

La disyunción educación-trabajo en el Mercosur. Coincidencias y diferencias entre jóvenes de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay

GABRIEL KESSLER*

Introducción

Desde hace algunos años, en distintas latitudes se postula el fin de los trayectos lineales desde el sistema educativo a un lugar estable en el mundo del trabajo. No se trata de la extinción de tales recorridos, sino que han dejado de ser la experiencia mayoría futura y dada por hecho. En su lugar se describen trayectorias poslineales y hasta laberínticas durante las cuales inserciones laborales inestables, vueltas a la formación, momentos de desempleo, cambios de rumbo inesperados, jalonan las nuevas formas de pasaje de la educación al trabajo (Machado Pais, 2002). Al alterarse el plexo organizador de la transición a la adultez, otras dimensiones de esa travesía también lo hacen: la consecución de la autonomía individual se pospone, los vínculos familiares se renegocian y muta la forma de proyectarse en el futuro. Procesos teorizados en los países centrales pero sin duda anteriores en nuestros países, ya que la informalidad ha sido un rasgo constitutivo de los mercados de trabajo latinoamericanos a lo que se agregan los procesos de precarización más recientes. También el punto de partida de este trayecto ha conocido cambios en las últimas décadas que sin duda afectan al de llegada: la creciente expansión de la cobertura educativa, en particular de la educación media en países y sectores antes excluidos de la misma (SITEAL, 2008) que contrasta con la percepción y la experiencia de un mundo laboral más difícil que en el pasado o, cuando menos, que no acompaña de modo alguno esta prédica expansionista y optimista del acceso a la educación.

Producto de tal tensión advertimos en una investigación con jóvenes en los países del Mercosur lo que llamamos la disyunción entre escuela y trabajo (PNUD, 2009). A decir verdad, fue un resultado no buscado, que detectamos en grupos focales en las ciudades de Buenos Aires y Salta, en Argentina; Rio de Janeiro y Salvador, en Brasil; Asunción, en Paraguay, y Montevideo, en Uruguay así como en cuatro centros rurales, uno de cada país, con jóvenes de 15 a 29 años¹ y que luego cotejamos y corroboramos con datos de la encuesta cuantitativa del mismo proyecto². Realizamos 32 grupos focales segmentados por franjas de edad y por un tipo de estratificación que llamamos inclusión favorable, inclusión desfavorable y exclusión. Los grupos focales permiten captar los ejes de consenso o los llamados estereotipos grupales, esto es las percepciones, juicios y evaluaciones más representativos de cada conjunto (Archenti, 2007). A su vez, el número de grupos efectuados nos habilita para señalar tanto las coincidencias como las diferencias entre países, estratos, sexos y/o franjas de edad.

La disyunción educación y trabajo fue un denominador común en todos los grupos focales. El presente de los jóvenes estaba signado por la tensión entre la conciencia del derecho a la educación y las posibilidades reales de acceso que no se concedía por alguna certeza sobre un futuro de integración en el mundo del trabajo. Esta discordancia entre ciudadanía educativa y ciudadanía laboral era una marca generacional preocupando a los jóvenes de todos los sectores sociales (sobre todo a aquellos en situación de inclusión desfavorable o de exclusión) que impactaba en



Dr. en Sociología; Investigador del CONICET; Prof. Universidad Nacional de La Plata.
E-mail: gkessler@dd.com.ar

la vida cotidiana, en sus proyectos de futuro y en sus demandas políticas. En efecto, la educación era concebida, en todos los sectores y países y más allá del acceso real, como un derecho. Los estudios superiores ya formaban parte de las aspiraciones de casi todos y su acceso debía entonces estar garantizado por el Estado. Pareciera ser el resultado de múltiples procesos de las últimas dos décadas: la propia prédica de los Estados, el consenso en los medios de comunicación y la opinión pública de considerar a la educación como una solución a los problemas de cada país y como el único camino de movilidad legítimo en el plano individual. Se trata de un derecho legitimado de "arriba hacia abajo" y por cierto la creciente cobertura educativa en sectores antes excluidos de la educación media y superior ha acompañado, en cierta medida, tales discursos con hechos.

En contraposición, el panorama laboral se percibía de modo muy diferente. Si la educación se caracterizaba por ser un territorio de expansión de derechos, el trabajo lo era de vulnerabilidades y de ausencia de ciudadanía. Si los resultados de la expansión de la cobertura de la escolaridad

media en las dos últimas décadas se evidenciaban en todos los grupos, lo mismo sucedía con las marcas de los procesos de flexibilización y retracción de derechos laborales de un pasado reciente. Se anticipaba un futuro ocupacional de escasos derechos, poca estabilidad y amenazas diversas: la exclusión era un destino temido y posible para los jóvenes en peor situación relativa de cada país. En efecto, la mitad o más de los jóvenes, según datos de la encuesta cuantitativa, consideraba difícil conseguir un trabajo que les permitiera progresar, con excepción de los de Río de Janeiro (49 % en Montevideo, 65 % en Asunción, 59 % en Buenos Aires y 41 % en Río) (PNUD, 2009, pág. 177). Esta brecha entre inclusión cultural plena y vulnerabilidad o exclusión laboral era un foco de malestar juvenil, tal como se advierte en este diálogo en un grupo de inclusión desfavorable de Buenos Aires, que de modo más o menos parecido, se repetía en todos los otros:

"-¿Qué nos da el estudio?

-Un futuro.

-No sé si tanto un futuro. Porque hoy por hoy todo el mundo te dice 'si tenés

estudios conseguís trabajo' y no es así. Con el título no se consigue trabajo. Yo hace un año que terminé y vivo de changas, así que para mí el estudio es terminar, un título secundario para decir 'sos alguien', pero en realidad para el trabajo no te sirve.

-¿No te sirve?

-No, te sirve para seguir estudiando, si vos querés seguir otra carrera. Pero hoy por hoy para el trabajo no porque igual nadie te llama. Es así."

