

## Vivir y educar en la precariedad social

### Las transiciones de los jóvenes argentinos y la impronta de la desigualdad social<sup>1</sup>

Pablo Christian Aparicio Castillo <sup>2</sup>

*El impacto de lo precario, el fragmento, la flexibilización y el individualismo se apoderan progresivamente del espacio social, poniendo en evidencia la fuerza hegemónica de estos nuevos tópicos que atraviesan la vida histórica de las personas en una doble dimensión subjetiva y colectiva.*

*En Argentina, las oportunidades de participación social reciben la incidencia directa de estos cambios que potenciados por la vulnerabilidad, la desigualdad socioeconómica y la pobreza múltiple, abren consigo nuevas instancias y procesos en los que, al día de hoy, se ponen en juego la inclusión y la exclusión social.*

*En este contexto, la educación se halla situada en el centro neurálgico de transformaciones sociales trascendentes, intentando sostener un mandato histórico en pos de garantizar la cohesión social a pesar de las desigualdades socioeconómicas, la fragmentación social y los desmembramientos culturales, muchas veces desconsiderando la causa, la naturaleza y el efecto de estas distinciones en la definición de las trayectorias educativas de las nuevas generaciones.*

---

<sup>1</sup> Este artículo de reflexión forma parte del proyecto denominado "Figuras de soporte que reconocen los adolescentes en momentos de su transición en el sistema educativo". SECTER / UNJU. Directora: Mgter. María del Carmen Rodríguez y codirectora: Lic. Ivanna G. Callieri. Aprobado mediante Resolución C.S N° 0164-12. Financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica y Estudios Regionales (SECTER) de la Universidad Nacional de Jujuy (Argentina) con el Código de Identificación C/0134. Fecha de inicio: 01.01.12. Fecha de finalización: 31.12.13.

<sup>2</sup> Doctor en Ciencias Sociales. Profesor en Ciencias de la Educación. Investigador de la Universidad de Salamanca y Universidad de Santiago de Compostela (España) y de la Universidad Nacional de Salta y Universidad Nacional de Jujuy (Argentina). Docente de la Universität Heidelberg, la Duale Hochschule Baden - Württemberg / Baden-Württemberg Cooperative State University y la University of Education (Alemania). Tübingen, Alemania. E-mail: pabloaparicio@usal.es.

*En el presente artículo se indagará sobre el impacto de los contextos de vulnerabilidad en la transformación de las posibilidades y las expectativas educativas de los jóvenes en el noroeste de Argentina, donde la exclusión social y la desigualdad económica aparecen como problemas estructurales.*

### **Juventud - Educación - Desigualdad social - Pobreza - Argentina**

*The impact of the precarious, fragment, flexibility and individualism gradually take over the social space, highlighting the hegemonic strength of these new topics that span the historical life of people in a double subjective and collective dimension.*

*In Argentina, the opportunities for social participation get the direct impact of these changes that boosted by the vulnerability, multiple socioeconomic inequality and poverty, open new processes that challenge social exclusion and social inclusion.*

*In this context, education is located in the heart of transcendent social transformations trying to hold a historic mandate towards ensuring social cohesion despite the socio-economic inequalities, social fragmentation and cultural dismemberment; and frequently disregarding the cause, the nature and effect of these distinctions in the definition of the educational trajectories of the new generations.*

*This article will inquire about the impact of the contexts of vulnerability in the transformation of educational possibilities and the concerns of young people in northwestern Argentina, where social exclusion and economic inequality appear as structural problems.*

### **Youth - Education - Social inequality - Poverty - Argentina**

---

## **1. Introducción**

Vivir y educar/se en la precariedad parece haberse constituido en el horizonte inexorable de muchos jóvenes en Argentina y en América Latina.

La transformación de las oportunidades de participación social de las nuevas generaciones se produce sobre la base de un prevaleciente desmembramiento y dilación de los tejidos de contención social y es en este escenario donde el estado intenta recuperar

protagonismo a través de la instrumentalización de acciones y políticas de compensación social destinadas -supuestamente- a incrementar las oportunidades de inclusión en el ámbito educativo, social, laboral y cultural.

A pesar del esfuerzo político depositado en la superación de las brechas sociales, la pobreza, la falta de sostenibilidad de proyectos y programas públicos, el todavía importante

impacto que tiene la fragmentación, la vulnerabilidad y la incertidumbre entre los jóvenes ha coadyuvado a pronunciar la vigencia de los múltiples interrogantes vinculados a la posibilidad de garantizar desde el sistema educativo mejores oportunidades de participación en todos los ámbitos de la vida social y potenciar adecuadamente la transición hacia instancias superiores de formación, el mercado de trabajo y la vida adulta.

