

La educación, base para el desarrollo y la seguridad a escala humana

COZZANI, MR. ; DALLA TORRE, J.; GHILARDI, M.; INSA, C.

CONICET - IDEHESI - IMESC

Universidad Nacional de Cuyo - FF y Letras, Argentina.

imesc-idehesi@logos.uncu.edu.ar

Resumen

Las teorías sobre el desarrollo son en realidad un dinámico debate acerca de la relación población/recursos, de las condiciones de inequidad a escala planetaria y al interior de las naciones, y de las formas de superarlas.

Para avanzar hacia el desarrollo humano, es prioritario enfocar las acciones en la superación de las carencias que afectan la situación personal de los ciudadanos y eliminar los obstáculos que impiden su bienestar en relación con las condiciones medioambientales en las que transcurre su vida. La educación es comprendida como el eje fundamental para alcanzar niveles de desarrollo aceptables, asegurando superar situaciones de exclusión social.

Sobre la base de encuestas en cuatro establecimientos educativos del Gran Mendoza, se analizan las relaciones existentes entre las representaciones, de los adolescentes y sus familias sobre la importancia de la educación como medio optimizador de las situaciones socioeconómicas y los proyectos de capacitación futura, tanto a nivel terciario como universitario.

Palabras clave: educación / desarrollo humano / seguridad humana / representaciones

Abstract

Theories about development are actually a dynamic debate about the association: populace/resources, disparity conditions worldwide and within each nation, and their ways to rise above them.

In order to move forward human development, is a priority to pay attention and take control of the issues which affect each citizen, within their personal situation and relational life. Also, to remove the obstacles that avoid their wellness connected as well to environmental conditions he deals with. Education is taken care as the keystone to complete suitable levels of progress. Allows guaranteeing better life quality conditions, and overcoming with social exclusion situations.

Based on surveys in four educational establishments from Greater Mendoza, we analyze the existent relationship between representations of adolescents and their families about the significance of education as a way to reach better socio-economic and future scholarship objectives, both non-grade or university level.

Keywords: education / human development / human security / representations

Las teorías sobre el desarrollo son en realidad un dinámico debate acerca la relación población/recursos, de las condiciones de inequidad a escala planetaria y al interior de las naciones y de las formas de superarlas. Desde el inicio de las discusiones a mediados del siglo pasado, y durante más de veinte años, los argumentos predominantes se ajustaron al convencimiento de que las fragilidades propias de los países subdesarrollados podían ser superadas con crecimiento económico. En función del mantenimiento de los desequilibrios esta visión lineal del proceso de desarrollo fue superada paulatinamente hasta componer la teoría del desarrollo humano en la década del noventa, que concreta una visión integradora y holística de esta problemática, cuya raíz se reconoce social.

La filosofía que expresa este modelo, construido sobre la formulación teórica que sustenta el enfoque de calidad de vida, parte de una concepción integral del ser humano en su condición de individuo social y centra la cuestión del desarrollo de las naciones en la transformación del modo de vivir de las personas.

Para avanzar hacia el desarrollo humano, es prioritario enfocar las acciones en la superación de las carencias que afectan la situación personal y la vida de relación de los ciudadanos, y eliminar los obstáculos que impiden su bienestar en relación con las condiciones medioambientales en las que transcurre su vida. La satisfacción de las necesidades básicas, asociadas con la *"capacidad de tener una vida larga y saludable, de poseer conocimientos, de tener acceso a los recursos necesarios para disfrutar de un nivel de vida decoroso y de participar en la vida de la comunidad"* (PNUD, 1990), es la base sobre la que se inicia el proceso de *"ampliación de las opciones de que disponen las personas"*; esencial para superar las condiciones de subdesarrollo.

La potenciación de las capacidades humanas expande los horizontes individuales e induce el progreso hacia la equidad de oportunidades fortaleciendo las sociedades, y es también una condición indispensable para avanzar en la sostenibilidad y el desarrollo productivo.

La concepción de equidad intergeneracional sobre la que se apoya el principio de sostenibilidad, prioritario en el paradigma del desarrollo sostenible desde la visión medioambiental, en la teoría del desarrollo humano se amplía a todas las cuestiones sociales, crecimiento económico, empleo, cultura.

Relacionada íntimamente con el concepto de desarrollo humano y como uno de sus ejes principales, la teoría de la seguridad humana complementa estos significados. Sostiene la necesidad de proteger las libertades vitales, en función del derecho de todos los hombres a ser defendidos de las inseguridades derivadas de condiciones que obstaculizan la satisfacción de sus necesidades y la potenciación de sus capacidades. Desde esta perspectiva, la inequidad en las posibilidades de avanzar en el desarrollo individual, deriva en conflictos que alteran la seguridad personal y de las comunidades. Por el contrario, el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas y la dinamización de sus competencias que incrementa sus opciones, fortalecen su propia seguridad y atenúan las posibilidades de conflictos originados por privaciones.

En el marco de las teorías que asocian el desarrollo, en el sentido de transformación del modo de vivir de las personas, con la seguridad, comprendida como la certidumbre de que podrán superar las condiciones que obstaculizan la satisfacción de las necesidades y la potenciación de sus capacidades, la educación deviene valorada como elemento central para procurar mejores calidades de vida y superar situaciones de exclusión social. En este sentido Katzman (2001: 17) afirma que *"la creciente centralidad del conocimiento como instrumento para el progreso de las naciones, reafirma el papel que se le asignó tradicionalmente a la educación como vía principal de movilidad social y ámbito privilegiado para la integración social de las nuevas generaciones"*.