(Buenos Aires, inclusión desfavorable, 15-19 años)

En este breve intercambio se sintetizan elementos de la disyunción: una promesa de inclusión laboral desmentida luego por los hechos, pero que sin embargo preserva el valor de la escuela media como paso previo a los estudios superiores y como marca de integración ciudadana. En efecto, lejos de provocar un unívoco desaliento escolar, la certeza de que sin escolaridad media no habría siquiera posibilidades de aspirar a un trabajo y también que la educación superior no



constituía tampoco una garantía, era una convicción extendida en todos los estratos y países, como en este grupo de jóvenes de la ciudad de Salta:

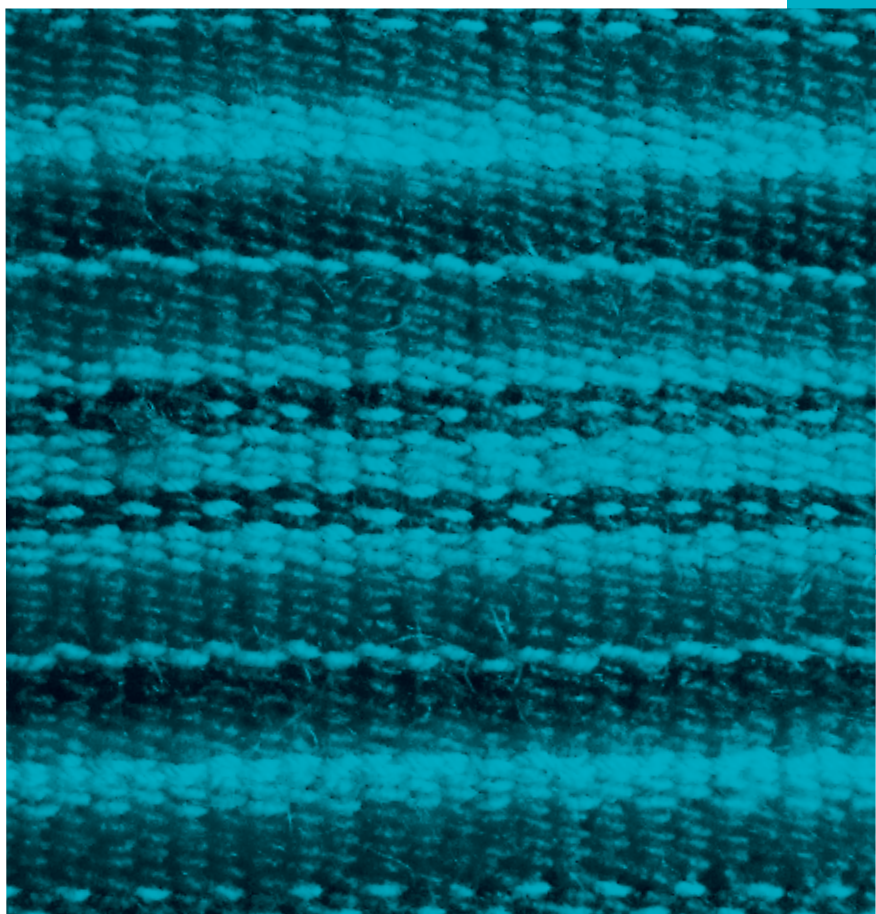
“-Yo muchas veces había llevado curriculum. Uno mismo se pone en el miedo... he hecho tantas colas y todo y uno ve que hay tantas personas que tienen estudio y yo no lo tengo y entonces me voy para no perder el tiempo.

-Ahora se necesita el secundario.

-Se necesita el secundario para todo.”

(Salta, inclusión desfavorable y excluidos, 17-26 años)

Las dinámicas divergentes de la expansión educativa y de la laboral no son, a decir verdad, un problema novedoso: ya Germán Rama (1980) a fines de los años 70 pronosticaba con acierto una mayor democratización del sistema educativo que de los logros en el mercado laboral y desde entonces la articulación entre uno y otro se ha transformado en un tema central. No hay dudas que el cambio del segundo polo transforma necesariamente el sentido y la utilidad adjudicada al primero. Si el mundo del trabajo se ha vuelto más incierto, la educación es al mismo tiempo tanto más necesaria que antes como menos garante del futuro. En otras palabras, que el futuro se perciba laberíntico o voluble no implica que no pueda hacerse ninguna opción previa; antes bien, nada es seguro, razón por la cual, mayor es la presión para dotarse de medios de reducir tal incertidumbre. Así, por ejemplo, tal como han mostrado Jacinto y Dursi (2010) en un trabajo reciente, las pasantías en empresas durante la educación media se experimentaban sobre todo como una forma de reducir esta incertidumbre, tendiendo puentes con un mundo laboral que se les presentaba ajeno. Pero en general, las certezas se han vuelto más negativas que positivas: un diploma no es garante de inserción laboral, pero su falta es sin duda una vía de exclusión. Saben que existe una devaluación de las credenciales, por lo cual en cada sector, de acuerdo a sus posibilidades, se aspira a más años y mayor calidad de educación. En las páginas siguientes nos concentraremos en las distintas dimensiones e implicancias de esta disyunción, deteniéndonos primero en los puntos en común y luego en las diferencias según las realidades nacionales, la estratificación social, las edades y el sexo.



Coincidencias

En cada grupo la escuela media y la universidad se evaluaba desde la perspectiva de la inserción laboral futura. Todos compartían una convicción (aun quienes solo accederán a puestos menos calificados y peor pagos): sin diploma no hay chances. Fueron escasas las excepciones: contados jóvenes de sectores altos que vislumbraban atajos considerando poder prescindir de los diplomas al adquirir otro tipo de competencias –artísticas, conocimientos tecnológicos de punta de

Aguayo Boliviano.

modo autodidacta- capaces de franquearles, sumado a sus contactos, la entrada a los lugares deseados. Pero para la inmensa mayoría no quedaba otro camino de inserción o de movilidad que el estudio. No se trata del triunfo del ideal meritocrático y de la creencia en la igualdad de oportunidades. Nada de eso: nadie sueña con una competencia general en la cual no cuente el origen social sino solo el esfuerzo. Experimentan en lo cotidiano un mundo estratificado y la educación no es la excepción. El diploma era un requisito para tentar suerte dentro del propio grupo social, con los puestos que les estarían estratificadamente destinados; se buscaba contar con herramientas para poder competir horizontalmente y no quedar afuera.