En la actualidad los jóvenes que viven en la vulnerabilidad están más expuestos que nunca a la hegemonía del *cortoplacismo*, el individualismo, los cambios permanentes y la urgencia del hoy, y estas nuevas condiciones de vida indudablemente restringen la posibilidad de pensar y proyectar a largo plazo sus procesos de participación social, las oportunidades educativas y las potencialidades individuales.

A pesar de las restricciones estructurales, los sectores más vulnerables, especialmente los jóvenes, intentan encontrar en la educación un medio de soporte, un referente inclusivo y un resguardo identificador que les permita resistir la influencia avasalladora de la incertidumbre y la indefensión social, política e institucional para poder así desarrollar trayectorias educativas y laborales significativas.

El presente trabajo intentará exponer críticamente el impacto de los contextos de vulnerabilidad y precariedad en la vida de los jóvenes en el noroeste argentino que se erigen como aspectos estructurantes a nivel biográfico y social.

## 2. Polivalencia, diversidad y la hegemonía de lo uniformante

En el marco de nuestra investigación una de las preocupaciones fundamentales se asienta en la reflexión sobre la educación y su aporte a la inclusión de las personas jóvenes considerando la influencia de la desigualdad social y la diversidad cultural en el desarrollo de las trayectorias educativas e itinerarios laborales posteriores.

La mayoría de los jóvenes que forman parte de nuestra muestra de análisis proceden de sectores sociales populares y desaventajados, vale decir se trata de personas que viven en condiciones de precariedad y pobreza que inciden no solo en su socialización y desempeño dentro del espacio educativo sino que además atraviesan y modifican la disposición de la institución escuela y el conjunto de actores y dispositivos de formación al momento de generar procesos y estrategias pedagógicas.

La falta de visibilización de un proyecto inclusivo a largo plazo, en el caso de los jóvenes, se manifiesta en la imposibilidad de sostener y objetivar en la propia vida la promesa de la educación, que históricamente garantizaba mejores oportunidades de inclusión, participación y bienestar social.

Situados en un contexto de formación donde se preserva un discurso educativo único, coercitivo y poco sensible a la pluralidad y la polivalencia inherente a los actuales contextos sociales se restringe desde y a través de la educación la posibilidad de visibilizar y superar la desigualdad y la precariedad socioeconómica (Puiggrós, 2003).

En consecuencia, los jóvenes que viven y se educan en escenarios plagados de carencias y restricciones múltiples, actualmente, afrontan en gran soledad la conquista de mejores oportunidades educativas y un mayor reconocimiento de sus posibilidades, propósitos y anhelos desde una perspectiva crítica y contextualizada capaz de asumir las transformaciones y los retos que interpelan al modelo educativo vigente y de ofrecer opciones incluyentes.

La población juvenil referida en el presente trabajo ha participado en talleres de reflexión organizados por nuestro grupo de investigación en la ciudad de San Salvador de Jujuy en la Escuela N° 410 "Carmen de Goyechea y Güemes" situada en el barrio Santa Rosa y en el Colegio N° 2 "Armada Argentina" circunscripto en el barrio Luján, durante el período 2012 - 2013. Estos talleres fueron pensados con el propósito de relevar metodológicamente las opiniones, posicionamientos y lecturas que realizan estos actores acerca del aporte de la educación a sus vidas y a sus oportunidades de participación social futura. Las expresiones vertidas por los jóvenes fueron trabajadas de forma interactiva con los mismos, buscando explorar los discursos, desentrañar las connotaciones de sentido y las contradicciones entre la realidad, las oportunidades objetivas y las expectativas de los sujetos desde una perspectiva biográfica.

Ahora bien, con la premisa de abordar las representaciones sociales de los jóvenes, se trabajó desde una perspectiva cualitativa en la observación, documentación y análisis de la mirada de estos actores, que nos permitió conocer y

desentrañar aspectos comunes y cohesionantes plasmados en la identidad y la proyección de los procesos educativos a nivel personal y social, en los que indudablemente el factor socioeconómico ocupa un rol significativo y diferenciador. Del mismo modo, fueron realizadas entrevistas en profundidad no solo a los jóvenes sino también a algunos familiares, buscando articular los múltiples escenarios de vida a donde y desde donde se dimensiona a la educación, sus instituciones y actores.

