



Education Policy Analysis Archives/Archivos  
Analíticos de Políticas Educativas

ISSN: 1068-2341

epaa@alperin.ca

Arizona State University  
Estados Unidos

Aparicio, Pablo Christian

Educación y jóvenes en contextos de desigualdad socioeconómica. Tendencias y perspectivas en  
América Latina

Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 17, enero-  
diciembre, 2009, pp. 1-35

Arizona State University  
Arizona, Estados Unidos

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275019727012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# Archivos Analíticos de Políticas Educativas

Revista académica evaluada por pares

Editor inglés: Sherman Dorn  
College of Education  
University of South Florida

Editor Español: Gustavo E. Fischman  
Mary Lou Fulton College of Education  
Arizona State University

Volumen 17

Número 12

Junio 15, 2009

ISSN 1068-2341

## Educación y jóvenes en contextos de desigualdad socioeconómica Tendencias y perspectivas en América Latina

Pablo Christian Aparicio  
Eberhard - Karls Universität Tübingen & Universidad de Salamanca

Citación: Aparicio, P. C. (2009), Educación y jóvenes en contextos de desigualdad socioeconómica. Tendencias y perspectivas en América Latina *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (12). Recuperado [fecha] de <http://epaa.asu.edu/epaa/>

**Resumen:** La educación tiene una importancia capital en el desarrollo de las sociedades a partir de su aporte para la ampliación de las posibilidades de participación, el fortalecimiento de la cohesión social, la organización de los proyectos biográficos y profesionales y la sustentabilidad de la integración democrática. En América Latina las transformaciones estructurales propiciadas por las reformas de los años noventa, la globalización económica y cultural, y los diversos problemas inherentes a la vulnerabilidad y a la exclusión socioeconómica han abierto para las nuevas generaciones un nuevo escenario plagado de restricciones pero también de posibilidades. Este artículo presenta una mirada crítica acerca del escenario socio histórico en que el se sitúa la propuesta educativa para indagar sobre la pertinencia o no de las propuestas de formación que intentan favorecer la participación de los jóvenes y reconocer sus demandas específicas.

**Palabras clave:** Educación; juventud; desigualdad socioeconómica; América Latina

### Education and youth in contexts of socioeconomic inequality. Trends and perspectives for Latin America

**Abstract:** Education has a key role in the development of societies. From strengthening of social cohesion, the organization of biographical and professional projects, and the sustainability of democratic integration, education contributes to the expansion of



Los lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. AAPE/EPAA es publicada conjuntamente por el Mary Lou Fulton College of Education, Arizona State University y el College of Education, University of South Florida. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en el Directory of Open Access Journals <http://www.doaj.org>, ERIC, H.W. Wilson & Co. y SCOPUS. Contribuya con comentarios y sugerencias a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu).

opportunities for participation. The structural changes produced in Latin America by the reforms of the 1990s, economic and cultural globalization, and the problems inherent in vulnerability and socioeconomic exclusion, created a new framework of restrictions and possibilities for the new generations. This article gives a critical insight into the socioeconomic scene of the educational offer. Subsequently, it inquires into the pertinence of its training proposals, the aim of which is to encourage the participation of the young and to recognize their specific demands.

**Key words:** Education; youth; socioeconomic inequality; Latin America

## Introducción<sup>1</sup>

La realidad es un desafío.

No estamos condenados a elegir entre lo mismo y lo mismo.

La realidad es real porque nos invita a cambiarla

y no porque nos obliga a aceptarla.

Eduardo Galeano (2006, pág.7)

En América Latina con reiterada insistencia los gobiernos y las organizaciones ligadas a la cooperación para el desarrollo local e internacional apelan a la necesidad de fortalecer la participación de las nuevas generaciones –niños y jóvenes- en el sistema educativo, como una vía efectiva para ampliar la cohesión social, otorgar mayor sustentabilidad al modelo de desarrollo y fortalecer los procesos económicos de transformación estructural. Sin embargo, el hiato que separa a la realidad educativa por un lado, y a los deseos esgrimidos a nivel político y curricular por el otro, ha sido propulsado fundamentalmente por el influjo de la desigualdad socioeconómica que incide en la distribución inequitativa de las oportunidades de participación social entre las generaciones más jóvenes según la procedencia étnica cultural, el grado de educación adquirido por los progenitores, la ubicación geográfica de residencia, el género y el nivel socioeconómico.

En el presente artículo, se intentará analizar brevemente el escenario histórico social donde se circunscribe la propuesta educativa actual para poder entender la forma de participación de los jóvenes en los sistemas de formación y así también evaluar el grado de efectividad de las ofertas y de los programas en correspondencia a las demandas e intereses específicos de este colectivo. En esta empresa, la visibilización de la complejidad y la pluralidad de los contextos y los actores educativos resulta determinante tanto para acompasar idóneamente los procesos de formación de las nuevas generaciones, así como también para abordar los desafíos presentes y futuros de la educación como herramienta social transformadora. Finalmente, se abordarán los desafíos concernientes a las políticas de juventud, como horizonte y marco de referencia a donde en un futuro se debería circunscribir la diversidad de temas, programas y acciones públicas y sociales destinadas a los jóvenes.

## Después del auge de las reformas neoliberales: tendencias y perspectivas en el escenario educativo

La implementación generalizada de las políticas de contenido neoliberal en América Latina impactó en los procesos de participación de las nuevas generaciones en el sistema educativo, en el mercado de trabajo y los demás beneficios y servicios sociales (Jacinto, 2002, Torres, 2001). Ante la escasa generación de acciones y estrategias compensadoras provistas por parte del Estado, el

---

<sup>1</sup>El autor agradece el apoyo inestimable y profundo de la Familia Aparicio, Sara Nardi y Marysol Tejeda Villegas que posibilitaron la concreción de esta empresa reflexiva. Este trabajo está dedicado a la memoria de Rolly Castillo.

modesto desarrollo de los procesos económicos y productivos y la ausencia de medios de contención política social que acompasaran la implementación de las reformas estructurales se favoreció la irrupción de tendencias de vulnerabilización social, la gestación de nuevas estructuras de desigualdad social, la agudización de la pobreza estructural, la concentración de los ingresos y la acumulación de la riqueza (Portes & Hoffman, 2003).

El agravamiento de las desigualdades sociales fundamentalmente se pueden observar en la distribución del ingreso predominante en los países latinoamericanos que la presenta como la región más inequitativa del mundo. La brecha y los ápices de la desigualdad no se remiten exclusivamente al ingreso sino más bien se plantea simultáneamente como causa y consecuencia de otras brechas que a su vez influyen en acceso al bienestar social, la formación de capital humano, el acceso al trabajo y a los activos productivos, la vivencia de los derechos ciudadanos, la representación política e institucional.

En este escenario además, la pérdida de sentido de las propuestas macro económicas revelan no sólo el agotamiento del modelo político instituido inspirado en los cánones del Consenso de Washington (privatización, desregulación de los mercados locales, flexibilización de las normas laborales, etc.) y en el neoliberalismo, sino también exponen la necesidad imperiosa de generar nuevos modelos y propuestas políticas congruentes con la complejidad cultural, social, económica y geográfica prevaleciente en la región (Burchardt, 2006).

En esta perspectiva, el surgimiento de una nueva orientación política en la región constanciada con algunas directrices del modelo social demócrata dan constancia de un viraje político e ideológico sustancial desde donde se revaloriza el rol del Estado como actor determinante y legítimo para garantizar el bienestar, la integración y la cohesión social a través del desarrollo de políticas y programas orientados al abordaje y resolución de conflictos sociales de diversa índole. Así por ejemplo países como Argentina, Chile, Brasil, República Bolivariana de Venezuela, Ecuador, Bolivia, Uruguay y, recientemente, Paraguay han expuesto claro la necesidad de un cambio importante en la orientación de sus acciones y la elaboración de la agenda política. Por su parte Kenneth (2008) refiriéndose a la transformación política de orientación social demócrata en América Latina expone que:

La muerte del Consenso de Washington ha abierto un espacio para la experimentación política, y el boom de la exportación de commodities desde 2003 ha aflojado las restricciones fiscales, lo que ha permitido implementar nuevas iniciativas políticas. En particular, están en curso reformas graduales en la política social orientada a reducir las desigualdades, mejorar los ingresos y la calidad de vida de los sectores más pobres y extender la protección social y los derechos de ciudadanía a los grupos menos favorecidos (p.95).

La inviabilidad de un modelo político tecnócrata y eficientista que fuera hegemónico durante la década del noventa está dando paso al advenimiento de un modelo político y social alternativo, que aboga por una mayor sustentabilidad e inclusión social en consonancia con las demandas locales y los retos globales a nivel económico, cultural, social, educativo y ambiental (Castro, 2005). Sin embargo y como un lastre histórico inexorable, aun quedan por desterrar los ya clásicos vicios clientelistas inherentes a los dispositivos burocráticos, estructuras administrativas y espacios de poder.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Desde los análisis aproximados por Levitsky (2007) y Alcántara Sáez (2008) es posible constatar como pese a la insistencia de las administraciones en la región por refrendar la ideología tecnocrática, los nuevos gobiernos de países como Argentina, Bolivia, Chile, Uruguay, Ecuador y Venezuela no han estado exentos del influjo de problemas ligados a la corrupción y el instrumentalismo político y demagógico de los mecanismos políticos e institucionales del Estado. Estos atributos, desgraciadamente, han acompasado el reciente desarrollo histórico de los sistemas democráticos en la región.

La introducción de reformas políticas sociales y educativas durante la década del noventa se circunscribieron en un proceso amplio de modernización de las estructuras del Estado que primordialmente abogó por la restricción de la intervención directa del fisco en la regulación de asuntos sociales, la progresiva participación del sector privado en la administración de los servicios sociales y la descentralización de las estructuras e instituciones públicas (Gajardo & Gómez, 2003).

La mayoría de estas transformaciones ejecutadas bajo el nombre de *reformas estructurales* en los diferentes países de la región no lograron cumplir sus objetivos planteados y las expectativas en ellas depositadas se desvanecieron en el intento, y esto, se debió primordialmente a la imposibilidad de contrarrestar el influjo que tienen en la constitución de la vida social problemas como la desigualdad socioeconómica, la acumulación social e histórica de la riqueza, el acceso inequitativo a las fuentes del ingreso, la distribución meritocrática del trabajo decente, la informalidad laboral y la volatilidad de las actividades productivas y la participación segmentada en los bienes sociales (materiales y culturales) necesarios para poder participar plenamente en la vida social.<sup>3</sup>

La importante desigualdad que se registra en la distribución del ingreso en América Latina distingue a la región como la más rezagada e inequitativa del mundo, la distribución segmentada del ingreso resulta harto paradójico si se considera que el nivel de desarrollo económico alcanzado y prevaleciente resultaría suficiente para que los sectores pobres y pauperizados superasen tal condición. Esto no es un dato menor, si se recuerda que América Latina, según datos proporcionados por Machinea y Hopenhayn (2005) un 42% de los hogares vive bajo la línea de pobreza y sin protección social básica, condición que afecta a más de 220 millones de habitantes, de los cuales 96 millones son pobres extremos.

La reformas viabilizadas en el ámbito de la política educativa, si bien proveyeron una mejor sistematización de las ofertas, las instituciones de formación y los actores educativos, así como también una mayor innovación, capacitación y flexibilización de los criterios de organización de las tareas de enseñanza, aprendizaje, evaluación y planificación, no fueron capaces de propagar una propuesta democrática que hiciera eje en las potencialidades y las restricciones de los contextos locales.

Por otro lado, las nuevas propuestas educativas no lograron compensar los déficit estructurales regentes a nivel del sistema y entre las diferentes jurisdicciones salvaguardando la excelencia de la oferta educativa pública y menos aún avanzaron sustancialmente en el empoderamiento de los actores involucrados en las instituciones educativas a través de la adquisición de competencias ligadas a la gestión, planificación y evaluación curricular autónoma. Todo esto conllevó a que se truncara el proceso de desarrollo y afianzamiento de espacios de toma de decisión a nivel institucional y jurisdiccional que resultan determinantes para una transposición efectiva y contextualizada de la oferta educativa (Dussel, 2001, 2005).

En el marco de las reformas educativas, la tendencia a la privatización del servicio educativo, las restricciones presupuestarias impuestas a través de los recortes fiscales<sup>4</sup> y la transposición

---

<sup>3</sup> Para analizar las tendencias en los diferentes países aconsejamos los textos de Sader, 2001; Lozano, 1998; Minujín, 1999; Kliksberg, 1999; Rama, 1998.

<sup>4</sup> La inversión pública en materia educativa entraña un papel determinante para la viabilidad de los propósitos fijados por la política del sector. Atendiendo a la relevancia que tienen los problemas socioeducativos como la desigualdad, la segregación, el defasaje curricular y la segmentación presentes en la mayoría de los sistemas de formación en América Latina, será necesario considerar no sólo *cuánto* sino fundamentalmente *cómo* se invierte en el sector educativo para poder infringir una transformación sustantiva en la calidad del servicio. Al respecto y en coincidencia con Morduchowicz & Duro (2007:30) se podría argüir que “en los últimos años, los países latinoamericanos y caribeños destinaron, en promedio, entre el 12% y el 20% de su gasto público total al sector educativo. Como se sabe, esta última cifra suele considerarse como aceptable o deseable. Sin embargo, paralelamente, el gasto público sectorial representa alrededor del 4% del PIB; cifra bastante inferior al 6% que se considerara como porcentaje deseable. Esta aparente contradicción se

acelerada y coercitiva de un cúmulo de referentes teóricos, metodológicos, tecnológicos y curriculares coadyuvaron a la instauración de clima de desorientación y temor dentro de la comunidad educativa. En este sentido, la contradicción planteada entre el propósito democrático e innovador de la reforma de la educación pública y la imposibilidad de adecuar -modernizando y mejorando procesalmente- las respectivas condiciones institucionales, burocráticas y profesionales -tan necesarias para acompañar la consecución de los cambios sugeridos- erigió un dualismo entre el discurso (el deber ser) y la práctica educativa, vale decir entre la viabilidad y la inviabilidad de una reforma necesaria pero a la vez escasamente entendida y consensuada colectivamente.

Visualizando estas consecuencias problemáticas y no menos perniciosas que desencadenó la reforma y que comprometieron la sostenibilidad de la nueva política educativa, Braslavsky (1999) postula que:

es notoria la escasez de referencias al perfil y al rol de los docentes. Esa escasez resalta frente a la presencia de numerosas referencias a las características institucionales deseadas. Parecería que en las representaciones respecto del cambio educativo la escuela hubiera desplazado a los docentes hacia un lugar de reconocido pero abstracto e intangible, y casi mágico, protagonismo en lugar de incluirlos como profesionales con prácticas concretas susceptibles de análisis, mejoramiento y transferencia (p.189).

Pese a ello, la educación desde su impacto social y productivo, se inscribe como una de las inversiones con más alta tasa de retorno en el desarrollo<sup>5</sup>, lo que viene a decir que, la adquisición o el acceso a una oferta educativa de calidad encarna un factor decisivo en la inclusión de los actores en todos los ámbitos de la vida social, e incide positivamente en el desarrollo de los proyectos biográficos, la participación en la vida social y el despliegue de las competencias, talentos, habilidades y destrezas. De esta observación se deriva que, la privación del acceso *de* y el fracaso durante la participación *en* una oferta educativa de calidad disminuye las posibilidades objetivas que detentan las personas para poder desarrollar sus competencias, potencialidades e intereses personales y por ende compromete sus posibilidades de participación social plena (Tiramonti & Ziegler, 2008).