Tal situación, como se dijo, lejos de desalentar la educación, refuerza la valoración de algunos de sus aspectos mientras que se debilitan otros. Aumenta su valor instrumental e identitario: no terminar el secundario parecía significar lo que en décadas anteriores era carecer del ciclo primario, el estigma de un déficit de ciudadanía y de integración social básica. Como afirmaba un joven en el grupo antes citado, terminar la escuela media parecía necesario para poder decir "soy alguien". Tanto es así que en todos los grupos no haber completado el secundario o no tener intenciones de hacerlo, era expresado con mucho pudor, vergüenza, hasta con culpa; aun en las reuniones de sectores más excluidos o en los grupos rurales donde el desgranamiento o la dificultad de seguir en el sistema era una situación compartida. Valorada como marca de ciudadanía y ticket necesario para tentar suerte en tanto capital cultural institucionalizado (Bourdieu, 1979), no caben dudas; pero era más arduo apreciar su valoración como capital cultural en estado incorporado. En un pasado cercano, el creciente acceso de los jóvenes de sectores populares a la escuela media también se estimaba por significar la entrada a un mundo cultural nuevo. Subyacía la idea de que debido al déficit de capital cultural familiar y de su entorno, la escuela franqueaba una "frontera" que habilitaba a formas diversas de apropiación de los contenidos de la currícula escolar (Duschatzky, 1996).

Pocos años más tarde, la diagnosticada "brecha digital" había sumado una nueva preocupación: las TICs brindaban nuevas oportunidades para los más integrados y el pronóstico fue el de un incremento de la desigualdad educativa y laboral (OIT, 2002). Por el contrario, la brecha digital ha ido disminuyendo por el abaratamiento de las nuevas tecnologías y su extensión a los hogares y a los barrios populares en América Latina. Si por supuesto la distribución sigue siendo desigual, lo cierto es que Internet ya forma parte del repertorio de recursos de los jóvenes de sectores populares tanto para el acceso a algún tipo de conocimiento como para una "tecnosociabilidad" mediante las cuales se insertan en redes lejanas social y geográficamente de sus mundos cotidianos (Sorj y Martuccelli, 2008). Y, en efecto, según nuestra encuesta cuantitativa, el 78,3 % en Montevideo, 57,6 % en Asunción, 70 % en Rio y 67,7 % en Buenos Aires realizaban un uso habitual de Internet (PNUD, 2009, pág. 339) con diferencias por clases, pero sin que ningún estrato evidencie una exclusión digital. Como afirmaba una joven habitante de una *favela* de Rio de Janeiro en uno de nuestros grupos, Internet era una "ventana al mundo"; para algunos, más amplia y luminosa que las que les brindaba sus escuelas. Así las cosas, puede vislumbrarse la constitución de un universo cultural que se define, en casi todos los sectores, más por fuera que por dentro de la escuela, más ligado a los medios audiovisuales, a las nuevas tecnologías y a distintas formas de expresividad popular. Atentos a no establecer, tal como advierte Dussel (2010), una visión de compartimentos estancos entre escuela y TICs, lo cierto es que esta distancia era mayor en los grupos menos incluidos, porque las escuelas de sectores más altos lograban estar a la par y aun ir por delante de las innovaciones tecnológicas, mientras que las escuelas de los jóvenes más desfavorecidos por lo general carecían de aquello que en sus barrios, quizás no en sus casas, ya estaba presente, como se desprende de estos dos testimonios de un grupo rural en Paraguay y de un grupo de jóvenes de inclusión desfavorable y exclusión en Salta:

"- Acá hay un cyber, chateamos una vez por semana. Buscamos amigos de otro lado, para saber cómo son, qué piensan, qué hacen ellos. De otros países, Argentina... sobre todo."
(Paraguay, Escobar, jóvenes rurales, 16-22 años)

"- Soy fanático, me gusta chatear, chateo con un montón de gente, de Salta y de otras provincias, para conocer gente. Tengo blog, todo lo que sea blog, me encanta. Después, aparte del chat, hay páginas, arreglo porque me enseñaron, y me pongo a arreglar esas cosas."
(Salta, inclusión desfavorable y exclusión, 15-19 años)

El segundo elemento común en todos los grupos era que los jóvenes y sus padres compartían la importancia atribuida a la educación. Para el 90,6 % de los jóvenes encuestados los consejos paternos fueron importantes en sus elecciones educativas (Ibíd., pág. 177). La familia influía en las decisiones típicas de cada estrato: en el primer grupo, el eje era la disyuntiva entre instituciones públicas o privadas; para aquellos caracterizados como en una inclusión desfavorable, se trataba del estímulo a seguir estudiando y elegir la mejor opción entre las alternativas posibles mientras que para los jóvenes en situación de exclusión, la decisión de seguir con los estudios o trabajar era discutida a menudo con sus padres y el abandono por la necesidad de generar ingresos, provocaba, según varios testimonios, un "dolor familiar". Esta valoración compartida también originaba cierta presión familiar por los resultados educativos. Así lo relataban en un grupo de Salvador:

"-Como estoy en el año del vestibular, tengo amigos que reciben presiones de sus familiares, pero mi familia está muy bien conmigo, no me presionan, siempre me orientan, conversan sobre temas que están en los medios, tipo sexo y drogas.