Los jóvenes que han participado de nuestra muestra proceden de grupos socioeconómicos depreciados, vulnerables y pobres, en los que los ingresos económicos en el hogar son limitados y la ocupación de la población económicamente activa está ligada al desarrollo de tareas cuentapropistas, ocupaciones informales y esporádicas, de aquí que la ponderación de la educación se haya producido desde un contexto sociohistórico, material y simbólico constreñido a restricciones múltiples.

Al día de hoy, la remoción paradigmática de los tiempos y los espacios desde donde los jóvenes erigen sus proyectos biográficos e itinerarios laborales, fundamentalmente, en contextos de desigualdad socioeconómica no necesariamente son compatibles con la uniformidad preestablecida para los procesos pedagógicos, los contenidos curriculares, las dinámicas didácticas de trabajo y la formación de competencias y disposiciones cognitivas dentro del campo educativo formal.

Situados en entornos socioeconómicos de alta vulnerabilidad, riesgo e inseguridad, la imperiosidad casi exclu-

siva del aquí y del ahora, dificulta sostener el discurso que la educación en el sentido moderno -basada en un proyecto gradual, progresivo y acumulativo- intenta aún extender para "todos" invisibilizando la pluralidad social, económica y cultural intrínseca a los actores, procesos e instituciones educativas. Esta suerte de profilaxis y negación histórica que acomete el sistema educativo y la política educativa en razón al no reconocimiento de contextos sociohistóricos complejos ha acentuado la autorreferencialidad de la escuela que observa en lo diferente, lo anormal, el distanciamiento (desvinculación y desatención) o lo desconocido, el origen del conflicto antes que la expresión de una historicidad instituyente que reclama reconocimiento en un sentido objetivante y transformador.

De este modo, los tiempos, los espacios y las dinámicas de aprendizaje y enseñanza alternativos entran en pugna y contradicción con el formato educativo tradicional y por lo mismo buscan y resisten los embates cooptativos de un modelo pedagógico homogeizante -rígido y coercitivo- que, como se ha dicho, no los incluye ni visibiliza sino que por lo contrario, los oprime y en el peor de los casos, los condena a la desafección.

El paulatino desarrollo de espacios y procesos novedosos de participación social y cultural está anudado a un conjunto de posibilidades y restricciones que impactan diferencialmente en las personas de acuerdo a la posición social y económica, el nivel de inclusión política-institucional, la procedencia étnica-cultural, la situación geográfica de vida, el género, etc.

Paradójicamente, en un contexto sociohistórico en donde se observa a nivel político público un mayor esfuerzo por ampliar las posibilidades de integración social al mismo tiempo se constata también un agravamiento generalizado de problemas relacionados con la exclusión social, la intolerancia y la invisibilización de las demandas específicas y la diversidad cultural e identitaria en ámbitos como la educación, los derechos humanos, la vida laboral, el bienestar socioeconómico, la institucionalidad democrática y la ciudadanía responsable.

### **3. Educación y juventudes: entre la biografía anticipada y las biografías inconclusas**

Más allá de las críticas recurrentes vertidas sobre los aspectos débiles e insuficientes de la educación pública, ella sigue inscribiéndose como una herramienta estratégica de transformación social, sobre todo, en espacios caracterizados por la ausencia de perspectivas, la hegemonía de restricciones socioeconómicas y la carencia de un proyecto social incluyente.

En virtud a lo expuesto, consideramos que es harto necesario plantear los siguientes interrogantes para poder dimensionar críticamente lo hecho y lo pendiente por concluir en materia de política educativa.

Si bien existe un amplio consenso en sostener que la educación constituye un medio de transformación sociohistórico entonces ¿por qué asumir las condiciones socioeconómicas de vida desfavorables como un dado natural y no como un proyecto inconcluso, abier-

to y plagado de posibilidades, sobre todo en contextos de extrema carencia y vulnerabilidad?

Conviniendo que la educación representa una herramienta idónea de transformación social en términos biográficos y colectivos, entonces ¿por qué aún *en y desde* el ámbito educativo se tiende a reproducir las desigualdades socioeconómicas de origen a partir de una lógica que adscribe la responsabilidad a los sujetos sociales más vulnerables y excluidos de sus destinos históricos como si se tratase de un mandato inalterable que ellos deben asumir sin cuestionamiento?

