

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA
Tesis Licenciatura en Sociología

**Representaciones de los jóvenes sobre la
relación educación-trabajo**

Fanny Rudnitzky
Tutor: Pablo Hein

2013

Índice

1 - PRESENTACIÓN DEL TEMA	2
2 - MARCO CONCEPTUAL	4
2.1 - El rol de la educación	4
2.2 - Los cambios en la demanda del mercado de trabajo y su impacto sobre el papel del trabajo en la vida de las personas	8
2.3 - Relación entre educación y trabajo	11
3 - MARCO METODOLÓGICO	16
3.1 - Objetivos de la investigación	16
3.2 - Estrategia metodológica	16
3.3 - Estrategia de análisis	18
4 - VALORACIÓN DE LOS APRENDIZAJES ADQUIRIDOS DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO	21
5 - CONOCIMIENTO DEL MERCADO LABORAL	26
5.1 - Elementos que facilitan la inserción laboral	26
5.2 - Mercados de trabajo diferenciados	34
6 - PERSPECTIVAS DE FUTURO	36
6.1 - Proyección educativa en un corto y mediano plazo	36
6.2 - Proyección laboral	44
6.3 - Relación entre la proyección laboral y la proyección educativa y los modelos y discursos familiares	50
7 - CONCLUSIONES	53
8 - BIBLIOGRAFÍA	57
9 - ANEXOS	60
9.1 - Pauta de entrevista	60
9.2 - Valoración de la experiencia liceal en relación a: la instancia de aula, el vínculo con los compañeros y el desempeño curricular	61

1 – PRESENTACIÓN DEL TEMA

Educación y trabajo constituyen dos áreas de particular relevancia en las trayectorias personales. Por un lado, la educación se conforma como instancia en la que hombres y mujeres desarrollan una serie de capacidades que les serán útiles a lo largo de toda la vida. Por su parte, el trabajo constituye una actividad central en la vida de las personas, no solo en relación al tiempo que les insume sino también en la medida que para la mayoría se conforma, sino como su única, como su principal fuente de ingresos.

Estas dos dimensiones de la actividad humana aparecen estrechamente vinculadas entre sí: en las sociedades actuales muchos trabajos demandan determinada formación que se adquiere dentro del sistema educativo. En este sentido, el nivel educativo alcanzado resulta clave en la definición de las posibilidades de inserción laboral.

En la actualidad, la relación entre educación y trabajo ha adquirido cierta complejidad: producto de la difusión de la educación –fundamentalmente en su nivel medio- así como de transformaciones en los mercados de trabajo –que demandan habilidades que no se acreditan tan claramente a través del logro educativo-, la educación, aunque requisito necesario para acceder a determinados empleos, no resulta suficiente para garantizar una inserción laboral de calidad.

En este contexto, el presente trabajo pretende dar respuesta a la pregunta de ¿cómo perciben los jóvenes el vínculo entre educación y trabajo y cómo esto se vincula con su proyección laboral y educativa futura? Con este objetivo a lo largo del análisis se describen las perspectivas de los jóvenes acerca de estos temas y también se procura dar cuenta de si estas perspectivas varían según el capital educativo del hogar de procedencia del joven.

La juventud constituye un grupo etario que como tal, tiene características propias que la diferencian de otros grupos sociales. En particular esta etapa vital se caracteriza por ser clave en relación a la proyección futura de la persona “... *la juventud es el periodo en el que se juega en qué posición social se ubicará la persona adulta.*” (ENAJ, 2008, pág. 7). Asumiendo que las acciones presentes de los jóvenes van a ser claves en relación a sus posibilidades futuras, resulta relevante indagar cómo los jóvenes proyectan ese futuro en base a sus conocimientos acerca del mercado laboral y el valor de las credenciales educativas.

Para abordar este tema se entrevistó a estudiantes, hombres y mujeres que estuvieran cursando el segundo ciclo de secundaria. Los resultados de esta investigación no pretenden generalizar la realidad de los jóvenes, sino aportar al conocimiento acerca de la perspectiva

de un grupo particular de jóvenes en torno al vínculo entre educación y trabajo. En ese sentido, el análisis de la información recabada describe las representaciones y proyecciones de futuro de un grupo de jóvenes que aún con varias decisiones educativas por delante ya han sorteado parte importante del trayecto educativo, logrando avanzar hasta el bachillerato, y que además provienen de hogares, que sin ser homogéneos en términos de nivel socio-económico y cultural, se asocian mayoritariamente a la clase media capitalina.

La presentación de este informe se estructura en seis capítulos. En primer lugar se introduce el marco teórico en el que se desarrollan algunos conceptos claves, primero sobre la educación, luego sobre el trabajo y finalmente sobre el vínculo entre ambos.

En un segundo apartado, se presenta el problema de investigación y la estrategia metodológica desarrollada para dar cuenta de este problema.

En el tercer capítulo se desarrollan los principales resultados obtenidos en relación a las representaciones de los jóvenes sobre la educación y su aporte a una inserción laboral deseable.

El capítulo cuatro trata acerca del conocimiento de los jóvenes sobre el mercado de trabajo, particularmente en relación a las demandas del mercado laboral y las vías de acceso a un puesto de trabajo.

En el quinto capítulo se analizan los discursos de los jóvenes en relación a sus proyecciones futuras en materia educativa y laboral.

Finalmente, el informe concluye con una síntesis que enfatiza los principales resultados obtenidos como producto de esta investigación.

2 - MARCO CONCEPTUAL

En este capítulo se da cuenta de los conceptos teóricos que hacen de base para la construcción del problema de investigación. Dado que se procura entender como vinculan los jóvenes la educación y el trabajo, este capítulo se estructuró en tres ejes conceptuales. El primero versa sobre el rol social de la educación y su evolución en el último tiempo. El segundo refiere a las transformaciones surgidas en la demanda del trabajo y su impacto sobre el papel del trabajo en la vida de las personas. Y el tercero profundiza acerca del vínculo entre educación y trabajo.

2.1 - El rol de la educación

Para conceptualizar el rol de la educación se recurrirá primero a las teorías sociológicas más relevantes en torno al tema y luego a la contextualización del papel de la educación en las sociedades actuales.

2.1.1. Perspectivas sociológicas acerca del rol de la educación

La educación ha sido un tema bastante tratado desde la teoría sociológica. Ya desde los comienzos de la disciplina Durkheim propuso la siguiente definición: *"Educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social: tiene como objetivo suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica"*. (Durkheim, E., 1976, pág. 98)

En esta definición Durkheim le atribuye dos grandes funciones a la educación. Por un lado, la educación está destinada a preparar para la vida en sociedad –socialización-, elevando al individuo a un estado moral que lo convierta en un ser social: inculcándole las formas de ser, pensar y actuar propias de esa sociedad. Por otro lado, la educación también está destinada a brindar conocimientos más específicos vinculados al desarrollo de una tarea puntual. Estos conocimientos son los que luego, le permitirán al joven insertarse en el mundo productivo, el cuál en la época de Durkheim presentaba una creciente división del trabajo.

Desarrollos teóricos posteriores a los planteados por Durkheim, introducen nuevos elementos a considerar en la conceptualización del rol social de la educación. Estos avances –algunos más afines al pensamiento durkhemiano y otros más distantes e incluso por

momentos antagónicos- pueden diferenciarse. en un corte muy grueso, en dos grandes corrientes de pensamiento en torno a la educación: el optimismo pedagógico y la reproducción.

Las teorías designadas bajo el rótulo de optimismo pedagógico le atribuyen a la educación la capacidad de ser artífice del desarrollo económico y de la movilidad social –producto del esfuerzo y la capacidad personal. Dentro de esta corriente pueden diferenciarse el funcionalismo y la teoría del capital humano.

El funcionalismo, de la mano de Parsons, sostiene que la igualdad de oportunidades es característica de la educación y que esto fortalece la relación entre capacidades, aspiraciones y motivaciones personales, y los logros educativos. (Bonal, X., 1998)

La teoría del capital humano concibe la acumulación de años de estudio como una inversión a largo plazo que redundará en beneficios económicos a través de las remuneraciones en el trabajo. La inversión en educación no es igualmente redituable para todo el mundo, dependiendo el aprovechamiento de las oportunidades educativas de la capacidad individual. De modo que los más capaces serían los más dispuestos a invertir en años de estudio y por tanto quienes alcanzaran los niveles educativos más elevados, lo que les permitiría el acceso a los puestos de trabajo de mayor jerarquía. (Patron, R., 2008)

A su vez, la educación no solo es útil en formar a las personas para ocupar los puestos de trabajo que el mercado requiera, sino que también permite identificar claramente quiénes están o no preparados para esos cargos en función de sus logros educativos. Es decir que la educación tiene una doble función en relación al mercado de trabajo: de formación y de acreditación.

En el otro extremo, disputándole la hegemonía a las teorías englobadas en la denominación de ‘optimismo educativo’ se hallan las teorías reproductivistas. Dentro de los principales referentes de esta corriente se destacan: Bourdieu y Passeron, Althusser y Berstein.

Bourdieu y Passeron sostienen que en una sociedad existen multiplicidad de habitus, sistemas de normas y valores internalizados por los individuos y que determinan su comportamiento. La escuela actúa como reproductora de las clases sociales en la medida que a través de la violencia simbólica, cuya condición de existencia consiste en no ser percibida como tal, inculca la arbitrariedad cultural propia de la clase dominante. El conocimiento transmitido en los centros educativos no es neutral. Los niños y los jóvenes, la mayoría de los cuales se han formado en ambientes culturales distintos al de la cultura dominante y basan sus conductas en habitus diferentes, son evaluados según las pautas impuestas por la arbitrariedad cultural dominante. Es así que los mayores logros

académicos se hallan fuera del alcance de quienes no provienen de la clase dominante. (Bourdieu, P. y Passeron, J.C., 2001).

Althusser, sostiene que la escuela es un aparato ideológico de Estado, cuya función es garantizar la reproducción de las relaciones de producción a través de la inculcación de la ideología de la clase dominante. Al igual que Bourdieu y Passeron, también Althusser niega la neutralidad educativa, aunque la escuela a través de la ideología intente mostrarse como un espacio neutro y laico. Todos los niños ingresan al sistema educativo pero no todos alcanzan la meta. (Althusser, L., 1988)

Berstein plantea que las diferenciaciones en la escuela se producen por las diferencias en los códigos lingüísticos manejados por las distintas clases sociales. El código lingüístico manejado en la escuela es aquel que corresponde a las clases altas o medias y se caracteriza por ser más complejo y utilizar un lenguaje más elaborado respecto al manejado por las clases bajas -basado en el uso de frases más cortas y gramática más simple. Es así que el lenguaje que impera en los centros educativos repercute negativamente sobre el desarrollo escolar de los miembros de la clase baja, quienes encuentran dificultades para comprender este código lingüístico. (Bonal, X, 1998)

Todas las perspectivas teóricas hasta aquí presentadas (ya sean del optimismo pedagógico o de la corriente reproductivista) coinciden en ciertos aspectos. Por un lado, los sistemas educativos operan como agentes de selección, reteniendo hasta las últimas instancias a algunos estudiantes y liberando más tempranamente a otros. Por otra parte, el nivel educativo alcanzado tiene un valor socialmente reconocido: el tránsito por el sistema educativo genera y/o acredita ciertas capacidades o conocimientos que luego serán reconocidos socialmente.

También presentan importantes puntos de contraste en cuanto a la función que se le atribuye a la educación. Desde las posturas más optimistas el sistema educativo "selecciona" a los más capaces en base a sus méritos personales y en función de ello potencia su desarrollo y acredita su capacidad a través del logro educativo. Estas teorías dan cuenta de sociedades meritocráticas, en el sentido que el acceso a las diferentes posiciones sociales está dado por los méritos individuales (productos de la capacidad y el esfuerzo personal). Desde la perspectiva reproductivista, el sistema educativo también actúa en forma selectiva, pero esta selección no se basa en los méritos individuales sino en el origen social. El sesgo educativo es tal, que solo son capaces de alcanzar el éxito escolar (o lo hacen en considerable mayor medida) aquellas personas provenientes de los hogares de las clases dominantes. De este modo, el sistema educativo no solo efectuaría un filtro inequitativo, en la medida que no todos tienen igualdad de oportunidades, sino también

ineficiente, en el sentido que no necesariamente los más capaces son quienes logran un mayor avance educativo. Así, el rol del sistema educativo no es seleccionar y formar a las personas más capaces, sino reproducir las condiciones sociales dadas, seleccionando y formando a aquellas personas provenientes de los hogares de mayor status social.

2.1.2. El papel de la educación en la actualidad

Como toda institución social, la educación -los modelos educativos, sus propósitos y sus métodos- varía de acuerdo a la sociedad en la que esté inserta. Es por ello que es preciso considerar el momento histórico y los propósitos con los que surge la educación moderna.

La modernidad implicó un nuevo orden que se plasmó en lo económico, en lo político, y en lo social, destacándose en cada uno de estos ámbitos la consolidación del capitalismo, la emergencia de los estados nacionales y el fortalecimiento de la burguesía y sus valores.

La consolidación del sistema educativo moderno está altamente ligada con las necesidades de los estados nacionales emergentes. Éstos se vieron obligados a generar una serie de instituciones que les permitieran regularse a la vez que darse identidad y legitimarse frente al ciudadano -categoría social también emergente en ese momento histórico. La escuela moderna se impuso con el cometido explícito de formar un hombre que pudiera conseguir los grandes ideales de la modernidad: orden, progreso, igualdad, libertad y fraternidad. Para lograr formar a este nuevo hombre producto de la modernidad y artífice de la misma era necesario que la educación les llegue a todos -aunque este 'todos' fue y es relativo-, consolidándose así, dentro de los grandes derechos del hombre, el derecho a la educación.

(Narodoswki, M., 1994). Así como el sistema educativo se desarrolló en consonancia a los valores de la modernidad y con el fin de legitimar el régimen político y social de la época, también se desarrolló en conformidad con las necesidades productivas del momento. A este respecto, la época moderna se caracterizó por una tendencia hacia una creciente división del trabajo que requería una cada vez mayor especialización de la mano de obra. La oferta educativa debería responder a esta demanda diversificando las opciones educativas y formando individuos especializados en áreas de conocimiento / acción claramente identificadas.

El discurso dominante de la época planteaba que sería la escuela y todo el sistema educativo quienes se encargarían de proporcionarle al hombre la posibilidad de lograr el progreso y la felicidad -fue este mismo discurso el que postuló Varela en nuestro país. En los ciudadanos existía la expectativa y la creencia en la educación como garantía de progreso y movilidad social. La sociedad moderna se caracterizaría por ser meritocrática:

en ella, cada uno ocuparía un lugar de acuerdo a sus propios méritos, dentro de los que se destacan sus logros educativos. (Narodoswki, M., 1994)

En este contexto surge el sistema educativo moderno. No obstante, desde ese momento hasta el presente, las sociedades han experimentado grandes cambios que han llevado a muchos autores a hablar sino del fin de la modernidad, al menos de un cambio sustantivo en las características de esta época. Bauman ofrece una descripción de estas transformaciones cuyo alcance se manifiesta en los planos económico, social y político. En lo económico se impone el neo-liberalismo, cuyo correlato político es el proto-Estado, o el gobierno del mundo que conlleva una nueva división mundial del trabajo. Este proceso, denominado globalización, implica un dominio de lo económico sobre lo político –romper las fronteras para el gran capital. El vaciamiento del Estado se liga fuertemente a las transformaciones en el plano social, la idea central de la modernidad comienza a ser cuestionada: el progreso ya no representa ninguna cualidad de la historia sino del presente mismo, es decir lo que importa es el ahora. En la época actual los valores que guían a la sociedad son la flexibilidad, la libre competencia, el azar, y la incertidumbre, entre otros. (Bauman, Z, 1999)

Las sociedades actuales se caracterizan por una fuerte sensación de inseguridad y desprotección: frente a la falta de un Estado regulador del orden económico, protector y garante de los derechos del hombre y del ciudadano todo se vuelve contingente y relativo. (Bauman, Z, 1999) Este proceso de desmantelamiento material y simbólico que ha sufrido el Estado, afecta también al sistema educativo. La percepción de las personas sobre la educación como medio de inserción social y laboral queda desplazada por la idea de que nada garantiza una seguridad ni económica ni social: la educación no asegura nada porque la propia idea de “seguridad” se desmorona. Esta idea socava la convicción de vivir en una sociedad meritocrática, donde los logros educativos tenían gran peso a la hora de alcanzar o consolidar una posición social deseable.

2.2 – Los cambios en la demanda del mercado de trabajo y su impacto sobre el papel del trabajo en la vida de las personas

Para abordar este tema, primero se hace referencia a las transformaciones del mercado de trabajo, enfatizando en sus características actuales, y luego en cómo éstas inciden en el rol que cobra el trabajo en la vida de los jóvenes.