-En mi casa la presión es fuerte para que yo apruebe el vestibular."
(Salvador de Bahía, inclusión favorable, 17-26 años)

La contrapartida ventajosa para los jóvenes de esta presión es que el buen desempeño cobra un lugar central en la negociación intergeneracional. Los problemas que los jóvenes intentaban resolver cotidianamente en el vínculo con sus padres eran los habituales: el orden, la limpieza y el uso de los espacios del hogar, los horarios de llegada, la frecuencia de las salidas, la relación con las parejas y la dedicación al estudio. Describían un panorama mucho más cercano a una armonía intergeneracional que de disputa; detectamos que luego de un proceso de ajustes recíprocos, no exento de conflicto, llegaban hacia los 20 años a una suerte de "pacto familiar", en el que padres e hijos lograban un equilibrio entre las demandas de autonomía y el respeto a ciertas reglas del hogar. El punto central era que para muchos jóvenes, los conflictos por la autonomía se habrían terminado cuando demostraron a sus padres un nivel de responsabilidad elevado en los estudios; el buen resultado académico hacía las veces de moneda de cambio para legitimar la autonomía individual. Así se expresaba en un grupo de Montevideo:

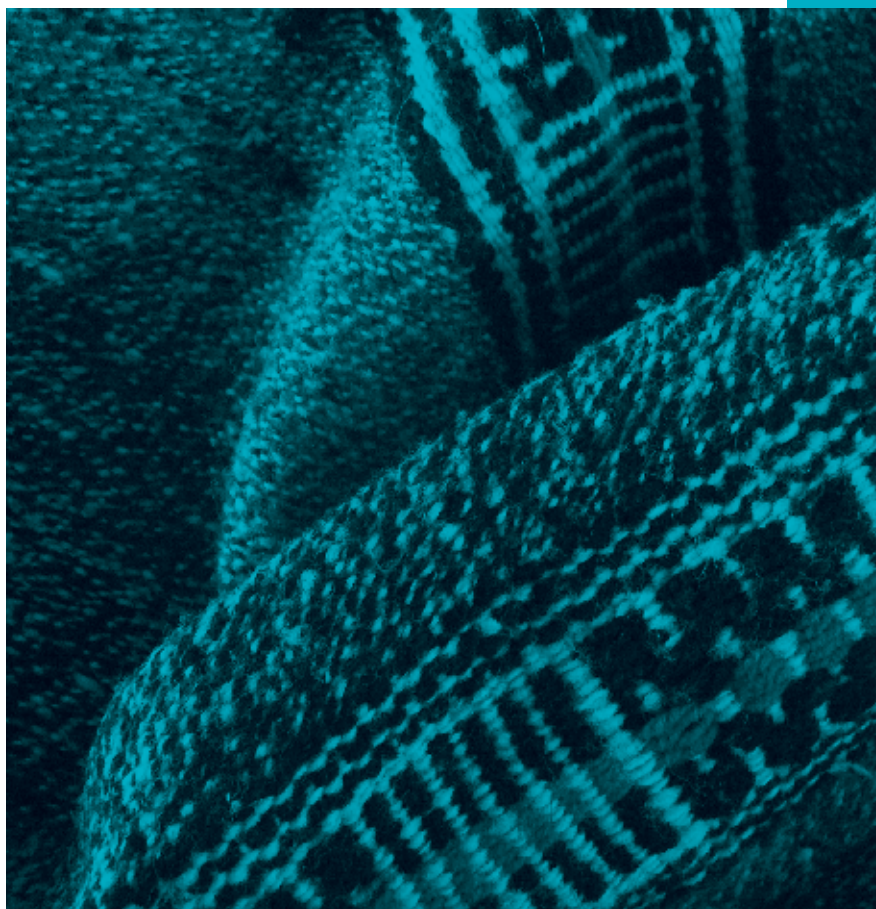
"-Yo por ejemplo con mi padre con el que siempre discuto es cuando salgo los jueves, que no entiende que salga los jueves, llego, duermo unas horas y al otro día voy a la facultad, no logra entender que yo haga eso, y siempre cada jueves es el mismo problema.

-Porque ellos no lo vivieron...

-Se dan cuenta que fui a bailar y que a los 13 o 14 años mis amigas todas iban y que también podían confiar en mí y también que vean que encarás con el estudio, esas cosas en mi casa les re importa, capaz que si yo tirara a un lado la facultad no, pero como ven que encarás bueno...

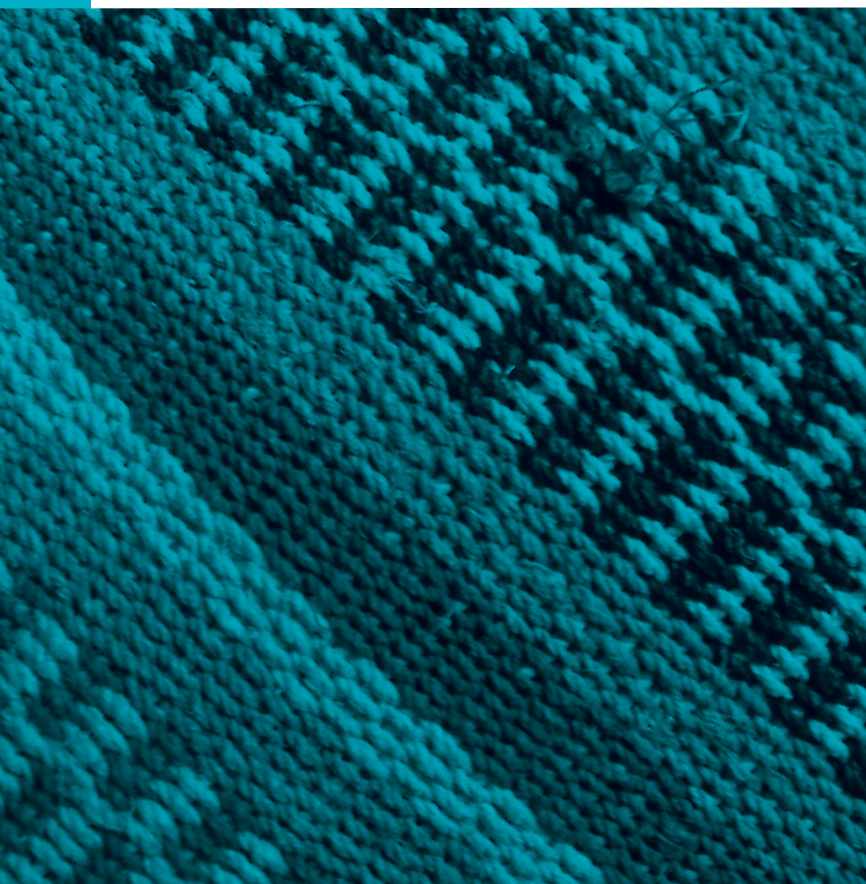
-Te agarran confianza, más respeto, no sos un tiro al aire..."