### **La educación y el problema de la integración democrática cuando la desigualdad prevalece como telón de fondo**

Existe un amplio consenso en afirmar que en América Latina, la educación y su principal referente *la escuela* -concebida como una de las más relevantes agencias de socialización e integración social-, evidencian hoy enormes dificultades a la hora de fomentar y acompasar los procesos de formación de las nuevas generaciones atendiendo congruentemente a las demandas de los contextos locales, a las exigencias de los procesos productivos, económicos y laborales, y a los requerimientos y perfiles de la sociedad y la cultura (Tenti Fanfani, 2005).

---

explica por la baja presión impositiva de los países donde ello se manifiesta, que estaría resultando insuficiente para satisfacer eficientemente la demanda de determinados servicios públicos. En efecto, si el presupuesto no se financia con déficit, los recursos fiscales limitados implican una también baja magnitud del gasto público consolidado”.

<sup>5</sup> En conceptos de Haunshek & Wößmann (2007:8) “para una economía, la educación puede aumentar el capital humano de la fuerza laboral, lo que aumenta la productividad laboral y, por ende, se traduce en un mayor nivel de equilibrio de la producción. También puede aumentar la capacidad de innovación de la economía: el conocimiento sobre nuevas tecnologías, productos y procesos promueve el crecimiento. Y *así también*, puede facilitar la difusión y transmisión de los conocimientos necesarios para comprender y procesar la nueva información y para implementar las nuevas tecnologías concebidas por otros, nuevamente promoviendo el crecimiento.”

Como ya se expuso, los jóvenes latinoamericanos, a pesar de detentar mejores credenciales educativas que sus padres y de estar más familiarizados con los nuevos recursos y dinámicas de la sociedad de la información, se hallan más expuestos a los riesgos de la exclusión, a la segregación socioeconómica y a la no - participación dentro de los espacios políticos e institucionales de toma de decisión (CEPAL, 2008).

Lo que resulta harto paradójico y preocupante si se considera que los jóvenes y los niños representan el grupo más numeroso de la población latinoamericana, dato que obliga a repensar los esfuerzos y las acciones acometidas dentro del ámbito de formación en virtud a neutralizar las dinámicas y las estructuras que favorecen la reproducción intergeneracional de la pobreza, la desigualdad y la segregación de estos grupos de espacios políticos e institucionales estratégicos.

En un contexto caracterizado por el progresivo impacto de una economía de mercado, la transformación estructural de los dispositivos y los mecanismos de intervención pública, y la globalización cultural y económica, las instituciones tradicionales de socialización como la familia y la escuela se ven seriamente interpeladas. La incidencia de estos cambios alteran las condiciones de vida y el sentido de los proyectos personales gestados en y a través de la participación en el sistema educativo. A continuación se enumeraran sintéticamente algunas de estas transformaciones que recalcan en la vida de las nuevas generaciones y que por ende también impactan en el modo en como la escuela deberá posicionarse al momento de ofrecer herramientas para poder fortalecer la participación social, a saber:

*La progresiva acentuación de los procesos de individualización* de las opciones y las decisiones de las personas a nivel de los proyectos biográficos. En los casos en que las personas no cuentan con la orientación, el apoyo y el resguardo familiar, político e institucional necesario para organizar sus propias vidas y transiciones educativas y laborales, la ampliación de los márgenes de libertad para decidir *por sí mismos* cómo gestionar sus proyectos personales en vez de vivenciarse como una oportunidad para desplegar las competencias personales, objetivar intereses y realizar sus anhelos, se suele experimentar como una limitación fuertemente restrictiva. Al no contar con los referentes, interlocutores y recursos en el área política e institucional la posibilidad de tener que decidir autónomamente, asumiendo singularmente los riesgos de sus elecciones y auto - responsabilizándose de las consecuencias que estas entrañan, suelen contribuir a pronunciar el sentimiento de indefensión y desconcierto. En concordancia a lo postulado, se podría añadir que “la desvinculación de las estructuras de protección social y la crisis de los marcos de socialización tienden a reforzar las facetas negativas de las nuevas formas de individualismo” (Svampa, 2000:17). Es por este motivo también, que los jóvenes - individuos experimentan una suerte de clausura y desorientación en la soledad de su autonomía, al quedar desafiliados de las estructuras normativas y sociales que tradicionalmente modulaban sus comportamientos y despojados de los medios reales para cristalizar sus propios proyectos de vida. Sobre la obsolescencia de los referentes institucionales y culturales que tradicionalmente orientaban la vida de los jóvenes vivencian en América Latina Hopenhayn (2008) constata que hoy la propia subjetividad de los jóvenes es:

fuerza de tensión entre el deseo de integrarse al mundo adulto y la voluntad de armar guiones inéditos. La vida moderna los pone, por una parte, ante una novedosa oferta de alternativas de individualización pero, por otra, los somete a requerimientos de estandarización para amoldarse a la educación y el empleo. La identidad de tantos jóvenes se construye en este bisagra que vincula, pero tensiona, el legítimo anhelo de inclusión social y la pregunta por el sentido y las opciones de esa misma inclusión (pp. 10-11).

Ampliar los márgenes de libertad de los individuos en la elección de nuevas opciones de vida en el campo del trabajo, la educación, la sexualidad, el consumo cultural y la participación civil y política sin ofrecer *mínimos irreductibles* que garanticen legítimamente (a través de la elaboración de normativa y la destinación de políticas atinentes) la vivencia de las ventajas y las ofertas que ofrece la vida social y la cultura, redundan en la segregación social de los jóvenes y entre los jóvenes. En otros conceptos,

el deseo de experimentar una mayor autonomía en las decisiones a través del acceso a opciones culturales diversificadas se ve frustrado por la escasez de posibilidades objetivas para elegir en igualdad de condiciones y participar de los bienes materiales y simbólicos en juego. La escisión erigida entre el anhelo personal y las posibilidades estructurales, truncan el despliegue de las potencialidades y las competencias de los jóvenes - individuos que se requiere como paso previo para aprovechar los mayores grados de libertad y la multiplicidad de oportunidades sociales, económicas, políticas y culturales –supuestamente- dispuestas al alcance de todos (Krauskopf, 2000; Aparicio, 2008b).

*La diversificación de las condiciones sociales de vida*, las sociedades en su interior han tendido diversificarse a partir del influjo de la globalización económica y cultural, la modificación de los espacios institucionales y las políticas sociales en el marco de las reformas estructurales y la irrupción de movimientos y tejidos de organización social alternativos erigidos ante la ausencia de mecanismos de contención social y política. Por todo lo expuesto, dentro de las sociedades latinoamericanas se puede percibir que se ha producido una fuerte diferenciación de las estructuras y los procesos políticos y sociales de cohesión social, y fundamentalmente de las condiciones de vida a nivel económico, laboral y cultural que ampliaron la pluralidad existente precedentemente (Castel, 2004, 2005; Brunner, 1999);

*La multiplicación cualitativa y cuantitativa de las situaciones de vulnerabilidad y precariedad*, en este sentido el impacto estructural de factores como la pobreza, la depreciación de las oportunidades educativas, la participación desigual de los beneficios sociales y la segregación socioeconómica incrementa sensiblemente la probabilidad de que los jóvenes caigan en situaciones de riesgos y sean víctimas de la deserción escolar temprana. Con análogo énfasis, la ausencia de perspectivas futuras y la expansión del desempleo, la informalidad y la inseguridad laboral se condice con la creencia de interlocutores válidos de representación política y civil que obstaculizan la organización de las demandas y la exposición fehaciente a las autoridades públicas (Naciones Unidas, 2005; Fawcett, 2002);

*La desafección del Estado de sus responsabilidades sociales* ligadas a la construcción de acciones políticas de compensación de las desigualdades socioeconómicas y el refuerzo de la contención social en todos los ámbitos de la vida colectiva. Como una grave consecuencia de estas transformaciones y con el propósito de acelerar los procesos de privatización y disminución del gasto fiscal se produjo el contiguo deterioro generalizado de los servicios públicos en el área educativa, laboral, económica, de salud y asistencia social que lo agravo los problemas de acceso, participación y cohesión ya existentes;<sup>6</sup>

*La universalización de la educación pública primaria y secundaria en la mayoría de los países de América Latina y el Caribe* ha tendido a devaluar las credenciales educativas adquiridas, puesto que el acceso masivo a la misma tiene como correlato la neutralización del factor selectivo que esta encarna. A esto se añade que, el alto grado de segmentación de la oferta pública y también en comparación a la oferta privada alteran el sentido de la participación educativa para los diferentes grupos sociales. Sobre la pérdida de valor del aporte educativo en el apoyo y fortalecimiento de los procesos de inclusión social, Hopenhayn, (2008) postula que:

la generalización de la conclusión del ciclo completo de educación secundaria en varios países de la región muestra un proceso de “devaluación relativa” de carácter progresivo, y las tasas de desocupación entre jóvenes con dicho nivel educativo han tendido a aumentar más o

---

<sup>6</sup> La actual revisión de las reformas estructurales implementadas sistemáticamente en América Latina durante la década de los ochenta y los noventa en muchos países, fundamentalmente en el Cono Sur, ha conducido a una revitalización del Estado como intermediador activo y participativo en el desarrollo de políticas y programas destinados a enfrentar el problema de la desigualdad y la segregación socioeconómica que afectan primordialmente a los grupos más vulnerables, pero que al mismo tiempo representa una amenaza para todos los sectores medios emergentes de la sociedad (Kenneth, 2008).



disminuir menos respecto de jóvenes con otros niveles educativos. Asimismo, los ingresos salariales que los primeros perciben apuntan a una disminución incluso en contextos de incremento general de ellos. Aunque en menor medida, este proceso de devaluación también ha afectado a los jóvenes con niveles de educación postsecundaria técnica y profesional no universitaria (p. 142);

*El desprestigio de las instancias de consenso social y de las instituciones públicas* que en el caso específico de la educación se trasluce en la pérdida de sentido de la oferta curricular, el bajo atractivo de sus instituciones para la demanda social y la mayor escisión entre los intereses de la población objetivo y las premisas de la agenda de gobierno (PNUD, 2004; CEPAL & UNESCO, 2005);

*La exacerbada orientación escolar y estándar de las ofertas de formación* en desmedro de una perspectiva más socioeducativa, flexible y amplia (Poggi, 2006; UNESCO, 2007);

*El bajo perfil de las propuestas educativas no formales y la irregular sistematización / evaluación de los resultados pedagógicos* logrados por proyectos innovadores generados tanto en el ámbito formal como no formal (Jacinto, 2002; Gallart, 2001); y

*La pauperización de las condiciones laborales de los maestros afecta a todos los niveles del sistema educativo*, al respecto Puryear (2003) postula que:

los profesores de todos los niveles educativos están generalmente mal formados y peor pagados y tienen pocos incentivos para la excelencia profesional y el perfeccionamiento. Estas condiciones se deben, en parte, a limitaciones financieras. Pero también se deben a un sistema educacional que pone más énfasis en expandir la matrícula que en fortalecer el rol profesional de los profesores. La expansión masiva de cargos docentes de los últimos cuarenta años ocurrió sin que existieran los recursos necesarios para establecer y mantener la calidad de la enseñanza. La profesión docente se ha venido deteriorando gradualmente, llevando a una declinación de la calidad de la educación.

Como resultado de esto, los profesores se han convertido en uno de los principales obstáculos para mejorar la educación en América Latina. Los principales incentivos para el perfeccionamiento docente (salarios adecuados, perfección, evaluación periódica y rigurosa, y exámenes competitivos para ingresar) se aplican raramente (pp. 24-25).

Hoy por hoy, la escuela pública, pese a las reformas efectuadas o quizás debido a ellas, no está en condiciones de cumplir adecuadamente con la tarea de preparación de las futuras generaciones a partir de la aproximación, elaboración y sistematización de capacidades, competencias y conocimientos significativos para un desempeño efectivo y crítico de los ciudadanos en las sociedades de hoy. Al mismo tiempo, se reconoce también que aún no existe un consenso amplio sobre quiénes deben definir las prioridades de la política educativa, cuáles son o deberían ser las capacidades y los conocimientos más apropiados de incluir a nivel curricular, y cuáles son las dinámicas más idóneas para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Muñoz Izquierdo, 2004).

La educación, a pesar de inscribirse como un recurso estratégico para conquistar una mayor movilidad socio-ocupacional, garantizar condiciones de vida dignas y superar la pobreza y la exclusión social, sufre la interpelación de problemas estructurales como, por ejemplo, la recesión económica, la tendencia a la acumulación de los empleos decentes y el ingreso entre los diversos grupos sociales (OIT, 2007), el incremento del desempleo, la precarización del mercado de trabajo (informalidad, riesgo e inseguridad), que ponen en jaque la legitimidad de su funcionalidad y aporte social (Elias, 1999).

En esta directriz y apelando a la herencia de las reformas estructurales en América Latina se podría exponer que los esfuerzos políticos y financieros destinados a incrementar la formación del capital humano y a modernizar los sistemas educativos para afrontar los desafíos de la economía global y las transformaciones productivas y tecnológicas han resultado insuficientes para garantizar a

las nuevas generaciones mayores posibilidades de inclusión social ante la prevaleciente estructura desigual de oportunidades sociales.

Dado el fuerte impacto que posee la desigualdad socioeconómica estructural y la pobreza en la diferenciación de las trayectorias educativas, laborales y sociales de las personas, se requiere elaborar propuestas y estrategias políticas integrales en miras a superar este problema. De no corregirse las causas y las lógicas de diferenciación social, se tornará casi imposible pensar en un fortalecimiento *vía educación* de la participación social de las nuevas generaciones (niños y jóvenes) en el mercado de trabajo, el espacio público y los diferentes ámbitos de la vida social (Aparicio, 2006).

Desde nuestra perspectiva, entendemos que la educación constituye un mecanismo interdependiente de transformación social que requiere inexorablemente del apoyo de todo el concierto de políticas públicas para poder influir efectivamente en el mejoramiento de las condiciones de vida de los educandos, la concientización de los problemas y la reflexión sobre los medios adecuados para superar las restricciones políticas, las contradicciones históricas y la opresión simbólica imperante (Torres, 2000).

En este sentido se requiere contextualizar a nivel local la oferta educativa a través de una visualización idónea de las características sociales y culturales de las comunidades educativas, las ofertas curriculares, los mecanismos institucionales de formación, los criterios de organización burocrática del servicio educativo, los programas y las actividades de capacitación así como la disposición de los actores involucrados en la enseñanza y en el aprendizaje. En el fondo el desafío de la transformación educativa consiste en irrumpir sobre la auto-reclusión y el aislamiento de la escuela para poder disolver el divorcio planteado entre el conocimiento escolar (uniforme y uniformante) y las demandas, las potencialidades y las características polivalentes del entorno sociocultural a donde se circunscriben las propuestas educativas y curriculares (Quevedo, 2003).

Esta falta de articulación entre las prioridades de la escuela y las múltiples demandas sociales coadyuvan a que:

las materias escolares sean en demasiados casos caricaturas vacías de densidad cultural en relación con las áreas culturales a las que quieren representar, (y esto) es un fenómeno que tiene que ver (...) con causas más profundas relacionadas especialmente con los moldes institucionales de las escuelas, la calidad de los especialistas que inciden en la formulación del texto cultural que se va a producir en el currículum, la calidad de los medios que traducen la cultura en usos escolares (libros de texto) y la formación del profesorado (Gimeno Sacristán, 1998:189-190).