La capacitación en conocimientos y habilidades indispensables para participar en la fuerza de trabajo y la formación en normas y actitudes sociales, acumuladas a través de altos niveles de escolarización, otorgan la posibilidad de lograr mejores oportunidades de acceder a una vida digna, resultan una dimensión elemental para el progreso hacia la seguridad, amplían y fortalecen redes sociales, promueven el ejercicio de la ciudadanía, y como una forma de capital, pesan en los procesos de crecimiento económico productivo de un país. A mayor educación corresponden también competencias o recursos de afrontamiento más diversificados (Seidmann et al., 2002), que aumentan las opciones para conseguir empleos de buena calidad y favorecen una situación de mayor bienestar.

Con respecto a la relación entre grado de instrucción y empleo un estudio sobre categorías ocupacionales por sector industrial en América Latina afirma que *"el impacto de los mayores niveles de alfabetización, especialmente en las ocupaciones no manuales, de alto grado de capacitación, difiere según los niveles de enseñanza alcanzados por las personas, [y] los beneficios son aún mayores para los trabajadores que han alcanzado la enseñanza terciaria que para aquellos que han llegado a la educación secundaria"* (Carlson, 2002: 11).

El progreso a través de los distintos niveles del sistema educativo, es decir una escolarización prolongada, conduce no sólo a una mayor igualdad en el acceso a las oportunidades que ofrece el mercado de trabajo; disminuye situaciones de marginalidad y exclusión brindando “[...] las condiciones que facilitan la interacción entre desiguales en condiciones de igualdad (Katzman, 2001: 177) y alienta procesos de movilidad social.

En este sentido “tiene la potencialidad de actuar como un crisol integrador,” (Katzman, 2001: 177), por cuanto la convivencia en ámbitos escolares proporciona la posibilidad de construir y sostener redes sociales entre jóvenes con diferente posición en la estructura social permitiendo acumular capital social, uno de los recursos centrales para la superación de situaciones de vulnerabilidad.

Para los estudiantes de los sectores socialmente más débiles estas relaciones constituyen “depósitos de reciprocidades, confianzas y lealtades que pueden ser activadas en el momento de su incorporación al mercado de trabajo, gracias a la movilización de los “créditos” acumulados con sus pares más influyentes a lo largo de una historia común, y gracias al conocimiento directo que éstos tienen de sus méritos” (Flap y Graaf, 1986). Los jóvenes excluidos de la construcción de estas redes que potencian el aprovechamiento del capital humano en la etapa estudiantil, se encontrarán con “miembros de otros estratos sociales en el mercado de trabajo, donde las relaciones ya estarán enmarcadas en los patrones jerárquicos propios de la organización del mundo laboral”, como afirma Katzman (2001); situación que reproduce la desigualdad y la fragmentación de la estructura social y perpetúa situaciones de exclusión y segregación.

Es decir, que la correspondencia entre capacitación, acumulación de capital social y trabajo calificado, a criterio de los expertos, constituye la estructura sobre la que se afianzan el progreso y la seguridad de las personas y el desarrollo de las comunidades.

Sin embargo, las transformaciones y los cambios estructurales propios de las últimas décadas modificaron el rol de las instituciones y alteraron el sistema de oportunidades y alternativas, impactando negativamente tanto sobre la inserción de los jóvenes en el sistema de enseñanza como en la duración de los trayectos educativos, y en consecuencia sobre sus posibilidades de acceso laborales.

Mientras se incrementan las exigencias de mayores niveles de instrucción que proveen el manejo de conocimientos necesarios para acceder a un mejor desempeño laboral, numerosos jóvenes abandonan la escuela secundaria antes de egresar, o excluyen de sus expectativas a futuro el paso por el nivel terciario o superior.

Según el Barómetro de la Deuda Social, en 2009 cuatro de cada diez adolescentes de los últimos tres años del secundario no sólo repitieron algún curso, sino que abandonaron sus estudios. En esta tendencia, representativa de la realidad de ocho provincias argentinas, Jujuy perdió el 11% de su población escolar, Buenos Aires el 10,3% de sus estudiantes secundarios, Entre Ríos el 6,1%, La Pampa 3,5%, Santa Fe el 3,2%; Mendoza 1,5%.

Si bien, en contraposición, en otras 16 provincias después de la crisis económica de 2001 aumentó la población estudiantil, a nivel nacional el saldo es negativo. En las escuelas secundarias hay 70 mil inscriptos menos, a diferencia de la tendencia expansiva experimentada entre 1960 y 2001, cuando la matrícula creció 1,7 veces más que la población correspondiente a ese nivel (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, 2008). Por otra parte, la tasa de deserción escolar se aproxima al 20%, y alrededor de un tercio de los estudiantes está retrasado o muy retrasado con respecto a los niveles correspondientes a su grupo etáreo, según datos de la CEPAL.