(Montevideo, inclusión favorable, 20-29 años)



►
"Tejidos Mapuches"
Susana Lara.

Al poder demostrar que no hay contradicción entre responsabilidad de los jóvenes y demandas de autonomía, el acuerdo en torno a la importancia de la formación se transformaba en un eje en torno del cual se estructuraba el nuevo pacto generacional. En síntesis, entre las coincidencias vemos que esa disyunción, lejos de desalentar la escuela, refuerza su valor en determinados aspectos: como diploma instrumental, marca de ciudadanía básica, paso para la continuidad esperada en el nivel superior. De este modo, la disyunción entre educación y trabajo no implica la crisis de la educación media y menos aún de la superior, pero sí una reevaluación general por parte de los jóvenes cuyas diferencias según estratos, países y sexos veremos en el apartado siguiente.



Diferencias

Una primera divergencia es que la disyunción se estructuraba en cada estrato en torno a un problema distinto. Así, para los jóvenes de inclusión favorable lo principal era la devaluación de diplomas: debían estudiar más que sus padres para acceder con menos certezas a posiciones iguales, peores o más inestables que las de sus mayores. En general no evaluaban su situación comparándola con el resto de los estratos, sino en virtud de expectativas moldeadas por imágenes, a menudo idealizadas, de tiempos pretéritos más fáciles. Rasgo más marcado en Argentina y Uruguay; en Brasil la imagen de futuro se delineaba más optimista, con menos idealización del pasado mientras que en Paraguay, era muy marcada la crítica de los mejor posicionados hacia un país considerado no meritocrático: los logros se alcanzarían por “padrinazgo” o peor aún, los mejores puestos estaban destinados a los extranjeros, como si no se confiara en la capacidad local:

“-En nuestro país, como causa del padrinazgo hace que mucha gente que realmente no está preparada, que es la que se ve y está en todos los lugares, dan la cara por el país. Pero hay mucha gente que no se le conoce y está preparada y no está ahí, porque no está trabajando para el político de turno.

-Acá no se valora el que estudies y trates de superarte. Acá está arriba el que no sabe, el que hace bien las cosas... políticamente hablando. El que estudia y trata de superarse está mal visto.”

(Asunción, inclusión favorable, 20-29 años)

Entre los grupos de inclusión desfavorable había pocas diferencias nacionales. La perspectiva de una vida dura, con trabajos mal pagos, pocos derechos sociales, a lo sumo aspirando a una movilidad social de tramo corto constituían el rasgo compartido. Una vida que se complicaba aún más con la paternidad o maternidad, tanto a nivel económico como por la falta de tiempo para continuar los estudios o para actividades de ocio. La desigualdad de género se incrementaba también al descender en la estructura social: en las jóvenes con hijos de estos grupos ya se advertían carreras o expectativas coartadas por una división sexual de tareas que privilegiaba la carrera laboral masculina en detrimento de la femenina, quienes asumían la mayoría de las res-

ponsabilidades domésticas (Wainerman, 2003). En estos grupos era muy marcada la añoranza por un pasado que no vivieron, tal como lo denotan los testimonios siguientes:

"-Como que mucho futuro no hay. Antes los padres, abuelos, empezaban a trabajar en un lugar, empresa, lo que fuere, estaban treinta años ahí y se jubilaban. Ahora como decía él, estás un año acá, un año allá.

-Los contratos, después de cuatro meses, chau. Para no blanquearlo.

-Sí en los call centers. Yo estuve tres meses y te avisan el último día.

-Mi abuelo empezó a trabajar en el Hipódromo de Palermo a los ocho años limpiando caballos. Se jubiló en el Hipódromo en el Comisariato que es como si fuera la Gerencia. O sea, estuvo sesenta años en la misma empresa. Hoy en día te piden que tengas entre veinte y veinticinco años, título y ocho años de experiencia."

(Buenos Aires, inclusión desfavorable, 20-29 años)

En fin, los jóvenes excluidos percibían un horizonte de inestabilidad inexorable, una trayectoria signada por puestos precarios, interrumpida por momentos de desempleo, salidas del mundo del trabajo por desaliento y otras vicisitudes. A diferencia del estrato anterior, la necesidad de sobrevivir de algún modo relegaba la posibilidad de preocuparse por las condiciones y la calidad del trabajo. Pero al igual que en el caso anterior, la situación de mujeres jóvenes con hijos a cargo sin ayuda de los padres evidenciaba la desprotección que sufren las mujeres en la base de la estructura social:

"Yo hace tres años más o menos que me separé, y él no me ayuda en nada, todo eso, me ayudan mi mamá y mis hermanos, pero el papá no me ayuda. Como no me servía lo dejé. Tengo tres hijos pero bueno... Tienen 9, 7 y 5, me los cuidan a la mañana y al mediodía los llevan a la escuela y después yo los voy a retirar a la cinco de la tarde."

(Buenos Aires, exclusión, 17-26 años)

En este estrato, las diferencias nacionales volvían a ser relevantes: los jóvenes excluidos de Brasil mostraban un claro optimismo, muy distintos al mismo estrato en los otros países. La expansión educativa y una situación intergeneracional mejor los habilitaba para acariciar sueños que, si uno puede imaginar que difícilmente se concreten, eran anuncios de un horizonte en expansión, como el caso de una joven residente en una *favela* carioca donde se había erigido una sede universitaria federal, ya madre de 3 hijos, cuyo sueño era ser arqueóloga y que aseguraba que en algún momento de su vida iba a lograr su título. Véase también este diálogo de jóvenes residentes en distintos barrios marginales de Río:

"-Nosotros tenemos más oportunidades y mejores salarios que la generación de mis padres.

-En la época de mis papás, ellos tenían que comenzar a trabajar muy jóvenes, desde los 10 o 12 años y eso los apartaba de los estudios."

