capitalista<sup>2</sup>. Diversos autores reconocen a dicho Estado dos funciones centrales que se vuelven contradictorias. En términos de O’Connor (1981), el Estado debe ayudar a la acumulación del capital y respaldar la legitimación de sus relaciones sociales manteniendo el equilibrio social. Es que el principal problema con el que se encuentra el capital es acceder al uso y control de la fuerza de trabajo; lo que Offe (1990) denomina como problema estructural de la proletarización, donde la política social tendría un rol central.

De modo tal, el Estado en su intervención social actúa sobre la relación capital-trabajo<sup>3</sup>, contando con instrumentos distintos según los requerimientos particulares respecto a la utilización de la fuerza de trabajo. En tal sentido, en el intento de adaptar los requerimientos de mano de obra a las necesidades de la acumulación (variable en el tiempo), podría distinguirse al interior de la política social las políticas de empleo, que –junto a la legislación laboral– apuntarían a la regulación específica del mercado de trabajo (Cortes y Marshall, 1993), de las políticas de asistencia, las cuales pueden ser pensadas como más vinculadas con la contención de aquella parte de la fuerza de trabajo que no es requerida por el sistema en su funcionamiento más dinámico (O’Connor, 1981).

Si bien, ambas medidas no son excluyentes pudiendo reconocer componentes de una al interior de la otra, tras la etapa definida por las reformas de segunda generación, parece observarse una fuerte imbricación entre el asistencialismo y

---

2 Aquí tomamos la noción de racionalidad que presenta Bourdieu, quien entiende que lo que aparece como racional para los sujetos dentro del campo es aquello que es razonable (esperable para el *hábitus* investido en el campo), guiando su interés y legitimándolo en el mismo proceso, dentro de los límites que les impone el propio campo (Bourdieu y Waqant, 2005).

3 Cortes y Marshall (1993) sostienen que el Estado al intervenir sobre la relación capital-trabajo, actúa por ende sobre la dinámica del mercado de trabajo, regulando el volumen y composición de la oferta laboral. Por lo cual, la intervención social del Estado influye sobre las condiciones de vida y el orden social. De tal modo, mecanismos como la seguridad social, la distribución del ingreso y las intervenciones puntuales mediante programas sociales tienen un impacto regulatorio sobre la oferta de fuerza de trabajo, su venta y uso (Cortés y Marshall, 1993: 3).

el empleo que desdibujaría los límites entre las políticas sociales tradicionales y las políticas de empleo. Aquí tiene lugar la contradicción estructural que encierra el Estado capitalista y se manifiesta de forma clara en la propuesta de O'Connor: las políticas de empleo son inversiones de capital social mientras que las políticas asistencialistas serían de gasto social. Este límite estaba muy claro dentro de las líneas de inclusión económica y política del Estado de Bienestar, con tendencia a demandar en forma masiva fuerza de trabajo. Pero bajo el nuevo régimen de acumulación, la diferenciación no sería tan clara.

Las políticas sociales, comprendida en términos amplios, se constituyen en instrumento de acción privilegiado del Estado sobre aquel espacio de lo social que recorta como problema de intervención. En tal sentido, los distintos programas sociales se muestran como expresión material de un aspecto de la política social desde dónde se posibilita el reconocimiento de lógicas subyacentes que dan forma a las prácticas concretas de los actores institucionales involucrados. En esto sentido, tomaremos las coordenadas teóricas de Bourdieu para poder dar cuenta de cómo operaron estas transformaciones en sus lógicas subyacentes.

## Campo estatal

El Estado, figura central en este relato, no se presenta como un actor (corporativo si se quiere); sino que es pensado como un campo en sentido bourdiano. Los campos se definen como posiciones estructurales variables y relacionales desde donde se localizan los sujetos y las instituciones; donde dichas posiciones se definen –a su vez– tanto en relación a otras posiciones al interior del mismo campo, como en las relaciones que se dan entre éste con otros campos (Bourdieu, 1996). El campo sería así un espacio dinámico y abierto, recortado por lo que esta en juego en su interior, denominado *enjui*. Al pensar al Estado como un campo, debemos asumir la hipótesis de tensiones permanentes y reajustes continuos por acción de diversos agentes que operan dentro y fuera de él, que luchan por el capital material y simbólico en disputa.

Ahora bien, para Bourdieu (1996) el campo estatal es particular, diferente a los otros campos. La constitución del Estado tiene lugar como resultado de la concentración de diferentes especies de capital, volviéndose así poseedor de un “meta-capital” que da poder sobre otras especies de capital y sobre sus detentores, conformando un capital estatal específico y que permite al Estado ejercer poder sobre los restantes campos y sobre las diferentes especies de capital, como sobre la relación de intercambio que entre ellos se deriva. Con la construcción del Estado se da la conformación del campo de poder, espacio de juego al interior del cual los distintos agentes poseedores de diferentes capitales lucharan específicamente por el capital estatal, por el poder sobre los restantes capitales y su reproducción. Es que

el Estado tiene la particularidad de imponerse mediante la violencia simbólica<sup>4</sup> en todos los demás campos. Su influencia, la capacidad de “moldear subjetividades” es propia de este campo y superior a la de cualquier otro.

Los agentes estatales, en tanto subjetividades construidas para y en este campo conflictivo, deben posicionarse dentro del mismo con miras a legitimarse desde la práctica y el discurso a partir de la forma de intervención en otros campos sociales con el objeto de cumplir aquellos objetivos que se entienden centrales al funcionamiento del Estado.

Volviendo sobre los agentes institucionales y su inserción en el campo, recordamos que la búsqueda de legitimidad en un espacio conflictivo se da a partir de aquellas prácticas que se entienden racionales. Es decir, razonables para el campo en un momento históricamente determinado. En este sentido, pensamos al Estado como una campo en términos de Bourdieu, mientras que interpelaremos a las reformas de segunda generación como un proceso que enmarca y contribuye a redefinir el *enjeu*, y junto con él las reglas de apropiación de los capitales materiales y simbólicos.

## Notas metodológicas

Debemos aclarar antes de continuar que se trata de un estudio de caso. En este sentido, los estudios de caso permiten el análisis en profundidad de un caso cuyos hallazgos pueden ser transferidos a casos similares; y a su vez, permite entender la excepcionalidad de un caso particular con relación a otros. Según Yin (1994), el estudio de caso es una estrategia que permite retener características holísticas y significativas de los eventos, así sean trayectorias individuales o estudios de grandes unidades agregadas. En este sentido, Yin propone utilizar los estudios de caso tanto para el estudio de sus particularidades, cómo para ver el contexto más macro en que se insertan. En este sentido, Stake (2003) enfatiza que aquello particular de un estudio de caso, adquiere su condición de tal sólo si se oponen a coordenadas más generales.

En nuestro estudio, el programa INCLUIR constituye un caso singular de estudio por ser en este contexto histórico, un programa dirigido a jóvenes cuyo diseño contiene tanto elementos de inversión social como de gasto social (O'Connor, 1981). Creemos que el programa INCLUIR ofrece oportunidad para ver esta par-

---

4 No se desconoce el proceso de concentración de la violencia física como parte en la conformación del Estado, sino que Bourdieu introduce como proceso necesario en la consolidación éste la concentración del capital simbólico, posibilidad de percepción (reconocimiento y valorización) de cualquier forma de capital. El Estado es el agente por definición que puede imponer principios durables de visión y división del mundo conforme a sus propias estructuras, posibilitando así su perduración (Bourdieu, 1996: 16).

ticularidad, inscrita a su vez, en el contexto más amplio que son las reformas de segunda generación.

Si bien el presente es un trabajo de investigación, y no una evaluación de proceso en el sentido estricto, partiremos para el análisis de un modelo de evaluación de programas sociales: el modelo CIPP<sup>5</sup>.

Considerando a los programas sociales como expresión de las políticas públicas, podemos pensar que los modelos de evaluación ofrecen un conjunto de indicadores empíricos que habilitan la llegada al campo.

La elección del modelo CIPP radica en que éste se presenta como un modelo de evaluación de programas sociales en términos tradicionales, pero que incorpora como particularidad el enfoque de los agentes como decidores.

De forma tal, analizar la fase de implementación, dentro de este modelo, permite estudiar las decisiones que toman los agentes para ejecutar el programa con los objetivos tal y como fueron definidos en la etapa anterior. Estas decisiones se agrupan en las etapas de Planeación (Input) y de Implementación (Proceso). En cada una de ellas veremos la forma en que los agentes institucionales toman una serie de decisiones y la forma en que relatan estas instancias. Según Abdala, la evaluación del proceso debe poner el ojo en “la interrelación dinámica entre las estructuras del programa y los diversos actores, generando un sistema vincular: ‘medio ambiente del programa’. Se evalúa especialmente por técnicas cualitativas” (2000: 192). Y a ella corresponde las decisiones de implementación. Como sugiere una metodología cualitativa, se trabajara con entrevistas a informantes claves buscando construir una red conceptual, a través del análisis de términos claves y los dispositivos discursivos con los que los agentes relatan sus experiencias.

¿Por qué separar “Input” de “Proceso”? ¿Por qué tratarlas como dos fases separadas? Para el modelo CIPP, la gestión debe considerar por separado los recursos disponibles y la interacción entre ellos. En este sentido, se planifica evaluando esos recursos materiales, humanos, institucionales, etc., mientras que se implementa cuando se los conjuga en prácticas destinadas a cumplir los objetivos con respecto a la población objetivo y el programa en general. Sobre esta instancia, Jacinto afirma que se conoce como

*“la evaluación de la implementación suele ser mucho menos sistemático. ¿Qué implica la noción de ‘implementación’? A menudo las evaluaciones de proceso parecen partir del supuesto de que el modelo central, original de un programa público debe evaluarse en relación a su ejecución y que los cambios deben considerarse como desviaciones, dificultades o errores del diseño. Se subestima el hecho de que la implementación es ‘construida’ por*

---

5 Según señala Abdala (2000 y 2001) el modelo CIPP, planteado originalmente por Stufflebeam y Shinkfield, propone organizar el proceso de la implementación según cuatro dimensiones y sus correlaciones: 1) Contexto, 2) Insumos (o Input), 3) Proceso, y 4) Producto.

*los actores sociales que participan en los distintos niveles de desarrollo del programa: desde el equipo de funcionarios y políticos que realizan el diseño central de todo el dispositivo hasta los centros de formación, las empresas y los propios jóvenes, pasando por los equipos técnicos y políticos intermedios que actúan a nivel provincial, regional y/o municipal.” (2000: 5)*

Por tanto, en nuestro artículo partiremos de dos ejes: uno que apunta a la descripción dinámica de los agentes involucrados y su interés específico para participar. El otro será el de la implementación propiamente dicha. Dado que coincidimos con el modelo CIPP y con Jacinto, buscamos captar ese medio ambiente mediante técnicas cualitativas. Este enfoque es propuesto por Abdala ya que los estudios cualitativos aportan una mayor profundidad a los resultados arrojados por los estudios cuantitativos, los cuales de hecho son los únicos que pueden medir el impacto del programa sobre la población objetivo. A su vez, se recomienda seguir una abordaje de tipo cualitativo con motivo de alcanzar una mejor perspectiva sobre los por qué de “la trayectoria seguida más allá de la planeación inicial, al girar en torno a los sentimientos, las impresiones y las interpretaciones personales de todos y cada uno de los involucrados” (Abdala, 2000: 212).

Las entrevistas en profundidad a informantes claves son entrevistas semiestructuradas que, por obedecer a un diseño cualitativo tienen en cuenta la posición del investigador en el campo de registro (Kornblit, 2004). De aquí se entiende que, la entrevista a informantes claves se presenta como la herramienta más adecuada para captar los procesos de toma de decisión. Estas entrevistas deben ser consideradas tanto por el carácter reflexivo como por la particularidad de los sujetos intervinientes. Se trata de entrevistas situadas (Denzin, 2001), cuyo objetivo es poner en relieve la madeja de micro-relaciones sociales y sus significaciones, en vez de una simple captación de datos más o menos estables fuera del momento mismo de entrevista (Rapley, 2001; Molina Derteano, 2006).

Este tipo de entrevista, implica el estudio de dos ejes complementarios: el eje experiencial-subjetivo y el eje institucional-subjetivo. El primer eje implica comprender las percepciones del sujeto en el campo, poniendo en evidencia la normalidad percibida por el agente. El segundo eje es aún más complejo: aquí el sujeto intenta “objetivar” el campo del que forma parte, dentro de la dinámica de una entrevista situada. Intenta justificar, es decir, hacer inteligible y aceptable estas dinámicas para un “otro” (el entrevistador) que se encuentra fuera del campo. Se procederá al análisis de estas construcciones discursivas.

## El programa: objetivos, agentes participantes y modelo de gestión

Como hemos mencionado el programa INCLUIR se presenta como un programa de inclusión social focalizado destinado a jóvenes entre 18 y 25 años en situación

de pobreza. Tres conceptos aparecen aquí como centrales en el recorte del problema social a intervenir: Inclusión social, Jóvenes y Pobreza. De la construcción de esta tríada se derivarán los objetivos del programa y de aquí las acciones desarrolladas por los agentes institucionales en su implementación. Es en éste último sentido que nos interesa como desde los relatos se piensa a la población beneficiaria y se definen las instancias de ejecución. No se trata de volver sobre el diagnóstico que sustenta el plan, sino de comprender como desde el entendimiento de los agentes se toman y resignifican los conceptos a fin de llevar adelante sus prácticas: la planificación y la implementación de medidas a fin de ejecutar el programa a nivel local.

A nivel de decisiones de planeamiento, las preguntas claves en el horizonte de acción de los decisores tenían que ver con la identificación aprensible de la población objetivo y las formas de llegada.

Respecto de la primera, puede decirse que el concepto de empleabilidad<sup>6</sup> jugo las veces de clave de identificación. Vale la pena reconstruir el proceso de generación de este concepto en las dinámicas decisionales. El documento señala en su redacción al mercado laboral y a la terminalidad educativa como mecanismos privilegiados de inserción social, como reversión de un proceso estructural, donde los jóvenes habrían resultado los más desfavorecidos. Esto no es meramente argumentativo. El mismo documento sustenta el mismo problema con base a información estadística, económica y socio-demográfica, marcando que la diferencia al interior de la sub-población, más que cualitativa, es cuantitativamente significativa.

Sin embargo, esta definición es clasificada de inabarcable, como lo confirman desde la DINAJU:

*“Desde el punto de vista de los objetivos explícitos, el plan INCLUIR tiene que ver con la inclusión, esta palabra tan grande que a veces puede significar tan poco. Desde ahí se fijan como tres grandes objetivos partiendo de esta intención de incluir a los jóvenes... O sea, el programa estaba orientado a jóvenes en situación de vulnerabilidad y si uno estaba llegando bien... vulnerables eran todos.” (Responsable de DINAJU)*

En términos de decisión de planeamiento, los agentes apelan a dos términos cuya validez está presente en todo el campo: vulnerabilidad y empleabilidad. Así, los jóvenes pobres son definidos como vulnerables, por lo que se habilitan amplias formas de complementación de sus deficiencias. Es un margen más amplio de acción, porque la vulnerabilidad es susceptible de reducción (o ampliación). A su vez, la empleabilidad también es susceptible de esta operación y se vuelve el indicador privilegiado para captar en el campo a los beneficiarios.

---

6 Concepto teórico de múltiples acepciones. La más difundida dentro del ámbito de las políticas sociales refiere a las características personales, especialmente educativas, de una persona que potencian la posibilidad de acceder a un empleo sin especificar la calidad de este (ver Pérez, 2005).



La empleabilidad es un término que goza de cierta credibilidad en el campo. Pero, los agentes no se hacen eco de sus múltiples significaciones. ¿Cómo utilizan entonces el término? Les sirve tanto para definir a la población objetivo, a través de asociar “inempleabilidad”<sup>7</sup>, con la no terminalidad educativa y, de asociar el desarrollo de una economía social local como alternativa de adquisición de competencias y capital social<sup>8</sup>. La empleabilidad, así definida, toma especial relevancia en el programa y sus objetivos como indica el funcionario de DINAJU:

*“Uno de los objetivos tiene que ver con la capacitación en oficios, es decir la generación de capacidades para la inserción laboral de los jóvenes e inserción también a través de la economía social y a través de micro-emprendimientos. El objetivo de mejorar la empleabilidad era el más importante de los tres.” (Responsable de DINAJU)*

Y que, a su vez, lo confirma el referente provincial:

*“El tema de proyectos que permitieran la empleabilidad y otros de formación comunitaria... después de un referenciamiento y de un diagnóstico con la Secretaría de Desarrollo, se decidió que el programa iba a apuntar fuertemente a lo que tiene que ver con la cuestión de empleabilidad y las actividades socio-comunitarias que habíamos ejecutando, obviamente, que si bien son importantes, la idea es que también estén vinculadas con la cuestión empleabilidad, que sean actividades para vincular a los jóvenes, para hacerlos acercarse a las instituciones y a partir de ahí, ofrecerles la capacitación y la vinculación con los estudios.” (Responsable de DINAJU)*

Sin embargo, el problema o la población objeto es previo al desarrollo de cualquier diagnóstico. Sino que corresponde a su área de gestión legítima. Lo que se redefinen son las líneas de intervención. El relato del funcionario de DINAJU marca un antes y después de la gestión a nivel ministerial en términos de pensar la política destinada a jóvenes:

*“... como que el organismo estaba para otras cuestiones para educación estaba el Ministerio de Educación y para trabajo el Ministerio de Trabajo. Este desde que cambia la gestión eso en general en todo el Ministerio pasa ser como un eje trasversal el tema de que si se trata de generar con las condiciones para salir de la pobreza se necesitan generar ingresos... Bue, a partir de ahí todo el impulso que se le da a la economía social y la capacitación en oficios... todo por la importancia que se le da desde el*

---

7 Este término es un neologismo, derivado de la definición anterior de empleabilidad, y supone la falta por parte de los individuos de la características antes mencionadas (ver Pérez, 2005).

8 No debemos dejar de mencionar el segundo componente centrado en el dictado de cursos socio-comunitarios originalmente pensados de jóvenes líderes comunitarios.

*Ministerio a las políticas de juventud que no las tuvo antes, es decir necesitamos un programa realmente fuerte para jóvenes de donde podemos sacar la plata se identifica lo del Plan FAMILIAS y ahí se empieza a trabajar.” (Responsable de DINAJU)*

La concepción sobre la política social como las áreas de intervención (trabajo y educación) son previas al programa. Pero, llevar adelante la gestión de una política requiere recursos humanos, materiales e institucionales que conllevan un costo de financiamiento. Esto es lo que se visualiza como oportunidad en el espacio que les brinda el Plan Familias y el BID como institución de crédito.

*“Fue un préstamo de 10 millones dólares, que en realidad son unos fondos remanentes del programa familias. Nunca habían estado utilizados, había estado planteada esta línea de jóvenes y un poco que la descubrimos, y que ahí, nos empezamos a pelear conseguimos esa partida para poner en marcha ese programa. Y marcó un quiebre, un cambio importante porque se puede... la Dirección se pudo equipar en recursos materiales y humanos.” (Responsable de DINAJU)*

El documento se vuelve una construcción discursiva hacia sus destinatarios. Sin embargo, no deja de reflejar los objetivos propios de la institución o reconocer semejanzas en la comprensión de la problemática. En tal sentido el componente de fortalecimiento institucional refleja aquello que los actores refieren como la “necesidad de construir institucionalidad”:

*“... más allá de las prestaciones concretas que brinda el programa INCLUIR es una herramienta poderosísima para generar institucionalidad. O sea donde tenés un área de juventud que los tipos se apropien del programa y en el buen sentido y de ahí es como que empiezan a trabajar a otro ritmo y a pensar en otras cosas que no se les había ocurrido antes.” (Funcionario municipal)*

Tal institucionalidad se genera a partir de la posibilidad de gestionar el programa. En este punto tal vez aparezcan algunas distancias entre la visualización que se ofrece desde el documento del proyecto y el accionar de los actores.

De esta forma, el objetivo implícito de institucionalización fue de la mano con la definición operativa de una población objetivo legítima (los jóvenes) y, a la vez, asequible (vulnerables e “inempleables”). Una vez definidos, resta ver como llevar a movilizarlos para la ejecución del plan.

Desde el documento del proyecto, se define a la población objetivo en términos de focalización. Este grupo es reconocido como el destinatario del plan a partir de su condición de vulnerables. Ahora, ¿cómo se alcanza en la práctica a dichos sujetos? ¿Cómo se los reconoce entre el total de la población, y de la población excluida en particular?

Formalmente, el único requerimiento señalado en este sentido fueron los criterios de selección de los beneficiarios. Esto sería, a través del sistema de fichas de inscripción venidas del gobierno nacional. El criterio clave en todo caso fue la no terminalidad educativa. A su vez, los jóvenes que llegan a la inscripción serían aquellos (auto)convocados a través de una estrategia de difusión que despliega centralmente el propio Municipio en forma negociada con la DINAJU.

*“Nosotros lo único que nos comprometimos con el Ministerio con la DINAJU es que cualquier cuestión que tuviera que ver con la publicidad dársele a ellos para que también la vean... porque había que garantizar que estuvieran los logos del BID y demases, además de que se enmarque en algunas consignas o algunas cuestiones de lo que es el marketing nacional de la propuesta... eso fue lo que nos pidió Nación. Nosotros nos encargamos de la estrategia de difusión acá. Vía pública principalmente y desde la hoja municipal hay más de 100.000 frentes, más de 100.00 casas, cuando llega el impuesto municipal llega también una hoja bastante grande que tiene toda la oferta cultural, deportiva, actividades que realiza el municipio, un mensaje del intendente y ahí también desde la Oficina de Juventud en la hoja municipal que llega a todos los vecinos del Municipio pusimos... la hoja municipal llega a todos los barrios y todas las casas del Municipio.”*  
(Funcionario municipal)

A esto se sumaron dos estrategias para la difusión. En primer lugar, la distribución de folletería (con texto y logos consensuados) en vía pública en los centros comerciales y de distribución del Municipio bajo la lógica de que “desde cualquier punto del distrito hay algún transporte público que va hacia el centro del Municipio”. En segundo lugar, se incorporó información audio-visual sobre el INCLUIR dentro una estrategia de difusión propio del Municipio a través de un programa de proyección de cinematografía en el centro y otros distintos de la periferia del Municipio.

En términos del impacto de las medidas de difusión su llegada no pudo ser medida (salvo en lo que a la hoja municipal respecta) pero en general se reconoce de que no se pudo precisar a nivel municipal, la efectividad de tal difusión.

Más allá de esto, su éxito pasó a medirse por el número total de inscriptos, lo cual fue un requerimiento desde el comienzo.

*“Siempre tratamos de inscribir más. No te digo que llegamos al doble en la inscripción pero... paso un mes entre la inscripción y que empezó el curso y se le fue la ganas, o se había anotados por las dudas.*

*Porque además tenemos la posibilidad de que si efectivamente van todos los pibes que se anotaron podemos replicar proyectos. En esto es bastante flexible el programa. Se pueden ampliar el plan de actividades y proyectos que se anotaron muchos pibes los podemos poner replicar el curso. O sea,*

*todos los que se anotan pueden participar de la acciones del programa, no es que alguien se anota y se va a quedar afuera porque nosotros sobre inscribimos. Sino que la idea es que, todos los que estén interesados si no tenemos la capacidad la generamos para darle las prestaciones.” (Responsable de DINAJU)*

Sin que sea un requerimiento al momento de la inscripción las condiciones de la terminalidad educativa o la situación laboral, y bajo un supuesto de auto-convocatoria de los beneficiarios por interés particular en su participación en la capacitación, cabe preguntarse cuán eficiente resultaron los mecanismos de focalización, bajo una estrategia claramente universalista.

Ya en la evaluación de los mismos agentes se percibe lo limitada que resultó dicha estrategia para la convocatoria e inscripción de aquellos jóvenes sobre los cuales focalizaba el programa. La clave de la respuesta respecto a en qué medida se reconoce y evalúa esto parece radicar en lo territorial como espacio de suscripción de los problemas de pobreza. En términos de un agente municipal se reflexiona de manera de comprender que “esos jóvenes no están tan vinculados con los espacios incluidos públicos, están más vinculados con los sectores de menos circulación”.

Sin embargo en el discurso de los miembros del municipio entrevistados, en este caso, del referente provincial, nada se pierde, todo se transforma:

*“...pero quizás en la primera etapa lo que queríamos era que todos los jóvenes de todo el municipio tengan la posibilidad de acceder porque si bien sabemos que hoy las grandes carencias concentradas como comunidad están en (el Municipio), hay también jóvenes muy pobres, muy vulnerables en dos localidades de clase media para arriba. Y hay pequeñas manzanas pequeños grupos de jóvenes que están en situaciones muy carentes. Por eso la primera estrategia fue llegar a todos los jóvenes del Municipio. Que todos los jóvenes estén mínimamente informados. Después la segunda estrategia cuando hicimos la segunda etapa, ahí si hicimos para todos los jóvenes y un poco más focalizado para los jóvenes que no había resultado. Por ejemplo en la segunda etapa llego la misma difusión a (todos los distritos del Municipio) y hubo jóvenes que se inscribieron, pero hubo más jóvenes inscriptos y entre los dos sumaron casi el 50 %. Nos dimos cuenta que esa difusión más generalizada no funcionó en (determinado distrito), por eso hicimos más focalizada.”*

¿Por qué la difusión, instancia de planificación del programa que podemos pensar como central en un proceso de focalización, tuvo un carácter universal en el marco de un programa de política focalizada?

Sabemos que existieron requisitos sobre la imagen institucional de los actores involucrados y el enmarque como estrategia nacional, y que una preocupación era el número de inscriptos. Todas estas cuestiones encontraron solución en una estrategia

de difusión centrada en la vía pública en aquellos lugares de mayor circulación, es decir de mayor visualización.

Sobre dicha estrategia pareció articularse el desarrollo del conjunto de los componentes del programa. Según lo planteado la difusión pública y masiva garantizaría la auto-convocatoria y focalización del programa al mismo tiempo. Sin embargo ésta no logra romper con la dimensión de “segregación territorial”<sup>9</sup> que imprime la pobreza. De hecho, fue precisamente la instancia de difusión hacia los jóvenes pobres excluidos, el aspecto que se presentó más debilitado.

Por demás, alcanzar el número de inscriptos considerados en la planificación como la visualización pública del programa, funcionó como se la había previsto. La formalidad sobre la cuota de inscriptos solicitada por el organismo financiador en su evaluación se cumplió. Por su parte, la administración del programa brindó al organismo gestor la posibilidad de constituir una red de políticas públicas<sup>10</sup>, con la consecuente posibilidad de reposicionarse respecto al conjunto de los agentes estatales y de la sociedad civil.

## Implementación del programa: “administrando” recursos

Llega el momento de analizar cómo fue el desarrollo, es decir, la implementación en sí del programa, y en qué medida pudo ser considerado exitosa. Recordemos que se trata de un estudio sobre la implementación del programa, por lo que vamos a tomar los indicadores de éxito o fracaso que emergen de los relatos.

Desdoblaremos nuestros argumentos. Por un lado, durante la gestión desde la DINAJU señalan ciertas dificultades iniciales respecto a las exigencias del BID en torno a la concepción de gestión y administración de los fondos. Esto va desde las formas de licitación de los materiales hasta el requerimiento de que una ONG se constituya como organismo gestor. En todo caso, pasaremos a relatar el conflicto que surge entre la OA y el municipio. Se trata de un “pequeño” error administrativo, cuyas consecuencias son importantes, en particular al finalizar la inscripción. Hubo un retraso en algunas compras de materiales que desembocó en la deserción de algunos alumnos, y la desmotivación general. Para la OA esto tuvo que ver con los requisitos del BID para hacer las compras:

---

9 La importancia de este fenómeno y su relación con las formas de pauperización y marginalidad social de fines de siglo XX en la Argentina ha sido resaltada por varios autores, entre ellos Svampa (2003), Saraví (2004), Gravano (2005) entre otros. A su vez, esto se filtró en una especie de criterio de selección de los beneficiarios del INCLUIR en otros partidos, según un informe conjunto de SIEMPRO y SISFAM (ver Cafferata, Chitamorri y Cimillo, 2005).

10 *Ibidem*.

*“El tema es que uno acá se da los choques con la realidad. Las exigencias del BID en algunos aspectos; si bien creo que es razonable que exijan... Me parece razonable que exijan cierta transparencia en las compras, me parece que esta bien... lo que pasa es que para realizar como corresponde esas exigencias del BID, hace falta una estructura administrativa tienen un costo, que en realidad el BID lo reconoce bastante poco... Donde el procedimiento marca pasos, pero a veces esos pasos no tiene los mismo tiempos que marca la realidad de las personas que participan, de los docentes, de los alumnos, de los capacitadores; entonces todo eso, los comercios.”*

Para la OA, el volumen de la gestión se volvió muy complicado debido a las licitaciones y las compulsas de precios, por lo que el proceso desembocó en un retraso. Las dificultades que la OA encontró en la gestión de fondos no fueron menores, de hecho concentraron gran parte del relato. Pero para la OA, esta dificultad se transmite a varios de los demás actores involucrados en la implementación.

En cierto sentido, también desde la DINAJU, se aceptan estas limitaciones estructurales al dar cuenta de la dificultad de pagar los honorarios. Para la DINAJU, es un obstáculo porque la OA no sólo debe ser una organización con arraigue barrial sino que debe tener alguna capacidad de financiación ya que cobra los honorarios cuando termina de ejecutarse el programa. Esto hace que pocas ONG's estén en condiciones.

*“Y principal el tema de la organización administradora, no la podes tener trabajando gratis. Porque las organizaciones no son empresas que ya están constituidas con una planta de gente trabajando. Muchas veces van incorporando gente en la medida que tienen proyectos. Manteniendo esta estructura que tiene que haber rendido el 70% de los fondos para poder cobrar la primera cuota de honorarios, condenas al plan a que te lo administre una persona o 2. Y cuanto reciben la primera cuota de honorarios, ahí recién contratan a alguien. Entonces como que esto te va trabando porque no tenés equipo a nivel local. No tenés financiamiento del programa a nivel local.” (Responsable de DINAJU)*

En directa contraposición, los agentes municipales sostienen que la presencia de la OA ha entorpecido en realidad la gestión, a pesar de que hubo miembros del Municipio directamente involucrados en el directorio de la organización. Aún así, el referente provincial no ahorró críticas al decir que cuando la OA fue sacada se mejoró la ejecución del programa.

*“O sea que quedaría por mejorar?... Bueno, nosotros tuvimos, digamos en esta primera experiencia demoras con todo lo que se refiere a las cuestiones administrativas y de compras... Y ahora se salta (La ONG)... lo que se produce es un traspaso de fondos de un gobierno a otro, del gobierno*

*nacional al gobierno local. O es la forma que tienen de administrarse los recursos de nación hacia los municipios.” (Referente Provincial)*

En ese mismo sentido desde la oficina de Juventud, se pone en duda la idoneidad misma de una ONG, poniendo de relieve un discurso que cuestiona la aparente neutralidad y transparencia de este tipo de organismos, si bien no deja de valorárseles positivamente:

*“Lo que también es criticable es este criterio de que una ONG son estructuras que también con ciertos atravesamientos, que muchas son kioscos rizomas de ciertos actores que están trabajando en un lugar y al mismo tiempo están trabajando en otro. Eso es así. A nosotros nos entorpeció este dispositivo pero comprendo que apunte a evitar mayor nivel de discrecionalidad en otros espacios en donde por ahí no hay una cuestión tan transparente.”*

Pero ¿qué emerge de esta contradicción? Aquí hay un aspecto importante. La triangulación metodológica nos sirvió para ver los atravesamientos administrativos e institucionales que los agentes involucrados les imprime el diseño del programa, y del cual los miembros de la Oficina forman parte. Si bien esto es expresado por los mismos agentes, la crítica no se lleva más allá. Si tanto el diseño del programa como los objetivos implícitos de los actores apuntaban al fortalecimiento institucional sustentado en la construcción de una red de políticas públicas, lo que se objetiva de estos relatos sobre las dificultades administrativas es la heterogeneidad estructural de sus componentes. Esta heterogeneidad pone en evidencia visiones contradictorias respecto al carácter horizontal de las redes. En efecto, no sólo hay desigualdad sino que los distintos componentes privilegian algunos vínculos por afinidad (Municipio-DINAJU) por sobre otros (DINAJU-OA-Municipio) bajo el discurso de la supuestamente ascética eficiencia.

En cierto sentido, el programa se ejecutó a través de una red de políticas públicas (Klijn, 1996; Zurbriggen, 2004). Pero este concepto de extracción anglosajona e implícita dentro del diseño del programa, fue “saboteado” desde afuera y desde adentro. Por un lado, las exigencias desde afuera, las pautas de gestión del BID imponen un modelo abstracto que no tiene en cuenta las particularidades de los casos nacionales y locales.

Las redes suponen en su definición vinculaciones horizontales entre actores públicos y privados. Se las presupone simétricas, pero el programa requiere de un conjunto de capitales económicos y simbólicos que no están disponibles para muchos actores de la sociedad civil, como ejemplifica el caso de las pequeñas y medianas empresas (PyMEs) que cuentan con escasos recursos y personal.

*“Claro, porque algunas empresas grandes que tienen mucho personal ya tiene personal especializado para cotizar. ¿Por qué?, porque están acos-*

*tumbrados a presentarse a licitaciones. Ahora, en general, el 85% de los negocios no son grandes empresas. Son PyMEs, con lo cual tienen que poner a una persona a que te coticen 30, 40, 60 ítems y no todos están dispuestos a poner ese costo de la obra, de los precios, de la licitación del precio del comerciante.” (OA)*

A su vez, desde adentro, del Municipio y de la DINAJU, se critica el accionar de la OA. Y aun más, se cuestiona su necesidad misma, llegándose a postular una mayor eficiencia cuando la vinculación se da directamente entre Municipio y la DINAJU. Más aún, para el funcionario de la DINAJU, en los municipios está asegurado gran parte del éxito del programa. No se trata de desestimar el lugar que puede caberle a la sociedad civil en la visualización del problema o la generación de soluciones. El rol de ésta como creadora de demanda (en sentido amplio) es reconocido y tiene preeminencia en esta construcción del fortalecimiento institucional. Pero esta última acción es menester del Estado y no de la sociedad civil:

*“En realidad, el programa tiene mucho de autonomía local. La organización administradora administra los fondos y nosotros aprobamos o no. Pero tiene una autonomía muy grande. Y el Municipio y la provincia tienen injerencia en la medida que se metan... Hubo casos de un muy importante involucramiento del Municipio... Otros casos como el de Mar del Plata que se mostró interesado y después te abandona en algún momento. Te das vuelta y no está. Y otros, donde si fuera por el gobierno provincial, no bajás... O sea no bajás porque no quieren que baje el gobierno nacional con ningún programa y ahí tenés que arreglando con otros actores municipales si querés tener una contraparte local fuerte. Sin duda donde tenés al municipio presente, tenés gran parte del éxito del programa asegurado. Y si no hay una base territorial fuerte...” (DINAJU)*

## ¿Éxito y/o fracaso?

Como señalamos al inicio del presente trabajo, éste no se una evaluación de resultados. Aún así, cabe preguntarse ¿consideran los actores al programa INCLUIR como exitoso?, ¿cuáles creen que fueron sus falencias? Aún más relevante nos resulta conocer cuáles fueron los parámetros de “éxito” o “fracaso” con que los propios actores se refieren al Programa. En este último apartado, intentaremos reconstruir los términos en qué evalúan la gestión, y cómo estos términos tienen que ver con las luchas dentro del campo.

Cabe señalar anticipadamente que la gestión será definida como exitosa en la medida que responde a los objetivos latentes antes mencionados: la construcción de una red de políticas públicas. Retomando las nociones de Bourdieu referentes



al campo estatal, podemos decir que de algún modo, la visibilidad de gestión es la forma específica de un capital simbólico. Ello, partiendo de comprender que dentro del actual campo de políticas sociales, las posiciones relacionales se articulan de acuerdo a los recursos que se manejen. Como señalamos más arriba, el financiamiento del programa se alcanzó a partir de la captación de fondos remanentes, por lo que reclamarlos y canalizarlos, era posicionarse en el campo y lograr el reconocimiento frente a otras áreas:

*“Me parece que el tema de la ejecución del plan nos permitió subir un escalón a la Dirección en la Argentina y en la Agenda que es esto de que a partir del programa tener recursos aunque fuesen pocos, uno se puede sentar con Salud, con Trabajo y te escuchan.” (DINAJU)*

Este posicionamiento se inserta dentro de la construcción de redes de políticas públicas que mencionábamos antes. En este sentido, dentro del campo, este objetivo latente toma la forma simbólica del tercer componente del Programa: el de fortalecimiento institucional. El referente provincial no ahorra elogios para este objetivo:

*“El de fortalecimiento institucional la verdad que salió muy bien, excelente. Hay organizaciones, que la verdad, la mitad de las organizaciones esta equipada, que este programa termina la primera mitad de ejecución ahora en un mes. Y hay 20 organizaciones que van a seguir capacitando jóvenes con lo que ya tienen. O sea que por ese lado, la verdad que un puntaje muy alto.” (Referente Provincial)*

¿Pero, y la población objetivo? Aquí no corresponde hacer un análisis de impacto pero sí destacar una operación de construcción de la problemática de la vulnerabilidad juvenil. Como hemos definido, exclusión juvenil se tradujo en inempleabilidad (jóvenes que no estudian ni trabajan). Esta se presenta como el mejoramiento del capital humano bajo la forma de la adquisición más o menos práctica en talleres de ciertas habilidades relacionadas con oficios demandados localmente, y, por tanto, se vuelve un objetivo asequible dentro del campo, fundamentalmente por dos razones. Primero porque se inscribe en la modalidad de intervención limitada que traen estos planes. Se ajusta a criterios administrativos más o menos contabilizables, respondiendo a la lógica del *accountability* (Haggard, 1998). El número de talleres y los inscriptos son resultados exhibibles. Y esto se relaciona con la segunda razón, ya que en el proceso de construcción de redes, el volumen de gestión es indicador de poder económico y simbólico dentro del campo.

Sin embargo, y siguiendo con el interrogante anterior, ¿cuál creen los agentes que será el impacto? Aquí se realiza una operación discursiva muy interesante: se contrapone el éxito del objetivo de fortalecimiento institucional, con las falencias del programa en términos de impacto a la población. Quizás, este último extracto desde la DINAJU es el más representativo de esta oposición:

*“Si, yo creo que fue mucho más fuerte en la generación de esta red. En la institucionalidad de la problemática juvenil en todas estas áreas que se crearon y que hoy son actores que demandan políticas. Por ahí no a la dirección pero que van a salud, a trabajo, a educación. Que quizás no estaba antes del programa, tan movilizad@ explotó un poquito con el programa y con estos recursos que andaban disponibles y que los podías bajar al municipio con más facilidad en la medida que tenías un área de juventud. Cómo que esto también está y que lo generó la participación de las organizaciones... Que por otro lado se ha generado redes con estas organizaciones, vínculos con empresas. Cuestiones que exceden y trascienden al programa. Me parece que en cuanto al impacto del programa en la vida de los beneficiarios, el del INCLUIR no ha sido tan fuerte.” (DINAJU)*

Resumamos. Las evaluaciones que realizan los agentes sobre la gestión contraponen el éxito del componente fortalecimiento institucional al impacto que el programa podría haber tenido sobre los beneficiarios. No se sirven de evaluaciones de impacto, pero con respecto a la llegada a los beneficiarios ya estiman un fracaso. Frente a él, una operación discursiva de compensación, resaltar el éxito del otro componente. ¿Puede entonces señalarse que los agentes han tenido una buena gestión pero el programa no modifica sensiblemente la vida de los beneficiarios por causa de otros factores? ¿Quizás el diseño? En realidad, es mucho más complejo que eso.

El “éxito” en realidad, es medido por una lógica de acumulación política. Por ello, los agentes describen el proceso no como exhibición de sus capacidades sin como un proceso de aprendizaje. Más que proceso, se define como un clima. Las experiencias de los sujetos durante la gestión son narraciones de la propia experiencia construidas discursivamente. En su carácter de informante clave, los entrevistados hablan de “la vida del programa” y de sus propias experiencias. El clima es una construcción discursiva que surge de la oposición entre un entorno de recursos humanos muy loables y “los tiempos” del programa. Así se lo sintetiza el Referente Provincial.

*“Me parece que tal vez el hecho de que nosotros fuimos uno de los primeros municipios en empezar a ejecutar el programa, eso hizo que como todo nuevo programa que sale a la calle, las primeras personas, los primeros entes que lo empiezan a ejecutar hay cosas que van saliendo medio en el tum-tum, porque estamos aprendiendo todos, está aprendiendo la organización administradora, está aprendiendo el estado local y está aprendiendo la dirección nacional.” (Referente Provincial)*

El proceso de aprendizaje no sólo se aplica al conjunto de agentes ejecutantes involucrados, y en este proceso se cimentó y potenció la red que antes mencionábamos. En este sentido, el aprendizaje es un término clave que describe formas de

interacción de la construcción de la red antes que un proceso de transformación. El clima de aprendizaje es una construcción discursiva del relato de la construcción de la red.

De esta forma, se construye la evaluación del éxito. El programa es presentado como un logro experiencial a través del proceso de aprendizaje. Se rescata la construcción de la red como objetivo latente, resignificando los términos de una evaluación basada en el criterio de “segregación territorial”. La gestión resultó así funcional al proceso mismo de redefinición del campo. Tan fuerte y tan importante, es para los actores, esta tensión entre el viejo modo y el nuevo *know how*, que su interés plenamente racional se vuelve al campo mismo. En otras palabras, la racionalidad de estos actores estatales está volcada al interés de configurar el campo desde las políticas sociales por sobre la vinculación con la sociedad.

Por todo ello, el objetivo de fortalecimiento institucional es sugerido como exitoso. Se presume una orientación a los resultados, la cual toma la forma de visibilidad de gestión y se opone a la construcción de una tecnocracia estable. Con un predominio del personal político por sobre el de carrera (Orlansky, 2001), el campo depende de una cultura de resultados. Pero estos resultados no son tangibles y directos, son espacios experienciales donde esa gestión tuvo lugar.

## A modo de conclusión

Este último acápite nos invita a retomar y especificar mejor nuestra hipótesis de análisis. Sosteníamos que la gestión de un programa de política social debe entenderse en un nivel macro por su inserción en un Estado capitalista en Argentina tras las reformas estructurales de primera y segunda generación. Y, en un nivel más general, a través de las coordenadas bourdeanas proponíamos estudiar las decisiones de los agentes dentro de un tipo particular de campo que es el campo estatal.

En este sentido, especifiquemos un poco mejor nuestra hipótesis a la luz de los hallazgos antes descritos: La racionalidad específica de este campo se subsume al *enjuí* (lo que está en juego). Así, tras las reformas de segunda generación, la configuración histórica del campo sufrió importantes transformaciones. Proponemos referirnos a las reformas de segunda generación como parcialmente exitosa. Entre sus éxitos, postulamos la hipótesis que más que verdaderas transferencias e impactos sobre la población objetivo, la distribución de la riqueza o el equilibrio social, las reformas han tenido relativo éxito en imponer un *know how*, un código procedimental de formas de plantear y resolver problemas sociales. En términos bourdeanos, este *know how* son formas específicas de capital social (red de contactos legitimados) y simbólico (titulaciones, reconocimiento de experiencias adquiridas, formas de gestión, etc.) que implican el acceso al manejo y gerenciamiento de recursos económicos.

En el primer apartado de análisis, concluimos que tanto desde la elección de la empleabilidad, como forma de traducir la cuestión de exclusión social juvenil, hasta las estrategias de difusión –y cómo estas pueden llegar a comprometer inclusive la efectiva llegada a la población beneficiaria–, se privilegia la construcción de una visibilidad de gestión.

En un segundo momento, señalamos como tanto desde el diseño como desde la práctica se privilegia la construcción de una red de políticas públicas en torno a la cuestión de juventud. Encontramos que, lejos de lo que propone la teoría y el “espíritu” de las reformas de segunda generación, los agentes intentan seguir privilegiando al Estado y sus vinculaciones internas, por sobre los vínculos con ONG’s.

Por último, vimos como el programa es “exitoso” en la visión de los agentes, cuando se lo subsume a este plan de adquirir una visibilidad de gestión, en la legitimación de su trabajo como buenos gestores, más allá del impacto, el cual, ya es puesto en duda debido a “fallas de diseño”.

En este sentido, emerge el tercer componente del programa, el Fortalecimiento Institucional como el más exitoso. Esto es posible, porque se trata de una construcción discursiva con un doble valor. Por un lado, tiene forma visible en tanto componente formal del programa. Por otro lado, emerge un objetivo latente, el de “construir institucionalidad”. O mejor dicho, el de posicionarse mejor dentro del campo estatal al reclamar el dominio simbólico del término Juventud y extender su influencia a otras áreas como Educación y Trabajo. Dentro de un campo con las tensiones que antes describimos, esta es la apuesta racional (razonable) de los agentes. Un mejor posicionamiento a través de la acumulación de capital simbólico a través de la buena gestión.

A la postre, los efectos de transformación de las reformas de segunda generación aún están en una fase de reacomodamiento. ¿Hasta que punto la apuesta racional de los actores en el marco de este programa social en particular será exitosa? No corresponde hacer aquí un análisis en tal sentido, pero quizás sí sugerir que estudiar los programas sociales como unidades de pasos racionales, sin un arraigo en estas tensiones del campo estatal, nos ocultan la forma en que objetivos latentes como el señalado se introducen en la dinámica de gestión, llegando a (re)formular la dinámica misma de un programa.



3/

## El desarrollo local puesto a prueba

### La gestión de un programa en un municipio del Conurbano Bonaerense<sup>1</sup>

MARÍA GABRIELA LOZANO

#### Resumen

El trabajo que aquí se presenta es un estudio de caso que describe el proceso de implementación de un programa de capacitación para jóvenes –Programa Nacional de Inclusión Juvenil– en el marco de un municipio del Conurbano Bonaerense, bajo los paradigmas de focalización y descentralización.

Este artículo busca realizar un aporte –desde un testimonio personal– a la mejor comprensión de los procesos de construcción e implementación de políticas públicas a nivel local a partir de la observación de prácticas que no siempre son evaluadas bajo un formato burocrático tradicional ni quedan registradas estadísticamente, sino que se enmarcan en el propio desarrollo del Programa y responden a la capacidad de los actores en poder y querer paliar las irregularidades que fueron surgiendo durante la ejecución.

#### Marco problemático

Como correlato del conocido proceso de final del siglo XX en la Argentina, ha habido una fuerte redefinición de las diversas formas de intervención de las políticas sociales, con una nueva matriz de las relaciones entre familia, mercado y Estado.<sup>2</sup> (Esping Andersen, 2001) Estas formas no sólo cambiaron en su

---

1 Se agradece la colaboración y el aporte realizado por el Mag. Pablo Molina Darteano para la consolidación de este artículo.

2 Un desarrollo más completo de esto puede encontrarse en el artículo de Schmidt, S. y van Raap, V., “Entre décadas: El caso del Proyecto Joven y el Programa Incluir. ¿Rupturas o continuidades en los principios orientadores?”, en este mismo volumen.

lógica, sino también en la manera de gestionarse y ejecutarse, re-orientándose a una matriz de tipo gerencial.<sup>3</sup> (Estevez, 2001; Fraguglia y Molina Derteano, 2006)

En el marco de estas concepciones, las condiciones de gestión pública en la Argentina han llevado desde la década del 90 hasta ahora, a la ejecución de programas focalizados y descentralizados que asisten a sectores pobres. De manera particular, se destacan aquellos programas de capacitación dirigidos a jóvenes en situación de vulnerabilidad.

De acuerdo al nuevo paradigma de gestión, se hizo necesario que los municipios se repositionen como entes capaces de abordar, mas allá de la replica, un proceso de construcción de políticas locales y asegurar un gobierno local participativo (Latorre y Najera, 2003). Así, se advierte que los municipios se han transformado en depositarios de programas sectoriales, sin contar –en general– con las facultades, medios y recursos necesarios para dar respuesta a las demandas locales

Este trabajo describe algunos de los problemas presentados durante la implementación de un programa de capacitación para jóvenes diseñado bajo los paradigmas de focalización y descentralización, en el marco de un municipio del conurbano bonaerense. De este modo, se busca una aproximación a un caso testigo en donde, esta matriz de tipo gerencial introducida en las políticas sociales se articula y entra en conflicto con los intereses y los actores locales concretos.

El programa que es tomado como objeto de estudio es el “Programa Nacional de Inclusión Juvenil” (en adelante: el Programa), destinado a jóvenes de 18 a 25 años de edad, el cual desde su formulación, apuntó a tener un carácter masivo y de amplio alcance dirigido a jóvenes pobres en situación de exclusión educativa y laboral. Si bien, uno de los principios de este instrumento de política social fue atender las diferentes dimensiones de desafiliación juvenil, la actividad más importante estuvo relacionada con las prácticas de capacitación laboral en oficios. Para ello, se financiaba el dictado de los cursos, así como los materiales que requería la capacitación y los viáticos necesarios para el traslado de los jóvenes.<sup>4</sup>

Para llevar adelante estas acciones, se propuso un modelo de intervención descentralizado y participativo a nivel local. Cabe destacar que estas acciones fueron financiadas por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y a la vez gestionada como parte del Programa Familia por diversos municipios a partir de un modelo de

---

3 Para un desarrollo mas completo de los lineamientos de este programa INCLUIR ver Documento del Programa, 2006.

4 Desde el diseño, el Programa se plantearon como objetivos: a) el desarrollo de las capacidades productivas de los jóvenes excluidos y la generación de emprendimientos productivos; b) la formulación de procesos socio-comunitarios que permitan el desarrollo de capacidades y destrezas promoviendo la responsabilidad social y las prácticas solidarias; y c) el fortalecimiento de la capacidad institucional de las áreas de juventud nacionales, provinciales, municipales y de organizaciones no gubernamentales para responder a la problemática de los jóvenes (Documento del Programa, 2004).

cogestión entre la Dirección Nacional de Juventud, el Estado municipal representado a través de las oficinas locales de Juventud y la sociedad civil.<sup>5</sup>

En el presente artículo se exploran algunos problemas que debió enfrentar la implementación de este Programa en el contexto de un municipio del conurbano bonaerense, lindante con la Ciudad de Buenos Aires, con alta composición de sectores medios aunque al igual que el resto de la región, padece la existencia de importantes bolsones de pobreza. Un rasgo característico de este municipio, durante el desarrollo de esta intervención, fue contar con un modelo de gestión, que según la expresión de los propios actores se definía como “participativo, transparente y eficiente”. Esto mismo convirtió a este “actor local” en un receptor privilegiado de esta iniciativa en materia de Programas sociales.<sup>6</sup>

El objetivo del trabajo es comprender los procesos de construcción e implementación de políticas públicas a nivel local a partir de la observación de prácticas que no siempre son evaluadas bajo un formato burocrático tradicional ni quedan registradas estadísticamente, sino que se enmarcan en el propio desarrollo del Programa y responden a la capacidad de los actores en poder y querer paliar las irregularidades que fueron surgiendo durante la ejecución. Es decir, no se busca generar una valoración de la gestión, sino abordar el estudio desde las propias prácticas que fueron apareciendo antes, durante y luego de la etapa de ejecución del mismo. En este sentido, las preguntas que guían a este estudio son: ¿Cuáles fueron las lógicas tanto programáticas como políticas que se construyeron y dominaron el escenario de ejecución de estos Programas? ¿En que medida estas lógicas formaron parte o entraron en contradicción con los principios que guían el nuevo paradigma de las políticas sociales?

La estrategia de investigación seguida para alcanzar este objetivo partió de un trabajo etnográfico basado en una experiencia no deliberada ni asimilable a la técnica de observación participante. Los registros de observación fueron logrados gracias a una participación activa al interior de un espacio clave, como fue la Oficina de Juventud del Municipio tomado como estudio de caso. Una vez transitada dicha experiencia se buscó objetivar, desde una perspectiva sociológica reflexiva, una serie de hechos relevantes en clave a los problemas arriba planteados.

Los resultados se presentan en este artículo como, relatos vinculados a cuatro momentos o fases relacionados con la ejecución del Programa: *I. La constitución de la Oficina de Juventud y la implementación de las acciones; II. El proceso de inscripción a los cursos por parte de los beneficiarios; III. El inicio de los cursos de capacitación; y IV. La ejecución y resultados generados por los cursos de*

---

5 Para un mayor desarrollo de los contenidos programáticos de esta propuesta ver el artículo de Schmidt, S. y van Raap, V., en este mismo volumen.

6 En este escenario, una nueva fuerza política comienza a asomarse a partir del impulso del intendente, quien luego de tres mandatos consecutivos, logra consolidar su figura en el ámbito local de manera independiente a la fuerza políticas tradicionales.



*capacitación*. De esta manera, cada una de estas fases constituye los escenarios de problemas y conflictos entre los distintos actores e intereses involucrados alrededor de esta iniciativa de política social. Así, queda conformada una alianza entre una organización civil y el Estado Municipal que puso en evidencia un entramado de intereses políticos y tuvo como inicio el lanzamiento del Programa y un final que paulatinamente comenzó a entrecruzarse en cada una de estas fases –enmarcadas en hechos concretos– que en el presente artículo se desarrollan.

## El nuevo paradigma

El concepto de desarrollo local tiene lugar a partir de la superación de ciertas deficiencias, lo que demostró la intención –al menos discursiva– del Estado de plantear la política social como algo más que un mero asistencialismo. Una de las principales críticas efectuadas desde el *nuevo paradigma neoliberal* en la conducción de la política social, se centro en la “ineficacia”<sup>7</sup> en la intervención del Estado, y en cómo esta impedía que los recursos utilizados llegaran a sus beneficiarios. Las razones tendieron a confluír en la falta de un estilo gerencial de manejo de los recursos (Estevez y Lopreitte, 2001). Pero además señalaban que el Estado Nacional centralizado no podía dar cuenta de la multitud de problemáticas de diferentes localidades y sujetos activos y colectivos dispersos en todo el territorio.

Esta idea, de hacer de la gestión algo más eficiente a partir de la descentralización y la focalización parte de tres supuestos, que han sido constantes en el discurso del nuevo paradigma:

- falta de adaptación del Estado nacional, cuando actúa como organismo centralizado, para dar cuenta de la multiplicidad de actores y problemas sociales
- definición de las necesidades de los beneficiarios a través de los criterios de focalización y descentralización
- nuevos esquemas de regulación estatal que convierten a los municipios en actores claves en un proceso de articulación de necesidades y demandas y no de meras “correas de transmisión” de políticas nacionales.

La política inspirada en estos supuestos bajo este nuevo paradigma, donde el ojo de la tormenta se encuentra en el espacio municipal debido al proceso de ajuste económico, implicó un proceso de desindustrialización, emergencia de nuevos focos de pobreza e indigencia y recortes presupuestarios que se extienden desde Nación hacia provincias y municipios. Según García Delgado (1997), sea por la emergencia de nuevos actores sociales demandantes como ONG’s y/o grupos piqueteros o por el paradigma de descentralización antes mencionado, el municipio pasa a ser un

---

7 Entendida desde la lógica de las políticas públicas de la década del 90.

actor clave en el entramado de las políticas sociales. En este sentido, se presenta la necesidad de un nuevo tipo de gestión estatal, bajo el signo del New Management de lo Público (Estevez, *op. cit.*) en donde el eje de la legitimidad del actor municipal está en su capacidad de llevar adelante políticas sociales bajo los paradigmas de eficacia-eficiencia y de *governance* local. De esta forma, el nuevo marco gerencial de gestión pretende imponerse por sobre viejas lógicas corporativo-burocráticas. (Blutman, 2007) Los municipios, a su vez, presentan una oportunidad importante para aplicar los criterios de “accountability” horizontal, ya que se da un escenario de proximidad física relativamente inestructurada entre gobernantes y gobernados. Al menos, en teoría.

Desde esta óptica, pensar el desarrollo local implica dos aspectos conjuntos: la territorialidad de los fenómenos y las nuevas formas de gestión pública, que logran conjugarse con un creciente proceso de autonomía en la toma de decisiones, una mayor inclusión de todos los grupos sociales y la organización de instituciones formales que hagan viable la participación de toda la población.<sup>8</sup> A partir del nuevo paradigma, el Estado Nacional buscó superar la ineficacia que lo caracteriza, y bajo la lógica descentralización convocó a la sociedad civil a participar en la gestión local de los programas sociales.

## Fase I: la constitución de la Oficina de Juventud y la implementación de las acciones

La conformación de la Oficina de Juventud (en adelante: OJ) del Municipio objeto de estudio, comenzó a tomar forma con el fin de poder llevar adelante políticas específicas destinadas a los jóvenes y de generar un espacio de relaciones con otros sectores juveniles con militancia política. Así, fue como se anunció la ejecución de un Programa Nacional destinado a esta población, que se gestionaría desde esa oficina. No obstante, ya estaba en la agenda política local, poder afianzar un área destinada a los jóvenes y a través de la misma, gestionar políticas públicas que los involucre en el aspecto más amplio, desde el mercado laboral y la capacitación permanente. Por lo que puede decirse que este Programa “cayó en el momento

---

8 Según Chávez Molina (2005), la revalorización de lo local se da tanto por contraposición a la globalización y los efectos desnacionalizadores del capital financiero internacional. “Suspendido” el Estado Nación como interlocutor, el eje se plantea en términos de lo global-local. Para Gravano (*op. cit.*) enfatizar, aunque sea discursivamente, en lo local es una forma de debilitar al Estado Nacional, en el marco de una estrategia de hegemonía global en términos gramscianos. El desarrollo local es casi la instancia última de reproducción de lo lógica de dominación de los organismos internacionales (Aguilar y otros, 2006). Asimismo, otros autores suponen que estas transformaciones son impuestas y siempre implican la integración subordinada del territorio (Corvalán, 2002; Gravano, *op. cit.*; Murillo, 2006).

justo”, precisamente cuando se planteó la necesidad de cambiar de rumbo, o mejor dicho de darle un sentido a las políticas destinadas a los jóvenes.