2.2.1. Características de los mercados de trabajo en la actualidad

Al contextualizar el rol de la educación desde los comienzos de la modernidad hasta el presente, se estableció que las sociedades actuales habían atravesado por una serie de cambios que afectan los planos político, económico y social.

Específicamente en relación al plano laboral, es característica de los mercados de trabajo actuales una clara tendencia a **la precarización de las condiciones de trabajo**. Nuestras sociedades, con un peso del Estado disminuido frente a capitales con alta movilidad, se caracterizan por la inseguridad y la desprotección que afecta tanto a quienes no acceden al mercado de trabajo como a quienes se hayan insertos en él. En los últimos años se constata una precarización de los puestos de trabajo, que, incluso estando formalizados, no ofrecen al trabajador la protección social que otrora acarrearba la condición de empleo.

Esta precarización de los puestos de trabajo impacta a gran parte de los trabajadores independientemente del tipo de trabajo y del estrato socio-económico del trabajador. Sin embargo, tiene un mayor impacto en aquellos trabajos de baja remuneración, en la medida que los empleos con mayores salarios ofrecen la posibilidad de adquirir ciertos elementos de protección social en el mercado. De allí que se hable de **mercados de trabajo segmentados**.

La pérdida de seguridad del trabajador, no solo se relaciona con las dificultades de acceso al empleo o la pérdida de beneficios de la seguridad social anteriormente asociados al trabajo. También los cambios en las características valoradas en un trabajador, producto de los cambios en la organización del trabajo, generan incertidumbre acerca de que estrategias desarrollar para lograr una mejor inserción laboral.

Se produce a mediados de los 80 **una transformación en el modelo productivo**, que se caracteriza por un cambio en la organización productiva al interior de la empresa, pasando de lo que se denominó la empresa fordista a la post-fordista (o del modelo taylorista al toyotista). Parfraseando a Zarifian, Alfredo Hualde plantea que *"Si la metáfora descriptiva más próxima a la empresa fordista resulta ser la organización militar, la que se emplea para referirse a la empresa innovadora es el laboratorio"* (Hualde, A., 2002, pág. 52). La primera se identifica por una tajante división entre concepción y ejecución del trabajo: se establece una división jerárquica entre quienes diseñan y quienes ejecutan. La segunda, por el contrario, está caracterizada por una forma de trabajo más horizontal, con una mayor participación de los trabajadores en las decisiones. En este tipo de empresas, la iniciativa y la responsabilidad de los trabajadores cobran mayor relevancia desde el punto de vista de la productividad. El

trabajo se orienta hacia el logro de resultados, dejándose un margen para que los trabajadores discutan, resuelvan y definan estrategias para la consecución de esos resultados.

Esta nueva forma de trabajo demanda un tipo de trabajador diferente al de la empresa fordista, un trabajador con capacidad de adaptación, dispuesto al aprendizaje constante, con iniciativa y abierto al diálogo. Las capacidades valoradas en un trabajador van más allá de sus conocimientos, y pasan a cobrar mayor relevancia cuestiones actitudinales y su capacidad de renovación y adaptación.

2.2.2. La inserción laboral y el valor del trabajo para los jóvenes

Estas transformaciones en los mercados de trabajo impactan sobre el vínculo que las personas, y particularmente los jóvenes para el caso estudiado, generan con el mundo laboral.

La precarización de los puestos de trabajo (inestables, asociados a bajos salarios y a una seguridad social debilitada) re-significa el rol del empleo en la vida del joven. El ingreso al mundo del trabajo solía ser un hito en las trayectorias vitales en la medida que marcaba la independencia económica que habilitaba el abandono del hogar original y la asunción de responsabilidades laborales y reproductivas. Jacinto señala como *“Este modelo de inserción entre la educación y el trabajo o entre el mundo familiar y el trabajo –según el sector social de origen- se va rompiendo en el marco de la crisis del empleo, para convertirse en una transición larga y compleja”* (Jacinto, C., 2002, pág. 69).

Fuertemente vinculado a lo anterior, se constata un **desdibujamiento del ámbito laboral como espacio de construcción de identidad**. Tradicionalmente el lugar de trabajo se conforma como un espacio de socialización de gran importancia en la vida de las personas en la medida que éstas dedican una parte importante del día al cumplimiento de su jornada de trabajo. A su vez, la permanencia de la persona sino en un mismo puesto de trabajo, al menos en una misma área de trabajo a lo largo de toda su vida, generaba una fuerte identificación de la persona con su ocupación.

En este sentido, Jacinto señala como las identidades juveniles se canalizan hoy en día mediante otras vías, generalmente más vinculadas al consumo que a la producción. (Jacinto, C., 2002) Esto puede impactar en la percepción del joven de que sus decisiones en materia educativa y laboral no son tan definitivas como se las pudo concebir en otro momento histórico, dado que no es a través de estos espacios donde se juega su construcción identitaria.

2.3 – Relación entre educación y trabajo

Por lo expuesto, queda claro que educación y trabajo son dos dimensiones estrechamente vinculadas. Desde el punto de vista de los individuos, los conocimientos y las credenciales adquiridas en el sistema educativo son claves en la definición de sus posibilidades de inserción laboral futura. Sin embargo esta relación entre educación y trabajo no siempre funciona o no siempre en un sentido lineal.

Se planteó anteriormente como desde la teoría del capital humano se establece una relación directa entre educación y mayores ingresos producto del trabajo. Esta afirmación se sustenta en la noción de que existe una relación positiva entre la inversión en años de educación y la productividad laboral, y que el mercado de trabajo determina los salarios en base a la productividad, y por tanto en base a la calificación del trabajador. (Bonal, X, 1998)

Desde esta perspectiva, la inversión en educación es planteada como una elección racional, donde cada individuo, de acuerdo a sus capacidades intrínsecas, evalúa el rendimiento que los años de educación van a tener sobre sus posibilidades de empleo futuras. Esto bajo el supuesto de que son las credenciales educativas el factor más determinante en relación al acceso al mercado de trabajo y particularmente en el acceso a los puestos de mayor remuneración.

Desde otro paradigma interpretativo, Bourdieu retoma la noción de capital, como activos o recursos que las personas capitalizan en función de obtener un rendimiento personal. Pero al capital económico y al capital que se genera como producto de la formación personal (que en la teoría de Bourdieu se engloba dentro del concepto de capital cultural), agrega el concepto de capital social, y plantea una lógica de interacción y retroalimentación entre estas diferentes formas del capital.

El capital cultural es producto de la formación que las personas van adquiriendo a lo largo de los años. Esta forma de capital requiere que el individuo atraviese por un proceso de aprendizaje que implica una dedicación temporal cuyos costos no son transferibles –no es posible delegar la adquisición de este tipo de capital. Esta forma de capital se institucionaliza mediante las credenciales educativas, títulos que certifican las cualificaciones. A su vez, este capital también se objetiva en forma de bienes culturales (bienes materiales, como libros por ejemplo, que aportan a la formación personal). (Bourdieu, P., 2000).

El capital cultural aparece enraizado al capital económico, en tanto que ambas formas de capital se retroalimentan. Por un lado, el capital económico sirve de sustento para la

adquisición de capital cultural (habilita la inversión en educación, y la adquisición de bienes culturales). Por otro lado, el capital cultural contribuye a la generación del capital económico, en la medida que efectivamente los créditos educativos adquieren un valor en el mercado de trabajo y reeditúan en el logro de mejores remuneraciones. (Bourdieu, P., 2000). Hasta aquí, aunque con diferencia en las explicaciones del cómo y el por qué, tanto desde la teoría del capital humano como desde la perspectiva de Bourdieu, se reconoce que a más educación mejores posibilidades en el mercado de trabajo. Sin embargo Bourdieu introduce otra categoría de análisis, el capital social, al que le asigna un fuerte peso en la explicación de los mecanismos de acceso al mercado de trabajo.

El capital social es definido como *“la totalidad de los recursos potenciales y actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos”*. (Bourdieu, P., 2000, pág. 148). En este sentido, cuanto mayor sea la red de conexiones que posea la persona y cuánto más capital (de cualquier tipo) posean los miembros de esta red, mayor es el rendimiento del capital social.

En relación al acceso a los puestos de trabajo de preferencia, esta forma de capital refuerza el capital cultural (institucionalizado como credenciales educativas) en la medida que permite lograr un mejor rendimiento de esta forma de capital, ya sea mediante el conocimiento previo de los posibles empleadores, o la generación de referencias personales que faciliten la vinculación con los posibles empleadores. Es mediante esta lógica de funcionamiento (dónde las tres formas fundamentales del capital -social, cultural y económico- se retroalimentan entre sí) cómo Bourdieu explica la reproducción social: quienes cuentan con el capital económico pueden transformarlo en las otras formas de capital, que a su vez, luego van a reeditar en un incremento del mismo.

2.3.1 El impacto de los cambios en la demanda del trabajo sobre el vínculo educación-trabajo

Previamente se estableció que ciertos cambios en la organización del trabajo modificaron las características requeridas en un trabajador, orientando la selección de trabajadores en relación a rasgos actitudinales y capacidad de decisión y ya no tanto en función de sus conocimientos acumulados.

Para dar cuenta de estos nuevos requerimientos se desarrolla el concepto de “competencia”. Las competencias, que resumen un conjunto de habilidades para abordar y resolver diferentes problemas de distinta índole que se presentan en el desarrollo de un trabajo, vienen a sustituir a las calificaciones que –en su formulación clásica– refieren a

conocimientos generalmente asociados a algún tipo de ocupación específica. Las competencias hacen alusión a tres tipos de saberes: "a) el saber hacer, que comprende lo práctico, lo técnico y lo científico: su adquisición es formal y profesional; b) el saber ser, que incluye rasgos de personalidad y carácter y; c) el saber actuar, que permite la toma de decisiones y la intervención oportuna" (Carrillo, J. e Iranzo, C., 2003, pág. 203).

Mientras que el saber hacer puede vincularse fácilmente a un saber adquirido en el ámbito educativo, las otras dos dimensiones del saber requeridas por el mercado laboral no necesariamente se desarrollan en ese espacio. A este respecto Gallarat plantea como **las competencias son más difíciles de acreditar que las calificaciones**: "... las calificaciones son más fácilmente evaluables y medibles y corresponden a las ocupaciones, como unidades de empleo; constituyen el objeto tradicional del análisis ocupacional. Las competencias incluyen conocimientos más amplios, capacidad de análisis y resolución de problemas concretos y toma de decisiones en contexto de incertidumbre; el sujeto de las competencias es la persona, no el puesto de trabajo. Sumado esto al hecho de ser más flexibles que las calificaciones, los individuos pueden pasar de un puesto a otro, cambiar de ocupación y seguir utilizando las competencias aprendidas. Lo anterior dificulta la evaluación y acreditación de las competencias y refuerza el rol del mercado de trabajo en ello" (Gallarat, M.A., 2002, pág. 23)

El sistema educativo debe ser capaz de responder a estas nuevas demandas del mercado de trabajo, que a su vez no desplazan a las demandas de profesionales y técnicos especializados con dominio de una ocupación determinada. En este sentido, si antes la educación debía preparar a las personas para trabajar en puestos de trabajo con tareas especializadas y bien definidas, hoy debe formar individuos flexibles capaces de reconvertirse rápidamente en función de los cambios en la demanda.

2.3.2 Pérdida del valor de las credenciales educativas en el mercado laboral

En parte relacionado con esto último, pero también vinculado con la fuerte expansión del sistema educativo, en la actualidad las credenciales educativas se presentan como necesarias pero no suficientes para garantizar el acceso a un empleo en condiciones deseables. (Jacinto, C., 2002). "Desde comienzos de los '80 comenzó a hacerse patente un proceso de devaluación de las credenciales educativas (De Ibarrola y Gallarat, 1994) y un deterioro general de las condiciones de empleo, que paulatinamente fue afectando también a los más educados, llevando a un fenómeno conocido como 'sobreeducación'" (Jacinto, C., 2002, pág. 86).

Puestos que anteriormente no exigían un alto grado de avance educativo, hoy en día, particularmente en momentos de crisis, son captados por personas con mayor nivel educativo que desplazan a aquellas de menor nivel educativo (efecto "fila"). De esta forma,

la educación no garantiza el acceso al mercado de trabajo en condiciones deseables pero sí aumenta las probabilidades de no caer en el desempleo.

Este desalentador panorama en torno a las posibilidades de inserción en el mercado laboral, puede operar como estímulo para prolongar la carrera educativa (siempre que esta inversión sea posible) o por el contrario puede ser un factor que desestime la acumulación de credenciales educativas, que aunque se demandan en el mercado de trabajo, no garantizan el acceso a un empleo deseable. Esto conlleva que el acceso a los puestos de trabajo de mayor remuneración tienda a estar restringido a las personas provenientes de hogares de mayor nivel socio-económico que por lo general son quienes acceden a los mayores niveles educativos y con un capital social y económico más enriquecido para elegir los mejores trabajos. A decir de Daniel Weinberg, citado por Claudia Jacinto: *"La segmentación del mercado laboral se vuelve discriminadora y marcada en el trabajo juvenil, dado que las credenciales, las destrezas y las aptitudes, el perfil actitudinal y comportamental, las redes sociales exigidas para el ingreso a los segmentos laborales modernos son casi exclusivas de los jóvenes de las clases favorecidas. Los estratos de altos ingresos se benefician de la expansión del empleo, al absorber los mejores trabajos. Poseen y disfrutan de moratoria en el sentido del aplazamiento en la consecución de la madurez. La moratoria permite acumular años de instrucción, de búsqueda vocacional, de ensayo error, de amplias experiencias de socialización, sin el apremio del ingreso temprano al empleo precario y de baja calidad, indispensable en los jóvenes pobres para la manutención, con el consecuente abandono de la educación y la capacitación formal"* (en Jacinto, C., 2002, pág. 80).

En este sentido, los jóvenes van conformando trayectorias vitales con perfiles bien diferenciados de acuerdo a su origen social: *"El análisis de trayectorias empezó a mostrar a la transición como un movimiento con destinos diferentes: en un extremo unos jóvenes se dirigen hacia la estabilidad profesional; en el otro, algunos no llegan nunca a acceder a un empleo de calidad y estable y están más cerca de la exclusión que de la integración social."* (Jacinto, C., 2002, pág. 71)

Particularmente en relación a la educación media, si bien —o gracias que— ésta se ha expandido ampliamente en los últimos años, el valor de los títulos educativos de este nivel se encuentran depreciadas en el mercado laboral: *"... estudios recientes muestran que solo quienes poseen estudios superiores parecen conservar tasas de retorno aceptables y que disminuye cada vez más el valor de los certificados de nivel medio en el mercado de trabajo (Muñoz Izquierdo, 2001). Sin embargo los datos disponibles también demuestran que a partir de los doce años de escolaridad (es decir, de la finalización del nivel medio) disminuye la probabilidad de caer en la pobreza"* (Jacinto, C., 2002, pág. 88)

El bajo rendimiento de la escolarización de nivel medio, se asocia a que quienes acceden a ésta, lo hagan con el objetivo de continuar la carrera educativa hacia niveles que sí les aporten un diferencial para su ingreso al mercado de trabajo: se suele relacionar el nivel de

enseñanza media general con la búsqueda de una mayor escolarización que trascienda este nivel. (Ibarrola, M., 2002).

El reconocimiento de este fenómeno puede incidir en las perspectivas futuras de los jóvenes en la medida que aquellos que no tengan interés o no crean ser capaces de transitar por niveles de enseñanza terciarios, pueden optar por siquiera acceder a la enseñanza media superior, que de por sí, no reportaría beneficios considerables a su inserción laboral. Esta dinámica puede estar contribuyendo a aumentar la brecha social entre los jóvenes provenientes de hogares de mayor nivel socio-económico (con mayores posibilidad de invertir más años en educación) y aquellos provenientes de hogares de menor nivel socioeconómico que se ven más apremiados por su situación económica necesitando una rápida inserción laboral y además con un magro capital social para poder hacer rendir su inversión educativa.

Desde esta perspectiva las trayectorias educativas de los jóvenes aparecen como una decisión netamente racional y con total conocimiento acerca de las consecuencias de sus acciones presentes. La realidad resulta mucho más compleja y en la definición de las acciones presentes intervienen toda otra serie de dimensiones que escapan a la decisión racional. Así, por ejemplo, es esperable que los jóvenes ajusten sus expectativas, en materia laboral y educativa, a sus condiciones de vida presentes: los jóvenes provenientes de hogares de menor nivel socio-económico que logren finalizar la escolarización media van a encontrar mayor satisfacción en relación a los puestos de trabajo que esta les habilite que aquellos jóvenes que alcancen iguales condiciones pero partan de un nivel socio-económico familiar más elevado. (Jacinto, C., 2002)

3 – MARCO METODOLÓGICO

Este capítulo se estructura en 3 apartados: objetivos de investigación, estrategia metodológica y estrategia de análisis.