(Río de Janeiro, exclusión, 17-26 años)

Otros vislumbraban un Brasil futuro al mismo tiempo más desigual pero con mayores oportunidades para ellos. Si en el estrato anterior, las expectativas educativas ya aparecían plenamente internalizadas, en este sector están menos arraigadas, pero no por ello ausentes. Como ejemplo, en el grupo de jóvenes rurales de Paraguay, quizás el de mayor exclusión social de toda la investigación, la demanda principal consistía en poder contar con más años de estudio antes de tener que comenzar a trabajar:

"-Trabajamos de joven para ganar también un poco de dinero para no pedir a nuestros padres. Algunos padres prefieren que estudien sus hijos, pero no los pueden hacer estudiar, tiene que salir a trabajar.

-Empezamos a trabajar muy jóvenes, nos gustaría empezar más tarde.

-¡Necesitamos poder estudiar más!"

(Paraguay, Escobar, jóvenes rurales, 16-22 años)

Y por la misma razón, la convicción de precisar estudios y no tenerlos, podría llevar como en este grupo rural de Salta, en Argentina, a un claro pesimismo sobre el futuro:

- "- ¿Qué pasa en el futuro?
 - *Nadie sabe lo que va a pasar.*
 - *Nadie sabe lo que nos va a pasar.*
 - O sea que no tienen planes en el futuro.
 - *No.*
 - ¿Y piensan que va a ser un futuro mejor?
 - *No.*
 - *Pienso que no.*"
 (Argentina, San Carlos, Salta, jóvenes rurales, 16-22 años)

La incertidumbre sobre el futuro es un rasgo común pero que se acentúa con el paso del tiempo a medida que se desciende en la estructura social. En efecto, los jóvenes más favorecidos ya trabajando podían quejarse de sus ocupaciones actuales pero consideraban que tenían mayores posibilidades de ascenso o de cambio, prediciendo un acomodamiento paulatino de su situación laboral con sus exigencias. Más en general, comparando los dos tramos etarios, los que estaban en período de formación y los que ya habían entrado en el mercado laboral, en el caso del estrato superior, la incertidumbre se minimizaba o desarrollaban recursos para desenvolverse en ella, mientras que se mantenía igual, se acrecentaba o era mayor fuente de desazón para los otros dos sectores.

También la conformidad con la educación recibida –en el colegio o en la universidad– se encontraba distribuida desigualmente: aumentaba con el nivel socioeconómico, excepto en Paraguay, donde el descontento afectaba a todos los estratos. Pero en general, los jóvenes del sector más favorecido estaban conformes. Veamos este testimonio de estudiantes de nivel medio de Buenos Aires:

- "-*Yo, por ejemplo, la paso bien, los profesores son buenos.*
 -¿Qué destacarías, por qué crees que la pasas bien?
 -*La escuela está bien mantenida, tiene buen equipamiento, los compañeros son buenos, me gusta lo que estudio, la carrera informática, y no sé, eso.*"
 (Buenos Aires, inclusión favorable, 15-19 años)

Quienes más descontento expresaban eran los jóvenes en situación de inclusión desfavorable: criticaban los planes de estudio, la infraestructura escolar, la preparación de los profesores y el clima de convivencia. Tenían altos niveles de demanda puesto que se les había prometido el derecho a la educación y no dudaban que las diferencias de calidad harían mella en su futuro. Elegimos un fragmento de un grupo en Montevideo que expresa críticas similares a las escuchadas en las restantes ciudades:

- "-*El hecho de ir a perder tiempo, no por el tema de estudiar sino por perder el tiempo porque uno va a hacer tal materia o algo y por lo general terminás dando dos o tres pavadadas y te tenían toda la hora con el mismo tema. Depende de cuántas clases porque si vas a un privado son diez personas y los temas se dan bastante rápido pero cuarenta en una clase es más complicado también.*
 -*Es más personalizado, cuanto menos son es más personalizado que treinta o cuarenta.*"
 (Montevideo, inclusión desfavorable, 15-19 años)

Los reproches al sistema educativo en este estrato eran mucho mayores que los de los jóvenes excluidos. Para ellos, el principal motivo de desazón no residía en la calidad, sino en la inaccesibilidad, la distancia o el riesgo de abandono. Por otro lado, el aumento de las expectativas educativas en todos los estratos, influía en la diferente valoración de lo público y lo privado. Las críticas se centraban en el modo en que la desigualdad entre escuelas públicas y privadas produciría efectos perennes en sus trayectorias futuras y en sus posibilidades de continuar los estudios superiores. Y en este punto, las diferencias nacionales volvían a ser importantes: en Uruguay se hacía hincapié, sobre todo, en las diferencias de dotación entre liceos públicos y privados; en Paraguay se aseguraba que los sectores más altos obtenían cupos en las instituciones públicas con mayor facilidad y se criticaba el funcionamiento de la universidad estatal, pero tampoco se valoraba las privadas:

"-Es arcaica la universidad.

-Se hacen concursos abiertos –de docentes- pero por lo general están digitados. Se hacen los concursos, se paga por los concursos pero de ahí a ganar el concurso... es muy difícil... tenés que tener un amigo, un padrino.

-El problema está en la base de cómo crean a la universidad. Varias universidades privadas están sólo para lucrar, no te enseñan a investigar, que es lo que hace falta en una universidad seria."

(Asunción, inclusión favorable, 20-29 años)

En Argentina había consenso en las diferencias en el nivel medio a favor de las escuelas privadas así como juicios divididos en cuanto el nivel superior: para algunos seguía siendo mejor la universidad pública; para otros, en cambio, el desorden, la masividad y los paros periódicos marcaban una clara diferencia a favor de las privadas. En el caso de Brasil, los jóvenes de los sectores populares consideraban que sólo lograban ingresar a las mejores universidades –las federales– aquellos jóvenes de sectores más acomodados, que concurrían a liceos privados donde recibían mejor capacitación y por ende aprobaban con mayor éxito el sistema de ingresos, el "vestibular", mientras que ellos, si querían ir a la universidad, debían conformarse con las públicas de menor nivel o intentar pagar, muy dificultosamente, una institución privada:

"-Es muy difícil entrar en la universidad pública. Si se hiciera una investigación con los que van a las universidades públicas, seguro que mostraría que viven solos, tienen autos y que estudiaron en buenas escuelas.