Desde esta mirada creemos que el desarrollo de una perspectiva educativa crítica de basamento local y contextual mejoraría el impacto de los procesos y los contenidos de las prácticas de formación; y además facilitaría la sistematización de los programas de innovación educativa en temas atinentes al colectivo educativo local así como la organización de propuestas de especialización para el plantel docente y directivo.

En la actualidad, la información, el conocimiento y las nuevas tecnologías se producen, transforman y circulan de un modo inusitado y a gran escala, penetrando todos los ámbitos de la vida e impactando en los modos subjetivos de percepción y representación de la realidad. En el contexto de la globalización la expansión de la información conlleva tanto la pluralización de nuevas posibilidades, así como también la multiplicación de los riesgos, desventajas y restricciones cuando dicha participación no es accesible a todos y propende a excluir a determinados grupos sociales. En el caso de América Latina, la diversificación de las formas de acceso al conocimiento y la información tiene correlato con las condicionamientos sociales, económicos y políticos imperante que afectan de modo diferenciado –valga la redundancia- a las personas y a los grupos sociales. A propósito Bourdieu (1979) comenta que:

los individuos no se desplazan al azar en el espacio social, por una parte por que las fuerzas que confieren su estructura a este espacio se imponen a ellos (mediante, por ejemplo, los

mecanismos objetivos de eliminación y de orientación), y por otra parte porque ellos oponen a las fuerzas del campo su propia inercia, es decir, sus propiedades, que pueden existir en estado incorporado, bajo la forma de disposiciones, o en estado objetivo, en los bienes, titulaciones, etc.. A un volumen determinado de capital heredado corresponde un haz de trayectorias más o menos equiparables que conducen a unas posiciones más o menos equivalentes (...); y el paso de una trayectoria a otra depende a menudo de acontecimientos colectivos (...) o individuales (...). De ello se desprende que la posición y la trayectoria individual no son estadísticamente independientes, no siendo igualmente probables todas las posiciones de llegada para todos los puntos de partida (pp. 108-109).

La *heterogeneización* en el sentido de diversificación y amplificación de las posibilidades de participación social y desarrollo individual –como se analizará más adelante– en el caso de los jóvenes en América Latina y el Caribe se ha traducido en la profundización de las desigualdades y el debilitamiento de los mecanismos institucionales y políticos de cohesión social, hecho que se puede constatar en la participación segmentada en las ofertas educativas de calidad, el trabajo decente y productivo, la vida institucional y el acceso a servicios sociales y fundamentales. He ahí uno de los espacios claves de transformación educativa que exigen incrementar esfuerzos y ensayar propuestas para combatir una simbiosis letal que confunde y amalgama la desigualdad con la diversidad, las minorías con la discriminación, el respeto de la alteridad con la aceptación pasiva y el porvenir con privilegio de pocos.

### **El acceso desigual a la educación como basamento de la diferenciación social**

Los capitales culturales y sociales que los centros educativos aproximan a los jóvenes, configuran el marco de posibilidades objetivas y potenciales que cada sujeto dispone para organizar y definir sus proyectos de vida.

En América Latina el acceso educativo que predomina entre los jóvenes está fuertemente correlacionado con las estructuras socioeconómicas de desigualdad lo que conlleva a una mayor estratificación meritocrática de las posibilidades de participación social. Las condiciones socioeconómicas desfavorables inciden en el desarrollo individual y colectivo de las personas y además están interrelacionados con la pobreza, la mala distribución de los recursos económicos, el tipo de inclusión en el mercado de trabajo y la exclusión política e institucional (Tenti Fanfani, 2005).

Por lo tanto no es casual constatar que los grupos sociales que están sobre representados en la tasa de desempleo y de la pobreza sean además los sectores más desprovistos de certificaciones y competencias educativas y profesionales satisfactorias. En este escenario uno de los problemas más trascendentes que se plantea reposa en la reproducción de las inequidades sociales bajo el soporte de las diferencias de los logros académicos, puesto que en América Latina las mejores tasas de egreso correspondiente al nivel secundario y la asistencia nivel terciario se pueden definir como el privilegio de los sectores medios y altos (CEPAL & OIJ 2004).

La relación dialéctica planteada entre la adquisición del saber socialmente instituido (conocimientos, competencias, habilidades y destrezas) y las posibilidades reales de objetivación de estos beneficios sociales inciden la participación de las personas en la vida social, económica, laboral y cultural. En América Latina la tendencia hacia una profundización de las brechas entre los grupos incluidos y excluidos del acceso a los beneficios educativos, pese a los esfuerzos depositados en el diseño de estrategias más bien orientadas a focalizar y descentralizar la inversión social, no ha podido corregirse y en consecuencia estas diferencias se siguen manteniendo históricamente (Gajardo, 2003).

La excesiva focalidad, la descoordinación de las acciones implementadas y la falta de sistematización de las acciones en torno a las necesidades reales de los jóvenes (grupos objetivos) dentro del ámbito de las políticas educativas y sociales contribuyeron a evadir un relevamiento crítico de los intereses y demandas de los actores y de igual modo se descuidó el reconocimiento de las condiciones históricas y sociales de vida heterogéneas. En esta línea de reflexión Filmus et al. (2001)

sostienen que:

las demandas de mayor escolaridad por parte de la ciudadanía, si bien fueron importantes, también estuvieron contenidas por el aumento de la pobreza y la vulnerabilidad de importantes sectores de la sociedad. El deterioro de las condiciones socioeconómicas de las familias impidió que muchas de ellas pudieran liberar a los jóvenes de su tarea de procurar ingresos para el hogar y, por lo tanto, los apartó de la posibilidad de continuar sus estudios. En cambio, para aquellos nuevos sectores que a pesar de las dificultades lograron acceder al nivel medio, se abrieron ofertas educativas que, en su mayoría, brindaron un servicio de más baja calidad. La conformación de circuitos educativos de calidad diferenciada de acuerdo con el sector de la población al que están dirigidos, se consolidó (p. 59).

El acceso desigual a la educación en el nivel secundario que guarda correlación con las posibilidades sociales y económicas de origen de las personas, que predispone significativamente (=prescribiendo y anticipando) las formas y las dinámicas en cómo las nuevas generaciones enfrentan los retos de la socialización dentro de las escuelas, organizan sus demandas en el espacio político e institucional, elaboran mecanismos de resolución de conflictos, definen sus trayectorias educativas y laborales, y superan los riesgos que se plantean en la vida social. “Entre los jóvenes de 15 a 19 años de edad, que pertenecen al primer decil de ingresos per cápita (más pobre) y que estudian, solo el 44% están al día, frente al 88% de los jóvenes del decil de ingresos más rico. Así, pese a haberse incrementado notablemente el acceso entre los jóvenes de estratos de ingreso más desfavorecidos, éstas experimentan mayores dificultades en la progresión, principalmente al llegar a los ciclos de baja y alta secundaria. Debido a lo anterior, la disparidad en el rezago escolar ha aumentado: entre los estudiantes de 15 a 19 años de edad, la razón entre el porcentaje de estudiantes rezagados del primero y quinto quintil de ingresos per cápita se incrementó de 2,5 a 3,8 veces entre 1990 y 2006. Los avances han favorecido mayormente a los estudiantes que provienen de los estratos medios de ingreso, mientras que el avance en los estratos más ricos es naturalmente menor debido a las mayores tasas de progresión oportuna que ya registraban a comienzos de los años noventa.” (Hopenhayn, 2008:128)

Las desigualdades educativas representan en la región una de las causas y consecuencias más importantes de las desigualdades estructurales que se registran en el ámbito socioeconómico de la vida de los sujetos, adquiriendo, claro está, aspectos y características propias en los diferentes contextos. El bajo rendimiento educativo y la falta de competencias cognitivas afectan a un gran porcentaje de la población juvenil, perjudicando especialmente a los grupos más pobres y privados del acceso a otros tipos de beneficios sociales. En efecto,

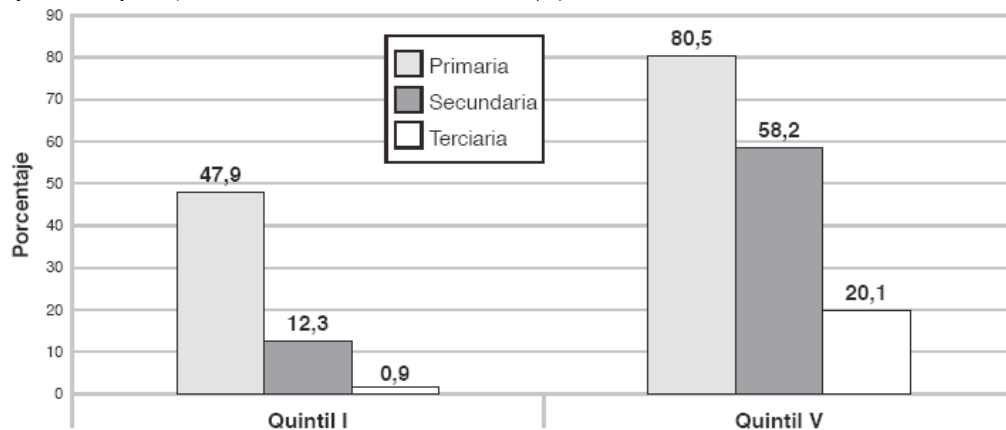
si sólo se considera a la población entre 5 y 39 años, es decir, a aquélla que representará el grueso de la población activa de cada país por los próximos 5 a 50 años, se observa que un 3,0% de ésta (9, millones de personas) no ha concluido la educación primaria.

La información disponible muestra que el mayor desafío derivado del déficit educativo acumulado en esta población, se concentra en Brasil y México; tanto por su mayor volumen poblacional como, en el caso de México, por el hecho de tener un número de personas de 5 o más años sin educación primaria completa en una proporción mayor que la región. Este también es el caso de Perú, Colombia, Paraguay, Bolivia, República Dominicana, Guyana, Belice, El Salvador, Nicaragua, Honduras y Guatemala.

Esto describe una situación preocupante ya que la evidencia muestra que los países con mayores déficits acumulados son, a la vez, los que han mostrado en su pasado reciente progresos más discretos dentro de la región, de tal forma que son también los países con mayores déficits actuales. Al mismo tiempo, esto se traduce en una agudización de la brecha entre países (UNESCO & PREALC, 2008:99-100).

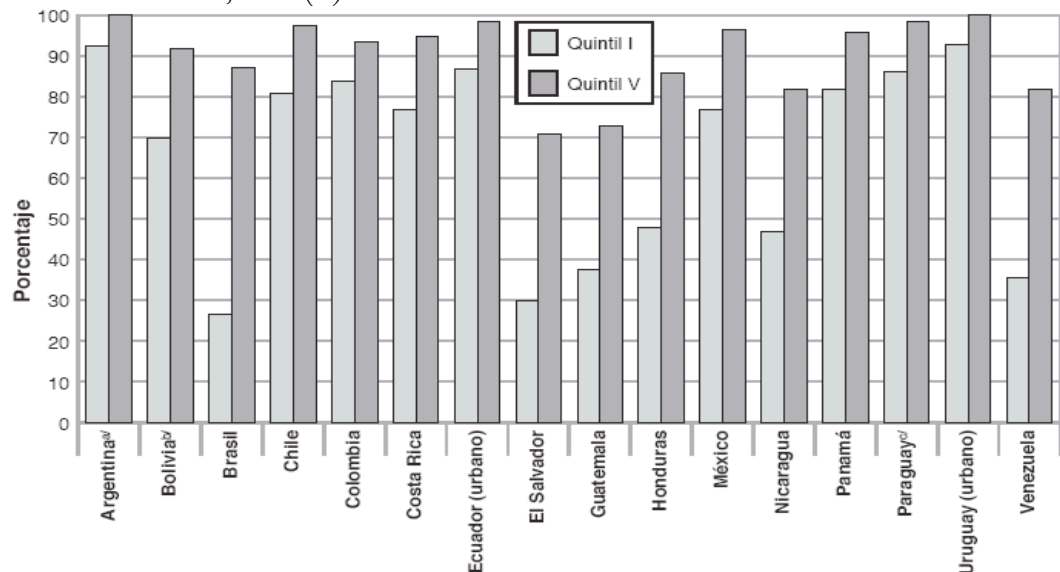
En el caso de América Latina, la acumulación de los déficit educativos reflejados también en la culminación exitosa del nivel secundario, dan pruebas certeras de la pervivencia de una participación diferenciada en el sistema educativo –como lo demuestran los Gráficos 1, 2 y 3- esta constreñida en las condiciones socioeconómicas de vida, que a su vez, ha tendido a reproducirse inter-generacionalmente en las sociedades.

Gráfico 1. América Latina: cobertura de educación primaria, secundaria y terciaria por quintiles, para jóvenes de 15 a 29 años, 2002 (%)



Fuente: CEPAL & OIJ (2004). La juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias. Santiago de Chile: CEPAL, pág. 177

Gráfico 2. América Latina: (16 países): cobertura de educación primaria por quintiles, para jóvenes de 15 a 29 años, 2002 (%)



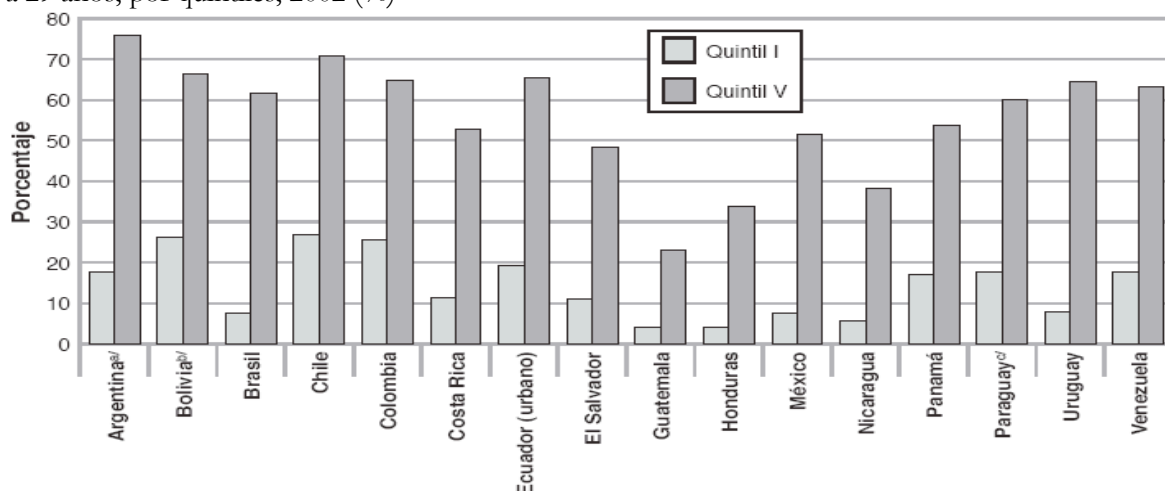
a/ Gran Buenos Aires

b/ 8 ciudades principales y El Alto

c/ Asunción y Departamento Central

**Fuente:** CEPAL & OIJ (2004). La juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias. Santiago de Chile: CEPAL, pág. 177