En esta directriz y considerando especialmente la situación de los grupos más vulnerables, cabe interrogarse también ¿por qué se torna compatible la precariedad y la pobreza con el mayor riesgo social y la concentración de los bajos logros educativos? ¿Resulta, acaso, inherente a la condición socioeconómica de los grupos más desaventajados y vulnerables, la indefensión y la restricción material y simbólica? Con análogo énfasis cabe plantearse además si la desigualdad y la precariedad son necesariamente intrínsecas a la situación de vida de los grupos más débiles, los perdedores o los herederos de una deuda social estructural. Del mismo modo, cabe preguntarse por qué la educación y el conjunto de sus dispositivos institucionales dentro de un contexto de alta segregación social y exclusión se erige en un mecanismo de reproducción de los espacios y de los poderes sociales que termina pronunciando las brechas y los desfasajes sociales.

En consideración a la relevancia de estos cuestionamientos sigue resultando imperioso reflexionar sobre cuáles son las posibilidades que detenta la educación para intervenir de forma idónea en contextos de pluralidad cultural y desigualdad socioeconómica, abogando por transformar las condiciones sociales restrictivas y ampliar los espacios y las prácticas de formación en articulación a las demandas y las características de los actores y sus contextos de vida.

En el ámbito de la formación pública, empero a las limitaciones registradas a nivel institucional y profesional, las intermitencias políticas y técnicas y la depreciación del sentido incluyente de la educación, la escuela sigue posibilitando el desarrollo de competencias, el acceso a la cultura y la sociabilidad así como la construcción de nexos de pertenencia y trayectos de formación, pues abre consigo nuevas dimensiones del conocimiento, moviliza disposiciones cognitivas y amplifica las expectativas.

Pese al innumerable decálogo de reformas implementadas en los últimos 20 años, la escuela pública argentina en el afán homogeneizante de transmitir un currículum universal a través de la reproducción de la cultura escolar uniforme como garantes de cohesión social y cultural somete la divergencia, discrepa con lo nuevo instituyente, segmenta el imaginario social, desdeña la construcción de nuevas posibilidades y manifestaciones de la cultura, restringe lo no escolar y lo escolarizable y perpetúa un mandato histórico y político que a veces suele re-negar del presente en una actitud hermética y segregadora (Aparicio, 2011).

La anticipación del sentido incluyente de la educación se basa en la disminución de la incertidumbre de un tiempo futuro requerido por el proceso mismo de formación escolar que se proyecta hacia un tiempo ulterior y significa "lo que acontecerá". Por ende, la legitimidad de los procesos, los contenidos y los valores que se adquieren en el presente habilitan -así desde la enunciación política- para todo aquello que ha de emprenderse *a posteriori*, en un tiempo adviniente y en los diferentes ámbitos de la vida individual y social.

El proceso educativo por tratarse de un proyecto a largo plazo se va construyendo y labrando progresivamente y dependiendo de las condiciones socioeconómicas sobre las cuales se edifica puede resultar menos o más angustiante, incierto, desafiante. En el caso de Argentina y particularmente en la región del noroeste, variables como la situación socioeconómica imperante, el género, el lugar geográfico de residencia, el nivel ocupacional de los padres, el capital social y educativo prevaleciente en el hogar inciden en las expectativas y las posibilidades efectivas para participar del proceso de formación (Aparicio & Ruiz Peyré, 2011).

Con todo, la acción potenciadora de la escuela y de la educación no siempre disminuye y regula con sentido funcional la incertidumbre inherente a lo desconocido por advenir y la imprevisibilidad del tiempo futuro que atraviesa el sentido de la promesa escolar, en el que, inexorablemente, la preparación previa cual moratoria es la garantía que sostiene la legitimidad de la educación y su proyección en el tiempo.

Así, la educación como tiempo de espera y preparación en el sentido de "antesala del ingreso a la vida adulta", especialmente para los jóvenes que viven en contextos de precariedad y vulnerabilidad socioeconómica, resulta utópica cuando no irrelevante pues no aparece como prioridad en la lucha cotidiana por la subsistencia como un instrumento significativo capaz de proveer respuestas idóneas a los intereses y necesidades más acuciantes que deben ser atendidas en la urgencia de una historicidad resquebrajada (Bauman, 1993).