Hasta ese entonces, el espacio físico que le correspondía a esta dependencia, dificultaba el trabajo y el diseño de las actividades a gestionar. Una oficina ínfima ubicada dentro de una Secretaría municipal no podía garantizar la visibilidad que se estaba buscando, y menos aún, la autonomía que los funcionarios, jóvenes militantes, necesitaban para lograr despegarse y expandirse. El Programa, entonces, no solo permitió “hacer crecer” a la Oficina a partir de la incorporación inmediata de recursos humanos y políticos, sino además contar con un espacio físico propicio para poder desarrollar por un lado las actividades propias del Programa, y por otro, algunas generadas por el Estado local para poder terminar de darle forma a esta dependencia.

A partir de entonces, el equipo de Juventud, tomó consistencia y fue incorporando personal, muchos de ellos jóvenes militantes de la nueva fuerza política local y otros provenientes de distintas dependencias, para la conformación de distintas áreas: Promoción Asociativa, Arte y Cultura, Orientación Vocacional y Ocupacional, Comunicación. Sin embargo, el presupuesto destinado a las políticas juveniles era escaso y los recursos materiales mínimos.

La promesa de que esta oficina creciera y lograra ocupar un notable y distinguido espacio institucional se vislumbraba a partir de la gestión y de las políticas públicas juveniles en la agenda de los funcionarios. Para ello, el Programa abriría las puertas y los horizontes necesarios para concretar el destino de final, el reconocimiento como Dirección.

El Estado local accedió a concederle un espacio físico a la Organización que llevaba adelante la administración del mismo (nota: en adelante OA). Por lo que, tanto la reestructuración de la Oficina, como la gestión del Programa, hicieron necesario el traslado a un nuevo lugar, encontrando así la autonomía que se estaba buscando y asimismo despertando la confianza de lograr un posicionamiento estructural en el propio organigrama del Estado local.

Según el documento del Programa, el mismo debía ser ejecutado a partir de un modelo de cogestión entre el Estado Nacional (Dirección Nacional de Juventud, en adelante DINAJU), el Estado municipal (Oficina de Juventud) y la sociedad civil (OA).

Esta última tenía como función diseñar y gestionar el Programa Incluir en el municipio a través de sus propios recursos humanos y materiales, tal como estaba contemplado en los lineamientos del Programa.

Así, la OA trabajó durante los 6 meses previos al momento de inscripción en el proceso de la selección de proyectos de los cursos en oficios, determinación de sedes y contratación de profesores. Para ello, se consideró un diagnóstico realizado por una fundación especializada en investigación sobre juventud, que permitió determinar los cursos de capacitación en oficios con mayor nivel de demanda entre los jóvenes del municipio

La convocatoria a la presentación de proyectos no fue abierta, sino que se extendió solo al entorno de aquellas organizaciones que ya formaban parte de la agenda política del Municipio. Se trataba de instituciones (escuelas, sociedades de fomento, escuelas de capacitación) que seguían, de alguna manera, la misma línea de la gestión local. Fueron 120 los proyectos seleccionados para ser ejecutados: 45 talleres socio comunitarios y 75 los cursos en oficios destacándose los rubros de peluquería, gastronomía y mantenimiento del hogar. Entre el abanico de posibilidades que se presentaron, al menos 7 cursos no pudieron dictarse debido a la escasa demanda por parte de los beneficiarios en el momento de la inscripción, lo cual evidencia en principio los problemas del diagnóstico realizado y/o en la interpretación del mismo, que condujo a una parcial definición de la oferta.

Esto implicó una redirección en el presupuesto establecido y la apertura de cursos “intensivos” de verano con el fin de terminar de ejecutar los fondos remanentes. Cabe destacar que no se seleccionaron sedes pertenecientes a la zona más vulnerable del Municipio, lo que exigía que la población aldeaña tenga que trasladarse a las localidades donde sí se ofrecían los cursos. Esto pone en evidencia una falencia a nivel local, que se manifestó en la reducida cantidad de inscriptos de estos barrios, a pesar de que ésta sea considerada la población objeto del Programa. Este proceso determinó cierto margen de acción a la OA que podía decidir, según sus propios criterios, la selección de cursos, profesores y sedes pero respetando la consignas establecidas por el Programa.

A partir de esto, puede señalarse como el nuevo modelo de gestión lograba inscribirse en las líneas de desarrollo local, descentralizado y co-ejecutado del New Management de lo público. Así definido, se percibe que el programa plantea cierta autonomía de las OA en la medida que el Municipio es “relegado” a un lugar consultivo. El programa aceptaba una versión mínima de relación entre OA y Nación, y una versión ampliada que incluía los gobiernos municipales o provinciales. Esta diferencia será clave. La autonomía local, acaso utopía de manejo más eficiente de recursos, de acuerdo a los criterios de focalización y descentración, fue en realidad algo más complejo (Fraguglia y Molina Derteano, 2007).

En este estudio de caso, la OA respondía a una alianza establecida entre dos organizaciones no gubernamentales. Una de ellas, presentaba una amplia experiencia de gestión y controlaba la ejecución del Programa desde otro espacio atendiendo cuestiones formales y relacionadas al vínculo con la DINAJU. La otra, que a su vez respondía a un grupo político afín al del Estado local, al no poder adjudicarse ninguna práctica en relación a la administración de un Programa fue aprendiendo sobre la marcha.

Así, ambas organizaciones se verían beneficiadas, ya sea en lo económico como en lo que implicaba poder capitalizar políticamente una experiencia de gestión.

Frente al contexto descrito, y a la trama de intereses que en él se evidencian, la OJ comenzaba a quedar subordinada al Programa, y por ende a la organización que tenía en sus manos la gestión del mismo.

Sin duda, tanto un grupo como otro (OA Y OJ), pretendían visibilidad institucional, y en este sentido el Programa parecía el instrumento más eficaz para conseguirlo. Sin embargo, lo que comenzó siendo una alianza política que proporcionaría un mutuo beneficio, quedaría atada a las contradicciones e implicancias que tiempo después, comenzaría a la situación del Programa.

## FASE II: el proceso de inscripción a los cursos

El proceso de inscripción estuvo a cargo de la OA y tuvo lugar en el mes de marzo de 2005, durante el transcurso de 8 días, teniendo en cuenta las dos instancias en que se mantuvo abierta la etapa de inscripción al Programa. Así, se establecieron 10 sedes, entre escuelas públicas y centros de capacitación, distribuidas en la totalidad del Municipio en donde a partir de la intervención de voluntarios, se hizo efectiva la inscripción.

Durante este periodo, se logró comprobar la eficacia relativa del proceso de difusión, llevado a cabo entre la OJ, la OA y la DINAJU, ya que se evidenció un número considerablemente superior de inscriptos en las zonas, donde la difusión se impuso con mayor fuerza, considerando en menor medida a los sectores que presentan un índice más alto de pobreza. Para ser más gráficos, es posible asegurar que en las localidades más céntricas y transitadas del Municipio, se ofrecieron una mayor cantidad de posibilidades para concretar la inscripción mientras que en los barrios más vulnerables solo se contó con una única sede y la difusión resultó bastante pobre.<sup>9</sup> Esto se explica a partir de la escasa difusión en las zonas vulnerables, como asimismo por la ausencia de una organización propia del lugar desde donde pudieran ejecutarse algunos cursos, y por ende ayudara en la convocatoria a la inscripción.

**Cuadro 1:** Total inscriptos al programa según sexo y lugar de residencia

|                | Zonas Vulnerables | Zonas Residenciales | Total |
|----------------|-------------------|---------------------|-------|
| <b>Hombres</b> | 45                | 784                 | 829   |
| <b>Mujeres</b> | 95                | 905                 | 1000  |
| <b>Total</b>   | 140               | 1689                | 1829  |

Fuente: Datos de la Oficina de Juventud, Secretaría de Desarrollo Social –Municipio de Morón–2005.

9 Cabe destacar, que durante la etapa de difusión, un Grupo de Estudio de la Facultad de Ciencias Sociales comenzó a realizar un trabajo de Investigación a través de encuestas para medir el impacto del Programa, colaborando en gran medida con la difusión del Incluir en las zonas más vulnerables del Municipio.

Este proceso en su totalidad, fue supervisado por la DINAJU, quien además de brindar la capacitación a los voluntarios que inscribían y proveer el material correspondiente –planillas de inscripción, afiches– estuvieron presentes diariamente en la organización logística de esta instancia. A pesar de la charla formativa que se les proporcionó a los voluntarios, en el momento de inscribir, fueron muchos los imprevistos que necesitaron una respuesta del Estado municipal.

El procedimiento de inscripción, en teoría, respondía al asesoramiento del joven en el momento de selección del curso, orientándolo según sus preferencias y disponibilidad horaria y al llenado de una planilla en donde se dejaba constancia de los datos del joven, además del curso elegido. Teniendo en cuenta que la cantidad de los cupos se reducía a 25 jóvenes para cada uno de los cursos, se contempló la posibilidad de que puedan elegir una segunda alternativa, en caso de que, de acuerdo a la admisión de la DINAJU, quedaran sin la posibilidad de incorporarse en la primera opción.

Los criterios utilizados por la DINAJU para efectuar la selección de los jóvenes inscritos en aquellos cursos que presentaron mayor demanda y los cupos quedaron excedidos, fueron el nivel educativo y la situación laboral, datos que pudieron ser registrados en el formulario que se debía completar para dejar constancia de la inscripción.

Si bien en estos formularios figuraban datos que aludían a la condición socioeconómica de la población inscrita, se hace pertinente remarcar que otros datos también relevantes que podrían haber sido considerados por la DINAJU para este proceso, fueron omitidos en el hoja de inscripción (responsabilidad familiar, cantidad de hijos, vivienda propia). Esto ha repercutido no solo en la selección establecida por la DINAJU, ya que no fueron datos suficientes, sino también en el acceso a la información que permitiera el conocimiento de la población real objeto que fue inscrita. Dichas omisiones probablemente dificultaron la focalización en ciertas poblaciones vulnerables

Cabe destacar, la falta de referencias acerca de la temática de los cursos ofrecidos. Si bien se les facilitaba a los jóvenes un detalle de los cursos acompañada de una breve descripción del mismo, no pareció ser suficiente para quienes deseaban conocer más sobre el oficio. Otra cuestión no menor, radica en la franja horaria establecida para efectuar la inscripción, que comenzaba a las 10 de la mañana y finalizaba a las 18.00 hs., dejando afuera a aquellos jóvenes que por distintas cuestiones, solo podían hacerse presentes después de ese horario.

La OA en esta primera instancia del Programa no tenía margen para poder realizar ciertas modificaciones que considerara necesarias. Sin embargo, a partir de esta primera experiencia y de las falencias detectadas, realizó distintas sugerencias a la DINAJU para la segunda etapa de ejecución del Programa con ánimos de querer superar las insolvencias mencionadas, acordando datos exceptuados en el

formulario de inscripción, cambios de las instituciones que inscribían y una mayor amplitud en la franja horaria de inscripción.

Frente a la excesiva demanda de algunos cursos, otros quedaron con vacantes disponibles, por lo que se dispuso una nueva instancia de inscripción, y se establecieron tres nuevos días para la inscripción en aquellos cursos en oficios que presentasen esta condición. Para esta segunda etapa, la difusión en la vía pública logro llegar nuevamente a los sectores residenciales del Municipio, sin lograr penetrar en las zonas más vulnerables.

No obstante, la sensación que percibía el OJ respecto de la experiencia de inscripción a los cursos fue alentadora y reconfortante. Pese a inconvenientes que en principio no guardaban ninguna significación demasiado relevante, el ánimo era motivador y entusiasta. La cantidad de inscriptos denotaba un reconocimiento institucional que se vislumbraba en la esfera municipal y daba cuenta de los primeros pasos hacia el ascenso en el organigrama: conformar una Dirección.

### FASE III: el inicio de los cursos, una larga espera...

De acuerdo a las fechas programadas, el inicio de los cursos iba a tener lugar a mediados del mes de abril, 40 días después del momento de la inscripción. Más de 800 jóvenes se habían inscrito con la promesa de poder empezar un año lectivo, realizando una capacitación en oficio cuya duración se extendería aproximadamente por tres meses.

Sin embargo, se produjo un retraso significativo en las compras y la postergación del desembolso de los fondos que financiaban el desarrollo del Programa, lo que implicó el corrimiento de las fechas de inicio de los cursos, ya que sin la cobertura de seguros y sin materiales, la capacitación no estaba en condiciones de comenzar. Además de las demoras en el inicio de los cursos, el problema de desembolso trajo grandes inconvenientes a la gestión del Programa.

Para la OA y los funcionarios locales, el Programa comenzaba a mostrar ciertas contradicciones entre los lineamientos del mismo y las practicas reales, frente a lo que la gestión local no le quedó margen de acción para poder cambiar o modificar aquello que venia mal desde un principio.

Por la condición que definía al Programa desde su diseño, como “enlatado”, poco le quedaba a esta oficina y a la OA más que adaptarse y justificar su manera de gestionar a partir de estos antagonismos.

Gestionar un programa con las características que se imparten desde el BID supone ciertas limitaciones a la hora de establecer lineamientos que favorezcan el desarrollo del mismo. Por ejemplo, el pago de viáticos a semana vencida exigiendo como constancia el mismo boleto, la compra de materiales con poco tiempo de antelación al comienzo de proyecto, la escasa disposición de recursos económicos

para afrontar los viáticos de los beneficiarios y la presentación de papeles y documentación fueron algunos de los condicionamientos que se impusieron desde el BID y que pusieron trabas a la ejecución del Programa.

Frente a esto, la OA junto con la OJ se vieron en la necesidad de accionar o no, de acuerdo al desencadenamiento de los hechos. Es decir que, el margen de maniobra que le quedó al Estado municipal en torno a la superación de irregularidades e imprevistos propios de la ejecución del Programa quedó reducido por tratarse de un financiamiento internacional. Este fue el argumento adoptado por la OA y se sostenía a partir del incumplimiento de los desembolsos por parte del BID para poder financiar el Programa. Evidentemente, fue el camino más fácil, y por supuesto el más largo.

La OJ se había convertido en un centro depositario de necesidades y demandas. Eran muchísimos los inscritos que se hacían presentes en busca de una fecha que los estimule, una respuesta o simplemente de algún dato certero. Y ante tantas palabras inconclusas, falta de respuestas y postergaciones obligadas solo restaba esperar la resolución de cuestiones administrativas y organizativas que lograran impactar en el mismo desarrollo del Programa, y por ende en las ilusiones y motivaciones de quienes se habían inscrito con la intención de iniciar la capacitación en abril, y cuya paciencia no fue suficiente para sobrellevar los tres meses de espera.

La OJ quedó sujeta a las propias necesidades del Programa, y al no lograr establecer lineamientos tangibles que puedan controlar la situación y ni intentar marcar ciertos límites en la gestión, el objetivo de convertirse en Dirección comenzaba a desvanecerse.

El conjunto de articulaciones entre el partido gobernante, los miembros de la oficina y la OA hacía pensar que la gestión del programa debía ser más fácil. En los hechos, la misma coalición funcionaba como solidaridad reactiva ante una serie de postergaciones. Tanto la OA como la OJ utilizaban como argumento el retraso en el desembolso del dinero, fundamental para darle comienzo a los cursos por el pago de honorarios a los docentes, la compra de materiales y por la cobertura del seguro de los beneficiarios. Sin embargo, para estos últimos el Programa le pertenecía a la OJ, por lo que a ella acercaban sus demandas, quejas y críticas.

Finalmente, los cursos tuvieron su comienzo a tres meses más tarde de lo establecido, y como era de prever, fue significativa la cantidad de jóvenes que nunca empezaron. Se infiere que gran parte de esta deserción se debió al tiempo transcurrido entre la inscripción y el comienzo de los cursos.

#### FASE IV: el desarrollo de los cursos de capacitación

Las falencias manifestadas ante la ambigua delimitación de las tareas y responsabilidades de los miembros de la OA, pusieron en evidencia la escasa comuni-



cación entre la OJ y la OA, la ausencia de un plan de seguimiento y control sobre las organizaciones ejecutoras y la falta de organización respecto de los datos de los inscritos. En este sentido, se hacía casi imposible unificar criterios a la hora de dar respuestas, ser coherentes en la transmisión de información y trabajar ordenadamente, con datos certeros y plazos reales. Todas estas cuestiones repercutieron directamente en la OJ, generando quejas y reclamos por parte de los jóvenes. Ante esta situación, los funcionarios debían dar argumentos que lejos de poder ser entendidos por los inscritos, reproducían el discurso propio de la DINAJU.

Por lo tanto, el comienzo de los cursos, estuvo enmarcado en un desbarajuste que se percibió a través de cuestiones que logran ejemplificar lo mencionado: (a) cambios de las sedes de los cursos, (b) alteración de los días y horarios de las cursadas, (c) incongruencia entre la descripción del curso durante la instancia de inscripción, y los contenidos reales del mismo. Esto indicaba una falta de organización local como consecuencia no solo del tiempo transcurrido entre la inscripción y el inicio de los cursos, sino también por las decisiones durante el proceso de selección de sedes, cursos y profesores.

Sin embargo, una de las mayores contrariedades que se destacaron durante el dictado de los cursos respecto del pago de viáticos fue resuelta en la órbita local por la propia iniciativa de la OA. Según los fundamentos del Programa, a cada joven se le contemplaba \$0.75 en concepto del traslado en colectivo hacia la sede del curso. Por lo tanto, teniendo en cuenta ida y vuelta, el monto se elevaría a \$1.50 por joven cada clase asistida. El pago debía ser a semana vencida y contra boletos. Pero si nos detenemos en cualquier Municipio del conurbano bonaerense el boleto mínimo es de \$0.75 mientras que el máximo ascendía a \$1.35. En este municipio en particular, las distancias suelen ser largas, por lo que muchas veces se hizo ineludible tomarse más de un colectivo para llegar a destino.

Tomando por un lado, como referencia lo mencionado y teniendo en cuenta, por otro, que muchos jóvenes no necesitaban viajar en colectivo para trasladarse debido a la cercanía a la sede, la OA le propuso a la DINAJU la posibilidad de poder contemplar la totalidad del viático de cada joven, pedido al cual accedió la DINAJU. Sin embargo, considerando que el pago del viático debía realizarse solo si se presentaba el boleto, esta tarea requirió de una gran trabajo sistemático y administrativo por parte de la OA en la confección de planillas que certifiquen la cantidad de dinero entregado, ya que la DINAJU no logro acceder en la contemplación de la entrega de boletos.

Asimismo, el Programa indicaba la entrega de un refrigerio (un jugo y un alfajor) que se hacía efectivo todos los días de cursada a cada uno de los jóvenes que asistieran. Si bien este tema no despertó grandes complicaciones, provocó algunos reclamos por parte de las organizaciones donde se llevaban acabo el dictado de los cursos, por la falta de distribución del refrigerio en cada una de las sedes en tiempo

y forma, ya que se dependía de la movilidad que facilitaba el Municipio y por lo tanto quedaba sujeto a la disponibilidad de transporte de ese momento.

El retraso en las compras supuso un gran desfase en el inicio de los cursos, ya que la práctica del dictado estaba sujeta a la entrega de material. Esto implicó que muchos profesores, comprometidos con la causa social, aporten su propio material y recursos ayudados por los propios jóvenes para poder llevar adelante cada uno de los proyectos. En muchos casos, la situación era insostenible, el dictado de los cursos no podía solventarse sin material y esto determinaría la deserción de muchos de los jóvenes.

Recién hacia el final del dictado de los cursos, la OA había completado con la entrega del material solicitado por cada uno de los profesores, y las instituciones habían sido provistas de todo aquellos que habían solicitado y les correspondía como sede ejecutora de los cursos.

La inexperiencia de gestión de un grupo puso de manifiesto incongruencias en la organización y desfases en la comunicación. Sin embargo, supeditados a la lógica establecida por la DINAJU, a tener que acotar las disposiciones y asimismo a superar los tiempos y las formas determinadas por esta dirección, la OA demostró mayor visibilidad política mas allá de la alcanzada por la propia Oficina.

## Un epílogo anunciado

Siguiendo a Block (2007), la trampa liberal no está en su desvío de la realidad o su forma de presentarla, sino en el empecinamiento en tratar de llevarla a la práctica de los sectores con algún poder social, político y económico por ganar. Block y Stiglitz escriben esto reseñando la monumental obra de Polanyi, *La Gran Transformación* (1944), y creemos oportuno retomarlos ya que en este caso, hemos visto que durante la gestión, el gobierno municipal fue puesto a prueba sobre la capacidad de ejecutar el programa. Los desajustes se evidenciaron en un “breve” lapso de tres meses. Esa temporalidad, quizás sin importancia, a nivel de un programa de dos años de ejecución puso en manifiesto la disminución en la cantidad de jóvenes que habiéndose inscripto, decidieron no comenzar la capacitación y como así también evidencio tanto las falencias administrativas, como las lógicas de acumulación política que obstruía, pero a la vez, hacia posible la existencia de la OJ.

Los responsables de esta OJ habían creado una alianza que se confluyó dentro y fuera del municipio y que en principio debió actuar como catalizadora del programa, y terminó en parte obstruyéndola. La razón no tiene que ver necesariamente con la impericia por sí sola, sino con la articulación de intereses. Sobre el paradigma del desarrollo local y la *accountability* horizontal se apoya el supuesto de que la gestión es aséptica y que los intereses burocráticos, corporativos y partidistas se armonizan necesariamente en el escenario local donde todos están al tanto de las

necesidades del área. Este reduccionismo se expande sobre los ejes de análisis que presentábamos al comienzo: el eje global-local y las nuevas formas de gestión. Ambas resultan tributarias de una misma matriz conceptual, donde el espacio local es sólo *cuantitativamente* diferente al espacio global, y la lógica de gestión managerialista es aplicable en cualquier unidad político-administrativa, sin importar su forma, tamaño y complejidad. Un reduccionismo de los problemas de gobierno a la forma de gestionar en forma más o menos eficiente y eficaz los recursos, parte de la misma utopía que pretende destruir la multiplicidad de formas de vida social y política y subordinarlas a la lógica del mercado.

En los hechos, las demoras en el desembolso de los fondos necesarios para la implementación del Programa a nivel local, evidenciaron desde un comienzo las dificultades, límites y desafíos de la gestión del mismo a nivel local.

Por lo tanto, el desarrollo local, con su eje global-local presenta una conveniente analogía: es presentado como potencialidad, pero la financiación de tal desarrollo siga atada al financiamiento internacional (y sus prácticas contables y políticas) y a las lógicas de los agentes gubernamentales nacionales, provinciales y municipales.

Este estudio de caso es un ejemplo que permite comprender mejor como ciertas alianzas, que persiguen los intereses individuales representados en cada uno de los grupos políticos, dan cuenta de un nuevo paradigma de gestión que domina nuestro escenario y reproduce una lógica en donde prevalece la visibilidad política, el reconocimiento institucional y el ascenso dentro del aparato burocrático.

En teoría, pensar en el desarrollo local a partir de la ejecución de una nueva forma de gestión pública se asociaba a una mayor autonomía en las decisiones municipales e implicaba un crecimiento en la organización de instituciones formales y un aumento de la participación ciudadana. Sin embargo, el Programa llegó a su fin, y con él se perdieron recursos humanos y políticos lo que dio cuenta de un notable deterioro dentro de la OJ, donde el presupuesto continuo siendo el mismo y el reconocimiento como Dirección aun sigue postergado.

/BLOQUE III



Jóvenes y políticas públicas

Diálogos inciertos, rupturas manifiestas



1/

## Los jóvenes pobres como objeto de políticas públicas

¿Una oportunidad para la inclusión social?<sup>1</sup>

IANINA TUÑÓN y AGUSTÍN SALVIA

### Resumen

Las dificultades que actualmente enfrentan los jóvenes para ingresar a la vida adulta se hacen presentes tanto en el contexto de economías desarrolladas como subdesarrolladas. Pero en estas últimas, el problema adquiere mayor extensión, constituye un factor de riesgo relativo de desempleo, de discriminación y desafiliación socio-institucional. ¿Es este en efecto un problema general o cabe relativizarlo a grupos específicos de la juventud? En tal caso, ¿quiénes son los jóvenes que están más expuestos a tales privaciones? En el marco de un diagnóstico controvertido, cabe preguntarse: ¿cuál es el sentido y el alcance de las políticas públicas que intentan dar respuesta a este problema en la Argentina? ¿Cuál es su pertinencia y eficacia?

A estas preguntas, buscamos responder con una investigación cuasi-experimental que evalúa el impacto del “Programa Incluir” –acciones de capacitación en oficios–, sobre las oportunidades de afiliación socio-laboral de jóvenes excluidos en un Partido del Conurbano Bonaerense.

### Introducción

**E**n la actualidad, los jóvenes de baja instrucción se ven expuestos a mayores tasas de desempleo y precariedad laboral que los adultos en iguales condiciones. Pero si bien es cierto que las mayores dificultades que enfrentan estos sectores para ingresar al mercado laboral se hacen presentes tanto en las economías desarrolladas como en las economías subdesarrolladas, es en estas últimas en donde

---

1 Versiones preliminares y fragmentadas de este artículo se presentaron en los congresos: XXVI Congreso Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS); 8º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo (ASET), y V Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo (ALAST); en Guadalajara, Buenos Aires y Montevideo, respectivamente durante el 2007.

el problema adquiere mayor alcance y valor cualitativo: ser joven pobre en un país pobre no constituye sólo un factor de riesgo de desempleo o de precariedad laboral, sino también de marginalidad social<sup>2</sup>.

En este marco, cabe preguntarse en el caso argentino: ¿En qué medida las políticas orientadas a entender el problema aciertan en el diagnóstico y constituyen una efectiva respuesta a los problemas laborales de los jóvenes pobres con déficit educativo?

En general, estas políticas públicas dirigidas a jóvenes en condiciones de vulnerabilidad social sostienen que en el contexto del cambio técnico y los procesos de apertura económica, los jóvenes registran mayor riesgo de desempleo debido a que no alcanzan las competencias educativas necesarias para ocupar los nuevos puestos que demandan las empresas<sup>3</sup>. En este sentido, la “insuficiencia” de credenciales y capacidades, habilidades y competencias serían la causa principal de la desocupación juvenil; y los desajustes generados entre la oferta y la demanda de empleo serían el resultado de las transformaciones operadas sobre la estructura productiva (Schkolnik, 2002; CEPAL, 2004). Si bien esta perspectiva de análisis del problema es parcial, y a la vez restringida a grupos específicos, es la que prevalece en el diseño de programas de capacitación para jóvenes que intentan mejorar las condiciones de “empleabilidad” de los mismos (Tokman, 2003; Huneus, 2003; Weller, 2003 y 2005)<sup>4</sup>.

Durante la última década y el actual decenio, se han venido desarrollando tres estrategias fundadas desde esta perspectiva: a) cambios en la legislación laboral a través de sistemas flexibles de contratación y/o pasantías, b) reforma educativa y del sistema de formación profesional en función de adecuar sus contenidos y funcionamiento a los cambios económicos; y c) diseño de programas sociales focalizados destinados a mejorar las oportunidades de los sectores más vulnerables. Estrategias que han buscado incidir tanto en la demanda de empleo como en las expectativas de los jóvenes, sobre las capacidades y competencias laborales objeto de formación y, en menor medida, en función de corregir asimetrías de oportunidades y facilitar ciertos canales de acceso a una mejor inserción educativa y laboral (Jacinto, 2000 y 2006; Lasida, 2000; Salvia y Tuñón, 2003).

De manera particular, cabe preguntarse sobre la efectividad de estos programas de capacitación y formación para el trabajo que están dirigidos a jóvenes pobres, generalmente bajo el financiamiento de organismos internacionales como el BID o el Banco Mundial, para cumplir con los cometidos que se proponen.

---

2 Ver antecedentes de los alcances del problema en América Latina en OIT, 2007; CEPAL y OIJ, 2004; Tokman, 2003; Weller, 2003, 2005 y 2006.

3 Estos argumentos de raíz neoclásica tienden a señalar que el cambio técnico –inducido por la globalización– estaría provocando un sesgo en la demanda a favor de la mano de obra más educada.

4 Véase en este mismo volumen el artículo inicial de Agustín Salvia.

El interrogante de saber en qué medida las acciones de formación laboral producen o no mejoras efectivas en la inserción de los jóvenes, no puede responderse a partir de un simple análisis de las acciones desarrolladas. Los diseños evaluativos suelen avanzar sobre el diagnóstico cuali-cuantitativo de la gestión y resultados de las políticas en la población objetivo, entre los diseños cuantitativos se distinguen diferentes estrategias que buscan medir el impacto de determinadas acciones sobre la población beneficiaria: (a) el modelo experimental clásico, (b) el modelo cuasi-experimental, y (c) los modelos no experimentales (SIEMPRO, 1999). En tal sentido, como estrategia posible se siguió el modelo experimental clásico que tras la constitución y posterior comparación de un grupo de control con idénticas características a un grupo de beneficiarios (estadísticamente similar al grupo de intervención), permitiría evaluar en qué medida las intervenciones del gobierno tienen el efecto buscado<sup>5</sup>.

Es así que se decidió realizar a partir de un estudio de caso, la evaluación de un programa gubernamental de capacitación laboral en oficios, especialmente dirigido a una población de *jóvenes pobres que no estudiaban*<sup>6</sup>. En este artículo se informa sobre los resultados del experimento, y algunos procesos sociales que tuvieron lugar durante la aplicación del mismo, los cuales resultan relevantes en dos sentidos: a) dan cuenta de la importancia que presentan las condiciones generales de vida de los jóvenes “pobres” para lograr un adecuado acceso a los beneficios que ofrecen estos programas (muy posiblemente extensible a otras acciones o políticas sociales); y b) advierten sobre las limitaciones metodológicas que presenta el experimento –al menos bajo sus supuestos iniciales– en la identificación de indicadores de otros procesos.

El programa de referencia, tenía como propósito mejorar la *empleabilidad* de los beneficiarios, para lo cual la investigación consideró la necesidad y factibilidad de realizar un experimento social a los efectos de evaluar este objetivo, medido en

---

5 El modelo experimental clásico es más consistente en términos metodológicos porque es el diseño en el que todas las variables extrañas pueden ser controladas o “aleatorizadas” como efecto de la selección aleatoria de los individuos que forman los grupos. Este diseño presenta tres ventajas relevantes: (a) es posible eliminar los sesgos originados por las variables perturbadoras mediante la aleatorización de las variables extrañas; (b) los controles sobre la introducción y variación de las variables independientes permiten aproximarnos tanto la dirección como la naturaleza de la causalidad existente entre las variables independientes y dependientes; y (c) permite una gran eficiencia, simetría y potencia en los procesamientos estadísticos (Kish, 1995: 8).

6 El Programa Nacional de Inclusión Juvenil, “Programa Incluir”, a cargo de la Dirección General de Juventud del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, se propone impulsar acciones tendientes a incrementar la participación de los jóvenes en procesos donde desarrollen competencias a partir de sus conocimientos y cualidades personales, apuntando a su inserción y permanencia en el mercado laboral y al asociativismo, como herramienta necesaria para generar redes sociales que contribuyan a una participación ciudadana activa en la comunidad. Se trató de un Programa gratuito que contó con una cobertura en concepto de viáticos de transporte para aquellos beneficiarios que lo solicitaban. [www.juventud.gov.ar/institucional.htm](http://www.juventud.gov.ar/institucional.htm).



términos de inserción laboral entre otros resultados buscados, así como otros no esperados pero de interés en materia de inclusión social. La población objeto de estudio se focalizó en jóvenes de entre 18 y 25 años que no estudiaban, miembros de núcleos familiares que residen en áreas con alta concentración de pobreza en un municipio del Conurbano Bonaerense.

El experimento se desarrolló entre marzo de 2005 y julio de 2006 (16 meses), mientras que las acciones de capacitación del programa tuvieron lugar entre junio y diciembre del primer año (6-7 meses). Las acciones implementadas se ajustaron a los contenidos y las pautas nacionales del programa, el cual estuvo a cargo de una unidad ejecutora especializada a nivel nacional. A nivel local, las acciones de capacitación fueron ejecutadas a través de una organización no gubernamental –que concursó para tal efecto–, a la vez que la coordinación general recayó sobre el área municipal relacionada con los temas sociales de juventud. El municipio donde se realizó el estudio es limítrofe a la Ciudad de Buenos Aires y se lo reconoce dotado políticamente de una “buena” capacidad de gestión institucional. Este municipio se ubica en un área residencial reconocida como típica de “clase media”, si bien al mismo tiempo cuenta con nuevos y antiguos asentamientos precarios y algunos barrios con alta concentración de pobreza socioeconómica.

A continuación se describe las características de base de la población juvenil objeto de este estudio de caso, y el proceso de desgaste que experimenta la muestra. Dicho proceso de desgranamiento nos lleva a analizar los condicionamientos sociales que intervienen sobre las trayectorias de los jóvenes asignados al experimento en función de poder acceder, aceptar y finalizar de manera exitosa una capacitación laboral específica; mientras que el grupo de control continúa su vida “normal”. Más concretamente, se busca responder a los siguientes interrogantes: ¿cuáles son los factores que determinan que jóvenes de similar condición social rechacen, acepten, participen, finalicen o deserten de un programa de capacitación de las características señaladas?; y, en segundo lugar, ¿en qué medida como producto de tales factores el grupo asignado al experimento continúa siendo, al final del proceso, estadísticamente similar al grupo de control?

Se enfocaron estas cuestiones a partir de datos primarios construidos con base a una encuesta de línea de base anterior al inicio de la ejecución del programa, y a una segunda encuesta posterior a las acciones de capacitación, que permitiera evaluar los resultados en el mediano plazo. El análisis se hace para la población de jóvenes que fueron entrevistados en ambos relevamientos<sup>7</sup>.

---

7 Ver apartado: “Características del diseño de la muestra” en el apéndice metodológico del presente artículo.

## Características de base y desgaste de la población objetivo

Los jóvenes objeto de esta investigación, comparten un espacio residencial con alta propensión a experimentar pobreza estructural (ver cuadro 1). El 81% de los jóvenes relevados residían en hogares cuyo principal sostén de familia no superaba la educación media incompleta, el 58% se encontraba en igual condición educativa y sólo un 42% había finalizado la educación media. Asimismo, el 79% de los jóvenes trabajaba o buscaba un empleo (55% y 24%, respectivamente), y sólo un 12% mantenía otras formas de inclusión social a través de la participación en organizaciones o voluntariados en instituciones sociales o empresas sin un salario. Casi la mitad de los jóvenes expresó confianza en encontrar un empleo o un mejor empleo. La mayoría de estos jóvenes (84%) estaban solteros, un 16% estaba casado o unido y un 27% ya tenía hijos. La media de edad de los mismos era de 20 años y 6 meses y el 59% eran mujeres.

De un total de 980 jóvenes inicialmente entrevistados que no estudiaban, todos ellos residentes en áreas pobres, lograron ser re-entrevistados en la segunda medición el 53% de los casos del grupo experimental (309 casos), el 48% del grupo de control (133 casos) y el 50% del grupo que rechazó la oferta de capacitación (61 casos). Como es fácil advertir la muestra de los grupos experimentó un proceso de desgaste. En el caso específico del grupo experimental dicho proceso resultó mayor aún porque sólo algo más de la mitad de los jóvenes convocados a participar del programa (59%) efectivizaron su inscripción en el mismo, y de estos un 19% no comenzó, un 17% desertó y sólo un 22% finalizó la capacitación.

Un efecto de este proceso es la conformación en el interior del grupo experimental de al menos tres grupos de jóvenes diferentes según sus posibilidades de dar respuesta a los desafíos de la capacitación: a) los jóvenes que aceptaron participar pero que no se inscribieron, b) los que lo hicieron pero desertaron en el proceso y c) aquellos que lograron finalizar el proceso de entrenamiento laboral. Si bien el desgaste de la muestra asociado a la reentrevista no evidencia sesgos de selección entre el grupo experimental y el grupo de control, esto no muestra ser así en las otras fases del proceso de intervención (ver cuadro 2). Dada la asignación original, el desgaste de la muestra impactó con mayor fuerza en el interior del grupo experimental dependiendo de atributos como el estado civil, la tenencia de hijos y el nivel educativo previamente alcanzado. El desgaste fue más probable entre los jóvenes casados o unidos y/o con hijos, y fue mayor la probabilidad de permanecer en el grupo experimental de los jóvenes solteros, sin hijos y con mayor nivel educativo.

Frente a estos procesos, cabe preguntarse: ¿Qué condiciones sociales explican estos diferentes comportamientos o resultados en materia de trayectorias personales? Y, por otra parte, de confirmarse un sesgo por desgaste entre el grupo experimental y el grupo de control, cabe también interrogarse sobre cuál es el método

que debe seguirse para emparejar los grupos del estudio, tomando como parámetro los jóvenes que finalizaron la capacitación.

Por último, cabe señalar que el grupo de jóvenes que rechazaron la posibilidad de capacitarse se diferencia del grupo experimental en el nivel educativo, la situación ocupacional y el grado de participación social. Estos jóvenes tienen menor nivel educativo, presentan menor nivel de desocupación, mayor inactividad y no suelen participar en organizaciones sociales.

**Cuadro 1:** Estadística descriptiva de la encuesta de base

|   |                          | Grupo Rechazo              | Grupo Control               | Grupo Experimental          |               |              |
|---|--------------------------|----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|---------------|--------------|
|   |                          |                            |                             | Total                       | No finalizó   | Finalizó     |
| <b>Edad</b>   | Media                    | <b>20.86</b>               | <b>20.68</b>                | <b>20.69</b>                | 20.65         | 20.82        |
| <b>Sexo</b>   | Mujer                    | <b>59.0%</b>               | <b>58.7%</b>                | <b>59.2%</b>                | 58.8%         | 60.9%        |
| <b>Estado civil</b>   | Soltero                  | <b>83.6%</b>               | <b>83.5%</b>                | <b>84.8%</b>                | 82.5%         | 92.8%        |
| <b>Tenencia de hijos</b>  | Tiene hijos              | <b>23.0%</b>               | <b>29.8%</b>                | <b>27.2%</b>                | 32.1%         | 10.1%        |
| <b>Nivel educativo</b>  | Primaria incompleto      | <b>6.6%</b>                | <b>2.5%</b>                 | <b>4.5%</b>                 | 5.4%          | 1.4%         |
|   | Prim. comp. Sec. incomp. | <b>54.1%</b>               | <b>51.2%</b>                | <b>54.4%</b>                | 56.3%         | 47.8%        |
|   | Secundario completo      | <b>39.3%</b>               | <b>46.3%</b>                | <b>41.1%</b>                | 38.3%         | 50.7%        |
| <b>Nivel educativo del principal sostén del hogar</b>                             | Primaria incompleto      | <b>11.5%</b>               | <b>19.0%</b>                | <b>15.2%</b>                | 15.0%         | 15.9%        |
|   | Prim. comp. Sec. incomp. | <b>75.4%</b>               | <b>62.0%</b>                | <b>64.1%</b>                | 64.6%         | 62.3%        |
|   | Secundario completo      | <b>13.1%</b>               | <b>19.0%</b>                | <b>20.7%</b>                | 20.4%         | 21.7%        |
| <b>Situación ocupacional</b>  | Activo                   | <b>70.5%</b>               | <b>78.5%</b>                | <b>80.6%</b>                | 79.6%         | 84.1%        |
|   | Ocupado                  | <b>55.7%</b>               | <b>57.0%</b>                | <b>54.0%</b>                | 52.9%         | 58.0%        |
|   | Desocupado               | <b>14.8%</b>               | <b>21.5%</b>                | <b>26.5%</b>                | 26.7%         | 26.1%        |
| <b>Participación social</b>   | Participa                | <b>3.3%</b>                | <b>10.7%</b>                | <b>14.9%</b>                | 13.3%         | 20.3%        |
| <b>Nivel de confianza en la posibilidad de encontrar un empleo o mejor empleo</b> | Mucha/bastante confianza | <b>41.0%</b>               | <b>43.8%</b>                | <b>51.8%</b>                | 49.6%         | 59.4%        |
| <b>Totales</b>  |                          | <b>100%</b><br><b>(61)</b> | <b>100%</b><br><b>(133)</b> | <b>100%</b><br><b>(309)</b> | 100%<br>(240) | 100%<br>(69) |

Fuente: Elaboración propia con base en encuesta de base Proyecto UBACyT 708, IIGG-UBA. Base: 503 jóvenes entre 18 y 25 años residentes en radios censales de un partido del Conurbano Bonaerense con alta propensión a sufrir pobreza estructural.

**Cuadro 2:** Resultados de las pruebas de hipótesis de diferencias de medias o proporciones entre los grupos de estudio

| Variables   |                             | Diferencia:<br>Asignación versus<br>Grupo Experimental<br>(p-valor) |                  | Diferencia:<br>Asignación versus Grupo<br>Control<br>(p-valor) |                                       | Diferencia:<br>Asignación<br>vs. Grupo<br>Experimental<br>que no<br>finalizó<br>(p-valor) |
|---|-----------------------------|---|------------------|--|---------------------------------------|---|
|   |                             | Grupo<br>Rechazo  | Grupo<br>Control | Grupo<br>Experimental<br>que no finalizó                       | Grupo<br>Experimental<br>que finalizó | Grupo<br>Experimental<br>que finalizó   |
| <b>Edad</b>   | Media                       | .60   | .98              | .91  | .69                                   | .61   |
| <b>Sexo</b>   | Mujer                       | .97   | .91              | .99  | .76                                   | .75   |
| <b>Estado civil</b>                                   | Soltero                     | .82   | .74              | .81  | .04                                   | .03   |
| <b>Tenencia de hijos</b>                              | Tiene hijos                 | .48   | .60              | .65  | .00                                   | .00   |
| <b>Nivel educativo</b>                                | Primaria incomp.            | .55   | .26              | .15  | .61                                   | .16   |
|   | Prim. completa Sec. incomp. | .96   | .56              | .37  | .65                                   | .21   |
|   | Secund. completo            | .80   | .33              | .15  | .55                                   | .06   |
| <b>Nivel educativo del principal sostén del hogar</b> | Primaria incomp.            | .41   | .35              | .34  | .59                                   | .84   |
|   | Prim. completa Sec. incomp. | .07   | .68              | .63  | .96                                   | .73   |
|   | Secund. completo            | .12   | .69              | .75  | .65                                   | .81   |
| <b>Situación ocupacional</b>                          | Activo                      | .11   | .63              | .81  | .34                                   | .41   |
|   | Ocupado                     | .81   | .57              | .46  | .90                                   | .45   |
|   | Desocup.                    | .02   | .26              | .27  | .48                                   | .92   |
| <b>Partic. social</b>                                 | Participa                   | .00   | .23              | .47  | .09                                   | .15   |

Fuente: Elaboración propia con base en encuesta de base Proyecto UBACyT 708, IIGG-UBA. Base: 503 jóvenes entre 18 y 25 años residentes en radios censales de un partido del Conurbano Bonaerense con alta propensión a sufrir pobreza estructural.

## Propensión y resistencia a recibir capacitación laboral

Una primera aproximación al análisis de resultados permite reconocer diferentes grupos de jóvenes del estudio a partir de los diferentes momentos o fases de desarrollo del Programa: (1) los jóvenes que rechazaron la posibilidad de inscribirse, (2) los jóvenes del grupo experimental que habiendo aceptado no se inscribieron, (3) los que habiéndose inscrito no iniciaron o abandonaron la capacitación, y (4) aquellos que tomaron y finalizaron el entrenamiento laboral.

A partir de lo cual cabe preguntarse cuáles son los factores que determinan y/o condicionan la participación de jóvenes, en condiciones de partida similares, a inscribirse y participar de este Programa. Para poder analizar con mayor claridad la asociación de factores con estos procesos de propensión y resistencia, optamos por la utilización de modelos regresión logística como técnica que nos permite evaluar la relación entre ciertos factores con una variable que pretendemos explicar.

Para propósitos del análisis se distinguió entre grupos de jóvenes y se trabajó tres modelos de regresión:

- a) entre quienes se inscribieron en el programa de capacitación y aquellos que rechazaron la posibilidad de hacerlo, se analizó la probabilidad de rechazar inscribirse respecto de inscribirse;
- b) entre aquellos jóvenes que se inscribieron en el programa de capacitación y aquellos que no lo hicieron, estando todos ellos informados y habiendo expresado su intención de participar del mismo; se analizó la probabilidad de inscribirse al programa respecto de no inscribirse; y
- c) entre aquellos que participaron del programa y finalizaron el proceso de capacitación y quienes desartaron, se analizó la probabilidad de inscribirse y finalizar una capacitación respecto de desartar.

Las variables explicativas incluidas en los modelos fueron: variables socio-demográficas: edad, sexo, estado civil, tenencia de hijos, nivel educativo, nivel educativo del jefe de hogar; variables socio-ocupacionales: tener un empleo, buscar empleo; y variables de participación social y actitudes<sup>8</sup>.

### a) Factores asociados al rechazo a participar del Programa

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación de un modelo logístico, señalan como factores asociados a la propensión a rechazar una propuesta de capacitación en oficios: la situación ocupacional, la participación social, el nivel de confianza en

---

<sup>8</sup> Ver en apéndice metodológico, cuadro A.1, el detalle de las variables incluidas en los modelos de regresión logística.

la posibilidad de encontrar un empleo o mejor empleo y las interacciones entre el sexo, el estado civil y la situación ocupacional de los jóvenes (ver cuadro 3).

**Cuadro 3:** Factores de rechazo a participar del Programa. Jóvenes entre 18 y 25 años de edad residentes en zonas urbanas con alta propensión a sufrir pobreza estructural. Municipio Bonaerense, Argentina, 2005

| <b>Variable dependiente:</b><br><i>Rechazar capacitarse</i><br><i>Aceptar capacitarse *</i>                        |   |      |       |                                 |      |        |
|--|---|------|-------|---------------------------------|------|--------|
|  | B   | E.T. | Wald  | gl                              | Sig. | Exp(B) |
| <b>Condición de Actividad</b><br>Activo<br>Inactivo*   | -1.370                                    | .483 | 8.028 | 1                               | .005 | .254   |
| <b>Interacción Sexo, Estado Civil y Condición de actividad</b><br>Varón casado y ocupado<br>Resto de la población* | 2.094                                     | .840 | 6.209 | 1                               | .013 | 8.116  |
| <b>Interacción Estado Civil y Condición de actividad</b><br>Soltero/a y ocupado/a<br>Resto de la población *       | .888                                      | .453 | 3.845 | 1                               | .050 | 2.431  |
| <b>Confianza en encontrar un empleo o mejor empleo</b><br>Mucha/bastante confianza<br>Poca/nada confianza*         | -.611                                     | .323 | 3.584 | 1                               | .058 | .543   |
| <b>Participación social</b><br>Participa<br>No participa*  | -1.474                                    | .746 | 3.898 | 1                               | .048 | .229   |
| Constante  | -.873                                     | .304 | 8.260 | 1                               | .004 | .418   |
| *Categoría de comparación.   |   |      |       |                                 |      |        |
| Número de Observaciones: 503<br>Overall: 63.2%<br>Aceptar: 63% y Rechazar: 64.7%                                   | Log likelihood: 269.121<br>R Square: .107 |      |       | Chi-square: 21.835<br>Sig: .001 |      |        |

Fuente: Elaboración propia con base en encuesta de base Proyecto UBACyT 708, IIGG-UBA.

El modelo finalmente ajustado describe la incidencia de los siguientes efectos relevantes:

- 1) Ser inactivo es significativo como factor determinante del rechazo a participar de una propuesta de capacitación en oficios, aunque no siempre ser activo implica lo contrario.
- 2) La interacción sexo, estado civil y situación ocupacional, muestra que los varones casados y las jóvenes mujeres con una ocupación, tienen más probabilidades de

rechazar la capacitación que las mujeres solteras o casadas y varones solteros desocupados. Es decir, son estos últimos los más predispuestos a aceptarla.

- 3) Los jóvenes que no confían en la posibilidad de encontrar un empleo o un mejor empleo presentan más probabilidades de rechazar una propuesta de capacitación que aquellos que confían en la posibilidad de encontrar un empleo.
- 4) Los jóvenes que no participan de organizaciones sociales tienen más probabilidad de rechazar una propuesta de capacitación que los jóvenes que suelen tener vida social activa a través de la pertenencia y/o voluntariado en organizaciones sociales.

#### b) Factores asociados a la inscripción al Programa

Los resultados obtenidos a partir del ajuste de un modelo logístico permiten reconocer como factores asociados a la propensión a inscribirse en el Programa: la edad, tenencia de hijos y las interacciones condición de actividad y estado civil, y condición de actividad y nivel educativo (ver cuadro 4). El modelo finalmente ajustado describe la incidencia de los siguientes efectos relevantes:

- 1) El efecto de la variable edad resulta positivo e indica que cada año adicional aumenta el momio de inscribirse en el Programa.
- 2) Los jóvenes activos, aquellos que trabajan y buscan empleo o que están desocupados y buscan empleo, tienen más motivación a inscribirse que los inactivos o aquellos que solamente trabajan. Sin embargo, entre estos últimos hay una excepción, también aceptan inscribirse los jóvenes ocupados con educación primaria incompleta (seguramente con una inserción laboral más precaria).
- 3) El estado civil, presentan mayor propensión a inscribirse en el Programa los jóvenes solteros con educación media completa o superior. Al mismo tiempo, los jóvenes con responsabilidad familiar que tienen hijos, presentan menor probabilidad de inscribirse que los jóvenes sin hijos.

**Cuadro 4** : Factores que inciden en la probabilidad de que un joven se inscriba en el Programa. Jóvenes entre 18 y 25 años de edad residentes en zonas urbanas con alta propensión a sufrir pobreza estructural. Municipio Bonaerense, Argentina, 2005

| <b>Variable dependiente:</b><br><i>Inscribirse</i><br><i>No Inscribirse*</i> |      |      |       |    |      |        |
|--|------|------|-------|----|------|--------|
|  | B    | E.T. | Wald  | gl | Sig. | Exp(B) |
| <b>Condición de Actividad</b><br>Busca empleo                                | .556 | .300 | 3.443 | 1  | .064 | 1.744  |
| Ocupado que busca empleo<br>Resto de ocupados e inactivos*                   | .620 | .290 | 4.558 | 1  | .033 | 1.859  |

|   |        |                         |       |                    |      |       |
|---|--------|-------------------------|-------|--------------------|------|-------|
| <b>Interacción condición de actividad y educación</b> |        |                         |       |                    |      |       |
| Ocupado con educación primaria incompleta o menor     | 1.682  | 1.122                   | 2.247 | 1                  | .134 | 5.376 |
| Resto de la población*                                |        |                         |       |                    |      |       |
| <b>Interacción estado civil y educación</b>           |        |                         |       |                    |      |       |
| Soltero/a con secundario comp. o más                  | .45    | .269                    | 2.912 | 1                  | .088 | 1.581 |
| Resto de la población*                                |        |                         |       |                    |      |       |
| <b>Tenencia de hijos</b>                              |        |                         |       |                    |      |       |
| Tiene hijos   | -.524  | .299                    | 3.07  | 1                  | .080 | .59   |
| No tiene hijos*                                       |        |                         |       |                    |      |       |
| <b>Edad</b>   | .148   | .055                    | 7.320 | 1                  | .007 | 1.16  |
| Constante   | -3.106 | 1.153                   | 7.257 | 1                  | .007 | .045  |
| *Categoría de comparación                             |        |                         |       |                    |      |       |
| Número de Observaciones: 442                          |        | Log likelihood: 397.938 |       | Chi-square: 21.291 |      |       |
| Overall: 57.9%  |        | R Square: .090          |       | Sig: .002          |      |       |
| No inscripto: 61.7% y Inscripto: 55.2%                |        |                         |       |                    |      |       |

Fuente: Elaboración propia con base en encuesta de base Proyecto UBACyT 708, IIGG-UBA.

### c) Factores asociados a la finalización exitosa en el Programa

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación de un modelo logístico permiten reconocer como factores asociados a la propensión a finalizar un proceso de capacitación: la tenencia de hijos, la participación social, la confianza en la posibilidad de encontrar un empleo o mejor empleo y la interacción entre tenencia de hijos, sexo y nivel educativo (ver cuadro 5). El modelo finalmente ajustado muestra la incidencia de los siguientes efectos relevantes:

- 1) Los jóvenes que no tienen hijos tienen más probabilidad de terminar un proceso de capacitación que los jóvenes que tienen hijos. Sin embargo, esta probabilidad aún con hijos es mayor en las jóvenes mujeres con estudios secundarios completos que entre otros jóvenes con hijos.
- 2) Los jóvenes que trabajan como voluntarios en organizaciones o empresas sin un salario tienen mayores probabilidades de terminar un proceso de capacitación que aquellos jóvenes que no lo hacen.
- 3) Los jóvenes que confían en la posibilidad de encontrar un empleo o un mejor empleo presentan más probabilidades de terminar un curso de capacitación que aquellos jóvenes que no confía en dicha posibilidad.



**Cuadro 5:** Factores que inciden en la probabilidad de finalizar el Programa. Jóvenes entre 18 y 25 años de edad residentes en zonas urbanas con alta propensión a sufrir pobreza estructural. Municipio Bonaerense, Argentina, 2005

| <b>Variable dependiente:</b><br><i>Finalizar el proceso de capacitación</i><br><i>Desertar del proceso de capacitación *</i>              |   |       |                                 |    |      |        |
|---|---|-------|---------------------------------|----|------|--------|
|   | B   | E.T.  | Wald                            | gl | Sig. | Exp(B) |
| <b>Tenencia de hijos</b><br>Tiene hijos<br>No tiene hijos*  | -1.717                                    | .572  | 9.022                           | 1  | .003 | .180   |
| <b>Interacción tenencia de hijos, sexo y nivel educativo</b><br>Mujer con hijos y estudios secund. compl. o más<br>Resto de la población* | 2.193                                     | 1.350 | 2.639                           | 1  | .104 | 8.96   |
| <b>Participación social</b><br>Participar<br>No participar*   | 2.072                                     | 1.095 | 3.584                           | 1  | .058 | 7.94   |
| <b>Confianza en encontrar un empleo o mejor empleo</b><br>Mucha/bastante confianza<br>Poca/nada confianza*                                | .688                                      | .391  | 3.091                           | 1  | .079 | 1.989  |
| Constante   | .006                                      | .292  | .000                            | 1  | .983 | 1.006  |
| *Categoría de comparación   |   |       |                                 |    |      |        |
| Número de Observaciones: 309<br>Overall: 67.2%<br>Desertó: 71.7% y Finalizó: 63.8%  | Log likelihood: 143.365<br>R Square: .236 |       | Chi-square: 23.659<br>Sig: .000 |    |      |        |

Fuente: Elaboración propia con base en encuesta de base Proyecto UBACyT 708, IIGG-UBA.

El desgaste de la muestra impactó con mayor fuerza en el interior del grupo experimental y fue más probable entre los jóvenes casados o unidos y con hijos. Asimismo, fue mayor la probabilidad de permanecer en el grupo experimental de los jóvenes solteros, sin hijos y con mayor nivel educativo. Lo cual en principio nos señala las dificultades que tuvo el Programa para retener a los jóvenes más vulnerables en términos de sus responsabilidades familiares y nivel educativo.

## Evaluación del impacto del programa

Como producto de los factores descriptos el grupo asignado al experimento no continúa siendo, al final del proceso, estadísticamente similar al grupo de control. Lo cual condujo a revisar la técnica denominada matching (Rosenbaum y Rubin,

1985; Ravallion y otros, 2001), que nos permite “emparejar” a los grupos para poder realizar la evaluación de impacto del programa<sup>9</sup>. En este sentido, nos enfrentamos a la imposibilidad de llevar adelante el experimento bajo sus supuestos iniciales, y a la adopción de un modelo de evaluación cuasi-experimental<sup>10</sup>.

El nuevo diseño condujo a recortar la población juvenil a aquellos jóvenes que presentaban mayor propensión a permanecer en un proceso de capacitación, y a preguntamos en qué medida en estos jóvenes relativamente más integrados, sin responsabilidades familiares y estudios medios completos, la participación en el Programa “Incluir” generó, a través de la capacitación en oficios, una mayor probabilidad de inclusión laboral. Asimismo, se analiza el impacto en la probabilidad de buscar empleo o ser inactivo.

Los análisis sucesivos que buscan evaluar el impacto del programa de capacitación en oficios en la probabilidad de inclusión laboral de los jóvenes, considera tres criterios de concordancia utilizados (matching)<sup>11</sup>. Este primer análisis descriptivo, además incorpora indicadores básicos de inclusión ocupacional, en el primer momento (línea de base) (Tiempo 1, T.1) y el segundo momento (medición posterior a la capacitación) (Tiempo 2, T.2); comparación en el tiempo que permite advertir las similitudes en las diferencias observadas en indicadores como la ocupación, desocupación e inactividad. En términos generales, lo que se observa a nivel del total de la población juvenil, es un incremento de la desocupación y una caída del nivel de inactividad. En efecto, la población juvenil que se incorpora al mercado laboral a través de la búsqueda de empleo se incrementa en 3-4 puntos porcentuales, mientras que la inactividad cae en 4-5 puntos (ver cuadro 6).

---

9 Ver en apéndice metodológico de este mismo artículo el apartado: “El proceso de ‘emparejamiento’ del grupo experimental y control”, en el que se describe la metodología seguida.

10 Este modelo sin bien responde a las mismas premisas y criterios del modelo experimental clásico, en el caso del modelo cuasi-experimental, el grupo experimental y control no son seleccionados de modo aleatorio (Kish, 1995). En el caso que estamos analizando, el proceso de desgaste que sufrió el grupo experimental, nos obligó a adoptar una estrategia de “emparejamiento” que lograra ajustar las características del grupo control al nuevo perfil del grupo experimental, con el objeto de poder realizar la evaluación de impacto sobre la comparación de dos grupos estadísticamente similares.

11 *Op. cit.* 9.

**Cuadro 6:** Situación ocupacional de Jóvenes entre 18 y 25 años de edad, residentes en zonas urbanas, con alta propensión a sufrir pobreza estructural. Municipio Bonaerense, Argentina, 2005-06

| Muestra/Tiempo             | Cantidad de Observaciones | % ocupados |      | % desocupados |      | % inactivos |      |
|----------------------------|---------------------------|------------|------|---------------|------|-------------|------|
|                            |                           | T. 1       | T. 2 | T. 1          | T. 2 | T. 1        | T. 2 |
| <b>Muestra Concordante</b> | 254                       | 50.8       | 53.9 | 29.9          | 32.7 | 19.3        | 13.4 |
| <b>Matching 1</b>          | 128                       | 56.3       | 56.3 | 27.3          | 31.3 | 16.4        | 12.5 |
| <b>Matching 2</b>          | 640                       | 53.8       | 54.8 | 29.4          | 33.1 | 16.9        | 12.0 |

Fuente: Elaboración propia con base en encuesta de base Proyecto UBACyT 708, IIGG-UBA.