Gráfico 3. América Latina: (16 países): cobertura de educación secundaria para jóvenes de 15 a 29 años, por quintiles, 2002 (%)



a/ Gran Buenos Aires

b/ 8 ciudades principales y El Alto

c/ Asunción y Departamento Central

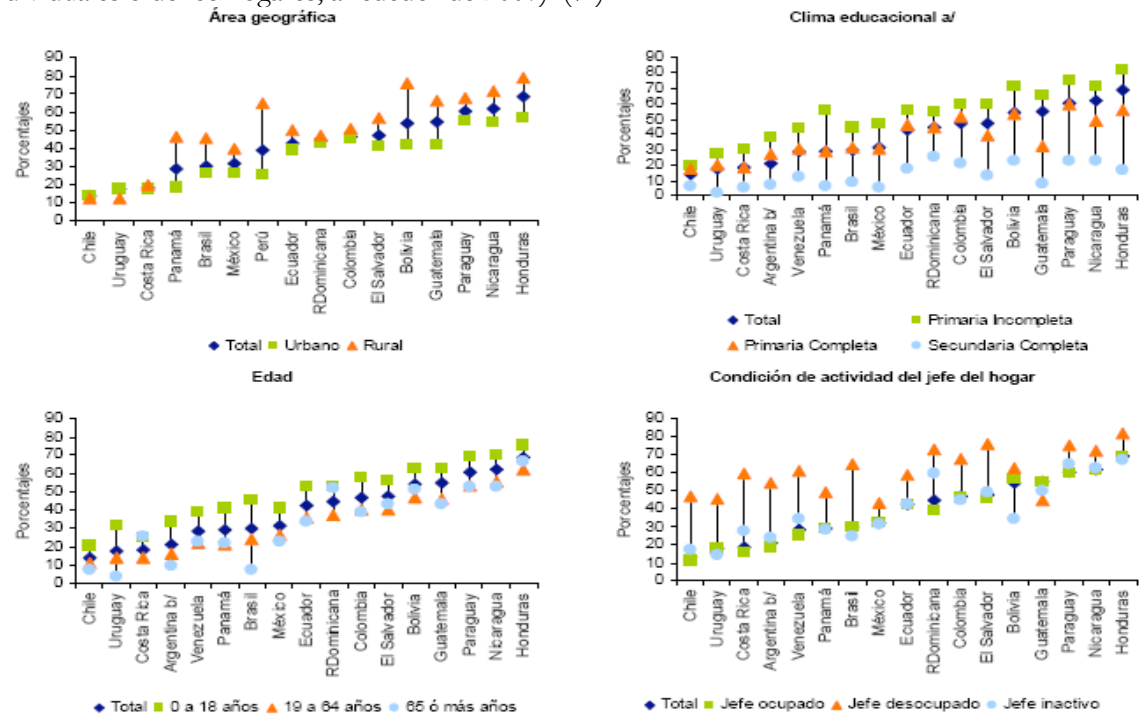
**Fuente:** CEPAL & OIJ (2004). La juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias. Santiago de Chile: CEPAL, pág. 178

Como claramente se aprecia en los Gráficos 1, 2 y 3, el Quintil I que representa a los sectores más pobres, es quien además acumula las mayores dificultades para poder participar plenamente en los beneficios educativos y sociales. En este sentido, las restricciones de tipo socioeconómico, el área geográfica de residencia, la ocupación laboral de los progenitores y fundamentalmente el clima educativo imperante en el hogar afectan decisivamente las posibilidades de participación social que están en juego dentro del campo educativo. En esta perspectiva Machinea & Hopenhayn (2005) señalan que:

sólo alrededor del 20% de los jóvenes cuyos padres no completaron la educación primaria logran terminar dicho nivel; en cambio, esa proporción supera el 60% en el caso de padres que cursaron 10 o más años de estudios. Esto se traduce en un alto grado de rigidez de la estructura social, que tiende a perpetuar las desigualdades en materia de acceso al bienestar. El escaso nivel de educación de los jóvenes de los estratos más pobres bloquea su principal canal de movilidad e inclusión social. Entre un 48% y un 64% de los jóvenes latinoamericanos de zonas urbanas ven restringidas sus oportunidades futuras ya en su hogar de origen, puesto que el nivel educativo de los padres, variable determinante del clima educacional del hogar, aparece altamente correlacionado con las trayectorias educacionales de los hijos. Estos factores se agudizan para el caso de los jóvenes que viven en áreas rurales (p. 176).

Como se observará también en el Gráfico N 4, estas diferencias registradas de acuerdo a las variables antes señaladas, tienden a reproducir la estructura desigual de oportunidades sociales imbricadas no sólo el acceso diferenciado a la educación, el ingreso y el trabajo sino también a posesión de posibilidades objetivas para superar las dinámicas y las estructuras de la exclusión socioeconómica imperante.

Gráfico 4. América Latina (18 países): Incidencia de la pobreza según características individuales o de los hogares, alrededor de 2007). (%)



a/ corresponde al promedio de años de estudio del jefe de hogar y del cónyuge

b/ Áreas urbanas

**Fuente:** CEPAL (2008). Panorama Social para América Latina, Santiago de Chile: CEPAL, pág. 13

En América Latina se pueden distinguir algunas relaciones y dinámicas que contribuyen a la reproducción de la desigualdad socioeconómica entre las generaciones más jóvenes, y que a su vez afecta la forma en como la escuela y oferta educativa puede favorecer o no la participación plena en la vida social, a saber:

A) la imposibilidad de concluir exitosamente los procesos formativos debido a la situación socioeconómica, a la procedencia étnica cultural, al hábitat geográfico (rural – urbano), al género, a la edad, a la condición legal y al respaldo institucional – burocrática que velan por la objetivación de los derechos civiles de las personas. En relación a la diversidad de situaciones y condiciones de vida social, étnica, laboral y económica, Hopenhayn (2008) sostiene que: en los países donde existen diversas etnias originarias y poblaciones afrodescendientes, a los (típicos) factores de la exclusión se agrega la discriminación. Ésta, a través de sus múltiples expresiones, profundiza su marginación y exacerba la reproducción de la pobreza entre estos grupos sociales. En el caso de los pueblos indígenas, que en proporción significativa habitan en zonas rurales, éstos suelen verse afectados notablemente por dificultades de acceso a la educación, así como por la inadecuación de esta a sus características socioculturales y necesidades específicas.

De acuerdo con la información disponible para ocho países de la región: Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, Guatemala, Nicaragua, Panamá y Paraguay, existen disparidades respecto de la educación con dependencia del origen étnico. Por ejemplo, el 66% de los niños y jóvenes indígenas en edad de estar en alta secundaria acceden a los sistemas educativos. De este grupo, solo un 34% están efectivamente en secundaria, en comparación con el 48% entre los

jóvenes no indígenas. La tasa de deserción global entre los jóvenes indígenas supera casi en un tercio a la de los no indígenas (37% comparado con 23%). Aunque en ambos grupos los mayores porcentajes de deserción se dan durante el transcurso de la secundaria, un 30% de los jóvenes indígenas abandonaron la escuela cuando cursaban la primaria.

Todo esto se traduce en diferencias de logro indígena / no indígena bastante significativas, principalmente en las zonas urbanas (pp. 133-134).

B) La obtención de bajos ingresos no sólo impide la satisfacción de las necesidades básicas, sino que también guarda una fuerte correlación con el logro educativo. La incidencia de la pobreza en las familias cuyos padres poseen un nivel educativo equivalente a la educación primaria incompleta es más recurrente que entre aquellos hogares donde predomina un nivel educativo más elevado y completo. La pobreza no es única ni tampoco influye con igual intensidad a todas las personas. En esta perspectiva se puede observar que las tasas de pobreza se diferencian de acuerdo a: *el grupo étnico* al que se pertenece -así por ejemplo los índices más elevados de pobres se registra entre los niños y los adolescentes jóvenes (hasta los 18 años)-, *la condición de actividad laboral* (ocupado, desocupado o inactivo), *el sexo del jefe del hogar*, *la pertenencia étnica cultural* (en América Latina y el Caribe la pobreza afecta fundamentalmente a los indígenas y a los grupos afro descendientes) y *la condición de discapacidad*, entre las más trascendentales (CEPAL, UNESCO & SECIB, 2002 y CEPAL, 2007);

C) La correspondencia planteada entre el nivel socioeconómico de las personas y las posibilidades de éxito de los hijos es un componente fundamental que diferencia la participación educativa. En este sentido CEPAL & UNESCO (2005:25-26) arguyen que “es necesario considerar que una de las variables que más incide en el rendimiento educativo de los alumnos es el clima educacional de los hogares, cuyo factor principal es el nivel educativo de los jefes de hogar. De esta manera se refuerza la inequidad educativa con la inequidad social, dado que los hogares pobres son aquéllos donde los jefes de hogar cuentan con los menores logros educacionales. Dada la estrecha relación entre las condiciones educativas y de sociabilidad de las familias y comunidades pobres, y el rendimiento y continuidad escolares de los niños y jóvenes que las integran, es necesario concertar a diversos actores en torno de un conjunto de programas que gradualmente contribuyan a romper el círculo vicioso.”

D) La correlación generada entre el logro educativo y la precocidad de la maternidad. En esta perspectiva se corrobora que las mujeres con menor grado de formación escolar son quienes conciben hijos a una edad más temprana, a veces involuntariamente, debiendo asumir la responsabilidad de madres a costa del abandono de los estudios y la inserción laboral precoz en condiciones deplorables. La pobreza entre las mujeres en América Latina y el Caribe exponen uno de los puntos más urgentes a tratar desde la agenda política local, puesto que, como diversos estudios revelan, el bajo rendimiento escolar, se concentra preferentemente en las mujeres, pero fundamentalmente entre las niñas y las jóvenes pobres, de origen idiosincrásico indígena o africano, madres precoces y residentes en el medio rural y en la periferia de las grandes urbes. A propósito exponen la CEPAL & OIJ (2004) que:

las mujeres jóvenes siguen registrando condiciones de inserción más desfavorables que sus coetarios masculinos, como lo indican, en especial, la mayor tasa de desempleo, la mayor proporción de empleo en sectores de baja productividad y los ingresos más bajos, aun con los mismos niveles de educación. En algunas variables, como la proporción del empleo en sectores de baja productividad y los ingresos relativos de las mujeres con nivel educativo más alto, las brechas se han reducido recientemente; pero en otras, como el desempleo los ingresos medios, no hubo mejoras (p.238).

E) La existencia de ofertas de formación y capacitación de baja calidad a la que acceden corrientemente los sectores sociales depreciados y vulnerables conlleva a la reproducción de “círculos viciosos de exclusión educativa”. Ahora bien, considerando esta situación problemática se constata que los grupos sociales más vulnerables son quienes además sufren de modo significativo la



dificultad del rezago educativo que refuerza –valga la redundancia– la estructura desigual de oportunidades de participación social (Rodríguez, 2005; UNESCO, 2007). Especificando, estas ofertas educativas al estar divorciadas de las necesidades concretas de las personas y carecer de referencia con los contextos locales y las tendencias de desarrollo preponderantes, obran como mecanismos sutiles de exclusión social, educativa y cultural. Al respecto la CEPAL & UNESCO (2005) advierten que a pesar que en América Latina se precisan entre 11 y 12 años de educación formal para poder aspirar a superar las condiciones de pobreza mediante el acceso a empleos con remuneraciones o ingresos suficientes:

en la región el 40% de los niños no terminan la escuela primaria y entre el 72% y 96% de las familias pobres tienen jefes de hogar con menos de 9 años de educación formal, mientras el 80% de jóvenes urbanos tienen padres con menos de 10 años de educación formal, lo que los hace proclives a no alcanzar el nivel educativo requerido para superar la condena de la pobreza.

Además, la brecha de asistencia entre los cuartiles extremos de ingresos (el 25% más rico y el 25% más pobre) se acrecentó en todos los países latinoamericanos durante la década pasada. Esto es grave, dado que las estadísticas muestran una correlación positiva entre más educación y más equidad, vale decir, los países con logros escolares más altos y mejor distribuidos también tienen menores brechas de ingresos y son más igualitarios en su estructura social (p. 27).

En virtud a lo expuesto se podría concluir que, la desigualdad social penetra la estructura del sistema educativo y del conjunto de las instituciones y actores, impone sus lógicas de reproducción y atisba el acceso democrático a los conocimientos y las competencias necesarias para la inclusión en la vida social. La reproducción de las diferencias en términos de desigualdad entre los grupos sociales se ha visto catapultada por la expansión de la pobreza, la inestabilidad laboral y la concentración del ingreso y de la riqueza y, cuyo agravante mayor estuvo dado por la ausencia del Estado para proveer soluciones efectivas a los problemas estructurales en cuestión (Klikberg, 2005b).

En este contexto, la idea fuerza que sostiene que la educación puede ser un motor de la movilidad social y de compensación cae en descrédito y se torna evidente, máxime cuando la diversidad cultural (étnica y racial) parece estar fuertemente amalgamada a la desigualdad, la vulnerabilidad y el riesgo social.

### **El vacío del sentido de la educación y el impacto de la exclusión social entre los jóvenes**

En la mayoría de los países se constata un avance significativo en la ampliación jurídica de la obligatoriedad escolar y la consecuente puesta en vigor de acciones y programas focalizados a la ayuda financiera de las familias y las personas, la diversificación de la oferta de cursos de formación complementaria a nivel formal y no formal y la implementación de acciones de promoción educativa destinadas a asistir y atender las carencias de los grupos vulnerables (UNESCO, 2008; CEPAL & OIJ, 2004).

A pesar de ello, la depreciación de la calidad del servicio educativo público, la precariedad subyacente en la infraestructura de los centros de formación, sus recursos metodológicos, tecnológicos y presupuestarios, y el deterioro de las condiciones de trabajo de los maestros, los técnicos y los directivos han contribuido a la perpetuación del rezago de la propuesta educativa. De este modo, el desfase y el desmedro estructural de la calidad de la educación se amalgama a la desafección de las demandas más recurrentes emitidas por los contextos y los actores locales (Gajardo, 2003; Puryear, 2003).

Esta situación contribuye indudablemente a reforzar la condición de vulnerabilidad de muchos

grupos sociales depreciados, que, obligados a optar por una educación de baja calidad y desfasada también son conscientes de que este aporte educativo –devaluado y espurio– no les ayudará a superar las condiciones restrictivas de vida que padecen cotidianamente (Aparicio, 2008).

Para los sectores de menores ingresos, la baja pertinencia de los contenidos educativos de acuerdo a las realidades socioeconómicas imperantes y divergentes –por momentos también antagónicas–, la falta de garantías que ofrece la participación educativa a largo plazo en la realización de los proyectos de vida y la consecución de las transiciones a la vida adulta y al mercado de trabajo, tienden a desminuir el incentivo y la motivación requeridos para concluir exitosamente los ciclos escolares. Esta deficiencia también inherente a la educación, amedrenta para muchos sectores de la sociedad la única oportunidad de transformar o revertir los destinos heredados (Kliksberg, 2005).

La preeminencia de sistemas educativos que privilegian la transmisión unidireccional de contenidos, informaciones y competencias, y abogan por la consagración de la uniformidad curricular como garantía de unidad e integración cívica y cultural, paradójicamente, incurren en el ocultamiento heterogeneidad y pluralidad inherente a los múltiples escenarios y realidades educativas. Este descuido tiende a invisibilizar las potencialidades y las debilidades de los contextos, las identidades y las construcciones simbólicas del entramado institucional, las interacciones gestadas entre los actores sociales y las redes de poder implicadas intrínsecamente en el espacio educativo.