Este contexto, limitante de las opciones e ingresos laborales ante las exigencias actuales de capacitación en conocimiento e innovación, se reproduce en la provincia de Mendoza, incluida entre aquellas en las que cayó fuertemente la inscripción de estudiantes en el nivel secundario (en 2006, 141.544 alumnos menos que en 2002); proceso que complementan tasas considerables de deserción en este nivel de enseñanza y de alumnos que asisten a cursos inferiores a los correspondientes a su edad (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, 2007).

Estas condiciones de educación insuficiente y ausencia de continuidad educacional, que prefiguran limitaciones a las oportunidades de bienestar, afectan a más de la mitad de de los jóvenes mendocinos de 15 a 24 años, excluidos del sistema educativo en los últimos años y al 5% de los menores de la franja de 5 a 14 años. (Marco estratégico para la provincia de Mendoza, 2005).

La problemática social que implica la ausencia de inserción educativa, sobre todo en el primero de los niveles de enseñanza, generalmente asociada al trabajo infantil, se manifiesta significativamente en algunos departamentos de la provincia, como Maipú con el 13% de deserción escolar primaria, Las Heras y Godoy Cruz, donde el porcentaje de niños sin escolarización ronda el 10%. En el otro extremo, niveles inferiores de deserción escolar se observan en Lavalle (1,7%) y Malargüe (3,7%) (Ministerio de Desarrollo Humano, Familia y Comunidad de la provincia de Mendoza, 2008).

Concurrentemente, informes del Ministerio de Trabajo de la Nación, sobre la base de los datos proporcionados por la Encuesta de Actividades de Niños, Niñas y Adolescentes (EANNA) de 2006, señalan un notable proceso de crecimiento del trabajo infantil en el país; en particular en la provincia de Mendoza donde se registran los valores más altos. En la Argentina, el trabajo excluye del derecho a la educación al 6,5% de los niños de 5 a 13 años que cumplen alguna tarea y al 20% de los adolescentes de 14 a 17, mientras que en Mendoza los valores se elevan al 9% y 30%.

Este proceso de abandono del sistema educativo se articula con condiciones generales de escolarización notablemente deficitarias del conjunto de la población. Hacia 2005, cerca de 200.000 habitantes de Mendoza mayores de 15 años (el 18%) no habían terminado el ciclo escolar primario, sólo un 22% había cursado los primeros años del ciclo secundario y 25 % tenía el ciclo primario como máximo nivel de instrucción; es decir que sólo un

tercio había superado el ciclo de escolaridad secundaria básica (Marco estratégico para la provincia de Mendoza, 2005; Ministerio de Desarrollo Humano, Familia y Comunidad de la provincia de Mendoza, 2008).

Según Jaim Etcheverry (2011), *"el 58% de los argentinos de entre 25 y 64 años, la fuerza de trabajo, no ha completado la educación media"*.

Los jóvenes que acreditan perfiles de capacitación deficitarios encuentran severos obstáculos para insertarse en el mercado formal y en empleos de buena calidad. Desempleo o empleos temporarios y precarios mal remunerados, sin cobertura social ni protección legal y dificultades para la integración a la estructura social, se asocian en general con la falta de competencias y formación derivada de una trayectoria educativa reducida.

Las explicaciones acerca de este proceso de disociación entre la demanda de conocimiento e información como herramientas necesarias para progresar y un generalizado deterioro de las condiciones de alfabetización entre los jóvenes, se orientan hacia los recientes contextos de crisis derivados de las transformaciones económicas y sociales recientes.

Pero no solo lo material u objetivo conforma lo social, sino también lo simbólico; es decir, las representaciones en torno a lo material. La centralidad del valor de la educación parece haber desaparecido del pensamiento social, en el marco de una desvalorización de la capacidad formadora de conocimientos y destrezas de las instituciones escolares, y por lo tanto, del peso de la trayectoria educativa para acceder a mejores oportunidades de trabajo.

Aquella representación, históricamente predominante a nivel de lo imaginario en la sociedad argentina que alentaba el esfuerzo por permanecer y progresar dentro del sistema educativo, completar el ciclo de la escuela media y avanzar hasta el último de los niveles de enseñanza, anticipando que la asociación estudio-trabajo cumpliría expectativas y aspiraciones de bienestar y prestigio social, aparentemente se encuentra privada de significaciones o ha desaparecido.

En el marco de esta problemática y con el objeto de profundizar en la comprensión de este proceso de desajuste entre la demanda de altos niveles de capacitación y la reducción de los trayectos educativos característico de nuestros tiempos, se analizan la vigencia o desaparición de aquella representación, que privilegiaba el lugar central de la educación como sinónimo de escolarización para el progreso y la integración, presente en el imaginario social durante la mayor parte del siglo pasado, y su relación con las expectativas de capacitación futura que manifiestan los jóvenes.

Desde esta óptica privilegiando lo *"emic"* frente a lo *"etic"* (Ceirano, 2000: 3), se parte del examen del sentido, la valoración y el significado que tiene actualmente la educación en

las representaciones de los jóvenes que se encuentran incluidos en el nivel de estudios secundarios, para profundizar en el conocimiento de sus expectativas de formación futura dentro del sistema educativo y de la vinculación entre las trayectorias previstas y las características del contexto socioeconómico y educativo de inserción.