A continuación se analiza el impacto de la capacitación en oficios sobre la inserción de los jóvenes beneficiarios. La inserción laboral es la variable que se propone explicar, y el hecho de haber participado o no del programa de capacitación en oficios es la variable que conjeturamos tiene la capacidad de explicar la mayor o menor probabilidad de obtener un empleo.

El análisis del impacto de la participación en el Programa sobre la probabilidad de conseguir un empleo se realizó a través de modelos de regresión<sup>12</sup> en los que se mide tanto el efecto simple del haber participado o no del programa, como el efecto controlado por un conjunto de variables explicativas que suelen ejercer influencia sobre el empleo. Las variables consideradas son: la edad, la edad al cuadrado, sexo, estado civil, tenencia de hijos, máximo nivel educativo alcanzado por el joven y por el Principal Sostén del Hogar, situación ocupacional, confianza en la posibilidad de encontrar un empleo y participación social. Estas variables corresponden al momento inicial del estudio que denominamos tiempo 1 (T.1). Asimismo, cabe recordar que fueron descartados del análisis aquellos jóvenes del grupo de comparación que hubieran realizado un curso de capacitación durante el período del estudio.

El modelo que sólo incluye como variable explicativa el haber participado del Programa de capacitación en oficios, muestra que dicha participación tiene un efecto negativo no significativo sobre la probabilidad de encontrar un empleo. Asimismo, este modelo controlado por el efecto del conjunto de las variables explicativas antes mencionadas, también indica que el efecto de la participación en el

---

12 A través de los modelos de regresión podemos estimar el efecto de la “capacitación” controlada por el resto de las variables explicativas incluidas en el modelo. Este tipo de análisis permite controlar el efecto de las variables explicativas consideradas en el modelo y agrega una serie de supuestos que de verificarse garantizarían que las variables no incluidas no sesgarían la medición del efecto de la variable “capacitación” (ver Cortés, s/r).

programa es negativo y no significativo respecto de la probabilidad de emplearse (ver cuadro 7).

Si bien, tal como muestra el análisis de regresión, el haber transitado por un proceso de capacitación no tuvo un efecto significativo sobre la probabilidad de emplearse, si lo tuvo sobre la probabilidad de incorporarse al mercado laboral a través de la búsqueda de empleo y la probabilidad de salir de la inactividad (en el matching 1 y 2).

**Cuadro 7:** Efecto de regresión de la capacitación laboral sobre la probabilidad de conseguir un empleo, buscar un empleo y ser inactivo según tipo de muestra\*

|                            | Cantidad de Observaciones | Probabilidad de conseguir un empleo |  | Probabilidad de estar desocupado |  | Probabilidad de estar inactivo |  |
|----------------------------|---------------------------|-------------------------------------|--|----------------------------------|--|--------------------------------|--|
|                            |                           | Efecto de capacitación              | Efecto de capacitación más otros factores* | Efecto de capacitación           | Efecto de capacitación más otros factores* | Efecto de capacitación         | Efecto de capacitación más otros factores* |
| <b>Muestra Concordante</b> | 254                       | -.010<br>(.881)                     | -.007<br>(.926)                            | .085<br>(.209)                   | .086<br>(.223)                             | -.075<br>(.131)                | -.079<br>(.118)                            |
| <b>Matching 1</b>          | 128                       | -.063<br>(.480)                     | -.034<br>(.708)                            | .156<br>(.057)                   | .135<br>(.105)                             | -.094<br>(.111)                | -.101<br>(.089)                            |
| <b>Matching 2</b>          | 640                       | -.034<br>(.383)                     | -.019<br>(.626)                            | .119<br>(.001)                   | .089<br>(.015)                             | -.084<br>(.001)                | -.070<br>(.004)                            |

\*Se incluyeron en el modelo las siguientes variables en el momento anterior a la capacitación (T.1): edad, edad al cuadrado, sexo, estado civil, tenencia de hijos, máximo nivel educativo alcanzado por el joven y por el Principal Sostén del Hogar, situación ocupacional, confianza en la posibilidad de encontrar un empleo y participación social.

El análisis por diferencias porcentuales, en el caso de la muestra concordante y el matching 2 registra un incremento en el nivel de ocupación de entre 4 y 5 puntos en el grupo de comparación, es decir, entre los jóvenes que no participaron de la capacitación. Mientras que entre los jóvenes beneficiarios de la capacitación, la ocupación se mantiene estable con apenas una caída de 1,6 puntos porcentuales entre el tiempo 1 y el tiempo 2. En términos generales, se advierte una leve diferencia a favor de los jóvenes no beneficiarios en la probabilidad de emplearse.

En tanto, la desocupación en el grupo de comparación disminuye en apenas 3 puntos porcentuales entre el tiempo 1 y 2 en los matching 1 y 2, mientras que en el grupo de beneficiarios la desocupación se incrementa en 11 puntos porcentuales. En tanto, la situación de inactividad disminuye en casi 5 puntos porcentuales en

el grupo de comparación en la muestra concordante, no experimenta cambios en los matching 1 y 2. Mientras que a nivel del grupo experimental la inactividad disminuye en 9 puntos porcentuales (ver cuadros 8 y 9).

De manera, que si bien la participación en un programa de capacitación en oficios no logró impactar en la probabilidad de conseguir un empleo, incrementó la probabilidad de que los jóvenes abandonen la condición de inactividad e ingresen al mercado laboral a través de la búsqueda de empleo.

**Cuadro 8:** Porcentaje de Jóvenes Ocupados, Desocupados e Inactivos en el momento anterior (1) y posterior (2) a la capacitación laboral por grupo de pertenencia. Jóvenes entre 18 y 25 años de edad residentes en zonas urbanas con alta propensión a sufrir pobreza estructural. Municipio Bonaerense, Argentina, 2005-06

|             |              | Muestra Concordante |      | Matching 1 |      | Matching 2 |      |
|-------------|--------------|---------------------|------|------------|------|------------|------|
|             |              | T. 1                | T. 2 | T. 1       | T. 2 | T. 1       | T. 2 |
| Ocupados    | Grupo/Tiempo |                     |      |            |      |            |      |
|             | Control      | 49,5                | 54,2 | 57,8       | 59,4 | 52,8       | 56,6 |
|             | Experimental | 54,7                | 53,1 | 54,7       | 53,1 | 54,7       | 53,1 |
| Desocupados | Control      | 30,5                | 30,5 | 26,6       | 23,4 | 30,6       | 27,2 |
|             | Experimental | 28,1                | 39,1 | 28,1       | 39,1 | 28,1       | 39,1 |
| Inactivos   | Control      | 20,0                | 15,3 | 15,6       | 17,2 | 16,6       | 16,3 |
|             | Experimental | 17,2                | 7,8  | 17,2       | 7,8  | 17,2       | 7,8  |

Fuente: Elaboración propia con base en encuesta de base Proyecto UBACyT 708, IIGG-UBA.

**Cuadro 9:** Diferencias en puntos porcentuales de los niveles de ocupación, desocupación e inactividad de jóvenes entre momento anterior (1) y posterior (2) a la capacitación laboral por grupo de pertenencia. Jóvenes entre 18 y 25 años de edad residentes en zonas urbanas con alta propensión a sufrir pobreza estructural. Municipio Bonaerense, Argentina, 2005-06

| Grupo/<br>Tiempo | Ocupados        |           |           | Desocupados     |           |           | Inactivos       |           |           |
|------------------|-----------------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|
|                  | Muest.<br>Conc. | Mat.<br>1 | Mat.<br>2 | Muest.<br>Conc. | Mat.<br>1 | Mat.<br>2 | Muest.<br>Conc. | Mat.<br>1 | Mat.<br>2 |
| Control          | 4.7             | 1.6       | 3.8       | 0.0             | -3.2      | -3.4      | 1.1             | 1.6       | -0.3      |
| Experimental     | -1.6            | -1.6      | -1.6      | 11.0            | 11.0      | 11.0      | -9.4            | -9.4      | -9.4      |
| Dif. p.p         | -3.1            | 0.0       | -2.2      | 11.0            | 7.8       | 7.8       | -8.3            | -7.8      | -9.7      |

Fuente: Elaboración propia con base en encuesta de base Proyecto UBACyT 708, IIGG-UBA.

Sino es la capacitación, ¿de qué depende la inserción laboral de los jóvenes pobres?

Los análisis que hemos realizado nos han permitido identificar que el impacto sobre la inserción laboral, que arroja el haber sido capacitado en oficios, no resultó estadísticamente significativo, a 7-8 meses de finalizadas las acciones de capacitación y en el marco de este estudio de caso.

A continuación se presentan dos modelos de regresión logística a través de los cuales se analizan los factores asociados a la probabilidad de conseguir un empleo. En el primero de los modelos se considera a toda la población juvenil objeto del presente estudio, y en el segundo modelo a la población económicamente activa.

En cada uno de los modelos, se presentan dos cuadros, (1) una que muestra las variables que han quedado incluidas en el modelo, y (2) otra en la que se presentan las variables independientes que han quedado excluidas del modelo por resultar no significativas estadísticamente (al nivel de  $p=0.05$ ).

A nivel de la población juvenil en general, se observa que variables sociodemográficas como el sexo, el estado civil, la tenencia de hijos y la asistencia a algún nivel de la educación formal tienen una relación significativa con la probabilidad de tener un trabajo. En cambio, no guardan relación las variables edad, educación y nivel educativo del principal sostén del hogar (ver cuadro 10).

De acuerdo con el signo de los coeficientes, el ser varón y varón casado o unido incrementa la probabilidad de estar empleado, lo cual resulta esperable teniendo en cuenta que en general son los hombres quienes suelen ejercer el rol de principal sostén del hogar. En este sentido, el ser mujer soltera también incrementa la probabilidad de tener un empleo, sin embargo aún siendo soltera si se es madre esta probabilidad es negativa. Asimismo, el estar asistiendo a algún nivel de la educación formal disminuye la probabilidad de estar empleado.

El coeficiente de variables como la inserción laboral anterior a la capacitación, la capacitación misma y la participación social en organizaciones de la sociedad civil, indica que las mismas no se asocian de modo significativo con la probabilidad de estar empleado.

A nivel de la población económicamente activa, las variables sociodemográficas mantienen una asociación significativa con la probabilidad de estar empleado. En efecto, las mujeres solteras en el momento anterior a la capacitación presentan pocas “chances” de emplearse, al igual que las madres solteras, mientras que las jóvenes que permanecen solteras, tienen más probabilidad de estar empleadas. La asistencia a algún nivel de la educación formal, también en este modelo, se presenta como un factor que disminuye la probabilidad de estar empleado. Pero a diferencia de lo observado a nivel de la población total, entre los jóvenes activos, el haber tenido un empleo en el momento anterior a la capacitación aumenta la probabilidad de estar empleado (ver cuadro 11).

**Cuadro 10:** Factores que inciden en la probabilidad de conseguir empleo. Jóvenes entre 18 y 25 años de edad residentes en zonas urbanas con alta propensión a sufrir pobreza estructural. Municipio Bonaerense, Argentina, 2005-06

|  | <b>B</b>                                     | <b>S.E.</b> | <b>Wald</b>                     | <b>df</b> | <b>Sig.</b> | <b>Exp(B)</b> |
|--|--|-------------|---------------------------------|-----------|-------------|---------------|
| <b>Sexo</b>  |  |             |                                 |           |             |               |
| Varón  | .953   | .463        | 4.232                           | 1         | .040        | 2.594         |
| *Mujer   |  |             |                                 |           |             |               |
| <b>Interacción sexo y estado civil</b>   |  |             |                                 |           |             |               |
| Varón casado T.2   | 1.315  | .677        | 3.773                           | 1         | .052        | 3.725         |
| *Resto de la población   |  |             |                                 |           |             |               |
| Mujer soltera T.2  | 1.343  | .480        | 7.834                           | 1         | .005        | 3.829         |
| *Resto de la población   |  |             |                                 |           |             |               |
| <b>Interac. sexo, est. civil y tenencia de hijos</b>                                 |  |             |                                 |           |             |               |
| Mujer soltera con hijos T.2  | -1.684                                       | .538        | 9.798                           | 1         | .002        | .186          |
| *Resto de la población   |  |             |                                 |           |             |               |
| <b>Asistir a un nivel de educ. formal en T.2</b>                                     |  |             |                                 |           |             |               |
| Asistir  | -.849  | .330        | 6.619                           | 1         | .010        | .428          |
| *No Asistir  |  |             |                                 |           |             |               |
| *Categoría de comparación  |  |             |                                 |           |             |               |
| Constant   | -.608  | .413        | 2.167                           | 1         | .141        | .544          |
| Número de Observaciones: 254<br>Overall: 64.6%<br>No trabaja: 52.1% y Trabaja: 75.2% | Log likelihood:<br>325.585<br>R Square: .094 |             | Chi-square: 24.957<br>Sig: .000 |           |             |               |

| <b>VARIABLES EXCLUIDAS DE LA ECUACIÓN</b> | <b>SCORE</b> | <b>DF</b> | <b>SIG.</b> |
|---|--------------|-----------|-------------|
| <b>Edad</b>                               | .001         | 1         | .971        |
| <b>Edad2</b>                              | .000         | 1         | .991        |
| <b>Varón casado T.1</b>                   | .168         | 1         | .682        |
| *Resto de la población                    |              |           |             |
| <b>Mujer soltera T.1</b>                  | .438         | 1         | .508        |
| *Resto de la población                    |              |           |             |
| <b>Tenencia de hijos T. 1</b>             | 1.098        | 1         | .295        |
| *Población sin hijos                      |              |           |             |
| <b>Tenencia de hijos T.2</b>              | .850         | 1         | .357        |
| *Población sin hijos                      |              |           |             |
| <b>Educación media incompleta T.1</b>     | .064         | 1         | .800        |
| *Resto de la población                    |              |           |             |
| <b>Educación media completa y más T.1</b> | .005         | 1         | .945        |
| *Resto de la población                    |              |           |             |
| <b>Educación media incompleta T.2</b>     | .114         | 1         | .736        |
| *Resto de la población                    |              |           |             |

|   |       |    |      |
|---|-------|----|------|
| <i>Educación media completa y más T.2</i><br>*Resto de la población                                   | .691  | 1  | .406 |
| <i>Educación media incompleta del PSH T.1</i><br>*Resto de la población                               | .095  | 1  | .758 |
| <i>Educación media completa del PSH T.1</i><br>*Resto de la población                                 | .160  | 1  | .689 |
| <i>Participación Social en organizaciones de la sociedad civil T.1</i><br>*Población que no participa | .004  | 1  | .951 |
| <i>Tener un trabajo T.1</i><br>*Resto de la población   | 1.568 | 1  | .210 |
| <i>Buscaba empleo en T.1</i><br>*Resto de la población  | .398  | 1  | .528 |
| <i>Haber recibido capacitación en oficios</i><br>*No ha recibido capacitación                         | .131  | 1  | .718 |
| Overall Statistics  | 7.735 | 16 | .956 |

Fuente: Elaboración propia con base en encuesta de base Proyecto UBACyT 708, IIGG-UBA.

**Cuadro 11:** Factores que inciden en la probabilidad de conseguir empleo en población económicamente activa. Jóvenes entre 18 y 25 años de edad residentes en zonas urbanas con alta propensión a sufrir pobreza estructural. Municipio Bonae-rensense, Argentina, 2005-06

|  | <b>B</b>                                     | <b>S.E.</b> | <b>Wald</b>                     | <b>df</b> | <b>Sig.</b> | <b>Exp(B)</b> |
|--|--|-------------|---------------------------------|-----------|-------------|---------------|
| <i>Interacción sexo y estado civil</i><br>Mujer soltera en T1.<br>*Resto de la población                         | -1.029                                       | .611        | 2.830                           | 1         | .093        | .358          |
| Mujer solera en T2.<br>*Resto de la población  | 1.338  | .637        | 4.416                           | 1         | .036        | 3.812         |
| <i>Interac. sexo, est. civil y tenencia de hijos</i><br>Mujer soltera con hijos en T2.<br>*Resto de la población | -1.274                                       | .634        | 4.035                           | 1         | .045        | .280          |
| <i>Asistir a un nivel de educ. formal en T.2</i><br>Asiste<br>*No Asistir  | -.824  | .349        | 5.590                           | 1         | .018        | .439          |
| <i>Condición de actividad T.1</i><br>Tener empleo<br>*Busca empleo o ser inactivo                                | .519   | .292        | 3.156                           | 1         | .076        | 1.680         |
| Constant   | .434   | .255        | 2.894                           | 1         | .089        | 1.544         |
| *Categoría de comparación  |  |             |                                 |           |             |               |
| Número de Observaciones: 220.<br>Overall: 65.5%<br>No trabaja: 39.8% y Trabaja: 81.0%                            | Log likelihood:<br>277.636<br>R Square: .061 |             | Chi-square: 13.958<br>Sig: .016 |           |             |               |



| <b>Variables excluidas de la ecuación</b>   | <b>Score</b> | <b>df</b> | <b>Sig.</b> |
|---|--------------|-----------|-------------|
| <i>Edad</i>   | .096         | 1         | .756        |
| <i>Edad2</i>  | .069         | 1         | .793        |
| <i>Varón</i><br>*Mujer  | .180         | 1         | .671        |
| <i>Varón casado en T.1</i><br>*Resto de la población  | .580         | 1         | .446        |
| <i>Varón casado en T.2</i><br>*Resto de la población  | 2.097        | 1         | .148        |
| <i>Tenencia de hijos T.1</i><br>*Población sin hijos  | 1.224        | 1         | .269        |
| <i>Tenencia de hijos T.2</i><br>*Población sin hijos  | 2.436        | 1         | .119        |
| <i>Educación media incompleta T.1</i><br>*Resto de la población                                       | .021         | 1         | .884        |
| <i>Educación media completa y más T.1</i><br>*Resto de la población                                   | .014         | 1         | .905        |
| <i>Educación media incompleta T.2</i><br>*Resto de la población                                       | .065         | 1         | .799        |
| <i>Educación media completa y más T.2</i><br>*Resto de la población                                   | .124         | 1         | .725        |
| <i>Educación media incompleta del PSH T.1</i><br>*Resto de la población                               | .045         | 1         | .831        |
| <i>Educación media completa del PSH T.1</i><br>*Resto de la población                                 | .013         | 1         | .909        |
| <i>Participación Social en organizaciones de la sociedad civil T.1</i><br>*Población que no participa | .000         | 1         | .993        |
| <i>Buscaba empleo en T.1</i><br>*Resto de la población  | .004         | 1         | .951        |
| <i>Haber recibido capacitación en oficios</i><br>*No ha recibido capacitación                         | 1.387        | 1         | .239        |
| Overall Statistics  | 6.240        | 16        | .985        |

Fuente: Elaboración propia con base en encuesta de base Proyecto UBACyT 708, IIGG-UBA.

## Resumen de resultados

En el presente artículo se ha buscado evaluar, a partir de un estudio de caso, la capacidad de un programa de formación en oficios de mejorar las condiciones de “empleabilidad” de jóvenes pobres. Esto mostró la relevancia de algunos factores sociales que intervienen en los procesos de selección de beneficiarios pobres a programas de capacitación laboral, que no siempre son tomados en cuenta por quienes diseñan o ejecutan estas acciones. Asimismo, se ha mostrado la importancia que presentan las condiciones generales de vida de los jóvenes de sectores vulnerables para lograr un adecuado acceso a los beneficios que ofrecen estos programas.

La evaluación de impacto de las acciones de capacitación del Programa Incluir, durante el experimento sufrió el desgaste selectivo de la muestra, sobre todo en el caso del grupo experimental, como resultado de las propias acciones de intervención del Programa.

Este proceso puso de manifiesto la imposibilidad de aplicar el experimento bajo sus supuestos iniciales, a la vez que planteo el desafío metodológico de ajustar las poblaciones de estudio con el fin poder evaluar el impacto real de las acciones de capacitación; aunque más no sea sobre el grupo que finalizó dichas acciones. Por otra parte, nos mostró la necesidad de evaluar situaciones por demás relevantes como: (a) la de los jóvenes que se inscribieron en el Programa, y la de los que no lo hicieron aún queriendo hacerlo; (b) la situación de los jóvenes que lograran transitar por el proceso de capacitación y aquellos que desertaron; y (c) la de los jóvenes que rechazaron la oportunidad gratuita e incentivada de capacitación.

Los modelos de regresión logística ajustados nos aproximaron a los determinantes de estas situaciones dispares. En efecto, los jóvenes entre 18 a 25 años miembros de núcleos familiares que residen en áreas con alta concentración de pobreza, presentan mayor resistencia a participar de un programa de capacitación en oficios, cuando experimentan situaciones de exclusión del mundo laboral y social, o son varones con responsabilidad familiar y algún tipo de inserción ocupacional. Estos jóvenes comparten bajas expectativas en torno a la posibilidad encontrar un empleo o un mejor empleo. Mientras que los jóvenes que expresan interés y se integran a un proceso de capacitación en oficios, son aquellos que participan del mercado laboral, y/o tienen mayor nivel educativo y no tienen aún responsabilidades familiares propias como el cuidado y manutención de hijos. Entre estos jóvenes logran finalizar el proceso de capacitación los más integrados en términos laborales y/o sociales, y quienes expresan mayor confianza en la posibilidad de encontrar un empleo o un mejor empleo.

Ante este proceso de “desgranamiento” que experimenta la muestra, se planteó la necesidad de seguir una estrategia metodológica de “emparejamiento” de los grupos, que permitiera ajustar las poblaciones de estudio a las características del grupo que había logrado finalizar el proceso de capacitación, con el objetivo de

poder evaluar el impacto real de las acciones de intervención del programa en la inserción laboral de los jóvenes. Los modelos de regresión utilizados para tal fin, permitieron reconocer que dicha capacitación no tuvo impacto suficiente sobre la probabilidad de estar empleado, aunque sí incrementó la probabilidad de que los jóvenes salgan de la inactividad y se incorporen al mercado de trabajo a través de la búsqueda de empleo.

Según lo observado, los jóvenes que presentan mayor propensión a tener un empleo en espacio territoriales vulnerables y con independencia del tránsito por un proceso de capacitación; son los jóvenes varones, los varones casados o unidos con responsabilidad familiar, las mujeres solteras sin hijos y entre los jóvenes activos aquellos que han tenido un empleo anterior.

Los factores que aparecen asociados a la probabilidad de tener un empleo resultaron buenos descriptores de las condiciones juveniles vinculadas a la inclusión laboral, pero no menos importantes fueron factores que a priori son considerados determinantes de la inclusión laboral de los jóvenes, y que en condiciones de alta vulnerabilidad social, parecen no operar de modo significativo sobre la propensión al empleo. Entre estos factores se destaca el nivel educación de los jóvenes, y de sus progenitores. Lo cual no hace más que confirmar lo que tantas otras investigaciones propias y ajenas destacan respecto de que mayores credenciales educativas en los jóvenes pobres parecen tener poca incidencia en las oportunidades de inserción en empleos formales (Salvia y Tuñón, 2003; Filmus, Miranda y Zellarayán, 2003; Tuñón, 2005); así como que las condición socio-económica de los hogares pobres determinan la inserción socio-ocupacional de los jóvenes residentes en los mismos. Las alternativas de movilidad ascendente de la educación formal (aún cuando sus contenidos y modalidades sean los “adecuados”) pierden relevancia cuando un joven se convierte en un “trabajador adicional” (Weller, 2003) como modo de contribuir al sostenimiento del grupo familiar.

En este sentido, esta investigación aporta evidencia sobre una serie de procesos sociales que tienden a afectar la inclusión de los jóvenes a las propias acciones que dispone el Estado para su supuesta inclusión. Los jóvenes que logran ser beneficiarios de las acciones de capacitación, son los jóvenes más integrados, activos en lo ocupacional, con mayor nivel educativo y que mantienen otro tipo de inclusión en organizaciones de la sociedad civil que no son la escuela, ni el mundo del trabajo. Pero aún entre estos jóvenes las acciones de capacitación no logran tener un impacto positivo sobre la probabilidad de tener un empleo. Esta probabilidad, en contexto de pobreza, se ve condicionada por aspectos vinculados al género y las responsabilidades familiares, que constituyen un límite para el desarrollo de competencias e inclusión socio-ocupacional. Sin duda, un aspecto destacado que el diseño de políticas públicas debiera incorporar.

## Apéndice metodológico

### *a) Características del diseño de la muestra*

El objetivo general de la investigación fue medir el efecto de las acciones de capacitación en oficios emprendidas por el Programa Nacional de Inclusión Juvenil (INCLUIR), sobre las oportunidades de inclusión social de jóvenes pobres. En el marco de este objetivo, se aplicó una encuesta de línea de base en el mes de marzo de 2005, y una segunda encuesta realizada seis meses después de finalizadas las acciones de capacitación, en julio de 2006. El diseño de la muestra avanzó sobre la selección de jóvenes “elegibles” –jóvenes desocupados o subocupados entre 18 y 25 años que no asistían a un establecimiento escolar– en términos de los criterios de focalización que proponía el programa. Para ello se identificaron en primer lugar las unidades residenciales (manzana-radio) con más de 25% de hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), a partir de lo cual se distribuyeron de manera aleatoria los puntos muestrales entre un grupo experimental y un grupo de control. En dichos radios se identificaron en forma aleatoria 140 puntos muestra de acuerdo al tamaño poblacional de los radios; de manera aleatoria la mitad de los puntos muestras fueron asignados al relevamiento de jóvenes del grupo experimental y la otra mitad al del grupo control; en cada punto muestra se hizo una búsqueda sistemática de jóvenes elegibles para el programa (de 18 a 25 años pobres, que no estudien ni trabajen en un empleo estable o de tiempo completo); la asignación de casos debía cubrir cuotas proporcionales de sexo y edad por radio según datos censales.

En los puntos residenciales seleccionados para formar el grupo de control se visitaron las viviendas y se informó a los jóvenes elegibles sobre los cursos de capacitación del Programa y se los consultó sobre su interés y acuerdo en seguir cursos de capacitación laboral en oficios. En caso afirmativo, se hizo la entrevista de base y se los asignó al grupo correspondiente. En la otra mitad de las zonas, se procedió de igual manera, aunque en caso de acuerdo por parte de los jóvenes se procedió a realizar una preinscripción de los mismos. En efecto, los jóvenes asignados al grupo experimental fueron pre-inscriptos al Programa en el momento de la encuesta, mientras que los jóvenes asignados al grupo control sólo fueron informados sobre el Programa a modo de estímulo con el objetivo de poder medir su predisposición a participar del mismo.

En todas las zonas se entrevistó una cuota residual de jóvenes que rechazaron la posibilidad de recibir capacitación, es decir, se formó un grupo no aleatorio de no interesados en tomar los cursos ofrecidos. El diseño se completó con la inscripción definitiva de los preinscriptos en el marco de los procedimientos formales establecidos por el Programa.

b) *El proceso de “emparejamiento” del grupo experimental y control*

En términos operativos se optó por realizar varios ejercicios de “emparejamiento” entre los beneficiarios del grupo experimental que finalizaron el proceso de capacitación y los controles que fueron contactados en el segundo momento. Asimismo, se definió que sólo podrían ser potenciales controles los jóvenes que no hubieran realizado cursos de capacitación durante el período que transcurrió entre la medición de línea de base y la segunda medición.

A los efectos de “emparejar” los grupos, se estimó a través de un modelo logit un índice de propensión (Rosembaun y Rubin, 1983 y 1985) a participar del programa de capacitación en oficios, que permitiera seleccionar del grupo control a aquellos jóvenes con “iguales” características a la de cada uno de los beneficiarios del Programa (miembros del grupo experimental). De esta forma cada beneficiario es comparado con las características promedio de sus  $n$  individuos más parecidos en el grupo control.

Las variables independientes que formaron parte de la Regresión Logística fueron: edad, sexo, estado civil, tenencia de hijos, nivel educativo, nivel educativo del principal sostén del hogar (PSH), situación ocupacional, participación social en organizaciones de la sociedad civil, y confianza en la posibilidad de encontrar un empleo o mejor empleo.

A partir de la propensión a participar (*propensity score*) en el programa de capacitación en oficios, se ensayaron tres (3) criterios de “emparejamiento”:

- 1) A través del cálculo del índice de propensión en el grupo experimental y en el control procedimos a excluir del grupo control a aquellos miembros que presentaban un coeficiente de propensión (probabilidad de participar) igual a cero, e identificamos a los miembros de ambos grupos (experimental y control) en una región de concordancia común. A partir de este ejercicio de concordancia construimos una primera muestra ajustada al ancho de banda de concordancia del índice de propensión de la distribución de ambos grupos (Muestra Concordante).
- 2) En un segundo ejercicio, utilizamos como criterio de emparejamiento el vecino más cercano (nearest neighbour matching), es decir, un (1) control seleccionado sobre la base más cercana del coeficiente de propensión. En este caso el individuo seleccionado por el matching debía cumplir con el requisito de que la diferencia cuadrática entre el índice de propensión de participar del beneficiario del programa y el índice de propensión del individuo del grupo de control debía ser menor al 0.01 (Matching 1).
- 3) Por último, realizamos el mismo ejercicio de emparejamiento a través del vecino más cercano, pero seleccionando aquellos cinco individuos del grupo control que tuvieran la probabilidad de participar más similar a cada uno de los beneficiarios reales del programa, y en este caso no se fijó una diferencia cuadrática máxima aceptable entre los coeficientes de propensión para que un caso pueda

ser admitido como control, y se pudo utilizar el matching con reemplazo. Esto último, implica que un individuo del grupo de control puede ser el mejor equivalente para diferentes beneficiarios del Programa (Matching 2).

Los grupos de estudio (experimental y control) conformados a partir de los tres criterios de emparejamiento descriptos, fueron sometidos a una prueba de diferencia de medias en cada una de las variables independientes consideradas en el modelo de regresión logit a partir del cual se calculó el coeficiente de propensión utilizado en cada uno de los “emparejamientos”. Dichas pruebas de diferencia de medias, indica que las variables independientes consideradas no presentan diferencias significativas entre los grupos de estudio bajo ninguno de los criterios seguidos en los matching.

**Cuadro A.1:** Variables consideradas en los modelos de regresión

| <b>Variables</b>   | <b>Definición Operativa</b>  |
|--|--|
| <b>VARIABLES DEPENDIENTES</b>                                      |  |
| Grupo experimental   | 0. No inscriptos<br>1. Inscriptos  |
| Rechazo de la capacitación   | 0. Inscriptos<br>1. Rechazo  |
| Finalización del curso   | 0. Deserción<br>1. Finalización  |
| <b>VARIABLES INDEPENDIENTES</b>                                    |  |
| Edad   | Métrica  |
| Sexo   | 0. Mujer<br>1. Varón   |
| Estado civil   | 0. Casado/Unido<br>1. Soltero  |
| Tenencia de hijos  | 0. No tiene hijos<br>1. Tiene hijos  |
| Máximo Nivel educativo alcanzado                                   | 0. Hasta Primario incompleto<br>1. Primario completo/Secundario incompleto |
| Máximo Nivel educativo alcanzado                                   | 0. Hasta Secundario incompleto<br>1. Secundario completo y más             |
| Máximo Nivel educativo alcanzado por el principal sostén del hogar | 0. Hasta Primario incompleto<br>1. Primario completo/Secundario incompleto |
| Máximo Nivel educativo alcanzado por el principal sostén del hogar | 0. Hasta Secundario incompleto<br>1. Secundario completo y más             |
| Población Económicamente Activa                                    | 0. Inactivo<br>1. Activo   |

|   |   |
|---|---|
| Tiene un empleo actualmente   | 0. No tiene<br>1. Si tiene                            |
| Buscar un empleo activamente  | 0. No buscar empleo<br>1. Buscar empleo               |
| Confianza en poder encontrar un empleo o un mejor empleo  | 0. Poca/nada confianza<br>1. Mucha/bastante confianza |
| Participación social (participa de alguna organización, institución o grupo juvenil/grupos deportivos, religiosos, políticos, artísticos, etc.) y/o trabaja como voluntario para una organización/empresa sin salario | 0. Participa<br>1. No participa                       |

2/

## Las barreras para la construcción de proyectos de educación y formación para el trabajo

Análisis de la fragmentación de las políticas y las necesidades educativas de los jóvenes

NATALIA HERGER

### Resumen

En este artículo se abordan las dificultades que encuentra la población para acceder a la educación y formación para el trabajo, especialmente los jóvenes y adultos que no han logrado completar el nivel secundario. El marco teórico plantea que en la dinámica de relaciones entre las necesidades educativas de la población y el sistema educativo intervienen diversas dimensiones políticas, económicas, institucionales, culturales y psicosociales. Un punto central es el análisis de las políticas de educación y formación en la última década que han conformado un mosaico fragmentado y superpuesto de ofertas. Posteriormente se presentan las percepciones de los jóvenes respecto a sus necesidades educativas, sus intentos por superarlas y las barreras que encuentran. Finalmente, se reflexiona acerca de las medidas que deberían impulsarse para mejorar las oportunidades educativas de jóvenes y adultos.

### Introducción

**E**n este artículo se abordan las dificultades que encuentra la población para acceder a la educación y formación para el trabajo en Argentina, especialmente los jóvenes y adultos con bajo nivel educativo. El marco teórico de referencia plantea que la dinámica de relaciones entre las necesidades educativas de la población y el sistema de educación y formación articula diversas dimensiones políticas, económicas, institucionales, culturales y psicosociales. Los recursos no están igualitariamente distribuidos entre sectores sociales o regiones geográficas dando lugar a la segmentación de la oferta educativa aún dentro de la esfera pública. Y las posibilidades de apropiación difieren en función de la situación social, educativa y ocupacional de cada grupo o individuo.



La intervención en esta dinámica requiere indagar las características que asume en la Argentina, luego de tres décadas de políticas neoliberales que agudizaron los niveles de desigualdad y redujeron la intervención social del Estado a modelos asistencialistas. Respecto a la política educativa y de formación para el trabajo, las reformas implementadas durante los noventa han diversificado y resquebrajado el sistema educativo y postergado la educación formal de adultos, mientras sucesivas medidas generaron la fragmentación de la formación por yuxtaposición con las políticas sociales y de empleo. Este contexto afecta negativamente las posibilidades de jóvenes y adultos, principalmente aquellos con menor nivel educativo, para acceder, seleccionar y apropiarse de instancias educativas y desarrollar un proyecto de formación permanente. Para estas poblaciones transitar por el mosaico fragmentado y superpuesto de la educación y formación para el trabajo implica no sólo reconocer a la educación como un derecho, sino también superar barreras culturales, económicas e institucionales. En ese interjuego entre las características de las ofertas y de los sujetos se van construyendo las diversas trayectorias.

En el primer punto del artículo se revisan diversos aportes teóricos acerca de las dimensiones y factores que intervienen facilitando o inhibiendo el acceso a la educación y formación para el trabajo. El análisis del caso argentino se centra tanto en las políticas que en la última década han configurado un sistema fragmentado de ofertas como en los jóvenes de sectores populares, que constituyen una parte importante de la demanda potencial o efectiva de educación. A partir del análisis de entrevistas se intenta reflejar las percepciones de esos jóvenes respecto a sus necesidades educativas, sus intentos por superarlas y las dificultades que encuentran para retomar o encarar proyectos de formación.

Este artículo presenta resultados correspondientes a una tesis de maestría<sup>1</sup> realizada en el marco del proyecto de investigación “Escenarios alternativos para la atención de demandas de educación y formación de trabajadores: evaluación de efectos distributivos del gasto social” en curso en el Programa Educación, Economía y Trabajo del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires<sup>2</sup>.

---

1 Nos referimos al trabajo de Herger (2007).

2 Proyecto de Investigación “Escenarios alternativos para la atención de demandas de educación y formación de trabajadores: evaluación de efectos distributivos del gasto social” (UBACyT F146), dirigido por la Dra. Graciela C. Riquelme, Programa Educación, Economía y Trabajo, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

## 1. El acceso a la educación y formación para el trabajo: acerca de las necesidades, las demandas y las barreras

En este apartado se abordan, desde diversas perspectivas teóricas, algunas de las dimensiones que afectan las posibilidades de acceso a la educación y formación, así como la percepción y satisfacción de las necesidades educativas de los trabajadores jóvenes y adultos. Estas discusiones resultan aportes importantes para comprender e intervenir sobre las dificultades que ciertos grupos de población enfrentan en la definición de un proyecto de formación permanente.

El acceso a la educación y formación para el trabajo se considera en primer lugar un derecho de todos los ciudadanos y una obligación del Estado, en la provisión de un servicio en condiciones de igualdad para el ingreso, la permanencia y la apropiación de aprendizajes de calidad. Este derecho resulta vulnerado para amplios sectores de la población y constituye una necesidad insatisfecha, que se suma a otras vinculadas tanto a la sobrevivencia de las personas como a sus posibilidades de desarrollo integral.

La dinámica entre las necesidades de la población y los satisfactores, es decir los bienes y servicios que se les proponen, es compleja y variable en función del tiempo, el lugar y la sociedad de la que se trate. Al abordar estas relaciones resulta útil la perspectiva del Desarrollo a Escala Humana que sostiene que el complejo de necesidades humanas incluye algunas “no tan obvias” y que no figuran entre las llamadas necesidades básicas por estar asociadas a la protección, el afecto, la participación, la creación, la libertad, el ocio, la seguridad y el entendimiento. Otra diferenciación que resulta crucial es entre necesidades subjetivas y objetivas, donde la primera implica un estado de carencia sentido y percibido como tal por los individuos o grupos, mientras la segunda se refiere a carencias que pueden determinarse independientemente de la conciencia que de las mismas tengan los sujetos afectados. “La necesidad sentida por los individuos –necesidad subjetiva– puede coincidir o no con las necesidades que emergen de situaciones objetivas que afectan su vida cotidiana” (Sirvent y Brusilovsky, 1983).

Son los satisfactores los que definen la modalidad dominante que una cultura o una sociedad imprimen a las necesidades. Los satisfactores no son sólo los bienes económicos disponibles sino que

*“están referidos a todo aquello que, por presentar formas de ser, tener, hacer y estar, contribuye a la realización de necesidades humanas. Pueden incluir, entre otras, formas de organización, estructuras políticas, prácticas sociales, condiciones subjetivas, valores y normas, espacios, contextos, comportamientos y actitudes; todas en una tensión permanente entre consolidación y cambio.” (Max-Neef, 1986)*

El tipo de satisfactor elegido o utilizado tiene efectos diversos sobre el sistema de necesidades de un sujeto o grupo social: puede aniquilar la satisfacción de una necesidad específica y de otras (violadores o destructores), generar una sensación de falsa satisfacción (pseudo-satisfactor), satisfacer una necesidad y a la par inhibir (inhibidores) o ser neutro respecto a otras necesidades (singulares), satisfacer una necesidad y estimular o contribuir a la satisfacción simultánea de otras (sinérgico).

En la formulación de políticas sociales estas diferenciaciones resultan importantes, no sólo teóricamente sino también en el diseño y la implementación. Las personas jóvenes y adultas presas de situaciones cada vez más adversas de desempleo, caída de ingresos, pobreza e indigencia difícilmente logran reconocer otras necesidades más allá de las básicas ligadas a la subsistencia propia y de su hogar. La concepción neoliberal de la política social refuerza estas percepciones, con programas focalizados orientados hacia las denominadas necesidades básicas. En el mejor de los casos se les ofrecen satisfactores singulares y muchas veces devaluados: canasta básica de alimentos, subsidios al ingreso, atención primaria de la salud, educación básica. Se apunta sólo al nivel de sobrevivencia y reproducción inmediata, abandonando la función de garante de una parte esencial de la ciudadanía, la plena realización de las personas en sus diversas potencialidades.

La educación y formación para el trabajo puede constituir un satisfactor de distintas necesidades humanas, principalmente la de entendimiento o comprensión de los múltiples ámbitos en que los sujetos desarrollan su vida, por lo tanto cabe preguntarse acerca de sus características y del tipo de satisfacción que ofrecen. Este análisis no debería restringirse sólo a las oportunidades de acceso sino que debería incluir también el tipo de formación y los saberes y conocimientos que se ponen a disposición de los jóvenes y adultos. Se espera que la educación y formación constituyan un satisfactor del tipo sinérgico, que proporcione los conocimientos necesarios y relevantes para la participación ciudadana en una sociedad cada vez más compleja y para el desempeño en campos ocupacionales de la realidad productiva, y al mismo tiempo fortalezca la capacidad de los sujetos para tomar iniciativas y refuerce la confianza en sí mismos y el sentido de su propio valor.

También interesa indagar acerca de los factores que facilitan o inhiben el reconocimiento de una necesidad, de los satisfactores disponibles o, más aún, la demanda de satisfactores distintos a los propuestos desde el Estado. Las necesidades humanas no deben ser vistas sólo como carencia sino también como potencia:

*“en la medida en que las necesidades comprometen, motivan y movilizan a las personas, son también potencialidad y, más aún, pueden llegar a ser recursos. La necesidad de participar es potencial de participación, como la necesidad de afecto es potencial de afecto.” (Max-Neef, 1986)*

El pasaje de una carencia a su expresión como demanda efectiva de un sujeto o de un grupo social requiere del previo reconocimiento subjetivo de esa necesidad,

y en la medida que ello no se dé, existe una demanda potencial relacionada a una necesidad objetiva. La formulación de una demanda social o individual es un proceso dinámico e implica el enfrentamiento con diversos mecanismos societates y el logro de ciertos aprendizajes sociales,

“(en) un interjuego entre aspectos estructurales (políticos, sociales, económicos) y aspectos psicosociales (tales como las representaciones sociales, el saber cotidiano o sentido común de un grupo social, los procesos de conformación de identidades colectivas, etc.).” (Sirvent y Llosa, 1998)

Los estudios referidos a la educación y formación han identificado el entrecruzamiento de aspectos individuales y estructurales que afectan la incorporación de los jóvenes y adultos en estas instancias. Doray y Arrowsmith (1997) proponen cinco dimensiones que agrupan elementos identificados en diversas investigaciones:

- los *atributos culturales o simbólicos*, resultantes de los procesos de socialización de los individuos en los que se construye su personalidad y se generan los patrones de relación con la cultura, las instituciones y las expectativas y aspiraciones educativas. Utilizando otra perspectiva podrían definirse como el capital cultural del sujeto y/o el nivel educativo familiar e individual;
- la relación entre *participación social* y participación educativa es doble pues, por un lado, los factores determinantes de la participación social y cultural pueden encontrarse también en la valoración de la educación continua y por otro, la participación social puede ser interpretada como una forma educativa o formativa en sí misma;
- participar en instancias de educación adultos implica una decisión sobre el *uso del tiempo*, ya que hacer cursos o inscribirse en la educación formal de adultos requiere destinar tiempo para asistir a clases, para estudiar y realizar actividades en el hogar;
- la *situación económica*, que refiere fundamentalmente a los niveles de ingreso y a las características laborales del individuo y su hogar. Las posibilidades de acceso a la educación y formación varían también en función de la condición de actividad (ocupado, desocupado, inactivo), del sector (formal o informal), el tamaño y el tipo de empresa, la categoría ocupacional y el tipo de puesto de trabajo;
- las *características del sistema de educación y formación*, que se expresan en el tipo de cursos, los contenidos de los mismos, la duración, las instituciones que los dictan, su carácter de gratuidad o arancelamiento, los horarios y la accesibilidad física.

La satisfacción de las necesidades educativas de la población constituye un proceso complejo pues está vinculado, por un lado, a variables de orden cultural, físico y económico y, por otro, a las características del sistema productor de bienes y servicios, en este caso las ofertas de educación y formación (Riquelme, 1978 y

1997). Ello remite a problemas de accesibilidad cultural, física y económica que pueden incluir a las cinco dimensiones mencionadas más arriba.

Las barreras culturales se refieren a las dimensiones que los autores canadienses definen como simbólicas y de participación. Las barreras económicas se asocian al nivel de ingresos de los hogares y de los sujetos, a la condición de actividad (ocupación, desocupación o inactividad) y al tipo de empleo del que se dispone. Bajo las barreras de accesibilidad física pueden incluirse las dimensiones de uso del tiempo, características de las ofertas como la localización espacial de los servicios y cuestiones estructurales ligadas al desarrollo de los medios de transporte y las vías de comunicación (cuadro 1).

Las posibilidades de acceso a la educación y formación reflejan la interacción de dos o más dimensiones. Así, los problemas de accesibilidad física o económica reflejan también las valoraciones culturales acerca de la educación, que influyen en la evaluación de los costos de oportunidad frente a las actividades laborales o de otro tipo.

En el interjuego de estas variables se define la trama de oportunidades de educación y formación de los sujetos de los diferentes grupos sociales. Las barreras operan generando exclusión a través de la expulsión temprana de ciertos grupos, es decir, antes de que hayan podido completar el nivel secundario o incluso el primario. Los mecanismos de la exclusión también operan distribuyendo a la población según los sectores sociales de pertenencia en circuitos de educación y formación que se diferencian por la calidad de los saberes que ofrecen. De esta manera se configura una segmentación socio-educativa que comienza en la educación formal y se reproduce en el acceso a las diversas instancias formativas.

Las investigaciones citadas, al igual que otras realizadas en Argentina y diversos países<sup>3</sup>, han demostrado que la demanda de formación resulta afectada cuantitativa y cualitativamente por el llamado “principio de avance acumulativo” (Gallart, 1989; Sirvent, 1992; Riquelme, 2000). Según este principio la población que más educación tiene, más educación demanda o consume. Expresado a la inversa implica que quienes abandonan tempranamente el sistema educativo tienen menores probabilidades de retomarlo o de acceder a otro tipo de formación. Ello se evidencia en que las tasas de asistencia a la educación no formal resultan fuertemente diferenciales por nivel educativo<sup>4</sup>.

Las políticas y acciones en pos de una mayor igualdad de oportunidades educativas deberían intervenir en la dinámica de las relaciones entre las demandas, obje-

---

3 Gallart (1989), Sirvent (1992), Riquelme (2000), Doray y Arrowsmith (1997), Jenkins, Vignoles, Wolf y Galindo-Rueda (2002).

4 Según datos de 1998 (EPH-modulo de características educativas) mientras más de la mitad de la población joven o adulta con educación superior completa había realizado algún curso de educación no formal, sólo el 4% que no completó el primario y el 12% con primario completo había accedido a algún curso.

tivas y subjetivas, de la población y las características de los servicios. Se requiere facilitar la expresión de demandas de parte de la población así como sistemas de información y orientación acerca de las ofertas disponibles. Pero también resulta fundamental pasar de las lógicas de acción sectorial a políticas coordinadas y más integrales que incluyan la atención de los factores culturales, físicos, económicos e institucionales con medidas de corto, mediano y el largo plazo.

## 2. La educación y formación para el trabajo en Argentina: acerca de la expansión, diversificación, fragmentación y superposición de las políticas<sup>5</sup>

En la Argentina de la última década, frente al crecimiento del desempleo y la pobreza, los programas de formación y capacitación constituyeron uno de los instrumentos de intervención más utilizados por las políticas de empleo y también por las políticas sociales.

Siguiendo las consignas de organismos técnicos internacionales (principalmente OIT y Banco Mundial), la capacitación para el desempeño laboral fue considerada por el gobierno como uno de los medios más adecuados para incrementar las posibilidades de inserción en el mercado de trabajo de distintos grupos con dificultades laborales: desempleados, jóvenes, ocupados en actividades de baja productividad y/o informales, discapacitados, mujeres, trabajadores con bajo nivel educativo; etc. El sustento ideológico de estos programas colocaba en los propios trabajadores la responsabilidad de su desocupación, dada su escasa o nula calificación que los convertía en “inempleables” en un contexto de supuesta reestructuración económica-productiva. Se recurría a una interpretación tradicional sobre el mercado de trabajo basada en el déficit de calificación de los desocupados y que obviaba el análisis de la escasa demanda de trabajo del aparato productivo.

En este contexto, las políticas de formación profesional comenzaron a yuxtaponerse con la estrategia de la política social y la formulación de los programas específicos de empleo. Ello dio lugar a las tendencias que caracterizan este ámbito desde la década del noventa:

---

5 En este apartado se siguen enfoques y resultados del Proyecto de Investigación “Escenarios alternativos para la atención de demandas de educación y formación de trabajadores: evaluación de efectos distributivos del gasto social” (UBACyT F146), dirigido por la Dra. Graciela C. Riquelme, Programa Educación, Economía y Trabajo, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. También puede consultarse, Riquelme y Herger (2005) y Herger (2007).

- la *expansión* de la educación y formación para el trabajo por la multiplicación de programas organizados y financiados por el Estado como por la explosión de instituciones y cursos ofrecidos por el sector privado y la sociedad civil;
- la *diversificación* de los tipos de instituciones y de los cursos por incorporación de nuevas especialidades o temáticas de formación;
- la *fragmentación institucional*, pues los distintos niveles de gobierno (nacional, provincial y municipal) y diferentes ministerios (Educación, Trabajo, Desarrollo Social) encararon y gestionaron ofertas de formación focalizadas y desarticuladas entre sí;
- la *superposición*, expresada en que distintos programas se concentraron en los mismos beneficiarios, repitieron las mismas estrategias de atención y/o financiaron cursos de formación en las mismas especialidades, ramas de actividad y/o niveles de calificación, mientras otras poblaciones no fueron atendidas y otras especialidades resultaron vacantes;
- la *dispersión*, entendida como la aplicación desordenada de recursos y acciones, constituyó el correlato de la fragmentación y la superposición en tanto no se coordinaron ni planificaron las intervenciones de los diferentes sectores del gobierno y menos aún las encaradas por el sector privado o la sociedad civil.

Si bien la expansión y diversificación no constituyeron un problema en sí mismo, en tanto podrían haber respondido a las diferentes necesidades de formación de la población y/o del aparato productivo; la fragmentación y la dispersión expresaron la ausencia de una política integral y coordinada de formación, así como la debilidad del Estado para regular las acciones que desarrollaban los distintos sectores y agentes.

El escenario resultante es complejo en tanto compromete a diversos sectores, autoridades y ámbitos que se entrecruzan a nivel nacional, provincial y municipal conformando un mosaico de acciones fragmentadas y superpuestas. Las medidas educativas y laborales que prepararon este escenario fueron:

- la separación de funciones entre los sectores de educación y trabajo;
- los nuevos mecanismos de inducción de instituciones por vía de concursos públicos para acceder al financiamiento de acciones educativas y/o de formación para el trabajo;
- el surgimiento de numerosos programas sectoriales de apoyo a organizaciones de base u ONG's;
- los estímulos a emprendimientos culturales;
- la diversificación derivada de la transferencia de los servicios a las provincias;
- la constitución de nuevas instituciones de capacitación vinculadas o inducidas por los mecanismos y programas antes citados (Riquelme, Herger y Magariños, 1999).

A continuación se analizan las consecuencias de estas políticas a partir de problemáticas que se consideran claves:

- la fragmentación de los agentes de la educación y formación para el trabajo;
- la falta de planificación de las acciones y/o de los contenidos de la formación;
- la baja cobertura alcanzada frente a las necesidades educativas de la población trabajadora.

Cada uno representa barreras que dificultan la construcción de proyectos de educación permanente. La revisión del tipo de capacitación ofrecida y la cobertura de los programas dan cuenta de las distancias cualitativas y cuantitativas entre las necesidades educativas de la población trabajadora y los satisfactores propuestos desde el Estado.

### *2.1. Fragmentación de los agentes y multiplicación de programas*

En la década del '90 se modificó el panorama de agentes e instituciones que intervenían en este terreno pues si bien permanecieron los más tradicionales –centros de formación profesional y sindicatos–, se incorporaron y expandieron otros nuevos tales como ONG's, instituciones privadas de capacitación; etc. Los ámbitos del gobierno nacional y provincial que tuvieron mayor ingerencia fueron Trabajo, Educación y Desarrollo social, mientras en otros ministerios (Salud, Economía) se implementaron programas que incluyeron componentes de formación para grupos específicos de la población, especialmente sus propios trabajadores.

La oferta de educación y formación para el trabajo a cargo del sector educación depende de cada provincia, que define las diversas orientaciones de la formación secundaria y de los tradicionales centros de formación profesional. Durante los noventa la educación formal de jóvenes y adultos así como la formación de los trabajadores no fue una prioridad en la agenda educativa nacional ni en la provincial, que se concentró en la reforma del sistema principal y postergó la definición de los llamados “regímenes especiales”. La Ley Federal de Educación eliminó la educación técnica y sólo recientemente se planteó un nuevo interés por esta modalidad que resultó en la Ley de Formación Técnico profesional (2005), ligada a un contexto de incipiente reestructuración productiva y advertencias sobre la falta de trabajadores con perfiles de formación técnica y operativa.

A principios de la década del noventa el Ministerio de Trabajo asumió funciones de formación y capacitación laboral<sup>6</sup>. Desde este sector, el discurso de modernización del funcionamiento del Estado introdujo formas de gestión de los programas de formación basadas en la separación entre las funciones de diseño, coordinación, supervisión y evaluación, que quedaron en manos del Estado, mientras la ejecución

---

6 Establecidas por la Ley de Empleo N° 24.013 sancionada en 1991.



se delegó en instituciones públicas y privadas, que debían competir en licitaciones para la obtención de recursos. De esta manera se esperaba responder de manera más ajustada a las demandas del aparato productivo. La discontinuidad de las acciones –pocas alcanzaron dos años de ejecución–, su renovación por otras con similares nombres, objetivos y población destinataria, así como su baja cobertura constituyeron características centrales de la mayoría de estos programas.

Ello resquebrajó y debilitó aún más el sistema de formación, pues en lugar de fortalecer a las instituciones con tradición y experiencia en este ámbito –escuelas técnicas, centros de formación profesional, universidades, sindicatos– se impulsó la multiplicación de instituciones privadas y particulares, a través de llamados licitatorios para la adjudicación de subsidios (Riquelme y Herger, 2005).

A partir del quiebre social y político de 2001 se constituyó un nuevo actor, los llamados movimientos sociales, organizados alrededor de emprendimientos productivos individuales, familiares, grupales ligados a la economía social. Entre sus acciones se incluye también la educación y formación para el trabajo, con actividades de apoyo escolar, alfabetización, terminalidad de la educación obligatoria, formación para el trabajo. Recientemente, la educación formal, primaria y secundaria, se ha convertido en una nueva área de intervención a través de escuelas autogestionadas y bachilleratos populares que se presentan como alternativas de educación para sectores populares y que buscan ser reconocidas por el Estado. Si bien estos movimientos podrían recuperar el sentido de la educación y formación como derecho social de los trabajadores, ligado a nuevas formas de organización del trabajo, también corren el riesgo de reproducir ofertas de formación acotadas y obsoletas que refuerzan su vulnerabilidad social.

## *2.2. El mercado de ilusiones de corto plazo*

La mayoría de los programas se caracterizaron por modelos del tipo “demand-driven” que introdujeron mecanismos de mercado para identificar los beneficiarios, las necesidades, los sectores y las calificaciones en las que se requería formación, así como para la asignación de los fondos. De acuerdo a esta visión, el Estado no debía ni tenía que orientar sobre las temáticas ni las necesidades pues ello podría distorsionar las señales entre empleadores y trabajadores; es decir, entre la oferta y la demanda. Al Estado sólo le correspondía incentivar la oferta de instituciones y cursos a través de llamados a licitación. El supuesto era que los mecanismos del mercado harían surgir los cursos necesarios para los puestos requeridos en cada sector. Debe recordarse que los diagnósticos oficiales sostenían que existía una demanda no satisfecha de trabajadores calificados.

Dadas las características de los cursos y sus formas de implementación es relevante el enfoque interpretativo de investigaciones previas que plantearon la existencia de un “mercado de ilusiones de corto plazo de orientado a captar a trabajadores,

ocupados y desocupados, con ofertas tentadoras que garantizan el empleo con la realización de cursos prácticos acelerados con nula base formativa” (Riquelme, Herger y Magariños, 1999). Se denominaron ilusiones de corto plazo pues prometían una formación y experiencia laboral adecuadas y una rápida inserción laboral a posteriori. En realidad, los distintos programas encarados desde el sector Trabajo impulsaron cursos de corta duración (2 a 3 meses) y de capacitación pragmática y fragmentaria, que no incluían oportunidades de profundizar la formación obtenida o de continuar otras vinculadas; mucho menos atendían los bajos niveles de educación formal de los beneficiarios. No se reconocía que las posibilidades de inserción en el empleo dependían de la situación del mercado de trabajo y de los sectores del aparato productivo y no sólo de las características educativas y de formación de los individuos.

La tarea de identificación del perfil de capacitación de la mano de obra se delegó en las propias instituciones de capacitación (ICAPs), sin orientaciones ni prioridades respecto a las ramas de actividad, ni diagnósticos claros acerca de las características económicas, productivas y sociales de la localidad y/o región en que se realizaba la formación. Las instituciones capacitadoras diseñaban los cursos a la medida de los requerimientos puntuales de los empresarios con los que se contactaban y que luego se beneficiaban con la disponibilidad de pasantes en sus instalaciones. Más aún, las pasantías o prácticas de aprendizaje, no implicaban para la empresa responsabilidades salariales o estaban subsidiadas por el Estado y tampoco se establecían compromisos de contratación posterior de los trabajadores formados. Así, estos programas actuaban como un subsidio que reducía los costos laborales de las firmas por incorporación temporal de pasantes, en su mayoría jóvenes.

La revisión de los programas de empleo y de formación implementados desde 2002 muestra algunos cambios de orientación respecto a las acciones de la década anterior. Así, la incorporación en un plan socio-laboral de amplia cobertura, como es el Plan Jefes y Jefas de Hogar, de una contraprestación dirigida a completar la educación general básica y el polimodal implica un reconocimiento de las necesidades educativas de la población joven y adulta. Constituye también una instancia de coordinación entre los sectores de Educación, Trabajo y Desarrollo Social. Sin embargo, siguen siendo limitados en términos de la atención de la población con bajo nivel educativo. Mejorar la difusión de este derecho, como contraprestación puede convertirse en uno de los mecanismos para posibilitar un camino hacia la recuperación educativa de la población beneficiaria.