-Sí, la competencia es muy desleal, es difícil competir con los que estudiaron en escuelas privadas. La estructura de la enseñanza es mucho mejor en las escuelas privadas y los que van, además, ¡pueden hacer cursos particulares de lo que quieran!"

(Rio de Janeiro, inclusión desfavorable, 15-19 años)

Más allá de la forma diferente que cobraba la crítica en cada país, el malestar frente a la articulación entre sistema público y privado se centraba en el modo en que contribuía a perpetuar o profundizar las desigualdades existentes. Asimismo, hay diferencias también en la percepción de la propia capacidad de agencia en cuanto posibilidad de hacer valer la propia "voz" (quedarse en la institución y expresar con algún éxito las demandas de cambio) o de "salida" (cambiar la escuela por otra), las dos estrategias clásicas frente al descontento, señaladas por Hirschmann (1970). En concordancia con lo anterior, a mayor nivel económico, no sólo mayor satisfacción con sus instituciones, públicas y sobre todo privadas, sino que en los casos en que perdurara el descontento, estaba presente la posibilidad de intervenir, de usar la "voz" para modificar la situación y en los casos de mucha insatisfacción, la posibilidad de "salida" se ejercía o se había ejercido en el pasado. En rigor, sólo en los grupos de inclusión favorable se percibía una confianza en la posibilidad de hacer cambios en la propia institución a la que concurrían o cambiar. Por último, en todos los países, la cuestión educativa se asociaba íntimamente ligada a un problema de financiamiento insuficiente, pero una diferencia fundamental es que mientras en Uruguay y Paraguay se percibían límites a la acción del Estado al considerar que contaba con recursos limitados, lo contrario se observaba en Brasil, donde todos los sectores expresaban altas demandas al Estado, y en cierta medida también en Argentina:

"-Si vos querés cambiar Uruguay, vos tenés que hacer un montón de cosas. Necesitas plata, y en el país no hay plata. Entonces si vos querés dar plata para la educación necesitás más plata."

(Montevideo, inclusión desfavorable, 15-19 años)

En resumen, este apartado intentó mostrar aspectos disímiles según los estratos, los países y también por cuestiones de género. Estas diferencias, sin embargo, convergen hacia un proceso con un denominador común: con el paso del tiempo, la posesión de recursos y poder desigualmente distribuidos confluyen para que la incertidumbre propia de la disyunción educación-trabajo disminuya en el grupo de inclusión favorable a la vez que se vuelva más marcada en los otros dos grupos. En otras palabras, más allá del proceso de expansión educativa y de las diferencias nacionales en cuanto a un mayor o menor optimismo de los más excluidos, se advierte una experiencia común de transición a la adultez en una nueva época de trayectorias poslineales durante las cuales, sin embargo, se van consolidando paulatinamente las desigualdades sociales y de género persistentes.

Reflexiones finales

Las implicancias de la disyunción entre educación y trabajo deben pensarse en el contexto presente de los países de Mercosur. Más allá de las evidentes diferencias nacionales, la generación actual está en una situación diferente a la de sus pares un poco mayores: la expansión educativa continúa alcanzando a grupos antes excluidos y se vive una etapa de crecimiento económico en la cual, sin embargo, las dificultades de acceso al mundo del trabajo para los jóvenes, en particular los menos calificados, se mantienen. La democracia está consolidada en todos los países, el lenguaje de los derechos, en contra de la discriminación y en pos de mayor igualdad son moneda corriente y ha habido avances significativos en esta dirección, pero a su vez experimentan en forma cotidiana una sociedad fuertemente estratificada y desigual. Así las cosas, a la par de la expansión educativa, se profundizó en todos los sectores la demanda por más y mejor educación

pero para poder competir horizontalmente por puestos de trabajo y no quedar afuera; con la excepción de Brasil, las expectativas de tener educación para lograr movilidad social han sido en gran medida sustituidas por la esperanza de que un diploma sea una defensa contra la exclusión.

¿Cómo pensar en este horizonte las consecuencias futuras de esta disyunción? La discordancia entre expectativas generadas por la educación y los logros laborales luego obtenidos ha sido pensada en décadas anteriores como un desajuste entre estatus y rol, en el cual estatus serían las recompensas esperadas a partir de una posición educativa y el rol es lo que sucede en la experiencia real (Linton, 1936). Según esta perspectiva, tal desajuste haría augurar malestar creciente y frustración social, con derivas políticas también preocupantes. Ahora bien, en lugar de avanzar en esta dirección, propongo cuestionar dicho paradigma por una serie de razones. En primer término, se trata de

un esquema propio de una época donde las expectativas de estabilidad laboral y movilidad social eran diferentes a las actuales. En segundo lugar, el margen de maniobra ofrecido a los individuos en dicho marco se limita a buscar un lugar acorde a sus deseos dentro de una estructura social sobre la cual la posibilidad de influir parece nula. Ni nuestras sociedades son aquellas, ni estos jóvenes responden necesariamente a ese patrón de expectativas (tampoco sabemos si realmente ha sido así en el pasado). Podemos pensar que, tanto para bien como para mal, la imagen y las ilusiones respecto del mundo laboral y del futuro personal son otras; a su vez, a diferencia de la relación entre expectativas y estructuras subyacente en dicha teoría, sabemos hoy que son innumerables las posibilidades de negociación subjetiva entre los deseos y las oportunidades; no se trata de una relación dicotómica de adecuación o fracaso. Al fin de cuentas, si la carrera estable o la movilidad ascendente no está dada como una promesa, la frustración por no lograrlo tampoco es un destino inexorable.