3.1 – *Objetivos de la investigación*

Objetivo general

Indagar las representaciones que tienen los jóvenes estudiantes de secundaria sobre la relación entre educación y trabajo y dar cuenta del impacto de las mismas sobre su proyección futura

Objetivos específicos

- Indagar acerca de las representaciones de los jóvenes en relación a la educación, focalizando en el valor que le atribuyen como formación para el trabajo
- Dar cuenta del conocimiento que tienen los jóvenes en relación al mercado laboral, particularmente acerca de las condiciones y vías de acceso al mismo
- Describir las proyecciones futuras de los jóvenes en materia educativa y en materia laboral
- Establecer si los conocimientos y expectativas de los jóvenes provenientes de hogares de menor capital cultural difieren respecto a la de los jóvenes provenientes de hogares de mayor capital cultural

3.2 – *Estrategia metodológica*

En función de los objetivos planteados, se optó por una estrategia metodológica de corte cualitativo. Esta elección se basa en las posibilidades que esta metodología brinda en términos de: la interpretación de una experiencia circunscrita en relación a un contexto, y la búsqueda de relatos provenientes de los diferentes implicados en la situación en lugar de la búsqueda de verdades. (Valles, S.M., 1997)

3.2.1. Delimitación del universo de estudio

Dado que lo que se intenta indagar es la percepción de los jóvenes, resulta obvia la selección de éstos como unidades de relevamiento. Particularmente se trabajó con jóvenes

que al momento del trabajo de campo se hallaban cursando 4to o 5to año en el liceo I.A.V.A (liceo número 35).

Esta delimitación del universo de estudio implicó tres niveles de decisión, que acotaron la selección de la muestra a: jóvenes vinculados al sistema educativo formal y particularmente a la enseñanza secundaria; jóvenes estudiantes del I.A.V.A; y, jóvenes que estuvieran cursando 4to y 5to año.

La elección de jóvenes vinculados al sistema educativo y particularmente a la educación media general obedeció al interés de esta investigación por dilucidar el valor que estos jóvenes le asignan a este tipo de educación y como la vinculan a su proyección educativa y laboral futura.

Dentro de la educación media general, con el objetivo de centralizar el trabajo de campo y acotarlo a los plazos proyectados para la investigación, se decidió trabajar con un único liceo. En este marco se seleccionó al I.A.V.A por caracterizarse como un liceo de aluvión que permitiría el contacto con jóvenes procedentes de diferentes zonas de la capital y con diferentes contextos socio-culturales.¹

Finalmente, la elección de trabajar con estudiantes de 4to y 5to año de liceo, responde a que estos jóvenes por un lado, han decidido continuar sus estudios medios incluso después de culminado el ciclo obligatorio, y son jóvenes que legalmente ya se encuentran habilitados para ingresar al mercado de trabajo, por lo cual pueden o no ya estar trabajando o tener una perspectiva más afinada acerca de sus posibilidades y expectativas de empleo futuro.

3.2.2. Técnica de relevamiento de la información

La técnica de relevamiento de información fue la entrevista semi-estructurada.² A partir un número limitado de entrevistas se procuró entender no tanto las posiciones particulares de los sujetos entrevistados, sino los procesos sociales que éstas reflejan.

Esta técnica resultó la más adecuada para dar cuenta del conocimiento y las opiniones de los jóvenes acerca de los temas indagados, en la medida que: permite la obtención de una riqueza informativa que sólo puede ser producida por el discurso; su flexibilidad permite

¹ Desde su fundación en 1911 el I.A.V.A se ha enfocado a la educación media de nivel superior. Hoy en día el liceo cuenta con más de 2500 alumnos que se dividen en 2 turnos diurnos y 1 nocturno. En entrevistas con las autoridades liceales, previas a comenzar el trabajo de campo, éstas ratificaron que dada su ubicación céntrica la institución se caracteriza por recibir alumnos provenientes de diferentes puntos de la capital. Precisamente esta característica es uno de los elementos que impulsó la elección del I.A.V.A para la realización del trabajo de campo. Una vez avanzado el mismo se constató que efectivamente se podía acceder al contacto con jóvenes provenientes de diferentes puntos de la capital y con trayectorias educativas diversas.

² Se puede encontrar la pauta de entrevista utiliza en el Anexo I.

acceder a dimensiones no consideradas previamente por el investigador, pero que surgen como relevantes durante la interacción; la presencia de un entrevistador permite que se produzca cierta información que no podría obtenerse mediante otras técnicas. (Valles, S.M., 1997).

3.2.3. Trabajo de campo

El trabajo de campo se realizó en dos momentos del tiempo. En la etapa 1 (junio del 2007)³ se realizaron 19 entrevistas que fueron complementadas con otras 16 entrevistas, realizadas en la etapa 2 (noviembre del 2012).

En total se realizaron 35 entrevistas, distribuidas de la siguiente forma:

		4to	5to	Total
Etapa 1	Hombres	4	3	7
	Mujeres	8	4	12
	Sub-total	12	7	19
Etapa 2	Hombres	3	4	7
	Mujeres	6	3	9
	Sub-total	9	7	16
	TOTAL	21	14	35

3.3- Estrategia de análisis

Con el objetivo de poder analizar la información generada en función de ciertas características culturales del hogar, se procuró incluir en la muestra jóvenes provenientes de hogares que presentaran diferencias en relación al nivel educativo alcanzado por los adultos referentes del hogar.

Se mencionó en el marco teórico, cómo desde las teorías de la reproducción se postula que las trayectorias educativas reflejan la compatibilidad / incompatibilidad con la que los jóvenes viven su propio mundo (el de su entorno) y el mundo de la institución educativa. Desde estas perspectivas, la carrera educativa se complejiza para aquellos jóvenes que no incorporaron las pautas de la institución liceal en su entorno familiar y/o que no cuentan con el apoyo y el estímulo familiar para avanzar en su formación. Esto pone de manifiesto

³ Esta primera etapa del trabajo de campo fue realizada en el marco del Taller de investigación en Educación de la Licenciatura de Sociología.

el peso del hogar de origen en el vínculo que el joven desarrolle con la institución educativa y en consecuencia también con el mundo del trabajo.

Desde este punto de vista, resulta de interés para este trabajo, constatar si existen diferencias entre los jóvenes provenientes de diferentes contextos familiares⁴ en relación a sus opiniones sobre los temas propuestos y su proyección a futuro.

Es por ello que se segmentó la muestra en función de las características del hogar de origen de los entrevistados. Para diferenciar los hogares, se tomó el concepto de capital cultural de Bourdieu, en la medida que es esperable que el capital cultural acumulado en el hogar incida los conocimientos, opiniones y expectativas del joven.⁵ Específicamente se diferenció a los hogares en base al último ciclo alcanzado por el referente adulto con mayor avance educativo dentro del hogar.⁶

Dadas las características educativas de los hogares de los entrevistados y la cantidad de entrevistas, se optó por conformar dos grupos, según el máximo nivel educativo alcanzado por alguno de los miembros del hogar sea nivel medio o menos (Tipo 1) o nivel terciario, completo o incompleto (Tipo 2).

En base a este criterio se obtuvo la siguiente clasificación:

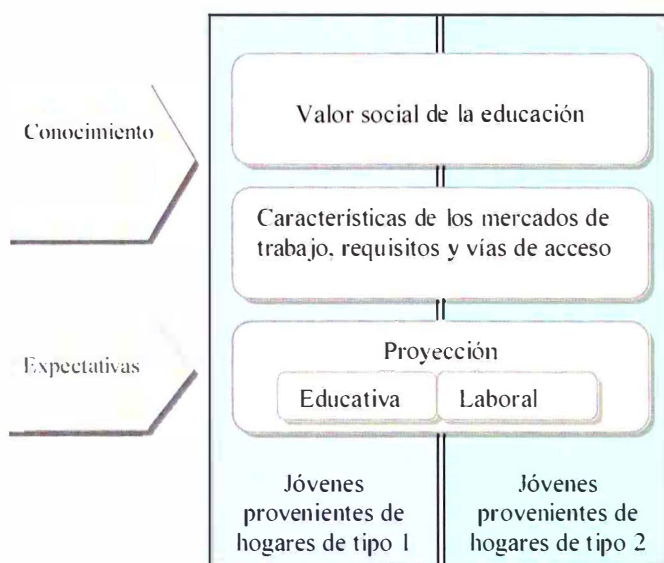
	Total	2007	2012
Tipo 1: Jóvenes provenientes de hogares dónde ninguno de los miembros ha superado el nivel medio de enseñanza	14	8	6
Tipo 2: Jóvenes provenientes de hogares dónde al menos uno de los miembros ha realizado estudios terciarios, ya sea completos o incompletos	21	11	10
Total	35	19	16

⁴ Tras realizar las entrevistas y ver la diversidad de situaciones familiares que se presentaron se definió considerar dentro del contexto familiar del joven no sólo a padres y hermanos sino también a las personas con las que el joven convive o ha convivido por un cierto periodo –pareja de los padres, tíos, abuelos, etc.- y se han transformado en referentes adultos para él.

⁵ Tal como se mencionó en el marco teórico, el autor plantea tres instancias en las que esta forma de capital se manifiesta: capital incorporado, conocimientos y disposiciones adquiridas a lo largo del proceso de socialización; capital objetivado, bienes culturales, y; capital institucionalizado, capital objetivado mediante credenciales educativas. Mientras que el capital objetivado es fácilmente transferible, el capital incorporado y el capital institucionalizado requieren que sea la persona quién invierta su tiempo y disposición para adquirir estas formas de capital. Sin embargo, las formas de capital cultural tienen un fuerte componente hereditario: la adquisición de capital incorporado está altamente condicionado por la clase (que socializa en determinadas pautas culturales) y la adquisición de capital institucionalizado deviene en una acreditación o reconocimiento del capital incorporado (Bourdieu, P., 2000)

⁶ Aunque mediante el conocimiento del máximo nivel educativo alcanzado por los miembros del hogar no es posible reflejar cabalmente el grado de capital cultural del hogar, se optó por tomar este indicador dado que era el más sencillo de relevar en el marco de la estrategia metodológica utilizada.

Esta clasificación permite contrastar las opiniones de los jóvenes provenientes de hogares de menor y mayor capital cultural en las diferentes dimensiones del análisis. En este sentido la información generada se analiza en relación a tres grandes dimensiones: la valoración que hacen los jóvenes acerca de la educación y en particular de la formación de nivel medio; las representaciones que éstos se generan en relación al mundo del trabajo y los vínculos que establecen en torno a éste y a su formación académica, y: su proyección a futuro en materia educativa y laboral en un mediano y en un largo plazo.



4 - VALORACIÓN DE LOS APRENDIZAJES ADQUIRIDOS DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO

La valoración que los jóvenes realizan de su experiencia liceal puede analizarse en dos dimensiones. Por un lado, los jóvenes evalúan su experiencia educativa en base a su vivencia cotidiana de asistir al liceo (la instancia de aula, el vínculo con los docentes, el vínculo con los compañeros, etc.).⁷ Por otra parte, también valoran la experiencia educativa en función del rol que le atribuyen en su desarrollo personal fuera del ámbito liceal. Es en relación a esta última dimensión, que se profundiza en la valoración de los aprendizajes adquiridos en el liceo y de su utilidad práctica en la vida extra liceal.

Particularmente en este apartado se pretende dar cuenta de: qué clases de aprendizajes destacan los jóvenes como emergentes de su pasaje por el sistema educativo formal, y cómo son valorados estos aprendizajes.

A la hora de referirse al tipo de aprendizajes adquiridos a lo largo de su formación secundaria los jóvenes entrevistados destacan el conocimiento académico. Además de reconocer este tipo de formación, también aluden al rol del liceo como espacio de socialización en el cuál aprenden a convivir con diferentes grupos de personas.

“En si lo que más aprendí, en el estudio algo te queda siempre, pero aprendes a tratar con diferente gente también, acá, la gente del IAVA es muy diferente a la del liceo en que yo iba, pero ta, sabes como tratarla y eso para mí es más importante que otras cosas, pero ta, el estudio es importante también, pero yo soy medio desbolado en esas cosas y no sé si aprendí tanto como debería de haber aprendido, pero ta, algo aprendí si” (Entrevista 26 - Tipo 2)

“Este año como que aprendí a desenvolverme más con los compañeros. En el liceo anterior, como que tenía un grupo que siempre estaba con esas personas y este año estaba con todos. Aparte como de mi liceo anterior había una sola persona y en otro grupo, tuve que hacerme amigos todo de vuelta, pero fue fácil. Y a nivel de las materias y todo eso, un montón se aprende. Por ejemplo matemática tenemos una profesora re exigente que aprendes un montón y es re fácil entender con ella.” (Entrevista 27 - Tipo 1)

La valoración positiva de los aprendizajes adquiridos en el ámbito liceal no implica que los jóvenes no cuestionen algunos de los contenidos que allí se imparten. Particularmente en

⁷ En las entrevistas se abordó el tema del trabajo en el aula, el vínculo con los compañeros y el vínculo con la institución educativa en sí. Por una cuestión de espacio estos temas no se desarrollan en el análisis, pero puede encontrarse un resumen de las opiniones de los jóvenes respecto a los mismos en el Anexo 2.

relación a la utilidad de conocimiento adquirido, se desata la discusión en torno al valor del conocimiento general versus el conocimiento específico. A este respecto, hay quienes destacan la importancia de una formación básica compartida, mientras otros priorizan una formación más focalizada, que les permita hacerse más en profundidad de un área de conocimiento

“Me parece que cada materia es importante, creo que aporta, yo creo que es más importante tener una idea de cada tema que concentrarse en un tema solo y saber solo de ese tema, como que a mí me gusta tener varias ideas de varias cosas” (Entrevista 21 - Tipo 2)

“No, me parece que igual estuvo bueno porque por ahí de repente te puede ayudar a complementar lo que vas a hacer más adelante, obvio, puede que haya cosas que te sirvan más que otras, pero creo que igual está bueno aprenderlas como complementario, para tener una base” (Entrevista 25 - Tipo 1)

“...hasta cierto punto es una cosa de que bueno sí, en la matemática uno ejercita una parte del cerebro que está bueno ejercitar aunque hagas artístico pero siempre está esa cosa de si no se sabe enseñar la matemática no la aprendes, yo no sé nada de matemática en todo el año y la mayoría de mi clase tampoco, porque que pasa uno hace artístico, sí, y hay cosas que sí te las plantean, uno piensa por ejemplo, hallar 'x' es casi planteado como un juego que es aburrido, tenes que hacer una serie de cosas para encontrar una 'x', y para que quiero una 'x', deberían explicarte mejor para que es esto, para que hicieron esto, porque sino uno tiende a pensar inconscientemente me están rompiendo las bolas al pedo porque para que quiero saber esto” (Entrevista 33 - Tipo 2)

“En ese sentido, creo que de 1ero a 3ero, de 1ero a 4to capaz hay que dar todo, hay que dar un poco de todo, sobre todo porque vos todavía no estás decidido a que vas a seguir, pero una vez que ya te decidís por una orientación, me parece que en la educación acá te dan un poco de todo y se preocupan porque aprendas todo y al final no terminas sabiendo nada. Siento que no nos va a dar la vida para estudiar todo, entonces no vamos a tener excelentes personas en algo específico porque saben un poquito de todo pero no saben mucho de algo, creo que la orientación es para eso, para abocarte, o sea, lo otro ya lo diste 4 años en el liceo, lo venis dando en la escuela, es bastante estúpido...” (Entrevista 32 - Tipo 1)

La discusión entre el conocimiento general y el conocimiento específico, aunque presente en la mayoría de los discursos de los jóvenes, no necesariamente es visualizada como una dicotomía, sino que, en la mayoría de los casos, se la entiende como dos formas complementarias de abordar la formación personal. En todo caso, las diferencias se

encuentran en relación al peso que cada uno le asigne a este tipo de conocimiento en su formación personal.