En materia de formación para el trabajo se han iniciado planes formación orientados a sectores de actividad prioritarios definidos a nivel nacional por su capacidad de crecimiento y generación de empleo. Al menos desde el discurso se plantea la constitución de redes de formación profesional por sector que nucleen a las distintas unidades interactuantes (centros de formación profesional, de capacitación laboral, empresas, sindicatos, organismos gubernamentales y no gubernamentales, etc.). Sin embargo, no se han superado las dificultades en la planificación de las acciones

de formación. Diversas líneas apoyo técnico y capacitación para organizaciones de base, no orientan sobre actividades o sectores de producción y de formación en la idea de que las organizaciones y sus miembros conocen mejor el mercado y las necesidades locales. También se advierten dificultades en la planificación de la educación técnica, pues las estrategias de mejoramiento parecen quedar en manos de las mismas instituciones sin diagnósticos previos acerca de las características educativas y las demandas productivas regionales y locales.

### *2.3. Niveles de atención de los trabajadores con bajo nivel educativo*

La multiplicación de actores y acciones (descrita en los apartados anteriores) ha tenido como contracara una escasa cobertura respecto a los volúmenes de población con dificultades de empleo así como de la demanda potencial de educación y formación, representada por los jóvenes y adultos que no lograron completar el nivel secundario.

A fin de dimensionar la cobertura que alcanzaron las acciones de formación y capacitación a cargo del Ministerio de Trabajo es necesario contrastar la población atendida con la población destinataria, los trabajadores con problemas de empleo. Para ello, se utilizan dos indicadores, uno grueso, el total de los desocupados, y uno más restringido, los desocupados con bajo nivel educativo. La población atendida en 1997 representaba sólo el 2,8% del total de los desocupados, valor que descendió a 2% en 1999. Al considerar como universo a los desocupados que no habían completado el nivel secundario, la cobertura de los programas de capacitación alcanzó en 1997 al 4,3% de la población considerada y al 3,2% en 1999. Los programas de capacitación que se dirigían a los jóvenes con bajo nivel educativo desocupados o subocupados –Proyecto Joven, Proyecto Imagen, Proyecto Micro– fueron los más importantes tanto en términos de la cantidad de beneficiarios como de los fondos destinados a ellos (Riquelme, 1998 y 2004) (cuadro 2).

En los últimos años, la cobertura de los programas de empleo y formación aumentó notoriamente en comparación con muchas acciones del período anterior, aunque siguen siendo limitadas frente a la demanda potencial: 14,8% del total de los desocupados y 29,2% de aquellos con bajo nivel educativo<sup>7</sup> (cuadro 3).

Respecto a la población joven, a fines de 2004 se lanzó el Programa Incluir dirigido a desocupados o subocupados de 18 a 25 años, con bajo nivel educativo o baja calificación laboral. El componente principal del programa –desarrollo de capacidades productivas– repitió acciones de programas previos ofreciendo cursos de capacitación en oficios y el fomento de microemprendimientos. En la primera

---

7 Cabe señalar que se trata de estimaciones de elaboración propia sobre la base de información brindada por los programas y procesamientos de la Encuesta Permanente de Hogares del primer semestre de 2006. Así, la estimación de la población objetivo y por lo tanto los valores de cobertura podrían reflejar la mejora general en las tasas de desocupación experimentados a partir de 2003.

etapa de ejecución (junio de 2005), este componente cubría a 35000 jóvenes y al finalizar su ejecución había cubierto a 69.885.

Al contrastar estos datos con el correspondiente a los jóvenes que reunían las características de beneficiarios resulta que este componente alcanzó al 24,9% de la población objetivo y representó el 67% del total de los beneficiarios del programa<sup>8</sup>. En esta línea, casi el 90% de los beneficiarios realizó cursos en oficios y los restantes recibieron formación para la formulación de proyectos productivos. No se cuenta con información acerca las propuestas referidas al financiamiento de iniciativas productivas<sup>9</sup> (cuadro 4).

Si bien este programa alcanzó niveles de cobertura mayores que planes anteriores, la atención de los trabajadores jóvenes con bajo nivel educativo sigue representando un desafío, que no sólo requiere ampliar la cobertura de las acciones sino también rediseñar las prestaciones, de manera que incluyan el acceso y la coordinación entre la educación formal y no formal así como una mejora los contenidos de la formación.

El análisis de las políticas y programas permite plantear la existencia de una deuda educativa tanto cuantitativa como cualitativa. La multiplicidad de programas no alcanzó a atender más que a un porcentaje aún minoritario de la población trabajadora con bajo nivel educativo, organizando para ella un mercado de capacitaciones cortas y de rápida obsolescencia, que no respondía a sus necesidades de educación formal ni a su vulnerabilidad política, social y laboral. Mientras, la educación de jóvenes y adultos era postergada en la agenda pública nacional y provincial. Desde la política educativa y social se han planteado cambios pero todavía no resultan claras sus orientaciones o si constituyen rupturas con lógicas previas.

Las ofertas dirigidas a los trabajadores pueden interpretarse en muchos casos como pseudosatisfactores, en tanto constituyen un “como sí” de formación y capacitación, y en otros como satisfactores singulares, dirigidos a la formación en oficios puntuales sin atender necesidades educativas y sociales más amplias de esa población. La diferencia entre los satisfactores sinérgicos y los singulares y pseudosatisfactores radica en “educar para educarse” o “capacitar para un puesto específico” sin articulaciones que permitan construir trayectorias de formación en campos amplios de ocupaciones y de interés de los sujetos. Es en el pasaje de una lógica a otra donde se encuentra el desafío de la política de educación y formación para el trabajo en el marco de las recientemente sancionadas Ley de Educación Nacional y Ley de Educación Técnica.

---

8 Como ya se señaló se trata de estimaciones de elaboración propia sobre la base de información brindada por la DINAJU y procesamientos de la Encuesta Permanente de Hogares del primer semestre de 2005. Así, la estimación de la población objetivo y por lo tanto los valores de cobertura podrían reflejar la mejora general en las tasas de desocupación experimentados a partir de 2003.

9 Al considerar el total de beneficiarios, el programa alcanzó al 37% de la población objetivo.

### 3. La perspectiva de los jóvenes acerca de la educación y los programas de empleo-formación

En este apartado se abordan las perspectivas de los jóvenes con bajo nivel educativo acerca de su situación y sus posibilidades de acceso a las diversas instancias de educación y formación para el trabajo. El énfasis se coloca en reconocer los factores que los propios actores identifican como facilitadores o inhibidores para la construcción de un proyecto de educación continúa.

Los datos se obtuvieron a partir de entrevistas<sup>10</sup> a jóvenes de 18 a 24 años de edad residentes en dos partidos del Gran Buenos Aires, que pertenecían a sectores populares y no habían completado el nivel secundario<sup>11</sup>. En las entrevistas se indagó principalmente acerca de:

- el significado que atribuían a la educación y formación en sus condiciones de vida, laborales y educativas.
- las barreras que encontraron para continuar sus estudios formales y/o retomarlos;
- la información con que contaban sobre las diferentes opciones de educación y formación disponibles en los municipios seleccionados;
- la información y el acceso a los distintos programas de empleo y capacitación;
- las características del plan de educación o de formación y sus opiniones acerca del mismo.

Cabe señalar que se trató de un trabajo exploratorio, actualmente en proceso de revisión y profundización. Por lo tanto, aquí sólo se ponen de relieve algunas las dimensiones de interpretación teórica que emergen también en las entrevistas realizadas.

#### 3.1. *Significado de la educación y formación para el trabajo*<sup>12</sup>

Completar la educación formal, primaria o secundaria, constituía un propósito muy valorado por los jóvenes entrevistados. Aparecía como una necesidad subjetiva que se vinculaba con mejoras en otros aspectos de sus condiciones de vida,

---

10 Las entrevistas se realizaron en el marco del Proyecto de Investigación “Escenarios alternativos para la atención de demandas de educación y formación de trabajadores: evaluación de efectos distributivos del gasto social” (UBACyT F146), dirigido por la Dra. Graciela C. Riquelme, Programa Educación, Economía y Trabajo, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

11 Se han incorporado por su carácter de beneficiarios de planes de empleo o formación, casos con secundario completo o que iniciaron cursos de ingreso a la universidad (CBC) pero que al momento de la entrevista ya no asistían.

12 A partir de aquí se utilizan las siguientes siglas: EGB (Escuela de Educación General Básica); PjyJHD (Plan Jefes y Jefas de Hogar Desocupados); CFP (Centro de Formación Profesional).

tales como el laboral y el familiar. La conciencia de que tener bajo nivel educativo constituye un factor de vulnerabilidad y exclusión que ponía en riesgo sus posibilidades de inserción social se expresaba en frases tales como “no quedarme fuera del mundo” o “para ser alguien”, propias de quienes habían retomado los estudios formales y que los impulsaba a intentar una nueva experiencia educativa.

También quienes no asistían expresaban su interés por volver a estudiar, aunque para algunos aparecía sólo como una expresión de deseo sin referir un momento preciso para retornar a la escuela. En estos casos se manifestaba una brecha entre una necesidad percibida como carencia por los sujetos y la posibilidad de resolverla a través de la demanda efectiva por educación. En ese hiato entran en juego factores culturales, económicos y físicos que impiden que estos sujetos puedan superar el llamado “principio de avance acumulativo” planteando demandas al sistema educativo. Ello concuerda con estudios realizados en otros países, que señalan la dificultad de predecir la participación en educación de adultos basados en expresiones de interés; sólo la participación previa puede constituir un mejor predictor (Rubenson y Xu, 1997).

En este marco surgía la pregunta acerca de cuáles eran los motivos más puntuales que llevaron a los jóvenes entrevistados a retomar o querer retomar los estudios. En este relevamiento, la posibilidad de encontrar un empleo o mejorar el que ya poseían fue el motivo más mencionado. El predominio de la demanda de educación y formación ligada al trabajo sin dudas está marcada por la crisis laboral, la segmentación de los mercados y la transformación de las relaciones de trabajo. Las aspiraciones educativas de esta población reflejan la influencia de los discursos acerca de las condiciones de empleabilidad y la capacitación de los recursos humanos en contextos de alta desocupación. Así, los entrevistados hacían una lectura de las demandas del mercado de trabajo que reconocía la existencia de circuitos diferenciales en función de la educación alcanzada.

*“El año pasado pensaba que saber otro idioma me podía ayudar a conseguir un nuevo trabajo, por eso lo estoy siguiendo.” (Mujer, 20 años, curso en CFP)*

(Refiriéndose al secundario) *“Quiero terminarlo el año que viene ya que en casi todo trabajo te lo piden así que tengo que hacerlo.” (Mujer, 23 años, no asiste)*

La responsabilización del individuo en la adquisición de las competencias para el empleo estaba asentada en el sentido común de estos jóvenes. En sus expresiones se transparentaba una visión que colocaba las posibilidades de inserción laboral y los problemas de empleo sólo en las características de los trabajadores, es decir, de ellos mismos, su falta de educación o de ciertos conocimientos (idiomas, computación, oficios, etc.), sin advertir las limitaciones que generaba el contexto económico y productivo del país. La mayoría compartía la representación de una

relación directa entre educación, trabajo y mayores ingresos que daba significado a su esfuerzo de retomar los estudios.

*“Para tener otro empleo mejor pago. Estar más capacitada para rendir mejor. Trabajo y mejor ingreso.” (Mujer, 18 años, cursa EGB adultos)*

Pero también se encontró a quienes advertían las fallas del discurso individualista, al enfrentarse a la desilusión de formarse y no conseguir el empleo que buscaban. Aunque no llegaban a percibirse las condiciones objetivas ligadas a los problemas de la demanda de trabajo en ciertas ramas de actividad.

Si bien la mayoría de los jóvenes entrevistados otorgaban centralidad al aspecto laboral, también se planteaban otras razones que como ya se dijo se vinculaban a su inclusión social, a las responsabilidades familiares y a proyectos educativos. Así, varios de los jóvenes entrevistados se proponían continuar estudiando más allá de la educación básica y alcanzar el nivel superior para convertirse en profesionales. Ello era más común entre quienes cursaban el nivel polimodal, pero también estaba en los planes de quienes asistían a EGB.

En las entrevistas analizadas fue posible identificar los diversos significados que se atribuyen a la educación y formación para el trabajo, principalmente aquellos ligados a la búsqueda de una mejor posición, tanto laboral, social y familiar. Los jóvenes entrevistados consideraban a la educación como un satisfactor sinérgico que respondía tanto a sus necesidades de comprensión como de subsistencia y protección por facilitar el acceso al trabajo y una mayor inclusión social, y de identidad y reconocimiento en la concreción de un proyecto propio. Estos significados eran compartidos aún por quienes no habían intentado retomar o completar sus estudios.

### *3.2. Barreras para continuar con los estudios formales y/o retomarlos*

Que el sujeto reconozca a la educación como una necesidad subjetiva y un derecho lo puede impulsar a la búsqueda de satisfactores tales como volver a estudiar o realizar cursos de formación. Sin embargo, estas búsquedas pueden ser inhibidas por una serie de obstáculos asociados tanto a la situación social y personal (económica, familiar, etc.) como a las características que asume la oferta de educación y formación. Las entrevistas realizadas dan muestras del entrecruzamiento de estas dimensiones y de cómo éstas son percibidas por los sujetos.

Las llamadas barreras culturales y actitudinales, presentadas en el marco teórico, se manifiestan en las entrevistas a través de representaciones sobre la escuela y sobre las propias capacidades de logro. Así, retomar los estudios implicaba para muchos superar la identificación de la escuela como un espacio para la niñez y el miedo o la vergüenza de empezar cuando se ya se había superado la edad considerada normal.

Asimismo, una mala experiencia educativa constituye otro de los factores que debieron enfrentar quienes habían reiniciado su escolaridad. Las trayectorias educa-

tivas de los jóvenes entrevistados se caracterizaban por “interrupciones” tales como repitencias y abandonos temporarios. En muchos casos los “fracasos escolares” se asumían como un estigma personal que inhibía la decisión de volver a estudiar. Esta constituye una de las dimensiones que vinculan la experiencia (exitosa o no) en la educación primaria o secundaria con las posibilidades de continuar o retomar. Si el joven o el adulto se consideran incapaces para estudiar o aprender difícilmente intenten volver a la escuela. Sus aspiraciones educativas se truncan tempranamente y posiblemente también otros aspectos de su participación social y política, que son también espacios educativos.

Las barreras económicas parecen tener un fuerte peso en la decisión de dejar los estudios y también en la posibilidad de retomarlos. Especialmente se mencionaba la necesidad de trabajar para ayudar o mantener el hogar:

- P: *¿Tenés pensado volver a estudiar?*
- R: *No sé... porque tengo que buscar trabajo primero... (Varón, 20 años, nunca asistió).*
  
- P: *¿Intentaste retomar la escuela?*
- R: *Sí... dos años atrás pero volví a dejar por trabajo... (Varón, 24 años, no asiste, primario incompleto, PjyJHD).*

Así, el trabajo puede tomar sentidos contrapuestos respecto a la educación y la formación. Como se señaló más arriba conseguir un trabajo o mejorar el que se tiene constituye un motivo importante para completar los estudios o iniciar cursos de formación. Sin embargo, en situaciones de pobreza como las que atravesaban los entrevistados, la actividad laboral resultaba prioritaria y con dedicación exclusiva aún en edades tempranas; se convertía de esta manera en una barrera para la educación. La informalidad y la precariedad de las ocupaciones que desempeñaban estos jóvenes tampoco ofrecían una oportunidad de calificación profesional o estímulos educativos.

La imposibilidad de pagar cuotas o matrículas también era un motivo de exclusión para esta población sobre todo de las ofertas de educación no formal. En estos casos se manifiesta una de las dimensiones más concretas de la discriminación educativa y del principio de avance acumulativo.

En algunas entrevistas también surgieron indicios acerca de cómo las estrategias familiares pueden afectar las posibilidades de acceso a la educación. Se trataba de mujeres que postergaron una segunda oportunidad educativa por asumir responsabilidades ligadas al cuidado de los hijos u otros miembros del hogar. Ello contrasta con los resultados de otros estudios que muestran que en las últimas dos décadas las mujeres han alcanzado un mejor perfil educativo que los varones (Riquelme, 2000; Riquelme, Herger y Langer, 2005).

Respecto a las ofertas de educación y formación, fue común la mención a la falta de información, el desconocimiento de las opciones educativas y la inexistencia de



orientación para la selección. La mayoría de estos jóvenes respondió que no conocía otras escuelas de adultos o centros de formación profesional además de aquel al que concurrían. Cuando se indagaba acerca de cómo llegaron o conocieron la institución señalaban como principales informantes a familiares, amigos o conocidos, es decir, tenía más relevancia el capital relacional de los sujetos, que los mecanismos formales de difusión de las ofertas educativas, principalmente, las públicas.

Las entrevistas en centros de formación profesional dieron cuenta de la escasa orientación que reciben los alumnos al momento de inscribirse en los cursos; ellos recurrían principalmente a sus representaciones previas sobre la temática y muchas veces desconocían cuestiones formales como el título que les otorgarían al finalizar.

En las respuestas de los jóvenes se reflejan desde otra perspectiva los problemas ya señalados acerca de la baja cobertura que alcanzaron tanto los programas de capacitación como los centros de formación profesional y las escuelas de adultos. La multiplicación de ofertas no redundan en una mayor atención de las necesidades educativas y mucha de la población que más requería acceder a las mismas tiene dificultades para reconocer las diversas opciones.

Hasta aquí el análisis de las entrevistas da pistas acerca de las acciones que puedan destrabar o resolver algunas de esas barreras. Por ejemplo, para favorecer la participación de las mujeres se requeriría contar con guarderías para el cuidado de sus hijos pequeños, las dificultades económicas podrían atenuarse con una mayor cobertura de becas o prestaciones monetarias para completar la educación formal. El fortalecimiento de los sistemas de orientación e información en las instituciones debería constituir otra herramienta para favorecer la construcción de proyectos educativos y de formación autónomos.

### *3.3. La percepción acerca de los programas de empleo y formación para el trabajo*

En el caso de los jóvenes que eran beneficiarios de un plan de empleo o social se indagaron sus percepciones acerca de los mismos y, principalmente, interesaba conocer sus opiniones respecto a los componentes de formación o capacitación.

La mayoría de los entrevistados tenía una valoración positiva de la “ayuda” que les brindaban los programas, tanto en dinero como en formación, fundada en que les resultaba indispensable para el sostenimiento de necesidades cotidianas de las familias, pero al mismo tiempo era considerada insuficiente y objeto de diversas críticas:

*“a uno lo salva un poco... pero no nos dura todo el mes y me tengo que arreglar lo que queda del mes como venga... no lo veo muy bueno porque no beneficia mucho a la gente porque es muy poca plata... a alguna gente puede que la beneficie pero a mí no... además nadie hace cumplir el trabajo...”*

*hay gente que no hace nada... habría que juntarse y mejorar el barrio...”*  
(Varón, 24 años, no asiste, primario incompleto, PjyJHD)

Una primera observación es que la valoración de los programas dependía de la etapa del ciclo de vida en que se encontraba el sujeto y su familia. Los jóvenes con hijos pequeños rescataban principalmente que la prestación monetaria les permitía cubrir algunos gastos. Los jóvenes solteros y sin hijos valoraban la posibilidad de participar en proyectos de tipo comunitario pues el ayudar a otros, parecía fortalecer un sentimiento de identidad y de reconocimiento de sí mismos, a la par que obtenían una fuente de ingresos aunque fuera ínfima.

El carácter de ayuda que los entrevistados asignaban a las prestaciones monetarias de los programas resalta su interpretación como un satisfactor singular de la necesidad de subsistencia inmediata, que es sin duda reconocido como tal por los sujetos. En el caso de los más jóvenes, sobre todo aquellos sin responsabilidades familiares, se pudo distinguir que las tareas que realizaban podrían también satisfacer otras necesidades ligadas a su identidad y reconocimiento.

Al indagar sobre los programas con componentes de formación (Plan Jefas y Jefes de Hogar, Plan Juvenil y otros menores), se advirtió en los entrevistados una opinión positiva sobre los cursos y expectativas de insertarse laboralmente después de los mismos, que en algunos casos se concretaba.

– P: *¿Qué te parece que tiene de bueno el plan?*

– R: *Que aprendes... (Mujer, 19 años, asiste, polimodal incompleto, Plan Juvenil).*

*“Estaba en un proyecto para jóvenes que te da capacitación gratis y una pasantía en informática. Al finalizar nos dieron un informe que me dijeron que era muy positivo en mi caso y me ofrecieron quedarme a trabajar en el lugar donde hice la pasantía.” (Mujer, 22 años, secundario completo, Programa para jóvenes)*

Aunque todos los beneficiarios entrevistados tenían bajo nivel educativo, pocos realizaban una contraprestación educativa o de formación. Más aún, las entrevistas mostraron que no conocían esta posibilidad o llegaban a ella luego de pasar por otras actividades de carácter socio comunitario. Ello quizás se relaciona con que el acceso a los planes se daba vía un “contacto” político o a través de organizaciones comunitarias. La información a través de folletos, centros comunitarios, escuelas o relevamientos realizados por las áreas de asistencia social fue mencionada por pocos entrevistados. En las entrevistas resultó claro que en la asignación de las tareas de contraprestación no se tenían en cuenta las características de los beneficiarios, respecto a su educación, formación, experiencia laboral; etc.

El desconocimiento que manifestaban los beneficiarios respecto al contenido y las condiciones de los programas constituye una responsabilidad no asumida de

las autoridades provinciales y municipales. Se privilegiaba cierto tipo de contraprestación, aquellas más ligadas al trabajo, desconociendo otras como la posibilidad de completar la educación primaria o secundaria que podrían atender una necesidad objetiva y subjetiva de los beneficiarios. El hecho de que los planes no incluyeran ni orientación ni entrenamiento a los beneficiarios para las tareas de contraprestación resalta su carácter asistencialista, que justificaba la entrega de dinero o bienes a cambio de alguna actividad definida como “laboral”. Lejos se está de reconocer a estas prestaciones como un derecho de los ciudadanos y una obligación del Estado.

#### 4. Políticas y medidas para favorecer las oportunidades educativas de jóvenes y adultos

Las evidencias cuantitativas y cualitativas verifican que no todos los ciudadanos tienen las mismas oportunidades para acceder a la educación y formación para el trabajo, y más aún, la situación de mayor desventaja en que se encuentra la población con bajo nivel educativo. Las entrevistas realizadas muestran el entrecruzamiento de factores que facilitan o dificultan la concreción de los mínimos de educación formal y, más aún, los ideales de la educación a largo de toda la vida.

La segmentación educativa no sólo funciona en el circuito formal sino que se reproduce en las experiencias educativas del llamado “más allá de la escuela”. El principio fundamental de la educación permanente es que

*“todos son capaces y deberían ser alentados para aprender y continuar haciéndolo a lo largo de toda la vida, sea en instituciones formales de educación y formación o informalmente, en el hogar, el trabajo o la comunidad. Sin embargo, ello sólo es realidad para un grupo privilegiado.” (Belanger y Tuijnman, 1997)*

El diagnóstico realizado sobre Argentina<sup>13</sup> da cuenta del quiebre del sistema educativo, el vaciamiento de la educación de adultos y la conformación de un mosaico de ofertas fragmentadas y puntuales de formación, que no favorece la definición de trayectorias educativas y de formación autónomas. La multiplicación de acciones de capacitación utilizadas como herramientas sociales asistencialistas no han llevado más que a la creación de un circuito de baja calidad para la población con bajo nivel educativo.

La diversidad, la falta de articulación, la baja permanencia y la dispersión en la calidad de la formación ofrecida por los programas analizados, reflejan su distancia respecto a una política de educación y formación dirigida a la recuperación

---

13 En la tesis de maestría también se analiza el caso de la provincia de Buenos Aires.

educativa de la población y la conformación de instancias coordinadas y reguladas que garantizaran el derecho a una formación continua para el trabajo. El resultado es un escenario signado por las reglas del mercado con ofertas segmentadas, sin planificación central e implementada por una multiplicidad de instituciones privadas y organizaciones no gubernamentales.

Al abordar las necesidades y demandas educativas de la población, la programación de la política educativa debería plantearse al menos dos cuestiones: la identificación y transformación de las situaciones deficitarias y una identificación de las causas que predominan para las mismas (Riquelme, 1997). La política educativa no sólo debe responder a las demandas explícitas sino también reconocer y atender las necesidades educativas objetivas, teniendo en cuenta las debilidades de ciertos grupos de población para demandar y favorecer su capacidad de expresión.

Una cuestión clave consiste en favorecer la completitud de los niveles de educación primaria y secundaria de calidad, en tanto constituyen la base sobre la que se sustenta una verdadera educación y formación permanentes. Las percepciones de algunos jóvenes acerca de la devaluación de contenidos de la educación de adultos requiere atención en tanto puede actuar como barrera al acceso, a la par que se mantiene la desigualdad en la distribución de saberes entre diferentes grupos de población.

La política educativa debería dirigirse a fortalecer la educación de jóvenes y adultos, olvidada por las reformas de los noventa, a través de diferentes medidas entre las cuales pueden mencionarse:

- la revisión de los currículos de la educación primaria y secundaria para renovar y ampliar el acceso a los conocimientos generales y científico-tecnológicos;
- estrategias más flexibles de enseñanza y aprendizaje aún en la educación formal;
- el diseño de diferentes espacios de puesta en práctica de saberes y conocimientos en alternancia con la formación teórica, principalmente en el nivel medio;
- la actualización de la formación de profesores para todos los niveles.

También debería encararse el diseño de programas de educación y formación para el trabajo de mayor cobertura y acordes a la expansión productiva. Se trata de políticas prioritarias para superar procesos de exclusión y diferenciación social y educativa de los trabajadores jóvenes y adultos.

## Anexo

### Cuadro 1

| Demanda de educación y formación   | Barreras al acceso   | Sistema de educación y formación  |
|--|--|---|
| <p><i>Jóvenes y adultos, trabajadores con bajo nivel educativo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Primaria incompleta</li> <li>• Primaria completa</li> <li>• Secundaria incompleta</li> </ul> | <p><b>Culturales</b></p> <p><i>Culturales o simbólicas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Género (mujeres) y edad (adultos)</li> <li>• Clase social (obreros)</li> <li>• Principio de avance acumulativo</li> <li>• Baja educación de los padres</li> <li>• Baja valoración de la educación y formación</li> </ul> <p><i>Escasa participación social</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En asociaciones voluntarias, sindicatos; etc.</li> </ul> <p><b>Económicas</b></p> <p><i>Situación económica y laboral</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bajos niveles de ingreso</li> <li>• Desempleo</li> <li>• Empleos precarios o temporales</li> </ul> <p><b>Físicas</b></p> <p><i>Uso del tiempo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escasa disponibilidad de tiempo libre por trabajo o responsabilidades familiares</li> <li>• Uso pasivo del tiempo libre</li> </ul> <p><i>Localización espacial</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De la población y de los servicios educativos</li> </ul> <p><i>Vías de comunicación y transporte</i></p> | <p><b>Escenarios complejos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resquebrajamiento del sistema de educación formal</li> <li>• Fragmentación y dispersión de las ofertas de formación para el trabajo</li> <li>• Instituciones públicas</li> <li>• Instituciones privadas</li> <li>• Programas de empleo y capacitación</li> <li>• Sindicatos o cámaras empresarias</li> <li>• Sociedad civil</li> </ul> <p><b>Ilusiones de corto plazo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cursos de formación puntual</li> <li>• Falta de planificación y orientación</li> </ul> |

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Doray y Arrowsmith (1997) y Riquelme (1978).

**Cuadro 2:** Beneficiarios de programas de formación y capacitación para el trabajo. Ministerio de Trabajo

| <b>Programas</b>   | <b>1997</b>      | <b>1999</b>      |
|--|------------------|------------------|
| Programas de capacitación del Fondo Nacional de Empleo                     | 19.086           | 8.613            |
| Proyecto Joven/PAPEJ   | 11.147           | 17.436           |
| Proyecto Microempresas   | 4.083            | -                |
| Proyecto Imagen  | 1.381            | -                |
| <b>Total Beneficiarios</b>   | <b>35.697</b>    | <b>26.049</b>    |
| <b>Total Desocupados*</b>  | <b>1.270.081</b> | <b>1.331.056</b> |
| <b>Desocupados con bajo nivel educativo (hasta secundaria incompleta)*</b> | <b>822.091</b>   | <b>818.320</b>   |

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Dirección nacional de Políticas de Empleo y Capacitación Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. \*Desocupados y desocupados con bajo nivel educativo en octubre de 1997 y 1999.

**Cuadro 3:** Beneficiarios de programas de formación y capacitación para el trabajo

| <b>Programas</b>  | <b>2006</b>      |
|---|------------------|
| Plan Jefes y Jefas de hogar desocupados (PJyJHD) componente Terminalidad Educativa      | 84.857           |
| Programa Sectorial de Calificación (sólo componente de formación profesional)           | 48.115           |
| Programa Incluir (componente 1 Desarrollo de capacidades productivas) (a junio de 2005) | 35.000           |
| <b>Total Beneficiarios</b>  | <b>167.972</b>   |
| <b>Total Desocupados*</b>   | <b>1.140.017</b> |
| <b>Desocupados con bajo nivel educativo (hasta secundaria incompleta) *</b>             | <b>576.008</b>   |

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, Dirección Nacional de Juventud y Encuesta Permanente de Hogares (INDEC). \*EPH Primer Semestre de 2006.

**Cuadro 4:** Beneficiarios de Programa Incluir

| <b>Componentes</b>  | <b>Total Beneficiarios<br/>(2004, 2005 y 2006)</b> |
|---|--|
| <b>Línea Desarrollo de Capacidades Productivas</b>  | <b>69.885</b>                                      |
| Capacitación en oficios   | 61.135   |
| Formulación de proyectos productivos  | 8.725  |
| <b>Línea Desarrollo Socio Comunitario</b>   | <b>30.244</b>                                      |
| Capacitación técnica en proyectos socio comunitarios  | 30.244   |
| <b>Línea Fortalecimiento Institucional</b>  | <b>3560</b>  |
| <b>Total Beneficiarios</b>  | <b>103.689</b>                                     |
| <b>Jóvenes de 18 a 25 años desocupados o subocupados horarios</b>                                 | <b>676.311</b>                                     |
| <b>Jóvenes de 18 a 25 años desocupados o subocupados horarios con hasta secundario incompleto</b> | <b>280.526</b>                                     |

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Dirección Nacional de Juventud y Encuesta Permanente de Hogares (INDEC). \*EPH Primer Semestre de 2006.

3/

## Juventudes fuera de foco

### (Des)vinculaciones en torno al desarrollo de un programa para la inclusión

MARÍA LAURA RAFFO, VICTORIA SALVIA ARDANAZ Y DIEGO QUARTULLI

#### Resumen

Este trabajo se propone desarrollar un estudio sobre las representaciones y trayectorias de un grupo de jóvenes en situación de desempleo estructural, residentes en barrios segregados del conurbano bonaerense, que ha sido caracterizado como población objetivo de una política focalizada: el Incluir.

Partimos de considerar las condiciones de vulnerabilidad en las que se inscriben estos jóvenes, analizando como estas debilitan los procesos de integración social al obstaculizar el acceso a los mecanismos que históricamente aseguraban proceso inclusivos: la educación y el trabajo. Analizamos también, la relevancia de la perspectiva de género, de la división de roles familiares y el análisis de la segregación territorial para comprender algunas caracterizaciones de este segmento diferenciado por un recorte de edad y de clase.

En el proceso, pretendemos analizar la interacción de los jóvenes con el programa y captar que vinculaciones y desconexiones se dan en ese proceso de ejecución de la política.

#### Introducción

El presente trabajo aborda las representaciones y trayectorias de un grupo de jóvenes en situación de desempleo estructural, miembros de núcleos familiares vulnerables, residentes en barrios segregados del Conurbano Bonaerense. Estos jóvenes presentan la particularidad de haber sido caracterizados como población objetivo de una política focalizada: el Proyecto Nacional de Inclusión Juvenil-Programa Incluir (2005).<sup>1</sup> Desde este recorte particular, pretendemos dar

---

1 El Proyecto Nacional de Inclusión Juvenil-Programa Incluir (2004), desarrollado por el Ministerio de Desarrollo Social, y determina de como beneficiarios de su accionar, a aquellos “jóvenes



cuenta de la problemática que atañe a este grupo específico, al tiempo que se intenta profundizar en el complejo proceso social de constitución de la juventud como un objeto de interés público, institucional y en particular político y académico.

Los jóvenes enfrentan en la actualidad una particular coyuntura, en la que el sistema político-económico no parece ofrecer espacios de inserción social para ellos, y los enfrenta a un horizonte de desempleo y precariedad laboral, así como también de deficiencias educativas e incompatibilidad entre su formación y los reclamos del mercado laboral. El pasaje hacia la adultez, definido histórica y culturalmente como un proceso de cambio complejo, se hace aun más dificultoso debido a las actuales restricciones en las posibilidades de inserción plena de la juventud en el mercado de empleo remunerado, constituyendo una de las problemáticas más relevantes que afectan a este grupo de edad en la actualidad.

Desde hace más de dos décadas, estos sectores sociales considerados más vulnerables, han sido objeto de políticas sociales que intervienen en su situación aplicando criterios de selección “focalizados” en determinados atributos. En el caso estudiado, el Programa Incluir parte de considerar al segmento juvenil, como aquel en el que la crisis económico social de la última década ha tenido mayor impacto y se plantea como objetivo general promover la inclusión social de estos jóvenes, en un marco conceptual que entiende a las dificultades de inserción en el mercado de trabajo (desocupación e inserción precaria) y al abandono temprano del sistema educativo formal como claves que definen la vulnerabilidad y la exclusión social.<sup>2</sup>

Posicionados desde una perspectiva que considera a la juventud como una construcción determinada social e históricamente<sup>3</sup>, intentaremos reconstruir y significar

---

entre 18 y 25 años de edad, desocupados o subocupados, en situación de pobreza, con bajo nivel de escolaridad y/o baja calificación laboral”, partiendo de considerar que este segmento juvenil, aquel en el que la crisis económico social de la última década ha tenido mayor impacto. El Programa se estructura en tres líneas de intervención: desarrollo de capacidades productivas, participación socio comunitaria de los jóvenes, y fortalecimiento institucional. El presente trabajo focaliza sobre la implementación de la primera de estas líneas, en su componente “capacitación en oficios”, la cual busca proveer los conocimientos, destrezas y habilidades para el desempeño de una ocupación laboral, privilegiando modalidades de capacitación orientadas al aprendizaje de oficios.

- 2 El Programa se estructura en tres líneas de intervención: desarrollo de capacidades productivas, participación socio comunitaria de los jóvenes, y fortalecimiento institucional. El presente trabajo focaliza sobre la implementación de la primera de estas líneas, en su componente “capacitación en oficios”, la cual busca proveer los conocimientos, destrezas y habilidades para el desempeño de una ocupación laboral, privilegiando modalidades de capacitación orientadas al aprendizaje de oficios.
- 3 “La ‘juventud’ es una preñación, un objeto preconstruido. Producido como categoría de sentido común de percepción de la sociedad a partir de unas dinámicas socio-históricas, sólo el ‘olvido’ de la estructuración de la sociedad en clases sociales puede permitir constituir un abanico de edades como ‘grupo social’, como actante de un relato sobre la sociedad que ignoraría las diferentes con-

las condiciones de vida de este grupo de jóvenes y nos guiamos por las siguientes preguntas: ¿Quiénes son estos jóvenes? ¿Cuáles son sus trayectorias? ¿Cómo representan sus vidas y su lugar en el espacio social? Y además, ¿qué vinculaciones y brechas existen entre sus situaciones de vida y el modo en que la representan? Y ¿de qué modo se establece el contacto y la desconexión con aquellas políticas sociales que pretenden generar cambios en sus condiciones de desigualdad? En definitiva, ¿cuáles son las condiciones objetivas y subjetivas que los acercan o los alejan de las políticas, programas y acciones de carácter público que pretenden favorecer su inclusión social a través de mejorar su capital humano y capacidades de inserción laboral y/o comunitaria?

Intentaremos responder a estas preguntas a través de una estrategia de indagación de tipo cualitativa basada en un estudio de caso de un grupo de jóvenes, hombres y mujeres de entre 18 y 25 años que residen en los barrios Los Álamos (LA) y San José (SJ)<sup>4</sup>, durante la implementación del Programa Incluir en el año 2005 y luego de su finalización. En este marco y a partir de la aplicación de la técnica de grupos focales<sup>5</sup> y de entrevistas semi-estructuradas en profundidad se buscó un acercamiento primario sobre las representaciones, expectativas y actitudes de los jóvenes. Para ello se reunió a diferentes grupos de jóvenes<sup>6</sup>, en un ámbito controlado, estimulando —a través de diferentes técnicas— la reflexión y el debate colectivo alrededor de diversos temas, entre ellos, las experiencias vividas de inserción / exclusión educativa, social y laboral, el papel de las políticas públicas y/o del Estado, y las expectativas de progreso, proyectos personales y futuro imaginado.

Este abordaje metodológico nos ha permitido, a través de la construcción de una tipología conformada por cinco trayectorias típicas, sistematizar los hallazgos, identificando tanto las características comunes como las diferencias existentes dentro de un universo juvenil aparentemente homogéneo. De esta forma, se ha preten-

---

diciones materiales y sociales de existencia asociadas a las diferentes posiciones en la estructura social: en las relaciones de producción y en la distribución de las diferentes especies de capital” (Martín Criado, 2000).

- 4 Para resguardar la confidencialidad, se utilizaron nombres ficticios, que no corresponden con los originales de los barrios estudiados.
- 5 Cada grupo focal se desarrolló teniendo un coordinador promotor y moderador de los debates y dos investigadores asistentes como observadores de la dinámica grupal. Todas las sesiones fueron grabadas y luego desgrabadas, elaborándose a partir de esta información y de las notas tomadas por los investigadores asistentes en cada reunión, grillas temáticas y un informe por cada grupo realizado. El presente trabajo surge de un análisis comparativo y transversal de la información primaria y de los diferentes informes particulares (Sautu, 2003; Kornblit, 2004; Petracchi, 2004).
- 6 Los jóvenes objeto de estudio se seleccionaron en función de tres criterios considerados teórica y metodológicamente relevantes: a) condición de género (varones y mujeres); b) responsabilidad familiar (tenencia o no de hijos); y c) relación con el programa Incluir (inscripción o no al programa, finalización o no de los cursos; y jóvenes que siendo población objetivo no accedieron al programa).

dido discernir cuáles fueron las diferentes modalidades que asumió el proceso de transición juvenil en función de los grados de integración social plena. Asimismo hemos evidenciado que las especificidades adoptadas por cada una de las trayectorias típicas presentan diversas (des)vinculaciones con el Programa Incluir, que van desde un leve impacto positivo sobre sus vidas hasta la no convocatoria.

## Juventud(es): itinerario(s) de transición, ¿hacia qué?

Podríamos pensar en primera instancia cuán acertada resulta una definición de la juventud<sup>7</sup>, que la concibe desde una supuesta nominalidad neutral y la asocia meramente a la pertenencia a una determinada franja etaria. ¿Cuáles son las características “comunes” de la “juventud”, para hacer que puedan ser ubicados y nombrados como parte de un mismo colectivo? ¿Puede una definición de este tipo, dar cuenta de las distinciones que al interior de este grupo imprimen las caracterizaciones de género y las particulares condiciones de existencia? ¿Cómo dar cuenta de que ella encierra distintas maneras de vivirla, diferentes biografías que a veces poco tienen en común?

En ese sentido, la juventud como transición hacia la vida adulta (dejar la escuela, comenzar a trabajar, abandonar el hogar de la familia de origen, casarse, formar un nuevo hogar, etc.), remite a un tiempo de ensayo y error, a un período de moratoria social, determinado histórica y socialmente<sup>8</sup>. En este trabajo se evidenciará que la pertenencia a un determinado grupo de edad no es la variable definitoria para comprender el desarrollo de la transición juvenil, en tanto ésta es experimentada en diferentes grupos de edad según la clase social. De esta forma, lo que define no es la pertenencia a un grupo de edad—este no es representativo de todas las transiciones posibles—, sino que el pasaje se dará de modo diferente según el estrato social del cual estemos hablando (Martín Criado, 1998).

---

7 Sobre los problemas de la noción de juventud, véase el artículo de Pierre Bourdieu “La juventud no es más que una palabra”, también en *Sociología y cultura*. Este autor procura mostrar que el hecho de hablar de los jóvenes como si fuesen una unidad social con intereses comunes constituye en sí mismo una manipulación: a sus ojos, sólo a través de un abuso tremendo del lenguaje pueden colocarse bajo un mismo concepto universos sociales que no tiene nada en común (Bourdieu, 1990).

8 “La estructuración en clases de edad difiere enormemente de unas sociedades a otras. Así, en la Europa pre-industrial, la conformación era muy distinta a la que conocemos en la actualidad: no existía la fase que ahora se denomina ‘adolescencia’; la infancia no estaba separada del mundo adulto... y terminaba a los 7-8 años; la variación en la construcción de las categorías de ‘infancia’ y ‘juventud’ era enorme de unas regiones a otras—al estar poco extendido el sistema escolar, no se había producido aún una homogeneización institucional de las clases de edad—, la categoría de ‘joven’ podía abarcar desde los 6 hasta los 40-50 años” (Martín Criado, 2000).

Entonces, es necesario poner de manifiesto, los aspectos relativos a las desigualdades sociales que están implícitos en la noción de “moratoria”. Los jóvenes de sectores medios y altos tienen, generalmente, oportunidades de estudiar, de postergar su ingreso a las responsabilidades de la vida adulta: se casan y tienen hijos más tardíamente, gozan de un período de menor exigencia. Por el contrario, los integrantes de los sectores populares poseen acotadas sus posibilidades de vivir la moratoria social por la que se define la condición de juventud: deben ingresar tempranamente al mundo del trabajo –a trabajos más duros y menos atractivos–; suelen contraer a menor edad obligaciones familiares (casamiento o unión temprana, consolidada por los hijos); carecen del tiempo y del dinero para vivir un período más o menos prolongado con relativa despreocupación y ligereza<sup>9</sup>.

En este sentido, considerar la dimensión etaria como dato explicativo único de percepciones y prácticas regulares termina funcionando en los procesos de investigación sobre el tema como un obstáculo epistemológico que impide comprender la influencia de otros factores, como la clase, el género<sup>10</sup> y la pertenencia cultural. Ahondar en esas distancias sociales que existen entre los distintos tipos de jóvenes –y las prácticas y percepciones que los diferencian y los separan– permite superar la consideración de una juventud homogénea, tendiente a identificar a todos los jóvenes con algunos de ellos. Desde esta perspectiva, no habría “una juventud” sino “juventudes” distintas (véase Braslavsky, 1986b; Margulis, 1996; Martín Criado, 2005).

Las modalidades que asumen los diversos itinerarios juveniles<sup>11</sup> se evidencian en el uso del tiempo libre, en la incorporación al mercado laboral, en la educación y

---

9 Estas observaciones conciben con los datos presentados en el artículo de Salvia, van Raap, Tinobora y Bonfiglio “Educación y trabajo: un estudio sobre las oportunidades de inclusión de los jóvenes tras cuatro años de recuperación económica” en este mismo libro, donde se destaca que el ingreso al mercado laboral de los jóvenes es temprano en los sectores pobres y más tardío en los sectores medios y medios alto.

10 Otra dimensión a tener en cuenta es que la juventud depende también del género, es decir, la condición de juventud se ofrece de manera diferente al varón o a la mujer. Ser mujer-joven-madre en un contexto social de pobreza aguda lleva a la pregunta sobre su condición juvenil. En este sentido, resulta importante comprender el significado del concepto de juventud en tanto que éste trae aparejada una situación de discriminación en la que no se tiene en cuenta la dimensión del género, o más bien se considera como único punto de referencia la experiencia de los jóvenes varones. En el marco de esta investigación se pudo observar cómo una misma etapa vital es vivenciada diferencialmente por los jóvenes varones y por las mujeres, visibilizando las implicancias que asumió esta dimensión en la conformación de las trayectorias laborales, educativas y familiares y en los tránsitos territoriales.

11 En sectores más pobres se comienza a trabajar más temprano, en trabajos manuales o de poca especialización. También suele ser más temprana la constitución de la propia familia y la reproducción de la misma. Las etapas de crisis económicas y la creciente desocupación introducen variantes en esta característica propia de las clases populares: los jóvenes no estudian, buscan participar prontamente en la actividad económica, pero muchos no consiguen empleo. En consecuencia, el desempleo tiende a expandir el período de transición de la juventud. La vida adulta

en la conformación de las relaciones familiares, en contextos geográficos y locales determinados.

## Trayectorias juveniles: un entramado de dimensiones en juego

El proceso de socialización, que se extiende a lo largo de toda la vida, adquiere en la etapa de juventud una destacada centralidad en la definición de un proyecto de vida y de una identidad social. El modo en que los jóvenes van desarrollando sus trayectorias de vinculación socio institucional con la familia, el espacio socio barrial, la escuela y el mercado de trabajo va definiendo un cuadro de potencialidades y limitaciones para su desarrollo como sujeto social.

Los jóvenes más desfavorecidos, pertenecientes a núcleos familiares vulnerables, habitantes de barrios segregados, con acceso restringido y deteriorado a la educación y con pocas posibilidades de acceso al mercado de trabajo, no son los únicos afectados por potencialidades y limitaciones en el desarrollo del proceso de inclusión en la vida adulta, pero es su situación la que pone en cuestión de modo mucho más agudo las tendencias a la integración/exclusión social de nuestra sociedad.<sup>12</sup>

Este marco analítico busca explicitar una visión dinámica de procesos que pueden tender a la exclusión, eliminando la idea de situaciones dicotómicas y estancas. Desde esta perspectiva, es posible incorporar la heterogeneidad de formas de vulnerabilidad y remitir al complejo entramado de mecanismos en los que se sustentan los procesos de exclusión de estos jóvenes, entre los que sobresalen aquellos vinculados al género y la pertenencia de clase. En este trabajo partimos de una conceptualización que define a la exclusión como un fenómeno relacional, que nos permite evidenciar distintos tipos de exclusiones<sup>13</sup> que pueden interactuar entre ellas, reforzando dinámicas excluyentes.

---

se aleja, con la moratoria más prolongada, también para los sectores populares. Avanzando en lo que podríamos denominar “ocio forzado”, que no se relaciona con los individuos que poseen tiempo libre, que disfrutan del ocio y de una moratoria social, que les permite vivir sin angustias ni responsabilidades. Sino un tiempo asociado a la frustración e impotencia relacionado con el paro forzoso.

- 12 El concepto de exclusión no es un concepto absoluto sino relativo. Por una parte, constituye la contrapartida de la inclusión, es decir, se está excluido de algo cuya “posesión” implica un sentido de inclusión. Este algo puede significar una enorme diversidad de situaciones o posesiones materiales y no materiales como trabajo, familia, educación, vivienda, afecto, etc., que varían en el tiempo y en el espacio. No se trata de un concepto dicotómico que divide a los individuos o grupos en dos; existe una serie de situaciones intermedias entre ambos estados.
- 13 La combinación de distintos procesos de exclusión expresan –y son expresión– de las relaciones de poder y las desiguales posiciones sociales de distintos actores asociados a un determinado espacio. En cuanto mecanismo de exclusión, la clase se relaciona compleja y contradictoriamente

En el detallado análisis de las trayectorias de estos jóvenes que se desarrollará en este capítulo, analizaremos la diversidad de situaciones de vida, considerando el modo en que la dinámica de la segregación residencial actúa conjugándose –y potenciándose– con los efectos de la inestabilidad y la vulnerabilidad del mercado de trabajo, la segmentación del sistema educativo y la organización familiar de un hogar pobre.

El espacio socio barrial adquiere centralidad como espacio que media las interacciones con los demás y que constituye el entorno material inmediato en el que tienen lugar las prácticas, condicionando fuertemente la vida de estos jóvenes. En estos barrios, la cotidianeidad se desarrolla en escenarios de interacción que pueden agruparse en dos grandes esferas: por un lado, el del barrio y la calle y por otro lado, el de la vida doméstica y familiar. Esta clasificación permite reconocer espacios en los que se realizan diferentes prácticas pero que están vinculados. El mundo familiar se constituye en función de sus interrelaciones con las demás instituciones sociales; nunca fue ni podrá ser un espacio ajeno o aislado respecto de las determinaciones sociales más amplias; la familia y la domesticidad no constituyen un mundo “privado”, una unidad aislada del mundo social. En este sentido, cuando estas diversas esferas se tratan conjuntamente, es decir, en sus relaciones recíprocas, lo que se plantea ya no es la determinación de una esfera sobre la otra sino las modalidades de articulación entre el trabajo económico y el no económico, las relaciones de género en el mundo del trabajo y en el mundo de la familia (Jelín, 1998; Wainerman, 2005; Oliveira y Ariza, 2002; Cerrutti, 2003).

Hemos considerado indispensable tener en cuenta las implicancias de género vinculadas con la división de roles y responsabilidades intrafamiliares que, muestran gran relevancia para dar cuenta de las especificidades y problemáticas particulares al interior de la categoría “jóvenes”. La vida laboral y educativa solo cobra sentido si se la analiza en relación con la familiar, como pertenecientes a una misma lógica que atribuye su lugar específico tanto al hombre como a la mujer. La distribución de roles y responsabilidades entre hombres y mujeres en la familia y fuera de ella, ilustran el modo en que en las relaciones entre familia, educación y trabajo se encuentran interrelacionadas por el género<sup>14</sup>.

Esta compleja trama de condicionantes territoriales, familiares, educativos y laborales, en el caso de los jóvenes estudiados, dificulta claramente la inclusión social de los mismos. Ante la crisis de instituciones tradicionales de socialización como la escuela y el trabajo, muchos de estos jóvenes difícilmente encuentran otros espacios de inserción social. Considerar la relevancia de los contextos geográficos,

---

con otros ejes de inequidad como el género, dando lugar a un mosaico de situaciones con diversos grados de desigualdad. Las formas de exclusión se relacionan entre sí y suelen potenciarse unas a otras.

14 Consideramos que los discursos y prácticas, que estatuyen el ser hombre y el ser mujer, actúan generando mayores desigualdades en el acceso a determinados bienes materiales, sociales y culturales.

locales y familiares, nos permite dar cuenta de la heterogeneidad de situaciones sociales que caracterizan a los jóvenes pobres y evidencia su dificultad para traspasar las fronteras de los ámbitos de exclusión donde ellos transcurren sus vidas.

### *Los jóvenes y el espacio socio barrial*

Para dar cuenta de los cursos de vida de los y las jóvenes de LA y SJ debemos adentrarnos en la caracterización del espacio barrial en que ellos habitan, que cobra gran importancia a la hora de comprender las condiciones y las perspectivas de vida de estos grupos.

El espacio público en el que se mueven estos jóvenes está marcado por la concentración territorial de desventajas sociales, es decir, se encuentra inmerso en un acuciante proceso de segregación urbana. El Municipio se caracteriza por lo marcado de las desigualdades socioeconómicas y en su interior LA y SJ son pequeñas islas territoriales con marcada concentración poblacional y altos índices de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). Estos espacios concentrados, se localizan en medio de zonas de alto y medio poder adquisitivo, por lo que los límites y desigualdades se destacan con especial intensidad, generando lo que Saraví llama “murallas sociales” que facilitan la reproducción de condiciones de vida, relaciones sociales y experiencias que refuerzan procesos de exclusión (Saraví, 2004).

Los jóvenes viven el espacio público, como arena de conflicto y de imposición de restricciones, aunque el modo en que estas limitaciones y conflictos se hacen presentes no es igual para todos, estableciéndose una diferencia primordial entre lo que ocurre con hombres y mujeres.

Los hombres jóvenes se apropian del espacio público, viven fundamentalmente en la calle<sup>15</sup>. Utilizan allí normas de convivencia propias y desarrollan prácticas sociales distintivas, donde los límites y reglas sociales son laxos y se redefinen y articulan en función de lógicas de reciprocidad y convivencia entre pares. El barrio es para ellos “su” porción del espacio público, que parece ir definiéndose “un espacio privado particularizado debido a su uso práctico cotidiano” (Saraví, 2004).

El resto del barrio entiende esa ocupación como una privación del espacio público, como un acrecentamiento de la sensación de inseguridad. Los barrios de LA y SJ son percibidos desde el exterior como cuna de delincuentes, lo que constituye un fuerte estigma que carga la comunidad completa. Sin embargo, al interior de los barrios este estigma se reproduce y se deposita de manera preferencial entre los “vagos”, jóvenes mayoritariamente varones, cuya presencia constante en la calle solo magnifica la percepción de inseguridad.

---

15 Diversos autores nacionales e internacionales han destacado la importancia de “la calle” en las vidas de los jóvenes de clases populares. Véase Auyero, 1993; Wacquant, 2001; Saraví, 2004.

Paradójicamente, la sociabilidad e incluso la movilidad de estos jóvenes encuentran contundentes límites en la “salida del barrio”, lo que tiene preponderante incidencia en sus perspectivas laborales. La cuestión económica establece una primera frontera, ya que alejarse del barrio implica disponer de medios económicos que ellos no tienen o deciden destinar a otras prioridades. La segunda limitación es aquella que impone la mirada de los otros al salir del barrio. Pareciera que la procedencia barrial y la edad funcionan acrecentando las marcas físicas que de por sí genera efectos discriminatorios. El tercer límite se relaciona específicamente con las barreras policiales que circunscriben al barrio y a la Capital Federal limitando de este modo una libre circulación con el exterior.

Entonces, el espacio público es de uso limitado para los jóvenes de barrios segregados, pero si además se es mujer, la restricción es más marcada. Una subjetividad que se modela en torno al rol materno tradicional, define al mismo tiempo al hogar como el espacio cotidiano preponderante. El entorno barrial les es familiar, pero al mismo tiempo peligroso. En su discurso, los jóvenes varones que no estudian ni trabajan, representan esa “juventud perdida” que imprime inseguridad a la circulación por el barrio.<sup>16</sup>

El barrio como espacio público más cercano y primer vínculo tras la apertura del mundo privado, es para ellas un espacio primordialmente de tránsito y localización, un territorio hostil y poco frecuentado como espacio de interacción social. Las relaciones con vecinos, amigos o familiares se desarrollan fundamentalmente dentro del hogar.

Las restricciones son aun más potentes cuando se trata de trascender la frontera barrial. En particular las mujeres jóvenes sin responsabilidad familiar realizan importantes esfuerzos por obtener empleos por fuera del barrio, sin embargo son pocas las ocasiones en que logran hacerlo exitosamente.

Aquí también se evidencian límites económicos, que se acentúan aun más en las mujeres con responsabilidad familiar. También el estigma barrial que aparecía en los hombres pesa sobre estas jóvenes, por lo que algunas de ellas han cambiado sus domicilios fraudulentamente para evitar ser discriminadas frente a una propuesta laboral.

El desarrollo de la vida en espacios caracterizados socialmente de modo marginal, determinan fuertes desventajas para los sujetos, ya que implica el desarrollo

---

16 Las imágenes de estos varones se acercarían a las propuestas desde el debatible supuesto conceptual, que entiende la pobreza como producto de la no inclusión en espacios laborales y educativos, y la asocia sin más a la caída en actividades delictivas. En el documento del Proyecto de Inclusión Juvenil (Programa Incluir), esta asociación se esgrime como uno de los factores tenidos en cuenta para focalizar la intervención en el colectivo de “jóvenes pobres”: “Se constituye entonces un proceso mediante el cual estos jóvenes se ven imposibilitados de trabajar, de estudiar, perdiendo de esta manera sus posibilidades de afiliación social. Esto, a su vez, los lleva a caer en la pobreza, en la delincuencia y en la marginalidad” (Documento de proyecto Programa Incluir, 2005).



de procesos de aislamiento, fragmentación interna y desarrollo de lazos sociales ineficientes e incluso negativos para lograr un mejor posicionamiento en la sociedad más amplia. Tal como se observa en el caso de las mujeres, el aislamiento en el mundo privado del hogar se establece como un modo de encierro e imposibilita el desarrollo de vínculos sociales que permitan ampliar las estrategias de vida y abrir los horizontes de movilidad territorial, con todas sus implicancias de limitación social, educativa, laboral, etc. Los hombres, por su parte, acceden a un espacio público limitado y a la vez limitante, ya que como destaca Wilson<sup>17</sup>, en muchos casos en las vecindades pobres se dan vínculos sociales de gran vitalidad, pero que sin embargo establecen modelos de rol ineficientes que pueden provocar conductas negativas o imposibilitar conductas que permitan el mejoramiento de las condiciones de vida.

En definitiva, el modo en que los sujetos se muevan y apropien de su entorno marcará diferencias en la sociabilidad extendida que puedan desarrollar, pero no generará cambios significativos en sus posibilidades de romper las desventajas y demarcaciones que actúan como entramado para la exclusión. Sumado a la situación de aislamiento geográfico y de mercado en la que se encuentran, el hecho de tener un número reducido de contactos sociales y de ámbitos de participación, limitan significativamente sus probabilidades de conseguir un empleo, de ampliar sus estrategias de vida y de abrir horizontes de movilidad social.

### *Los jóvenes y la familia: entre el núcleo de origen y la construcción de un proyecto familiar*

A pesar de que el rol de la familia como red de contención y el propio rol de estos jóvenes en su hogar son dimensiones que se definen con bastante heterogeneidad, podemos ver que esas caracterizaciones son de gran relevancia para entender las trayectorias de estos jóvenes.

En primer lugar, podemos destacar que la mayoría de los jóvenes continúan habitando en el hogar parental, lo que les proporciona cierta contención ya que no son ellos quienes tienen la principal responsabilidad de estos hogares. Por otra parte, aquellos que han dejado el núcleo familiar de origen para formar hogares propios, lo han logrado en condiciones aun más precarias que las de sus padres.