En nuestro estudio hemos podido observar que la escuela y la educación no están en condiciones de mitigar la angustia que suscita el desconocimiento de aquello que vendrá o tendría que acontecer condensado en la idea de porvenir o proyecto futuro. Lo inaprensible deviene en abstracto, irreal, lejano y poco confiable pues, situados en una cotidianeidad dominada por la contingencia, la discontinuidad y la fragmentación, el sentido de la educación y de la experiencia social como un proyecto continuado, cohesionante e identificatorio, parece diluirse. Por ende, el mañana, el futuro y lo que viene se convierten en una expresión poco inteligible, en la que se debilita el sentido incluyente de la escuela así como también las expectativas, de los grupos más desaventajados y sus entornos sociales de referencia (Castel, 1995).

Del mismo modo, la contradicción mantenida entre la gradualidad en cómo se piensa la consecución de los objetivos curriculares y los tiempos pedagógicos en contraste con la intermitencia y la fragmentación de la experiencia cotidiana prevaleciente en situación de

precariedad hablan de un paralelismo y una dualidad de la que solo se puede esperar formas contiguas y escasamente significativas de inclusión educativa, social y cultural.

En consecuencia, la volatilidad y la liquidez de las certezas y los proyectos personales entran en disputa con la promesa educativa sostenida en un proyecto histórico común y potencial, que si bien reconoce la existencia de otros tiempos y contextos socioeconómicos, culturales y simbólicos, no ha logrado todavía visibilizar estos aspectos como referentes constitutivos a donde circunscribir y desde donde significar la tarea educativa pensando en el reconocimiento de la diversidad, la desigualdad y la valoración de la alteridad sin incurrir en la justificación de la pobreza y la exclusión.

#### **4. Reformas educativas, impactos y procesos**

Durante los años '90 y a partir de la implementación de un programa de reformas políticas estructurales se apostó fuertemente por la reducción del gasto público a partir de la introducción de políticas de privatización y descentralización. Sin embargo, los resultados obtenidos, pese a las altas expectativas políticas constreñidas a una mayor democratización y racionalización de la inversión fiscal en materia social, han sido cuestionables y heterogéneos.

Los intentos de remoción de una estructura burocrática ineficiente y el profundo carácter centralizado de la educación pública en Argentina justificaban la imperiosidad de reorientar cri-

terios políticos, curriculares y técnicos vinculados a la gestión que incidían negativamente en la concepción, distribución y evaluación de los programas y los contenidos curriculares en todos los niveles del sistema.

El proceso de reforma, no obstante, se acometió descuidando la dimensión sustantiva de problemas estructurales como la desigualdad social y la fragmentación de los contenidos curriculares y la baja calidad de las ofertas educativas públicas, el depreciado nivel profesional, institucional y laboral en el ámbito educativo. Por ende, la dinamización de estos cambios provocó una mayor diferenciación planteada entre los distintos establecimientos de enseñanza, las regiones federales (municipios, provincias) y la capacidad institucional y profesional regente, aspectos que, en su conjunto, obstruyeron el avance hacia una verdadera inclusión social *en y a través* de la educación.

Las reformas educativas implementadas luego del declive del modelo neoliberal a partir del año 2002 buscaron redireccionar las políticas y las formas de gestión precedentes, subrayando la necesidad de potenciar las competencias autónomas, descentralizadas, regionales y contextuales de las administraciones locales en torno a elaborar las propias agendas de trabajo, fijar objetivos, priorizar actividades y así también reforzar el rol de los estados nacionales y provinciales y su responsabilidad para desarrollar programas de amplia envergadura en materia de compensación de las desigualdades económicas y sociales.

En el caso argentino concretamente, con la recuperación del estado en su rol de interventor y coactor social se encaró un proceso de revisión de la reforma implementada durante la década del '90 que había derivado en un desmembramiento y disfuncionalidad generalizado de actores, instituciones y programas en la totalidad de los ámbitos y los niveles del sistema educativo (Tiramonti, 2004).

En esta nueva coyuntura histórica, el dimensionamiento de la pluralidad de las demandas y los escenarios educativos y sociales obligaba a visibilizar y refrendar la deuda social acumulada con fuerte incidencia en las tasas de escolarización, el nivel de los conocimientos adquiridos, la disposición del conjunto de dispositivos institucionales y profesionales del sistema, etc., que en su conjunto reclamaban nuevos modelos de gestión política, compromisos sociales (pactos) y la cooperación intersectorial a los fines de fortalecer las bases democráticas e incluyentes del sistema educativo.

Más allá del optimismo depositado en el nuevo modelo pedagógico (Nueva Ley de Educación), la introducción de conceptos, procesos, orientaciones profesionales y espacios de trabajo innovadores, el lastre de políticas fallidas y programas descontextualizados aún recalcan negativamente al interior de las instituciones educativas y la población escolar.