Muchas veces la preferencia por una formación orientada hacia un área de conocimiento o una formación más general se relaciona con el valor que los jóvenes le atribuyen a la educación para su vida extra académica. En este sentido, las formaciones más específicas suelen vincularse una valoración de la educación como un ámbito de preparación para el desarrollo laboral futuro:

“Algunas cosas sí y otras no, temas relacionados a lo que yo quiero hacer siento que me va a servir y otras cosas no, para nada, pero bueno, hay que hacer todo. Por ahí veo que son más cosas las que no que las que sí, pero no sé, eso lo voy a ver después” (Entrevista 34 - Tipo 2)

“Yo estoy haciendo bachillerato artístico y lo que es fuera del liceo tengo como mi lado artístico también, creo que un poco me puede servir lo que aprendí en las materias específicas para aplicarlo en eso que hago afuera del liceo” (Entrevista 25 - Tipo 1)

Por otra parte, una formación general se suele asociar a una valoración de la formación secundaria en relación a la utilidad que está reporta para la vida cotidiana o el desarrollo cultural personal:

“Para mí tiene que haber como un balance, porque también es importante, hay cosas que forman parte de la cultura, también te puedes encontrar con gente muy buena que no saben nada, que le hablas algo de historia y no tienen ni idea, y también hay que saber de eso, es un tema cultural” (Entrevista 33 - Tipo 2)

“No, por ejemplo en el caso que decías de astronomía sí, está bueno sí, obvio... Claro sí, sí. No pero está bueno sí, hay una noticia en el informativo por ejemplo, o sacan el tema en charlas de amigos y puedes aportar lo que sabes, lo que aprendiste... Aunque no te sirven para el futuro, te sirven para hablar o para entender mejor” (Entrevista 27 - Tipo 1)

En la comparación entre los dos grupos de entrevistados que se definieron en función del capital cultural del hogar, no se encontraron diferencias en relación al reconocimiento de los tipos de aprendizajes generados en el liceo. Tanto entre los jóvenes provenientes de hogares de tipo 1 como entre los que provienen de hogares de tipo 2, se reconoce que el liceo combina una formación básica general con una formación específica y se valora como positivo el acceder a ambos tipos de conocimiento.

En este sentido, a partir de los discursos de los jóvenes se observa que éstos – independientemente del tipo de hogar de procedencia- visualizan en la formación media las dos funciones que menciona Durkheim en su definición de educación. Por un lado, el liceo se conforma como un espacio de preparación para la vida en sociedad – inculcando las formas de ser, pensar y actuar propias de esa sociedad. Esto se visualiza tanto en el reconocimiento de que en secundaria se accede a conocimientos de cultura general como a un aprendizaje adquirido en la convivencia con los otros. Por otra parte, el liceo también es concebido como un espacio de preparación para el trabajo. Esto se desprende de la valoración de ciertos aprendizajes específicos que luego serán de utilidad para el desempeño de un trabajo o para la continuidad educativa en una carrera orientada a un campo laboral determinado.

Lo anteriormente planteado no inhibe que algunos jóvenes coincidan en que, lo que el liceo les aporta en términos de formación general y pautas de convivencia –elementos más bien asociados a la socialización para la vida cotidiana- también les va a reportar utilidad a nivel laboral:

“Y para cómo ejercer en el ámbito laboral, en las relaciones, en aquello de distanciar, porque pila de veces vos decís ta, no pasa nada, pero también tenes como una cosa de lo que está bien y lo qué está mal, pero no algo que esté mal mal, sino en el sentido de que veas el rango de error, esas cosas que están más allá de las cosas curriculares, sino que te sirven para después para cualquier situación que vos puedas usar lo que aprendiste.... Claro, llevarlo a lo personal, a los trabajos que vayas a tener” (Entrevista 24 - Tipo 2)

“Capaz que relacionarme más con los profesores, acá es más... como que se nota la diferencia profesor alumno y como que son, no te digo fríos, pero algo parecido, como que te vas adaptando a tener diferentes personalidades, diferentes personas que te van enseñando, te vas adaptando para tu vida futura, para el día que tengas un jefe o algo por el estilo.” (Entrevista 27 - Tipo 1)

La valoración que los jóvenes realizan de los aprendizajes liceales, tanto en términos de adquisición de habilidades de socialización como en términos de adquisición de conocimientos generales y específicos, describen una formación que se desarrolla en consonancia con los requerimientos del mercado laboral actual. Como se mencionó anteriormente, en muchos casos éste demanda formaciones específicas y acumulativas (calificaciones) pero también habilidades relacionadas con lo vincular, con la capacidad de adaptación y reconversión, etc. (competencias).

Al igual que en relación al reconocimiento de los tipos de conocimiento adquiridos en el liceo, respecto a la utilidad de la educación para la vida extra liceal, tampoco se encontraron diferencias entre los discursos de los jóvenes provenientes de hogares de menor capital cultural (tipo 1) y los provenientes de hogares de mayor capital cultural (tipo 2)

Esto estaría indicando que el capital cultural del hogar –definido a través de los créditos educativos logrados por los referentes adultos del hogar- no generaría diferencias sustanciales en la forma en que los jóvenes significan su experiencia educativa en relación al tipo de conocimiento adquirido y lo que este les aporta para su vida extra liceal.

5 - CONOCIMIENTO DEL MERCADO LABORAL

El conocimiento que los jóvenes tiene del mercado laboral se puede visualizar a través de los elementos que ellos perciben como facilitadores de la inserción laboral así como también en como perciben los mercados de trabajo

5.1 - Elementos que facilitan la inserción laboral

Interrogados acerca de que aspectos consideran que tienen mayor peso a la hora de ser contratados para un trabajo, los jóvenes refieren a tres grandes aspectos: formación, aptitudes personales y contactos.

Los dos primeros aspectos mencionados se vinculan con la noción de competencias que se utiliza para describir los perfiles requeridos por el mercado de trabajo. Tal como se estableció en el marco teórico, en la actualidad muchos trabajos no solo requieren cualificación (claramente asociada a la formación), sino también ciertas habilidades vinculadas al saber ser y el saber actuar que se relacionan más con ciertas habilidades y características de la personalidad (que aunque pueden desarrollarse en el marco del sistema educativo, son más difícilmente constatables a través de las credenciales educativas). La alusión a ambas dimensiones –formación y rasgos de la personalidad- da la pauta de que los jóvenes reconocen –con diferentes grados de elaboración- que el mercado laboral demanda ciertas competencias que no solo se vinculan a la formación en un área de conocimiento específico.

Por otra parte, la alusión a los contactos se vincula con la noción de capital social, que en este caso alude a la posibilidad de movilizar los vínculos personales en pro de lograr una mejor inserción laboral. El reconocimiento de esta vía como una forma de acceso a un puesto de trabajo no inhibe la importancia dada a los aspectos anteriormente mencionados: los contactos son un mecanismo de acceso que aumenta las posibilidades de una inserción favorable solo si se cumple con el perfil de formación y actitudinal requerido por el empleador.

Los jóvenes coinciden en que la formación es un aspecto relevante a la hora de ser considerado para ocupar un puesto de trabajo. Existe un consenso en relación a que a mayor formación, mayores posibilidades de lograr una mejor inserción laboral:

“Sí, yo pienso que sí, y que mejor donde trabajes según hasta donde hallas llegado” [¿Cuánto más estudies?] “Sí” (Entrevista 15 - Tipo 1)

“Va equilibrado, hay lugares que te exigen estudios, y hay otros que ni tanto. O sea quienes estudian más tienen más posibilidades de los que tienen menos estudios” (Entrevista 1 - Tipo 1)

“A mí me gustaría poder trabajar por haber estudiado, a mí me parece que estudiar no solo te sirve para poder trabajar sino para tener conocimientos en general, de todo tipo, pero tú yo que sé. Me parece más probable que consigas un trabajo si estudias” (Entrevista 5 - Tipo 2)

“Yo lo veo más fácil, de que si estudias conseguir trabajo es más fácil, depende de lo que vos hagas, vas a estar más preparada y te van a tener más en cuenta por tus estudios... No, yo creo que tenes que saber, saber lo que estás haciendo y estar preparado para” (Entrevista 18 - Tipo 2)

Más allá del consenso general acerca de que a mayor cantidad de años de educación mejores posibilidades en el mercado laboral, al focalizar en la importancia de la culminación del ciclo liceal, los jóvenes entrevistados concuerdan en que ésta aporta a sus posibilidades de inserción laboral:

“Sí, aunque no sigas estudiando después por lo menos tener el liceo terminado te ayuda” (Entrevista 22 - Tipo 2)

“Es más fácil conseguir un trabajo si terminas el liceo” (Entrevista 23 - Tipo 2)

“Y te sirve pila, antes por ejemplo si no terminabas el liceo entrabas al ámbito laboral sin problema, pero ahora te exigen sexto sí o sí” (Entrevista 17 – Tipo 1)

“Es difícil eso, sobre todo ahora que te están pidiendo el liceo terminado para cualquier cosa, hasta para ser policía...” (Entrevista 32 - Tipo 1)

Para algunos el liceo aparece como un mínimo requisito, que si bien mejora las posibilidades de ingreso al mercado de trabajo, puede capitalizarse en mejor forma si se lo complementa con mayor formación o con la acumulación de experiencia laboral previa:

“Capaz que años anteriores sí, y ahora es difícil, ahora te piden mucho más no solo el liceo, capaz que también que hallas tenido otro trabajo” (Entrevista 10 - Tipo 2)

“Si ya terminando el liceo creo que tenes muchas más posibilidades, después si haces una carrera también.” [¿Y te parece que hay mucha diferencia entre terminar el liceo y hacer una carrera?] “Sí.” (Entrevista 19 – Tipo 1)

En relación a esto, los jóvenes consideran que la educación curricular no es el único tipo de formación valorada dentro del mercado de trabajo. Contar con estudios de inglés y/o informática es mencionado por varios de los jóvenes como una ventaja a la hora de presentarse a un trabajo:

“Sí, obvio, siempre están mucho más exigentes para las cosas, sino tenes inglés en este tiempo, u otro idioma, o conocimiento de computación, se te hace más difícil, teniendo solo 6to de liceo, se te cierran muchas puertas” (Entrevista 30 – Tipo 1)

“Sí, me parece que siempre te piden algo de computación, me doy cuenta cuando mi hermana busca trabajo y miramos así y piden bastante computación, casi todo” (Entrevista 11 – Tipo 1)

“Y no sé, saber inglés, informática, te ayuda pila” (Entrevista 22 - Tipo 2)

“Sí, es más, yo hacía inglés y lo deje y cada vez que pongo en un CV, que tengo que poner que hago inglés, digo fã, capaz que no se tanto, lo que representa el decir que sabes ingles y me arrepiento haber dejado inglés porque me pinta saber inglés y te abre más puertas” (Entrevista 26 - Tipo 2)

Si bien varios jóvenes señalan que la formación extra-curricular es un aspecto que aporta para una inserción laboral futura, también hay quienes señalan que esta solo cobra valor si se la enfoca al área de formación en la cual luego se quiere profundizar. Esto se vincula con la concepción de que el mercado de trabajo continúa demandando formaciones específicas, orientadas a un área laboral determinada

“Para mí depende de lo que quieras seguir, porque para mí, si haces mucha cosa que no te sirve para lo que vos haces, es como que no vas muy bien rumboado , y cuando ve alguien lo que hiciste no entiende muy bien a lo que vas, entonces no está bueno hacer muchas cosas variadas, está bueno para crecer, pero tenes que seguir como un rumbo de lo que a vos te gusta, y dentro de lo que a vos te gusta y te sirve está bueno hacer lo que más puedas, ya sean cursos post-gradados, una vez recibido, seguir estudiando siempre, para mí siempre está bueno tener más cosas que te respalden” (Entrevista 24 – Tipo 2)

“Aporta si, aporta si lo haces pensando en lo que vas a hacer, me parece, porque si vos haces un curso de diseño gráfico, lo terminas y vas a ser bombero, ta, pero es como yo te digo, eso es bastante difícil de elegir, yo por ejemplo no seguí por falta de tiempo y por pelotudo, pero no sé, puede pasar con cualquier cosa, vos terminas un curso de barman y sos profesor de gimnasia y ta, no sirve...” (Entrevista 32 - Tipo 1)

En líneas generales, en la comparación de las opiniones de los jóvenes provenientes de hogares de tipo 1 y de hogares de tipo 2, no se encontraron diferencias en cuanto al valor que las credenciales educativas adquieren en el mercado de trabajo. En este sentido, la mayoría de los entrevistados resaltan la importancia de la educación para acceder a un puesto de trabajo de calidad.

Si bien este es el discurso dominante, también hay quienes mantienen ciertas dudas respecto al valor de mercado de las credenciales educativas:

“Yo en algunos pienso, no sé en cuales, se supone que sí, yo tengo mi amiga que no termino el liceo y entro enseguida pero también pienso que para la gente que no termino el liceo y decide buscar un trabajo que lo debe tener en cuenta, pero no sé, pienso que debe ayudar si... Tampoco es que el que estudia va a quedar seguro y el que no, no” (Entrevista 34 - Tipo 2)

“Sí, porque aparte es un país que humilla a la gente que tiene conocimiento y que se mata estudiando, después terminas siendo un tachero, cuando un ignorante, por decirlo así, se acomoda, entra en una oficina pública y gana \$30.000 de una... Claro, un profesor cuanto gana, \$5000, \$6000, no es justo, un profesor que aparte tiene que tener el stress de estar acá con 30 simios” (Entrevista 6 - Tipo 2)

Este tipo de discursos aunque poco frecuentes, aparecieron únicamente entre los jóvenes provenientes de hogares cuyos referentes adultos tienen un nivel educativo superior al nivel medio. Esto puede estar relacionado con las diferencias en las expectativas laborales generadas por uno u otro grupo de jóvenes. A decir de Jacinto: *“los jóvenes de sectores medios empobrecidos que han apostado a una mayor escolaridad que sus progenitores, pueden verse desalentados e insatisfechos con las inserciones laborales disponibles porque tienen mayores expectativas. Ciertos jóvenes de clases medias bajas que con gran esfuerzo han logrado terminar la escolaridad media tienen tal vez mayor satisfacción”* (Jacinto, C., 2002, pág. 85)

Además de una formación adecuada, los jóvenes reconocen que el mercado exige ciertas características actitudinales a la hora de contratar un trabajador:

“Y depende, para mí te facilita el ambiente en el que estás, las condiciones, la capacidad mental que vos demostrás... La actitud” (Entrevista 23 – Tipo 2)

“Sí, no sé, depende porque mi padre empezó re-de abajo ahí donde trabaja y de a poco lo fueron ascendiendo y aparte creo que es por cómo es él, se lleva bien con todo el mundo y cae bien, entonces creo que también fue por eso... Y además si yo soy el dueño de un lugar y veo que mi empleado es tremendo sorete y lo veo limpiando el piso aunque haga las cosas bien, si yo me

llevo mal ni siquiera ahí, aunque haga todo re-bien, pero si yo me llevo bien y lo quiero...”
(Entrevista 16 - Tipo 2)

“El estudio y la presentación obviamente, y si tenes, si hubieses trabajado también” (Entrevista 7 - Tipo 1)

“La presencia últimamente, y el estudio también, si no tenes liceo como que ta, y también comprometerte con el trabajo...” (Entrevista 11 - Tipo 1)

Con mayor grado de precisión algunos señalan ciertos rasgos específicos de la personalidad que serían favorables a la inserción laboral, entre ellos se destacan la capacidad de vincularse con el otro y la capacidad de resolver situaciones. Estos dos atributos concuerdan con los atributos que según se señaló anteriormente, son propios del trabajador de las empresas post-fordistas: en modelos organizacionales con una escasa división del trabajo, la comunicación con el otro y la capacidad de enfrentarse a situaciones nuevas resultan claves para un buen desempeño laboral.

Estas cualidades, que en apariencia pueden ser vinculadas a características que la persona desarrolla por fuera del ámbito educativo, también son posibles de ser aprendidas en el contexto liceal. Este aprendizaje se da conjuntamente con el aprendizaje académico y al igual que aquel, es reconocido por los estudiantes como uno de los beneficios asociados a concurrir al liceo: tal como se mencionó anteriormente, los jóvenes perciben que en el liceo no solo aprenden acerca de las temáticas vinculadas a las materias curriculares, sino también aprenden acerca de ciertos comportamientos, muchos de ellos vinculados al relacionamiento con el otro.

“Tal vez desenvolverte más, expresarte mejor y ta, no se” [Y en eso de expresarte mejor o desenvolverte más te aporta el haber hecho el liceo, más allá de tener un papel que diga lo hice?] “Si, si por ejemplo cuando hablas en un oral o te preguntan cosas, o tenes que reflexionar, en filosofía que es más bien de expresarte, por ejemplo a mi me cuesta, pero vas aprendiendo a como decir las cosas, como expresarlas” (Entrevista 27 - Tipo 1)

“Si, tu personalidad, como enfrentes la situación con otros y el trato que tengas hacia otro” [Y en eso te parece que te aporta algo la formación de secundaria?] “Si, si porque estás constantemente con gente, estás siempre rodeado de alguien y tenes que tratar con gente que no es igual que vos, que vino de otro barrio o que tiene otras costumbres, hace otras cosas, y eso te ayuda, y con el profesor mismo, personas que son más grandes y tenes que llevarte bien igual” (Entrevista 26 – Tipo 2)

La demanda del mercado laboral en relación a ciertos perfiles actitudinales o de personalidad es reconocida tanto por jóvenes provenientes de hogares de tipo 1 como por jóvenes provenientes de hogares de tipo 2.