Pudimos observar también, que el deterioro de las condiciones de trabajo, el aumento de la vulnerabilidad y la pobreza de los hogares, ha contribuido al debilitamiento de las familias que ya no tienen la capacidad de resolver problemas como

---

17 Wilson (1996), desde una mirada estructuralista, aporta una interesante perspectiva para encarar la problemática de los lazos sociales en las poblaciones pobres. El planteaba que para esos sectores, no es tanto la ausencia de sociabilidad lo que implica un problema, sino el carácter negativo o ineficiente que pueden presentar estos lazos. Este autor define que para pensar la posición de los sujetos en la sociedad más amplia, ciertos tipos de lazos sociales pueden tener efectos negativos.

la obtención de empleo o el mantenimiento del apoyo para que sus hijos sigan en la escuela. En los relatos de los jóvenes, la familia no aparece como generadora de un capital social abriendo posibilidades y ofreciendo una contención básica, desde la cual tejer los vínculos más significativos. Las posibilidades de brindar un apoyo relevante son pocas, aunque si se tejen ciertas estrategias para resolver necesidades mínimas. De hecho, si el vínculo con el núcleo familiar primario está deteriorado, los jóvenes parecen tener menos posibilidad de proyección y mayor incertidumbre sobre el mañana inmediato (Wainerman, 2005).

Los jóvenes que han podido desarrollar una nueva familia son una minoría, pero el anhelo de concretarlo es común a todos. En especial en el caso de las mujeres que han sido madres, el nacimiento de sus hijos es vivido como lo más cercano a poseer una familia propia, aun cuando no puedan dejar la casa de los padres o los suegros. Los hombres ven muy difícil la posibilidad económica de tener y mantener una casa propia, lo que también repercute en una mirada descreída sobre la posibilidad de construir un hogar.

También los roles que los jóvenes asumen al interior de los hogares varían de un caso al otro y, nuevamente, la variable de género es relevante para entender algunas de esas diferencias.

Cuando hablamos de roles familiares nos referimos a las responsabilidades y atribuciones que tiene cada sujeto con respecto a su grupo familiar, ya sea este el de origen o el núcleo propio. Lógicamente, es en los casos en los que se han constituido núcleos familiares propios donde la carga de responsabilidades aparece con más fuerza, pero también aquellos que habitan en su núcleo familiar de origen asumen con mayor o menor intensidad ciertas obligaciones.

Una de las primeras cuestiones que nos interesa destacar es que las jóvenes mujeres, incluso aquellas que no son madres, remarcan que las posibilidades de acceso al mundo laboral dependen de los arreglos familiares que definirán la carga de responsabilidades y tiempo destinados al cuidado de los hijos o hermanos y a la realización de las tareas domésticas. La socialización en los roles de género<sup>18</sup>, parece definir que el cuidado del hogar y de los hijos es una cuestión exclusiva de las mujeres; llevando esto a que la vida cotidiana de las mismas se desarrolle primordialmente en el ámbito privado, relegándose su salida al mundo público.

En este sentido, aunque las mujeres ilustran su “voluntad” de trabajar<sup>19</sup>, las trayectorias laborales de estas jóvenes se caracterizan tanto por su intermitencia

---

18 Estas diferencias de género se transmiten y construyen de generación en generación desde la más temprana infancia y pueden apreciarse en las cualidades y los roles que se le atribuyen a las niñas y a los niños. Los relatos dan cuenta que en su infancia, se han tenido que hacer cargo de sus hermanos menores, delegándose la responsabilidad de cuidar a los niños y realizar tareas domésticas en las hijas mujeres.

19 En correspondencia con esta mirada tradicional sobre las responsabilidades domésticas, para estas mujeres el cuidado de los hijos y de la casa no es percibido, en ningún caso, como un trabajo.

—ya que sólo se incorporan en momentos de extrema necesidad o cuando aparece alguna oportunidad de trabajar— como por el hecho de que las mismas han sido interrumpidas en muchos casos por el nacimiento de sus hijos<sup>20</sup> o incluso de sus hermanos.

La tensión entre el cuidado de los hijos y la obtención de sustento es evidente. A eso se suma que los costos monetarios de una búsqueda son considerados demasiado onerosos y sopesando costos y beneficios, los miembros de la familia tienden a delegar en ellas el rol de cuidadoras. La falta de estructuras institucionales que colaboren en la realización de estas tareas contribuye a dificultar las salidas alternativas.

Los planes sociales son otra alternativa válida para las mujeres madres, que alivian la problemática cotidiana de la subsistencia, pero no quita el anhelo de una inserción en el mercado laboral, percibido como un modo de realización personal plena.

Esa asistencia constituye a su vez otro componente de la trampa doméstica que impide que la fantasía del trabajo remunerado pueda al menos intentar su concreción, ya que ellas perciben como preferible obtener menos con un plan, pero no verse obligadas a dejar a los hijos.<sup>21</sup>

Es importante destacar que las mujeres que son madres relacionan la juventud con una serie de actitudes, códigos y actividades que no perciben como propios y ponen de manifiesto la percepción de un “antes” y “después” en sus vidas, que significó el nacimiento de sus hijos, suerte de proceso “inercial” devenido sin que mediara una elección consciente previa. Este acontecimiento provocaría el cese repentino del período de moratoria social, ya que ellas perciben que su lugar en el mundo, su rol principal, ha sido fuertemente definido desde el momento del nacimiento del hijo. Ellas no pasan de ser jóvenes a ser adultas, sino más bien de ser hijas a ser madres.

Esta centralidad de la maternidad en la definición de sus vidas como adultas se vincula con la caracterización excluyente de sus perspectivas de vida presente y futura. Son tantos los condicionantes materiales y simbólicos que imposibilitan el desarrollo de una carrera laboral o de un proyecto laboral digno, de un vínculo de

---

Frente al trabajo remunerado, las actividades domésticas son entendidas, incluso por quienes las realizan, como “no hacer nada”. El trabajo doméstico no remunerado no es reconocido como un trabajo y no reviste prestigio social.

20 En su mayoría las jóvenes mujeres consideradas en esta investigación eran madres o estaban embarazadas al momento de la entrevista (11 de las 17 entrevistadas tenían hijos a su cargo).

21 Catalina Wainerman afirma que el modelo tradicional de organización familiar se sostiene en las clases bajas como norma canónica, siendo en la mayoría de los casos la necesidad económica la que moviliza a las mujeres al mercado de trabajo. Las obligaciones y derechos que otorga la maternidad son fuertemente remarcadas y se percibe el rol de la “madre presente” como prioritario (Wainerman, 2005).

pareja estable o la constitución de un hogar autónomo, que el desarrollo del rol de madres pareciera ser el más prestigioso cuando no el único posible<sup>22</sup>.

En el caso de los hombres jóvenes todo parece desarrollarse de un modo bien distinto. Si tal como venimos diciendo la distribución de roles varón/mujer suele asignar a las mujeres la provisión efectiva de las tareas de cuidado de los hijos y el hogar, como contrapartida, en aquellos varones que asumen las responsabilidades asociadas al rol de padres, las mismas suelen vincularse a la provisión de un ingreso que les permita llevar a cabo la manutención de los hijos. Cabe señalar que esta situación se ve más fielmente reflejada en aquellos hogares biparentales en los que conviven ambos padres, ya que cuando las jóvenes madres no conviven con el padre de sus hijos y lo hacen con otros familiares, esta responsabilidad suele recaer en estos miembros. Sin embargo, no solo aquellos que son padres asumen esta responsabilidad de proveedores económico, ya que también este rol nace en el seno de la familia de origen para luego formalizarse y extenderse si es que se desarrolla un nuevo núcleo familiar.

Más allá de la importancia de la definición del rol de proveedor, es necesario destacar que para los hombres la paternidad no tiene la contundencia definitoria y menos aun constituye una puerta de salida de la etapa juvenil. En primer lugar, porque son pocos los que reconocen haber asumido responsabilidades plenas de convivencia, sustentación y cuidado con respecto a sus hijos. Muy por el contrario, la mayoría solo han reconocido responsabilidades económicas, y de un modo muy limitado dado que no poseen inserciones laborales estables u otros modos de obtener un ingreso con cierta regularidad.

Es evidente que el grado de responsabilidad y compromiso es menor en los hombres jóvenes que en las mujeres, y que para ellos la llegada del hijo no implicó limitar otras actividades sociales o recreativas, o restringir sus tiempos de búsqueda o desempeño laboral o formativo. A diferencia de lo que ocurre en el caso de las mujeres, para los hombres no hay discontinuidad de códigos y rutinas con relación a los hombres que aun no son padres. Sin embargo, la preocupación por el sustento de los hijos aparece marcando una restringida pero arraigada responsabilidad de compartir cualquier ingreso de dinero que pueda existir.

Como se ha mostrado en este apartado, el marco de posibilidades de acción de los jóvenes va variando según cual sea el rol familiar asumido, lo cual, como profundizaremos a continuación presenta efectos sobre el modo en que se dan las vinculaciones con el mundo educativo y laboral que define los procesos de pasaje y moratoria social, propios de la juventud.

---

22 En los sectores populares el modo de realización de las mujeres pasa casi exclusivamente por su condición de madres potenciales, pues no suele haber en estos sectores otros horizontes de realización. Para las mujeres de sectores medios y altos nuestra época ha abierto otras perspectivas de logro, que pueden considerarse como relativamente alternativas de la maternidad: carreras profesionales, artísticas, intelectuales, etc.

*Jóvenes y trayectorias educativas.  
Presente discontinuo e ilusión de futuro*

En este capítulo intentaremos aproximarnos a la comprensión del modo en que estos jóvenes hombres y mujeres, partiendo de su inscripción socio territorial común y con la diversidad de condiciones familiares antes descritas, han establecido y sostenidos sus vínculos con el mundo educativo y que representa esta inserción en sus vidas.

En este proceso de conocer estos caminos de escolarización, se nos hizo evidente que esta relación con el mundo de la escuela no se ha desarrollado de un modo fluido y sin conflictos y que han sido más las dificultades que los alicientes que encontraron para permanecer dentro del sistema educativo. Por esta razón, buena parte de las trayectorias son fragmentarias, trucas o inconclusas ya que el “desenganche” del sistema escolar formal se ha producido desde edades muy tempranas.

Para ellos la permanencia en el interior del sistema educativo constituye un aspecto crítico y podemos distinguir entre las razones esgrimidas factores externos e internos a la escuela, que estarían asociados al abandono o deserción escolar.

Es muy común que los jóvenes expliquen la deserción por factores externos a lo institucional, particularmente aquellos relacionados con los condicionamientos familiares antes analizados. Pareciera que ellos perciben una gran distancia entre su mundo de vida y la institución escolar. Los juicios que expresan sobre la escuela se encuentran relacionados con: que es aburrida, desconectada de su realidad y escasamente formativa para el mundo del trabajo, en definitiva, revela un sistema escolar que no ofrece respuestas para hacer frente a situaciones ligadas a las necesidades familiares y a la inestabilidad del mundo del trabajo.

Pero, aunque aparece cierta mirada crítica hacia la institución, el reconocimiento de esa desconexión los lleva a la autoculpabilización. Ellos asumen como propia la responsabilidad por el abandono, y se responsabilizan por el desenganche entre sus vidas privadas y el ámbito público escolar.

Para ellos, entonces, la escuela “no tiene toda la culpa” y aunque muchos hayan abandonado esto no implica un descreimiento en los valores de la educación. Es destacable que para todos ellos la educación es un valor particularmente positivo, ya que existe un ideal compartido de que los proyectos se pueden materializar fundamentalmente a través de los estudios. En especial, aquellos vinculados con el logro de mejores posibilidades de inserción laboral.

Consecuentemente, el no tener estudios explica para ellos en buena medida sus dificultades de desarrollo personal e inserción laboral, así como también demarcan un límite para sus posibilidades de desarrollo educativos a futuro.

Se manifiesta una contradicción entre la valoración de la educación como medio para la movilidad y el progreso personal y las evidencias cotidianas que les mues-

tran que los niveles y calidad de instrucción necesarios para la inserción laboral exitosa no son accesibles para ellos. Como hemos relatado ellos perciben que son muchos los obstáculos para terminar la escuela, pero fundamentalmente, entienden que las constricciones socio-espaciales marcan que el sistema educativo al que ellos pueden acceder es deficiente en cuanto a el otorgamiento de las credenciales y los saberes necesarios para la vida.

### *Jóvenes y trayectorias laborales. Miradas desde el “afuera”*

Los relatos vinculados con la inserción laboral refieren a un creciente debilitamiento de los vínculos de los y las jóvenes –como hemos dicho, en general poco calificados– con el mercado de trabajo. En el plano laboral, podríamos ubicar sus trayectorias en una gradación que iría desde experiencias laborales formales con cierta estabilidad (lo que solo se ha dado en unos pocos casos y por períodos muy breves), pasando por trabajos intermitentes y hasta el desarrollo de actividades extralegales o incluso ilegales. Las implicancias de una experiencia laboral evanescente, siempre fragmentaria o directamente inexistente, tiene su impacto en los relatos sobre sus itinerarios laborales, proceso que se plasma en la dificultad que tienen la mayoría de ellos para hablar de las actividades que efectivamente realizan o realizaron, como formando parte de una trayectoria.

Esa inestabilidad laboral hace que para ellos sea muy difícil imaginar alguna movilidad ascendente a corto o mediano plazo: el trabajo se transforma en un recurso más de obtención de ingresos entre muchos otros como los planes sociales, las changas, o incluso el robo: es un rebusque guiado por una lógica de provisión.<sup>23</sup>

El ingreso al mercado laboral es, en definitiva, una batalla frente a condicionantes y obstáculos. Por esta razón la búsqueda laboral suele no materializarse en acciones sistemáticas y sostenidas en el tiempo, situación que se vincularía con las reiteradas experiencia de fracaso que han atravesado. En relación con la búsqueda de trabajo, lo distintivo no son las estrategias utilizadas, sino los impedimentos con los que suelen encontrarse a la hora de conseguir trabajo. Lo que prevalece es la afirmación de un deseo o anhelo frustrado: “yo quiero trabajar, pero...”.

Buena parte de los relatos refieren a una percepción clara de que ellos y ellas no cumplen con los requisitos demandados y valorados por el mercado. Nos cuentan

---

23 Kessler habla de un proceso de pasaje en los jóvenes desde una lógica de trabajador a una lógica de proveedor y marca que la diferencia fundamental entre ambas “está en la fuente de legitimidad de los recursos obtenidos, que, en la lógica del trabajador reside en el origen del dinero; el fruto del trabajo honesto en una ocupación respetable y reconocida socialmente... En la lógica de la provisión, en cambio, la legitimidad ya no se encuentra en el origen del dinero, sino en su utilización para satisfacer necesidades”. Esta lógica de provisión implica además una escasa posibilidad de planificación vinculada a bajas expectativas de rendimiento (Kessler, 2004: 41).

acerca de las dificultades y ponen en evidencia la distancia entre lo que pueden ofrecer y aquello que perciben que el mercado les exige y demanda. Consideran que las remuneraciones son bajas en proporción al trabajo realizado, que es muy escasa la oferta de trabajos que ellos y ellas podrían desempeñar, lo cual además se ve acentuado en el caso de las mujeres, especialmente afectadas por las segmentaciones del mercado.<sup>24</sup> También afirman que los requerimientos (“saber computación”, “inglés”) son inalcanzables teniendo en cuenta su nivel de instrucción. La falta de estudios y de experiencia, se combinan en un círculo vicioso irresoluble: sin estudios no se consigue trabajo, sin empleos no se acumula experiencia. Sea cual sea el nivel de experiencia y estudio que posean, ellos aseguran que “siempre habrá alguien que esté esperando más”.

En definitiva, estas trayectorias se alejan de los parámetros de las características del mercado laboral formal y reflejan el debilitamiento de los vínculos de los jóvenes menos calificados con el mercado de empleo y la creciente dificultad para traspasar los límites de las lógicas de proveedor o incluso, de traspasar los límites del propio hogar.

En definitiva, en estas trayectorias se hace evidente el resquebrajamiento de los mecanismos que tradicionalmente posibilitaban el pasaje entre el mundo educativo y el laboral; y no parecieran haberse generado demasiadas alternativas que permitan establece el proceso de pasaje y consolidación hacia la vida adulta plena.

### *Cinco trayectorias típicas*

En la búsqueda de sintetizar analíticamente la compleja caracterización juvenil que hasta aquí hemos presentado, hemos definido a estos jóvenes a partir de la construcción de una tipología de cinco trayectorias típicas. Partiendo de una afinidad etaria, a la que se adiciona la inserción en hogares socioeconómicamente vulnerables y la pertenencia a un espacio territorial segregado, analizamos los rasgos que establecen diferenciaciones entre estos jóvenes en sus potencialidades y dificultades para insertarse en la sociedad y en la vida adulta.

Retomando los ejes analizados hasta aquí, consideramos los siguientes rasgos como más significativos para la definición de las potencialidades y dificultades para la integración social plena:

---

24 En palabras de Jelin, “Desde la perspectiva de la oferta de empleo persiste una fuerte segmentación ocupacional entre géneros. Mientras que los hombres participan en todo tipo de sectores económicos, las mujeres urbanas se concentran en los servicios y el comercio, y dentro de ellos desempeñan tareas ‘típicamente femeninas’, es decir, aquellas definidas socialmente como extensión de las propias de la labor doméstica: para las mujeres populares, servicio doméstico en otras casas, limpieza y lavado/planchado de ropa, costura, cuidado de niños, ancianos y enfermos; para las mujeres más educadas de sectores medios, enfermería, secretariado, docencia” (Jelin, 1998: 48).

**Familia:** intensidad de los vínculos familiares, el rol de la familia como red de contención. Rol de los jóvenes en su hogar.

**Espacio social del barrio:** apropiación diferencial del espacio y distintas intensidades en los vínculos.

**Educación:** intensidad de las trayectorias educativas. Tipo y vínculo con la educación. Importancia y valor atribuido a la experiencia educativa.

**Trabajo:** intensidad de las trayectorias laborales. Grado, tipo y calidad de las inserciones.

**Genero:** atraviesa las anteriores dimensiones. Los condicionantes de género se expresan en los distintos modos de entender la formación, el trabajo, la familia y el espacio social del barrio.

Como se evidencia a continuación, estos jóvenes pueden caracterizarse desde una vinculación precaria con el mercado laboral y el mundo educativo (que marcaría un leve avance en la integración), hasta situaciones de mayor desconexión donde solo la familia de origen o los pares constituyen el mundo de relaciones relevantes.

- Hombres jóvenes con vínculos socio-laborales precarios

*“Yo creo que un buen trabajo, a nuestra edad no lo ves tanto, como un trabajo que puedas hacer carrera. Un trabajo que tengas perspectiva de algo más. Porque yo y todos los que estamos acá trabajamos para sobrevivir, y eso no está bueno.” (Focus 6, Agosto 2005)*

Se trata de un grupo de hombres jóvenes que tienen un rol familiar de proveedor aunque no de jefe de familia y cuyo núcleo familiar de origen ofrece una contención media. Sus vínculos con el barrio tienen cierta relevancia, en particular a lo que hace a la inserción en grupos de pares. Tienen una socialización secundaria media, lograda especialmente a través de su intermitente inserción en el mundo laboral. Por otra parte, su trayectoria educativa es inconclusa, con un abandono temprano del mundo educativo (para ingresar al mundo laboral).

- Mujeres jóvenes con vínculos socio-educativos precarios

*“Yo con el título de Polimodal no consigo trabajo... en realidad uno consigue trabajo que no hace falta estudiar absolutamente nada... no te exigen currículum, estudios, ni nada... son cosas mas prácticas.”*

*“Porque te piden experiencia... y yo nunca había trabajado en ningún lado.” (Focus 7, Junio 2006)*

Es un grupo de mujeres que se caracterizan por pertenecer a familias de origen con contención media, con quienes comparten el hogar. Allí cumplen un rol



doméstico de tipo secundario y, al no tener hijos, pudieron extender más su trayectoria educativa y alternar esporádicamente su rol familiar con el mundo laboral (siempre precario). Su socialización con pares es poco relevante, ya que casi no interactúan en el barrio.

- Mujeres jóvenes madres en núcleo familiar propio

*“Mi idea era estudiar para radióloga, y después mi marido me dijo, dale, vamos a tener un hijo, vamos a tener un hijo y me terminó convenciendo, hasta el día de hoy yo le digo, si te hubiese dicho que no ya estaría con mi título, ya estaría trabajando, pero bueno, acá está, dije que sí, y bueno, ya está, ya vino, pero yo quería tener un buen título, porque no te sirve de nada.” (Focus 1, Mayo 2005)*

Son mujeres que pertenecen a familias de origen con contención media pero que han conformado un núcleo propio en el que cumplen el rol de amas de casa y madre. No poseen trayectorias laborales y las trayectorias educativas son inconclusas. Tampoco poseen vínculos con sus pares. En estas desconexiones cumple un rol explicativo central la aparición de la maternidad en sus vidas.

- Mujeres jóvenes madres en núcleo familiar de origen

*“No, yo ahora no. Yo por ahora quiero criar a mis hijos con la ayuda de mi mamá. Si me meten la excusa de que por ellos (los chicos) no puedo salir a trabajar, menos me los van a cuidar si yo quiero estudiar. Y trabajar es algo que entraría plata a la casa, y estudiando no entra nada. Menos me dejan trabajar, menos me van a dejar estudiar.” (Focus 5, Junio 2005)*

Se trata de mujeres insertas en sus núcleos familiares de origen, que le ofrecen una contención media. Tienen un rol familiar de madres, más un rol doméstico secundario. No han desarrollado vínculos con el mundo laboral y la trayectoria educativa es inconclusa. También es casi inexistente su socialización con pares ya que están muy recluidas en lo doméstico.

- Hombres jóvenes vinculados con sus pares

*“Uno trabaja de la mañana hasta la noche y de noche cuando venís puede ser dos horas que los colegios de la zona más o menos halla horario de noche para la gente que quiere aprender, pero que pasa, al no tener trabajo, al no estar bien con tu familia, capaz que tenés un problema y ya te da pensar si vas al colegio, si vas a buscar un trabajo, o como decías vos, hoy me peleé con mi familia te vas a tomar una cerveza ya, como que tira el colegio para allá, y laburo para allá y no llegamos a nada.” (Focus 4, Agosto 2005)*

Es un grupo de jóvenes hombres con núcleos de origen con una contención débil ya que están desvinculados de su familia. En cuanto a su socialización con pares, esta se da fundamentalmente en el barrio. La dimensión educativa es poco relevante en sus vidas debido a un abandono muy temprano y la trayectoria laboral es casi inexistente, ya que solo desarrollaron changas muy precarias.

Las caracterizaciones de cada uno de estos agrupamientos de jóvenes son diversas, pero es importante destacar que todos ellos se encuentran en condiciones de exclusión, con grandes dificultades para lograr su integración social plena. A partir de esta tipología, podemos denotar también que las necesidades de esta heterogénea juventud, para lograr un proceso inclusivo, son diversas; del mismo modo, deberían serlo las estrategias habilitadas por el Estado con esa finalidad.

## Políticas sociales: miradas juveniles, miradas desde el Estado

Si las formas de intervención sobre los sujetos y sus problemáticas, se vinculan necesariamente con aquellas miradas que los “construyen” teóricamente, y los conciben como integrantes de determinados colectivos, desde las políticas sociales los criterios frecuentemente empleados para efectuar estas demarcaciones, suelen manifestar una impronta con especial énfasis en los aspectos cuantificables del “ser” y el “estar”. Desde nuestra perspectiva, este abordaje resulta explicativamente limitado, en parte por la escasa relevancia asignada a las formas en que los propios sujetos se definen y definen sus necesidades. Y si nos referimos a un espacio marcado por destacada concentración territorial de desventajas sociales, e inmerso en un proceso de segregación urbana pareciera que es aun mayor la ceguera de los criterios aplicados por dichas políticas.

Los jóvenes abordados en esta investigación, con sus características de segregación antes descritas, pueden ser pensados como población objetivo del Programa Incluir tanto porque coinciden en sus características con aquellas en que ese programa había focalizado, como porque en la ejecución del mismo se desarrollaron actividades de reclutamiento en las zonas donde ellos habitan.

Sin embargo, no todos ellos pudieron o quisieron acceder a los beneficios ofrecidos por el Programa. Algunos se inscribieron y terminaron los cursos, otros se inscribieron pero no pudieron finalizar o siquiera iniciar la formación, otros no desearon inscribirse y muchos más ni siquiera se enteraron de que existía tal convocatoria. En este apartado indagaremos sobre el modo en que se dieron estos diferentes procesos, intentando comprender que condiciones los definieron y que representaciones están en juego en cada caso.

No es la intención de este artículo profundizar sobre las críticas existentes a las políticas focalizadas desde su modo de conceptualización y las lógicas subyacentes a sus planteos, pero si pretendemos detenernos a reflexionar a partir de la

observación de la ejecución del Programa Incluir en un espacio barrial particular, sobre las fallas y los logros y sobre la trascendencia de los cambios que intentan efectuar sobre las condiciones desiguales en que vive esa población. Conociendo el modo en que se dio la vinculación de algunos jóvenes con el Programa y analizando que ocurrió con aquellos jóvenes en condiciones de exclusión que se mantuvieron por fuera de ese contacto, buscaremos comprender qué acerca y qué aleja a estos jóvenes de la intervención estatal. Y en los casos en que se haya establecido alguna vinculación de los jóvenes con el Programa, cuestionaremos sobre la relevancia de esta intervención en sus vidas.

### *El plan modelo*

Hemos definido anteriormente los procesos de fragmentación interna y estigmatización que se evidencian en los barrios donde habitan estos jóvenes, sin embargo, esa ruptura de ciertos lazos para con la sociedad ampliada coexiste a su vez con un complejo entramado de vínculos institucionales provenientes del Estado y que se traducen en la múltiple interacción con diversos planes asistenciales. LA y SJ son barrios “bajo planes”, donde la intervención estatal se hace presente en forma continua, a través de las mediaciones que gestionan los referentes políticos locales.

La percepción de los jóvenes sobre las instituciones públicas es negativa, con una fuerte tendencia a englobar todo espacio institucional dentro del mundo de la política y como sistemas de corrupción e injusticia. El Estado es concebido desde una perspectiva personalista y, por lo tanto, el accionar de cada uno de los individuos que lo componen es evaluado en forma particular. De este modo la corrupción, el desinterés, la ineficiencia, al igual que la cercanía con la gente, el interés, la capacidad de trabajo son características que ellos critican o alaban en cada persona, pero que difícilmente son percibidas como aspectos propios de un sistema.

Aunque la mirada negativa es la que prima, el Estado es también pensado como motor fundamental para cambiar las condiciones de vida. Esta mirada aparece en muchos de los jóvenes asociada al regreso a un pasado idealizado en el que el Estado garantizaba trabajo y ayuda para todos, con ciertas expectativas de que se generen espacios de inclusión, particularmente laborales, y de que la ayuda estatal llegue a quienes “legítimamente” la necesitan; también se espera que el Estado ejerza un proceso de control fuerte sobre lo que ocurre en sus vidas y en su entorno social: que se cumpla con la contraprestación, que los chicos asistan a clases, que la plata se use para lo que se dispuso.

La mirada negativa sobre los planes de asistencia, imperante aun entre quienes usufructúan de ellos, se relaciona principalmente con que su distribución se desarrolla por carriles que ellos reconocen como corruptos y a partir de estructuras clientelares. Un buen programa de asistencia debería ser para estos jóvenes, más justo y más limpio en su asignación, siendo la necesidad y el merecimiento los principales parámetros para otorgarlos.

Por estas mismas razones, el Incluir es identificado por ellos como un “plan modelo”, que cumple con las condiciones que ellos destacan como primordiales: no se lo identifica con un sistema clientelar, ofrecen algo concreto que la gente necesita y no dinero y lo que da se convierte en un capital del que el beneficiado puede apropiarse.

En particular aquellos jóvenes de LA y SJ que recibieron la oferta de capacitación del Programa Incluir se sintieron interpelados e ilusionados. Valoraron positivamente que no se les ofreciera sólo ayuda material, sino también bienes simbólicos en la forma de un capital que los “mejora”. La posibilidad de acceder a un empleo de calidad, promesa que muchos suponen que existe detrás de la propuesta, se inscribe como uno de esos bienes con potencial emancipatorio. Estos jóvenes muestran verdadera avidez por aprovechar oportunidades y generar así nuevos recursos que les facilite posicionarse para el mercado laboral y para la vida. Además, nos relatan ilusionados que tener algo para hacer o una excusa para salir de la casa, no es para ellos poca cosa.

La satisfacción que genera el sentirse considerados por la existencia de un plan que está destinado a ellos, “los jóvenes” no es un aspecto poco destacado. Sienten que el Incluir los convoca, apela a ellos como jóvenes, lo que se destaca especialmente dado que ellos poseen la percepción negativa de que el mundo no les ofrece nada.

Sin embargo, ese entusiasmo inicial, las representaciones positivas y esperanzas sobre las potencialidades de la propuesta de participación en el Incluir, se desmoronaron rápidamente para aquellos que se introdujeron en el proyecto, dejando paso a una sensación de apatía y descreimiento generalizada.

Explican este proceso, algunas de las limitaciones y desgastes que el propio programa generó, más los condicionantes simbólicos y objetivos propios de las vidas de estos jóvenes.

### *Entre el propio mundo de vida y una propuesta de intervención: ¿distancia insalvable?*

Desde otras aproximaciones, cuyos resultados se exponen en este libro, se evidencian las limitaciones de la perspectiva focalizada en las políticas públicas, pero en este trabajo pretendemos centrarnos en la mirada de los jóvenes sobre el desarrollo de tal proceso y el modo en que se dan vinculaciones y desconexiones.

En una primera mirada más general podemos distinguir tres formas claramente diferenciables de llegada del Programa Incluir al mundo juvenil:

En primer lugar, algunos de los jóvenes no se enteraron de la existencia de la oferta de cursos de oficios, ya que no accedían cotidianamente a los espacios que se utilizaron para difundir la propuesta (la escuela secundaria, los nodos de circulación del Municipio o las oficinas de ofertas de pasantías).

Frente al fracaso de la propaganda oficial, mostraron ser mucho más eficaces los circuitos de asistencia ya establecidos; por lo que era más probable saber de la existencia del Incluir para aquellos que estuvieran recibiendo algún otro plan, ya que esto facilitaba que ellos o algún integrante de su núcleo familiar se contactara con los espacios y las personas a cargo del Programa. Sin embargo, esta vinculación no fue condición suficiente, ya que el acceso a estos circuitos de asistencia actúa a su vez generando una tipificación que luego funciona determinando restrictivamente los potenciales beneficiarios de cada oferta de asistencia. Por ejemplo, un joven que accedió a un programa de rehabilitación para la drogadicción difícilmente reciba la oferta de inscribirse en cursos de formación.

En segundo lugar, podemos identificar a aquellos jóvenes que habiendo conocido la propuesta no efectivizaron la inscripción. Otras obligaciones y necesidades se impusieron, como la necesidad de priorizar la potencial aparición de changas, o la necesidad de cumplir tareas domésticas que no pueden delegarse.

En otros casos, la no participación es explicada por una falta de afinidad con la propuesta, ya que algunos de estos jóvenes estaban convencidos de no poder con lo que se les ofrecía. Se evidenciaba cierta interiorización de los condicionantes objetivos, que los lleva a percibirse como alejados de estas opciones y les dificulta aspirar a espacios físicos e institucionales, bienes y posiciones sociales más inclusivas. Están persuadidos de que “no es para ellos”, del mismo modo que no se sienten posibilitados de acceder a una buena educación y a empleos de calidad. Están convencidos de no tener las condiciones para aspirar a tal formación, aun cuando existe el anhelo de obtenerla.

Una tercera forma de vínculo es la que se estableció con los jóvenes que si concretaron la inscripción. Sin embargo, estos jóvenes pasan del entusiasmo inicial a un proceso de desgaste y frustración en el transcurso de la espera y desarrollo de los cursos, que no cumplieron con los términos y los objetivos propuestos inicialmente.

Las demoras en el inicio de los cursos se destacan como generadoras de confusión y desgaste. Los mismos que en un primer momento se vieron interesados, al ser nuevamente contactados meses más tarde ya no estaban dispuestos a cursar. Algunos, desde una actitud más activa, manifestaron que no podían quedarse esperando tanto tiempo, por lo que continuaron buscando otras posibilidades de inserción laboral o educativa, que en muchos casos implicaron que al inicio de la cursada estuvieran realizando alguna changa o empleo precario que les imposibilitara incorporarse a la propuesta.

Otros jóvenes, con una disposición menos activa, nos relataron que el proceso prolongado de espera se sumó a sus temores de no poder enfrentar el desafío de formarse y la apatía provocada por las bajas expectativas acerca de cambiar algo en sus vidas a partir de esa formación. Esto definió que, aunque en el inicio desearan inscribirse, con el paso del tiempo dejaran pasar la oportunidad. También cierto incentivo o presión familiar para que estos jóvenes se sumaran a la propuesta de formación, fue decayendo en la prolongación de la espera.

Fueron pocos los jóvenes de este tercer grupo que luego de inscribirse comenzaron a cursar, pero también ellos que iniciaron los cursos remarcan diversas situaciones por las que terminaron dejándolos: las promesas incumplidas de guarderías para las jóvenes madres; la falta de asesoramiento al momento de elegir que minaba la posibilidad de que el curso iniciado estuviera acorde a las posibilidades e intereses de los jóvenes<sup>25</sup>; la definición arbitraria de cupos que llevaba a que los jóvenes terminaran iniciando cursos que no les interesaban; los problemas organizativos (falta de materiales necesarios para aprender, lugares de cursada muy lejos de los barrios, incumplimiento de pago del viático, etc.).

A algunas de las explicaciones del abandono de los cursos se le suman también eventos fortuitos (conflictos familiares, enfermedades, robos, nacimientos, mudanzas, etc.), el mismo tipo de justificaciones que ellos esgrimían para argumentar el corte con la educación formal. Los argumentos condicionales son una constante: “si hubiera sido más cerca”, “si no me hubiera enfermado”, “si me hubieran anotado en el que yo quería”, “si hubieran puesto una guardería”. En definitiva, más allá de todas las justificaciones concretas, los jóvenes asumen cierta responsabilidad por no haber podido desarrollar la cursada. Perciben que aunque hay críticas para hacer a la organización del Programa, a ellos se les dio una gran oportunidad y no supieron aprovecharla. Se sienten desvalorizados por no haber podido sobreponerse a ciertos escollos y haber obtenido así el diploma que se les prometía. Ellos valoraban que se los convocara desde el Programa para “mejorar sus vidas” y manifestaban deseos de asumir una actitud activa frente a eso, pero encontraron dificultades para sostenerlo en el tiempo. Aquello que desde otras condiciones de vida podría pensarse como pequeños obstáculos fácilmente salvables, son para ellos verdaderas barreras que los abaten.

Como resultado de este proceso, ninguno de los jóvenes que integraron nuestra muestra logró finalizar los talleres, a pesar de que fueron muchos los que manifestaban interés, deseo y necesidad.

En este sentido, podemos afirmar que la falta de profundización sobre la condición heterogénea del grupo socialmente definido como juventud, generó efectos contundentes en la posibilidad de efectivizar el acceso a los beneficios de esta política de los jóvenes más vulnerables. Como detallamos anteriormente, las dimensiones de clase, género y culturales, mostraron ser de gran relevancia para comprender estas desconexiones.

---

25 Cada joven debía marcar dos alternativas de las cuales se le asignaría solo una. No solo no se le ofreció orientación vocacional o recomendación sobre los conocimientos previos indispensables para cada curso, sino que ni siquiera había un programa o una breve definición de en que consistían; solo tenían un título, por lo general impreciso, en el que basar la elección (Asistente de Turismo, Asistente de Gastronomía, Barman, Ayudante de Panadería, Control y automatización industrial, Computación, etc.). Por lo tanto, los jóvenes definieron su elección por gustos, anhelos y representaciones acerca de ciertos oficios, que mostraron tener poco que ver con lo que realmente se le ofrecía.

Analizaremos a continuación algunas de las especificidades que cada una de las trayectorias típicas descritas presentan, en cuanto al modo en que este Programa impacta positiva o negativamente en sus vidas o, por el contrario, no logra tener repercusión:

- Hombres jóvenes con vínculos socio-laborales precarios

*“¿Para aprender el oficio sería?... sí, claro (que iría)... mucha gente iría./ Y, los cursos que yo conozco todos se pagan, así gratis no te ofrecen nada...” (Focus 6, Agosto 2005)*

*“Yo no puedo, me gustaría siempre quise aprender para dedicarme a algo de autos, pero si estoy con changas no voy a ir es así.” (Juan, Abril 2005)*

En muchos casos ellos no se enteran de la existencia del programa, ya que no accedían cotidianamente a los espacios que se utilizaron para difundir la propuesta: escuelas, mesas de pasantías y manzaneras del barrio. O en otros casos se enteraron, pero la propuesta no les resulta compatible con las changas que se imponen desde el rol de proveedor.

- Mujeres jóvenes con vínculos socio-educativos precarios

*“Yo me había anotado en el secretariado jurídico y me mandaron a hotelería... nada que ver... (risas) Fui un mes, de ese mes, tres semanas estuvimos sin el material didáctico y después no me gustó. Aparte se me complicaba demasiado, no se entendía, y de viático me pagaban 1,50 que nunca llegué a cobrarlo. Este... así que era más que justo era al mediodía y yo a la una ya tenía que estar allá así que algo para comer me tenía que comprar, entonces se me complicaba el tema plata y todo.” (Focus 7, Junio 2006)*

*“A mi me dieron el de hotelería y a mi no me gustaba para nada... ni me preguntaron. Encima no tenían material didáctico así que no hacíamos un cuerno... y era así como una casa, hacía un frío que me moría, un frío! Esas casa de techos altos...” (Focus 7, Junio 2006)*

Estas jóvenes se inscribieron y se frustraron: por la espera, por la lejanía de los lugares de cursada, porque no tenían para los viáticos, porque no era el curso que habían elegido. Algunas iniciaron los cursos, pero les resultó demasiado complejo para su formación previa. Se mostraron interesadas en un tipo de curso que luego no podían llegar a concluir.

- Mujeres jóvenes madres en núcleo familiar propio

*“Vivo con mi nene y mi marido. Estaba haciendo un curso de manualidades, pero no pude seguir. De hacer muchas cosas tengo ganas. Hacer fotografía*

*viste, que estaba ahí en Morón. Pero está muy caro. También tenía ganas de hacer... quiero hacer muchas cosas. Yo llegué hasta el 8<sup>a</sup> grado. Yo quería salir a trabajar pero no me dejan, mi marido no quiere que salga a trabajar. Y hay muchas cosas que yo quiero hacer.” (Focus 5, Junio 2005)*

*“Trabaja mi marido. Y no puedo hacer lo que yo quiera porque tengo el nene. Lo que quería estudiar era peluquería.” (Focus 5, Junio 2005)*

Ellas rechazaron los cursos ya que las obligaciones del hogar y los hijos no pueden ser delegadas o sus parejas no quieren que estudien.

- Mujeres jóvenes madres en núcleo familiar de origen

*“Estaba bueno, lo que pasa es que el viático no te daban lo que gastabas y yo ya no pude, tenía que sacar de mi plata y con los pañales y todo, ya no pude...” (Focus 7, Junio 2006)*

*“Yo... era muy lejos, no encontraba la calle, queda en Morón pero no sé, para otro lado... no viste para el lado común que vos vas siempre, para el otro lado quedaba... Un día con mi amiga quedábamos siempre en ir, pero nunca arrancábamos, quedábamos, pero no arrancamos nunca. Aparte ponele una semana mi hija se enfermaba... o que le pasaba esto... y yo estaba más preocupada por mi hija que ir al curso.” (Focus 7, Junio 2006)*

*“El lugar, tendría que ser más cerca. Y decían que había guardería y no había guardería para dejar a la nena... Una chica fue con su hijo y le dijeron que no lo lleve más porque cuando tenía que practicar no podía. Nos dijeron que había guardería y no... era mentira. Donde yo estaba no había guardería, así que yo tenía que dejar la nena, tardaba cuatro horas, la nena era chiquita así que mis tetas estaban así de leche.” (Focus 7, Junio 2006)*

Estas mujeres se inscribieron pero se frustraron antes de empezar o en las primeras semanas. El incumplimiento de la promesa de guarderías implicó una barrera fundamental ya que en sus hogares no cuentan con asistencia para el cuidado de los hijos, en particular si el tiempo fuera de la casa no redundaba en un ingreso directo.

- Hombres jóvenes vinculados con sus pares

*“(Los cursos)... interesante, interesa pero a veces a uno le cuesta levantarse a la mañana... Cinco hora además tenés que estar, no nos da para eso.” (Focus 6, Agosto 2005)*

No se enteran o si lo hacen piensan que esos cursos no son para ellos. Creen no poseer las capacidades.



## Consideraciones finales

A partir de los distintos aspectos analizados en este trabajo, ha sido posible profundizar el diagnóstico de las particulares condiciones de exclusión social que afectan a los jóvenes considerados población objetivo de diversos programas sociales. Se han establecido y sistematizado varios puntos centrales en ese sentido, que nos han permitido visualizar y comprender el entramado de condicionantes socio-residenciales, de clase y género que definen los procesos de transición juvenil.

A partir del análisis de las trayectorias de estos jóvenes, se evidencia el resquebrajamiento de los mecanismos de pasaje entre el mundo educativo y el laboral. La educación a la que la mayoría de estos jóvenes han accedido es discontinua y de baja calidad y sus trayectorias reflejan el debilitamiento de los vínculos con el mercado de empleo, mostrando un total alejamiento de los parámetros de las características del mercado laboral formal.

Esta situación educativa precaria y el aislamiento con respecto al mercado de trabajo, se contextualiza a su vez en un ámbito barrial que concentra gran número de desventajas que profundizan el alejamiento de una situación de integración social plena, dejando a estos jóvenes con un reducido número de contactos sociales y de ámbitos de participación y limitando significativamente sus probabilidades de conseguir un empleo, de ampliar sus estrategias de vida y de abrir horizontes de movilidad social.

A su vez, en estos procesos de pasaje, la familia, como núcleo de contención primario, define situaciones de origen de destacada vulnerabilidad y, aun en aquellos casos en que se presenta como un espacio de contención y resguardo, no ofrece potencialidades para facilitar procesos inclusivos.

Este panorama, descrito aquí en su generalidad, asume diversas modalidades y complejidades en las trayectorias de vida de cada joven, que presentan vulnerabilidades y potencialidades distintas según el modo en que estas condiciones se conjuguen en cada caso.

Estas evidencias sugieren la conveniencia de investigar más a fondo la relación entre los diversos procesos que parecen estar afectando a este grupo de jóvenes en particular y las repercusiones presentes y futuras de estos itinerarios alejados de la inclusión social plena.

El programa Incluir, en su carácter focalizado, no pareciera haber dado cuenta de este universo complejo que se proponía enfrentar. En ese sentido, la dimensión etaria junto con otros factores como la clase, el género y la caracterización cultural, marcaron la existencia de un abanico amplio de desconexiones de los jóvenes con los Programas que pretenden asistirlos.

De la distinción realizada en torno a las modalidades que asumió la implementación del Programa Incluir en los barrios LA y SJ es necesario destacar que muchos jóvenes quedaron al margen de la iniciativas, ya sea porque no sentirse

interpelados o por la falta de acceso a los circuitos y a las redes de información. Tampoco el entusiasmo inicial, las representaciones positivas y esperanzadas sobre las potencialidades de la propuesta de participación en el Incluir, bastaron para sostener el proceso. En estos jóvenes, cuya cotidianidad se encuentra signada por la incertidumbre y la dificultad de proyectar a futuro, la apatía y descreimiento resurgen tras cada decepción más intensamente.

En definitiva, se evidencia la existencia de una brecha entre la manera en que estos jóvenes son definidos e interpelados desde el Incluir, y sus propias percepciones y condiciones reales de existencia, que ha resultado en el caso del Incluir infranqueable y excluyente.

El programa en su intento de incidir sobre los procesos de desconexión de los jóvenes con el mundo laboral y educativo, pareciera asumir una perspectiva que considera que la clave de la inclusión está en proveer a los jóvenes de los recursos que “les faltan” para poder insertarse. De este modo, pareciera no reconocer en su constitución inicial la desigualdad de la estructura social y por lo tanto que la exclusión es producto de condicionamientos socioestructurales que a su vez aparecen inscriptos en las acciones y representaciones de los jóvenes.

En definitiva, fueron las mismas condiciones de exclusión de los jóvenes –que se suponía que el programa intentaba paliar en cierta medida– las que los dejaron por fuera de esta propuesta de intervención<sup>26</sup>. Se manifiesta como impedimento para la llegada del Programa, la misma brecha estructural que determina la exclusión laboral y educativa de los jóvenes y que no logró ser superada en la implementación del Incluir.

En un contexto donde la falta de mecanismos estructurales de integración social persiste, los modelos de intervención “acotados” tienen evidentes limitaciones, produciendo incluso efectos indeseados, reforzando situaciones de vulnerabilidad y exclusión material y simbólica.

En definitiva, sigue abierto el desafío de conformar circuitos de inclusión social en los cuales los jóvenes puedan participar plenamente en tanto sujetos sociales. Pero para avanzar en este sentido, será necesario comenzar a profundizar en los efectos sociales de las crecientes desigualdades socioeconómicas y simbólicas sobre los procesos de transición juvenil y sus implicancias en el posicionamiento de estos jóvenes en la estructura social. Abriendo también la reflexión sobre cuál será el futuro próximo de estas generaciones y de sus descendientes, igual o mayormente enfrentados a ambientes institucionales, familiares y barriales de exclusión.

---

26 Consideramos que las limitaciones descritas, inherentes al diseño y a la implementación de esta política tuvieron efectos concretos, que provocaron que el programa incluyera principalmente a grupos de jóvenes con mejores niveles educativos y ocupacionales, y dejara afuera, ya sea en la convocatoria inicial o en las etapas de desgaste intermedias, a aquellos jóvenes en condiciones más vulnerables hacia los cuales estaba originalmente dirigida, y entre ellos, mayoritariamente a jóvenes residentes en estos espacios segregados.



## /BLOQUE IV



Miradas sobre el futuro

Representaciones juveniles en contexto de pobreza



# 1/ Estigmatización, resiliencia e integración en jóvenes en estado de vulnerabilidad

DAMIÁN SETTON

## Resumen

La pregunta de investigación refiere a cómo se piensan los jóvenes en estado de vulnerabilidad en relación al mundo y a los modelos biográficos internalizados como “normales”, cómo son los intercambios conversacionales a través de los cuales construyen el sentido de su experiencia, de qué discursos institucionales se apropian y cómo éstos fomentan sus capacidades resilientes, o bien contribuyen a la internalización de atributos estigmatizantes. Finalmente, el artículo considera la relación entre la construcción de marcos de sentido y la integración de los jóvenes en el espacio social.

Analizando la construcción de sentido en torno a dos experiencias diferentes como el embarazo en mujeres jóvenes y la conversión religiosa, el artículo pretende aproximarse al problema teórico de la relación entre modelos de normalidad, resiliencia y estigmatización, desde el punto de vista de las interacciones que los individuos establecen con los otros significativos.

## Introducción

**E**l trabajo analiza ciertos elementos que se hacen presentes en el proceso a través del cual jóvenes de sectores vulnerables construyen el sentido de su experiencia. Se trata de penetrar en la constitución de marcos de significación en el interior de los cuales son definidos los acontecimientos que van articulando la vida cotidiana de los jóvenes, enfatizando en las relaciones que la percepción de la propia biografía establece con modelos biográficos internalizados como “normales”, y en cómo la relación entre la experiencia y la biografía objetivada habilita canales de integración social. Al hablar de normalidad, no hacemos alusión a un estado objetivo de la realidad, sino a lo que los propios actores sociales conciben como tal, a lo que dan por sentado como evidente, siendo de interés el modo en el cual se relacionan

con dichas representaciones. De acuerdo a Bourdieu (1991), las disposiciones del *hábitus* persisten a pesar de la desaparición de los contextos sociales en las que se generaron. De este modo, el cambio en las estructuras de las relaciones sociales, con la consecuente formación de espacios de exclusión, convive con la persistencia de representaciones a través de las cuales los actores sociales construyen sus vidas y sus sueños. En este sentido, sostenemos que, entre las representaciones sociales que articulan las relaciones con sentido a lo largo de las diferentes generaciones, las rupturas dan cuenta de los nuevos códigos que separan a las generaciones (Margulis, 1999) mientras que las continuidades son parte de la transmisión de esquemas de clasificación hacia los jóvenes por parte de las generaciones precedentes, es decir, del proceso de objetivación de la realidad construida socialmente y de la puesta en escena de sus legitimaciones (Berger y Luckmann, 2003).

Entre la experiencia y el marco de significación puede haber continuidad o ruptura. La ruptura se produce cuando el sujeto no puede pensar determinado hecho de su vida como confirmación de un relato biográfico normal, sino como un desvío respecto al mismo. En este caso, el papel de los otros significativos (Berger y Luckmann, 2003) en el proceso de dotación de sentido de la experiencia se torna de fundamental importancia. El espacio en el cual el individuo interactúa con los otros puede ser propenso a proveerle de esquemas de clasificación a través de los cuales la experiencia aparezca como parte de la normalidad de las cosas o como desvío. La cuestión del estigma se revela cuando es la experiencia del desvío la que impera en la clasificación del acontecimiento. Por el contrario, la resiliencia alude a “la capacidad de una persona o grupo para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves” (<http://www.psicologia-positiva.com/resiliencia.html>).

Habitar el mundo implica pensarse en relación a él. Pero esta actividad no es realizada desde la pura creatividad del sujeto, sino a través de esquemas de clasificación de la realidad aportados desde el exterior y reproducidos en el intercambio cotidiano. Quizás, la crisis de las instituciones tenga que ver con la imposibilidad de producir visiones del mundo consumibles, o con lo que Duschatzky y Corea (2006) denominan la impotencia constituyente de las instituciones tradicionales, como la escuela y la familia, correlativa al desplazamiento, en el suelo de constitución subjetiva, de la promesa del Estado por la del mercado. Pero pensarse en el mundo también supone transformar los espacios existentes, trastocar los usos que, desde las instancias de autoridad, se asignan a los espacios institucionales (García Somoza y Mosqueira, 2006). En este sentido, como señalan las autoras, el comedor, la parroquia, el polideportivo, pueden ser recreados en tanto espacios para la acción como un modo de resistencia a las exclusiones. La participación en instituciones supone, así, una dinámica compleja entre las definiciones institucionales y las que los propios actores construyen.

Algunas instituciones padecen una crisis de legitimidad que las vuelve objeto de severas críticas por parte de los actores sociales. No obstante, no se trata de la simple crisis de las instituciones, sino de procesos de relevo, en el cual nuevas instancias productoras de discurso construyen esquemas de percepción de la realidad que permiten a los actores anclar la experiencia en un marco de sentido. La novedad de estas instancias productoras de sentido no se debe tanto a su reciente implantación en el terreno, sino a su extensa difusión, correlativa a la disminución en el costo de la disidencia y la pérdida del monopolio en algunas instituciones tradicionales (Forni, 1993). A la vez, estos nuevos esquemas se anclan en imaginarios previos, en universos simbólicos anteriores, mediante la conexión de los marcos interpretativos de la institución con los de los destinatarios de su propuesta (Semán y Moreira, 1998).

La capacidad de construir sentido desde el hecho de asumirse como sujeto activo de la experiencia, da cuenta de las capacidades resilientes del individuo (Suárez Ojeda, 2006). Veremos, entonces, cómo ciertas estructuras de plausibilidad permiten el desarrollo de estas capacidades, en un contexto de pluralización de dichas estructuras (Berger, 1967). A la vez, las representaciones de la realidad, reproducidas en los intercambios cotidianos con los otros significativos, pueden conducir a la reproducción de una imagen positiva de sí mismo como de una negativa. Berger y Luckmann dan cuenta de esta situación apelando al ejemplo del hombre que, al realizar determinadas acciones, confirma su auto-percepción de hombre exitoso. Pero, a la vez, son los otros significativos quienes pueden confirmarle esta imagen de sí mismo, o ratificarle, por el contrario, que es un fracasado irremediable.

Las biografías son esquemas internalizados en tanto realidades objetivas, a los que el sujeto recurre para evaluar su propia vida. En la medida en que sienta que su realidad se amalgama al modelo, sentirá que está transitando por el camino correcto. Pero puede ocurrir que un acontecimiento sea vivenciado como disrupción del modelo, como desvío de una trayectoria “normal”. La reacción de los otros significativos ante dicho acontecimiento influirá en el modo en el cual el individuo reproduzca una visión de sí mismo que incorpore categorías negativas, estigmatizantes, o por el contrario, que pueda afrontar positivamente su nueva realidad.

Los casos trabajados en el presente artículo dan cuenta de dos experiencias diferentes, como ser el embarazo en las mujeres jóvenes y la conversión religiosa, vivenciadas por personas de entre 18 y 25 años. Los datos, recogidos con la técnica de grupo focal, han sido cruzados con datos provenientes de otras investigaciones.

Centrándonos en el problema teórico de la relación entre modelos de normalidad, resiliencia y estigmatización, desde el punto de vista de las interacciones que los individuos establecen con los otros significativos, los casos trabajados intentan ser una puerta de entrada a estas problemáticas generales. Nuestro interés no radica en estos casos en sí, sino en los problemas teóricos que aparecen implicados en



ellos. Por lo tanto, la elección de estos casos no ha sido determinada a priori, antes del análisis de los datos, sino en la etapa misma de dicho análisis.

## Estigmatización

El término estigma se ha hecho célebre a través de la obra de Irving Goffman, para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador. No obstante, sostiene el autor, “lo que en realidad se necesita es un lenguaje de relaciones, no de atributos. Un atributo que estigmatiza a un tipo de poseedor puede confirmar la normalidad de otro y, por consiguiente, no es ni honroso ni ignominioso de por sí” (1998: 13).

De acuerdo a Norbert Elías (1998), la producción del estigma se liga a la existencia de grupos con diferenciales de poder. Estos diferenciales son función del grado de cohesión de cada grupo, no relacionándose mecánicamente con la posición de clase. Cuando el diferencial de poder es alto, un grupo puede poner en circulación definiciones estigmatizantes de los otros, y lograr que esos otros las internalicen como esquemas de auto-definición. Pero puede ocurrir que los mismos grupos estigmatizados construyan términos que estigmatizan a la sociedad que los excluye. La relación entre la posición de los grupos en una estructura de poder y los procesos de estigmatización es compleja, del mismo modo en que la incorporación de las categorías del dominador no se traduce en una dicotomía del tipo “blanco o negro”. Como muestran algunos trabajos (Montenegro, 2002), los grupos tienden a producir contra discursos que discuten las categorías con las cuales son clasificados. Otros grupos suelen adoptar estas mismas categorías, pero invirtiendo su significación, como cuando ciertos judíos, aceptando algunos presupuestos del discurso antisemita, aceptan como una verdad evidente el dominio judío sobre las finanzas internacionales. En este caso, no ven nada malo en ello, y critican al resto del mundo por su aversión hacia los judíos y su rechazo a asociarse con quienes son “más inteligentes”.

La dinámica entre discursos dominantes y procesos de estigmatización se aplica a la forma en la cual los propios sectores marginalizados se perciben mutuamente. De acuerdo a Margulis y Urresti, los sectores menos favorecidos incorporan los sistemas clasificatorios de las pautas culturales hegemónicas: “Muchas veces los pobres y discriminados asumen el lenguaje y los valores de los sectores dominantes, tornándose discriminadores respecto de otros grupos sociales –en el amplio espectro de la fragmentación social y cultural– supuestamente menos favorecidos” (Margulis y Urresti, 1999: 11).

El problema aquí es que, incluso entre los sectores dominados, existe diversidad discursiva. No es sencillo saber hasta qué punto ciertos discursos producidos en el interior de estos sectores pueden ser atribuidos a una incorporación acrítica de las

categorías del dominador. ¿O acaso la reapropiación de estas categorías no puede contribuir a las luchas que los sectores con menos poder dentro del campo de los dominados llevan a cabo contra quienes dominan este mismo campo, entendiendo que la reapropiación supone, a la vez, creación de significados? La discusión acerca de la influencia de la “cultura occidental” en el tercer mundo es parte de esta problemática (Said, 1990; Ajami, 1995).

Investigadores como Huáscar Cajías (1999) han estudiado la configuración de la juventud como destinataria de atributos negativos. Este autor sostiene que los jóvenes son proclives a ser objeto de una mirada que los estigmatiza, que los clasifica como los máximos exponentes de la irrespetuosidad, la falta de experiencia y el abandono de los valores de sus ancestros. Se trata de un mecanismo que tiende a atribuir a los jóvenes ciertas características que, en realidad, son propias de la sociedad en la que viven, como es el caso de la apatía política. La juventud pobre, a la vez, es vista con categorías estigmatizantes que la convierten en el prototipo de la violencia callejera, la ignorancia y la vagancia. Elías (1998) afirma que el proceso de estigmatización recurre a la generalización de los atributos negativos. De este modo, se juzga a todo un grupo de acuerdo al comportamiento de una parte del mismo. La inversión de este proceso se corresponde a la clasificación positiva de un grupo mediante la generalización de los comportamientos socialmente validados de un sector minoritario del mismo.

La juventud de los sectores populares recibe una mirada externa que los estigmatiza tanto por ser jóvenes como por ser pobres. Sufren el estigma a través de la experiencia de la expulsión de determinados lugares de esparcimiento, de donde son abiertamente excluidos, así como en su relación con la policía, que los ve, además de cómo jóvenes, como pobres y peligrosos (Laje, 2000). En este punto, debemos considerar que, así como ciertos motivos estigmatizantes se corresponden al par juventud-pobreza, otros se ligan a la juventud sin consideración de la clase social.

Los procesos de estigmatización se ponen en juego, además, en el complejo entramado de relaciones entre instituciones. Dado que más adelante nos concentraremos en el mundo religioso, conviene señalar que el mismo es un campo marcado por la lógica del ejercicio de la violencia simbólica (Bourdieu, 1971). De este modo, se ha visto cómo las iglesias pentecostales han sido atacadas desde la Iglesia Católica como parte del proceso de lucha por la definición legítima de lo religioso<sup>1</sup>. A la vez, las definiciones estigmatizantes han sido puestas en circulación desde fuera del campo religioso, especialmente por la Fundación Argentina para el Estudio de las Sectas (FAPES)<sup>2</sup>. Finalmente, la imagen de los movimientos religiosos implica la definición de quienes participan en ellos. De este modo, quienes asisten a una

---

1 Para el discurso de la iglesia católica, desde el punto de vista del actor, ver Baamonde (1992).

2 Para un análisis de los grupos “anti-secta”, ver Friergerio (1993), Soneira (2005). Para el discurso de estos actores, ver Silleta (1995).

iglesia pentecostal pueden ser vistos, desde la óptica de los grupos anti-secta, como astutos negociantes que se aprovechan de la incredulidad de la gente o como sus víctimas. Estos procesos de lucha por el sentido se han intensificado a partir de los cambios en el campo religioso de los años '60 y '70, donde se ha puesto en evidencia la pérdida de influencia de las instituciones dominantes, como la Iglesia Católica, y el surgimiento de instancias religiosas que buscan disputarle a la anterior el monopolio de la administración de lo sagrado.