El afán por la conservación de una oferta educativa homogénea encarna un “arma de doble filo”, pues que si bien se resguarda, por un lado, la apropiación equitativa de los conocimientos sociales instituidos, Ahora bien, sino se recurre a la vinculación de las aportaciones y referencias locales educativas que significan la acción educativa misma, por otro lado, se puede tender a ahondar las desigualdades preexistentes, irrumpir en la negación sociocultural y recaer en la imposición coercitiva de una modelo educativo incompatible y alienante. Así por ejemplo

las diferencias de capacidades del alumnado son poco mencionadas en las orientaciones curriculares. *La diversidad está siendo, por tanto, entendida en muchos casos de manera restrictiva ya que es principalmente vista en relación con factores culturales.*

En escasas ocasiones se hace explícita la idea de asumir las diferentes capacidades como punto de partida de las prácticas pedagógicas y el reconocimiento de que todos los niños pueden desarrollar las competencias básicas necesarias si se les ofrecen oportunidades educativas de calidad (Argentina, Honduras y Uruguay) Esto es coincidente con la escasa mención de los múltiples talentos de las personas y de la necesidad de estimular el armonioso desarrollo de todos los potenciales considerando las diferencias individuales (Bolivia y Nicaragua) (UNESCO & PRELAC, 2008:65).

De esta forma, lo que a nivel de intencionalidad política pretende infundar la igualdad social y la paridad de oportunidades educativas deriva –paradójicamente– en un mecanismo de mayor diferenciación y (des)igualación de las oportunidades de inclusión social, en desmedro, de los grupos más desfavorecidos y menos ponderados. Con esta lógica sutil de desconocimiento y negación de la diversidad a nivel individual y colectivo se postergan los intereses y los requerimientos de quienes contradictoriamente más precisan de las oportunidades educativas para poder pelear la inclusión social futura, pero que en los hechos más distantes están de poder acceder a las instancias de decisión donde se dirimen la viabilidad de acciones y programas (Hopenhayn, 2006).

La contradicción existente entre las ofertas del sistema educativo (a nivel institucional, programático y curricular) y las posibilidades concretas que detentan los jóvenes para participar de ellas expone uno de los problemas fundamentales del debate en torno a cómo distribuir y organizar efectivamente las ofertas de formación educativa. A propósito Carbajal (2005) postula que:

las condiciones económicas y sociales limitan la posibilidad de gestar el protagonismo a muchos jóvenes sobre el propio futuro, excepto aquello que se regala al campo de las opciones en la vida personal.

El empobrecimiento, y sus consecuencias, excluyen a muchos jóvenes de una posibilidad real de actuar como protagonistas de su presente y su futuro, en tanto quedan privados del acceso a bienes elementales que hubieran hecho posible ese desempeño (p. 38).

Según diversos estudios -Machinea & Hopenhayn, 2005, CEPAL & OIJ, 2004; Rodríguez; 2004, 2004b- el fenómeno vinculado al ahondamiento de las condiciones de desigualdad que dificulta la participación social plena de los grupos más vulnerables, encarna el legado más letal que deja como herencia la aplicación de un programa político de reforma estructural en la región caracterizado por la primacía de un simplismo tecnocrático en la conducción política, la focalización extrema de programas y acciones políticas inconexas, la gestión deficitaria e improvisada de los servicios públicos, la aceptación generalizada de la des- responsabilización del Estado y el liderazgo del sector privado como única vía efectiva para modernizar las estructuras sociales y consolidar la inclusión social.

La conjunción de los aspectos antes mencionados favoreció la irrupción de nuevos procesos y dinámicas de desintegración económica, educativa y cultural, que tuvieron consecuencias devastadoras para los grupos más desaventajados y con menos recursos, quienes curiosamente, encarnan el sector más dependiente y necesitado de los beneficios y los servicios públicos para poder participar en la vida social, el trabajo, la educación, la salud, la vivienda, la seguridad, el bienestar, etc. (Rodríguez, 2005; Balardini, 2005; Aparicio, 2006).

En algunos países en donde el Estado otorgó mayor apertura a la intervención del tercer sector en materia educativa a la hora de organizar y viabilizar cursos y estrategias de formación y capacitación –sobre todo después de las reformas estructurales-, la presión ejercida por la necesidad de evidenciar el éxito y el cumplimiento de los objetivos preestablecidos dinamizó un proceso paradójico de selección de la clientela que accedía a dichos beneficios, lo que derivó en la agudización de la exclusión de los excluidos.

Esta situación anómala y contradictoria se debió a que los grupos sociales considerados como los más difíciles y problemáticos eran quienes representaban una amenaza para la consecución exitosa de los programas de formación y de capacitación, razón por la cual estos grupos – supuestamente referencia primeras de las nuevas inversiones sociales - volvieron a quedar relegados del beneficio de ayudas y prestaciones que compensaran sus dificultades socioeconómicas de origen. “El hambre, la desnutrición, la inculcación de imaginarios sociales en los que el éxito se reserva a “los más aptos” (darwinismo social), la colonización del pensamiento por los medios masivos de comunicación, crean laberintos y bifurcaciones que acechan a los que tienen menos oportunidades.” (Carbajal, 2005:38)

En este escenario, resulta imperioso transformar la política educativa y reorientar en consecuencia las instituciones de formación educativa con la finalidad de atribuir un nuevo sentido a la educación que haga eje en la superación de la exclusión social y aprovechamiento del potencial cognitivo, afectivo, creativo y asociativo de los jóvenes.

Disponer de una oferta educativa de carácter sinérgico e integral facilitaría también la posibilidad de ensamblar la diversidad de actores y de instituciones sociales con miras a elaborar conjuntamente con los jóvenes una estrategia de formación educativa crítica, que se viva como propia y no se padezca como un constructo impuesto y nihilizante -legitimado desde la visión adultocéntrica-.

### **La transformación educativa, los jóvenes y la inclusión social**

La transformación social estructural en vigor exige reflexionar y desnaturalizar la heterogeneidad inherente a los actuales procesos de inclusión y exclusión social, educativa, laboral, cultural y económica en América Latina que alteran el sentido histórico de la propuesta educativa, el

valor de las propuestas y los programas curriculares y la disposición del comportamiento de las personas involucradas en los procesos de formación (Aparicio & Silva Menoni, 2008).

El abismo gestado entre aquello que pretende enseñarse desde el sistema educativo (cultura escolar) y lo que los educandos requieren indefectiblemente aprender para participar plenamente en la vida social (cultura social) encarna uno de los ejes neurálgicos del conflicto, que a pesar de las innumerables y reiteradas soluciones políticas, no han sido erradicados aun.

De modo análogo, la descontextualización curricular concerniente a la propuesta educativa impacta negativamente en las posibilidades reales y futuras que poseen las nuevas generaciones para poder participar en los procesos de desarrollo productivo y económico, en el ámbito institucional y político, en la vida cotidiana en suma, en las condiciones materiales y simbólicas de reproducción social. Por esta razón se torna necesario:

- *reivindicar las prácticas y los espacios de toma de decisión* para facilitar que sean los mismos jóvenes educandos, las instituciones, los actores de la enseñanza y demás miembros de la comunidad local quienes deliberen sobre la pertinencia de los programas de estudio y de los contenidos educativos y que además reflexionen sobre la pertinencia histórica y social de las políticas educativas vigentes;
- *empoderar la opinión de los actores sociales más representativos de la comunidad* que estén ligados / próximos al actor juvenil como instituciones civiles, ONG's, institutos de investigación, sindicatos, organizaciones de base, asociaciones recreativas, iglesias, clubes, Universidades, Profesorados, etc.;
- *flexibilizar las propuestas curriculares y didácticas* en razón a las características del contexto local y regional (nivel municipal y provincial) (Aparicio, 2005);
- *capitalizar y sistematizar las experiencias* realizadas tanto en el campo formal como no formal de formación;
- *mejorar las condiciones de ingreso y egreso del sistema educativo* con la finalidad de activar y reconocer de modo más adecuado la demanda educativa y la participación de la comunidad, habilitando cooperaciones con el tercer sector y fortaleciendo una combinación sinérgica con el resto de políticas públicas;
- *afianzar los valores de comunidad, solidaridad, pertenencia y empatía intercultural*, dado que el influjo del individualismo exacerbado, la exaltación del éxito personal, la autoreferencialidad y el rendimiento competitivo como axioma capital para la realización humana –inspirado en un espíritu neoliberal- han erosionando las bases mismas de cohesión social con sentido vinculante y social. Este pensamiento penetró todas las instituciones de socialización y las agencias públicas de intervención social y fundamentalmente la escuela recibió -y fue una pieza clave en la reingeniería ideológica inspirada por el nuevo modelo social erigido sobre la economía de mercado- la individualización de las responsabilidades sociales y la reducción de las intervenciones directas del Estado. En esta perspectiva Castel, (1997:49) remitiéndose a Gaurier, comenta que “los antiguos valores de la comunidad, la cooperación, las necesidades de los individuos y la igualdad de todos, que según Ball, subyacen a los sistemas públicos de la educación universal, se están sustituyendo por unos valores que aplauden el individualismo, la competición, el máximo rendimiento y la diferenciación. Estos valores y disposiciones no se declaran ni se manifiestan de forma explícita, pero emanan del cambiante contexto social e impregnan de mil maneras el sistema educativo”;
- *impulsar la continuidad de la formación dentro del sistema*, a través del desarrollo de ofertas de capacitación permanente, instando a un mayor compromiso por parte de las familias, reforzando los mecanismos de apoyo por parte del Estado (programas de becas, créditos, bolsas de empleo, etc.) e incrementando la intervención del tercer sector,
- *evitar la deserción escolar prematura, elevar el nivel de rendimiento escolar y ampliar la motivación* de los sujetos en sus procesos educativos permitirá desterrar la frustración y el desencanto

pedagógico entre los grupos más rezagados y excluidos de los beneficios del sistema educativo;

- *actualizar y diversificar los contenidos curriculares y cognitivos* que componen la profesionalidad docente; y en este sentido se precisa avanzar en el desarrollo de nuevas orientaciones profesionales hacia el interior de la educación, para que hagan eje en las necesidades y en las demandas de los jóvenes como, por ejemplo, trabajadores sociales especializados en temas de juventud, animadores y líderes juveniles, delegados de grupos organizados, etc.;
- *construir un modelo educativo estratégico* capaz de superar la brecha planteada entre los valores democráticos de ciudadanía, integración y participación social frente a los ápices de la exclusión y la segregación que están ceñidas al actual sistema educativo y la *guetthoización* de lo social que se experimentan en nuestros días, así como también entre erosión y marginación social, educativa y económica de los sectores sociales,
- *apoyar la implementación de una reforma educativa sistemática* que vincule la vida cotidiana, los hábitos, el sentido común, las cosmovisiones y las representaciones de los actores, no sólo con el propósito de reconocer la diversidad de estilos y situaciones de vida sino también abogando por superar las múltiples restricciones y déficits que impiden la participación efectiva en un sistema educativa de calidad (Aparicio, 2003b);
- *evaluar las acciones implementadas en beneficio de una optimización permanente de las acciones* puestas en ejecución, por ejemplo, a partir de experiencias piloto, programas focales, iniciativas novedosas, etc.;
- *generar nuevas oportunidades educativas compensatorias, flexibles y contextuales* que estén al alcance de los grupos más excluidos facilitará la inclusión educativa de amplios sectores sociales que experimentan el fracaso escolar y que además no se sienten ni identificados con el planteo curricular, didáctico y metodológico de la propuesta educativa oficial. En esta perspectiva, la contextualización local y efectiva de la propuesta educativa será determinante para generar una propuesta de formación capaz de reconocer la heterogeneidad social, respetar la diversidad cultural y promover la integración de los diferentes ámbitos educativos (formales e informales).

### **La visión adultocéntrica como mecanismo de ordenamiento y segregación social**

La hegemonía de una visión adultocéntrica en el ámbito de las políticas públicas privilegia los intereses, las prioridades y las representaciones de los adultos al momento de elaborar un proyecto de desarrollo, organizar las estrategias sociales de reproducción histórica y definir el rol de las instituciones y los actores sociales.

Esta concepción *adultocéntrica* está presente en los organismos de gobierno (burocracias, administraciones, ministerios, secretarías, etc.) y en las agencias e instituciones de planificación más relevantes, pero sobre todo esta visión está imbricada en las representaciones y las disposiciones mentales de los actores sociales y políticos que actúan y deciden en los espacios donde se elaboran programas y acciones concernientes a los jóvenes y que están referidos a diferentes áreas políticas y sociales (Krauskopf et al., 2003; Aparicio, 2007).

Esta percepción está consustanciada con las prioridades, los intereses y los proyectos del mundo adulto, y suele tender a igualar (homogeneizando la diversidad) y reducir (reduciendo la complejidad) a los jóvenes a la categoría de sujeto único y universal, nada más lejano y contrario a las condiciones históricas de hoy. El ocultamiento del carácter polivalente y heterogéneo intrínseco a la identidad, a los discursos, a las interacciones y a los contextos de vida de los jóvenes desborda y refuta todo tipo de concepto preformado y/o entrampamiento homogeneizante.

Como anteriormente se postuló, la hegemonía de esta mirada simplificadora coadyuva a legitimar una percepción unívoca del joven y de la juventud en desmedro del reconocimiento de la heterogeneidad en constitución, pero es de aquí que dicha anulación acaba cercenando la posibilidad de transformar los marcos interpretativos y las representaciones sociales de quienes tienen la responsabilidad de elaborar las políticas y las estrategias para este sector. De esta manera, en el amplio campo de las políticas sociales y especialmente en las políticas educativas, se tienden a reproducir modelos de acción y sistemas de disposiciones (hábitos) estereotipantes que suelen cooptar las formas de comportamiento emergentes, los procesos de transformación e interacción social novedosas y tipos de interacción y organización social alternativas por desconocimiento y desinterés. Vale decir, desde esta lógica todo aquello que se cataloga como anómico, anormal o diferente, en lugar de visualizarse como referencias legítimas de los procesos de transformación social inminente, y que naturalmente pueden redefinir la orientación de las propuestas políticas, los programas, las acciones y las iniciativas se sancionan, ignoran o refutan obstruyendo la visibilización real de las condiciones de vida de los jóvenes (Balardini, 2003).

Una nueva visualización de los jóvenes en su singularidad y pluralidad debería tener eco en los dispositivos políticos e institucionales destinados a orientar la formación educativa integral de las nuevas generaciones. Del mismo modo esta modificación debería movilizar la remoción de ideas y expectativas incoherentes gestadas en torno a los jóvenes que aún se hallan presentes en el imaginario de aquellos que pretenden seguir proyectando la vida de estos actores desde la externalidad coercitiva y la normatividad prescriptiva que el mundo adulto celebra (Wortman, 2003).

Pese a los avances registrados en la investigación sobre los jóvenes y a una paulatina tendencia a reconocer la especificidad de las demandas, inquietudes e identidades juveniles, siguen prevaleciendo en América Latina los valores de una sociedad adultocéntrica, vale decir regida por los premisas éticas y culturales correspondientes al mundo adulto, desde donde se define lo que es bueno y oportuno para el joven (en un sentido unisémico y universal), se consensúan prioridades y se elaboran acciones muchas veces prescindiendo de la opinión de estos actores y tergiversando sus intereses que tiene como consecuencia la negación de la identidad de los jóvenes y la pérdida de sentido de muchos programas y espacios destinados -aparentemente- al apoyo de su participación social en todos los campos de la vida social (Krauskopf, 2004).

Esta suerte de nihilización de la participación de los jóvenes ha impactado sensiblemente en la disposición de los actores frente a los programas y acciones implementadas por los gobiernos para apoyar los procesos de inclusión al interior de la familia, la escuela, la vida pública, el mercado laboral, los espacios institucionales, etc. La hegemonía de una política pensada *para* los jóvenes y no *con* los jóvenes induce a nivel político e institucional a perpetuar una visión incompleta y arbitraria a cerca de los intereses y prerrogativas de estos sujetos (OIJ, 2004).