El tercer elemento destacado como un factor relevante a la hora de acceder a un empleo refiere a la posibilidad de contar con ciertos vínculos sociales que medien entre el joven y su potencial empleo. Estos vínculos pueden conceptualizarse bajo la definición de capital social: según Bourdieu *“el capital social es la suma de los recursos reales o potenciales ligados a la posesión de una red duradera de relaciones de reconocimiento mutuo más o menos institucionalizadas”* (en Durston, John, 2002)

En este sentido los jóvenes reconocen el valor del capital social a la hora de proyectar su inserción laboral. Este reconocimiento se basa en la percepción de que la recomendación o contratación directa en base al conocimiento personal es un mecanismo bastante frecuente dentro del mercado de trabajo. En general esta percepción se sustenta en experiencias propias o en el conocimiento de casos en los que el acceso al trabajo se dio por esta vía:

“No sé, en general tengo un conocido que conoce a alguien y voy a hablar con él, o por ejemplo este trabajo que estoy haciendo es una especie de albañil, que estoy pintando paredes y techos y lijando madera, corto madera y sócalo trabajando en casa, pero eso es porque yo de chico salía con mi tío y ta, un tipo le recomendó que soy bastante bueno pintando paredes o lijando madera y se acordaron de mí, nunca fui a golpear la puerta llevando un CV...” (Entrevista 32 - Tipo 1)

[Y me decías lo del contacto, te parece que eso incide hoy en día para buscar un trabajo, si tenes algún contacto o no?] “Sí, yo tengo compañeros que tienen 18 y están trabajando en cosas que no son waw, pero para tener 18 están bien, para esa edad te pagan bien, o mismo más grandes, es como una puerta que te abre hacia algo que empezar de 0 totalmente” (Entrevista 35 - Tipo 1)

“A eso también te ayuda. . . No, te ayuda sí, porque conozco a una madre que también consiguió trabajo gracias a un amigo que tenía, y en el trabajo él es como ayudante del jefe y ella es una asistente, y el ayudante del jefe la ayuda en todo, y le va re bien a ella y todo” (Entrevista 23 - Tipo 2)

“Eso sí, por ejemplo yo por mi madre puedo conseguir con la amiga de ella que es escribana, influye bastante” (Entrevista 34 - Tipo 2)

Por fuera de la perspectiva del capital social, pero en relación al papel de los vínculos en el acceso al mercado de trabajo, Granovetter, M. S. señala que los vínculos sociales pueden

diferenciarse según el grado de cercanía que guarden con la persona. Así es posible distinguir entre lazos fuertes (tales como los que se dan en el entorno familiar) y lazos débiles (tales como los que se dan entre conocidos) (Granovetter, M., 1973). En el caso de los jóvenes entrevistados, en general al hablar de “contacto” o de “conocidos” referían a vínculos relativamente cercanos (familiares o amigos de la familia).

[Estos compañeros, consiguió su trabajo por algún contacto?] “Claro, por empresa de los padres, o sea, no es que no hagan nada, se comprometen, pero no es lo mismo que empezar de 0... Si, eso te ayuda mucho, o genete que a veces te recomienda” (Entrevista 35 - Tipo 1)

[Con el liceo terminado] “No sé (silencio) Un amigo de mi madre nos dijo que si nosotros no conseguíamos trabajo nos iba a conseguir un trabajo en una óptica... Haciéndole los cristales a los lentes” (Entrevista 9 - Tipo 2)

Aunque la mayoría de los jóvenes entrevistados reconocen la existencia de este mecanismo como una forma de acceso a los puestos de trabajo, surgen discrepancias en cuanto a la legitimidad del mismo. Mientras algunos lo juzgan como una práctica válida, otros le asignan un carácter negativo en la medida que es una forma de acceso al empleo que no se basaría en las capacidades personales ni en los esfuerzos realizados, por lo cual sería un mecanismo injusto de selección. La evaluación negativa de este mecanismo puede sustentarse en que en cierta medida contradice el modelo de sociedad meritocrática que por mucho tiempo dio sentido a las trayectorias educativas y laborales, que serían recompensadas en función del logro de metas claramente definidas.

“No, capaz que aquel que tenga contactos accede al trabajo, pero siendo vos una persona que estudiaste y también entras en un trabajo pienso que tenes más posibilidades que el otro, que capaz que está en el mismo nivel que vos, pero consiguió todo más fácil, y ta, es mejor conseguirlo con trabas que sabes todo lo que te esforzaste para conseguirlo y no el otro que le cayó todo de arriba” (Entrevista 27 – Tipo 1)

“Mira, el tema del acomodo no lo veo muy bien, más allá de que mi hermano se haya metido en la guardería por un amigo. Y ta, suerte tenes que tener en todo. Y bueno, después se verá si mi viejo tenía razón o no” (Entrevista 14 – Tipo 1)

“Yo preferiría no buscar contactos, en realidad no tengo ningún contacto en mi familia, pero preferiría estudiando y ganándomelo yo sola, por el mérito de lo que hago” (Entrevista 13 – Tipo 2)

“Eso está bueno, pero también está bueno que lo consigas por tu propia voluntad, ingresar en un lugar por vos mismo, no porque otra persona te meta” (Entrevista 29 - Tipo 2)

Independientemente de la valoración de este mecanismo, en general, existe cierto consenso acerca de que por más de que el contar con algún conocido facilite el ingreso a un puesto de trabajo, es el desempeño posterior que cada uno demuestre lo que va a determinar la permanencia en ese puesto. En concordancia con esto se evalúa que los conocidos pueden officiar de punta pie para facilitar la inserción en el mercado de trabajo, pero no pueden incidir sobre el crecimiento de la persona en el plano laboral, el cual depende exclusivamente de sí mismo (su capacidad y su actitud hacia trabajo). Con esta idea, se retoma el concepto meritocrático según el cual el crecimiento personal depende de los méritos personales.

“Yo que sé, capaz que el CV es lo que más influye, pero capaz que el tener un contacto te puede ayudar a conseguirlo más rápido, a entrar en el negocio, no en el negocio pero en el ambiente y después al estar ahí depende de vos” (Entrevista 22 - Tipo 2)

“Lo que pasa que si vos tenes un conocido o algo y no creces vos te vas a quedar en la chiquita siempre, a no ser que tengas suerte, pero si no te vas a quedar en la chica, no hay otra” (Entrevista 17 – Tipo 1)

Finalmente, tal como se mencionó al comienzo de este apartado, si bien se reconoce el peso del capital social a la hora de acceder a un trabajo, en ningún caso se considera que esté pueda ser sustitutivo del desarrollo de las competencias personales que el mercado demanda. En este sentido, los jóvenes reconocen que solo habiendo cumplido con los requisitos de formación que el mercado requiere, los contactos pueden ser facilitadores del acceso a un trabajo de calidad:

“No, siempre ayuda, pero si vos no tenes lo suficiente para ese trabajo no te va a servir. Ayuda el conocer a alguien que te recomiende, pero esa persona no creo que tampoco vaya a recomendar algo que tampoco le sirva a él. Ayuda el conocer a alguien pero si vos no tenes conocimientos no sirve para nada, a menos que sea alguien muy importante adentro de la empresa” (Entrevista 26 - Tipo 2)

“No, capaz que aquel que tenga contactos accede al trabajo, pero siendo vos una persona que estudiaste y también entras en un trabajo pienso que tenes más posibilidades que el otro, que capaz que está en el mismo nivel que vos, pero consiguió todo más fácil, y ta. es mejor conseguirlo con trabas que sabes todo lo que te esforzaste para conseguirlo y no el otro que le cayó todo de arriba” (Entrevista 27 - Tipo 1)

“Si, depende, quizá no teniendo tanto estudio tenes algún conocido o algún familiar que te puede salvar, pero tampoco tenes que ser dependiente de eso porque sino, sino tenes estudio y estás siempre dependiendo de alguien no sirve mucho” (Entrevista 30 - Tipo 1)

[Y tener algún conocido] “Capaz que si, pero depende del trabajo, porque tampoco puede ser algo muy grande, una empresa” (Entrevista 28 Tipo 2)

Nuevamente, la idea de que el capital social puede hacer la diferencia pero solo si previamente se cumplen ciertos requisitos de formación personal refuerza la concepción de una sociedad meritocrática que premia el esfuerzo y las capacidades personales.

Por último, en relación a este tema, cabe destacar que el reconocimiento y la valoración del mecanismo de los contactos como vías de acceso a un puesto de trabajo no presentan diferencias entre los jóvenes provenientes de hogares de tipo 1 y los jóvenes provenientes de hogares de tipo 2.

5.2 - Mercados de trabajo diferenciados

Emerge de los discursos de los jóvenes la distinción entre diferentes tipos de trabajo. El mercado de trabajo no es concebido como un todo homogéneo, al que se accede mediante una única vía. Por el contrario, varios de los jóvenes entrevistados distinguieron entre diferentes tipos de trabajos a los que se puede aspirar, cada uno de los cuáles puede llegar a exigir diferentes condiciones para el acceso.

El mercado de trabajo actual se caracteriza por una precarización de los puestos de trabajo, la cual si bien puede generalizarse a una gran variedad de trabajos, afecta especialmente a los puestos de menor remuneración que además suelen ser ocupados por las personas con menor nivel educativo. En esta línea, varios de los jóvenes entrevistados consideran que alcanzar un mayor nivel educativo, no solo contribuye a aumentar las posibilidades de acceder a un trabajo, sino que es clave para lograr acceder a un trabajo de calidad.

“Ya está difícil conseguir porque hoy en día es difícil entrar a un lugar que vos quieras tener una proyección sin terminar el liceo, los trabajos que podes conseguir son trabajos que te pueden servir para el momento que estás estudiando, para bancar los materiales, para ayudar en tu casa, y esas cosas, pero yo creo que sino tenes el liceo terminado no podes conseguir algo que te permita una movilidad, bancarte tus cosas, tus salidas, o mirar hacia adelante y seguir con ese mismo trabajo” (Entrevista 24 - Tipo 2)

“Y más bien, mis amigos trabajan en comercios, algún supermercado, en algún negocio que tiene algún familiar, no son trabajos que requieran de formación” (Entrevista 30 - Tipo 1)

A su vez, entre los jóvenes entrevistados emergen tres elementos de diferenciación en relación a los puestos de trabajo: la formalidad, el salario y el tipo de trabajo (la tarea) realizada:

“El tipo de trabajo que conseguís es distinto porque al tener menos años hechos en el liceo, es como que lo primero que te miran, pienso yo, cuando te presentas a un trabajo es la experiencia que tenes y ta, los trabajos que podes encontrar son con salarios muy bajos” (Entrevista 27 – Tipo 1)

“Si hay diferencia obvio, porque te piden ahora más que nada en casi todos los lugares te piden 5to y 6to terminado por lo menos, o sino podes trabajar en negro pero no es lo mismo, o siempre con cosas de pagos, es algo elemental, yo sigo estudiando más que nada porque quiero tener una carrerar, capaz que me tranco después o algo pero en principio, si me quedo acá que hago, por lo menos terminar el liceo” (Entrevista 35 - Tipo 1)

[Trabajos a los que aspira sin haber terminado el liceo] “No muy buenos... Delivery, o en McDonald te aceptan a los 16 años pero sino no” [Trabajos a los que podría acceder luego de haber terminado el liceo] “De recepción, cadete, o no sé, administrador, ayudante de administrador” (Entrevista 31 – Tipo 2)

En relación a los tipos de tareas desarrolladas, aunque la distinción no emerge en forma clara en todos los discursos, en algunos casos, se encontró que los trabajos de oficina (ya sean administrativos o de recepción al público) se asocian a mayores requerimientos educativos que los trabajos desarrollados en otros ámbitos.

[Trabajos a los que aspira sin haber terminado el liceo] “Fui a anotarme a la intendencia, incluso para mí lo más humillante, ir a McDonalds y me rechazaron por el prontuario...”
[Trabajos a los que podría acceder luego de haber terminado el liceo] “A cualquier cosa, haría trabajos burocráticos, los odio pero bueno” (Entrevista 6 – Tipo 2)

Al igual que en relación al reconocimiento y valoración de los aprendizajes adquiridos en el liceo, salvo aspectos concretos ya mencionados en este apartado, no se encontraron diferencias sustanciales entre los jóvenes provenientes de hogares del tipo 1 y 2 en relación a sus representaciones del mercado de trabajo. Por lo cual también se puede concluir que el capital cultural del hogar no influiría sobre el conocimiento de los jóvenes acerca de los requisitos y medios de acceso al mercado de trabajo.

6 – PERSPECTIVAS DE FUTURO

Este trabajo descansa bajo el supuesto de que las concepciones de los jóvenes acerca de sus perspectivas en materia educativa y laboral tienen alguna relación con su percepción acerca del mercado laboral y el valor que la formación adquiere en este mercado. De allí la relevancia de conocer las percepciones de los jóvenes en relación al tema (expuestas en los capítulos anteriores) y también sus expectativas respecto a su propio futuro.

Para ello se indaga primero en cómo proyectaban los jóvenes sus trayectos educativos y luego en cómo visualizaban su inserción laboral.

En relación al primer punto cabe destacar que la mayoría de los jóvenes entrevistados manifestaron una fuerte aspiración a culminar sus estudios de nivel medio, de allí que surgiera como relevante analizar sus motivaciones para culminar este ciclo educativo. Las perspectivas de los jóvenes empiezan a divergir en las proyecciones de formación a más largo plazo, aunque también en este punto la tendencia es a la continuidad educativa. El interés de los jóvenes por culminar el ciclo educativo de nivel medio y en la mayoría de los casos por continuar sus estudios ya con una mayor orientación hacia la formación laboral, concuerda con el valor que los jóvenes entrevistados le reconocen a la educación como un elemento de peso a la hora de definir sus posibilidades laborales futuras.

En el plano laboral los jóvenes entrevistados también presentan diferencias en relación al momento proyectado para el ingreso al mercado de trabajo (lo cual aparece muy vinculado a sus proyecciones educativas) y en cuanto a sus expectativas de inserción laboral en el largo plazo. En este sentido, intervienen no solo las concepciones acerca de las posibilidades que el mercado laboral ofrece en función del nivel educativo o el capital social (elementos priorizados por los jóvenes como claves en el ingreso a un puesto de trabajo) sino la propia imagen que el joven guarda de sí, sus capacidades y preferencias.

6.1 - Proyección educativa en un corto y mediano plazo

En relación a la proyección educativa que realizan los jóvenes entrevistados, se analizarán primero las motivaciones para culminar el liceo y a continuación las aspiraciones educativas terciarias o especializaciones orientada hacia la inserción laboral.

6.1.1. Proyección educativa en el corto plazo: motivaciones para culminar el liceo

La mayoría de los jóvenes entrevistados mostró un claro interés por culminar el ciclo liceal. Sin embargo, algunos jóvenes manifestaron que no tenían expectativas definidas acerca de si culminar o no su formación de nivel medio. Aunque su presencia no era predominante en este grupo, cabe destacar que todos los jóvenes que no proyectan culminar sus estudios secundarios pertenecen a hogares dónde ninguno de sus miembros superó este nivel educativo (tipo 1).

“No sé, estoy viendo, porque todavía no tengo bien definido lo que voy a ser, entonces no se voy a probar, capaz que termino el liceo o capaz que trabajo.” (Entrevista 1 - Tipo 1)

[¿Pero vos tenes ganas de seguir estudiando?] “Y un poco sí, otro poco se ve que es más difícil, o capaz que es solamente cuarto que es difícil... Si, yo pensé que el año más difícil iba a ser tercero pero me equivoqué me parece que es cuarto, el año pasado también arranque con cinco bajas, pero nunca tuve una con uno” [Capaz que lo termine, según] “Capaz que lo termine, según” (Entrevista 7 - Tipo 1)

[¿Y tenes idea de que vas a hacer el año que viene, vas a seguir en el liceo?] “No me voy a anotar en la escuela da azafátas” [Y sino llegas a pasar este año lo recursarías?] “No, si no apruebo voy a hacerlo de vuelta, porque quiero anotarme ahí” [Y terminar el liceo no te interesa, más allá de terminar cuarto para entrar ahí?] “No, puede ser, no creo que me de para hacer las dos cosas, pero si puedo si lo haría” (Entrevista 11 - Tipo 1)

El primer elemento que surge de estos discursos es la incertidumbre respecto al futuro más próximo. En todos los casos la continuación de los estudios secundarios aparece como posible –más o menos probable según el caso- pero incierta.