El reavivamiento religioso se manifiesta, según la socióloga Hervieu-Léger (1990), en tres direcciones: grupos orientales implantados en occidente, movimientos de renovación al interior de las iglesias cristianas, tanto católicas como protestantes, incluyendo la ola pentecostal, y finalmente, el florecimiento de grupos orientados al desarrollo del potencial humano. Estos procesos responden a búsquedas de sentido, atracción por lo exótico y lo contracultural, búsqueda de espacios de pertenencia y de soluciones a problemas concretos. Trasciende países y clase sociales, produciendo, a su vez, un fenómeno de globalización y desterritorialización de lo religioso basado en la pluralidad de intercambios antes que en la importación de iglesias y movimientos religiosos desde las potencias mundiales hacia las periferias. Si bien el fenómeno no concierne exclusivamente a los jóvenes, estos asumen un papel primordial en este proceso de reconfiguración del campo religioso. Por un lado, los jóvenes son una apuesta de las diversas instancias de producción de lo religioso, un sector sobre el cual se pretende influir a fin de asegurar la transmisión religiosa. A efectos de esta transmisión, se debe tener en cuenta el papel activo que asumen los jóvenes cuando de misionar se trata. Casos como el de los mormones, cuyos miembros salen a misionar fuera de sus países de origen como etapa previa al matrimonio, o del judaísmo ortodoxo de Jabad Lubavitch, cuyos emisarios son en su mayor parte jóvenes conversos<sup>3</sup>, son casos típicos de la centralidad que la juventud adquiere en estos círculos religiosos. En el caso de los movimientos de "rejudaización"<sup>4</sup>, la "asimilación", definida, por parte de estos mismos movimientos, como un flagelo que atenta contra la continuidad del pueblo judío, agrega un componente más a la preocupación por la juventud, ya que es en los jóvenes donde más se observarían estas tendencias al abandono del judaísmo como producto de noviazgos y matrimonios mixtos.

Por otro lado, los jóvenes son los futuros padres. Se hace necesario conducirlos hacia un matrimonio acorde a los intereses de la reproducción religiosa dentro de cada comunidad o grupo. No es casualidad que el mensaje religioso suela tener como prioridad el control sobre la sexualidad y la reproducción, ya que al proponerse reproducir determinados modelos de familia, se intentará que los jóvenes

---

3 En este caso, se tratan de conversiones interna, desde el judaísmo hacia un judaísmo ortodoxo.

4 El término hace referencia a grupos y movimientos que apuestan a que los judíos asuman una forma de vida basada en los principios religiosos.

adquieran, desde antes del matrimonio, una imagen de estos modelos y un compromiso con su reproducción, controlando y poniendo un límite a comportamientos que podrían atentar contra la concreción de este futuro ideal.

Sin embargo, no todos los jóvenes participan del mismo modo en el mundo religioso. Ciertas ofertas parecen más acordes a una clase media compuesta por buscadores (*seekers*) de alto capital cultural, mientras que otras hacen foco en sectores de bajos recursos. De este modo, mientras que las tendencias New Age se corresponderían a sectores medios y altos, las iglesias pentecostales se concentran en los bajos. Con esto no pretendemos dar cuenta de realidades estancas, sino tan solo determinar algunas tendencias que bien pueden variar o modificarse.

## Resiliencia

El concepto de resiliencia da cuenta de las capacidades de los seres humanos por desarrollar fortalezas frente a la adversidad, por la capacidad de resistir y reconstituirse. De acuerdo a algunos autores, se trata de un “estilo de enfrentamiento de las personas con las situaciones de riesgo, que hace que una misma circunstancia pueda resultar un factor de daño o estímulo para el desarrollo” (Krauskopf, 2001: 19). Para Grotberg, pionera en los estudios de la resiliencia como proceso, la misma “es un llamado a centrarse en cada individuo, como alguien único, es enfatizar las potencialidades y los recursos personales que permiten enfrentar situaciones adversas y salir fortalecido” (2006: 160). La interacción entre cuatro áreas<sup>5</sup> genera conductas resilientes. Citaremos estas áreas en extenso, tal como son mencionadas por la autora:

- Área de soportes y recursos externos. Yo tengo:
  - personas en quienes confío y me quieren incondicionalmente;
  - personas que me ponen límites para que aprenda a evitar los peligros o problemas;
  - personas que me muestran por medio de su conducta la manera correcta de proceder;
  - personas que quieren que aprenda a desenvolverme solo/a;
  - personas que me ayudan cuando estoy enfermo/a o en peligro o cuando necesito aprender
- Área de fortaleza intrapsíquica. Yo soy:
  - una persona por la que otros sienten aprecio y cariño;
  - feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi afecto;
  - respetuoso/a de mí mismo y del prójimo;

---

5 En el original en inglés las áreas se reducen a tres, debido a que no hay diferencia entre los verbos ser y estar (to be).

- Área de fortaleza intrapsíquica. Yo estoy
  - dispuesto/a a responsabilizarme de mis actos;
  - seguro/a de que todo saldrá bien;
- Área de habilidades interpersonales y sociales. Yo puedo:
  - hablar sobre cosas que me asustan o me inquietan,
  - buscar la manera de resolver mis problemas;
  - controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso que no está bien;
  - buscar el momento apropiado para hablar con alguien o actuar;
  - encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito

El concepto de resiliencia no debe confundirse con el de invulnerabilidad. El sujeto invulnerable sería aquel que no es afectado por las adversidades en función de un supuesto rasgo que le es intrínseco. Por el contrario, la resiliencia da cuenta de cómo el sujeto afectado logra superar la adversidad no en base a características que le son innatas, sino gracias a potencialidades desarrolladas en interacción con el entorno, lo que trae aparejado la posibilidad de promoción de las mismas (Infante, 2004). El entorno está compuesto por los otros significativos, que se constituyen en apoyos fundamentales frente a las situaciones negativas.

Para quienes trabajan este concepto, la adolescencia, entendida como el momento en el cual los individuos elaboran su propia identidad y se plantean el sentido de su vida, es decir, como una segunda individuación, es una etapa fértil en el desarrollo de las capacidades resilientes (Krauskopf, 2007). El período de juventud tendría ciertas particularidades que conducirían a tener que considerar ciertos factores particulares en las estrategias de fomento de la resiliencia.

En cuanto a la articulación de los conceptos de resiliencia y estigmatización, podemos sostener que el hecho de ser receptor de atributos estigmatizantes coloca al sujeto en una posición desventajosa en lo que respecta a sus capacidades resilientes. La mirada de los otros cobra especial relevancia a la hora de fomentar, o no, estas capacidades.

## Embarazo de mujeres jóvenes y conversión religiosa: el sentido de la ruptura

A continuación, analizaremos dos casos de modificación de la trayectoria, enfatizando en el sentido construido acerca del acontecimiento y en las consecuencias que conlleva a nivel de la estigmatización, la resiliencia y la integración, ambas ligadas a la relación con los otros significativos y a los esquemas internalizados de clasificación de la realidad. Si comparamos el embarazo de mujeres jóvenes con la conversión religiosa, no es por un interés en estas situaciones de por sí, sino porque los contrastes que se observan entre ambos casos permiten analizar la relación entre

biografía ideal, ruptura biográfica y construcción de sentido. Nuestro objetivo sigue siendo teórico antes que descriptivo. Pero es desde el trabajo de campo que estas dos experiencias se revelan contrastantes. De ahí que, siendo experiencias diferentes, aparezcan como ejemplos polares de las temáticas de este trabajo, permitiendo una mayor comprensión de la relación entre estigma, resiliencia, construcción de sentido e integración.

### *El embarazo de mujeres jóvenes<sup>6</sup>*

El embarazo de mujeres jóvenes irrumpe como un desvío del proyecto de vida, una situación experimentada en tanto ruptura que genera sensaciones de culpa y de fracaso por no poder terminar los estudios o construir una carrera profesional. La joven embarazada no solo ve interrumpidos sus proyectos, sino que recibe una mirada negativa de parte de quienes han depositado expectativas en ella. El medio social en el cual realiza sus intercambios conversacionales no logra enmarcar, positivamente, la experiencia, ya que sus esquemas cognitivos se construyen sobre motivos difíciles de ser encarnados por los individuos en cuestión. Así, la figura de la mujer emancipada, estudiante o profesional, no resulta ajeno a los sectores populares. No obstante, estos no disponen de los recursos objetivos que facilitan la realización de dichos motivos. Entre estos recursos podemos mencionar desde el acceso a información hasta la posibilidad de interrumpir un embarazo sin morir en el intento, o de disponer de una red de relaciones que permitiría a la joven madre culminar sus estudios o realizarse profesionalmente.

La situación de la madre resulta sumamente problemática. Algunos autores señalan que:

*“las situaciones a las que se enfrenta la joven madre son esencialmente un proceso de sanción social y luego uno individual (culpa), estrés derivado de un embarazo no planificado, alteración en las crisis típicas de la edad, reacomodación de roles y normas en el interior de la familia, pérdida de la pareja, ruptura del proceso normal del crecimiento personal, percepción de un futuro sobrecargado de responsabilidades, mayor probabilidad de nuevos embarazos en períodos cortos intergenésicos de menos de 14 meses y la falta de madurez para enfrentar todas las dificultades que implica la crianza de los hijos.” (Prieto de Arancibia, Juárez y Ruta de Moreno, 2006: 177)*

---

6 Preferimos el término mujeres jóvenes antes que adolescentes, ya que este da cuenta de la situación actual de las mujeres, las cuales ya no eran adolescentes en el momento de nuestro trabajo de campo, pero habían, en gran parte de los casos, tenido sus hijos cuando sí lo eran. Por maternidad adolescente precoz se considera aquella que involucra a niñas de 14 años y menos. Por maternidad adolescente tardía entendemos la que involucra a quienes tienen entre 15 y 19 años (SiEMPRO, 2001).

A esta situación se suma “la interrupción de oportunidades educacionales y ocupacionales que podrían afectar negativamente su futuro” (2006: 178). Un informe del Sistema de Información, Monitoreo y Evaluación de Programas Sociales (SiEMPRO) da cuenta de los riesgos psico-sociales que el embarazo conlleva en las adolescentes: “Si se trata de un embarazo indeseado provoca una ruptura biográfica que enfrenta a la adolescente con el desafío de asumir el rol materno para el cual está inmadura tanto psicológica como socialmente” (2001: 7).

Los testimonios de las entrevistadas en nuestro trabajo de campo muestran cómo la mención a los hijos se asocia, fundamentalmente, al problema de las limitaciones para alcanzar los logros anhelados:

*“Quiero estudiar. Ahora no se cómo hacer con la nena porque ese es el... es la nena, porque si fuera sola, ya hubiese estado estudiando.”<sup>7</sup>*

*“Tengo ganas de capacitarme por eso fui al otro curso de la municipalidad que me gustaba mas, bueno y la carrera pero no pude por los chicos.”<sup>8</sup>*

En nuestro trabajo de campo, se observa cómo ciertos modelos asociados a la familia persisten, pero sobre un fondo de desvalorización de sí mismo. En este sentido, las ansias de progreso parecen borrarse de la proyección a futuro para trasladarse a los hijos, quienes vendrían a realizar los logros que los padres ven, para ellos mismos, ya vedados:

*“Me imagino yo y mi hija, nada más, con una nana para que la cuide... Y nada, que ella vaya a la universidad, o a un colegio privado.”<sup>9</sup>*

*“Yo también, yo quiero mi casa, todo lo que yo quiero, que mi hija sea más de lo que yo no pude ser.”<sup>10</sup>*

En estos casos, se observa cómo la tenencia de los hijos ha conducido a una disminución de la autoestima y a un abandono de las aspiraciones. Más que pensar en crecer *con* los hijos, son estos últimos quienes podrían desarrollarse a expensas de la falta original de sus padres, es decir, la de haber violentado, al tenerlos antes de tiempo, una trayectoria que se representa como “lo normal”. Esta representación de lo normal, más que haber desaparecido, permanece a la hora de poder pensar el futuro de los hijos. Lo normal sigue siendo poder asistir a la universidad, solo que este esquema biográfico no puede ya ser encarnado por los jóvenes padres.

En los casos de las madres jóvenes, la familia es una realidad restrictiva. El nacimiento de los hijos es percibido como un momento en el cual la biografía se

---

7 Entrevista a C, 21 años con una hija de cinco años.

8 Entrevista a E, 26 años. Un hijo de nueve años y otro de cinco.

9 Grupo Focal: Mujeres con y sin responsabilidad familiar.

10 *Ibidem*.

interrumpe y cambia de curso. Más que un momento planificado, se presenta como un accidente, la consecuencia de no haberse cuidado con la pareja. A partir de ahí, se abandona el curso de una biografía que había sido estructurada en función de la exigencia de estudiar, de formarse, de trabajar. Los hijos impiden la continuidad en los estudios, la obtención de empleos o, en el caso de quienes los obtienen, la posibilidad de desenvolverse bien en el mismo.

*“Mi papá se enojó conmigo el día que quedé embarazada porque él quiso que yo termine los estudios, que vaya a la facultad... Mi hija a mí no me arruinó la vida, porque un hijo nunca le arruina la vida a nadie, pero a veces vos te pones a pensar por qué tan rápido, porqué no terminé mis estudios, porqué no estudié, o trabajé para estudiar.”<sup>11</sup>*

*“Mi idea era estudiar para radióloga, y después mi marido me dijo, dale, vamos a tener un hijo, vamos a tener un hijo y me terminó convenciendo, hasta el día de hoy yo le digo, si te hubiese dicho que no ya estaría con mi título, ya estaría trabajando, pero bueno, acá está, dije que sí, y bueno, ya está, ya vino, pero yo quería tener un buen título.”<sup>12</sup>*

*“Yo no me arrepiento de mi hija, pero me arrepiento de haberla tenido tan rápido. Tengo 19 años y ella ya tiene 2 años y es como que tenía que haberlo pensado antes porque ahora yo soy madre soltera.”<sup>13</sup>*

La situación nueva, en este caso, volverse madre, no elimina la representación de una biografía ideal, centrada en una representación de la mujer trabajadora y con estudios. No modifica las representaciones del mundo, de manera tal de poder decir que vale la pena desarrollarse como madre y olvidar los estudios y el trabajo. En este caso, viven una situación objetiva en la que cumplen determinados roles, pero no tienen internalizada una representación subjetiva de esos roles compatible con la realidad objetiva en la que viven.

El marco de sentido dentro del cual los sujetos comprenden su situación se compone de los siguientes elementos:

1. La dimensión de la mujer emancipada. En el relato de los actores, la mujer se concibe como parte del espacio público. La reclusión en el ámbito familiar no se legitima desde el sistema de representaciones, sino que se concibe como una anomalía.
2. La dimensión del pasado como tiempo del error fatal que modifica radicalmente la biografía y provoca sensaciones de culpabilidad.

---

11 *Ibidem.*

12 *Ibidem.*

13 Grupo Focal “Mujeres que dejaron el Incluir o no lo iniciaron”.



El concepto de marginalidad no apela solamente a la posición del sujeto en la estructura social, sino que implica su posicionamiento en un esquema biográfico que estructura etapas y las dota de sentido. En este sentido, un acontecimiento puede ser interpretado como un desvío de la trayectoria, colocando al sujeto en una posición de marginalidad, de quien no ha sabido responder a las expectativas que los demás habían puesto sobre él. La relación entre la imagen de sí mismo y la que la sociedad tiene de la persona ya había sido señalada por uno de los padres fundadores de la sociología:

*“El hombre que cumple con su deber encuentra, en las manifestaciones de todo tipo que le transmiten la simpatía, la estimación y el afecto que le brindan sus semejantes, una impresión reconfortante, de la que normalmente no se da cuenta, pero que le sostiene. La imagen que la sociedad tiene de él refuerza la imagen que tiene de sí mismo.” (Durkheim, 1993: 349)*

En este sentido, un acontecimiento determinado de la vida no es estigmatizante de por sí. Depende de cuales sean las expectativas que se posan sobre las personas. Esas expectativas existen con anterioridad al nacimiento de cada uno, es la mirada de los otros construida en función de modelos aceptados de vida que han sido, en términos de la dialéctica planteada por Berger y Luckmann, exteriorizados, objetivados e internalizados. De este modo, cuando una de las entrevistadas asegura que volvería a tener un hijo, pero a los 35 años, es decir, dentro de casi quince años, está mostrando que el marco en el cual da sentido a su situación es el de la anomalía, y no el de la realización personal y subjetiva realizada en la reproducción del rol de madre.

Cabe señalar que la relación entre la biografía ideal y la experiencia de la frustración suele presentarse de modo complejo. En este sentido, puede suceder, y quizás así ocurra en la mayoría de los casos, que el proyecto de vida no haya sido explicitado en ninguna instancia previa a la tenencia de los hijos. El mismo cobra existencia cuando es nombrado en el momento en que los otros significativos definen la situación de embarazo. Ahí es donde el proyecto se revela en su frustración. No nos interesa si el proyecto realmente existía con anterioridad. Lo que nos importa es el hecho de que la percepción del sí mismo se estructura, en el presente, en función de la sensación de la carencia, de que hay algo que no pudo ser realizado.

Hemos visto cómo reaccionan los otros significativos ante el embarazo de una joven mujer. Dichas reacciones, que tienden a la estigmatización, dependen de los modelos biográficos normalizados, los cuales, en otros contextos, son diferentes. De este modo, en ciertas comunidades, así como entre determinados sectores populares, las exigencias sobre las mujeres se enfocan en el cumplimiento de un rol que implica la tenencia de hijos a corta edad, siendo que ella se desarrolla como tal a través de la formación de una familia. Aquella que no ha quedado embarazada, es

objeto de sospechas, y se considera que sobre ella pesa un mal que debe ser extirpado. De ahí la importancia de considerar los marcos interpretativos dentro de los cuales una situación cobra significación. La posición del individuo como integrado o marginalizado dependerá, en gran parte, de la relación que exista entre su propia vida y las tipificaciones biográficas, con lo cual, las instancias productoras de sentido cobran un papel determinante en la construcción de estos marcos.

### *Las iglesias pentecostales*

Cuando en los grupos focales que formaron parte de esta investigación se realizó la pregunta por el modo de concebir a las instituciones, se observó que la mayoría eran objeto de desconfianza. No obstante, las iglesias pentecostales eran reivindicadas por ciertas personas que se habían integrado a ellas y participaban activamente.

La iglesia pentecostal no debe hacer frente a un pasado deslegitimador, y en ese sentido, a diferencia de la Iglesia Católica y las Fuerzas Armadas, tiene la ventaja de no tener que dar cuenta de acciones cometidas, lo que no significa que no deba hacer frente a discursos estigmatizantes, como se ha visto más arriba. Su acción salvadora es por abajo, desde el individuo hacia la sociedad, pasando por la familia. A diferencia de otros proyectos de transformación que enfatizaban en la toma del poder y la transformación de la sociedad como requisito para la conformación de nuevas subjetividades (Kepel, 1991), las iglesias evangélico pentecostales asumen un modelo que va de lo micro a lo macro, desde el individuo a la sociedad. En este sentido, forman parte de un vasto y multifacético proceso de revitalismo religioso, que trasciende fronteras nacionales y religiosas, pudiéndosele encontrar tanto en el mundo cristiano como en el musulmán y judío, en América Latina como en Europa, Asia y África. Proceso de reconstituciones identitarias donde se amalgaman los revitalismos religioso, étnico y nacional, en un proceso de construcción de repertorios de marcadores identitarios que, para los actores sociales, es interpretado como de ligazón con un pasado ideal.

La iglesia pentecostal ofrece a la persona esquemas interpretativos de la realidad, así como de clasificación de la propia biografía, centrados sobre la transformación radical y la colocación del pasado en un tiempo simbólico cuya efectividad en el proceso de construcción de la realidad se realiza en tanto aparece como inversión del presente. Observamos el relato que un joven que asiste a la iglesia construye de la vida de su tío, también integrado a una iglesia evangélica:

*“Mi tío se drogaba. El mató al padraastro, estuvo en la cárcel, era un delincuente terrible, no lo paraba nadie. Y después, no se cómo, no se cómo, pero iban a predicar a las cárceles, las (iglesias) evangélicas. Y él entró con ellos. Y ahora vos lo ves y no lo reconocés. Terminó la secundaria, está trabajando. Hace ayuda comunitaria. La próxima semana se va a la cárcel,*

*en Ushuaia, a predicar. Pero el chabón es un señor, ahora. Vos lo veías antes, cuando venía a mi casa a pedir plata, empezaba a golpear la puerta, cualquier cosa, era un desastre. Cambió totalmente.*<sup>14</sup>

Entre el presente y el pasado el relato pone en escena una serie de figuras polares: de un lado, el drogadicto, el delincuente, el asesino, “un desastre”, y del otro el trabajador, la persona solidaria, “un señor”. El pasado aglutina lo negativo, mientras que el momento bisagra da cuenta de la individualidad del sujeto, que decide, por propia voluntad, integrarse al grupo religioso. Pero fundamentalmente, es el ingreso a la iglesia lo que permite reintegrar al sujeto en una trayectoria normal, marcada por los estudios, la familia y el trabajo. La conversión religiosa aparece, en el relato, no como la huida del mundo o el refugio en una comunidad apartada de la sociedad, sino como la reintegración del individuo en esa misma sociedad y su transformación de acuerdo a los parámetros clasificadores que gozan de consenso más allá de los grupos religiosos. La conversión religiosa aparece, así, como el requisito para la integración en el cuerpo social antes que como el reclutamiento en un núcleo de pertenencia oscuro e infranqueable.

Desde los grupos pentecostales, la realidad es clasificada a través de un esquema polar que la divide en dos instancias, lo material y lo espiritual:

*“Es una vida diferente, porque se la ve del lado espiritual. Muchas personas que no conocen la palabra de Dios, que no pueden entender que la vida espiritual es mucho más real de lo que se ve, es mucho más real... Si uno lucha espiritualmente, todo lo demás va a estar muy bien. Va a poder salir adelante.”*<sup>15</sup>

Al ofrecer un esquema de clasificación del mundo que construye una realidad espiritual, la iglesia pentecostal influye en el proceso de construcción de la biografía. El sujeto que puede ver la “realidad oculta”, puede transitar por la vida con mayor seguridad, sabiendo que se encuentra en el camino correcto hacia el éxito. Las instituciones son instancias discursivas que permiten la construcción de un mundo simbólico, en la medida en que ponen en escena las categorías mediante las cuales se forman visiones del mundo, y gozan de legitimidad como para hacerlo.

Las iglesias pentecostales pueden ser concebidas como instituciones en las cuales se facilita la constitución de un sujeto resiliente. Retomando las caracterizaciones de Grotberg mencionadas más arriba, podremos comparar este esquema con las características que Míguez (2000), en su estudio sobre jóvenes en conflicto con la ley, atribuye a las iglesias pentecostales. Las mismas proveen bases sociales

---

14 Grupo focal: Jóvenes varones sin responsabilidad familiar.

15 *Ibidem*.

apropiadas para constituir una estructura de plausibilidad que influya positivamente en la transformación de la persona:

*“quien se acerca a una congregación pentecostal será inmediatamente llamado ‘hermano/a’, recibirá la visita del pastor y será integrado a grupos locales donde podrá encontrar rápidamente referentes que actúen como mediadores entre el individuo en proceso de conversión y el grupo.”*  
(Míguez, 2000: 45)

De este modo, la doctrina pentecostal “refuerza estos sentimientos de integración y pertenencia del individuo” (2000: 45). El discurso de las iglesias, a la vez que condena la vida pasada, es esperanzador respecto al futuro: “la percepción de que dios, a través del espíritu santo, puede intervenir en la vida del creyente, implica la posibilidad manifiesta de superar todas las limitaciones y controlar su vida de una manera que anteriormente parecía imposible” (2000: 46).

Los otros significativos, en tanto mediadores entre el converso y su nueva realidad, cumplen una función similar a la de los elencos socializadores de la niñez (Berger y Luckmann, 2003: 197) de ahí que sean fundamentales en el proceso de potenciación de las capacidades resilientes, llenando las áreas de soportes y recursos externos, imponiendo discursos normativos que imponen límites a conductas consideradas peligrosas y alimentando, mediante el reforzamiento de los lazos comunitarios, los factores de fortaleza intrapsíquica. El individuo que se integra a una comunidad de pertenencia dispone de habilidades interpersonales y sociales, ya que puede encontrar personas con las cuales hablar cuando se encuentra en problemas (el pastor, sus hermanos de la congregación) así como, debido a la fuerte normatividad del mensaje, controlar sus impulsos hacia los actos peligrosos.

Como se mencionó anteriormente, de acuerdo a Norbert Elías, los grupos con menos poder se miden a sí mismos con el sistema de medida de los poderosos, internalizando el estigma atribuido hacia ellos: “Donde el diferencial de poder es muy grande, los grupos en posiciones marginadas por lo demás se suelen medir con la medida de sus opresores. Constatan que no cumplen las normas de aquello y se sienten ellos mismos inferiores” (Elías, 1998: 98-99). Las iglesias pentecostales, a través del concepto de espiritualidad, ofrecen patrones de medida que habilitan una contestación a las atribuciones estigmatizantes. Quienes participan de la iglesia pentecostal han aprendido que existen dos instancias de realidad, una material y otra, más verdadera, ligada a lo espiritual.

El lado espiritual de la realidad le permite al sujeto ver “el verdadero sentido de la vida”, y de este modo, rechazar los patrones de medida con los cuales la sociedad clasifica (y estigmatiza) a los individuos. Uno de los ejercicios realizados durante los grupos focales consistía en hacer un dibujo de una persona exitosa y de una que no lo era. Los jóvenes atribuyeron al exitoso ciertos atributos materiales, hasta que quienes participaban en los grupos evangélicos incorporaron la

dimensión espiritual, introduciendo a la figura del “exitoso de alma”. El hombre exitoso pasaba a ser aquel que estaba bien espiritualmente, más allá de los bienes materiales de que dispusiera:

*“Hay una cosa que dice La Palabra, buscar el reino de dios primero y después las cosas van a venir. Creo que eso es lo fundamental. Todos buscan la prosperidad, y tener y estar bien. Claro, también, es un éxito. Pero como dije al comienzo, las cosas espirituales son primero. Eso es lo fundamental.”<sup>16</sup>*

No obstante, la idea del éxito asociado a lo material no desaparecía del discurso de los evangélicos. El bienestar espiritual no era un fin en sí mismo, sino una condición para el éxito material:

*“Yo creo que uno en la religión te hace tener fe en si mismo. Toda cosa que hago la hago desde que yo voy a poder, yo pienso, que lo voy a poder terminar. Yo el año pasado empecé un curso de reparación, de armado de PC. Y se me apareció un montón de trabajo. Un montón de cosas. Se me abrieron puertas. Igual, yo hace dos años me fui a probar en (un equipo de Fútbol), en ese momento no estaba en la iglesia, pero mi tía oraba, yo le digo que yo quería jugar a la pelota. Ella oró por mí. Me dijo que tenga fe. Y después fui y quedé. Gracias a dios, ¿no?, todo lo que hice. Me ayudó.”<sup>17</sup>*

La noción de espiritualidad permitía redefinir el modo de ver a ciertos personajes asociados comúnmente con el éxito, quienes, por el hecho de robar, consumir drogas, o no llevar una vida acorde a la Palabra de Dios, dejaban de ser considerados como paradigmas de sujetos exitosos.

Las categorías que el discurso pentecostal ofrece contribuyen, al ser internalizadas, a construir una visión alternativa del mundo, una protesta que alimenta las capacidades resilientes. En este sentido, la resistencia ante los procesos de estigmatización se ancla en el proceso de construcción de un sistema alternativo de clasificación del mundo, donde la realidad espiritual cobra existencia en las subjetividades de los actores. La noción de realidad espiritual democratiza el acceso al éxito, ya que cualquier persona, independientemente de su condición social, puede acceder a la fe. A la vez, esta noción permite estigmatizar a quienes suelen ser considerados como exitosos, invirtiendo las valoraciones. Pero por otro lado, la efectividad del discurso depende de su anclaje en parte del sistema de valores de la sociedad, ya que el encuentro del hombre con Dios se interpreta, desde el discurso pentecostal, como la normalización del individuo en relación a las dimensiones familiar, laboral y educativa.

---

16 *Ibidem.*

17 *Ibidem.*

El discurso pentecostal considera al individuo como principal responsable de su propia situación, de su éxito o su fracaso. Cuando preguntamos a los participantes del Grupo Focal qué le gustaba hacer al modelo de hombre no exitoso, uno de los jóvenes evangélicos respondió “ponerse límites de progreso”. Por contraposición, el hombre exitoso creía en sí mismo. Esta subjetivación extrema de la trayectoria da cuenta de la centralidad del individuo como responsable de su destino, desestimando otros condicionamientos. La centralidad en la noción de fe individual permite explicar el éxito o el fracaso en la resolución de los problemas. Siguiendo el concepto de compensadores específicos y generales, Frigerio (1999) señala cómo, para el caso de las iglesias pentecostales, el pasaje de los primeros a los segundos permite la continuidad en el grupo, al poder dar sentido al no cumplimiento de las promesas apelando a un déficit en la fe del creyente.

De este modo, la iglesia permite el desarrollo de capacidades resilientes, pero sobre la base de una interpretación que coloca la acción divina como principio causal y la sinceridad de la fe como condición previa a la intervención de Dios.

## Conclusión

Los marcos conceptuales dentro de los cuales se interpretan las experiencias contribuyen a posicionar al individuo en un espacio determinado en relación a los modelos biográficos objetivados como normales. De ahí que el embarazo en mujeres jóvenes pareciera poder ser interpretado, por los actores sociales, en términos de desvío y anomalía, con todas las consecuencias que, a nivel subjetivo, se ponen en juego. Se trata del papel del entorno en el proceso de clasificación de los hechos, así como de los elementos conceptuales puestos a su disposición (motivos, imágenes, representaciones). La modificación abrupta de la experiencia de vida se produce en paralelo a la persistencia de modelos biográficos que los individuos no pueden reproducir. Estos modelos se corresponden a los proyectos de ascenso social y de emancipación femenina que, por su situación objetiva, las jóvenes de sectores populares están imposibilitadas, o ven muy difícil, realizar en sí mismas. Ante esta imposibilidad, será sobre los hijos sobre quienes se proyectará la utopía. Por el contrario, las iglesias pentecostales proveen marcos de significación a través de los cuales se construye una visión alternativa de la realidad. Sobre este fondo conceptual, las experiencias del individuo asumen una interpretación positiva.

Al referirnos al embarazo en mujeres jóvenes y a la integración del individuo en iglesias pentecostales, no hemos pretendido analizar estos casos en sí mismos, sino considerarlos en su capacidad de aportar a la comprensión de la relación entre modelos biográficos y experiencia, de los procesos de construcción de sentido, de estigmatización y resiliencia. Si hemos tomado estos casos, es porque dan cuenta de dos tipos de relaciones entre experiencia y modelo biográfico. De un lado, la

ruptura biográfica vivida como anomia y culpa. Del otro, la ruptura como momento de adquisición del sentido y regeneración.

En el caso del embarazo en mujeres jóvenes, la continuidad entre el pasado y el presente se interrumpe a causa del embarazo en tanto momento bisagra clasificado como negativo. Por su parte, en las conversiones religiosas, el pasado se concibe en su absoluta negatividad, rompiendo su continuidad con el presente por medio de un hecho bisagra clasificado como positivo.

En el embarazo de las jóvenes, los otros significativos contribuyen a la definición de la situación, colocando al sujeto en una posición de culpa, impidiendo la continuación de los proyectos de vida y marginándolo de la trayectoria normal. En el caso de las conversiones, los otros significativos son los mediadores entre el individuo y los nuevos esquemas biográficos. De este modo, el momento bisagra, en este nuevo esquema, aparece como el encuentro con lo trascendente. Más que el desvío de la trayectoria normal, se trata de la internalización de otro tipo de trayectoria objetivada.

En el caso de las jóvenes madres, las percepciones de trayectoria normal persisten a la vez que el individuo queda alienado de su potencialidad de realizarla. En el caso de las conversiones religiosas, se modifican las percepciones, de modo tal de internalizar una clasificación del mundo basada en la noción de realidad espiritual. Este esquema clasificatorio permite la inserción del individuo en un mundo en el que se siente valorizado. A la vez, los cambios en el modo de vida lo reconcilian con los sistemas de clasificación de modo tal de permitirle encarnar los valores hegemónicos relacionados con los logros en los estudios, el trabajo y la formación de una familia.

2/

## Jóvenes en contexto de pobreza

El tránsito por la escuela y su efecto en la capacidad de pensar proyectos personales<sup>1</sup>

IANINA TUÑÓN

### Resumen

Existe relativo consenso, en los estudios sobre juventud, respecto de la necesidad de reconocer diversos procesos sociales que afectan especialmente a los jóvenes, en diferente forma y magnitud según la condición social de pertenencia, las relaciones de género y el mundo cultural de interacción. Procesos sociales que inferimos condicionan de modo estructural las elecciones, decisiones e intentos que hacen los jóvenes en materia de carrera educativa y laboral, que no sólo dependen de la estructura de oportunidades, sino también de las expectativas juveniles acerca de los logros que pueden alcanzar en el futuro. Sobre este particular, se explora a través de un ejercicio empírico, una hipótesis que considera que la experiencia escolar estimula en los jóvenes un determinado tipo de intenciones sobre su futuro (Bourdieu, 1990; Guichard, 1995). En este sentido, me pregunto, en qué medida en contextos de pobreza estructural, segregación educativa y otros procesos sociales que afectan especialmente a los jóvenes, la mayor o menor escolarización como procesos de educación y socialización, estructura de modo diferente la capacidad de pensar proyectos personales.

### Introducción

La transición a la vida adulta es una de las formas posibles de proyectar la vida y establecer proyectos de futuros durante la juventud, en efecto los jóvenes toman decisiones que implican imaginarse a ellos mismos como futuros adultos: lograr metas educativas, adquirir una identidad laboral y formar una familia. Transición a la adultez que en las sociedades occidentales complejas es progresiva, fragmentada, larga, y compleja (Guichard, 1995; Weller, 2003).

---

1 Parte de las reflexiones y desarrollos teóricos que aquí se presentan se encuentran ampliados en Tuñón (2005).



Son muchos los indicadores que señalan que los canales de transición a la vida adulta ya no trascurren en forma lineal desde el ámbito educativo al laboral como principal mecanismo de integración social (Sennet, 2000). En efecto, se asiste a una transformación en la vida familiar, en los tipos de familias, en el rol de la mujer, la postergación del matrimonio. Así como la mayor permanencia de jóvenes en el sistema educativo y en procesos de capacitación y formación laboral.

En países como el nuestro, si bien los jóvenes disponen en general de mucha más información y años de escolaridad a la que podían acceder sus padres, dicho capital educativo parece no ser suficiente en términos de garantizar las habilidades y conocimientos necesarios para acceder a la estructura de oportunidades vigente (Salvia y Tuñón, 2003; Tuñón, 2005). Al respecto, cabe poner en correspondencia con esto el hecho de que la mayoría de los jóvenes habitan en hogares pobres, sufriendo efectos de vulnerabilidad, desplazamiento y segregación frente a un conjunto de exigencias cada vez más globalizadas y complejas de socialización, educación y empleo. Esta segmentación de la estructura de oportunidades lleva a conformar diferentes representaciones acerca de lo que se puede lograr en el futuro y distintos tipos de trayectorias en materia de juventud.

En tal sentido, cabe rescatar diversos procesos sociales que afectan especialmente a los jóvenes, en diferente forma y magnitud según la condición social de pertenencia, las relaciones de género, los procesos de socialización, trayectorias educativas y el mundo cultural de interacción; que facilitan u obstaculizan la integración social de los jóvenes, la conformación de una identidad como adultos, y la realización de proyectos.

## Procesos sociales que afectan especialmente a los jóvenes

Los jóvenes representan grupos sociales más propensos a enfrentar circunstancias adversas para su inserción social y desarrollo personal y/o ejercen conductas que entrañan mayor exposición a acontecimientos hostiles que se supone les origina riesgos o problemas comunes. En este sentido, los jóvenes se encuentran vulnerables ante un conjunto de riesgos comunes:

1) Los riesgos relacionados al ciclo vital, que se expresan en roles y condiciones sociales vinculados a una edad. Entre los rasgos de vulnerabilidad relacionados con la dimensión vital se puede mencionar: la búsqueda de definición del yo y de un proyecto de vida reflexivo en un período de definiciones e incertidumbre sobre la identidad y la inserción social<sup>2</sup>; la exposición a ciertos riesgos más frecuentes

---

2 La identidad y el proyecto de vida se encuentran en una relación dialéctica y cada uno contribuye a la formación del otro. La identidad favorece y permite la definición y consolidación de un proyecto de vida. Este proceso se encuentra a su vez en interacción con el contexto socio-cultural, que aportará discursos, valores, significados, modelos para la elaboración de los contenidos de la identidad del yo y de sus planes de vida (Giddens, 1999).

entre los jóvenes como son las adicciones, las actividades delictivas, las muertes por accidentes y rasgos socio-demográficos como las trayectorias reproductivas y de nupcialidad. La maternidad / paternidad temprana e incluso la nupcialidad durante la adolescencia o juventud temprana han devenido paulatinamente en factores de vulnerabilidad por sus desventajas para el aprovechamiento de las estructuras de oportunidades existentes en la sociedad (Katzman, 1999).

- 2) Los riesgos ligados a la transmisión intergeneracional de atributos hostiles mediante mecanismos socio-culturales como ocurre con los problemas de empleo, educación y pobreza. Los problemas de déficit educativo, desempleo y subempleo que afectan de modo particular a los jóvenes, son más extendidos y graves en condiciones de pobreza. Diversos estudios en el caso de Argentina y de América Latina (OIT, 2007; CEPAL, 2004) describen el círculo vicioso que se genera entre la situación ocupacional y clima educativo del hogar y la situación de pobreza, déficit educativo y problemas de empleo de los hijos. El desempleo, los bajos ingresos y la informalidad afectan de manera particular a los jóvenes de hogares con jefes desempleados, con bajos ingresos e informales. Estudios en Argentina, señalan que la probabilidad de abandono de la escuela, los riesgos de repitencia y déficit educativo son claramente mayores entre los jóvenes que provienen de hogares con clima educativo más bajo (López, 2001; Salvia y Tuñón, 2003; Tuñón, 2005). Estos hogares con recursos materiales escasos, problemas de empleo y débiles relaciones familiares, comunitarias e institucionales de integración, carecen de los medios materiales, sociales y culturales necesarios para brindar oportunidades de construcción de bienestar a sus hijos.
- 3) El debilitamiento de la familia como ámbito primario de socialización. En todas las sociedades una parte de los activos con que cuentan los jóvenes, se transmiten mediante las redes familiares, a través de la posición social objetiva de estas, de sus atributos en materia de socialización y estímulo, de su dinámica cotidiana, de sus estilos de vida y sus vinculaciones sociales<sup>3</sup>. En este sentido, se ha debilitado la capacidad de la familia para brindar el apoyo material y motivacional que requieren los jóvenes, en parte como consecuencia de cambios importantes en la configuración de las mismas, a raíz de la extensión del divorcio, segundas y terceras uniones, hogares monoparentales, con jefatura femenina, entre otros cambios.
- 4) Las desventajas sociales de interacciones asimétricas con las instituciones del mundo adulto como son la comunidad, el Estado y el mercado. El deterioro de la educación pública, el deterioro de las instituciones del trabajo, el deterioro

---

3 La familia juega un rol fundamental en el proyecto de un individuo, en tanto en ella se despliegan valores, modelos y un campo de experiencias disponibles. La familia y la sociedad inciden sobre las fantasías anticipatorias de los adolescentes respecto a sus futuros roles familiares y sociales, facilitando u obstaculizando la realización de los proyectos y teniendo en cuenta que las opciones disponibles estarán condicionadas socio-culturalmente (Guichard, 1995: 27).

y la crisis de las instituciones políticas y de las propias instituciones sociales comunitarias son el contexto de realidad para los jóvenes de hoy. Éstos experimentan un menor grado de articulación institucional y política en comparación a las generaciones adultas, que les impide tener una acción organizada de defensa de sus derechos. Asimismo, los jóvenes experimentan la inhabilitación de sus capacidades a través del mercado y los sistemas de oportunidades existentes. En este sentido, es fácil advertir que los jóvenes dependen mucho más que otras generaciones de servicios del gobierno, tales como las escuelas y los programas de empleo y son conocidos los problemas que estas instituciones tienen para proporcionar servicios de calidad.

## Dos espacios sociales donde los jóvenes son especialmente vulnerables: la escuela y el mundo del trabajo

Las desventajas sociales de la relación con dos de los principales canales de inclusión social que tienen los jóvenes: el sistema educativo y el mercado de trabajo. Ambos, son considerados espacios claves en la construcción de la identidad social para los jóvenes.

- a) En la escuela los jóvenes, definen dimensiones fundamentales en las que aprenden a percibirse a sí y a los otros. El sistema escolar informa y forma la imagen de sí y la forma de proyectarse en el porvenir. Son las experiencias de aprendizaje del individuo las que llevan a formarse determinados esquemas representativos por los cuales la persona elabora imágenes de sí misma, ciertas representaciones del futuro, todo lo cual lo lleva a configurar sus proyectos. Esas imágenes y representaciones constituyen las generalizaciones de observaciones del yo, imágenes de uno mismo, de los propios intereses y valores, de las habilidades para encarar una tarea (Guichard, 1995). Sin embargo, los jóvenes adolescentes en situación de pobreza suelen desertar del sistema educativo antes de haber adquirido las habilidades básicas para el trabajo. Entre la multiplicidad de cuestiones que propician el abandono escolar, se destacan: a) la temprana asunción de responsabilidades y roles adultos que se vincula, por un lado, con cuestiones personales, como la conformación de una pareja, la maternidad, manutención de la propia familia, y por otro lado, la presión familiar por generar ingresos adicionales (Katzman, 1999; Weller, 2003); b) el desempeño de tareas de reproducción doméstica, como por ejemplo el cuidado de hermanos menores; c) cuestiones relacionadas con las condiciones materiales de vida y que tienen que ver con la posibilidad de acceder a materiales de estudio, disponer de condiciones de vida para poder realizar tareas, viajar, vestirse, etc.; d) por último, un conjunto de cuestiones relacionadas con factores subjetivos y culturales que

se expresan, en una evaluación negativa de la propia trayectoria educativa<sup>4</sup>, que muchas veces se correlaciona con situaciones de sobre-edad y una creciente desvalorización del capital educativo como mecanismo de movilidad social que lleva a optar por un ingreso actual seguro (Gallart, Jacinto y Suárez, 1996; López, 2001).

- b) El trabajo, desempeña un papel destacado –según la literatura especializada– como un evento que señala el fin de la adolescencia y el proceso de formación de una identidad adulta. El acceso a un empleo constituye para la mayor parte de los jóvenes un símbolo de mayoría de edad. Por lo tanto, la imposibilidad de conseguir un empleo tiene un efecto negativo sobre la formación de su personalidad<sup>5</sup>. Los estudios muestran que la situación de desempleo debilita tanto la integración social de los jóvenes como la conformación de una identidad como adulto. Asimismo, las investigaciones informan de una asociación significativa entre el desempleo juvenil y el bienestar psicológico medido en términos de depresión, ansiedad y autoestima<sup>6</sup>. Los jóvenes en el mundo se ven actualmente expuestos a mayores tasas de desempleo y precariedad laboral que los adultos<sup>7</sup>. En efecto, los jóvenes que logran ingresar al mercado laboral, lo hacen en los segmentos más deteriorados del mercado y comienzan trayectorias ocupacionales caracterizadas por la inestabilidad, precariedad, subempleo, desempleo y bajos ingresos, y en ocupaciones donde tampoco adquieren nuevas calificaciones.

El componente de riesgo implicado en las dimensiones mencionadas radica en su capacidad para operar como barrera para la acumulación de los activos que son

---

4 Guichard (1995) señala la importancia del fracaso o éxito escolar en la elaboración de la propia identidad. Con el fracaso se asocian imágenes propias e imágenes sociales, por lo que no es difícil imaginar el proceso psicológico que lleva a los jóvenes excluidos del sistema educativo a quitar validez a cualquier aprendizaje escolar. Aquéllos que perciben su escolaridad como fuente de su postergación, rechazan la escuela que a su vez los ha rechazado. Un modo de proteger la autoestima contra la experiencia de fracaso académico es la devaluación de la escuela, el trabajo escolar y la educación en general.

5 Uno de los principales problemas de los jóvenes es que el desempleo extiende el período de permanencia del joven en el hogar e incrementa la dependencia del mismo hacia los padres en el momento en que su principal desafío es lograr la independencia. Por lo mismo, el desempleo representa para muchos jóvenes una moratoria prolongada y forzosa (Gross, 1994: 527).

6 Un estudio concluyente en este sentido es el de Donovan, Oddy, Pardoe y Ades (1985). También se pueden consultar el clásico estudio de Eisenberg y Lazarsfeld (1938), así como Jahoda (1987).

7 La débil inserción laboral de los jóvenes tiende a evidenciarse en la tasa de desempleo, sin embargo este es sólo un indicador del problema. El empleo juvenil en muchos países del mundo se caracteriza por las condiciones de informalidad, intermitencia e inseguridad. Asimismo, muy a menudo están expuestos a jornadas de trabajo extensas, bajos salarios, malas y precarias condiciones de trabajo, falta de acceso a protección social, falta de libertad sindical y de acceso a la negociación colectiva. En muchos países en desarrollo, los jóvenes, constituyen la mayor parte de los subempleados y quienes trabajan en la economía informal, tanto en las zonas rurales como las urbanas (OIT, 2004 y 2007).

requeridos para aprovechar las oportunidades que se presentan en el mercado, en la sociedad y en el Estado (Katzman, 1999). Sin embargo, es importante destacar que la capacidad de dar respuesta depende tanto de los activos de que disponen los actores, como de los mecanismos de apoyo externos —el Estado, el mercado, la comunidad, las organizaciones gremiales, la familia— a los que tiene acceso.

En este trabajo se propone profundizar en una de las modalidades de inserción social que se le proponen a los jóvenes: la inserción educativa en tanto espacio de socialización y adquisición de capacidades y competencias.

## Trayectos educativos y proyectos personales

Los jóvenes en la Argentina que transitaron por la década del noventa se encontraron en una etapa de nuevos cambios: apertura económica, cambios de reglas institucionales y conformación de nuevos escenarios educativos y socio-ocupacionales. Durante este proceso, la escuela, la familia y el trabajo fueron perdiendo su tradicional centralidad en los procesos de socialización como fuentes de identidades únicas y para toda la vida. En sí mismo, esto implicó alimentar una estructura heterogénea de expectativas, demandas e intereses en el interior de estas generaciones de jóvenes. Probablemente, esta situación, junto a las cambiantes condiciones económicas del contexto, drenó en amplios sectores juveniles la confianza tradicional en la movilidad social ascendente lograda a través del tránsito primero por el sistema educativo y la posterior inserción laboral en un trabajo estable. En este sentido, cabe conjeturar en dichas generaciones de jóvenes una ruptura con los ideales motores del progreso que detentaban sus progenitores; tal es el caso de las expectativas de bienestar general y la valorización de la educación y el trabajo como medios idóneos para poder acceder al mismo<sup>8</sup>.

En este sentido, el enfoque al que adhiero (Salvia y Tuñón, 2003), postula que las elecciones, decisiones e intentos que hacen los jóvenes en materia de carrera educativa y laboral dependen tanto de la estructura de oportunidades presentes como de las expectativas acerca de los logros que pueden alcanzar en el futuro a través de una mayor educación o un buen empleo.

En esta perspectiva, Jean Guichard (1995) centrado en la organización escolar como dispositivo social de las representaciones y su implicancia en la estructuración del futuro en los adolescentes, a partir de algunos postulados de Bourdieu, considera que la experiencia escolar estimula en los estudiantes un determinado tipo de intenciones sobre su futuro y que estas intenciones pueden tomar la forma de proyectos

---

8 Los estudios de Aisenon (2000) si bien señalan que las expectativas de movilidad social de los jóvenes se vinculan aún a la prosecución de estudios, también menciona que es cada vez más difícil sostenerlo porque los proyectos educativos de los jóvenes tienden a resentirse.

o señalar la ausencia del mismo. De lo que se desprende que el joven genera un determinado tipo de representaciones de futuro según cómo ha vivido la experiencia escolar en cuanto a lo que sabe, lo que aprende y percibe que puede hacer. La hipótesis más general que postula Guichard, se basa en que la escolarización se orienta a generar un determinado hábito. Ese hábito constituye una cierta integración de un conjunto de esquemas de los que forman parte representaciones del yo y la propia formación educativa.

Sin perder de vista que las experiencias escolares varían en función del origen social. Lo cual significa que la condición juvenil se representa y se actúa de forma muy diferente según el estrato social de pertenencia o capital social que rodea al joven<sup>9</sup>.

Es de suponer que dicha condición no sólo se expresa en indicadores objetivos de empobrecimiento y descenso social, sino también en la modificación de las representaciones<sup>10</sup> que los individuos hacen de sí mismos y de los diferentes espacios de la vida social que le resultan significativos. A partir de esto cabe interrogarse sobre cómo las condiciones de crisis que han afectado y afectan a nuestra sociedad impactan y se manifiestan en el mundo subjetivo, en las representaciones y recursos con los que cuentan los jóvenes para enfrentar las situaciones de transición.

En este sentido y a propósito de la tesis de Guichard, me pregunto en qué medida en contextos de pobreza estructural la mayor o menor escolarización estructura de modo diferente el futuro en los jóvenes, en términos de sus intenciones de futuro, posibilidad de planificar la propia vida y tener la capacidad para plantearse proyectos.

Para ello propongo un ejercicio de correlación en el que rescato dos indicadores que buscan medir competencias psicosociales en el marco de una encuesta semi-estructurada, que se aplicó a una muestra de jóvenes entre 18 y 25 años de edad, que residían en espacios residenciales con alta propensión a sufrir pobreza estructural, que no estudiaban, ni trabajaban en un empleo estable o de tiempo completo<sup>11</sup>.

---

9 “El sistema escolar está vinculado directamente con la estructura social. Lo que define, en última instancia, la excelencia escolar es la excelencia de las posiciones sociales a las que permite acceder. Es probablemente ésa la razón de que ese sistema de categorización no se base exclusivamente en rasgos escolares” (Guichard, 246: 1995).

10 Según Jodelet (1984) “conciene primordialmente, al modo como nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida ordinaria, los datos de nuestro entorno, las informaciones que circulan en él, las personas de nuestros ámbitos próximos y lejanos...”. “Ese conocimiento (‘espontáneo’, ‘ingenuo’) se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, saberes, modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos por medio de la tradición, la educación, la comunicación social. Se trata, pues, de... un conocimiento socialmente elaborado y compartido... es un conocimiento práctico. Por cuanto que da sentido, en un incesante revoltijo social, a acontecimientos y actos que se hacen comunes y contribuye a la construcción social de nuestra realidad” (citado por Guichard, 1995: 119).

11 En el marco del Proyecto UBACyT de Urgencia Social S.708 “Jóvenes excluidos: políticas activas de inclusión social a través del trabajo y la capacitación comunitaria”, se aplicó una encuesta a una muestra probabilística de 980 jóvenes en un Partido del Conurbano Bonaerense con alta

A partir de los indicadores psicosociales seleccionados se busca evaluar la percepción subjetiva de proyectos. En este sentido, cabe especificar que se construyó un índice compuesto por dos frases autodescriptivas con opciones predeterminadas de respuestas. En efecto, la autopercepción de pensar proyectos se indagó sobre la base de dos frases: “No puedo pensar proyectos más allá del día a día” y “En este momento no sé que quiero hacer de mi vida”. Ante cada una de estas afirmaciones, se le propuso a los entrevistados que respondan en términos de verdadero o falso. Por lo tanto, cuando mayor es el puntaje, menor es la autopercepción de capacidad para proyectar. El menor puntaje es indicativo de autopercepción de ausencia de proyectos personales<sup>12</sup>.

Como variable independiente que nos aproxima a medir el tiempo de permanencia en una institución educativa proponemos el nivel educativo alcanzado.

### Cuadro 1: Capacidad de pensar proyectos por nivel educativo alcanzado

#### % de Nivel educativo alcanzado

|                               |         | Nivel educativo alcanzado |                       |                     | Total |
|-------------------------------|---------|---------------------------|-----------------------|---------------------|-------|
|                               |         | Primario completo         | Secundario incompleto | Secundario completo |       |
| Capacidad de pensar proyectos | Alta    | .640%                     | 47.2%                 | 59.2%               | 50.1% |
|                               | Media   | 42.1%                     | 39.3%                 | 32.4%               | 37.4% |
|                               | Ausente | 17.3%                     | 13.5%                 | 8.5%                | 12.5% |
| Total                         |         | 100%                      | 100%                  | 100%                | 100%  |

Fuente: IIGG.UBA, 2005.

Base: 980 jóvenes entre 18 y 25 años residentes en radios censales con más de 25% de los hogares con NBI de un Partido del Conurbano Bonaerense.

#### Pruebas de chi-cuadrado

|                              | Valor  | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|--------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson      | 22.267 | 4  | .000                        |
| Razón de verosimilitud       | 22.451 | 4  | .000                        |
| Asociación lineal por lineal | 16.815 | 1  | .000                        |
| N de casos válidos           | 980    |    |                             |

---

propensión a sufrir pobreza estructural (radios censales con más de 25% de los hogares con NBI). Dicha medición se realizó en abril del 2005.

- 12 Estos indicadores fueron testeados previamente en la Encuesta EDSA-UCA en junio del 2004. En dicha medición sobre población adulta urbana se verificó una alta correlación negativa con la estratificación social de la población.

### Medidas simétricas

|                     |       | Valor | Error típ. asint.(a) | T aproximada (b) | Sig. aproximada |
|---------------------|-------|-------|----------------------|------------------|-----------------|
| Ordinal por ordinal | Gamma | -.222 | .046                 | -4.763           | .000            |
| N de casos válidos  |       | 980   |                      |                  |                 |

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

La alta autopercepción de capacidad para pensar proyectos vitales alcanza al 50% de los jóvenes consultados, mientras que en un 37% presenta una capacidad de pensar proyectos media y un 13% se autopercebe como incapaz de pensar un proyecto para sí mismo. Asimismo, en esta población específica de jóvenes la autopercepción de capacidad para pensar proyectos vitales se asocia significativamente con el nivel educativo alcanzado. En efecto, a medida que aumenta el nivel educativo es más alta la autopercepción positiva en términos de pensar proyectos, mientras a medida que baja el nivel educativo mayor es la autopercepción de dificultades propias para pensar proyectos.

Este ejercicio empírico presenta la particularidad de poder focalizar en una población que comparte un conjunto de atributos estructurales en términos de rasgos de vulnerabilidad comunes en lo socio-económico, educativo y laboral. Lo cual permite inferir que en espacios residenciales de alto nivel de indigencia, los jóvenes que están fuera de la escuela y con problemas de empleo se diferencian en la “autopercepción de su capacidad para pensar proyectos” y que dichas diferencias guardan una fuerte correlación con los recorridos educativos que tuvieron durante la adolescencia.

Sin embargo, cabe reconocer que este análisis con base en una asociación bivariada presenta límites en la interpretación del fenómeno, por lo que se considera provechoso sumar un ejercicio de evaluación y análisis que permite controlar un conjunto de variables relevantes en su capacidad de influir en la autopercepción de competencias psicosociales y poder medir el efecto del nivel educativo –en la complejidad que supone esta variable– manteniendo otros efectos constantes.

Para ello se considera conveniente la utilización de un modelo de regresión logística como técnica de estandarización que permite analizar con mayor claridad la asociación de ciertos factores con la “alta autopercepción de capacidad para pensar proyectos vitales” versus la “baja autopercepción”, manteniendo constante el efecto de otras características: a) aspectos objetivos, como el sexo, edad, estado civil, tenencia de hijos, nivel educativo del Principal Sostén del Hogar (PSH), condición de actividad, el nivel educativo alcanzado, el haber realizado un curso de capacitación extra-escolar; y b) aspectos subjetivo, como la vocación o expectativa de continuar estudiando, satisfacción con la calidad educativa recibida en la escuela, y confianza en la posibilidad de encontrar un empleo o un mejor empleo. En este



sentido, se considera a los modelos de regresión como una técnica estadística que nos permite asociar ciertos factores con una variable que se pretende explicar.

El conjunto de variables independientes incluidas en el modelo explican el 62.7% de la variabilidad en la autopercepción juvenil de la capacidad de pensar proyectos vitales.

A partir de este modelo, se pueden identificar un conjunto de factores que se asocian de modo significativo con la capacidad positiva de pensar de proyectos, entre los que se destaca el nivel educativo alcanzado<sup>13</sup>. En efecto, los jóvenes que alcanzan estudios secundarios completos presentan mayor propensión a tener una autopercepción positiva respecto de su capacidad de pensar proyectos, que los jóvenes con menor nivel educativo. Otros factores que se asocian a esta propensión positiva son el estar casado o unido, participar en organizaciones de la sociedad civil, tener voluntad y/o expectativas de continuar estudiando, estar satisfecho con la educación escolar recibida, y confiar en la posibilidad de encontrar un empleo o un mejor empleo.

Cabe señalar que el tener una responsabilidad familiar –estar casado o unido– es un factor que se asocia de modo positivo con la capacidad de pensar proyectos vitales, sin embargo no lo es en jóvenes con instrucción baja, entre quienes esta condición, por el contrario, dificulta la capacidad de pensar proyectos vitales. Otros factores que se asocian de modo negativo con dicha propensión, son el ejercicio de tareas domésticas –ser ama de casa–, el trabajo cuando se tiene baja instrucción, y el estar desocupado. Cabe inferir que la nupcialidad temprana, el ejercicio de tareas domésticas y las condiciones de actividad –ya sea el trabajo o la búsqueda del mismo– en condiciones de alta vulnerabilidad y bajo nivel educativo, no representan para los jóvenes estímulos desde donde proyectar el propio futuro, sino quizás tácticas de “sobrevivencia” que no logran constituirse en estrategias desde donde planificar la propia vida y dotar de sentido a la existencia.