La aplicación de una estrategia metodológica preeminentemente cuantitativa, implicó la realización de una encuesta, que permitió obtener los datos sobre los que se apoya el presente artículo. El análisis de los datos se realizó con el apoyo del software SPSS 16.0 para datos cuantitativos. La información fue proporcionada por una muestra no probabilística de doscientos estudiantes de 14 a 18 años, el 57% mujeres, que cursaban los tres últimos años del nivel polimodal en escuelas de gestión pública (3) y gestión privada (1) al momento del trabajo de campo. Los establecimientos educativos se localizan en áreas céntricas y periféricas del Gran Mendoza, correspondientes a sectores sociales medio-bajos y bajos de la estructura mendocina.

Expectativas de continuidad educativa entre jóvenes del Gran Mendoza. Entre representaciones y prácticas.

Las representaciones sociales, *"construcciones simbólicas [...] a las que los sujetos apelan o que los sujetos crean para interpretar el mundo, para reflexionar sobre su propia situación y la de los demás, y para determinar el alcance y la posibilidad de su acción histórica"* (Vasilachis, 2003: 102), actúan como marcos de percepción e interpretación de la realidad. Se ubican en el orden de lo imaginario o simbólico; es decir, más allá de los atributos visibles de los propios objetos sociales, en tanto el proceso de representación es eminentemente simbólico (Ceirano, 2000: 4).

Estas construcciones simbólicas son maneras específicas de entender y comunicar la realidad de carácter dinámico, porque se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales.

Es decir que las representaciones respecto de algo o alguien, son inseparables de los grupos y de los objetos de referencia y no consisten en una simple reproducción sino más bien en una compleja construcción, resultado de la dialéctica entre las interacciones sociales cotidianas, el universo de experiencias previas de los sujetos y las condiciones del entorno. En ellas intervienen además del propio objeto, el carácter activo y creador de cada individuo, el grupo al que pertenece y las limitaciones y habilitaciones que lo rodean. Esta re-producción o reconstrucción siempre es subjetiva en última instancia. *"En la representación tenemos el contenido mental concreto de un acto de pensamiento que restituye simbólicamente algo ausente, que aproxima algo lejano"* (Jodelet, 1986: 476 citado en Rizo, 2006).

Pero también son sociales en el sentido de que permiten la producción de ciertos procesos humanos y son guías de pensamiento y acción que se utilizan para orientarse en el contexto social (Moscovici, 1979: 18 citado en Rizo, 2006). De acuerdo con Longo

(2003: 4), "construyen la realidad objetiva porque guían a los sujetos en sus relaciones sociales y en sus prácticas cotidianas; y construyen la realidad subjetiva, otorgándoles -debido a su raíz colectiva- el reconocimiento y la seguridad básica que los sujetos necesitan para darle coherencia a su existencia".

En tanto se reconocen como una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido por los miembros de un grupo, en el caso de esta investigación, las representaciones acerca del valor y el sentido de la educación y de las expectativas de escolarización a futuro puestas en juego por los estudiantes entrevistados, expresan una visión construida a partir de las experiencias vividas en los hogares, de sus capitales, de su situación objetiva, que podría orientar de cierta manera sus prácticas según normas, valores y patrones predefinidos y compartidos entre sus miembros.

En el contexto actual cuando tantos jóvenes desertan del nivel medio o reducen sus expectativas de alcanzar mejores niveles conocimiento, adelantando el riesgo de profundizar el deterioro de sus propias condiciones de inserción social, agudizado por las recientes crisis económico-sociales, ¿qué valor tiene la educación en el imaginario social?

La educación como sinónimo de escolarización ocupa el lugar principal en el imaginario social de los adolescentes incluidos en el nivel medio del sistema educativo, como el instrumento que garantiza progreso económico y movilidad social ascendente. El 95% de los jóvenes manifiesta que *es muy importante estudiar*, en primer lugar *para progresar*, y en segundo término *para ser alguien en la vida*, categorías surgidas de sus propios testimonios. Y esta valoración simbólica fuertemente positiva presente en sus representaciones, en los sentidos otorgados a la importancia de estudiar -*para progresar, para ser alguien en la vida*-, se prolonga manifiestamente al trabajo.

De este modo, el significado que los jóvenes proyectan sobre las credenciales educativas, y por extensión sobre el trabajo, señala el reconocimiento de su protagonismo fundamental en la ampliación de sus horizontes de bienestar a futuro, en los ámbitos económico y social. *Progresar*, hacia mejores posibilidades de ingresos y de prestigio social; *ser alguien en la vida*, avanzar en la construcción de competencias y habilidades valoradas socialmente.

Aquella centralidad que tuvo la educación en el sentido de escolarización en las representaciones construidas durante la mayor parte del siglo pasado, asociada a proyectos de mayores y mejores oportunidades de integración social, no parece haberse debilitado en el imaginario de los jóvenes participantes del estudio y sus familias, aún en las condiciones de crisis por las que atraviesa la sociedad.

En función de la importancia que revisten la apropiación de conocimientos, la formación y el desarrollo de la capacidad de innovación, para superar las limitaciones a las oportunidades de mejoramiento progresivo de las condiciones de vida, asociadas en general con una baja calificación laboral, el futuro de estos jóvenes, entre otros factores, se relaciona con la continuidad educacional después del ciclo medio de enseñanza.