Por otra parte, en los tres casos se manejan argumentos diferentes acerca de por qué no continuar los estudios secundarios, pero en todos los casos los argumentos referidos resultan singulares respecto a las proyecciones y motivaciones del resto de los jóvenes entrevistados. Por un lado se prioriza el trabajo a la formación –se verá más adelante que la mayoría de los entrevistados dan prioridad a su formación frente a su inserción laboral. Por otro lado, se manejan argumentos vinculados a la vivencia del liceo como una experiencia demasiado costosa en términos de adquisición de aprendizajes –puede verse en el Anexo 2, como la mayoría de los jóvenes visualizan el éxito académico como un logro accesible. Finalmente, se desestima el interés por culminar el liceo en función del desarrollo de una formación que no requiere este nivel educativo completo –también este argumento resulta

singular respecto al discurso del resto de los jóvenes entrevistados que optan por una formación no terciaria, quienes igual piensan desarrollar esta formación luego de haber culminado el ciclo secundario.

Más allá de los casos recién mencionados, tanto entre los jóvenes provenientes de hogares del tipo 1 como de los jóvenes provenientes de hogares del tipo 2, predomina cierta seguridad acerca de su interés y posibilidades concretas de finalizar sus estudios de nivel medio. La mayoría coincide en la importancia de finalizar este ciclo educativo, aunque no todos coinciden en las motivaciones que manifiestan para hacerlo.

Los jóvenes valoran la experiencia liceal tanto por la gratificación que encuentran en la experiencia cotidiana de concurrir al liceo como por el sentido que le atribuyen a su experiencia formativa en un más largo plazo, vinculándola con sus posibilidades de continuidad educativa e inserción laboral. Estos argumentos, aunque no son excluyentes en los discursos del joven, suelen presentarse en forma jerárquica, dándosele prioridad, en la mayoría de los casos, a la vinculación de la experiencia educativa con las posibilidades de desarrollo futuro.

“Y el futuro, tener un buen trabajo, un título, poderme mantener, darme gustos” (Entrevista 27 – Tipo 1)

“Sí, para conseguir ser alguien, estar en tu casa no haciendo nada ahí, perdes el tiempo y capaz que cuando lo estás haciendo no te das cuenta, pero a la larga, después decis pa no pude estudiar y ahora estoy acá, no estás conforme con un trabajo, entonces, como que si vos tratás de estudiar después podés elegir vos el trabajo” (Entrevista 30 - Tipo 1)

“Por el futuro más que nada y también por los conocimientos, principal por el futuro, para tener una carrera, pero también porque te re-sirve tener los conocimientos para crecer” (Entrevista 4 – Tipo 2)

“No, yo quiero estudiar para llegar a lo que yo quiero ser. O sea, en principio tampoco es que sea mi devoción estudiar, pero quiero llegar a algo y voy a llegar estudiando, así que lo quiero hacer... Más por llegar a lo que quiero” [Pero tampoco se te presenta cómo difícil el estudio?]

“Claro, no. Tengo facilidad en realidad, digo si estudio” (Entrevista 13 - Tipo 2)

La juventud se constituye como una etapa de suma importancia en la vida de las personas, entre otros factores, dado que muchas de las decisiones tomadas en esta etapa son claves en la definición de sus posibilidades futuras. Los jóvenes entrevistados reconocen este hecho y

dan particular énfasis al impacto futuro que puedan tener sus decisiones educativas actuales. De allí que haya predominado la alusión al “futuro” como principal motivación para continuar la carrera educativa: las credenciales educativas adquieren un valor social, reconocido por los jóvenes, en la medida que posibilitan mejores oportunidades para el futuro.

Estas oportunidades se traducen, cómo se vio anteriormente en mejores posibilidades en el mercado de trabajo, pero principalmente, para el caso de los jóvenes de la muestra, en la posibilidad de una continuidad educativa que habilite la profundización sobre un área de conocimiento particular. Esto se constata tanto para los jóvenes provenientes de hogares de tipo 1 como de los hogares de tipo 2:

“Yo 5to humanístico por la carrera que voy a hacer después que es lo que más me servía, que voy a hacer ciencias de la comunicación o periodismo deportivo, es lo mismo” (Entrevista 17 - Tipo 1)

“Porque quiero llegar a ser doctora y para eso necesito pasar por el liceo si o si, y porque es algo que me va a formar y me va a abrir la cabeza para enfrentar de otra forma a la vida real” [Disfrutas, las clases me dijiste que algunas si y otras no, pero el venir al liceo] “A veces a la mañana es medio bravo pero se disfruta” (Entrevista 28 – Tipo 2)

Los logros educativos, además de vincularse directamente con la posibilidad de la continuidad educativa y/o el acceso al mercado de trabajo en forma deseable, son reconocidos por muchos jóvenes como un medio de acceder a determinado status social en la vida adulta. Así la educación aparece vinculada a la posibilidad de “ser alguien”, ya sea porque la educación misma genera este status o porque habilita el desarrollo de otros proyectos vitales que generan este status.

“No me gusta... Vengo porque quiero terminar el liceo... Y porque si no tenes sexto no sos nadie” (Entrevista 9 – Tipo 2)

“No, no me incentivan, como diciendo si no dejás de estudiar no, ponete a laburar, yo esto lo hago por mi voluntad, para poder ser alguien en el futuro, ya te dije por el tema legal...” (Entrevista 15 - Tipo 1)

A los elementos ya mencionados, se le suma como una motivación para culminar el liceo la satisfacción de alcanzar una meta personal que es la culminación de un ciclo que ha sido naturalizado como un elemento propio de la etapa vital que atraviesan los jóvenes:

“Un poco por incentivo propio para terminarlo. también porque tengo el apoyo de mi familia para terminarlo y seguir con lo que yo quiero hacer... Bueno lo quiero terminar un poco por decir, bueno, me puse esta meta y llegué y aparte mismo por tener una satisfacción de decir lo logre” [Y por qué la meta de terminar el liceo, porque te propusiste esa meta pero también te podrías haber propuesto otra] “No sé, porque como yo te decía un poco por terminar ese ciclo de lo que es la educación, y también porque el bachillerato que elegí es algo que me gusta, y más allá de venir al liceo o no y ta, como decir, sino lo termino no le encuentro mucho sentido tampoco” [Y el venir al liceo te gusta? Más allá de que decís igual me sirve porque aprendo, el venir, el levantarte y decir...?] “En general es algo que disfruto, los profesores que tengo este año me dan el espacio para que lo disfrute, además también me toco una muy linda clase” (Entrevista 25 – Tipo 1)

“Para mí es como parte del trayecto, mirar para atrás y acordarte cuando arrancaste en primero y que pasaron todos estos años y decir estoy a un año de terminarlo, entonces lo que te incentiva es pa, ya recorrí todo esto y lo estoy por terminar” [Pero cuál es el sentido de hacer todo ese recorrido, de pasar por todo ese recorrido?] “Bueno, siempre en lero como no sos realmente como crítico, vas porque te dicen que vayas, porque la gente va al liceo, como ibas a la escuela, entras con esa cabeza, después vas pensando si es útil o no es útil, yo tengo la idea de que si, de que es bastante indispensable, por eso mismo tanto por lo cultural como por lo social, entonces yo lo quiero terminar en parte por eso, me parece que es importante, más allá de que si me vayan a abrir las puertas cuando termine el liceo, es importante porque es importante” (Entrevista 33 – Tipo 2)

La valoración de la formación secundaria como una meta cuya consecución representa un logro personal que alcanza a ser significativo en las trayectorias vitales, podría estar indicando que la formación de nivel medio continúa teniendo, al menos para algunos jóvenes, un peso relevante en su conformación identitaria.

Si bien, desde algunos desarrollos sociológicos se postula que educación y trabajo vienen perdiendo centralidad en la conformación identitaria de los jóvenes (Suarez Zozaya, H., en Jacinto, C., 2002) este hecho no parecería verse reflejado en los discursos del grupo de jóvenes que conforman la muestra de esta investigación. La importancia otorgada a la educación como elemento clave en la construcción de futuro y la vivencia de la culminación de los estudios como una meta personal, estarían dando la pauta de que la educación continúa ocupando un rol de relevancia en la conformación identitaria de algunos grupos de jóvenes.

6.1.2. Proyección de estudios terciarios o especializaciones orientadas al mercado de trabajo

Así como existe un amplio consenso entre los entrevistados acerca sus perspectivas de culminar el ciclo liceal, también es frecuente que en sus discursos se manifieste el interés por continuar estudiando una vez finalizado el liceo.

Aunque esta sea la proyección mayoritaria, no es la única entre los jóvenes entrevistados. Entre quienes no están seguros de continuar sus estudios luego de haber terminado el nivel secundario, algunos contraponen la posibilidad de seguir estudiando con la necesidad de comenzar a trabajar y otros más bien plantean cierto desconcierto general respecto a su futuro. En este sentido sucede lo mismo que en la proyección de culminar el liceo, son los jóvenes provenientes de hogares con menor nivel educativo los que no tiene definido continuar formándose:

“Y no sé, voy a ver más que nada como está la situación, porque si me dan ganas de seguir estudiando, seguir una carrera o algo, o digo ta no quiero seguir estudiando y me dedico a trabajar” (Entrevista 1 – Tipo 1)

[Y piensas seguir estudiando después del liceo?] “No, no tengo idea, no sé ni lo que estoy haciendo ahora” (Entrevista 7 - Tipo 1)

“Lo que pasa que yo no pienso en el futuro mucho, no tengo mucha motivación propia como para pensar en el futuro mío, lo voy haciendo a medida que vaya saliendo y ta” (Entrevista 14 – Tipo 1)

Entre aquellos jóvenes que si tienen definido continuar su carrera educativa, es posible distinguir dos situaciones, también relacionadas con el grado de seguridad que presentan acerca de su proyección futura. Mientras que algunos tienen claro que piensan seguir estudiando pero aún no han definido con exactitud que van a estudiar, otros tienen una visión bastante acabada de que les gustaría estudiar y para que trabajo los prepararía esa formación.

Entre quienes no tienen del todo definido que van a seguir estudiando, en general si existe cierta definición hacia que tipo de formación se van a orientar: universitaria, terciaria no universitaria o no formal. También hay cierta inclinación por determinadas áreas de conocimiento, muchas veces con escasa relación entre sí, entre las que resulta complejo

establecer un orden de preferencia, de allí la incertidumbre acerca de que estudiar en el futuro:

“Mi idea es eso seguir estudiando y hacer una carrera.... En realidad yo tengo muchas ideas pero ninguna clara, quiero por ejemplo, aviación, controladora aérea, fotografía, publicidad. Es muy variado” (Entrevista 29 – Tipo 2)

“Humanístico para educación física...No, lo tengo seguro, yo desde chica quería ser maestra y ta y me quedo y el año pasado quería hacer ingeniería en informática pero ta, vi que la cosa está muy jodida por científico y todo y que la matemática me cuesta y ta, decidí cambiar, porque no educación física, que es enseñar que es lo que me gusta” (Entrevista 8 - Tipo 1)

En este caso la indefinición acerca de qué estudiar no parecería reflejar un desinterés por la formación o por el futuro laboral, sino más bien un proceso de decisión complejo y cambiante que se va ajustando a medida que el joven se aproxima a los diferentes momentos de inflexión que se le presentan lo largo de su carrera educativa. Esto queda reflejado en la narración de los jóvenes acerca de cómo ha sido su proceso de decisión acerca de qué estudiar luego del liceo:

“Mira, el año pasado quería ir a la UTU a estudiar mecánica automotriz, pero me arrepenti... Todo el mundo me hablaba que era horrible, que era bien de varón ser mecánico, y ta tienen razón” [Y ahora que te gustaría hacer?] “Ir a facultado, al IPA.. Me gustaría ser profesora de literatura y periodista” (Entrevista 16 – Tipo 2)

“Psicología... No, para mi, y o para mi lo voy a hacer, depende también de cómo siga yo... No, pero mira soy muy cambiante yo, el año pasado, va el años pasado no, cuando estaba en 4to me gustaba mucho filosofía, pero ya cuando arrancamos en 5to dije no, esto para mí no es, en 3ero me gustaba historia y en 2do también, pero ya cuando entraron a... ya no me gustó mucho y ta, aparte tengo un amigo profesor de historia y eso y medio como que no me gusta... Por él y porque no me gusto mucho, cuando fui conociendo otras cosas me gustaron otras cosas, viste que eso cambia, de repente el año que viene quiero hacer economía” (Entrevista 14 – Tipo 1)

Se estableció que para la mayoría de los jóvenes, aún cuando tengan un mayor o menor grado de definición acerca de que van a estudiar en el futuro, las definiciones educativas no son un asunto menor en sus vidas. Esto también se refleja en lo mentado de estas definiciones: varios de los jóvenes entrevistados, logran definir el proceso que los lleva a elegir por una u otra orientación educativa considerando varios elementos que se relacionan con las limitaciones y potencialidades de esa opción educativa:

“Y después, este año nos dieron el test vocacional, el tema como que más me intereso es relacionado con el aeropuerto, que es controlador del tráfico, estuve leyendo ahí y no es una carrera muy extensa, comparada con otras, esta de controladora aéreo son 2 años nada más, y hay carreras que son de 6 o 7 años, ya cuando te recibís ya pasó un tiempo, a su vez mientras estudias tenes que conseguir un trabajo porque te recibirías con 25 años o no sé. Entonces sería terminar el liceo, y son 2 años más, con la edad que tengo yo me recibiría de eso a los 20, entonces como que ya. Además los requisitos que piden, te piden conocimiento en computación, computación yo estudié, tengo unos títulos, e inglés también” (Entrevista 30 – Tipo 1)

“...voy a hacer el IPA de Historia... Y el profesorado de investigación... En humanidades, ser investigador... Letras, justamente, voy a ser el profesorado porque de investigador acá no se vive, en todo caso estoy estudiando para irme al extranjero, pienso irme a Francia...” (Entrevista 6 – Tipo 2)

A partir de estos discursos se observa como los jóvenes consideran una variada gama de posibilidades a la hora de definir sus preferencias formativas, así, no solo toman en cuenta sus propios intereses sino también las posibilidades que el mercado laboral les ofrece, la duración de las carreras, el valor de acumular saberes en un área, etc., todos elementos que le sirven de insumos para definir qué, cuándo y dónde estudiar. Aunque este grado de minuciosidad en las elecciones educativas no está presente en la mayoría de los discursos, es un elemento que complementa la noción de que los jóvenes se interesan por su futuro educativo y laboral.

Aunque varios jóvenes mencionaron carreras de educación no formal o de formación terciaria no universitaria, cabe destacar un predominio de opciones de formación universitaria, sobre todo en comparación con la incidencia de este tipo de formación a nivel de la población del país. Esto se constata tanto entre los jóvenes provenientes de hogares de tipo uno como entre los jóvenes provenientes de hogares de tipo 2.

Por último, cabe enfatizar que en relación a la proyección educativa se observan algunas diferencias entre los jóvenes entrevistados según el nivel educativo del hogar de procedencia. Estas diferencias se manifiestan particularmente en el hecho de que mientras en la mayoría de los jóvenes incluidos en la muestra predomina la intención de culminar el liceo y continuar formándose, entre algunos jóvenes provenientes de hogares de tipo 1 (de menor nivel educativo) se mantienen ciertas dudas acerca de la culminación de los estudios secundarios y la continuidad educativa. Estas diferencias irían en concordancia con los

conceptos teóricos volcados desde las teorías de la reproducción que vinculan los trayectos educativos con el origen social, cultural y económico del joven.

6.2 - Proyección laboral

Para analizar las perspectivas laborales de los jóvenes se tomaron en cuenta dos momentos temporales distintos. En primer lugar, se indagó acerca de la proyección laboral a más corto plazo, intentando profundizar en cuáles eran sus expectativas respecto a las primeras experiencias en el mercado de trabajo. En segunda instancia, se indagó respecto a la proyección laboral en un largo plazo, procurando dar cuenta de cómo los jóvenes divisaban su vida laboral adulta.

A su vez, también se profundizó acerca de la relación de la proyección laboral, tanto en el corto como en el largo plazo, con la proyección educativa.

6.2.1. Primeras experiencias laborales

Varios de los jóvenes entrevistados ya han dado sus primeros pasos en el mundo del trabajo. En la mayoría de los casos se trata de trabajos sazonales (de verano o en los fines de semana) que no se superponen con la actividad liceal, y a los que han accedido a través algún conocido, generalmente vinculado al ámbito familiar.