Como una vía para superar la invisibilización política e institucional de los jóvenes se requiere fortalecer la participación de estos actores a través de el empoderamiento (*empowerment*) de sus competencias de gestión de sus propias demandas que favorezcan una asunción histórica y crítica de su rol como sujetos autónomos, conscientes y transformadores. En esta apartado cabría también preguntarse cómo asumir políticamente a los jóvenes reconociendo y alentando su diversidad y singularidad sin tergiversar los verdaderos intereses ni anticipar respuestas preformadas a nivel de políticas y programas (Rodríguez, 2005b).

En América Latina, se observa dentro de la esfera pública la recurrencia a aludir permanentemente a los jóvenes –muchas veces sin fundamento empírico ni conceptual- como protagonistas del cambio, actores estratégicos del desarrollo, objetos de políticas sociales o bien sujetos de derechos. Empero a estos decoros retóricos, en los hechos y tomando como ejemplo la orientación y los objetivos de diferentes programas y políticas de apoyo a la juventud, se insiste en visualizar a los jóvenes como simples receptores de políticas, sujetos desinteresados, personas carentes y o bien grupos sospechosos. En este sentido, la CEPAL & OIJ (2004) postulan que:

ya no son los propios jóvenes quienes proyectan su identidad y sus anhelos al resto de la sociedad, sino que, por el contrario, ellos se ven proyectados en la opinión pública por pactos políticos, diseños programáticos o apreciaciones prejuiciosas. Aparecen, entonces, definidos como “carentes”, “vulnerables”, “capital humano”, población a proteger o racionalizar, a empoderar o controlar (p. 20).

La negación de los jóvenes se consume no sólo en su segregación de los espacios institucionales y políticas fundamentales de la vida democrática o en la invisibilización de la heterogeneidad cultural, socioeconómica, ética y subjetiva sino fundamentalmente en la aceptación por parte de ellos mismos de un cúmulo de miradas, disposiciones y rótulos no – propios, que les son impuestas como aspectos inherentes y objetivantes de su identidad. Esta disociación dicotómica entre el mundo adulto y el mundo juvenil o “demagogismo juvenil”<sup>7</sup> –en términos de Tenti Fanfani– tiende a agravarse cuando las respuestas requeridas por las nuevas generaciones en el ámbito del trabajo, de la educación, de la organización familiar, de la salud, del cuidado del medio ambiente y de la proyección biográfica de anhelos no se condicen mínimamente con las experiencias realizadas por las generaciones antecesoras y, por ende, no admiten soluciones preformadas y estándar que resultan inconexas a la fuerte heterogeneidad imbricada en los estilos de vida de los jóvenes (Aparicio, 2007b; Zaffaroni, 2005).

La supeditación de las prioridades y las lecturas globales que el mundo adulto reproducen históricamente los valores éticos, morales y culturales de la sociedad instituida (status quo) que establecen *para* las nuevas generaciones lo que es adecuado, significativo, bueno y sano.

La exclusión y los riesgos que coercen actualmente la vida de los jóvenes son ante todo un producto histórico y social, es decir, representa la herencia social que los adultos traspasan a las nuevas generaciones. Por esta razón los adultos son quienes en primer lugar deben ayudar a los jóvenes a superar las condiciones de riesgo socioeconómico y de marginación cultural, empresa que difícilmente se logra a través de la imposición de consensos o la reproducción de un orden social que oprime y oculta. Con este propósito se precisa seguir apostando por la empoderización de los actores juveniles que dinamice una mayor asignación de poder de decisión a estos actores y les aproximen las capacidades para organizar demandas y viabilizar proyectos personales (Castel, 2005).

Sintetizando, la regencia de la mirada adultocéntrica tiende a perpetuar la brecha que separa y confronta a los jóvenes y a los adultos, diferenciados por el poder detentado para decidir a nivel político, social y cultural. En las sociedades latinoamericanas, se puede evidenciar que empero a la intromisión de algunas reformas, siguen siendo los adultos quienes disponen de los mecanismos de decisión política y social en torno a los asuntos públicos que involucran primordialmente a los actores juveniles. Este hecho coadyuva a la gestación de nuevos procesos de desigualdad y exclusión social, sobre todo porque la no participación de los jóvenes en los espacios de decisión política pública compromete directamente la objetivación de los derechos, el ejercicio de la participación social, el despliegue de las competencias ciudadanas en la arena pública, la asunción responsable de las obligaciones, derechos y garantías hacia el interior de una sociedad.

---

<sup>7</sup> El demagogismo juvenil y adolescente “consiste en ofrecer comprensión, contención afectiva, respeto a la cultura joven, etc., sin desarrollar conocimientos y actitudes complejas y necesarias para la inserción social y política de los jóvenes en el mundo adulto. La valoración voluntarista y oportunista de las “culturas de los jóvenes” por sí mismas, acompaña y legitima muchas veces la exclusión respecto de los valores más valiosos y complejos de la “cultura adulta” y universal.” (Tenti Fanfani, 2003:32)

## ¿Los jóvenes como protagonistas del cambio social? Una aproximación a las transformaciones gestadas en el ámbito de las políticas de juventud

El bajo reconocimiento de las demandas, intereses, perfiles culturales y prioridades de los jóvenes por parte de los actores, las instituciones y las estructuras curriculares y normativas que componen el sistema educativo se condice con la ausencia de mecanismos de representación institucional y la falta de agencias permanentes, sinérgicas e intersectoriales que apuesten no solo por el relevamiento adecuado de las demandas del sector sino que además busquen la objetivación de las prerrogativas y la gestión de soluciones ante problemas concretos en el vasto campo de las políticas públicas.

En otros términos, la poca visibilización de la especificidad de los temas juveniles en la agenda política de los gobiernos y la débil validación pública de los intereses de las nuevas generaciones pueden servir como posibles explicaciones para entender la aún esporádica consideración que se les confiere a nivel político e institucional, donde prima un *modus operandi* impregnado de prejuicios y generalizaciones sin fundamento. Esta mirada prejuiciosa representa el caldo de cultivo de las estigmatizaciones y el desconocimiento que se reproducen a través de determinadas instituciones públicas como la escuela, la justicia, la policía, los ministerios, la clase política y los medios de comunicación, que parecen estar obstinados en homologar violencia con anomia, desempleo con vagancia, delincuencia con juventud, pobreza con criminalidad y futuro con privilegio.

A propósito, Hopenhayn (2008:236) nos recuerda que:

para llegar a ser autónomos, los jóvenes requieren del apoyo de sus familias y la asistencia del Estado, en especial los que están en condiciones más desventajosas y vulnerables. Necesitan contar con programas de apoyo y recursos materiales, sobre todo con respecto a la calidad de la alimentación y nutrición, vivienda, educación y trabajos para aquellos que se integran al mercado laboral. Cuando constituyen sus propios núcleos familiares, las mismas carencias condicionan su autonomía, y la posibilidad de asumir responsabilidades en la sociedad y participar en la comunidad (p. 236).

La reproducción de estigmas y anticipaciones nihilizantes tiende a exacerbar una suerte de estandarización negativa y negativizante del joven que trunca el reconocimiento de las múltiples prácticas y espacios culturales de este colectivo, que los adultos primordialmente no conocen y rechazan conocer. En el plano político e institucional, la perpetuación de prejuicios y reduccionismos, dado su contenido histórico, fáctico y simbólico, influye significativamente en la percepción (subjetiva y objetiva) que la sociedad elabora de los jóvenes y al mismo tiempo condiciona la percepción que los actores juveniles construyen en torno a la sociedad y a sí mismos, ha ahí la pernicioso de estas lecturas segregantes.

En otro orden de cosas y centrando la atención en los avances jurídicos producidos en el ámbito de juventud existe una gran pluralidad de procesos y avances. Así por ejemplo países como Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, España, México, Nicaragua, Panamá, Perú, Portugal, República Dominicana, Uruguay y Venezuela el esfuerzo mayor se concentró en el fortalecimiento de las instituciones destinadas a asuntos juveniles, en cambio en países como Bolivia y Honduras el desarrollo de leyes de juventud acapararon la mayor atención, y finalmente en Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, México, Nicaragua, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela por parte de las administraciones el trabajo político se concentró preeminentemente en la definición de políticas nacionales de juventud (OIJ, 2004b).

En América Latina la mayoría de los países en términos generales, en la actualidad disponen de programas y estrategias sectoriales y específicos destinados a los jóvenes, sin embargo muchas de estas acciones están subsumidas o bien se derivan de acciones destinadas concretamente a adolescentes y niños. La ambigüedad de la figura institucional de los jóvenes se amalgama a la insuficiente claridad de los objetivos, la confiabilidad de las metodologías de trabajo y la idoneidad de



los actores e instituciones involucradas en la consecución de los diversos programas, y en consecuencia, estos desfases pueden también entenderse como las causas del bajo impacto de muchas de las acciones en curso. Así por ejemplo son pocos los países que han desarrollado acciones efectivas en torno a atender y reconocer las peculiaridades de los jóvenes rurales, jóvenes indígenas, mujeres jóvenes y jóvenes discapacitados (CEPAL & OIJ, 2004).

En América Latina la experiencia realizada en el emergente campo político de juventud señala que la falta de focalización es tan perjudicial como la exacerbación de focalidad, la parcelación y la disgregación de esfuerzos, inversiones y arreglos instituciones encarnan indudablemente uno de los problemas más preponderantes registrados en las acciones y en las estrategias políticas hoy en vías de ejecución. En otros conceptos, la disociación e incompatibilidad de muchos programas en razón a las verdaderas demandas de los grupos objetivos y las posibilidades concretas de los contextos socioculturales a donde se circunscriben estas acciones, ahonda el grado de desmembramiento, superposición y contradicción que limita considerablemente el poder transformador de estas propuestas políticas e institucionales (Aparicio, 2007).

Los límites y restricciones institucionales que predominan en el área de las políticas públicas de juventud están concatenados con la ausencia de mecanismos efectivos de canalización de los intereses de los jóvenes. En este sentido el bajo perfil de los programas y las estrategias acuñadas para los jóvenes y no con los jóvenes atisba la ponderación de la dimensión subjetiva y real de las necesidades y las demandas (PROSUR 2005, 2005). Ahora bien, este déficit político estructural se debe también “a una posible ausencia de paradigmas pertinentes capaces de guiar las nuevas prácticas políticas y sociales, tanto desde la gestión pública (nacional, regional y local) como en el campo de la dinámica de la sociedad civil.” (Rodríguez, 2005:53)

La debilidad de las instituciones sociales circunscriptas en el ámbito de la formación, la capacitación profesional / laboral, y el apoyo juvenil se inscribe como uno de los escollos más relevantes que operan al momento de atender las demandas de estos actores y de construir nuevos espacios públicos que apuesten por el refuerzo de la participación de los jóvenes en la toma de decisión política y social (PNUD, 2004). La ausencia de una perspectiva intersectorial y corporativa, capaz de promover la organización de políticas públicas y la sistematización de las acciones correspondientes a los diferentes sectores sociales han tendido a menoscabar el poder transformador de muchas de las acciones y programas implementados en el área de juventud en los últimos quince años.

Una estrategia válida para contrarrestar la debilidad de las acciones y programas reposa en la cooperación y la asociación de esfuerzos con nuevas contrapartes y oferentes institucionales, que puede resultar una valiosa oportunidad para ampliar el horizonte operativo de las acciones políticas creadas por el Estado (Weller, 2006). El conocimiento y la puesta en juego de nuevas lógicas de trabajo, posicionamientos y experiencias aportadas por instituciones y actores sociales que operan en el ámbito de juventud pueden ser muy provechosos para el mejoramiento de la calidad de vida, por la ampliación del protagonismo social de los jóvenes, y el despliegue de competencias cognitivas, efectivas y biográficas desde una perspectiva menos estandarizada y tradicional.

El respaldo del Estado en la promoción de estas cooperaciones, alianzas estrategias e intercambios es una condición *sine qua non* para salvaguardar el sentido democrático e incluyente de esta extensión del espacio y las tareas públicas. Consolidar la construcción de políticas de Estado más allá de las coyunturas partidarias y de las prioridades ‘de turno’ resulta tan importante como la organización de nuevos arreglos jurídicos e institucionales y modelos teóricos metodológicos que orienten la consecución de un trabajo político social con los jóvenes, desde diferentes perspectivas institucionales, socioculturales y profesionales (Ziccardi, 2004).

En coincidencia con Rodríguez (2005), creemos que el desafío de la integración de los jóvenes se define primordialmente por ser más *situacional* que *condicional*, y esto se debe ante todo al carácter

transitorio, móvil y volátil que atraviesa la vida de los jóvenes mismos, especialmente sus procesos de transición desde la escuela hacia el mercado de trabajo y la vida adulta.

Especificando, la transitoriedad, versatilidad y polivalencia inherente a la condición juvenil expone uno de los mayores desafíos para los sistemas educativos, en razón a sus mecanismos y procesos de formación, evaluación y planificación, ya que como bien asiente Rodríguez (2005):

la juventud es una de las pocas (si no la única) condición social que se pierde con el paso de los años (...) y si bien de hecho ocurre también con la condición de niños y niñas, lo cierto es que en la etapa juvenil esto tiene connotaciones mucho más relevantes, en la medida en que estamos ante dos desafíos centrales en la vida de cualquier ser humano –la construcción de identidad y de autonomía – y el resultado obtenido marcará decisivamente el resto de nuestra existencia (p. 63).

La transitoriedad inherente a la condición histórica y cultural de juventud obliga a los jóvenes, al Estado y a la sociedad en su conjunto a tener que pensar permanentemente sobre la pertinencia de los medios políticos e institucionales destinados al apoyo de la inclusión, la formación y la participación social pena de este grupo social. Por este motivo, las futuras estrategias de promoción y orientación juvenil debería abogar por la mayor aproximación / adecuación de las propuestas políticas a las demandas juveniles y sus múltiples referentes simbólicos y materiales de vida, para poder incidir efectivamente en el mejoramiento de sus posibilidades de elección, decisión y organización social.

En caso de persistir en la omisión y el ocultamiento de las nuevas dinámicas y estructuras de socialización que aportan consigo las nuevas generaciones, se acabara decantando las bases democráticas e institucionales de la cohesión social y desmedrando los medios de inclusión social que detentan las nuevas generaciones.

### **Conclusión: vislumbrando los fundamentos y las consignas de una política educativa orientada a los jóvenes**

La heterogeneidad, la transformación permanente y la falta de referencias políticas e institucionales singularizan la vida de los jóvenes interpelan los parámetros teóricos y metodológicos erigidos para interpretar a estos actores, y refrendan la legitimidad de las acciones políticas y programáticas gestadas en el área pública, civil y privada para apoyar la participación social plena de los jóvenes en el ámbito educativo, laboral y social.

Como hemos podido apreciar en el presente trabajo, el hecho de indagar sobre la pertinencia de las estrategias políticas y programáticas en el ámbito laboral, económico, cultural y civil implica inexorablemente repensar el proyecto histórico que sustenta y otorga sentido a toda la propuesta educativa. Por lo mismo, la adhesión y la participación de los jóvenes en la definición de las políticas y programas –fundamentalmente en el campo educativo- resultan elementales e insustituibles para poder dar mayor relevancia a todos los dispositivos públicos y privados existentes en el área de formación y primordialmente a aquellos ya afincados o bien interesados en intervenir en temas vinculados a ellos.