La extensión de una capacitación que supere los estudios secundarios, adquiere especial relieve en el marco de los modestos resultados sobre el nivel de rendimiento de estudiantes de 15 años de edad, dentro del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que señalan los relevamientos realizados en 2006 y 2009. Estas evaluaciones de las competencias en lectura, matemática y ciencia, que los estudiantes ponen en juego a la hora de resolver situaciones problemáticas, señalan serias y crecientes deficiencias en la acumulación de conocimientos y destrezas, que se traducen en las dificultades que presentan para comprender textos y resolver cálculos matemáticos. Los adolescentes de 2006 *"son los jóvenes que hoy tienen entre 18 y 19 años, [y entre ellos] dos de cada tres buscan empleo, pero no superan los niveles mínimos requeridos para desempeñarse en el mercado de trabajo [...]* y *acaban por engrosar el sector informal* (IDESA, 2009).

Los estudios superiores que suceden a la enseñanza secundaria, universitarios, y los de carácter técnico que capacitan en destrezas de carácter operativo e instrumental para insertarse en la actividad laboral con calificación especializada, incrementan los logros educativos de los jóvenes y son los canales de acceso a los empleos especializados y a mejores retribuciones, como afirma Carlson (2002:11) *"de los factores incluidos en el análisis de los salarios el nivel de educación es el determinante de más peso en los ingresos en la mayoría de los países, aún si los demás se mantienen constantes"*.

Esta exigencia continua y progresiva de cualificación, esencial para avanzar en el desarrollo humano y la seguridad de las personas y las sociedades, se refleja en las representaciones construidas por los jóvenes entrevistados: estudiar permite *progresar, ser alguien en la vida*.

De acuerdo con esta percepción valorativa de la permanencia y continuidad dentro del sistema de enseñanza, se examinaron las perspectivas educativas que los jóvenes planifican a futuro y las condiciones del contexto socioeconómico y cultural en las que están incluidos, con el objeto de observar la relación entre sus proyectos y la situación real y concreta del ámbito familiar que media la planificación de sus prácticas.

Con la finalidad de distinguir, en primer lugar, si la significación fuertemente positiva que los adolescentes atribuyen a la educación en sus representaciones se corresponde con expectativas de progreso dentro del sistema de enseñanza, fueron consultados acerca de la intención de continuar el ciclo de educación superior. El 12% manifiesta que *no estudiará* una vez concluido el ciclo medio, el 45% responde que *continuará estudiando*, y el 43% proyecta *trabajar y estudiar*.

Es decir que casi nueve de cada diez adolescentes que se encuentran en los últimos años del secundario piensa seguir estudiando, pero más de la mitad de ellos sabe que necesitará ajustar el tiempo dedicado al estudio con un trabajo, y alrededor de uno de cada diez aspira sólo a completar el ciclo medio.

Un mínimo de 12 años de escolaridad, sumado al progresivo deterioro de la calidad de la educación formal reconocido por los expertos, tendría incidencia en la posibilidad de muchos de estos jóvenes de insertarse en ámbitos ocupacionales formales con buenos niveles de ingresos. Según CEPAL (1997) esta trayectoria educativa es el *"umbral que asegura una probabilidad de 80% de obtener un ingreso que permitirá a quienes participan en el mercado de trabajo mantenerse por encima de la línea de pobreza en los países latinoamericanos"*.

Un conjunto de condicionamientos generales, que pueden vincularse a las sucesivas crisis económicas y sociales que afectaron las condiciones de vida de grandes sectores sociales con la reducción de puestos de trabajo y la precarización del empleo, las transformaciones de la institución familiar, los conflictos asociados a la cuestión educativa, especialmente la reducción de la calidad de la enseñanza en el nivel secundario, retrasada frente a la mayor complejidad de las competencias exigidas para trabajar, son relevantes para contextualizar las expectativas de los adolescentes acerca de su capacitación en estudios superiores.

Pero para comprender las limitaciones concretas que obstaculizan el proyecto educativo a futuro de los estudiantes que cursan los últimos años del nivel medio, en cuanto a lograr un mayor nivel de conocimiento y capacitación, resulta necesario profundizar en el análisis de la situación objetiva de los hogares a los que pertenecen.

Con el criterio de que las probabilidades de alcanzar las aspiraciones puestas en juego por los adolescentes participantes de la muestra -predominantemente alineadas en la intención de continuar el ciclo de educación superior-, se enmarcan en las condiciones concretas de los hogares y los capitales con que cuentan las familias, se relevaron una serie de indicadores de base, considerados representativos como nivel de instrucción y tipo de ocupación de los padres, características de la vivienda familiar y del lugar de residencia, accesibilidad a servicios de salud, escolarización de los menores, trabajo infantil, etc.

Estos indicadores fueron agrupados según tres variables principales, distintivas de las características de habitabilidad de las viviendas familiares, de las condiciones socioeconómicas y del clima educacional de los hogares, con el principio de que las disparidades de nivel en cada una de estas categorías generan restricciones o allanan las probabilidades de los adolescentes de lograr sus aspiraciones en el futuro, entre otros factores.

La primera variable hace referencia a la infraestructura y servicios existentes en las viviendas y a los niveles apropiados de ocupación, que influyen sobre la convivencia familiar. Las características de habitabilidad se definen en función de la relación entre el número de personas y de cuartos disponibles en la casa, de los materiales empleados en la construcción de paredes, techos y piso, de la ubicación del servicio sanitario y del acceso al agua corriente. En tanto tienden a ser menos apropiadas aquellas en las que se

registran más de tres personas por cuarto, baño fuera de la vivienda, paredes de adobe, techo de caña o chapa, piso de tierra o cemento, y falta de agua corriente al interior de la vivienda, la presencia de al menos una de estas características define condiciones de habitabilidad deficitarias.