“Si [he trabajado], pero pocas veces, vendiendo fuegos artificiales... Unos amigos de mis padres me ofrecieron también para navidad para trabajar de eso” (Entrevista 31 – Tipo 2)

“Con mis viejos, pero es esporádico, los fines de semana y en el verano... En la feria de Atlántida” (Entrevista 14 – Tipo 1)

También hay jóvenes que compatibilizan su trabajo con la semana escolar, en general en trabajos de medio tiempo

“No, o sea, vengo acá porque queda cerca de mi trabajo, que es un teatro, trabajo en un teatro, y me queda más cerca por el tema de que después que termino acá empiezo allá... En realidad estoy en la parte, hago las luces y el sonido y además estoy en la oficina y atiendo el teléfono y eso” (Entrevista 15 – Tipo 1)

“Yo trabajo ahora... Estoy trabajando en McDonalds ahora, igual estoy planeando dejar porque es bien el lugar en sí pero no me hayo con mis compañeras de trabajo, en mi sector, y ta pero no

sé, por ahora iba a dejar y después iba a buscar otro trabajo, se que no es muy fácil por el tema de la disponibilidad horaria pero” (Entrevista 34 - Tipo 2)

Salvo excepciones, en el grupo de jóvenes entrevistados las experiencias laborales no suelen ir en desmedro de la experiencia educativa, habiendo una clara preferencia por aquellos trabajos que no interfieran con el horario escolar o que no requieran una dedicación temporal o energética tal que impida el desarrollo de las actividades liceales. En la comparación entre los jóvenes procedentes de hogares de tipo 1 y los jóvenes procedentes de hogares de tipo 2 no se encontraron diferencias en relación a la incidencia de las experiencias laborales ni en los tipos de trabajos desarrollados.

Entre aquellos jóvenes que aún no han tenido su primer experiencia laboral, varios proyectan tenerla en un futuro próximo y otros aún no han definido en que momento dar sus primeros pasos en el mundo del trabajo. En cualquier caso, para la mayoría de los entrevistados, la inserción en el mercado laboral es percibida como un proceso gradual. Al igual que quienes ya se encuentran trabajando, quienes piensan hacerlo en los próximos años, tienen la idea de buscar trabajos zafrales o de medio tiempo, dando prioridad a su formación:

[De acá a 4 años][Y si podes patear el tema del trabajo un poco más mejor?] “Si, lo más que pueda. Siempre estoy buscando, o sea, consigo trabajo, yo creo que hoy en día se consigue trabajo, no sé si un trabajo digno para vivir pero conseguís trabajo, si estás estudiando, yo en el verano pasado estaba estudiando para los exámenes y conseguí trabajo, hasta hace poco estaba trabajando de mañana y vengo al liceo [de tarde] y no hay problema, lo que pasa es que como te digo, esta vez no peque de pensar en la plata e intente que no sean tantas horas, de no estar tan agotado para venir al liceo, o vengo a clase de lunes a viernes y trabajo el sábado de tarde, pero más que trabajo son changas, son cosas que surgen, pero ta, sirven, te haces un rato, antes de no estar haciendo nada, no es un trabajo fijo, no son 8 horas, pero” (Entrevista 32 – Tipo 1)

“... pero sí obviamente pienso, incluso mientras haga el liceo está bueno tener por lo menos un trabajo de pocas horas, para hacerme mi plata” (Entrevista 33 - Tipo 2)

En cuanto a las motivaciones para dar los primeros pasos en el mercado laboral, tanto entre quienes ya están trabajando como entre quienes tienen proyectado hacerlo en un futuro cercano, el interés por comenzar a trabajar, mayoritariamente, no aparece ligado a un interés por la emancipación del hogar de origen. El ingreso al mercado laboral parece estar relacionado a un deseo de lograr cierta autonomía económica, de vincularse con el mundo

adulto, o de generar una experiencia laboral que les sirva de antecedente para lograr una inserción laboral de mejor calidad en el futuro.

“El año pasado yo quería empezar más por un capricho, quería probar algo nuevo, y este año ta, el año pasado mi madre me había dicho que no, y este año me dijo bueno, si seguís viniendo al liceo y todo, igual cuando empecé a trabajar me empezó a ir mejor en el liceo porque me empecé a organizar más, como antes tenía más tiempo para no hacer nada, no hacía nada y ahora si tengo que hacerlo en un tiempo, lo tenía como ajustado” (Entrevista 34 – Tipo 2)

“Claro, más que nada quiero trabajar no por necesidades mías, porque las necesidades me las cubre mi familia, sino para tener algo mío, yo que se comprarme alguna ropa con mi plata, tiene otro gusto, la plata que vos trabajaste o la plata que vos encontraste tiene otro gusto que la plata que te dan” (Entrevista 15 - Tipo 1)

En algunos casos la motivación por comenzar a trabajar aparece vinculada a fines más específicos, y más atados a las restricciones económicas familiares, como la posibilidad de costear estudios terciarios. Este tipo de situaciones solo se registraron entre estudiantes provenientes de hogares de tipo I.

“En realidad, cuando termine el liceo por un tiempo voy a conseguir un trabajo porque quiero juntar algo de plata para hacer un curso que es de gastronomía y digamos que sale un poquito caro así que en principio, aproximadamente un año, voy a ir trabajando para juntar la plata para poder empezar” (Entrevista 25 – Tipo 1)

“Y vamos a ver, capaz que voy a estudiar, está bien [trabajar] para tener un sueldo, ahora tengo asignación familiar por eso no estoy trabajando” (Entrevista 8 - Tipo 1)

“No sé, porque casi siempre te piden ser mayor de edad o con permiso, no se con mi madre hemos visto, no sé, cadete o algo así, algo que me alcance como para pagar eso [la escuela de azafatas]... O sea a mi lo que me complica son los horarios, porque yo cuido a mis hermanos y eso, como todos trabajan en mi casa soy yo la que se queda cuidando a mis hermanos, pero hasta ahora no he tenido la necesidad de trabajar, si yo pensaba buscar trabajo para pagar mi estudio” (Entrevista 11 - Tipo 1)

De lo anterior se desprende que hay diferencias en las motivaciones para la inserción laboral según el contexto de procedencia del joven. Los discursos de los estudiantes provenientes de hogares de tipo I –hogares con menor capital cultural- resultan heterogéneos, en la medida que mientras algunos priorizan la búsqueda de una experiencia o el interés por contar con dinero propio para gastos recreativos, otros aluden a ciertas

restricciones económicas del hogar para costear algunos gastos básicos, como la formación. Por otra parte, los discursos de los jóvenes provenientes de hogares de tipo 2 –hogares con mayor capital cultural- se centran en el valor de generar una experiencia laboral y lograr una relativa independencia económica para gastos de tipo personal.

En cualquier caso, la mayoría de los jóvenes entrevistados, no asocian su primera experiencia laboral a una independencia económica que les permita la emancipación del hogar de origen. Este hecho concuerda con lo planteado por Jacinto, quien señala que dadas las características de los mercados de trabajo actuales (segmentados y con una oferta de empleos precarios) los inicios en el mundo laboral no suelen conllevar (como sucedía en otro momento) a la independencia económica y el abandono del hogar de origen. A su vez, la iniciación en el mercado laboral aparece fuertemente vinculada a las trayectorias educativas, priorizándose una u otra según el caso (Jacinto, C., 2002).

“Eso no lo había pensado todavía, no se cuanta carga horaria tenga la arquitectura. Aparte creo que un trabajo, no se, de más de \$5.000 no voy a conseguir, y me gustaría comenzar a trabajar ya con un título y decir ta, gano esta plata... Claro, no empezar a trabajar como ahora y que tengas un montón de horas. Me gustaría esperar a tener el título para poder trabajar de lo que quiero” (Entrevista 27 - Tipo 1)

“Y depende de cómo se den los tiempos, con los tiempos de la facultad, capaz no me va a dar el tiempo para trabajar” (Entrevista 28 - Tipo 2)

Este tipo de inserción, gradual y supeditada a las trayectorias educativas, es desarrollada con diferentes estrategias por parte de los jóvenes. Algunos jóvenes se proyectan en trabajos que no exigen una calificación específica:

“Sí, no sé, yo ya tengo 16, capaz para el año que viene empezar a trabajar en McDonalld para formarme en el trabajo” (Entrevista 28 – Tipo 2)

“No sé, lo primero que he visto de niñera, me llevo bien con los niños, a lo que tengo varios sobrinos y anduve siempre ahí con los niños me llevo bastante, pero viste que algunos son muy malcriados y pasan todo el tiempo llorando” (Entrevista 7 - Tipo 1)

Otra estrategia de inserción laboral proyectada (y en algunos casos ya desarrollada) por aquellos jóvenes con mayor grado de seguridad acerca de sus aspiraciones laborales, consiste en acceder a empleos que les permitan no solo acumular experiencia como trabajadores sino como trabajadores dentro de su campo de interés.

“No sé, me parece que relacionado con el inglés, dar clase particulares, preparar para algún examen, o sea y esas cosas, pequeñas cosas. O sea, si trabajaría, trabajaría sobre lo que estoy estudiando, porque me serviría de apoyo para el estudio... Sí, me parece que es mucho más importante, obviamente si no tuviera la chance de trabajar de algo relacionado con lo que quiero hacer y tuviera que trabajar lo haría igual, pero si tengo la chance me parece que está mucho mejor... Y no se trabajaría en algo que me lleve pocas horas para poder estudiar y que de última me ayude en lo que pueda...” (Entrevista 13 – Tipo 2)

“Sí, como te decía la gastronomía, trabajar en un restaurant o en un hotel, y después si puedo algún día abrir un restaurant, tener un restaurant propio” (Entrevista 25 - Tipo 1)

Una tercer estrategia de inserción en el mercado laboral –menos frecuente y solo presente entre jóvenes de hogares de tipo 2- va asociada a una doble formación: una a corto plazo que permita una rápida inserción, y una a más largo plazo que permita una inserción laboral de calidad y más ajustada a las preferencias profesionales del joven.

“Yo tengo pensado hacer el curso de árbitro de fútbol y hacer el curso de guardavida porque toda la parte deportiva me encanta, entonces hacer eso que te da un ingreso, porque yo me quiero bancar la carrera porque capaz que mis viejos se van... Voy a hacer trabajo social” [Entonces quieres hacer esas cosas para tener un trabajo rápido] “Claro, y no conseguirme un trabajo de vendedora y esas cosas, que sino es lo que te gusta te cansa más, entonces es más fácil si estás haciendo algo que te gusta. Te come tres meses en verano, la gente te dice pa, que embole en verano, pero a mi me gusta, y metes una jornada y ya tenes para vos. Es una salida re rápida y re linda” (Entrevista 24 – Tipo 2)

“Me gustaría hacer algo con el inglés, pero no sé por ahora, además como tengo bastantes actividades y ta no necesito, no se me planteó. Pero sí me gustaría trabajar, así como para tener mi propia plata, mis cosas, sí me gustaría... No sé, capaz que me lo plantearé más seriamente cuando termine el liceo, o cuando empiece la facultad [de psicología]” (Entrevista 5 - Tipo2)

6.2.2. Proyección laboral en el largo plazo

En el largo plazo, tal como se estableció en relación a la elección de la carrera educativa, se identifican dos grupos. Mientras que algunos tienen cierto grado de certeza sobre que trabajo les gustaría tener en su vida adulta y cuáles son los pasos previos que deben realizar para poder lograrlo, otros mantienen mayor margen de duda acerca de a que les gustaría dedicarse en el futuro.

“Mira, me gustaría ser profesora y periodista, después me gustaría ser asistente social, ta, mecánica, a veces me gustaría ser bombero, pero ta todo el mundo se ríe, a veces me gustaría trabajar en una ONG también. Pero ta, profesora y periodismo son las que más...” (Entrevista 16 – Tipo 2)

“Me gustaría ser profesor de literatura, si bien no estoy tan seguro, soy bastante indeciso, tengo la esperanza de vivir de la música pero... Tenemos una banda ahí con un compañero pero ta, en este país es difícil, me gustaría ser profesor de literatura o estudiar psicología capaz, pero ya es medio, por eso digo, no voy a trabajar de profesor de literatura terminando el liceo, por eso digo que se me hace difícil imaginar” (Entrevista 32 - Tipo 1)

“No, pero, o sea, me cuelga por igual, yo veo la psicología como un trabajo, como algo fijo, y ta el teatro si gano plata ta, mejor pero si pierdo o no pasa nada de más igual, o sea de lo que me gustaría vivir es el teatro, pero acá en Uruguay no se puede vivir del arte” (Entrevista 15 - Tipo 1)

[De qué te gustaría estar trabajando de acá a 10 años?] “Psicología, de psicóloga” (Entrevista 5 – Tipo 2)

Sin embargo, esta falta de definición que presentan algunos jóvenes en cuanto a sus preferencias laborales no implica que muchos de ellos no tengan ciertas preferencias acerca del tipo de trabajo que quieren desarrollar e incluso ciertas expectativas acerca de los beneficios que ese trabajo les pueda otorgar. En ese sentido, se destaca como, al igual que para elegir que van a estudiar, muchos jóvenes incorporan no solo sus preferencias sino también sus expectativas acerca de las posibilidades que ofrece el mercado en la elección de su orientación laboral (“de lo que me gustaría vivir es el teatro, pero acá en Uruguay no se puede vivir del arte”)

Independientemente del grado de seguridad con que tengan definida su proyección laboral, en general los jóvenes se muestran optimistas en relación a sus posibilidades de inserción laboral en su campo de preferencia.

“No sé, porque a mi me dijeron en la escuela [de azafatas] que ya salís con trabajo, o sea, te ponen en una academia que ya salís con trabajo, te llaman y ta” (Entrevista 11 - Tipo 1)

[Vos terminas de estudiar ¿y te parece que es muy probable que consigas un trabajo o que no, que tenes que tener suerte?] “No, no sé, sabiendo lo que tenes que hacer, no se como explicarte, o sea con terminar el estudio y todo creo que ya está. Supongo, no se capaz que yo ahora lo veo fácil y después” (Entrevista 19 - Tipo 1)

“Bueno, no, en realidad mi caso es un poco especial porque mi tío es fotógrafo hace mucho tiempo y da clase, entonces yo voy con él y me enseñó un montón, entonces yo sé cuando voy a tener más trabajo y cuando menos, porque él me viene adelantando, y me dijo que se está haciendo cada vez más grande la parte fotográfica acá y está bueno. Yo en realidad elegí fotografía porque quería encontrar algo artístico que tuviera la posibilidad, de si se hace bien, poder sacarle algo de plata, porque siempre me gusta dibujar, pero se te complica, la fotografía es una cosa que siempre me llama mucho la atención, entonces era una buena chance” (Entrevista 33 - Tipo 2)

6.3 - Relación entre la proyección laboral y la proyección educativa y los modelos y discursos familiares

Anteriormente se estableció que el capital cultural del hogar es un elemento relevante para estudiar las percepciones de los jóvenes sobre la relación educación-trabajo y sus expectativas personales en torno a estos temas. Manteniendo el interés por conocer el rol que la influencia familiar puede tener sobre las proyecciones futuras del joven, en este último apartado se profundiza sobre cómo los modelos y discursos familiares inciden sobre las expectativas educativas y laborales del joven.

Si partimos del análisis del estímulo que la familia ofrece, en materia discursiva en relación a la educación, el primer aspecto saliente, es que los referentes familiares le insisten al joven para que estudie. Esto sucede así, sin prejuicio del nivel educativo alcanzado por los adultos del hogar.

“No, por lo general siempre me dicen, si tenes alguna duda avisame y te pagamos un profesor, o ponete las pilas, a veces también se calientan y me dicen hace lo que quieras, total. Pero yo creo que sí, que siempre están ahí, raspándote, y tratando de hacer el bien, para uno mismo” (Entrevista 30 – Tipo 1)

“...mi madre, más que nada, ella lo que dice es, bueno, yo no tengo para dejarles ningún tipo de herencia de dinero pero quiero que estudien para que queden sólidos, que puedan conseguir trabajo, una base o algo...” (Entrevista 2 – Tipo 1)

“Sí, o sea, nunca jamás me dijeron o me presionaron para que me dedicara a algo, eso es ta, si quieres ser un quiosquero sos un quiosquero es tu vida, pero bueno nada, para que estudie si, como muchos padres, que estudie, que me ponga las pilas cuando no estoy estudiando, lo normal digamos” (Entrevista 33 - Tipo 2)

“Sí, me insisten... O sea, yo quiero seguir estudiando pero no porque mis padres me lo digan, sino porque yo quiero tener un futuro, no depender de otra persona, pero sí, ellos me dicen, o

sea me dejan salir y todas esas cosas, pero me dicen ponete a estudiar, en realidad mucho de lo que me va bien en el liceo es gracias a eso, de que me dicen no salgas, quedate estudiando” (Entrevista 29 - Tipo 2)

Esta unanimidad en las respuestas –en cuanto a la insistencia familiar para que el joven estudie- puede interpretarse como una constatación del valor social de la educación. Sin embargo, es necesario atender al hecho de que si bien se busca trabajar con jóvenes procedentes de hogares con diferente nivel cultural, en todos los casos las entrevistas fueron realizadas jóvenes que permanecen en la educación media hasta niveles relativamente avanzados. Es posible que exista una relación entre una alta valoración de la educación por parte de la familia y la permanencia del joven dentro del sistema educativo. Mientras en términos discursivos el apoyo a la educación por parte de los familiares adultos es unánime, las referencias en cuanto al mínimo nivel educativo a alcanzar y los motivos para llegar a ese nivel suelen variar en función de las propias experiencias familiares y la decodificación de las mismas:

“a él [su padre] le gustaría, como en mi familia todos son titulados, le gustaría que estudie.” (Entrevista 6 – Tipo 2)

“Un poco sí, me insisten con el tema de terminar el liceo, porque como ellos lo terminaron quieren que mi hermana y yo lo tengamos terminado, la educación completa” (Entrevista 25 – Tipo 1)

En estos ejemplos, la justificación para la continuidad educativa está explicitada como una forma de mantener una tradición familiar –o unas condiciones de vida determinadas. Cuando el joven incorpora dentro de sus expectativas la reproducción del modelo familiar, sus aspiraciones van a estar limitadas por las condiciones educativas y laborales que se presenten en su hogar de origen.