Propongo en cambio pensar esta disyunción con otros marcos de pensamiento, más cercanos al valor de una sociedad de conocimiento, a la posibilidad que se abre cuando más generacio-

nes tienen acceso a la educación, a las nuevas tecnologías y el potencial creativo que depara para nuestros países. No se me escapa que las diferencias de calidad educativa son enormes, que la devaluación de diplomas continúa, que las desigualdades son persistentes, pero dejemos un momento de lado una tendencia de las ciencias sociales y de la sociología en particular, mi disciplina, de mirar con demasiada nostalgia el pasado y a partir de allí augurar futuros sombríos y en cambio, tratar de imaginar las potencialidades que implica para nuestros países generaciones de sectores desfavorecidos con más años de educación, con más expectativas de inclusión cultural aunque no se acompañe en paralelo con un correlato de inclusión estructural plena; los resultados pueden sorprendernos. No propongo una visión utópica, tampoco tengo certezas de escenarios futuros, sólo decir que si muchos de los pronósticos más negativos del pasado reciente, como por ejemplo, la profundización de la brecha digital, no se cumplieron, esto me impulsa a pensar que la disyunción educación-trabajo en nuestros países sin duda encierra en sí la desazón propia de la incertidumbre sobre el porvenir, pero también la fuerza creativa de lo radicalmente nuevo.

Bibliografía

- ARCHENTI, Nélica, "Focus group y otras formas de entrevista grupal", en MARRADI, Alberto, ARCHENTI, Nélica y PIOVANI, Juan Ignacio, *Metodología de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Emecé, 2007.
- BOURDIEU, Pierre "Les trois états du capital culturel", en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30, págs. 2-3, 1979.
- DUSCHATZKY, Silvia, *La escuela como frontera*, Buenos Aires, Paidós, 1996.
- DUSSEL, Inés, *La escuela y los nuevos medios digitales. Notas para pensar la relación con el saber en la nueva era digital*, 2010, disponible en www.sangari.com.ar/midias/pdfs/dusssel_esp_01.pdf
- HIRSCHMAN, Albert, *Exit, voice and loyalty*, Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1970.
- JACINTO, Claudia y DURSI, Carolina, "Los nuevos sentidos de las pasantías en la escuela secundaria", en *Propuesta Educativa*, N° 33, Año 19, pág. 85-93, 2010.
- LINTON, Ralph, *The Study of Man: an Introduction*, New York, Appleton-Century, 1936.
- MACHADO PAIS, José, "Laberintos de vida: paro juvenil y rutas de salida. (Jóvenes portugueses)", en *Estudios de Juventud*, N° 56, pág. 87-101, 2002.
- OIT, *Activities on the social dimensions of globalisation: synthesis report*, Ginebra, OIT, 2002.
- PNUD, *Informe sobre desarrollo humano para Mercosur 2009-2010. Innovar para incluir: jóvenes y desarrollo humano*, Buenos Aires, Ediciones del Zorzal, 2009.
- RAMA, Germán, "Estilos educativos" en RAMA, Germán (comp.) *Educación y Sociedad en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, UNICEF, 1980.
- SITEAL, *La escuela y los adolescentes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*, Buenos Aires, OEI-IIPE-SITEAL, 2008.
- SORJ, Bernardo y MARTUCCELLI, Danilo, *El desafío latinoamericano: cohesión social y democracia*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2008.
- WAINERMAN, Catalina, "La reestructuración de las fronteras de género", en WAINERMAN, Catalina (comp.), *Familia, trabajo y género. Un mundo de nuevas relaciones*, Buenos Aires, UNICEF-Losada, 2003.

Notas

- ¹ Los grupos se realizaron entre noviembre y diciembre de 2008. El coordinador general del Informe fue Fernando Calderón. El encargado del capítulo basado en los grupos focales fue Gabriel Kessler. Los grupos tenían entre 8 y 12 participantes sin lazos entre sí. Se elaboraron en cada país criterios para realizar una segmentación en 3 grupos (inclusión favorable, inclusión desfavorable y exclusión). A su vez para captar distintas etapas de la transición a la adultez, los grupos se dividían en general de 15 a 19 años y de 20 a 29 años. En algunos casos, la franja de edad era diferente, como se advertirá en los fragmentos citados en el texto.
- ² La parte cuantitativa de la investigación constó de 4 encuestas con un total de 4.600 casos realizadas en Buenos Aires (n=1500), Rio de Janeiro (n=1500), Asunción (n=800) y Montevideo (n=800). Fue una encuesta domiciliaria, cara a cara, muestra probabilística a jóvenes entre 15 a 29 años. El responsable de ese capítulo fue Rubén Kaztman.

Resumen

A partir de una investigación de grupos focales con jóvenes en seis ciudades de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay y cuatro centros rurales, el artículo plantea la existencia de una disyunción educación-trabajo como uno de los rasgos comunes en la experiencia de los jóvenes. Entendida como una tensión entre las tendencias incluyentes de la escolaridad y las de signo excluyente del mercado laboral, se presenta en primer lugar los aspectos compartidos de tal disyunción: la valoración de la educación como marca de ciudadanía y ticket de entrada en la competencia laboral horizontal y su lugar como moneda de cambio en la negociación familiar. Seguidamente se exploran las dimensiones diferenciadas según el estrato, el sexo y los países, presentándose la definición particular de dicha disyunción en cada grupo social, así como la distribución desigual de la conformidad con las escuelas y la percepción de capacidad de "salida" o "voz" ante el descontento con las instituciones escolares. Por último, se plantea el modo en que las culturas políticas nacionales influyen en la percepción de futuro y en la visión de límites económicos a la posibilidad de cambios. El artículo finaliza con un interrogante sobre el futuro de esta disyunción.

Palabras clave

Educación – Trabajo – Juventud – Mercosur

Abstract

This article poses the existence of an educational-work strain as one of the common features in young people's experience, based on focus group research performed with young people in 6 cities and 4 rural centers in Argentina, Brazil, Paraguay, and Uruguay. This strain involves the existing tension between the inclusive schooling trends and the exclusionary labor market trends. Firstly, the issue of the valuation set in education as a form of citizenship and an entrance ticket to compete for positions is presented, as well as the place that a good educational performance gives allowing to gain higher autonomy in the family. Secondly, the differentiated dimensions according to strata, sex, and countries are explored, in order to present the specific definitions of this strain for every social group, as well as the unequal distribution of school conformity and of the "exit" or "voice" capability perception in view of the discontent with educational institutions. Lastly, the way in which national cultural policies influence on the perception of the future and on the vision of economic limits to the possibility of change is discussed. The article closes with a question about the future of this strain

Key words

Education – Work – Youth – Mercosur