Dentro de la categoría condiciones socioeconómicas del hogar, se incluyen indicadores de la situación de las familias en cuanto a las posibilidades de gozar de buenas condiciones de vida en relación con su capacidad de generar recursos suficientes. Con el criterio de que son familias en situación desfavorable las que dependen del empleo precario del jefe de hogar, completan los ingresos necesarios con el trabajo de menores, carecen de cobertura en servicios de salud, o perciben algún tipo de asistencia económica institucional, la existencia de alguna de estas diferencias se considera representativa de hogares en situación socioeconómica vulnerable.

El clima educacional de los hogares, que puede inducir a aumentar los logros educativos en los hijos o atenuar sus posibilidades de realización de expectativas de estudio a futuro, se evalúa en función del capital educativo de los padres, de las experiencias de actividades extraescolares de carácter cultural en los adolescentes, desde los deportes hasta las clases de idiomas o informática, y de la práctica de inserción escolar para los miembros menores del hogar. Desde esta perspectiva, un clima educacional débil, guarda relación con un capital educativo insuficiente, inferior a diez años de estudio, con la presencia de niños en edad escolar que no asisten a la escuela, o bien con la privación del refuerzo educativo que pueden brindar las enseñanzas extraescolares en los estudiantes de nivel medio.

El análisis de los datos obtenidos a través de las encuestas, correspondientes a las tres variables, consideradas principalmente representativas de las condiciones materiales de los hogares en que viven los adolescentes participantes en el estudio y de los capitales con que cuentan las familias -características de habitabilidad de las viviendas, condiciones socioeconómicas y clima educacional-, diferenciando condiciones deficitarias de habitabilidad, situaciones socioeconómicas vulnerables y clima educacional débil, y el cruce de las variables con las opciones *no estudiar, estudiar, estudiar y trabajar*, correspondientes a sus expectativas educativas a futuro se realizó con el apoyo del software SPSS 16.0 para datos cuantitativos.

Tabla N° 1. Expectativas de continuidad educativa en el ciclo superior entre estudiantes secundarios de la provincia de Mendoza, según condiciones de habitabilidad de las viviendas, situación socioeconómica y clima educacional de los hogares, en porcentaje

hogares		expectativas de continuidad educativa en el ciclo superior entre estudiantes secundarios		
		no estudiar	estudiar	estudiar y trabajar
condiciones de habitabilidad de las viviendas	deficitaria	17	38	45
	no deficitaria	11	45	44
situación socioeconómica	vulnerable	16	37	47
	no vulnerable	7	57	36
clima educacional	débil	15	41	44
	fuerte	3	56	41

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas realizadas

Los datos volcados en la tabla señalan claramente que las desigualdades contrastadas en las situaciones de los hogares y los capitales acumulados por las familias, se vinculan con frecuencias diferentes en cada una de las opciones señaladas con respecto al futuro educativo que se plantean los adolescentes participantes de la encuesta.

El marco de habitabilidad que presentan las viviendas en las que las familias desarrollan sus actividades cotidianas es una de las formas en que se manifiestan las condiciones materiales en las que se desarrolla la vida. Las viviendas con deficiencias extremas en cuanto a la función de resguardo y protección relacionada con la calidad de los materiales en paredes, pisos y techos, privadas de servicios básicos como agua, sin instalaciones sanitarias en el interior, o sobreocupadas, crean ambientes poco propicios para la convivencia cotidiana y para potenciar las oportunidades de desarrollo de sus miembros. En relación con las desigualdades en la infraestructura habitacional de los hogares, el 17% de los estudiantes que habitan en viviendas deficitarias manifiesta la expectativa de limitar su trayecto escolar al ciclo medio, mientras que esta proporción se reduce al 11% en el grupo que comparte mejores condiciones habitacionales. La reducida diferencia (6%) que separa las proporciones correspondientes a uno y otro de los grupos en cuanto a la decisión de estudiar como de interrumpir sus estudios, desaparece en el caso de los proyectos que combinan estudio y trabajo.