Por otro lado en muchos casos, y principalmente entre los jóvenes provenientes de hogares de menor capital cultural, los discursos familiares se orientan a la superación de las condiciones educativas y laborales de los adultos del hogar.

“Mi madre por ejemplo no termino la carrera [de abogacía] la abandono, y me dice, por eso se que si yo la abandono, se que me voy a frustrar de la misma manera, entonces es como que me ayuda mucho” (Entrevista 21 - Tipo 2)

“Sí, sí, ella siempre me dice que, mi madre más que nada, que trate de tener un título y llegar a ser algo en la vida, y no como ella que siempre tiene que depender, que siempre tiene al jefe

que le habla al oído, que siempre tiene que hacer todo lo que le dicen, ella tuvo la mala suerte que siempre los jefes que ella tuvo eran como estrictos o denigraban a la mujer y todas esas cosas, entonces ella me dice para no bancarte todas esas cosas, si sos una persona con título podes ser vos el jefe y ganar plata y todo eso que vos quieras” (Entrevista 27 – Tipo 1)

“...mis tios y mi madre, no hicieron el liceo y les costó conseguir trabajo y todo, y como yo tuve, tengo la oportunidad como que...Después me dice bueno, si quieres trabajar, bueno, pero por lo menos terminar el liceo porque para cualquier trabajo hoy en día te piden hasta 6to de liceo, hasta para limpiar un piso te piden liceo.” (Entrevista 8 – Tipo 1)

La incidencia de la familia sobre a la conformación de expectativas del joven no siempre se da en un sentido lineal. Mientras que en algunos hogares se naturalizan determinadas condiciones educativas y laborales, y se ve como positivo que el joven las reproduzca en su vida adulta, en otros el joven incorpora la disconformidad con las condiciones familiares actuales y en muchos casos las mismas son tomadas como un modelo negativo a ser superado.

En definitiva, frente a los modelos familiares las respuestas del joven se orientaron en dos sentidos: la reproducción, sin mayores cuestionamientos, de las condiciones de vida actual en la vida adulta; o la búsqueda de caminos que lleven a una superación de la posición socio económico que se tiene en el presente.

7 – CONCLUSIONES

Representaciones en torno a la educación, el trabajo y el vínculo entre ambos

La educación es positivamente valorada entre los jóvenes entrevistados. El joven visualiza el valor de la educación tanto en relación a su **desarrollo personal** (que se ve favorecido por los conocimientos adquiridos en el marco del sistema educativo) como en relación al **valor social de los créditos educativos** (tanto por el estatus que brindan como por las posibilidades que habilitan en materia de continuidad educativa e inserción laboral). Los jóvenes le atribuyen a la educación la adquisición de dos de las formas que Bourdieu define para el capital cultural. Por un lado, el capital incorporado, que en el discurso de los jóvenes es visualizado como aquello que aprenden dentro del sistema educativo y que es producto de su dedicación y su esfuerzo. Por otro, el capital institucionalizado, que en el discurso de los jóvenes es visualizado a través del valor social de los créditos educativos.

Así, la educación aparece vinculada al mundo del trabajo en tanto que: permite la adquisición de capacidades que luego serán útiles en el desempeño laboral, y genera un valor social que es reconocido por los potenciales empleadores.

En cuanto a las habilidades adquiridas en el marco del sistema educativo, los jóvenes destacan: los conocimientos académicos que allí incorporan y los aprendizajes más vinculados a una forma de comportarse, de vincularse con los otros y de enfrentar situaciones que deben resolverse colectivamente. Estos dos tipos de herramientas podrían vincularse al desarrollo de capacidades para el trabajo, término que se utiliza para denominar los requerimientos del mercado laboral actual, que por un lado demanda calificaciones específicas en torno a determinadas áreas de conocimiento, y por el otro demanda ciertas habilidades personales para resolver situaciones, vincularse con los otros y enfrentarse a los cambios.

En cuanto al valor de las credenciales educativas, es claro que los jóvenes reconocen su importancia en relación al acceso al mercado de trabajo. Específicamente en relación al liceo, la mayoría concibe que el haber culminado los estudios secundarios habilita a conseguir un mejor trabajo, aunque ciertas formaciones específicas generan más posibilidades a la hora de insertarse en determinadas áreas laborales.

A su vez, **los logros educativos**, si bien son ponderados por los jóvenes, **no son los únicos elementos que estos conciben como importantes a la hora de acceder a un puesto de trabajo. Particularmente se destacaron dos elementos: los rasgos actitudinales o de personalidad y los contactos.**

El contenido que los jóvenes le atribuyen a las cualidades vinculadas a la personalidad, refieren a la capacidad de la persona de adaptarse a una situación laboral (el cumplimiento de un horario, el aspecto personal, el vínculo con los otros) y en algunos casos también a mostrar cierto interés y pro-actividad en relación al trabajo. Parte de estos rasgos actitudinales y de personalidad se vinculan –aunque no la abarcan por completo- con la noción de capacidades recién mencionada. Estos rasgos, que pueden desarrollarse o profundizarse en el marco del sistema educativo, también tienen un componente que excede al contexto de la educación formal (características intrínsecas de la persona y aprendizajes adquiridos en otros espacios de socialización).

En relación a los contactos (o el capital social) los jóvenes reconocen que este es un mecanismo frecuente de acceso al mercado de trabajo. Sin embargo, algunos jóvenes muestran ciertos reparos respecto a esta vía de inserción laboral. Por un lado se cuestiona la efectividad de la misma, en la medida que: habilita el acceso a determinados puestos de trabajo pero no a los de mejor calidad –donde las credenciales educativas adquieren mayor peso; y, si bien puede servir de punta pie inicial para la carrera laboral, no garantiza nada acerca del desarrollo de la misma –que dependería de los conocimientos y habilidades que cada uno demuestre en la práctica laboral. Por otra parte, se cuestiona la legitimidad de este mecanismo: asumir que el capital social adquiere un peso relevante en el acceso a un puesto de trabajo, va en desmedro de la concepción de una sociedad meritocrática.

El reconocimiento de que el capital social opera como un factor diferenciador en cuanto a las posibilidades de acceso al trabajo remunerado no va en desmedro de la creencia del valor social –y de mercado- de los logros educativos. Estos dos aspectos actúan en forma combinada: mientras que el capital social no es visualizado como excluyente, las credenciales educativas sí son percibidas como condición necesaria para acceder a determinados puestos de trabajo.

No se encontraron diferencias en las representaciones en torno al vínculo educación-trabajo entre aquellos jóvenes que provienen de hogares con mayor capital educativo y los provenientes de hogares con menor capital educativo. Esto puede estar indicando que el valor de la educación es una idea generalizada entre los estudiantes del ciclo superior de secundaria y no se ve afectada según el capital educativo del hogar.

Proyección a futuro

El primer elemento a destacar en relación a la proyección a futuro, es la importancia que este tiempo adquiere en los discursos de los jóvenes. Tal como se desarrollo en el marco conceptual, las sociedades actuales son caracterizadas como espacios dónde prima la desprotección y la falta de seguridad. Esta falta de certezas deviene en una exaltación del tiempo presente -el único pasible de ser controlado- por sobre el futuro -cargado de incertidumbres. Sin embargo, entre los jóvenes con los que se trabajo en esta investigación, se encontró que el futuro, como referencia, ocupa un lugar importante en la significación de las experiencias presentes.

El futuro no sólo aparece como un elemento relevante para los jóvenes, sino también como un espacio sobre el que creen poder generar cierto control mediante sus acciones presentes: Aunque el futuro se mantiene como un tiempo cargado de incertidumbre, los jóvenes entrevistados guardan cierto optimismo sobre sus perspectivas futuras. Particularmente en relación a las dimensiones estudiadas --educación y trabajo- este optimismo se sustenta en la creencia de que la educación les genera alguna garantía sobre el futuro. **En este punto, las representaciones de los jóvenes sobre el valor de la educación en relación a las posibilidades de trabajo se vinculan con la definición de su proyección educativa en función del tipo de trabajo al que se aspira.**

Es en este contexto que **la mayoría de los jóvenes entrevistados prevén culminar sus estudios de nivel medio e incluso continuar la carrera educativa.** La idea de continuar su formación luego de haber superado el nivel medio, condice con la idea de que el mercado laboral, si bien reconoce el valor de la educación media, requiere -para los puestos de trabajo aspiracionales- un grado de especialización superior al que se obtiene en el liceo. Si bien esta es la idea dominante entre los jóvenes entrevistados, cabe destacar como **en algunos casos los puestos de trabajo aspiracionales no requieren mayor formación que la otorgada por la educación secundaria. La proyección en este tipo de trabajos se constató únicamente entre algunos jóvenes provenientes de hogares con menor capital educativo** –aunque cabe destacar que en este grupo también predomina la aspiración por trabajos de mayor especialización.

Para aquellos jóvenes que prevén continuar estudiando luego de haber finalizado el liceo, la elección del área de formación aparece como un proceso complejo y cambiante que se ve influido por las preferencias personales pero también por las percepciones acerca de las oportunidades y requisitos que el mercado de trabajo ofrece y demanda –formación requerida, oportunidades de acceso, perfiles actitudinales, etc.- en sus diferentes ramas de

actividad. Esto da la pauta de cómo los jóvenes hacen jugar tanto sus expectativas personales como sus nociones sobre el mercado a la hora proyectarse hacia el futuro.

En relación a la inserción en el mercado de trabajo varios jóvenes ya han adquirido algunas experiencias en este ámbito y otros piensan hacerlo en un futuro cercano, pero en la mayoría de los casos **el proyecto laboral a corto plazo aparece supeditado a la continuidad educativa**. También en este aspecto se encontraron diferencias entre **los jóvenes provenientes de hogares de menor capital educativo** y los jóvenes provenientes de hogares de mayor capital educativo. Sin ser el discurso predominante, entre los primeros se encontraron **algunos casos dónde la continuidad educativa estaba condicionada a la práctica laboral**.

Entre aquellos jóvenes –que representan la totalidad de los jóvenes provenientes de hogares de tipo 2 y la mayoría de los que provienen de hogares de tipo 1- que dan prioridad a la continuidad educativa, las principales motivaciones para buscar un trabajo en el corto plazo se vinculan al interés por generar una experiencia laboral que les permita adentrarse en el mundo adulto o generar cierta autonomía económica para los gastos personales. En cualquier caso no se asoció el ingreso al mercado de trabajo con expectativa de generar independencia económica respecto al hogar de origen. En este sentido, y en relación al tipo de trabajos priorizados (aquellos que no interñeran con su carrera educativa) se puede hablar de una inserción gradualista en la mayoría de los casos.

En definitiva, para estos jóvenes tanto la educación como el trabajo aparecen como elementos relevantes en su proyección futura. Es por ello, que estos jóvenes hacen pesar sobre sus decisiones presentes, tanto sus aspiraciones personales sobre su futuro, como el conocimiento que tienen acerca de las demandas del mercado de trabajo. En este sentido, **mientras que el conocimiento acerca del mercado de trabajo y el valor que la educación tiene en términos de inserción laboral no varía en función del contexto de origen del joven, sus expectativas personales acerca del tipo de trabajo al que aspiran sí presenta diferencias en función del capital cultural del hogar de procedencia del joven**. En otras palabras: el capital educativo del hogar no impacta sobre las representaciones del joven acerca del vínculo educación-trabajo, pero sí puede influir en sus expectativas en materia laboral y educativa.

8 - BIBLIOGRAFÍA

Althusser, L., 1988, *Ideología y aparato ideológico de Estado*, Buenos Aires, Ed. Nueva Visión

Bauman, Z. *Modernidad líquida*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. 1999.

Berger, P. y Luckmann, T., 1994, *La construcción social de la realidad*, Amorróu, Bs. As

Bonal, X., 1998, *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, Barcelona, Ed. Paidós

Bourdieu, P. y Passeron, J.C., 2001, *La reproducción*, Madrid, Ed. Popular

Bourdieu, Pierre, 2000, “Las formas del capital. Capital Económico, capital cultural y capital social”, en Bourdieu, P. *Poder, derecho y clases sociales*, Barcelona, Desclée

Carrillo, J. e Irazo, C., 2003, “*Calificación y Competencias Laborales en América Latina*”, en De la Garza, E. (coord.) *Tratado Latinoamericano De Sociología Del Trabajo*, FCE, México D.F. (págs. 179 –212).

Durkheim, É., 2003, *Educación y sociología*, Barcelona, Ed. Península

Durkheim, E., 1976, *Educación como socialización*, Salamanca, Ediciones Sígueme

Durston, John, 2002, *El capital social campesino en la gestión del desarrollo rural*, Santiago de Chile, CEPAL. Disponible en: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/0/11700/Indice.pdf>

Filardo, V., Cabrera, M., Aguiar, S., 2010, *Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud. Segundo informe*. Montevideo, MIDES

Gallart, M.A., 2002, *Veinte años de educación y trabajo: la investigación de la formación y la formación de una investigadora*, Montevideo, OIT/Cinterfor, disponible en: http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/ma_gallart.pdf

Granovetter, M. S., 1973. "The strength of weak ties", en *American Journal of Sociology*; vol 78, nº 6. (pp. 1360- 1380). Disponible en: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/pecar/Articulos/GRANOVETTER2.pdf>

Hualde, A., 2002, "El territorio como configuración compleja en las relaciones entre educación y trabajo", en Ibarrola, M. (Coord), *Desarrollo local y formación: hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo*. Montevideo, OIT/Cinterfor, disponible en: <http://municipios.unq.edu.ar/modules/mislibros/archivos/Desarrollo%2520local%252.pdf>

Ibarrola, M., 2002, "Nuevas tendencias en la formación escolar para el trabajo", en Ibarrola, M. (Coord), *Desarrollo local y formación: hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo*. Montevideo, OIT/Cinterfor, disponible en: <http://municipios.unq.edu.ar/modules/mislibros/archivos/Desarrollo%2520local%252.pdf>

Jacinto, C., 2002, "Los jóvenes, la educación y el trabajo en América Latina. Nuevos temas debates y dilemas", en Ibarrola, M. (Coord), *Desarrollo local y formación: hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo*. Montevideo, OIT/Cinterfor, disponible en: <http://municipios.unq.edu.ar/modules/mislibros/archivos/Desarrollo%2520local%252.pdf>

Jacinto, C., et al., 1998, "Formación para el trabajo de jóvenes de sectores de pobreza en América Latina ¿Qué desafíos y qué estrategias?", en Jacinto, C. y Gallart, M (Coord), *Por una segunda oportunidad: la formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*, Montevideo, OIT/Cinterfor, disponible en: http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/jacinto.pdf

Marrero, A, 2006, "La teoría del capital social. Una crítica en perspectiva latinoamericana." *ARXIVUS de Sociología*, págs 73 - 90, disponible en:

http://www.nucleodeciudadania.org/nucleo/extra/2007_11_06_11_54_43_arxius_capital_social.pdf

Mertens, M., 1996, *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*, Montevideo, OIT/Cinterfor, disponible en:

http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/mertens.pdf

MEMFOD, 2000, *Séptima comunicación: formación de actitudes y opiniones: los estudios desde la perspectiva de los estudiantes*, Montevideo

MTSS, 2011, *Diagnóstico sobre Empleo Juvenil Empleo y Educación: pilares para la construcción de la trayectoria laboral de los jóvenes*, Montevideo

Narodoswki, M., 1994). *La pedagogía moderna en penumbras*. Cuaderno de Pedagogía No 231, España.

Patron, R., 2008, *La educación como inversión y como actividad productiva formadora de recursos. Principales aspectos teóricos*, Montevideo, FCS, UDELAR

Valles, S.M., 1997, *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Madrid, Síntesis