Mientras que las trayectorias educativas más “exitosas”, que se evidencian en el nivel educativo alcanzado, y también en indicadores subjetivos asociados como la voluntad y/o expectativa de continuar estudiando y la satisfacción con la educación recibida, están señalado su incidencia en el bienestar subjetivo de los jóvenes aún en condiciones de vida deficitarias.

---

13 A partir del examen del signo positivo o negativo, y del valor numérico de los coeficientes de regresión (coeficiente beta estandarizado, B) se puede identificar la importancia relativa de los factores considerados en la explicación de la capacidad de pensar proyectos vitales. Dicho coeficiente indica la probabilidad de que la capacidad de pensar proyectos vitales ocurra. Un coeficiente positivo y de más alto valor indica que, la “capacidad de pensar proyectos vitales” es mejor en esa categoría o variable, que en las categorías de referencia. Mientras que el signo negativo indica lo contrario. Si bien cuanto mayor es el valor absoluto del coeficiente, más importante es el efecto, negativo o positivo, de la variable independiente, debemos evaluar la significación estadística comparándola con su error estándar. Asimismo, es interesante observar el Wald, que cuanto más grande es más significativo resulta el coeficiente.

**Cuadro 2:** Factores que inciden en la capacidad de pensar proyectos. Jóvenes entre 18 y 25 años de edad residentes en zonas urbanas con alta propensión a sufrir pobreza estructural. Municipio Bonaerense, Argentina, 2005

| <b>Variable dependiente:</b><br><i>Alta capacidad de pensar proyectos</i><br><i>Baja capacidad *</i>                    |  |             |                                 |           |             |               |
|---|--|-------------|---------------------------------|-----------|-------------|---------------|
|   | <b>B</b>                                   | <b>S.E.</b> | <b>Wald</b>                     | <b>df</b> | <b>Sig.</b> | <b>Exp(B)</b> |
| <b>Estado Civil</b><br>Casado/Unido<br>Soltero*   | .627                                       | .204        | 9.431                           | 1         | .002        | 1.872         |
| <b>Interacción Estado Civil y Nivel educativo</b><br>Casado/unido con estudios primarios<br>Resto de la población *     | -.675                                      | .363        | 3.454                           | 1         | .063        | .509          |
| <b>Principal actividad</b><br>Ama de casa<br>Resto de la población *  | -.278                                      | .145        | 3.671                           | 1         | .055        | .758          |
| <b>Nivel educativo</b><br>Secundario completo<br>Secundario Incompleto o menos*   | .596                                       | .146        | 16.694                          | 1         | .000        | 1.815         |
| <b>Interacción Condición de Actividad y Educación</b><br>Trabajar y tener estudios primarios<br>Resto de la población * | -.598                                      | .283        | 4.482                           | 1         | .034        | .550          |
| <b>Condición de Actividad</b><br>Ser desocupado<br>Resto de la población *  | -.280                                      | .150        | 3.460                           | 1         | .063        | .756          |
| <b>Tener voluntad de continuar estudiando</b><br>Estudiar<br>No estudiar*   | .545                                       | .176        | 9.584                           | 1         | .002        | 1.725         |
| <b>Confianza en encontrar un empleo o mejor empleo</b><br>Mucha/bastante confianza<br>Poca/nada confianza*              | .397                                       | .138        | 8.211                           | 1         | .004        | 1.487         |
| <b>Satisfacción con la educación recibida en la escuela</b><br>Satisfecho<br>Insatisfecho*                              | .404                                       | .166        | 5.926                           | 1         | .015        | 1.498         |
| <b>Participación social</b><br>Participa<br>No participa*   | .503                                       | .258        | 3.791                           | 1         | .052        | 1.654         |
| Constant  | -1.204                                     | .241        | 24.994                          | 1         | .000        | .300          |
| *Categoría de comparación   |  |             |                                 |           |             |               |
| Número de Observaciones: 980<br>Overall: 62.7%<br>Baja: 61.8% y Alta: 63.9%   | Log likelihood: 1238.498<br>R Square: .100 |             | Chi-square: 74.316<br>Sig: .000 |           |             |               |

| <b>VARIABLES EXCLUIDAS DE LA ECUACIÓN</b> |   | <b>Score</b> | <b>df</b> | <b>Sig.</b> |
|---|---|--------------|-----------|-------------|
| Variables                                 | <b>Sexo</b><br>Varón<br>*Mujer                                      | .001         | 1         | .982        |
|   | <b>Edad</b>   | .411         | 1         | .521        |
|   | <b>Tenencia de hijos</b><br>Tener hijos<br>*No tener                | .116         | 1         | .733        |
|   | <b>Nivel educativo del PSH</b><br>Primario completo                 | .338         | 1         | .561        |
|   | Secundario completo<br>*Secundario incompleto o menos               | .406         | 1         | .524        |
|   | <b>Condición de actividad</b><br>Trabajar<br>*Resto de la población | .936         | 1         | .333        |
|   | <b>Realizar cursos de capacitación</b><br>Realiza<br>*No realizar   | 2.229        | 1         | .135        |
| Overall Statistics                        |   | 4.805        | 7         | .684        |

Fuente: Elaboración propia con base en encuesta de base Proyecto UBACyT 708, IIGG-UBA.

## Conclusiones

Existe consenso respecto de que la educación es uno de los principales instrumentos que tiene una sociedad para elevar su capital en recursos humanos y promover el bienestar e integración de jóvenes. Sin embargo, la realidad actual del sistema educativo parece operar con calidades disímiles y los jóvenes experimentan esas diferencias de manera no aleatoria, pues opera en función de la inserción social de los mismos. Al tiempo que persisten importantes desigualdades en términos de cobertura en el nivel educativo medio, en la formación para el trabajo y en la educación superior. Por todo lo cual, puede concluirse que para un segmento importante de los jóvenes opera una multiplicidad de factores de vulnerabilidad que debilita o impide su adaptación a las cada vez más exigentes condiciones del mundo contemporáneo (Gallart, Moreno y Cerrutti, 1993).

Asimismo, es importante rescatar el espacio de socialización que representa la escuela. En este sentido, en nuestro país se asiste a un proceso de creciente segmentación social de los circuitos educativos, no sólo observable en la clásica división entre escuela pública y privada sino que en el interior de la educación pública se observa una segmentación muy vinculada a dos procesos: la creciente segregación

residencial<sup>14</sup> y el empobrecimiento de amplios sectores medios que pasaron de la educación privada a la pública. Con lo cual es posible reconocer escuelas públicas a las que concurren preponderantemente sectores medios y medios altos y escuelas a las que concurren los sectores medios bajos y bajos (Tedesco, 2002; Filmus, Miranda y Zelarrayán, 2003).

En estas últimas escuelas, no sólo ya no se cuenta con los controles que ejerce la clase media sobre el sistema educativo en pos de mantener la calidad del servicio, sino que además son cada vez más escasas las oportunidades que tienen adolescentes y jóvenes pobres de interactuar con pares de otros estratos sociales en situación de igualdad. Lo que priva a los jóvenes pobres de posibles modelos de rol, restringe sus posibilidades de acceso a los patrones normativos de la sociedad global y el desarrollo de redes y lazos de solidaridad y reciprocidad con personas de otros estratos sociales que tienen contactos e información sobre empleos y acceso a servicios en general (Katzman, 1999 y 2001).

Son muchos los estudios que señalan que los jóvenes ven reducidas sus capacidades de continuar invirtiendo en educación a medida que avanzan sobre la vida adulta. En igual medida, se van diluyendo sus expectativas acerca de los beneficios que pueden obtener con más años de escolaridad<sup>15</sup>, mientras que, simultáneamente, aumenta la necesidad de insertarse en el mercado de trabajo y de atender las demandas del grupo familiar propio o de origen. Por lo tanto, la posibilidad de invertir en más años de educación y/o mejor calidad educativa dependerá del capital de reserva o de ahorro que disponga el grupo familiar —o el propio joven— para postergar obligaciones y demandas de la vida adulta (Salvia y Tuñón, 2003; Tuñón, 2005).

Estos cambios en las instituciones básicas de nuestra sociedad repercuten en el rol tradicional que cumplieron en la conformación de estructuras de oportunidades de movilidad e integración social para los jóvenes. En este marco, se inscribe también el debilitamiento de la escuela y la educación pública como espacio de socialización y distribución de capitales, saberes y calificaciones. Sin embargo, existen algunas evidencias, tal como señalan los estudios de Guichard en Francia que permiten conjeturar que el campo educacional, no ha perdido su función tradicional como ruta común hacia la identidad social en la vida de los jóvenes; y en el caso específico de nuestra sociedad, pese a la situación de crisis de la educación y de la escuela como institución, se puede conjeturar que en condiciones de pobreza estructural, la escuela

---

14 Ver en este mismo volumen el artículo de Salvia y De Grande “Segregación Residencial Socio-económica y Espacio Social: Deserción Escolar de los Jóvenes en el Área Metropolitana del Gran Buenos Aires”.

15 Los fracasos escolares se asocian, por un lado, con una inarmonía entre imágenes sociales e imágenes propias y, por otro lado, con una fuerte devaluación de las imágenes propias y sociales de la inteligencia, la perseverancia y la atención. Lo cual viene a ser como describir el riesgo de alienación que según Erikson, caracteriza la edad escolar: la conciencia de que no se hará jamás nada que valga la pena (Guichard, 1995).

continúa siendo un espacio de interpretación e integración simbólica, de estructuración de proyectos y expectativas de vida para los jóvenes.

El análisis de caso que hemos presentado, permite inferir que en condiciones de pobreza estructural las trayectorias educativas de los jóvenes, inciden en el bienestar psicológico de los mismos, en términos de poder pensar proyectos de vida, establecer metas de futuro, y así definir su propia identidad. Las trayectorias educativas menos prolongadas, vinculadas al fracaso escolar y/o a la asunción de nuevos roles, junto a la inclusión laboral precaria y/o el tránsito por el desempleo, la asunción de roles de reproducción doméstica y responsabilidad familiar, debilitan tanto la integración social de los jóvenes como la conformación de una identidad como adulto, en tanto estas condiciones se constituyen en “desventajas sociales” que incrementan la auto-percepción de dificultades propias para pensar proyectos y, en consecuencia, para planificar la propia vida.

3/

## ¿La ruta del peregrino?

Los imaginarios de movilidad social ascendente  
de los jóvenes de sectores populares

PABLO MOLINA DERTEANO

“Mi hijo reclama un nuevo reino para sí,  
puesto que el que yo le he dejado es  
demasiado pequeño para él.”

*Filipo II de Macedonia*

“todo lo que yo quiero, que mi hija sea más  
de lo que yo no pude ser, y tener un trabajo...”

*Nadia, participante de grupo focal*

### Resumen

En este artículo nos interrogamos por los imaginarios de movilidad social ascendente de jóvenes de sectores populares. Se comienza por hacer una reflexión crítica de la dificultad de plantear la idea de planeamiento para reemplazarla por el análisis de representaciones a través de dos ejes complementarios: figurativo y discursivo. En los hallazgos se encuentra que los jóvenes representan a los canales de movilidad social ascendente o descendente como una serie de elecciones a tomar, sin tener en cuenta los diferentes estructuras de oportunidades para diferentes contextos sociales. A su vez, los efectos de un discurso disciplinador están notablemente presentes.

### Introducción

Forma parte de sentido común de los estudios sobre la problemática juvenil, el concebir a esta franja etárea como el escenario privilegiado de la movilidad social ascendente (o descendente) intergeneracional (Weller, 2003; Miranda, 2006; Salvia y Tuñón, 2006). En este sentido, cabe interrogarse sobre cómo se articulan las trayectorias socio-laborales de estos jóvenes de sectores populares y en qué medida las elecciones que toman y los recursos con que cuentan así como los condicionamientos que se le imponen determinan, o por lo menos influyen en las cadenas de movilidad ascendente o descendente. Dentro de este interrogante tan rico como complejo, este artículo se centra en la forma en que los jóvenes perciben el funcionamiento de estas cadenas y cómo estructuran sus expectativas

## Movilidad social: enfoques y contribuciones

Los estudios sobre movilidad social ascendente y descendente en América Latina, y particularmente en Argentina, se han enfocado tradicionalmente en la incapacidad del aparato productivo de generar oportunidades para todos, o, en caso de generarlas, estas no se ajustaban a los ritmos demográficos. Dentro de esta variante, el volumen de las migraciones del campo a la ciudad ocupa un lugar destacado (Kessler y Espinoza, 2003). Los profundos cambios estructurales en la región en la década de los '90 han reforzado esta tensión. Según Filgueiras (2001) en América Latina existe una fuerte contradicción en los tradicionales procesos de movilidad por el accionar de dos fuerzas centripetas opuestas: una es la tendencia misma hacia la movilidad estructural ascendente, y la otra es la tendencia hacia la marginalidad. En otras palabras, hay un crecimiento del producto, visibles procesos de una movilidad social ascendente, y aún así, las naciones latinoamericanas parecían exhibir incapacidades crónicas para frenar el crecimiento de núcleos informales. A mediados de los 80, Filgueiras propone replantearse estos estudios de movilidad social. Desde su óptica de estos estudios “habrían estado limitados por el paradigma del mercado, lo cual lleva a concebir los individuos como entes racionales que actúan para maximizar su beneficio”. Desde el punto de vista de los resultados, las evidencias de esos estudios mostraban que la movilidad “pura”, vale decir la que se caracteriza por la competencia individual, poseía mucha menor relevancia que la “estructural”, es decir, aquella que se crea por el incremento en la oferta de puestos de trabajo y por la movilidad debida a razones demográficas (diferenciales de fecundidad) (Kessler y Espinoza, 2003: 12). De ahí que se proponga el concepto de estructura de oportunidades, que versa sobre la capacidad de vinculación de los sujetos con los canales de movilidad y las “vacantes” creadas por la estructura económica, dinámica demográfica o procesos migratorios.

La década de los 90 y sus cambios estructurales afectan estos procesos en dos sentidos complementarios. Por un lado, los “camino” del pasado cuya vigencia ya no sería indiscutible. Frente a un contexto de crecimiento, pero de contracción del empleo y precarización creciente, no se da una expansión “hacia arriba” y las oportunidades ya no son numéricamente iguales. La transformación, según Filgueiras (*op. cit.*), no es sólo un simple estrechamiento de canales sino un cambio cualitativo donde la insuficiencia de las credenciales ocupacionales y educativas debe ser compensada con otros factores como redes sociales, contactos, capital social, etc. Factores que siempre estuvieron presentes, pero cuyo peso relativo era menor en el pasado. A su vez, el segundo proceso es subsidiario por cuanto se habla de un cierto desconcierto en los sectores trabajadores, donde las categorías ocupacionales se desdibujan o se mantienen los escalafones, pero sin el reconocimiento social, material y simbólico del pasado (Kessler y Espinoza, *op. cit.*). En este contexto,

los estudios deben ser redefinidos dada la creciente heterogeneidad de los procesos de Precarización Laboral y nueva estratificación social.

En la Argentina, Kessler y Espinoza citan como ejemplos de estudios de movilidad social los trabajos de Gino Germani (1963), Beccaria (1978) y Jorrat (1987 y 1997). El trabajo de Kessler y Espinoza pretende ser una innovación por cuanto incorpora la noción de estructura de oportunidades y enfoques sobre la estratificación social, basados en los trabajos de Golthorpe. Destacan en su estudio que en la Argentina se dan dos procesos antagónicos: uno de movilidad ascendente vinculada al aumento del peso relativo de los puestos técnicos y profesionales y un polo opuesto, donde se concentran los procesos de pauperización y movilidad descendente dada la desaparición de puestos de obreros asalariados así como la desaparición de empleos públicos y su recambio por servicios informales o discontinuos generadores de empleos precarios e inestables. El accionar conjunto de estas dos tendencias, refuerza la doble tendencia tradicional de América Latina de movilidad ascendente y expansión de la marginalidad económica. Pero hay más. Debido a las mutaciones de la sociedad argentina y el efecto de desconcierto antes mencionado, los autores hablan de un proceso de movilidad espuria o inconsistente, producto del disloque entre los anteriores esquemas de escalafón ascendente y su pobre correlato material y simbólico actual.

## Agencia, estructura y estrategia

Retomaré y definiré un poco más nuestro interrogante: ¿Cómo conciben estos jóvenes de sectores populares las diferentes cadenas de movilidad (Piore, 1975) o bien, rutas de ascenso social? La literatura especializada ha preferido el término canales de movilidad social ascendente. Si el fin último que se espera del impacto de una política social es la movilidad ascendente de la población objetivo,<sup>1</sup> entonces cabría estudiar qué esperan estos jóvenes para poder mejorar sus condiciones de vida y que recursos demandan según sus expectativas. Este enfoque no deja de retomar la tensión entre elección individual y estructura social, pero sin pretensiones de dejar saldado este debate.

Dentro de la literatura sobre tránsitos de movilidad social, me gustaría destacar el trabajo de Derek Layder, David Ashton y Johnny Sung “The Empirical Correlates of Action and Structure: The Transition from school to work” (1991). Este trabajo se propone una aplicación empírica de la teoría de la estructuración de Giddens al

---

1 En un artículo conjunto con Luciana Fraguaglia, discutimos esta afirmación. Ver en este mismo volumen: Fraguaglia, Luciana y Molina Derteano, Pablo “¿Todo para la banca? Lógica y racionalidad de los agentes del campo estatal tras las reformas de segunda generación. Un estudio de caso”.



ver cuanto influyen los factores individuales y estructurales en la primera inserción laboral de los jóvenes de ciudades inglesas. Si bien se trata de un trabajo de considerable antigüedad (más de diez años) y que aplicó un diseño cuantitativo, me sirve de guía para determinar la particularidad de nuestra indagación. Los autores contrastan un conjunto de factores que ellos denominan estructurales<sup>2</sup> con aquellas que denominan individuales<sup>3</sup>. Más allá del ejercicio estadístico, rescatamos la forma en que construyen su marco de análisis. Retoman a Giddens y definen a la estrategia como dotada de un irreductible componente de interpretación (Layder, Ashton y Sung, 1991: 450). La estrategia de los jóvenes depende de la forma en que ellos interpretan las oportunidades sobre un contexto que a la vez que las crea, las limita. Cabe entonces interrogarse sobre en qué medida la suma de atributos personales que pueden condicionar la elección de determinada estrategia interactúa con los factores estructurales. Los autores encaran esta tarea para explicar los tránsitos entre la escuela y la primera inserción laboral; aquí me propongo estudiar solo una parte: cómo los jóvenes perciben el contexto de oportunidades de ascenso social.

Esto nos lleva a un segundo interrogante relacionado: ¿Pueden jóvenes de sectores populares establecer una estrategia de movilidad y verbalizarla? Una importante literatura desde O. Lewis hasta A. Pzerwoski han expresado ciertos reparos con respecto a la posibilidad de estos sectores de “planificar” más allá del día a día. El concepto de estrategia de supervivencia ha sido el más empleado para expresar este accionar de los sectores populares más orientado a la propia conservación de las condiciones de existencia, que a las estrategias de movilidad. No es mi intención penetrar con detalle en este debate, pero ciertamente resulta complejo interrogarse entonces sobre estrategias de movilidad y contextos de oportunidades si no es posible la “planificación”. En cambio, lo que se hará es no enfocarse sobre una planificación verbalizada. Me orientaré a dar cuenta de las representaciones sobre el “éxito de la movilidad”, es decir adonde “deberían” llegar para poder hablar de movilidad ascendente y cuáles son las “rutas” para lograrlo. Estas representaciones, cumplen la función de mito ordenador (Laclau, 1997) expresando no sólo los disloques de la estructura social y las representaciones, sino también la condición de posibilidad. Hablar de planificación, en mi opinión no deja de seguir el patrón del actor racional que evalúa sus activos y sus falencias y se traza un curso de acción factible y racional; las representaciones de este tipo de mito encierran tanto un valorización como una limitación estructural: se legitiman, en la medida en que son inalcanzables estructuralmente, pero que se les presentan como “asequibles” individual y subjetivamente.

---

2 Entienden por variables estructurales el lugar de residencia, la clase y el sexo.

3 Entienden por variables individuales conducta en general y dentro del sistema escolar, calificaciones (A-Levels), empleos durante el período escolar entre otras.

¿Cómo dar cuenta entonces de estas representaciones? Estas tienen un doble carácter: se presentan en forma figurativa y en forma discursiva. En la primera se analiza las imágenes “acabadas” que los jóvenes utilizan para describir el éxito y el fracaso en sus estrategias. Se les pide que hagan un dibujo donde una línea divisoria traza dos mitades. En un lado, esta el/la joven exitosa; en el otro está el fracasado. Ciertamente, cuerpo y vestimenta se volverán los indicadores más visibles. En este sentido, lo que los jóvenes producen es un retrato, entendido este como

*“una escena ocupada por bloques de sentido, a la vez variados, repetidos y discontinuos (cercados); del ordenamiento (retórico, anatómico y drástico) de estos bloques surge no una copia, sino un diagrama del cuerpo... se convierte en espacio al convertirse en sentido.” (Barthes, 2004: 50)*

Se busca estudiar estos sentidos como representaciones sociales.

Con respecto a sus discursos, se analiza como se verbalizan las “rutas válidas” (cadenas de movilidad) para alcanzar el éxito. Se interpela tanto las formas en que se construye discursivamente el éxito, el fracaso; y la distancia que los jóvenes verbalizan con respecto a ambas instancias.

Se seguirá una metodología cualitativa basada en el análisis de 7 grupos focales realizados a jóvenes pobres en condiciones de segregación territorial, algunos de los cuales participarían en la ejecución de un programa para jóvenes. El análisis será una comparación de los emergentes frente a un estímulo condicional. A su vez, se analizan fragmentos referentes a imaginarios sobre la movilidad obtenidos de la dinámica del grupo. A estos últimos, se le agregará otros relatos obtenidos mediante entrevistas semiestructuradas. Se procedió a una codificación abierta y axial; se busco la homologación de nodos de análisis significativos y luego se los estructuró por ejes emergentes. De esta forma, se busca resaltar las pautas identificatorias espontáneas, que se vinculen a instancias de decisión, percepción y valoración

A continuación, el artículo será presentado con la descripción de los hallazgos de ambos ejes, a los que se le suma un acápite que creo tienen mucha utilidad para ilustrar lo que se enunciara luego, en las conclusiones.

## Eje de lo figurativo: los objetos significativos

Comenzaré nuestro análisis de adelante hacia atrás; es decir, interrogando a los jóvenes sobre cuáles creen que son los indicadores objetivos de la movilidad ascendente. En este sentido, los jóvenes en dinámica de grupo focal debieron dibujar una persona. Dicho dibujo estaba atravesado por una línea vertical que lo dividía en dos: de un lado, se dibujaba al hombre/mujer exitosa y del otro; al que ha fracasado/a. O “Es como el lado alegre y el lado triste” según algunas participantes. En algunos

grupos focales, la identificación entre este último y los participantes fue notoria; “somos nosotros”, según los varones así como la verbalización de la distancia entre ambas: “Lo que nosotras queremos pero no podemos”, según el grupo de mujeres con responsabilidad familiar. Veamos el siguiente cuadro comparativo que resume los hallazgos:

**Cuadro 1:** Indicadores más relevantes de éxito y fracaso, según las locuciones en focus groups (2005-2006)

| Indicadores                | Modelos de éxito   | Modelos de Fracaso   |
|----------------------------|--|--|
| <b>Cuerpo</b>              | Cuerpo joven, esbelto. Vestimenta de tipo formal, sintetizada en la figura del empresario. En algunos casos se mencionan ciertas marcas de ropa. | Cuerpo con signos leves de sobrepeso o falta de cuidado. Vestimenta de tipo informal, o en pobre estado. Proceso de autoidentificación. Se mencionan marcas “truchas”. |
| <b>Lugar de residencia</b> | Capital, o barrios de la Zona Norte.   | El mismo barrio de los participantes, u otros barrios en Zona Oeste o Sur.   |
| <b>Profesión</b>           | Empresario, abogado u otras profesiones liberales.   | Desempleado, cartonero u otras prácticas de subsistencia.  |
| <b>Contexto Familiar</b>   | Imágenes contrapuestas pero complementarias: o formó una buena familia o vive solo/a. <sup>4</sup>   | Carece de apoyo familiar o contención afectiva alguna. Pueden tener o no hijos.  |
| <b>Consumos</b>            | Escucha música clásica. Tiene autos caros y sale a bailar o come en restaurantes. Consume drogas, pero en forma controlada.                      | Escucha rock o cumbia villera. Permanece en su casa y no tiene dinero para gastar. Consume drogas, pero éstas arruinan gravemente su salud.                            |

Como puede verse, los indicadores son objetivaciones de dos tipos de capitales, en términos de Bourdieu: el capital económico en la forma de ropa y consumos; y el capital simbólico en los gustos musicales, etc.

Debemos profundizar aún más este aspecto del análisis de lo figurativo, deteniéndonos en la representación del cuerpo: los cuerpos cuidados vs. los cuerpos descuidados ¿Y por qué emplear estos términos? El ejercicio contenía una clara indicación: un lado debía ser mejor que el otro. En este sentido, los cuerpos del lado exitoso exhiben una disciplina racional incorporada (Valiente, 2001). Son el producto de un cuidado mediante ciertas tecnologías. Y eso mismo se aplica al consumo de drogas, donde en un lado, es un estimulante controlado mientras que en el otro llevan al deterioro. Otro tanto ocurre con la planificación familiar. No sólo se visualiza las diferencias de capital económico, sino la presencia implícita

4 Esto se resalta sobretodo en los focus de participantes mujeres.

de una disciplina. Hay una relación entre éxito y disciplina, entendida esta como una actitud racional formal. En términos bourdeanos, el cuerpo es un reservorio de capital simbólico.

Siguiendo a Frost (2005), el cuerpo es una representación de la interacción entre lo social y lo individual, culminación de las formas tardías de capitalismo. El ejercicio les pedía no sólo contraponer sino “embellecer” y “afear” deliberadamente usando como espacio el cuerpo. Puede decirse, siguiendo a esta autora, que es un ejercicio performativo. Los cuerpos exitosos lo son por una doble dinámica: son el resultado de proceso de consumo y proceso de disciplinamiento de sus cuerpos y conductas. Lo exitoso se alcanza por los valores de la racionalidad, y el éxito aparece ligado a alguna forma de consumo (Frost, *op. cit.*).

## Eje de los discursos: de la escuela al trabajo y del trabajo a casa

Llega el momento de volvernos hacia el eje de los discursos, el cual es más largo y requiere un desarrollo más pormenorizado. Aquí nos centraremos en las rutas del éxito, los posibles obstáculos. Comenzaremos por retomar lo que había esbozado anteriormente: la idea latente de una racionalidad formal como una clave del éxito. En este sentido, los y las participantes coincidieron mayormente en la clave de la persona exitosa: tiene estudios.

– C: *La familia, ¿cómo es la familia de esta chica?*

*“De plata/ No, media/ Normal, pero ella tuvo la posibilidad de estudiar y lo aprovechó.”*

– C: *El lado exitoso es Martín.<sup>5</sup> ¿Por qué Martín es exitoso?*

*“Tiene un buen laburo, cosas que la otra persona no puede tener...”*

*“... tiene educación...”*

*“... tiene educación, tiene estudio.”*

*“(el no exitoso) capaz que recibió buen estudio pero...”*

*“... no lo aprovechó y...”*

*“... tiene oportunidades y las tira...”*

Es interesante resaltar que estos extractos señalan no sólo la distancia entre el éxito y el fracaso, sin que especifiquen el componente meritocrático. El estudio es representado como la barrera social que permite el acceso a un mejor empleo y una mejor calidad de vida. Pero el acceso al estudio es representado como oportunidad

---

5 En la dinámica de algunos grupos focales, se les pidió a los participantes que pongan nombre al joven exitoso y al no exitoso. Esto no se hizo en todos los focus, y las elecciones de los nombres no serán tratadas en este artículo.

ofrecida, aparentemente a todas las personas por igual. De ahí que se mencione al exitoso, como “el que aprovecha” la oportunidad. Al representarla de esta forma, y acentuar el carácter meritocrático, la falencia de un estudio es explicada como una elección subjetiva. Esto contrasta, en parte, con la representación que se tiene de la escuela:

*“Primero, mejorar los colegios, mejorar la educación. Si, como yo... yo fui al colegio, yo iba al colegio, pero estaba al pedo, porque en el colegio no hacía nada, era, en vez de quedarme en mi casa voy al colegio, y si sigue siendo así, todo va a ser así, pero si yo voy al colegio, te incentivan para ir al colegio, en el colegio te enseñan las cosas que te tienen que enseñar, van a seguir con ganas de seguir estudiando, pero teniendo posibilidades de poder estudiar.”*

*“Y el Polimodal te enseña cosas para la vida... para ver mejor la realidad... El colegio ahora es muy burdo, y los contenidos que tiene no son necesarios porque en la facultad eso no te sirve.”*

Contradictorios y complejos, estos argumentos ponen de relieve la complejidad de los actores para situarse con respecto a la escuela y como valorarla. Valoración positiva con respecto a la importancia del estudio, y el aprender “cosas para la vida”; pero que contrasta con una valoración negativa respecto a la calidad de la enseñanza, la infraestructura de los mismos y otros factores. El último extracto es significativo pues contiene una fuerte contradicción sobre los valores que enseña el Polimodal y, a la vez, lo poco que sirve. Aunque incompleta, prevalece una estructura de autoestigmatización Reconocen la falta de estudio y su error al no haber aprovechado las oportunidades, pero de una estructura que ellos reconocen como decadente. Berger y Luckmann (1997) sostienen que en tiempos de crisis de sentido, el sentido objetivo, representado por el *ethos* de las instituciones tiende a volverse más absoluto, simple y vertical. En las representaciones de estos jóvenes y en los discursos sociales, de los que ellas se hacen eco, la escuela se encuentra inmersa en una crisis profunda. Como esta crisis es, entre otras cosas, una crisis de sentido, la escuela refuerza hasta el paroxismo la escala meritocrática. Los jóvenes reproducen el discurso meritocrático, estructurado y socializado en las aulas y no pueden dejar de plantear el estudio como una responsabilidad que se asume. Esto no les impide expresar lo que considera que son los desaciertos del sistema educativo. Pero aquello que le critican a la calidad académica, se lo legitiman, directa o indirectamente, al rol socializador de la escuela. Lo hacen en la medida que reproduce su esquema clasificatorio de méritos individuales, no sociales (Bourdieu y Passeron, 1998).

Pero ¿hacia dónde quieren llegar nuestros jóvenes? La distancia entre el modelo de éxito y su propia realidad se ha comprobado en este ejercicio, de la tendencia

a extremar estas diferencias y otros factores que ya han sido planteados en otra parte (Molina Derteano, 2007). A pesar de cierto clima de desazón, algunos grupos pudieron exhibir cierto optimismo. Pero, al revisar las expresiones de optimismo y mejora, cabe preguntarse ¿Qué significa entonces para estos jóvenes estar mejor?

*“Tener mi casa, que mi hija tenga su lugar, para hacer lo que ella quiera, tener un buen laburo, para poder mantenerse...”*

*“No, lo mismo, lo que dijo el, tener tu casa, todo, tu familia bien, pisar así viste. Trabajar pero ya más tranqui, sabiendo que tus hijos ya van a la escuela, ya son grandes. Estar tranqui ya. Trabajar porque tenés que trabajar, pero... Ya cambia ahí la vida, ya estas más tranqui.”*

*“Y en el futuro espero estar más tranquilo, con menos preocupaciones, al menos desde un punto de vista laboral. Tener un trabajo más estable, teniendo un programa propio. Espero no estar preocupándome del día a día. No ir de entrevista en entrevista para que te bicicleteen y te den vueltas. No tener un trabajo de mierda.”*

*“... a mi me gustaría llegar bien con salud, todo tener un trabajo... de chofer, de cualquier cosa... con mi familia, con un trabajo... en una fábrica...”*

Los jóvenes esperan tener un empleo fijo, basado en una vocación. Una casa propia y hasta formar una familia. En los grupos de mujeres se puso mucho más énfasis en los hijos y una pareja estable, no necesariamente un marido. En cierta forma, el ‘optimismo’ de estos jóvenes reclama estructuras relativamente invariables: familia, empleo, hogar. Los valores casi más básicos de una mínima movilidad social ascendente. O al menos, el piso mínimo de condiciones de reproducción social y material segura. Pero ¿qué son en el fondo estas estructuras verbalizadas? Más allá de elementos tan claros como un trabajo estable, mejor sueldo, familia conformada, hogar propio, emerge un nuevo elemento: la forma en que una actividad sociolaboral puede servir de eje ordenador y estructurador de la vida cotidiana.

*“Tener una rutina, ya pisar. Venís a tu casa, comes, te vas a dormir, estar tranqui.”*

*“No estar 12 horas dentro de un trabajo.”*

*“No sé eso pero...”*

*“No, vos decís doce horas pero, yo que sé, a los 35 años, haces doce horas, venís, te acostás a dormir, volvés a trabajar... esta bueno.”*

*“Pero yo quisiera tener mi tiempo para estar al pedo, hacer lo que quiera, no quiero trabajar solamente. No sé, estar tiempo con mi familia.”*

En apariencia, este diálogo entre dos participantes de un focus masculino, se dirige a la cantidad de horas que se debería trabajar. Pero en verdad, parte de algo

más profundo. Parte de esta estructuración. De la necesidad de un empleo estable que marque la rutina del día y de la semana también. No es sólo la presencia o no de un tiempo de descanso o la reducción de la jornada laboral, sino el reclamo tácito de una estructura. La necesidad de un estructurador en sus vidas. Un empleo que además de estable fije un horizonte de lo posible, de lo esperable.

Para los hombres, el trabajo marcaría esta guía. Pero hay más.

*“Mas una casa, la familia puede estar o no, digo, bah, tiene que estar. Vivo me imagino. Trabajando, si se puede seguir estudiando, yo creo que si. Y trabajando en lo que me gusta. Y seguir progresando, más o menos saber, de acá a 10 años que voy a estar haciendo. Es independiente de la familia, me puedo separar y voy a buscar otra familia, entonces... Tener cierta independencia y no estar a la deriva. Ser parte de algo, un proyecto.”*

La presencia de un proyecto, ser parte de algo. En este relato, el participante del focus deja en claro la oposición entre mundo privado (la familia) y público (estudio, trabajo). Son relatados como ejes estructuradores, pero, y fundamentalmente, como puertas de acceso a la pertenencia a *algo*. ¿A qué? A un todo que por indefinible no deja de ser orgánico. El trabajo y la escuela, y aún, la familia son horizontes de pertenencia, de reconocimiento societal. Se busca sentirse parte de un todo integrado, y por ende, ser algo (o alguien) a partir de ese todo.

*De la escuela al trabajo.* El ingreso aceptable al mundo público es a través del trabajo. Y trabajar en condiciones dignas es posible, de acuerdo a la mayoría de los relatos, a través del tránsito por la institución escolar. Tener estudio (universitario, secundario) es el principal factor de ascenso social según las verbalizaciones.

*Del trabajo a casa.* La pertenencia a ese proyecto no sólo en el ámbito público sino también en el privado, en donde la pertenencia se visualiza en tener una familia. Lo que para los varones es una realidad deseable, con alguna importancia, pero no clave del modelo; para las mujeres es casi un ingrediente clave, la realización como madre y tener una familia formada.

## Eje de los discursos: los obstáculos

El infierno, se dice, está tapizado de buenas intenciones. Si bien resulta importante ver cómo se articulan las proyecciones de ascenso, también resulta igualmente productivo desarrollar cuáles son los primeros obstáculos que los jóvenes identifican. En los acápites anteriores dimos cuenta de cómo la racionalidad formal atraviesa las actitudes y prácticas que estos jóvenes denominan exitosas. Hemos visto, como en concordancia con esto, el estudio es el elemento privilegiado. En este sentido, una actitud racional, o sea exitosa, sería aplicarse en el estudio y

“aprovechar” así las oportunidades que parecen ofrecer. Pero precisamente esto es lo que les resulta importante. Cómo la serpiente que se muerde la cola, las condiciones de existencia les imponen el día a día, y la falta de planificación, como lo señala el siguiente relato:

*“pero que pasa, al no tener trabajo, al no estar bien con tu familia, capaz que tenés un problema ya te da de pensar si vas al colegio, que vas a buscar un trabajo, o como decís vos, hoy me peleé con mi familia te va a tomar una cerveza ya como que tira el colegio para allá, el laburo para allá y no llegamos a nada ya.”*

Lo que está implícito dentro de este extracto es la imposibilidad de articularse con estas instituciones debido a la conflictividad del escenario cotidiano. Y así las urgencias de un trabajo o un estudio, o inclusive la tensión entre ambas, son subsumidas a las urgencias del momento. A la postre, la estabilidad necesaria para un planteo y una utilización racional de los estudios, del trabajo no está dada. Y ese se vuelve uno de los principales obstáculos.

Volvamos sobre algunas de las comparaciones. Es interesante desdoblar por género: para los participantes varones, la persona exitosa forma familia o tiene una novia estable. Para las participantes mujeres se repite la presencia de familia, pero, a veces, esta se presenta como la causa de los males.

- C: *Esta chica que es exitosa ¿estudió?*
- Si... *Psicología, abogacía, medicina.*
- C: *¿Trabaja?*
- Sí, *es contadora, en un estudio de abogacía, tiene su propio estudio jurídico.*
- C: *¿Qué otra cosa puede hacer?*
- ... *Tiene su casa...”*
- C: *¿Tiene chicos, no tiene chicos?*
- No. *Tiene pareja, tiene un re-departamento en Palermo Hollywood (Risas).*
- C: *¿No está casada?*
- No, *está en pareja, le gusta divertirse (Risas).*

Se reivindica a la mujer exitosa aquella que no tiene hijos y que mantiene una pareja estable pero informal. Quizás sea esta una forma de representar el evento de una maternidad no esperada, la cual es muchas veces descrita como obstáculo para los estudios en particular y el ascenso social en general. Veamos la comparación con grupo focal de varones:

- C: *¿La familia como es? ¿Está casado? ¿Tiene hijos? ¿Está solo? ¿Vive con los padres?*



*“Tiene novia, novia.”*

*“Vive con los padres.”*

*“No tiene hijos.”*

*“No tiene hijos porque la planea.”*

*“Vive con los padres, trabaja con los padres...”*

*“Yo conozco una persona por mi casa que trabaja, tiene auto, todas las minas el chabón, ese es un capo.”*

– C: *¿El no tener hijos es parte de ser exitoso?*

*“Y si también.”*

*“Yo creo que no.”*

*“La re disfruta el chabón, tiene un re sueldo y el auto del padre que se lo dejó a él, el chabón, vamos a...”*

*“Yo creo que el tener un hijo no te valora el no ser exitoso. Por que una persona, tengo un hijo, y se que tengo esa responsabilidad, y a partir de esa responsabilidad voy a buscar trabajo, voy a empezar a estudiar y voy a salir adelante. Entonces sos exitoso y tenés hijos.”*

*“Claro.”*

*“Porque todo afronta uno a tener una familia. Yo pienso por lo menos así.”*

Puede observarse que para los varones, el joven exitoso tiene pareja estable pero no se ha casado. Aquí la antinomia entre hijos y éxito emerge ante la sugerencia de uno de los participantes sobre planificación familiar. Así la coordinadora “confronta” a los participantes con la antinomia obteniendo respuestas mixtas. El reclamo femenino, parece inclinarse más hacia la familia.

*“Cuando vos estás de novia, son cosas que van a pasar siempre. Y te dicen cuidate, preservativos, inyecciones, pastillas, muchas cosas anticonceptivas, entonces vos decís, boluda, quiero casarme, estoy enamorada, tener un hijo, viene un tipo bárbaro, pero capaz no, no tenés al padre de tus hijos, no tenés respeto, no tenés nada... tenga la oportunidad de ser alguien, de tener un oficio, si tenés una pareja que va a estar a tu lado, si que tenga lo que quiere, pero no traer una criatura al mundo para que diga hoy tenés papá, la semana que viene no.”*

Nótese como en este extracto, se deja en claro que los pretendidos embarazos adolescentes no buscados no necesariamente sean tales. Pero el abandono de la pareja es descrito como un proceso total y catastrófico: “no tenés al padre de tus hijos, no tenés respeto, no tenés nada”. Ser madre entonces, es una condición de integración muy importante. La familia formada se vuelve una instancia clave para las mujeres; figuraba claramente en la mayoría de las proyecciones optimistas. Ya

habíamos visto como la familia emergía también dentro del horizonte de la realización exitosa. Pero ¿cómo se vuelve obstáculo al mismo tiempo? <sup>6</sup>

La maternidad de los sectores populares, sobretudo en períodos que suelen considerarse como de adolescencia, no es tema nuevo. Sin embargo, y siguiendo a Adaszko (2005) existe un razonamiento de sentido común donde se le achacan al embarazo adolescente no planeado un conjunto de males, que en realidad se explican por el contexto de pobreza. O, por ponerlo en otros términos, el embarazo adolescente no buscado puede traer importantes complicaciones, pero estas no alteran en forma trascendental un conjunto de condiciones de vida ya signadas por la pobreza y la exclusión social (Adaszko, 2005: 36) Paiva (citado en Adaszko, *op. cit.*) pone de manifiesto como la sexualidad de los sectores populares y los embarazos adolescentes de estos se han construido discursivamente bajo un discurso de desviacionismo<sup>7</sup>. En este sentido, lo que nuestros jóvenes realizan aquí es un proceso de autoestigmatización, similar al que realizaban cuando hablaban del colegio. Este discurso autoestigmatizador, sigue poniendo el énfasis en las cualidades personales que actúan en los discursos de los y las jóvenes como causa última.

Más aún, dentro de las complejidades y las múltiples dimensiones de este reapropiamiento estigmatizador de un discurso dominante, me interesa señalar un elemento clave que ya se viene haciendo presente: la supuesta racionalidad formal como ideal de conducta. Resalto el hecho de que los jóvenes destaquen dentro de esta estigmatización, su responsabilidad por falta de planificación racional. Volveré sobre esto luego.

## Un agregado: “Joven argentino, si Ud. tiene...”

Los jóvenes participantes fueron interrogados sobre muchos aspectos y surgieron algunas propuestas para mejorar el estado general de la sociedad

---

6 Como se sugirió anteriormente es que el hogar tiene un peso más importante para las mujeres que para los varones. No se hará aquí algunas disquisiciones sobre estas construcciones discursivas. Remito al artículo de Quartulli, D., Raffo, M. L. y Salvia Ardanaz, V., “Juventudes fuera de foco: (Des)vinculaciones en torno al desarrollo de un programa para la inclusión”, en este mismo volumen.

7 El desviacionismo de este tipo es un discurso, cuya matriz debe desdoblarse en dos. Analíticamente propone la construcción de un modelo normal, cuyos rasgos sociales son ocultos. En el caso de los embarazos adolescentes, el modelo normal, supone una justificación médica ahistórica. En un segundo desdoblamiento, el desvío es siempre personal y refiere a las características individuales del sujeto como factor explicativo. Aún cuando se toman variables tales como una cultura de la pobreza, la unidad de medida sigue siendo el sujeto individual, portador de la misma.

*“que vuelva el servicio militar, la colimba. Por que antes la gente estaba mas metida ahí, ahora hay mucha desocupación...”*

Si tomamos este relato casi literalmente, deberíamos concluir que según este joven, los desocupados actuales son los jóvenes que no están haciendo la colimba. Pero este relato no es literal. Debe ser cotejado junto con otros, que en forma espontánea han hecho surgir la importancia de la policía y el ejército como instituciones a las cuales integrarse y obtener un futuro laboral. Este eje también está atravesado por una dimensión de género. Algunas mujeres vislumbran ese horizonte en la policía; para los varones será el ejército. Interrogadas sobre esto las mujeres confirman sobre la posibilidad de ser policías y sus beneficios:

- C: *¿Vos te ves haciendo un trabajo de policía?*
- *Es la única salida que encontramos...*
- *A mí me gustaría ser chef, pero lo único que me queda es entrar en la policía como para después poder hacer lo que uno realmente quiera... es la única salida para poder tener trabajo y plata.*

Si tomamos la primera intervención, vemos que la policía aparece como una opción posible, según los relatos. Se cree que permite encontrar trabajo y dinero. Sobretudo en la segunda participante que la ve como una solución alternativa a su propia imposibilidad de seguir otra profesión. Marcón (2005) ha destacado la tradición de la policía como un canal de movilidad social ascendente e integración para los sectores populares. La describe como una institución de fácil entrada con requisitos mínimos y asequibles para estos sectores, y que en contrapartida, ofrece un salario fijo, y un sistema de promociones y ascenso. Pero ¿es eso lo único que buscan?

- C: *Pero, entonces, ¿en donde se quieren anotar ustedes?*
- *En la (policía) federal porque... tiene buena reputación.*
- C: *¿En qué tiene buena reputación?*
- *Y... porque yo conozco gente de ahí que me dice que son muy estrictos... y entre otras cosas así, que está mas bueno... en qué sentido, todavía no se...*

*“Yo diría, porque yo tengo a mi tío, porque te normalizan ahí, te dan una base para poder salir, te nivelan para que en una cierta edad, a los 21 años, salís a buscar laburo. Ya directamente. Es como él dice, pero vos te tenés que poner a pensar en los milicos de antes, no en los de ahora, en los de antes. Lo que pasó antes. Vos ponele, te ponés a hacer milico y sabe lo que pasó antes, no lo vas a agarrar a él y cagarlo a palos para que haga lo que vos quieras. Ponete a pensar desde ese punto de vista. Porque si yo me*

*haría milico no voy a ser los milicos que hicieron años pasados, si vos te venís ahí yo no te voy a cagar a palo para que vos...”*

Aquí emerge una valoración distinta. Se espera no sólo una recompensa económica; se espera que se discipline los cuerpos y las mentes. Se espera adquirir una disciplina. Por ello para las mujeres la Policía Federal, contra lo que suele indicar la opinión pública, es una institución con buena reputación.

Pero el caso del extracto del varón es aún más significativo. A lo largo de su intervención de forma poco clara y confusa, intenta separar a los militares como institución de los hechos del Proceso de Reorganización Nacional. Pero los términos que utilizan para referirse al accionar positivo de la institución militar: *te normalizan, te dan una base*. Y se espera que a cierta edad, a los 21 te preparen para el mercado laboral, para *salir a buscar laburo*. Se reclama que vuelvan a reforzarse estas instituciones, que son las que dan a los sujetos la base para poder desenvolverse en la vida laboral.

*“Perdón, por lo que decían, a mi me parece que lo que tenían de bueno los militares... no necesariamente tenían que ser los militares, podían ser otra cosa... Es los militares porque es lo único que tenemos cerca, pero podrían ser otras cosas, otras instituciones que no sean militares...”*

La necesidad de que una institución, no necesariamente la milicia, genere esas estructuras disciplinarias. Y vuelve sobre lo que señalábamos al principio: es lo que tienen a mano. Es su horizonte de posibilidad más cercano.

La conscripción obligatoria fue introducida en la Argentina a fines del siglo XIX en las vísperas de un posible conflicto bélico con Chile. Si en la superficie se trataba de crear un ejército de reserva para la eventualidad de una guerra nacional a gran escala, algunos legisladores conservadores no ocultaron un sentido más profundo. La conscripción modela el carácter. Así lo definen las palabras del general Pablo Riccheri (citado en Oszlak, 1985: 156), impulsor del proyecto de la conscripción obligatoria:

*“Un ejército que se renueva así, periódicamente, recibiendo en su seno una porción notable de la mejor población del país, y que le devuelve en cambio cada año un contingente de soldados licenciados, preparados... echa todos los diez años en la masa popular, cerca de un millón de buenos ciudadanos, y éste es un poderoso instrumento de moralización pública.”*

El proyecto de Riccheri es más profundo de lo que aparenta, no se trata sólo de crear un ejército de reservistas, sino de construir subjetividades moralizadas (es decir que respetan las nacientes normas nacionales) y moralizantes (es decir que promueven el respeto de las normas) Este proceso es conjunto con las otras dos

grandes instituciones de la era de la Paz y la Administración: la construcción de la escuela normal y del mercado de trabajo moderno. Queda entonces preguntarnos cuál pudo haber sido el impacto de esta institución en la memoria histórica pasada y reciente de las clases populares.

La percepción de la institución militar es dual: es tanto un canal de movilidad social para sectores populares como un estructurador de carácter. Varios autores han señalado cómo la institución militar o policial se convierten en una opción de ascenso social (Kuethe, 1979; Peck, 1994; Marcón, *op. cit.*). Para las clases populares, ofrecía dos grandes incentivos: regularidad en la paga y prestaciones sociales. Inclusive en el pasado pudo ser fuente de prestigio. Marcón (*op. cit.*) menciona inclusive un proceso denominada “institucionalización borderline”; las mismas operaciones de moralización y disciplinamiento que los jóvenes reclaman se entremezclan con el origen social de los reclutas dando como resultado una fuerza policial donde sus integrantes reciben la tarea de reprimir a sus propios compañeros de clase.

En todo caso, sigue prevaleciendo como horizonte posible, pero debe contextualizarse. Recogidos en 2005 y 2006, estos relatos tienen como referencia un momento particularmente bajo en cuanto a lo que prestigio de las instituciones policial y militar se refiere. Aún así, para algunos jóvenes, sigue siendo una opción, aunque sea la última. ¿Por qué? En este apartado, aparentemente subsidiario y/o complementario de los anteriores yace un punto importante de mis argumentos.

## Conclusiones preliminares

Al principio de mi artículo, nos hacíamos eco de una observación bajo el interrogante de la posibilidad o no de los sectores populares de planificar y en ese sentido, de vislumbrar los canales de movilidad. Interpelamos el uso del enfoque giddenciano: para todos los sectores sociales, los canales no se vislumbran, sino que se interpretan. Y siguiendo a Laclau propusimos su estudio tanto como condición de posibilidad y restricción. Así propusimos reemplazar el presupuesto de *rational choice* detrás la idea de planificación por el estudio de dos ejes constitutivos de las representaciones.

El eje figurativo fue abordado a través del estudio de la representación gráfica del éxito y el fracaso. En un análisis más detallado del cuerpo encontramos los rastros de un comportamiento racional, de un cuidado del mismo.

En los discursos de éxito, el estudio aparece como medio privilegiado para el ascenso social. Al final del túnel se vislumbra no sólo la composición tripartita de hogar-trabajo-estudio, sino un anhelo de que se estructure y organice la vida cotidiana en torno a un proyecto, a un todo orgánico. ¿Los obstáculos? Precisamente

la falta de planificación, la falta de una conducta *aplicada*. Por ello, resaltamos la emergencia de un discurso que reclama a instituciones tales como la policía y el ejército que ejerzan un efecto *normalizador*.

Una primera conclusión es que los jóvenes reclaman algo diferente de los que puede proveerles cualquier programa social de capacitación o inclusión social para jóvenes. Estos jóvenes reclaman un plan de acción para sus vidas, una integración sistémica tanto de su mundo privado como público. Reclaman orden y disciplina, pero también canales claros y visibles. En este sentido, mal puede ayudarlos un plan basado en capacitación por talleres de oficios. Máxime si la escuela sobrevive como el único modelo de institución que ellos conocen. Estos jóvenes se guían por modelos del pasado que no forman parte del acervo de su experiencia, pero sí de los depósitos sociales de sentido (Berger y Luckmann, *op. cit.*; Molina Derteano, *op. cit.*).

Y, sin embargo, estos jóvenes ya están listos para el mercado. Ya traen incorporado el *Ethos* neoliberal y la sociedad disciplinaria. Este es el efecto de dominación del disloque antes mencionado. Es importante señalar que el trinomio autoestigmatización –rational choice– conducta. Si tomamos las razones esgrimidas para considerar al embarazo y la tenencia de hijos como una obstáculo (siempre en sentido ambiguo), o los reclamos de una conducta para poder aprovechar mejor las oportunidades escolares y laborales, vemos que la autoestigmatización se da por la falta de una conducta racional, en un mundo donde las opciones se ajustan al paradigma del rational choice. La autoestigmatización individualizante es coherente con el paradigma desviacionista. En este sentido, los tres elementos de autoestigmatización –rational choice– conducta conforman un bloque de sentido cuyo efecto inmediato es convertirse en un discurso de poder.

Foucault (2006a y 2006b) a pensar la construcción del poder, no desde la perspectiva de quienes la ejercen, sino de estudiar

*“su blanco, su campo de aplicación; en otras palabras, donde se implanta y produce sus efectos reales... En otros términos, en vez de preguntarse cómo aparece el soberano en lo alto, procura saber cómo se constituyen poco a poco, progresiva, real y materialmente los súbditos (**subjets**), el sujeto (**sujet**), a partir de la multiplicidad de los cuerpos, las fuerzas, las energías, las materias, los deseos, los pensamientos, etc.” (Foucault, 2006a: 37, resaltados del original)*

Siguiendo este programa genealógico, al decir de Foucault, queremos reinterpretar nuestra pregunta inicial: cómo interpelan los jóvenes a las cadenas de movilidad social. Quizás ahora debemos preguntarnos por la forma en que estos jóvenes, al percibir las metas donde llegar, los canales y sus propias limitaciones construyen el discurso de poder del paradigma neoliberal. Los jóvenes desean

ingresar al mercado de trabajo. En sus metas y sus anhelos, se destaca que no buscan sólo el bienestar material y/o simbólico. Hay algo que tiene que ver con la integración y la subordinación conjunta. Foucault traza esta relación entre los sujetos y el poder.

*“En realidad, uno de los efectos primeros del poder es precisamente que un cuerpo, unos gestos, unos discursos, unos deseos, se identifiquen y constituyan como individuos. Vale decir que el individuo no es quien está enfrente del poder; es creo, uno de sus efectos primeros. El individuo es un efecto del poder y, al mismo tiempo, en la medida misma en que lo es, es su relevo: el poder transita por el individuo que ha constituido.”*  
(Foucault, op. cit.: 38)

Pero entonces ¿Cómo ven estos canales? Los canales de ascenso son educativos y morales; de ahí la singular importancia del tercer eje. De ahí que resaltemos que la escuela (primaria y, en algunos casos, secundaria) fue la gran luminaria de sus trayectorias vitales. Para los jóvenes los canales son representados como un encadenamiento de elecciones. Recordemos que los estudios son representados como accesibles a todos, y los exitosos fueron aquellos que supieron aprovecharlos. Son escaso, en términos discursivos, los componentes estructurales. Los canales son opciones, los errores son propios. Por ello, en cierto sentido, programas para jóvenes basados en capacitación en oficios, o diseños similares los preparan para el mercado. Ya aceptan que sus decisiones racionales son el motor del éxito. Como discurso de poder, el paradigma del rational choice se les manifiesta a estos jóvenes como representación simbólica de un campo de poder que es la disciplina. El rational choice tiene una correlación simbólica poderosa con el campo de poder de la disciplina.<sup>8</sup>

El paradigma del rational choice toma un doble efecto de sentido. Se vuelve ordenador del mundo cotidiano, a la vez que insumo apropiable. Aún cuando estos jóvenes no se apropien de él. ¿Disciplinarse para qué? Para ser más racionales, para poder tomar las elecciones correspondientes y mejorar su suerte. Para poder representarse en un cuerpo más bello, porque esta racionalmente cuidado. Para que sus familias sean planeadas. Y así podemos seguir. Concluyo con dos observaciones.

Por un lado, el reclamo de esta racionalidad formal es coincidente con el dilema inicial. ¿Forzar la idea de que se puede planificar es alternativa de desarrollo subjetivo o mecanismo constitutivo del poder, del discurso de verdad dominante?

---

8 “... se instala un poder anónimo múltiple, macilento, sin color, que es en el fondo el poder que llamaré de la disciplina. Un poder de tipo de la soberanía es reemplazado por un poder que podríamos calificar de disciplina y cuyo efecto no consiste en absoluto en constar el poder de alguien, concentrar el poder en un individuo visible y con nombre, sino en recaer únicamente en su blanco, sobre el cuerpo y la persona misma” (Foucault, 2007: 39).

Finalmente, los jóvenes visualizan los canales de movilidad como una serie de opciones. Creo que va más allá de la autoestigmatización. Se trata de un dispositivo de poder disciplinario que pervive y que los ajusta al fracaso escolar y laboral como profecía autocumplida. Desde este marco, tanto sus expectativas como su visualización de los canales de movilidad siempre serán sesgadas. Pero no se tratará de cualquier sesgo: será uno que los prepare para fracasar dentro y fuera de un espacio teórico y abstracto donde los sujetos racionales libres y en igualdad de condiciones, toman decisiones para maximizar su beneficio. O mejor dicho, la definición neoclásica de mercado.<sup>9</sup>

---

9 En este sentido, en la evaluación de impacto puede verse como disminuye el número de inactivos y crece el de jóvenes desocupados. Es decir, entran a demandar empleo al mercado. Ver Salvia, A. y Tuñón, I., “Los jóvenes pobres como objeto de políticas públicas: ¿una oportunidad para la inclusión social?” en este mismo volumen.





## Bibliografía

- Abdala, E. (2000): “Evaluación de impacto: un reto ineludible para los programas de capacitación juvenil”, *Boletín CINTERFOR*, N° 150, Montevideo.
- (2001): *Manual para la evaluación de impacto en programas de formación para jóvenes*, Montevideo, OIT-CINTERFOR.
- Adazko, A. (2005): “Perspectivas socio-antropológicas sobre la adolescencia, la juventud y el embarazo”, en Cogna, M. (Coord.): *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas*, Buenos Aires, UNICEF/CEDES.
- Aguilar, P. y otros (2006): “Empoderamiento, lazo comunitario y construcción de subjetividades. Aproximación a la estrategia de lucha contra la pobreza en documentos del Banco Mundial”, en Murillo, S. (Coord.): *Banco Mundial. Estado, mercado y sujetos en las nuevas estrategias frente a la cuestión social*, Buenos Aires, Centro Cultural de la Cooperación.
- Aguilar Villanueva, L. (1992): “Estudio Introductorio”, en Aguillar Villanueva, L. (Comp.): *El estudio de las políticas públicas*, México, Miguel Ángel Porrúa.
- Aisenson, D. (2000a): *Después de la escuela. Tansición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes*, Buenos Aires, Eudeba.
- Ajami, F. (1995): *Los árabes en el mundo moderno*, México DF, Fondo de Cultura Económica.
- Ariza, M. y Oliveira, O. (2002): *Género, trabajo y familia: consideraciones teórico-metodológicas*, en <http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/Otras/Otras4/PDF/10.pdf>.
- Attanasio, O. y Székey, M. (1999): “Introducción: la pobreza en la América Latina. Análisis basado en activos”, en *Pobreza y Activos en América Latina*, Trimestre Económico, Vol. KXVI, N° 263, México, Fondo de Cultura Económica.
- Auyero, J. (1993): *Otra vez en la vía. Notas e interrogantes sobre la juventud de sectores populares*, Buenos Aires, Espacio-Editorial.