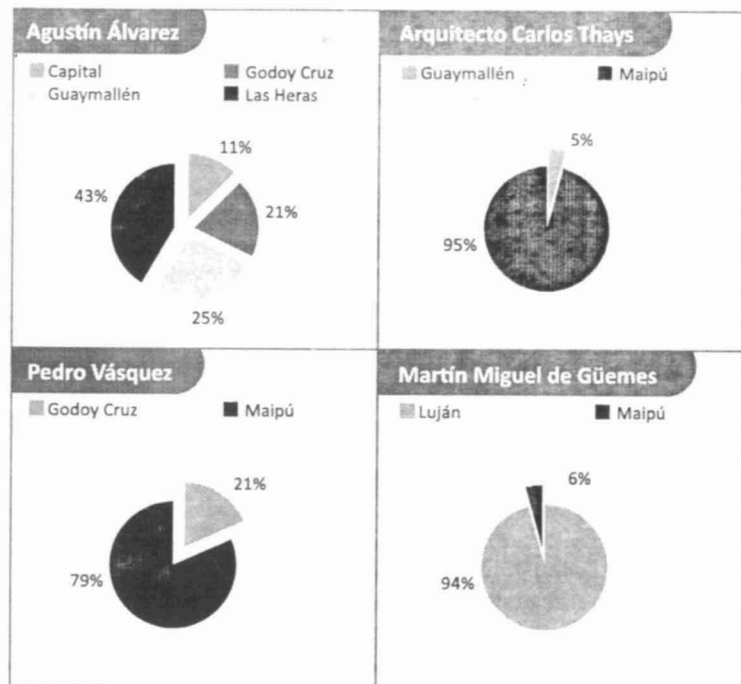
Es más evidente la correlación entre el trayecto educativo a futuro que planifican los estudiantes y la situación socioeconómica familiar. El número de los adolescentes de familias de menores recursos que se plantean interrumpir su capacitación en el sistema de enseñanza al concluir el nivel medio más que duplica al de los que viven en mejores condiciones económicas. Del mismo modo, seis de cada diez de los que integran este último grupo piensan continuar estudiando; un 20% más de los miembros de hogares que dependen de un empleo precario, completan los ingresos necesarios con el trabajo de menores, la cobertura en servicios de salud depende de las instituciones públicas, o perciben algún tipo de asistencia económica institucional.

Pero sin duda el clima educacional de los hogares es el que impacta más fuertemente sobre las trayectorias educativas que los estudiantes entrevistados se plantean a futuro. Entre los que pertenecen a hogares donde uno o ambos progenitores cuentan con un capital educativo insuficiente, tienen hermanos en edad escolar que no asisten a establecimientos de enseñanza, o no participan de actividades extraescolares de carácter cultural que permiten robustecer su formación, el 15 % no proyecta continuar estudios superiores; cinco veces más de los que viven en mejores ambientes educativos familiares. Del mismo modo, la notable diferencia que separa a ambos grupos en la opción de seguir estudiando, refuerza la centralidad de la proyección del ambiente educativo familiar en la trayectoria de capacitación de los jóvenes.

Por otra parte, entre las variables consideradas representativas del clima educacional del hogar, la probabilidad de continuidad en el ciclo superior está asociada fuertemente con el capital educativo de los padres.

La opción de *no estudiar* prácticamente carece de vigencia en los planes a futuro de los jóvenes cuyos padres acreditan formación superior, y es clara la significativa progresión del número de los que manifiestan el propósito de *estudiar* o fortalecer su trayectoria educativa después de la escuela secundaria en función de mayores niveles de escolaridad de los padres, y en particular de la madre.

Gráfico Nº 1: Alumnos por establecimiento educativo según lugar de residencia



Fuente: Elaboración propia en base a encuestas realizadas.

De acuerdo con los resultados del análisis, las perspectivas de acceso a la educación superior, que se proponen los estudiantes de los últimos años de secundaria participantes en el estudio, se vinculan con las condiciones materiales de los hogares en que viven y con los capitales acumulados por las familias.

La representación altamente positiva acerca del valor de la educación claramente predominante, cuya práctica conduciría a continuar en el sistema educativo hasta el nivel superior, pierde centralidad en los proyectos y expectativas de vida que se proponen los adolescentes en el contexto de las disparidades propias de los hogares.

El imaginario de progreso social y personal, de avance en el ámbito económico, ligado a la educación, construido por la gran mayoría de los jóvenes entrevistados, se proyecta en un significado concreto para los miembros de las familias con mejores condiciones de vida; mucho más que para aquellos que viven en hogares de menores ingresos y crecen en ambientes educativos débiles, particularmente concordantes con reducidas trayectorias educativas de los padres.

Conclusiones

El nivel de instrucción asociado con trayectos educativos prolongados es una de las estrategias centrales para avanzar en el desarrollo y superar condiciones de inseguridad a escala humana.

Especialmente hoy, frente a las exigencias del mercado laboral, y aún más en períodos de crisis de empleo, el déficit educativo precariza las oportunidades de inserción laboral en ocupaciones calificadas, desalienta las perspectivas de ascenso social y restringe las posibilidades de superar calidades de vida deficitarias, incrementando las disparidades dentro de la estructura social y la inseguridad de las personas.

Sin embargo, los expertos observan una disociación entre esta demanda de conocimiento, capacitación e información y las trayectorias educativas de los adolescentes, reducidas en función de la disminución de las tasas de inscripción en el nivel secundario, de un alto grado de deserción, y también de modestos resultados sobre su nivel de rendimiento; condiciones que prefiguran limitaciones a sus oportunidades de bienestar en el futuro.

Es decir, mientras se incrementan las exigencias de instrucción que proveen el manejo de conocimientos necesarios para acceder a un mejor desempeño laboral, numerosos jóvenes abandonan la escuela secundaria antes de egresar, o excluyen de sus expectativas a futuro el paso por el nivel terciario o superior.

Este escenario induciría a considerar que existe un consenso generalizado en los adolescentes acerca de la desvalorización de la capacidad formadora de conocimientos y destrezas de las instituciones de enseñanza, y por lo tanto, del peso de la trayectoria educativa para acceder a mejores oportunidades de trabajo.