En América Latina, las transformaciones educativas fueron erigidas al margen de los procesos y los contextos locales de toma de decisión lo que supuso la profundización de los problemas precedentes y el bajo impacto de los contenidos y programas del nuevo modelo implementado. En este sentido, la imposibilidad de concretar los objetivos capitales de la reforma conllevó la reproducción intergeneracional de las posibilidades diferenciadas de participación educativa de acuerdo a la condición socioeconómica, la pertenencia étnica cultural, el clima educativo prevaleciente en el hogar, la situación laboral de los padres y la ubicación geográfica de residencia, que a su vez, están fuertemente correlacionadas con las vías concretas de acceso a trabajos dignos y productivos, el éxito educativo, el acceso a servicios sociales de calidad, el ejercicio de derechos

ciudadanos, la posibilidad de decidir en igualdad de condiciones y la capacidad de generar sus propios itinerarios educativos, profesionales y sociales en contextos de diversidad cultural.

De acuerdo a lo observado, la articulación planteada entre la definición de la oferta educativa de acuerdo a las posibilidades socioeconómicas y las potencialidades individuales de los sujetos que aprenden, ha tendido y tiende a profundizar la generación de subsistemas educativos y reproducir la segmentación de criterios de aprendizaje, evaluación e incluso de acreditación. Por este motivo, es que tanto el sustrato político de la propuesta educativa así como los fundamentos epistemológicos, axiológicos y teóricos que subyacen en el sistema de formación precisan de una revisión crítica y sustancial que refuerce el sentido incluyente de la oferta educativa pública tratando de no desdeñar la diversidad, garantizando la inclusión y apoyando el desarrollo individual y autónomo de los jóvenes.

Ampliar la articulación entre la propuesta educativa, las condiciones sociales estructurales y las necesidades de los jóvenes representa aún una tarea pendiente de cuya resolución dependerá la elaboración de una política educativa efectiva capaz de atenuar los ápices de desigualdad, segregación y negación cultural, y así también compensar las desventajas y las limitaciones –individuales y colectivas- que menoscaban la participación en los espacios de decisión política e institucional.

A propósito, la vigorización de las alianzas estratégicas establecidas entre la escuela y la sociedad pueden servir de catalizadores en el proceso de reforma educativa a los fines de garantizar la pertinencia de los programas y las actividades de formación, y fortalecer la intervención de los centros de formación en la vida de los jóvenes.

Lograr que los jóvenes se identifiquen con sus recursos jurídicos, políticos e institucionales es el primer paso para poder ampliar los horizontes de integración y participación democrática en América Latina. Por este motivo, la atribución de sentido a las políticas de juventud constituye el mayor reto futuro en la región, puesto que la construcción de políticas orientadas hacia los jóvenes - por parte del Estado- sigue permaneciendo escindida de los procesos mismos de construcción y definición juvenil.

En referencia a los diferentes puntos analizados en el presente artículo, a continuación se expondrán brevemente algunas premisas conceptuales que pueden favorecer el proceso de transformación de políticas educativas orientadas a los jóvenes con la finalidad de fortalecer los procesos de inclusión social, cohesión democrática y desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe. Dichas premisas se podrían resumir del siguiente modo:

*Primero, insistir en el conocimiento y reconocimiento de la diversidad juvenil*, enfatizando las particularidades de los contextos geográficos y culturales específicos, considerando las diferencias y las desigualdades constreñidas en el género, la procedencia étnica, la ubicación demográfica, las condiciones socioeconómicas, el grado de participación social y la idiosincrasia cultural para evitar las homogenizaciones arbitrarias y las imposiciones estigmatizantes y así también apostar por la superación de la exclusión social y cultural como condición estructurante de la vida de un importante grupo de jóvenes en América Latina –que continua siendo la región más desigual del mundo-;

*Segundo, valorar a los jóvenes como actores estratégicos del desarrollo social a nivel local*, evitando / combatiendo la precarización de las condiciones de vida que están anudadas a la hegemonía de una sociedad desigual y excluyente (Aparicio, 2003);

*Tercero, considerar a los jóvenes desde una mirada integral*, vale decir como sujetos con intereses, representaciones, anhelos, aspiraciones y problemas singulares que están enraizados en una situación y un contexto de vida concreto en donde se producen identidades sociales, se entretienen relaciones familiares y comunitarias y se enuncia el mundo real y posible (Böhnisch, 2001; Feixa, 1999);

*Cuarto, potenciar en los jóvenes la capacidad de auto organización* en vista a organizar sus propias demandas, cohesionar los diversos intereses, aunar los esfuerzos e influir en su propio desarrollo social y educativo. Con esta finalidad se requiere consensuar alianzas con diversos ámbitos sociales como, por ejemplo, la familia, la escuela, las iglesias, las asociaciones recreativas y la comunidad. La articulación de los recursos y experiencias existentes en la sociedad -aportadas por diferentes

instituciones y actores públicos y privados-, favorecerá la cohesión de esfuerzos desperdigados y la corrección de acciones y programas superpuestos e irrelevantes. Desde aquí se entiende que la habilitación de espacios de intervención y decisión de los jóvenes en la esfera pública es el primer paso para incrementar su participación en el diseño, la planificación, la gestión, la administración, la ejecución y la evaluación de los programas sociales orientados a apoyar sus transiciones y desarrollo;

*Quinto, orientar la participación de los jóvenes hacia la creación de sentido*, el fortalecimiento de las identidades emergentes y la asunción de su rol crítico y autónomo en el espacio público: elementos nodales para intervenir efectivamente en la transformación de la sociedad (OIJ, 2004b);

*Sexto, rediseñar los planes educativos dirigidos a las juventudes y vincular la formación a los planes de capacitación y empleo* con una visión asentada en lo local articulada, claro a está, a un programa más abarcativo a nivel regional, departamental, municipal y provincial (Tokman, 2003);

*Séptimo, sensibilizar a la opinión pública* de la importancia de las demandas, de las exigencias y de los proyectos de los jóvenes. El diálogo intergeneracional es determinante para la construcción política y social de espacios y redes; dado que la interlocución permanente entre los intereses de los jóvenes, los agentes impulsores de las políticas y la comunidad local constituye tres requisitos capitales para la constitución de políticas educativas sustentables y objetivantes;

*Octavo, superar la visión adultocéntrica* permitirá legitimar, flexibilizar y hacer eficaces las acciones en curso, imaginando nuevas alternativas de intervención y diseñando propuestas políticas idóneas que impliquen integralmente la pluralidad y singularidad propia de los jóvenes. En esta dirección se deberían intensificar los esfuerzos para poder avanzar en la redefinición del concepto mismo de juventud prevaleciente en la política educativa; al respecto, se requiere revisar sustancialmente lo que la sociedad, el Estado y los mismos jóvenes definen como sus espacios institucionales de participación, sus atributos identitarios, jurídicos y culturales y sus horizontes de integración social; y

*Noveno, visibilizar la diversidad de contextos políticos, sociales e históricos* donde viven, trabajan e interactúan los jóvenes de hoy, abogando por la construcción democrática de políticas educativas orientadas capaces de reflejar empáticamente los verdaderos intereses y deseos de los jóvenes. Solo así, y en esto somos concluyentes, resulta pensable el empoderamiento de los jóvenes como actores estratégicos de desarrollo a través de la organización pertinente y estratégica de los contenidos y los programas educativos.

En todo este proceso aún por concretar, el Estado está obligado a adoptar un rol preponderante como gestor y promotor desde una doble perspectiva, por un lado, como postula Guatié (2004) debe avanzar en la consagración del universalismo (ciudadanía social y reconocimiento de la homogeneidad de derechos, garantías y obligaciones) y por otro lado, debe generar el desarrollo de medios de acción política orientada a la personalización (consideración de las características individuales y la pluralidad inherente a la vida de los ciudadanos).

Para concluir expondremos que la construcción de políticas educativas orientadas a los jóvenes representa un aspecto determinante para la transformación de la sociedad en una perspectiva crítica que busque optimizar los procesos de inclusión y ampliar los tejidos de contención social. La construcción de oportunidades educativas efectivas (acciones, programas, estrategias) y el mejoramiento de los medios de distribución de dichas oportunidades en la sociedad encarnan los factores determinantes de este proceso de transformación educativa cimentada en los jóvenes.

Avanzar en la consolidación de espacios y dinámicas de formación socioeducativa que hagan eje en los contextos locales, se nutran de la diversidad cultural y generen alternativas de integración social ante el incremento abrumante de la pobreza y la exclusión social puede significar la devolución del carácter instituyente a la propuesta educativa y al conjunto de dispositivos y actores comprometidos con ella. En esta esperanza descansa, pues, el sentido y el horizonte de las actuales reflexiones teóricas, de las innovaciones metodológicas y curriculares, de los programas de formación y capacitación docente y de las evaluaciones de la calidad educativa, que esperemos contribuyan a vislumbrar mejores oportunidades de participación y coadyuven a superar los

derroteros reincidentes a los que nos pretenden acostumbrar algunos como si no existieran alternativas, intersticios o, al menos, una dimensión desconocida de lo posible que aún nos queda por desentrañar.

## Referencias

- Alcántara Sáez, M. (2008). La escala de la izquierda. La ubicación ideológica de presidentes y partidos de izquierda en América Latina, *Nueva Sociedad* 217 (2), 72-85.
- Aparicio, P. (2003). Jóvenes, trabajo y educación. Intrincados y dilemas de una tríada estratégica. En D. Michelini (edit.), *Riqueza – Pobreza: una perspectiva latinoamericana*, Río Cuarto: Ediciones ICALA, 45-71.
- Aparicio, P. (2003b). La impronta de la política educativa argentina de los '90 en una sociedad asistida por "múltiples pobreza". *Revista Chilena de Sociología* N 9 (3), 161-200.
- Aparicio, P. (2005). Jóvenes y educación: perfiles, escenarios y horizontes. *Revista Digital de Educación y nuevas Tecnologías Contexto Educativo* N 34 (4). Recuperado el 24 de octubre de 2008 en <http://contexto-educativo.com.ar/2005/1/nota-03.htm>
- Aparicio, P. (2006): El trabajo infantil y juvenil en la encrucijada de la exclusión y la pobreza., En P. Aparicio (Comp.), *Niños y Jóvenes en la encrucijada de la exclusión*, Río Cuarto: Ediciones ICALA, 69-86.
- Aparicio, P. (2007). Gioventù e giovani in America latina: Le sfide dell'educazione di fronte all'impronta della pluralizzazione e della segmentazione sociale. *Rivista Internazionale di Edaforum: Focus on Lifelong Lifewide Learning* N 8 (2). Recuperado el 2 de octubre de 2008 en: [http://rivista.edaforum.it/numero8/monografico\\_gioventu.html](http://rivista.edaforum.it/numero8/monografico_gioventu.html)
- Aparicio, P. (2007b). La Política Educativa Argentina y el incremento de la desocupación juvenil. Orientaciones y estrategias alternativas de integración socio – educativa desde el aporte de las Políticas de Transición y la Pedagogía Social Alemana. Tübingen: Biblioteca de la Universidad de Tübingen (Alemania). Recuperado el 12 de octubre de 2008 en: [http://tobiaslib.ub.unituebingen.de/volltexte/2007/3028/pdf/aparicio\\_complete.pdf](http://tobiaslib.ub.unituebingen.de/volltexte/2007/3028/pdf/aparicio_complete.pdf)
- Aparicio, P. (2008). Desde la diversidad hacia la desigualdad: ¿destino inexorable de la globalización? A modo de introducción. En P. Aparicio (Coord.). Desde la diversidad hacia la desigualdad: ¿destino inexorable de la globalización? [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 9, n° 2. Universidad de Salamanca. Recuperado el 19 de junio de 2008 en: [http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_09\\_02/n9\\_02\\_editorial.pdf](http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_02/n9_02_editorial.pdf)
- Aparicio, P. (2008b). Jóvenes, educación y sociedad en América Latina: Los retos de la integración en un contexto de creciente pluralización cultural y segmentación socioeconómica. En Aparicio & de la Fontaine (Comp.). *Diversidad cultural y desigualdad social en América latina y el Caribe: desafíos de la integración global*. El Salvador: Ediciones Böll, 155-198
- Aparicio, P. & Silva Menoni, M. del C. (2008). Educación, heterogeneidad cultural e integración de las nuevas generaciones en un contexto global. El aporte de las TIC para la transformación educativa en América Latina. En P. Aparicio (Coord.) Desde la diversidad hacia la desigualdad: ¿destino inexorable de la globalización? [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 9, n° 2. Universidad de Salamanca. Recuperado el 19 de junio de 2008 en: [http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_09\\_02/n9\\_02\\_apariciosilva.pdf](http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_02/n9_02_apariciosilva.pdf)
- Balardini, S. (2003). Políticas de juventud: conceptos y la experiencia argentina. En O. Dávila (ed.), *Políticas públicas de juventud en América Latina: Políticas nacionales*, Viña del Mar: CIDPA Ediciones, pp. 38-65.
- Balardini, S. (2005). ¿Qué hay de nuevo, viejo? *Revista Nueva Sociedad* 200 (2), 96-107.

- Böhnisch, L. (2001). Lebensbewältigung. En H.U. Otto y H. Thiersch: Handbuch *Sozialarbeit Sozialpädagogik*, Luchterhand: Shurkamp, 1119 – 1121.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción*. Madrid: Taurus.
- Braslavsky, C. (1999). *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana-Convenio Andrés Bello.
- Brunner, J. J. (1999). Cibercultura: la aldea global dividida. Recuperado el 19 de diciembre de 2008 en: [http://www.geocities.com/brunner\\_cl/cibercult.html](http://www.geocities.com/brunner_cl/cibercult.html).
- Burchardt, H. (2006). *Tiempos de Cambio: repensar América Latina*. Fundación Heinrich Boll. El Salvador.
- Carbajal, S. (2005). Protagonismo en contexto de exclusión. En Zaffaroni y equipo de cátedra (edit.), *Jóvenes protagonistas Salta 2004*, Salta: Editorial Milor, 35-39.
- Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.
- Castel, R. (2004). *La inseguridad social ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Castel, R. (2005). *Die Stärkung des Sozialen. Leben im neuen Wohlfahrtsstaat*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 3, El fin del milenio. Madrid: Alianza Editorial.
- Castro, N. (2005). *Las izquierdas latinoamericanas: observaciones a una trayectoria*. Panamá: FES.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2007). *Panorama Social 2007*. Santiago de Chile: CEPAL.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2008). *Panorama Social 2008*. Santiago de Chile: CEPAL.
- CEPAL & OIJ, (2004). *La juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias*. Santiago de Chile: CEPAL.
- CEPAL, UNESCO & SECIB (2002). *Construir Equidad desde la Infancia y la Adolescencia en Iberoamérica*. Santiago de Chile: CEPAL.
- CEPAL & UNESCO (2005). *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe*. Serie Seminarios y Conferencias N 43. Santiago de Chile: CEPAL.
- Dussel, I. (2001). School uniforms and the disciplining of appearances: Towards a history of the regulation of bodies in modern educational systems. En Popkewitz, T., Barry F. & Pereyra, M. (edit.) *Cultural History and Critical Studies of Education*. New York: Dissenting Seáis, pp. 123 -135.
- Dussel, I. (2005). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. En Tedesco, J.C. (comp.), *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?*, IPE-UNESCO, Buenos Aires, 2005, 85-115.
- Elias, N. (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Norma.
- Fawcett, C. (2002). “Los jóvenes latinoamericanos en transición: un análisis sobre el desempleo juvenil en América Latina y el Caribe”, *Serie documentos de trabajo mercado laboral*, Washington D.C.: Departamento de Desarrollo Sostenible, Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Feixa, C. (1999). *De jóvenes, bandas y tribus*. Segunda edición. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Filmus, D. et al. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires: Santillana.
- Gajardo, M. (2003). Reformas educativas en América Latina: balances de una década. En Gajardo, M. & Puryear, J. (Edit.). *Formas y reformas de educación en América Latina*. Buenos Aires: LOM Ediciones & PREAL, 33-102
- Gajardo, M. & Gomez, F. (2003). La liberalización de los servicios educativos: tendencias y desafíos para América Latina. Serie Brief \*18. Latin American Trade Network (LATIN). Recuperado el 19 de enero de 2009: [www.latn.org.ar](http://www.latn.org.ar)
- Gajardo, M. & Puryear, J. (Edit.) (2003). *Formas y reformas de educación en América Latina*. Buenos Aires: LOM Ediciones & PREAL.
- Galeano, E. (2006). Abracadabra. En La Jornada, 17.04.2006. Uruguay