- (2001): “Introducción. Claves para pensar la marginación”, en Wacquant, L.: *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*, Buenos Aires, Manantial.
- Baamonde, J. (1992): *Sectas en preguntas y respuestas*, Buenos Aires, Bonum.
- Ballardini, S. (2000): “Jóvenes en Argentina”, en *Jóvenes: Revista de Estudios sobre Juventud*, Año 4, N° 10.
- Banco Mundial (2005): *Children and Youth: a Framework for Action*, Washington DC.
- (2005): *Expanding opportunities and building competencies for young people. A new agenda for secondary education*, Washington DC.
- Barbetti, P. (2005): *Empleo juvenil y política públicas. Una aproximación al marco interpretativo y teórico en el que se sustentan algunas intervenciones del Estado*, CES (Centro de Estudios Sociales), Universidad Nacional del Nordeste.
- (2005): “Políticas sociolaborales juveniles: El caso del Programa Incluir en la provincia del Chaco: ¿Una nueva política?”, Ponencia presentada en el 7mo. Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, ASET.
- Barthes, R. (2004): *S/Z*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bélanger, P. y Federighi, P. (2004): *Análisis transnacional de las políticas de educación y formación de adultos. La difícil liberación de las fuerzas productivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- y Tuijnman, A. (Eds.) (1997): *New patterns of adult learning: a six-country comparative study*, Great Britain, Pergamon and UNESCO Institute for education.
- Berger, P. (1967): *El dosel sagrado*, Buenos Aires, Amorrortu.
- y Luckmann, T. (1997): *Modernidad, pluralismo y crisis del sentido*, Buenos Aires, Paidós.
- y — (2003): *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- BID (1998): “Empleo en América Latina: Transformaciones y oportunidades”, en *Políticas Económicas de América Latina*, N° 3, segundo trimestre.
- (2003): *Critical Decisions: at a Critical Age: Adolescents and Young Adults in Latin America*, Washington DC, Latin American Research Network.
- (2005): “Programa de desarrollo y alcance juvenil. Informe de los diez años 1995-2005”, Washington DC, BID Juventud, en [www.iadb.org/exr/mandates/youth/pdf/spidbfinal.pdf](http://www.iadb.org/exr/mandates/youth/pdf/spidbfinal.pdf).
- Binstock, G. y Cerrutti, M. (2005): *Carreteras truncadas: el abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*, Buenos Aires, CEAL.
- Block, F. (2007): “Introducción”, en Polanyi, K.: *La gran transformación*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Blutman, G. (2001): “Reforma del Estado. Tecnoburocracia y tipos culturales”, en Estevez, A. (Comp.): *La reforma managerialista del Estado. Nueva gerencia pública, calidad total y tecnocracia*, Buenos Aires, Ediciones Cooperativas.
- Bonfiglio, J.; Tinoboras, C.; Salvia, A. y van Raap, V. (2007): “Más educación y trabajo. ¿Para todos los jóvenes por igual?”, 8vo. Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, ASET, Buenos Aires, 8 al 10 de agosto.

- ; — y van Raap, V. (2007): “¿Educación garantía de trabajo? El rol de la educación en las oportunidades laborales de los jóvenes del GBA”, ALAST, *V Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo*, Montevideo, 18 al 20 de abril.
- Boudon, R. (1984): *La place du désordre*, PUF, París.
- Bourdieu, P. (1971): “Genèse et structure du champ religieux”, *Revue française de sociologie XII*, París.
- (1979): *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.
- (1990): “La ‘juventud’ no es más que una palabra”, *Sociología y cultura*, Mexico, Grijalbo.
- (1991): *El sentido práctico*, Madrid, Taurus.
- (1993): *Efectos de lugar. La miseria del mundo*, México, Fondo de Cultura Económica.
- (1996): “Espíritus de Estado. Génesis y estructura del campo burocrático”, *Revista Sociedad*, N° 8, Universidad de Buenos Aires, abril
- y Passeron, J. C. (1998): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontamara.
- y Waqcant, L. (2005): *Una invitación a la sociología reflexiva*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Braslavsky, C. (1986a): “La juventud Argentina: entre la herencia del pasado y la construcción del futuro”, *Revista CEPAL*, N° 29, Santiago de Chile.
- (1986b): *La juventud argentina: informe de situación*, Buenos Aires, CEAL.
- Cafferata, A.; Chitarroni, H. y Cimillo, E. (2005): *Perfil de los postulantes al programa INCLUIR lavados en Avellaneda y San Fernando*, Buenos Aires, SIEMPRO.
- Campione, D. (1997): “El Estado en Argentina. A propósito de cambios y paradigmas”, *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, N° 9, Caracas.
- Carciofi, R. (1983): “Educación y aparato productivo en la Argentina, 1976-1982. Un balance de los estudios existentes. El Proyecto Educativo Autoritario”, en Tedesco, J. C.; Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1985): *El proyecto educativo autoritario. Argentina. 1976-1982*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- Carnoy, M. (2000): *El trabajo flexible en la era de la información*, Madrid, Alianza.
- Castel, R. (1992): “De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso”, en Affichard, J. y Foucault, J. B.: *Justice sociale et inegalites*, París.
- (1997): *La metamorfosis de la cuestión social*, Madrid, Paidós.
- CEPAL (1997): “Transmisión intergeneracional de las oportunidades de bienestar”, *Panorama Social de América Latina*, Santiago de Chile, CEPAL.
- (2000): “Adolescencia y juventud en América Latina y el Caribe: problemas, oportunidades y desafíos en el comienzo de un nuevo siglo”, *Serie población y desarrollo*, N° 9, Santiago de Chile, Publicación de las Naciones Unidas.
- (2001/2003/2004): *Panorama Social de América Latina*, Santiago de Chile, CEPAL.
- (2005): *Estudio económico de América Latina y el Caribe 2004-2005*, Santiago de Chile, CEPAL.

- y CELADE (2002): *Vulnerabilidad sociodemográfica: viejos y nuevos riesgos para comunidades, hogares y personas. Síntesis y conclusiones*, LC/6.2170 (SES.29/16), Santiago de Chile.
- y OIJ (2004): *La juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias*, Santiago de Chile.
- Cerrutti, M. (2003): “Trabajo, organización familiar y relaciones de género en Buenos Aires”, en Wainerman, C. (Comp.): *Familia, trabajo y género. Un mundo de nuevas relaciones*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Chávez Molina, E. (2005): *Actores territoriales en los nuevos escenarios locales. El desarrollo local en Lomas de Zamora*, Tesis de Maestría, Maestría en Política, Evaluación y Gestión Social, Buenos Aires, FLACSO.
- Cicolella, P. (1999): “Globalización y dualización en la Región Metropolitana de Buenos Aires: Grandes inversiones y reestructuración socio-territorial en los noventa”, *Revista latinoamericana de Estudios Urbano Regionales*, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- (2000): “Grandes inversiones y dinámicas metropolitanas: Buenos Aires. ¿Ciudad global o ciudad dual del siglo XXI?”, *Revista Mundo Urbano*, N° 5.
- Cohen, E.; Martínez, R. y Navarrete, C. (2001): “Gestión de programas sociales en América Latina. Análisis de casos. Vol. 1 Proyecto Joven de Argentina”, *Serie políticas sociales*, N° 46, Santiago de Chile, CEPAL.
- Corbalan, M. A. (2002): *El Banco Mundial. Intervención y disciplinamiento. El caso argentino, enseñanzas para América Latina*, Buenos Aires, Biblos.
- Cortés, F. (s/r): “Causalidad y evaluación de políticas”, Capítulo 3, *Documento s/r*, El Colegio de México.
- Cortes, R. (2003): “Mercado de trabajo y género, el caso argentino, 1994-2002”, en Valenzuela, M. (Comp): *Mujeres, pobreza y mercado de trabajo: Argentina y Paraguay*, Santiago de Chile, OIT.
- y Marshall, A. (1991): “Estrategias económicas, intervención social del Estado y regulación de la fuerza de trabajo. Argentina 1890-1990”, *Revista Estudios del Trabajo ASET*, N° 1.
- y — (1993): *Política social y regulación de la fuerza de trabajo*, Buenos Aires, Cuadernos Médicos Sociales.
- Cortese, C.; Falk, F. y Cohen, J. (1976): “Further considerations on the methodological analysis of segregation indices”, *American Sociological Review*, Vol. 41.
- Cortina, R. (2007): “Políticas educativas y desigualdad de género: Un balance de la situación en México”, Ponencia presentada en el *Congreso LASA 2007, XXVII International Congreso*, 5 al 8 de septiembre, Canadá.
- Danani, C. (1996): “Algunas precisiones sobre la política social. Como campo de estudio y la noción de población-objeto”, *Políticas sociales: contribuciones al debate teórico-metodológico*, Buenos Aires.
- (1998): “El trabajo es un sueño eterno: pensando lo político de la integración social”, en Castronovo, R. (Comp.): *Integración y desintegración social a comienzos del siglo XXI*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Lanús.

- (2005): “Política social: la naturaleza política de las condiciones de vida”, Capítulo de Tesis de Doctorado.
- Dawkins, C. (2004): “Measuring the Spatial Pattern of Residential Segregation”, *Urban Studies*, Vol. 41.
- de Carvalho, M. (2007): “Gênero e desempenho escolar no ensino fundamental no Brasil”, Ponencia presentada en el *Congreso LASA 2007, XXVII International Congreso*, 5 al 8 de septiembre, Canadá.
- Decibe, S. (2000): “Una reforma estructural y sistémica de la educación”, *Revista Aportes*, Año 7, N° 15, Buenos Aires, Asociación de Administradores Gubernamentales.
- Deleuze, G. (1991): “Post scriptum a las sociedades de control”, en Ferrer, C. (Comp.): *El lenguaje literario*, T. 2, Montevideo, Nordan.
- Denzin, N. (2001): “The reflexive interview and a performative social science”, *Qualitative Research*, Vol. 1 (1), en <<http://www.qrj.sagepub.com>>.
- Devia, S. (2003): “Éxito o fracaso de las políticas públicas de capacitación laboral a jóvenes. Evaluación del programa testigo: ‘Proyecto Joven’ de Argentina (1993-2000)”, Buenos Aires, Maestría en Administración Pública, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires.
- Díez de Medina, R. (2001): *Jóvenes y empleo en los noventa*, Montevideo, OIT/CIN-TERFOR.
- DINIECE (2003): *Tendencias recientes en la escolarización y la terminalidad del nivel medio de enseñanza*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Documento de trabajo (2005): *Proyecto Nacional de Inclusión Juvenil. Programa Incluir*, Dirección Nacional de Juventud.
- Donovan, A.; Oddy, M.; Pardoe, R. y Ades, A. (1985): “The arousal: Cost-reward model and the process of intervention”, en Clark, M. S. (Ed.): *Prosocial behaviour: Review of personality and social psychology*, 12, Newbury Park, California, Sage Publications.
- Doray, P. y Arrowsmith, S. (1997): “Patters of participation in adult education: cross-national comparitions”, en Belanger, P. y Tuijnman, A. (Eds.): *New paterns of adult learning: a six-country comparative study*, Great Britain, Pergamon and UNESCO Institute for education.
- Duby, G. (1994): *La Europa de la Edad Media*, Colección Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo, Barcelona, Planeta de Agostini.
- Duncan, O. y Duncan, B. (1955): “A Methodological Analysis of Segregation Indexes”, *American Sociological Review*, Vol. 20.
- Dureau, E. et al. (Coord.) (2002): *Metrópolis en movimientos. Una comparación internacional*, Bogotá, IRD, Alfaomega.
- Durkheim, E. (1993): *Las formas elementales de la vida religiosa*, Madrid, Alianza.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2006): *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires, Paidós.
- Eisenberg, E. y Lazarsfeld, P. (1938): “The psychological effect of unemployment”, *Psychological Bulletin*, N° 35.
- Elías, N. (1998): “Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados”, en Elías, N.: *La civilización de*

- los padres y otros ensayos*, Santa Fe de Bogotá, Norma.
- Erikson, E. (1974): *Juventud Identidad y crisis*, Buenos Aires, Paidós.
- Esping Andersen, G. (1993): *Los tres mundos del estado de bienestar*, Valencia, Alfons el Magnánim.
- Estevez, A. (2001): “Una comparación entre la teoría del nuevo Management Público y la Gestión de Calidad Total”, en Estevez, A. (Comp.): *La Reforma Managerialista del Estado. Nueva gerencia pública, calidad total y tecnocracia*, Buenos Aires, Ediciones Cooperativas.
- y Lopreite, D. (2001): “El Nuevo Management Público y su intento de aplicación en la Argentina”, en Estevez, A. (Comp.): *La reforma managerialista del Estado. Nueva gerencia pública, calidad total y tecnocracia*, Buenos Aires, Ediciones Cooperativas.
- Feldman, S. (1995): “El trabajo de los adolescentes. Construyendo futuro o consolidando la postergación social”, Ponencia, Buenos Aires, UNICEF CID CENEP.
- Fernández, A. (1994): *La mujer de la ilusión. Pactos y contratos entre hombres y mujeres*, Buenos Aires, Paidós.
- Filgueira, C. (2001): “La actualidad de viejas temáticas: sobre los estudios de clase, estratificación y movilidad social en América Latina”, *Serie políticas sociales*, N° 51, División de Desarrollo Social CEPAL.
- Filmus, D. y Miranda, A. (1999): “Más educación, menos trabajo = más desigualdad”, en Filmus, D.: *Los noventa*, Buenos Aires, Eudeba-FLACSO.
- y — (2000): “El impacto de la crisis del mercado de trabajo entre los egresados de la escuela media”, *Revista de Estudios de Juventud*, N° 1, Dirección Nacional de la Juventud.
- ; — y Zelarrayán, J. (2003): “La transición entre la escuela secundaria y el empleo: los recorridos de los jóvenes en el Gran Buenos Aires”, *Estudios del trabajo*, N° 26, segundo semestre, Buenos Aires.
- ; —; Kaplan, C. y Moragues, M. (2001): *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente: la escuela media en épocas de globalización*, Buenos Aires, Santillana.
- Fitoussi, J. P. y Rosanvallon, P. (1997): *La nueva era de las desigualdades*, Buenos Aires, Manantial.
- Forni, F. (1993): “Nuevos movimientos religiosos en Argentina”, en Frigerio, A. (Comp.): *Nuevos movimientos religiosos y ciencias sociales (II)*, Buenos Aires, CEAL.
- Foucault, M. (2005): “Naissance de la Biopolitique”, *Annuaire du Collège de France, 79 année, Histoire des systèmes de pensée, année, 1978-1979*.
- (2006a): *Defender la sociedad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (2006b): *Seguridad, territorio, población*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (2007): *El Poder Psiquiátrico*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Fraguglia, L.; Metlika, U. y Salvia, A. (2005): “Disipación del empleo o espejismos de la Argentina post devaluación”, *Revista Laboratorio*, N° 19, Edición On Line.
- Franco, R. (2001): “Los paradigmas de la Política Social en América Latina”, en Arteaga Basurto, C. y Solís San Vicente, S. (Coord.): *La política social en la*

- transición*, México, UNAM/Plaza y Valdés.
- Frigerio, A. (1993): “Perspectivas actuales sobre conversión, reconversión y lavado de cerebro”, en Frigerio, A. (Comp.): *Nuevos movimientos religiosos y ciencias sociales*, Buenos Aires, CEAL.
- (1999): “El futuro de las religiones mágicas en Latinoamérica”, *Ciencias Sociales y Religión*, N° 1, Asociación de Cientistas Sociales de la Religión del MERCOSUR.
- Frigotto, G. (1998): *La productividad de la escuela improductiva*, Madrid, Miño y Dávila.
- Frost, L. (2005): “Theorizing the Young Woman in the Body”, *Body & Society*, 3, Vol. 11, en <http://www.bod.sagepub.com>.
- Galasso, E.; Ravallion, M. y Salvia, A. (2004): “Assisting the Transition from Workfare to Work: A Randomized Experiment”, *Industrial & Labor Relations Review*, Vol. 58, N° 1.
- Gallart, M. A. (1989): “The diversification of the educational field in Argentina”, *IIPPE Research Report*, N° 73, París, International Institute for Educational Planning.
- (Coord.) (1995): *La formación para el trabajo en el final de siglo: entre la reconversión productiva y la exclusión social*, Buenos Aires, Santiago y México, Red Latinoamericana de Educación y Trabajo y PREALC-UNESCO.
- (2000): “El desafío para la formación para el trabajo de los jóvenes en situación de pobreza. El caso Argentino”, en Gallart, M. A. (Coord.): *Formación, pobreza y exclusión: los programas para jóvenes*, Montevideo, Cinterfor/OIT.
- (2003): “La formación para el trabajo y los jóvenes en América Latina”, en el marco del proyecto *Formación Técnica y Profesional en América Latina* implementada por la CEPAL y la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ), con el apoyo del Gobierno de la República Federal de Alemania, Santiago de Chile.
- ; Moreno, M. y Cerruti, M. (1993): “Educación y empleo en el Gran Buenos Aires 1980-1991. Situación y perspectivas de investigación”, *Documentos CENEP*, Buenos Aires.
- ; Jacinto, C. y Suárez, A. L. (1996): “Adolescencia, pobreza y formación para el trabajo”, *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*, Buenos Aires, UNICEF, Losada.
- García Delgado, D. (1997): *Hacia un nuevo modelo de gestión local*, Buenos Aires, Oficina de publicaciones CBC.
- García Somoza, M. y Mosqueira, M. (2006): “Los jóvenes y el espacio público: (Re) apropiación y (Re)construcción de los espacios sociales y representaciones de lo público en jóvenes vulnerables de la Ciudad de Buenos Aires”, Ponencia presentada en las *Jornadas Pre ALAS*, Universidad Nacional de Cuyo.
- Gerchunoff, P. y Torre, J. C. (1996): “La política de liberalización económica en la administración de Menem”, en *Revista Desarrollo Económico*, Vol. 36, N° 143, octubre-diciembre, Buenos Aires, IDES.
- Germani, G. (1970): *La Estratificación social y su evolución histórica en la Argentina*, Harvard University. Mimeo.
- Giddens, A. (1979): *La estructura de clases en las sociedades avanzadas*, Madrid, Alianza.



- (1999): *Modernidad e identidad del Yo. El Yo y la sociedad en la época contemporánea*, Barcelona, Península.
- Goffman, E. (1991): *Les cadres de l'expérience*, París, Minuit.
- (1997): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu.
- (1998): *Estigma*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Goodman, A. (1985): "A Note on Neighborhood Size and the Measurement of Segregation Indices", *Journal of Regional Science*, Vol. 25, agosto.
- Gorz, A. (1998): *Miserias del presente, riqueza de lo posible*, Barcelona, Paidós.
- Grassi, E. (2003): *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (I)*, Buenos Aires, Espacio Editorial.
- Grassi, E.; Hintze, S.; Neufeld, M. et al. (1994): *Políticas sociales, crisis y ajuste estructural*, Buenos Aires, Espacio Editorial.
- Gravano, A. (2005): *El barrio en la teoría social*, Buenos Aires, Espacio Editorial.
- (2006): *De la lata a la dialéctica. Los imaginarios urbanos y organizacionales en los planes de desarrollo estratégico*. Mimeo.
- Groisman, F. (2003): "Devaluación educativa y segmentación en el mercado de trabajo del área metropolitana de Buenos Aires entre 1974 y 2000", *Estudios del Trabajo*, N° 25, Buenos Aires, ASET.
- y Suárez, L. (2005): "Segregación urbana en el Gran Buenos Aires", *IV Jornada sobre Mercado de Trabajo y Equidad en Argentina*, 1 y 2 de diciembre, Los polvorines, UNGS.
- y — (2006): "Nuevos desarrollos en la segregación residencial en el Gran Buenos", *V Jornada sobre Mercado de Trabajo y Equidad en Argentina*, 30 de noviembre al 1 de diciembre, Los polvorines, UNGS.
- Gross, R. (1994): *Psicología: la ciencia de la mente y la conducta*, México, El Manual Moderno.
- Grotberg, E. (2006): "Adolescentes contra la violencia: el poder de la resiliencia", en Mellillo, A.; Suárez Ojeda, E. y Rodríguez, D.: *Resiliencia y subjetividad-los ciclos de la vida*, Buenos Aires, Paidós.
- Guasch, L. J. (1996): "Labor Reform and Job Creation: The Unfinished Agenda in Latin America and Caribbean Countries", *Poverty & Inequality, Annual World Bank Conference on Development in Latin America and The Caribbean*, Bogotá, Colombia.
- Guía para la Presentación de Ofertas. 5º llamado. Programa de Apoyo a la Reconversión Productiva* (1995): septiembre.
- Guichard, J. (1993): *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, París, PUF.
- (1995): *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*, Barcelona, Alertes editores.
- (2002): "Los dos pilares de las prácticas en orientación. Fundamentos conceptuales y finalidades sociales", en Aisensoy, D.: *Después de la Escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los Jóvenes*, Buenos Aires, Eudeba.
- Haggard, S. (1998): "La Reforma del Estado en América Latina", *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, N° 11, junio, Caracas.

- Herger, N. (2007): “La educación y formación para el trabajo en Argentina en los ’90: fragmentación y superposición de políticas y atención de los trabajadores con bajo nivel educativo”, Tesis de Maestría presentada para evaluación a la Maestría en Diseño y Gestión de Políticas y Programas Sociales, Argentina, FLACSO.
- Hervieu-Léger, D. (1990): “Les paradoxes de la sécularisation: sectes et nouveaux mouvements religieux”, en Hervieu-Léger, D. (Comp.): *La religion au Lycée*, París, CERF.
- Hirschman, A. (1996): *Acción pública e interés privado*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Huascar, C. (1999): “Estigma e identidad, una aproximación a la cuestión juvenil”, *Última década*, N° 10, en <http://www.cidpa.cl/txt/10ARTI6.PDF>.
- Huneus, C. (2003): *Demand and supply of teenage labor in the presence of the Minimum Wage*, Stanford, Stanford University Press.
- Ibarra, D. (2004): “Los laberintos del orden internacional: la importación de reformas”, *Revista de la CEPAL*, N° 82, Santiago de Chile.
- INDEC (1970): *Censo Nacional de Población, Familias y Viviendas 1970*.
- (1984): *Censo Nacional de Población y Vivienda 1980, Serie D, Total del País*, Buenos Aires.
- (1992): *Censo Nacional de Población y Vivienda 1991, Serie B, N° 25, Total del País*, Buenos Aires.
- (2001): *Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2001*, en <http://www.indec.gov.ar> y CD-ROM.
- Infante, F. (2004): “La resiliencia colmo proceso: una visión de la literatura reciente”, en Melillo, A. y Suárez Ojeda, E. (Comps.): *Resiliencia, descubriendo las propias fortalezas*, Buenos Aires, Paidós.
- Informe de Avance* (2005): “Proyecto Universidad de Buenos Aires CyT de Urgencia Social (708): Jóvenes excluidos: políticas activas de inclusión social a través del trabajo y la capacitación comunitaria”, Director: Agustín Salvia, Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- Informes de Gestión del Proyecto Nacional de Inclusión Juvenil* (2004/2005): 2° semestre del año 2004 y 1° y 2° semestre del año 2005.
- IPUMS (2007): *Minnesota Population Center. Integrated Public Use Microdata Series - International: Version 3.0.*, Minneapolis, University of Minnesota.
- Isla, A. y Miguez, D. (Coords.) (2003): *Heridas urbanas. Violencia delictiva y transformaciones sociales en los noventa*, Buenos Aires, Editorial de las Ciencias.
- Isuani, E. A. y Nieto, M. D. R. (2002): “La cuestión social y el Estado de bienestar en el mundo post-keynesiano”, *Reforma y Democracia*, 22, Caracas.
- Jacinto, C. (1996): “Desempleo y transición educación-trabajo en jóvenes de bajos niveles educativos. De la problemática actual a la construcción de trayectorias”, *Revista Dialógica*, Vol. 1.
- (2000): “Jóvenes vulnerables y políticas públicas de formación y empleo”, en *Mayo. Revista de Estudios de Juventud*, N° 1, DINAJU.
- (2002): “Los jóvenes, la educación y el trabajo en América Latina. Nuevos

- temas, debates y dilemas”, *Desarrollo local y formación: hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo*, Montevideo, CINTERFOR/OIT.
- (Coord.) (2004): *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*, Buenos Aires, Red Etis (IIPE-IDES)/MECyT/MTEySS/La Crujía.
- (2006): “Los caminos de América Latina en la formación vocacional de jóvenes en situación de pobreza”, en Jacinto, C. (Comp.): *Estrategias educativas y formativas para inserción social y productiva*, OIT-Redetis-UNESCO.
- (2006): *La escuela media: reflexiones sobre la agenda de inclusión con calidad*, Buenos Aires, Fundación Santillana.
- y Gallart, M. A. (1998a): *La evaluación de programas de capacitación de jóvenes desfavorecidos. Una ilustración con programas para jóvenes desempleados en los países del Cono Sur*, Instituto Internacional de Planeamiento para la Educación, UNESCO.
- y — (1998b): *Por una segunda oportunidad. La formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*, Montevideo, CINTERFOR-RET.
- Jahoda, M. (1987): *Empleo y desempleo: un análisis socio-psicológico*, Madrid, Morata.
- Jelin, E. (1998): *Pan y afectos. La transformación de las familias*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Jenkins, A.; Vignoles, A.; Alison y Galindo-Rueda, F. (2002): *The determinants and effects of lifelong learning*, London, Centre for the Economics of Education, London Schools of Economics and Political Science.
- Jenks, Ch. y Mayer, S. (1990): “The social consequences of growing up in a poor neighborhood”, en Lynn, L. y McGeary, M. (Comps.): *Inner City Poverty in the United States*, Washington D.C., National Academy Press.
- Katzman, R. (1999): *Activos y estructura de oportunidades: estudio sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay*, Documento de Trabajo, Montevideo, CEPAL.
- (2001): “Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos”, *Revista de la CEPAL*, N° 75, Santiago de Chile.
- y Retamoso, A. (2005): “Segregación espacial, empleo y pobreza en Montevideo”, *Revista de la CEPAL*, N° 85, abril, México.
- Kepel, G. (1991): *La revanche de Dieu*, París, Seuil.
- Kessler, G. (1996): “Adolescencia, pobreza, ciudadanía y exclusión”, en Gallart, M. A.; Jacinto, C. y Suárez, A. L. (Comp.): *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*, Buenos Aires, UNICEF, Losada.
- (2004): *Sociología del delito amateur*, Buenos Aires, Paidós.
- y Espinoza, V. (2003): “Movilidad social y trayectorias ocupacionales en Argentina: rupturas y algunas paradojas del caso de Buenos Aires”, *Serie políticas sociales*, N° 66, Santiago de Chile, CEPAL.
- Kish, L. (1995): *Diseño estadístico para la investigación*, Madrid, CIS.
- Klijin, E. H. (2004): “Redes de Políticas Públicas. Una Visión General”, en <http://revista-redes.rediris.es/webredes/textos/Complex.pdf> 27/04/04.

- Kornblit, A. (2004): "Introducción", en Kornblit, A. (Coord.): *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*, Buenos Aires, Biblos.
- (Coord.) (2004): *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*, Buenos Aires, Biblos.
- Krauskopf, D. (2007): "Sociedad, adolescencia y resiliencia en el siglo XXI", en Munist, M. et al. (Comps.): *Adolescencia y resiliencia*, Buenos Aires, Paidós.
- Kueth, A. (1979): "Social Mobility in the Reformed Army of Colonial New Granada: A Historical Analysis", *Armed Forces & Society*, 4, Vol. 5, en <http://afs.sagepub.com>.
- Laclau, E. (1993): *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Laje, M. (2000): "Jóvenes: exclusión o ciudadanía", *Anuario*, N° 3, Córdoba, CIJS.
- Lasida, J. (2000): "Educación y trabajo: aprendizaje de la 'Última Generación' de proyectos y políticas en América Latina", *Revista de Estudios de Juventud*, N° 1, Buenos Aires, Argentina, DINAJU.
- Latorre, C. y Najera, E. (2003): *Los programas de formación de jóvenes de sectores de pobreza: el papel del estado y su relación con las ONG*, París, UNESCO.
- Lattes, Z.; Rechini, D. y Lattes, A. (1974): *La población de argentina*, Buenos Aires, CICRED Series.
- Layder, D.; Ashton, D. y Sung, J. (1991): "The Empirical Correlates of Action and Structure: The Transition from school to work", *Sociology*, Vol. 25, N° 9, en <http://soc.sagepub.com>.
- Lo Vuolo, R.; Barbeito, A.; Pautassi, L. y Rodríguez, C. (1999): *La pobreza... de la política contra la pobreza*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- López, N. (2001): "La articulación de las familias con el mercado de trabajo, y su impacto sobre los adolescentes", en *Serie de Documentos de Trabajo*, N° 5, Buenos Aires, SIEMPRO.
- (2004): *Educación y equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad*, IPEE-Buenos Aires, en [http://www.oei.org.ar/noticias/03062004\\_04.pdf](http://www.oei.org.ar/noticias/03062004_04.pdf).
- Llach, J. J. y Kritz, E. (1997): *Un trabajo para todos. Empleo y desempleo en la Argentina*, Buenos Aires, Consejo Empresario Argentino.
- ; Montoya, E. y Roldán, F. (1999): *Educación para Todos*, Buenos Aires, IERAL.
- Macri, M. (1997): "Significados del trabajo en adolescentes y jóvenes en situación de pobreza", en *I Congreso Internacional de Pobres y Pobreza en la Sociedad Argentina*, Buenos Aires, UNQUI.
- Marcón, O. (2005): *Policía de clase media*, en <http://www.elsantafesino.com/opinion/2004/10/18/2961>.
- Margulis, M. (Ed.) (1996): *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*, Buenos Aires, Biblos.
- y Urresti, M. (1999): "Introducción", en Margulis, M. y Urresti, M. et al.: *La segregación negada. Cultura y discriminación social*, Buenos Aires, Biblos.
- y — (1999): *La segregación negada. Cultura y discriminación social*, Buenos Aires, Biblos.

- Martín Criado, E. (1993): *Estrategias de juventud. Jóvenes, estudios, trabajos, clases sociales*, Tesis Doctoral, Facultad de Cs. Políticas y Sociología, Universidad Complutense de Madrid.
- (1998): *Producir la juventud. Crítica de la sociología de la juventud*, Madrid, Istmo.
- (2000): “Juventud”, en Reyes, R. (Dir.): *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*, publicación electrónica de la Universidad Complutense, en <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/J/index.html>.
- (2002): “Juventud”, en *Ficha Técnica*, Universidad de Sevilla.
- (2005): “La construcción de los problemas juveniles”, *Revista Nómadas*, Nº 23, octubre, Colombia, Universidad Central.
- Martínez, E. (1998): “Desempleo juvenil en Chile. ¿Discriminación o ilusión óptica?”, en Guglielmetti, P. (Ed.): *Las reformas económicas y su impacto en el empleo y las relaciones de trabajo*, Santiago de Chile, Universidad de Chile.
- Massey, D. (1978): “On the Measurement of Segregation as a Random Variable”, *American Sociological Review*, Vol. 43.
- y Denton, N. (1988): “The dimension of residential segregation”, *Social Forces*, Vol. 67:2, diciembre.
- Max-Neff, M. y otros (1986): *Desarrollo a escala humana. Una opción para el futuro*, Santiago de Chile, CEPAUR, Fundación Dag Hammarskjöld.
- Míguez, D. (2000): “Conversiones religiosas, conversiones seculares. Comparando las estrategias de transformación de identidad en programas de minoridad e iglesias pentecostales”, *Ciencias Sociales y Religión*, Nº 2, Porto Alegre, Asociación de Cientistas Sociales de la Religión del MERCOSUR.
- Mintzberg, H. y Jorgensen, J. (1995): “Una estrategia emergente para la política pública”, *Gestión y Política Pública*, Vol. IV, Nº 1, México.
- Miranda, A. (2006): “La condición joven”, *Revista Acceso Directo*, Nº 1, Rosario, Centro de la Juventud.
- y Otero, A. (2007): *La posibilidad de un plan. La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Buenos Aires, Paidós.
- ; — y Zelarayan, J. (2005): “Distribución de la educación y desigualdad en el empleo: los jóvenes en la Argentina contemporánea”, Ponencia en *ASET 7º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*, 10 al 12 de agosto, Buenos Aires.
- Molina Derteano, P. (2006): “Reflexiones para la reflexividad del investigador: un acercamiento a través del estudio del fenómeno pornográfico”, *Revista Question*, Vol. 12, primavera.
- (2007): “Sueños del eterno retorno de la sociedad salarial para los jóvenes asalariados precarios en condiciones de segmentación territorial”, en Salvia, A. y Chávez Molina, E. (Comps.): *Sombras de una sociedad fragmentada*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- y Fraguglia, L. (2006): “Evaluación institucional de políticas públicas orientada a jóvenes. Un estudio de caso”, *III Congreso Nacional de Políticas Sociales*, Buenos Aires, 18 al 20 de octubre.
- Montenegro, S. (2002): “Discursos e contra-discursos: o olhar da mídia sobre o islã no Brasil”, *Mana*, Vol. 8, Nº 1, abril, Rio de Janeiro.

- Morduchowicz, A. (2004): *Discusiones en economía de la educación*, Buenos Aires, IIPE, Losada.
- Morgan, B. y Norbury, J. (1981): "Some Further Observations on the Index of Residential Differentiation", *Demography*, Vol. 18.
- Murillo, S. (2006): "Introducción", en Murillo, S. (Coord.): *Banco Mundial. Estado, mercado y sujetos en las nuevas estrategias frente a la cuestión social*, Buenos Aires, Centro Cultural de la Cooperación.
- Naciones Unidas (2004): *World Youth Report 2003. The Global Situation of Young People*, Nueva York.
- Narodowsky y Andrada (2001): "Segregación socioeconómica, regulaciones y privatización en el sistema educativo argentino: el caso de la provincia de Buenos Aires", *Propuesta Educativa*, N° 24.
- Neffa, J. (1998): *Modos de regulación, regímenes de acumulación y sus crisis en argentina (1880-1996)*, Buenos Aires, Eudeba-PIETTE.
- (2007): "La teoría neoclásica ortodoxa y su interpretación del mercado laboral", en Neffa, J. (Coord.): *Teorías económicas sobre el mercado de trabajo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Niremberg, O.; Brawerman, J. y Ruiz, V. (2000): *Evaluar para la transformación*, Buenos Aires, Paidós, Tramas Sociales.
- Novick, M. (2006): "¿Emerge un nuevo modelo económico y social? El caso argentino 2003-2006", *Revista latinoamericana de estudios del trabajo*, Año 11, N° 18.
- O'Connor, J. (1981): *La crisis fiscal del Estado*, Barcelona, Península.
- O'Donnell, G. (1984): "Apuntes para una teoría del Estado", en Oszlak, O.: *Teoría de la burocracia estatal*, Buenos Aires, Paidós.
- Offe, K. (1991): *La crisis del Estado de Bienestar*, Madrid, Alianza.
- OIT (1999): *Informe sobre el empleo en el mundo 1998-1999*, Ginebra, Oficina Internacional del Trabajo.
- (2000): *La formación para el empleo: la inserción social, la productividad y en empleo de los jóvenes. Informe 5*, Ginebra, Oficina Internacional del Trabajo.
- (2004): *Tendencias mundiales del empleo juvenil*, Ginebra, Oficina Internacional del Trabajo.
- (2005): *Objetivos de desarrollo del milenio. Informe de 2005*, Nueva York, Naciones Unidas.
- (2007): *Trabajo decente y juventud*, América Latina.
- Orlansky, D. (2001): "Política y burocracia. Argentina 1989-1999", IIGG Documento de Trabajo, N° 26, Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, en <http://www.iigg.fsoc.Universidad de Buenos Aires.ar/docs/dt26.pdf>. ISBN 950-29-00662-4.
- ; Grottola, L. y Kantor, M. (2006): "Argentina después de la crisis: continuidades y rupturas", *Revista Ciencias Sociales*, N° 65, Universidad de Buenos Aires.
- Oszlak, O. (1985): *La formación del Estado argentino*, Buenos Aires, Belgrano.

- Oyarzún Chicuy, A. (2001): "Políticas Públicas y mujer joven: entre la madre y la hija", *Revista Última Década*, N° 14, Chile, CIDPA.
- Palomino, H. (2007) "Hacia un nuevo régimen de Empleo", Ponencia en el 8vo. Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Buenos Aires, ASET.
- Peck, B. (1994): "Assessing the Career Mobility of U.S. Army Officers: 1950-1974", *Armed Forces & Society*, 1, Vol. 20, en <http://afs.sagepub.com/>.
- Pérez, P. (2005): *Los sospechosos de siempre. Los desocupados de larga duración en Argentina y su (in)empleabilidad*. Mimeo.
- Pérez Sainz, J. y Mora Salas, M. (2006): "Exclusión social, desigualdad y excedente laboral. Reflexiones analíticas sobre América Latina", *Revista Mexicana de Sociología*, Año 8, N° 3, México.
- Petracci, M. (2004): "La agenda de la opinión pública a través de la discusión grupal. Una técnica de investigación cualitativa: el grupo focal", en Kornblit, A. (Coord.): *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*, Buenos Aires, Biblos.
- Piore, M. (1975): "Notas para una teoría de la estratificación del mercado de trabajo", en Toharia, L. (Comp.): *El mercado de trabajo. Teorías y aplicaciones*, Madrid, Alianza.
- Piore, M. J. (1983): *Paro e inflación. Perspectivas institucionales y estructurales*, Madrid, Alianza.
- Pírez, P. (2000): "Gobernabilidad urbana y Gestión metropolitana en Buenos Aires: una cuestión pendiente", *IV Jornadas internacionales Estado y Sociedad*.
- Prieto de Arancibia, E.; Juárez, L. y Ruta de Moreno, M. (2006): "Resiliencia y maternidad adolescente: una mirada al futuro", en Mellillo, A.; Suárez Ojeda, E. y Rodríguez, D.: *Resiliencia y subjetividad-los ciclos de la vida*, Buenos Aires, Paidós.
- Przeworski, A. (1982): "Teoría sociológica y el estudio de la población: reflexiones sobre el trabajo de la comisión de población y desarrollo de CLACSO", *Reflexiones teórico metodológicas sobre las investigaciones en población*, México, CLACSO-El Colegio de México.
- Puiggrós, A. (2003): "La responsabilidad universitaria", en Dussel, I.; Finocchio, S. (Comp.): *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Buenos Aires, Fondo de cultura económica.
- Rapley, T. (2001): "The art (fulness) of open-ended interviewing: some considerations on analysing interviews", *Qualitative Research*, Vol. 1 (3), en [www.qrj.sagepub.com](http://www.qrj.sagepub.com).
- Ravallion, M.; Galasso, E.; Lazo, T. y Philipp, E. (2001): "Do Workforce Participants Recover Quickly from Retrenchment?", *World Bank: Working Paper*, N° 2672.
- Riquelme, G. (1985): "Readaptación profesional y ocupacional de los trabajadores en contextos de crisis", *Revista Argentina de Educación*, Año IV, N° 6, Buenos Aires, AGCE.
- (1997): *Vulnerabilidad social: educación de los sectores populares*. Mimeo.
- (1998): "Asignación y distribución del gasto en educación técnica y formación profesional construcción de indicadores y

- políticas alternativas”, *Jornadas Financiamiento de la Educación Argentina. Situación actual. Perspectivas. Propuestas*, septiembre, Buenos Aires, Academia Nacional de Educación.
- (2000): *La educación formal y no formal de los trabajadores: diferenciales para el área metropolitana, regiones y por ingresos*, Programa MECOVI-Argentina, Buenos Aires, INDEC, BID-BM-CEPAL.
- (2004): *La educación secundaria antes y después de la reforma: efectos distributivos del gasto público*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- (2005): “La deuda social educativa en Argentina 2005: un ejercicio de estimación. (El derecho a la educación es posible)”, *Seminario Taller “Efectos distributivos del gasto social en educación y formación de los trabajadores”*, Programa Educación, Economía y Trabajo, IICE y Maestría de Diseño y Gestión de Programas y Políticas Sociales, FLA-CSO, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 7 al 9 de noviembre. Mimeo.
- (2006): “La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos”, *Anales de la educación común*, N° 5, tercer siglo, Año 2, diciembre, Buenos Aires, Dirección General de Escuelas y Cultura.
- y Herger, N. (2000): “El acceso y permanencia en el sistema educativo: ¿quiénes son beneficiadas/dos y excluidas/dos”, *Documentos de Investigación*, N° 11, Cátedra Demografía Social, Universidad de Buenos Aires.
- y — (2005): “La explosión y fragmentación de la educación y formación para el trabajo en Argentina: resignificación y desafíos en la perspectiva de los jóvenes y adultos”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativa*, Vol. 13, N° 39, 26 de septiembre.
- ; — y Magariños, E. (1999): “Educación y formación para el trabajo en el Gran Buenos Aires: mercado de ilusiones de corto plazo”, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, N° 15, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- Rodríguez, J. (2004): “Migración interna en América Latina y el Caribe: estudio regional del período 1980-2000”, *Serie población y desarrollo*, N° 50, LC/L.2059-P, Santiago de Chile, CEPAL.
- y Arraigada, C. (2004): “Segregación residencial en la ciudad latinoamericana”, *EURE*, Vol. 29, N° 89, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Rosanvallón, P. (1995): *La nueva cuestión social*, Buenos Aires, Manantial.
- Rosembaum, P. y Rubin, D. (1983): “The central role of the propensity score in observational studies for causal effects”, *Biometrika*, 70.
- y — (1985): “Constructing a control group using multivariate matched sampling methods that incorporates the propensity score”, *American Statistician*, 39.
- Rosemberg, F. (2007): “Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: a tensão entre raça/etnia e gênero”, Ponencia presentada en el *Congreso “LASA 2007, XXVII International Congreso”*, 5 al 8 de septiembre, Canadá.
- Rubenson, K. y Xu, G. (1997): “Barriers to participation in adult education and training: towards a new understanding”, en Belanger, P. y Tuijnman, A. (Eds.):



- New patterns of adult learning: a six-country comparative study*, Great Britain, Pergamon and UNESCO Institute for education.
- Rubin, D. y Thomas, N. (1992): "Characterizing the Effect of Matching Using Linear Propensity Score Methods with Normal Distributions", *Biometrika*, 79.
- Sabaté, A. (2000): "Economía y Sociedad de la región metropolitana de Buenos aires en el contexto de la reestructuración de los 90", documento parcialmente presentado por Sabaté y Coraggio, J. L. en sesión plenaria del *Seminario Internacional Las Grandes Regiones Metropolitanas del Mercosur y México: entre la competitividad y la complementariedad*, organizado por IC-UNGS, 28 al 30 de noviembre, Buenos Aires.
- Sabatini, A.; Cáceres, C. y Cerda, M. (2001): "Segregación residencial en las principales ciudades chilenas: Tendencias de las tres últimas décadas y posibles cursos de acción", *EURE*, 27, 82, Santiago de Chile.
- Said, E. (1990): *Orientalismo*, Madrid, Libertarias.
- Salvia, A. (1995): "Retiros voluntarios en una empresa pública minera. Una decisión ajustada a condiciones sociales de existencia", *Informe de Becarios*, N°3, PIETTE y Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Nación.
- (2000): "Una generación perdida: los jóvenes excluidos en los noventa", *Revista de Estudios de Juventud*, Dirección Nacional de Juventud.
- (2005): "Jóvenes excluidos y políticas fallidas de inserción laboral e inclusión social". Ponencia presentada en el *Seminario Efectos Distributivos del Gasto Social en Educación y Formación de Trabajadores*, Buenos Aires
- ; de Souza, D.; Schmid, S.; Scofiencia, M. A. y van Raap, V. (2006): "Los jóvenes pobres como objeto de políticas públicas ¿una oportunidad para la inclusión social o un derrotero de manipulación y frustraciones?", Ponencia en el *Tercer Congreso de Políticas Sociales*, Buenos Aires.
- y Miranda, A. (1997): "La exclusión de los jóvenes en la década del 90", *Papeles de Población*, Año 4, N° 16, Toluca, México, Centro de Investigación y Estudios Avanzados de la Población de la UAEM.
- y — (2003): "¿Trabajar, estudiar o dejar pasar el tiempo? Cambios en las condiciones de vida de los jóvenes del Gran Buenos Aires", en Villena, S. y Makowski, S. (Coord.): *Documentos de trabajo. Serie jóvenes investigadores*, 1, México, FLACSO.
- ; Philipp, E.; Tuñón, I. y Chébez, V. (2003): "Evaluación de impacto de los talleres de apoyo a la búsqueda de empleo del Ministerio de Trabajo", *Revista Laboratorio*, Año 4, segunda época, N° 11 y 12.
- y Tuñón, I. (2003): "Jóvenes trabajadores: situación, desafíos y perspectivas en la Argentina", documento de *Investigación jóvenes trabajadores en el Cono Sur: desafíos y respuestas*, Proyecto PROSUR.
- y — (2005): "Los jóvenes y el mundo del trabajo en la Argentina actual", *Revista Encrucijadas*, N° 36, 1515-6435, Universidad de Buenos Aires.
- y — (2006) "Jóvenes excluidos y políticas fallidas de inserción laboral e inclusión social", *Revista Acceso*

- Directo*, N° 1, Rosario, Centro de la Juventud.
- y — (2007): “Los jóvenes pobres como objeto de políticas públicas: ¿Una oportunidad para la inclusión social?”, *V Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo*, Montevideo, Uruguay.
- y — (2007): “Jóvenes excluidos: límites y alcances de las políticas públicas de inclusión social a través de la capacitación laboral”, Ponencia en el *8vo. Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires.
- Saraví, G. (2004): “Segregación urbana y espacio público. Los jóvenes en enclaves de pobreza estructural”, *Revista de la CEPAL*, N° 83, agosto.
- Sautu, R. (2003): *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*, Buenos Aires, Lumiere.
- Schkolnik, M. (2005): “Caracterización de la inserción laboral de los jóvenes”, *Serie políticas sociales*, 104, División de Desarrollo Social, CEPAL.
- (2003): *Inserción Laboral de los jóvenes*, Santiago de Chile, Fundación Chile 21, Documento de trabajo No 3.
- (2005): “Caracterización de la inserción laboral de los jóvenes”, *Serie políticas sociales*, 104, División de Desarrollo Social, CEPAL.
- Semán, P. y Moreira, P. (1998): “La Iglesia Universal del Reino de Dios en Buenos Aires y la recreación del diablo a través del realineamiento de marcos interpretativos”, *Sociedad y Religión*, N° 16 y 17, Buenos Aires, Área Sociedad, Cultura y Religión del CEIL-PIETTE, CONICET.
- Sennett, R. (2000): *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama.
- SIEMPRO (1999): *Gestión integral de programas sociales*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- SIEMPRO (2001): *Informe SIEMPRO Serie: Encuesta de desarrollo social y condiciones de vida N° 2. Condiciones de vida en dos grupos de riesgo. Documento 1: Madres adolescentes*, Buenos Aires.
- Silleta, A. (1995): *La ofensiva de las sectas*, Buenos Aires, Planeta.
- SIMEL. BA (2006): “Boletín de Coyuntura Laboral N° 1”, [http://www.simel.edu.ar/archivos/documentos/Boletin\\_de\\_Coyuntura\\_Laboral\\_N\\_1\\_Abril\\_2006.pdf](http://www.simel.edu.ar/archivos/documentos/Boletin_de_Coyuntura_Laboral_N_1_Abril_2006.pdf).
- Sirvent, M. T. (1992): “Políticas de ajuste y educación permanente. ¿Quiénes demandan más educación? El caso de Argentina”, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)*, Año I, N° 1, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- (1999): *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires)*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- y Brusilovsky, S. (1983): *Diagnóstico Socio-cultural de la población Bernal-Don Bosco*, Buenos Aires, Río Negro S.A.
- y Llosa, S. (1998): “Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva”, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)*, Año VI, N° 12, Buenos Aires, Facultad

- de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- Soneira, J. (2005): *Sociología de los nuevos movimientos religiosos*, Buenos Aires, Universidad del Salvador.
- Sousa Santos, B. (2003): *La caída del Angelus Novous: Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica políticas*, Bogotá, Colección en Clave de Sur.
- Stake, R. (2003): “Qualitative Case Studies”, en Denzin, N. y Lincoln, Y.: *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, London, New Delhi, Sage Publications.
- Suárez Ojeda, E. (2006): “Subjetividad y resiliencia: del azar y la complejidad”, en Mellillo, A.; Suárez Ojeda, E. y Rodríguez, D.: *Resiliencia y subjetividad-los ciclos de la vida*, Buenos Aires, Paidós.
- Svampa, M. y Pereyra, S. (2003): *Entre la ruta y el barrio: la experiencia de las organizaciones piqueteras*, Buenos Aires, Biblos.
- Tamayo Sáez, M. (1997): “El análisis de las políticas públicas”, en Bañón, R. y Carrillo, E. (Comps.): *La nueva Administración Pública*, Madrid, Alianza Universidad.
- Tedesco, J. C. (2002): *Educación en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- y Tenti Fanfani, E. (2002): *Nuevos tiempos y nuevos docentes*, IIPE.
- Tenti Fanfani, E. (2007): *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- TeUniversidad de Buenos Aires, M. (2006): “Reflexiones sobre política económica y realidad social”, *Revista Ciencias Sociales*, N° 65, Universidad de Buenos Aires.
- Tokman, V. (2003): *Desempleo juvenil en el Cono Sur*, Santiago de Chile, Serie Prosur, Fundación Friedrich Ebert.
- Torrado, S. (2003): *Historia de la familia moderna (1870-2000)*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- (Dir.) (2005): *Trayectorias nupciales, familias ocultas*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- Torres, H. (2000): “Procesos recientes de fragmentación socio-espacial en Buenos Aires: la suburbanización de elites”, *Revista electrónica Mundo Urbano*.
- Tuñón, I. (2005): “Segmentación de las oportunidades educativas y laborales de los jóvenes en una década de transformación y crisis. Argentina 1991-2001”, Tesis de maestría en Investigación en Ciencias Sociales, FSOC-Universidad de Buenos Aires.
- Valiente, E. (2001): “Anorexia y bulimia: el corsé de la autodisciplina”, en Margulis, M. y Urresti, M.: *La juventud es más que una palabra*, Buenos Aires, Biblos.
- Vidoz, S. (2006): “Desplazamientos laborales en el AMBA. 1994-2003. Cambios y determinaciones económicas y sociales”, Tesis de Maestría en Políticas Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Vinocour, P. y Halperin, L. (2004): “Pobreza y políticas sociales en la Argentina de los años noventa”, *Serie políticas sociales*, N° 85, Santiago de Chile, CEPAL.
- Wacquant, L. (2001): *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*, Buenos Aires, Manantial.

- Wainerman, C. (2005): *La vida cotidiana en las nuevas familias. ¿Una revolución estancada?*, Buenos Aires, Lumiere.
- Weller, J. (2003): “La problemática inserción laboral de los y las jóvenes”, *Serie macroeconomía del desarrollo*, N° 28, diciembre, Santiago de Chile, CEPAL.
- (2003): *Inserción laboral en cinco países latinoamericanos*, Santiago de Chile, CEPAL.
- (2005) “Inserción laboral de jóvenes: expectativas, demanda laboral y trayectorias”, *Boletín Redetis*, Año 2006, N° 5.
- (2006): “Tendencias recientes de la inserción de los jóvenes latinoamericanos en el mercado laboral”, en Weller, J. (Ed.): *Los jóvenes y el empleo en América Latina*, mayo, CEPAL/GTZ.
- (2006): “Inserción laboral de jóvenes: expectativas, demanda laboral y trayectorias”, en Girardo, C.; de Ibarrola, M.; Jacinto, C. y Mochi, P. (Coords.): *Estrategias educativas y formativas para inserción social y productiva*, OIT-Redetis-UNESCO.
- White, M. (1984): “The Measurement of Spatial Segregation”, *American Journal of Sociology*, Vol. 88.
- Wilson, W. (1987): *The Truly Disadvantaged; The Inner City, the Underclass, and Public Policy*, Chicago, The University of Chicago Press.



## Autores

### Juan Bonfiglio

---

Lic. en Sociología (FSOC-UBA). Investigador en el marco del Programa de Cambio Estructural y Desigualdad Social con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (UBA). E-mail: jbonfiglio@ciudad.com.ar

### Agustina Corica

---

Maestranda en Diseño y Gestión de Políticas y Programas Sociales (FLACSO-Argentina). Lic. en Sociología (FSOC-UBA). Becaria de la Agencia Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, con sede en FLACSO Argentina, E-mail: acorica@flacso.org.ar

### Pablo De Grande

---

Lic. en Sociología (FSOC-UBA). Becario Doctoral del CONICET (UNQ), en el marco del Observatorio de la Deuda Social Argentina, Departamento de Investigación Institucional (UCA). E-mail: pablodg@gmail.com

### Luciana Fraguglia

---

Maestranda en Ciencias Sociales del Trabajo (FSOC-UBA). Lic en Sociología (FSOC-UBA). Becaria Doctoral del CONICET, en el marco del Programa de Cam-

bio Estructural y Desigualdad Social con sede en el Instituto de Investigación Gino Germani (UBA). E-mail: lfraguglia@gmail.com

### **Natalia Herger**

---

Magister en Diseño y Gestión de Políticas y Programas Sociales (FLACSO-Argentina). Lic. en Ciencias de la Educación (UBA). Becaria Doctoral del CONICET, con sede en el Programa Educación, Economía y Trabajo, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFYL-UBA). E-mail: nath@filo.uba.ar

### **María Gabriela Lozano**

---

Estudiante avanzada de la carrera de Sociología (FSOC-UBA). Becaria estímulo de la (FSOC-UBA), en el marco del Programa de Cambio Estructural y Desigualdad Social con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (UBA). E-mail: mgalozano@yahoo.com.ar

### **Ana Miranda**

---

Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO). Magister en Políticas Sociales (UBA). Lic. en Sociología (FSOC-UBA). Coordinadora Académica Programa de Investigaciones de Juventud de la FLACSO Argentina. E-mail: amiranda@flacso.org.ar

### **Pablo Molina Derteano**

---

Maestrando en Investigación en Ciencias Sociales (FSOC-UBA). Lic. en Sociología (FSOC-UBA). Becario Doctoral del CONICET, en el marco del Programa de Cambio Estructural y Desigualdad Social con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (UBA). Docente de la UBA. E-mail: E-mail: pablomd2005@gmail.com

### **Analía Otero**

---

Doctoranda en Ciencias Sociales FLACSO. Magister en Programas y Políticas Sociales de la FLACSO. Lic. en Sociología (FSOC-UBA). Investigadora del Programa de Investigaciones de Juventud de la FLACSO. E-mail: aotero@flacso.org.ar.

## Diego Quartulli

---

Lic. en Sociología (FSOC-UBA). Investigador en el marco del Programa de Cambio Estructural y Desigualdad Social con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (UBA). E-mail: dquartulli@gmail.com

## María Laura Raffo

---

Maestranda en Investigación en Ciencias Sociales (FSOC-UBA). Lic. en Sociología (FSOC-UBA). Becaria Doctoral del CONICET, en el marco del Programa de Cambio Estructural y Desigualdad Social con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (UBA). Docente de la UBA. E-mail: mlauraraffo@gmail.com

## Victoria Salvia Ardanaz

---

Maestranda en Investigación en Ciencias Sociales (FSOC-UBA). Profesora en Antropología (FFYL-UBA). Becaria Doctoral del CONICET, en el marco del Programa de Cambio Estructural y Desigualdad Social con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (UBA). Docente de la UBA. E-mail: vvsalvia@gmail.com

## Agustín Salvia

---

Profesor Titular en la Facultad de Ciencias Sociales (UBA) e Investigador del Instituto Gino Germani (UBA), CONICET e Investigador Jefe del Observatorio de la Deuda Social Argentina, Departamento de Investigación Institucional de la UCA. E-mail: agsalvia@mail.retina.ar

## Samanta Schmidt

---

Maestranda en Políticas Públicas y Gerenciamiento del Desarrollo en la Universidad Nacional de San Martín. Lic en Ciencia Política (UBA). Investigadora en el marco del Programa de Cambio Estructural y Desigualdad Social con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (UBA). E-mail: samanta.schmidt@gmail.com



## Damián Setton

---

Magister en Investigación en Ciencias Sociales (FSOC-UBA). Lic. en Sociología (FSOC-UBA). Investigador CEIL-PIETTE, CONICET, E-mail: eldaset@yahoo.com.ar

## Cecilia Tinoboras

---

Maestranda en Políticas Sociales (FSOC-UBA). Lic en Sociología (FSOC-UBA). Becaria Doctoral del CONICET, en el marco del Programa de Cambio Estructural y Desigualdad Social con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (UBA). Docente de la UBA. E-mail: c\_tinoboras@yahoo.com.ar

## Ianina Tuñón

---

Magister en Investigación en Ciencias Sociales (FSOC-UBA). Lic. en Sociología (FSOC-UBA). Investigadora del Programa de Cambio Estructural y Desigualdad Social con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (UBA). Docente e Investigadora de la UBA, UNLaM y UCA. E-mail: itunon@mail.retina.ar

## Vanina van Raap

---

Maestranda en Políticas Sociales (FSOC-UBA). Lic en Sociología (FSOC-UBA). Becaria Doctoral del CONICET, en el marco del Programa de Cambio Estructural y Desigualdad Social con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (UBA). Docente de la UBA. E-mail: vaninavanraap@hotmail.com