En el marco de esta problemática, en el trabajo se examina la vigencia o desaparición de aquella representación que centraba en la educación las posibilidades de progreso y la integración, comparativamente con los proyectos de capacitación futura que se plantean estudiantes de los últimos años del nivel medio de la provincia de Mendoza, según las condiciones de los hogares.

Los resultados alcanzados señalan en primer término una alineación generalizada de sus representaciones sobre la importancia de "estudiar..., para progresar..., para ser alguien en la vida", y una diferenciación en la perspectiva de cursar estudios superiores en función de la realidad de contextos socio-económicos muy diversos.

Si bien la ponderación que jerarquiza el valor de la educación integra las representaciones de todos los jóvenes entrevistados, la proyección a futuro de continuar en el ciclo superior se debilita entre los miembros de hogares con menor capital material, social, y especialmente cultural.

Referencias bibliográficas

BOURDIEU P., (2000) Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social, en *Poder, derecho y clases sociales*, Editorial Desclée de Brouwer, Bilbao, España.

CARLSON B. A., (2002) *Educación y mercado de trabajo en América Latina: ¿Qué nos dicen las cifras?* Serie Desarrollo Productivo 114. CEPAL-ECLAC, División de Desarrollo Productivo y Empresarial Red de Reestructuración y Competitividad - Santiago de Chile, septiembre.

CEIRANO V., (2000) Las representaciones sociales de la pobreza, Cinta de Moebio, noviembre, N° 9 Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Chile.

COZZANI MR., (2009) Seguridad Humana para vencer la batalla contra la inseguridad, en *Aula Virtual*, Ciclo de actualización política, Escuela de gobierno y administración, Subsecretaría de gestión pública, Secretaría General de la Gobernación de la provincia de Mendoza, pub. on line, 15 p.

COZZANI MR., (2008) *Seguridad Humana, una nueva perspectiva en la problemática del desarrollo. Las relaciones entre exclusión, privación y conflicto*, en Cozzani y otros, Inseguridad. Estrategias para fortalecer la convivencia social, EDIUNC, Mendoza, pp. 23-46.

COZZANI MR., y otros (2008): *Inseguridad. Estrategias para fortalecer la convivencia social*, EDIUNC, Mendoza, 190 p.

GARCÍA OCANTO S. y MEDINA R., (2008) Exclusión social y vulnerabilidad. La situación de los jóvenes, en Cozzani, MR. y otros (2008): *Inseguridad. Estrategias para fortalecer la convivencia social*, EDIUNC, Mendoza, pp.111-140.

GRAAF N. D. y FLAP H. D., (1986) Social capital and attained occupational status, The Netherland Journal of Sociology, N° 22, Amsterdam, Países Bajos.

JODELET D., (1986) La representación social: fenómenos, concepto y teoría, en Moscovici, S. (comp.): *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Ediciones Paidós, Barcelona.

KATZMAN R., (2001) Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos, Revista de la CEPAL N° 75, diciembre.

KLIKSBERG B., (2000) Los escenarios sociales en América Latina y el Caribe, en *Revista Panamericana de salud pública*, pp.104-111.

LONGO, M. E., (2003) Representaciones sociales en torno al trabajo e identidad en varones pobres, 6º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, ASET, Buenos Aires.

MOSCOVICI S., (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Editorial Huemul, Buenos Aires.

SARAVÍ G., (2009) *Juventud y sentidos de pertenencia en América Latina: causas y riesgos de la fragmentación social*, Revista CEPAL 98, agosto, pp. 47- 65.

SEIDMANN S.; STEFANI D.; PANO C.; ACRICH L.; PUPKO V., (2002) El efecto de la educación sobre el afrontamiento de la enfermedad crónica en cuidadores familiares, Revista Argentina de Clínica Psicológica 11, Buenos Aires, agosto.

VASILACHIS DE GIALDINO I., (2003) Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales, Barcelona, Editorial Gedisa.

Otras fuentes consultadas

- Barómetro de la Deuda Social, Pontificia Universidad Católica Argentina, Buenos Aires, Argentina.
- CEPAL (1997): Panorama social de América Latina 1997, CEPAL, Chile.
- Diario Página 12, Cuántos son, qué hacen y cómo trabajan, 4 de setiembre, Sección El país, Buenos Aires.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, 2008.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, 2007.
- Encuesta de Actividades de Niños, Niñas y Adolescentes (EANNA) de 2006.
- Instituto para el Desarrollo Social Argentino (IDESA) (2009): Sólo 1 de cada 3 jóvenes está preparado para el trabajo, 7/26/2009, disponible en <http://www.idesa.org/>
- Marco estratégico para la provincia de Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina, 2005.
- Ministerio de Desarrollo Humano, Familia y Comunidad de la provincia de Mendoza, Gobierno de Mendoza, Argentina.
- Objetivos del Desarrollo del Milenio, Presidencia de la Nación/ONU, disponible en: <http://www.politicassociales.gov.ar/odm/index.html>
- PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) (1990): Desarrollo Humano. Informe 1990, ONU.
- Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (IDESA, 2009).
- SITEAL (Sistemas de Información de Tendencias Educativas en América Latina). *Del trabajo a la escuela: equidad y exclusión entre los adolescentes urbanos de cuatro países de América Latina*, Boletín N° 1, Buenos Aires, disponible en <http://www.siteal.iipe-oei.org/cuadernos/11/trabajar-o-estudiar>