- Gallart, M.A. (2001). Los desafíos de la integración social de los jóvenes pobres: la respuesta de los programas de formación en América Latina. En E. Pieck (Coord.), *Los jóvenes y el trabajo*, México: Jiménez Editores e Impresores, 59-94.
- Gautié, J. (2004). Repensar la articulación entre mercado de trabajo y protección social en el posfordismo. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, Vol. 22 (1), 147-184.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *Profesionalización docente y cambio educativo*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Hanushek, E. & Wößmann, L. (2007). Calidad de la educación y crecimiento económico. *Preal Documentos* N° 39.
- Hopenhayn, M. (2005). *América Latina: desigual y desconcentrada*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Hopenhayn, M. (2006). La educación en la actual inflexión epocal: una perspectiva latinoamericana. *Revista Prelac* N2 (1), 12-25
- Hopenhayn, M. (Coord.) (2008). *Juventud y cohesión social en Iberoamérica. Un modelo para armar*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Jacinto, C. (2002). Los jóvenes, la educación y el trabajo en América Latina. Nuevos temas, debates y dilemas. En de Ibarrola, M. (coord.). *Desarrollo local y formación: hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo*. *Herramientas para la transformación* N° 18, Pp.67-102
- Kenneth, R. (2008). ¿Es posible una socialdemocracia en América Latina? *Revista Nueva Sociedad* 217 (2), 87-98
- Kliksberg, B. (1999). Desigualdad y desarrollo en América Latina: El debate postergado. Documento 17 del Centro de Documentación en Políticas Sociales, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Kliksberg, B. (2005). América Latina: La región más desigual de todas. *Revista de Ciencias Sociales* 11 (3), 411-421. Recuperado el 19 de noviembre de 2008 en: [http://www.serbi.luz.edu.ve/scielo.php?pid=S1315-95182005012000002&script=sci\\_arttext](http://www.serbi.luz.edu.ve/scielo.php?pid=S1315-95182005012000002&script=sci_arttext).
- Kliksberg, B. (2005b). *La agenda ética pendiente de América Latina*. México: BID – Fundación Friedrich Ebert.
- Krauskopf, D. (2000). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. En S. Balardini (Comp.). *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires: CLACSO & ASDI, 119 -134
- Krauskopf, D. et al. (2003). *Políticas de Juventud en América Latina: Políticas Nacionales*. Chile: CIDPA.
- Krauskopf, D. (2004). *La construcción de políticas de juventud en América Latina*. Consultado el 17 de marzo de 2008 en el sitio web de la Comunidad Virtual de Gobernabilidad y Desarrollo Humano e Institucional. Recuperado el 10 de enero de 2009 en: <http://www.gobernabilidad.cl/modules.php?name=News&file=article&sid=453>
- Levitsky, S. (2007). From populism to clientelism? The transformation of labor-based party linkages in Latin America. En Kitschelt, H. & Wilkinson, S. (Edit.). *Patrons, clients and policies. Patterns of Democratic Accountability and political competition*. Cambridge: Cambridge University Press, 206-226
- Lozano, W. (1998). Desregulación laboral, Estado y Mercado en América Latina: Balance y Retos sociopolíticos. *Revista Perfiles Latinoamericanos* N° 13 (1), 113-151
- Naciones Unidas (2005): *Objetivos de Desarrollo del Milenio: una mirada desde América Latina y el Caribe*, Naciones Unidas. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Machinea, J. L. & Hopenhayn, M. (2005). *La esquina equidad en el desarrollo latinoamericano*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Minujín, A. (1999). ¿La gran exclusión? Vulnerabilidad y exclusión en América Latina. En Filmus, Daniel (comp.): *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*. FLACSO/EUDEBA, Buenos Aires, 53-77.



- Muñoz Izquierdo, C. (2004). *Educación y Desarrollo Socioeconómico en América Latina y el Caribe*. México: Universidad Iberoamericana.
- Morduchowicz, A. & Duro, L. (2007). *La inversión educativa en América Latina y el Caribe. Las demandas de financiamiento y asignación de recursos*. Buenos Aires: UNESCO & IIEP.
- OIJ (Organización Iberoamericana de la Juventud) (2004a). *Las encuestas de jóvenes en Iberoamérica. Un recuento de experiencias recientes. Análisis de las encuestas nacionales de jóvenes de Guatemala, Colombia, Chile, España, México y Portugal (1997-2000)*. Madrid: OIJ.
- OIJ (Organización Iberoamericana de la Juventud) (2004b). El estado de la juventud en Iberoamérica. Recuperado el 19 de enero de 2009 en: <http://www.oij.org/pdf/JuventudIberoamericana.pdf> [marzo, 2004].
- OIT (2007). *Trabajo decente y juventud: América Latina*. Lima: OIT (Oficina Regional para América Latina y el Caribe).
- OIT (Organización Internacional del Trabajo) (2005). *El empleo de los jóvenes: vías para acceder a un trabajo decente*. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo.
- Pieck, E. (Coord.)(2001). *Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social*. México: Universidad Iberoamericana Biblioteca Francisco Xavier Clavijero.
- PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) (2004). *La democracia en América Latina: hacia una democracia de ciudadanos y ciudadanas*. Buenos Aires: Aguilar / Altea / Taurus / Alfaguara.
- Poggi, M. (2006). “¿Qué es una escuela exigente? Notas para reformular la pregunta”. Buenos Aires: IIEPE / UNESCO.
- Portes, A. & Hoffman, N. (2003). Latin American class structures: their composition and change during the neoliberal era. *Latin American Research Review*, University of Texas Press 38 (1).
- PROSUR 2005 (2005). *Políticas locales de Juventud. Experiencias en el Cono Sur*. Buenos Aires: Friedrich Ebert Stiftung.
- Puryear, J. (2003). La educación en América Latina: Problemas y desafíos. En Gajardo, M. & Puryear, J. (Edit.). *Formas y reformas de educación en América Latina*. Buenos Aires: LOM Ediciones & PREAL, 9-32
- Quevedo, L. A. (2003). La escuela frente a los jóvenes, los medios de comunicación y los consumos culturales en el siglo XXI”. En Tenti Fanfani (Comp.), *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, Buenos Aires, HIPE –UNESCO, Altimira y Fundación OSDE, 139-157.
- Rama, G. W. (1998). El desafío del acceso, la calidad y la adecuación institucional en materia de educación para jóvenes. *Juventud, educación y empleo* N° 6, pp. 91-118
- Rodríguez, E. (2002). Documento de base. Insumos iniciales para el diseño del Libro Blanco sobre políticas de juventud en Iberoamérica, Texto preparado para la Secretaría General de la Organización Iberoamericana de Juventud (OIJ) como Documento de Base, Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- Rodríguez, E. (2004). *Políticas de juventud en América Latina: del Año Internacional de la Juventud (1985) a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2015)*. San José de Costa Rica: Cedal.
- Rodríguez, E. (2004b). Políticas y estrategias de inserción laboral y empresarial de jóvenes en América Latina: el desafío de la empleabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Infancia y Juventud* vol. 2 No 1, Universidad de Manizales / Cinde, Colombia
- Rodríguez, E. (2005). Juventud, desarrollo y democracia en América Latina. *Revista Nueva Sociedad*, 200 (2), 52-69.
- Rodríguez, E. (2005b). *Organizaciones y movimientos juveniles en América del Sur: estado de situación y bases para un programa de fortalecimiento institucional*. Montevideo: Celaju / Unesco / Banco Mundial.
- Sader, E. (2001). *El ajuste estructural en América Latina. Costos sociales y alternativas*. Colección Grupos de Trabajo Economía Internacional. Buenos Aires: CLACSO.



- Svampa, M. (2000). *Desde Abajo: La Transformación de las Identidades Sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Tenti Fanfani, E. (comp.) (2003). *Educación media para todos : los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: Altamira.
- Tenti Fanfani, E. (2005). Transformar el mundo de la escuela. *Revista Encrucijadas* 4 (1). Universidad de Buenos Aires, Taurus.
- Tiramonti, G. & Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Tokman, V. (2003). Desempleo juvenil en el Cono Sur. *Serie ProSur* 12 (2). Santiago de Chile: Fundación Friedrich Ebert.
- Torres, R. M. (2000). *Itinerarios para la educación latinoamericana: Cuaderno de viajes*. Buenos Aires – Barcelona – México: Paidós/CAB.
- Torres, R. M. (2001). *Facing the new century: What (and how) do youth need and want to learn?* Buenos Aires: International Youth Foundation, Instituto Frónesis & Mimeo.
- UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos, un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT / PREALC)*. Santiago de Chile: OREALC / UNESCO
- UNESCO & PREALC (2008). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos*. Informe regional de revisión y evaluación del progreso de América Latina y el Caribe hacia la EPT. Santiago de Chile: UNESCO.
- Weller, J. (2006). *Los jóvenes y el empleo en América Latina: desafíos y perspectivas ante el nuevo escenario laboral*. Bogotá: CEPAL / Mayol Ediciones.
- Wortman, A. (2003). *Pensar las clases medias. Consumos culturales y estilos de vida urbanos en la Argentina de los noventa*. Buenos Aires: Ediciones La Crujía.
- Zaffaroni, A. (2005). ¿Cuál es la característica de la categoría juventud y cómo son los jóvenes en Latinoamérica y el Caribe?. En Zaffaroni y equipo de cátedra (edit.), *Jóvenes protagonistas Salta 2004*, Salta: Editorial Milord, 46-59.
- Ziccardi, A. (coord.) (2004). *Participación ciudadana y políticas sociales en el ámbito local*. México: IIS-UNAM, IDESOL, COMCSO.

**Acerca del autor: Pablo Christian Aparicio**, es Dr. en Ciencias de la Educación por la Universidad de Tübingen (Alemania), actualmente se desempeña como investigador postdoctoral en la Unidad de Investigación del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca (España), profesor auxiliar en el Departamento de Pedagogía Social en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Tübingen, investigador en el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino (CISEN) Salta – Argentina, y profesional adscrito de investigación en el Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta. Sus intereses académicos versan sobre la relación planteada entre las políticas educativas, los procesos de transición juvenil y las nuevas transformaciones del mercado laboral en América Latina. Del mismo modo, los procesos migratorios, la globalización y la tensión planteada entre la desigualdad socioeconómica y la pluralidad cultural se hallan presentes en sus numerosas aportaciones bibliográficas y científicas publicadas en 4 libros y en más de 25 artículos de difusión internacional.

**Dirección de contacto:**

**Pablo Christian Aparicio**

Eberhard – Karls Universität Tübingen

Institut für Erziehungswissenschaft – Abteilung Sozialpädagogik

Münzgasse 22

72070 Tübingen - Alemania

E-mail: [pablo-christian.aparicio@ife.uni-tuebingen.de](mailto:pablo-christian.aparicio@ife.uni-tuebingen.de); [pabloaparicio@usal.es](mailto:pabloaparicio@usal.es)

## **Archivos Analíticos de Políticas Educativas** <http://epaa.asu.edu>

**Editor**

**Gustavo E. Fischman** Arizona State University

**Hugo Aboites**

UAM-Xochimilco, México

**Claudio Almonacid Avila**

UMCE, Chile

**Alejandra Birgin**

FLACSO-UBA, Argentina

**Mariano Fernández Enguita**

Universidad de Salamanca. España

**Roberto Leher**

UFRJ, Brasil

**Pia Lindquist Wong**

CSUS, USA

**Alma Maldonado**

University of Arizona, USA

**Imanol Ordorika**

IIE-UNAM, México

**Miguel A. Pereyra**

Universidad de Granada, España

**Romualdo Portella de Oliveira**

Universidade de São Paulo, Brasil

**José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

**José Gimeno Sacristán**

Universidad de Valencia, España

**Susan Street**

CIESAS Occidente, México

**Daniel Suárez**

LPP-UBA, Argentina

**Jurjo Torres Santomé**

Universidad de la Coruña, España

**Armando Alcántara Santuario**

CESU, México

**Dalila Andrade de Oliveira**

UFMG, Brasil

**Sigfredo Chiroque**

IPP, Perú

**Gaudêncio Frigotto**

UERJ, Brasil

**Nilma Lino Gomes**

UFMG, Brasil

**María Loreto Egaña**

PIIE, Chile

**José Felipe Martínez Fernández**

UCLA, USA

**Vanilda Paiva**

UERJ, Brasil

**Mónica Pini**

UNSAM, Argentina

**Paula Razquin**

UNESCO, Francia

**Diana Rhoten**

SSRC, USA

**Daniel Schugurensky**

UT-OISE Canadá

**Nelly P. Stromquist**

U-Maryland, USA

**Antonio Teodoro**

Universidade Lusófona, Lisboa

**Lílian do Valle**

UERJ, Brasil

**EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES** <http://epaa.asu.edu>

**Editor: Sherman Dorn, University of South Florida**

Production Assistant: Chris Murrell, Arizona State University

General questions about appropriateness of topics or particular articles may be addressed to the Editor, Sherman Dorn, [epaa-editor@shermandorn.com](mailto:epaa-editor@shermandorn.com).

**Editorial Board**

Noga Admon	Jessica Allen
Cheryl Aman	Michael W. Apple
David C. Berliner	Damian Betebenner
Robert Bickel	Robert Bifulco
Anne Black	Henry Braun
Nick Burbules	Marisa Cannata
Casey Cobb	Arnold Danzig
Linda Darling-Hammond	Chad d'Entremont
John Diamond	Amy Garrett Dikkers
Tara Donohue	Gunapala Edirisooriya
Camille Farrington	Gustavo Fischman
Chris Frey	Richard Garlikov
Misty Ginicola	Gene V Glass
Harvey Goldstein	Jake Gross
Hee Kyung Hong	Aimee Howley
Craig B. Howley	William Hunter
Jaekyung Lee	Benjamin Levin
Jennifer Lloyd	Sarah Lubienski
Les McLean	Roslyn Arlin Mickelson
Heinrich Mintrop	Shereeza Mohammed
Michele Moses	Sharon L. Nichols
Sean Reardon	A.G. Rud
Ben Superfine	Cally Waite
John Weathers	Kevin Welner
Ed Wiley	Terrence G. Wiley
Kyo Yamashiro	Stuart Yeh

**EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES** <http://epaa.asu.edu>

**New Scholar Board  
English Language Articles  
2007–2009**

<b>Wendy Chi</b>	<b>Corinna Crane</b>
<b>Jenny DeMonte</b>	<b>Craig Esposito</b>
<b>Timothy Ford</b>	<b>Samara Foster</b>
<b>Melissa L. Freeman</b>	<b>Kimberly Howard</b>
<b>Nils Kauffman</b>	<b>Felicia Sanders</b>
<b>Kenzo Sung</b>	<b>Tina Trujillo</b>
<b>Larisa Warhol</b>	