En este sentido, los procesos de reforma educativa y actualización curricular han estado fuertemente focalizados al ámbito formal lo que ha ido en detrimento de la aplicación de

ofertas educativas alternativas (no formales), que sirviesen para poder soportar el acceso desigual al sistema educativo. Esta situación afecta primordialmente a los grupos menos favorecidos, que registran mayores dificultades para participar y culminar exitosamente los estudios, pues al estar más expuestos a las restricciones sociales múltiples no están en condiciones de afrontar las diversas instancias del proceso educativo, lo que acaba comprometiendo su inclusión posterior a la vida social y al mercado de trabajo (Pereyra, 2008).

Con todo, las ofertas educativas no formales por estar presas de cierto desprestigio institucional y político y desconfianza social son incapaces de brindar oportunidades reales de participación social.

En alusión a la reciente reforma educativa consagrada en la Nueva Ley de Educación y su impacto entre la población juvenil podríamos distinguir los siguientes aspectos que caracterizan los procesos y los cambios más significativos ejecutados:

- la apuesta por la modernización tecnológica y el empleo de insumos de tecnologías de la información y la comunicación para promover el desarrollo de nuevos módulos curriculares, modelos didácticos de trabajo y el desarrollo de trayectos académicos y profesionales actualizados (Aparicio & Silva Menoni, 2011);
- la percepción sinérgica de la política educativa, buscando vincularla de forma más sistémica con el resto de políticas públicas, programas sociales y fondos de financiamiento intersectoriales;

- la implementación de programas de evaluación para dar cuenta del nivel y la calidad del aprendizaje y de la enseñanza, sostenida sobre criterios estándares, homogéneos y de tipo cuantitativo;
- la introducción de programas de formación y capacitación continua a nivel de los docentes destinados a establecer una cierta regularidad en los procesos de actualización profesional;
- el incipiente desarrollo de espacios de formación e investigación al interior de los profesorados y las escuelas secundarias. En este sentido, se ha avanzado en la creación de departamentos y gabinetes de trabajo referentes al ámbito del trabajo social, la piscopedagogía, las ciencias de la educación, el arte, etc., orientados a atender las demandas específicas de alumnos y docentes;
- la articulación del trabajo con centros de formación e investigación especializados que proveen de insumos técnicos y ofertas de capacitación al personal activo dentro de todas las instancias del sistema educativo;
- la visibilización de los problemas estructurales de desigualdad socioeconómica al interior de las instituciones educativas que trata de reparar en la dimensión geográfica de residencia, el género, la pertenencia étnico-cultural, la condición económica de las familias y el entorno social próximo como variables importantes anudadas al problema (UNESCO & PREALC, 2008);
- la sobrevaloración del ámbito universitario como instancia de formación superior. La universidad, desde la percepción de la mayoría de las sociedades latinoamericanas y la argentina, continúa representando la vía predilecta y más efectiva para la postulación laboral y el ascenso social. La exaltación de la formación académica como única forma posible de cualificación obra en desmedro de la implementación de espacios alternativos de formación técnica y profesional. En esta directriz, adolecer de una política capaz de promover el desarrollo de nuevas trayectorias de formación y el acceso a competencias técnicas de calidad y atractivas ha afectado las opciones de muchos jóvenes procedentes de sectores de bajos recursos imposibilitados de optar por la formación universitaria. En el caso de los jóvenes, la posibilidad de participar en estudios y módulos de formación laboral está caracterizada por la carencia de respaldo institucional, el bajo prestigio social y la imposibilidad de garantizar el acceso de oportunidades de educación y cualificación continua en el trabajo y las escasas perspectivas de inserción laboral que se condicen con un depreciado nivel remunerativo (Gallart, 2008);
- la desvalorización social de la educación no formal que se condice con la insuficiente dotación de apoyos técnicos, políticos y financieros y la insuficiente actualización e innovación pedagógica y curricular que refuerzan la idea de que este ámbito solo oferta trayectos y modelos de formación de escaso atractivo, valor y pertinencia social y laboral. Esta situación explica, por ejemplo, que la mayoría de las estrategias y los programas existen-

- tes no cuentan con un nivel satisfactorio de asistentes y detentan índices deficitarios de calidad y evaluación, hecho que repercute en la ponderación que hace la sociedad en general y el sector empleador, en particular, en torno a la confiabilidad y la pertinencia de los trayectos de formación ofrecidos por dichos centros y programas de formación. De tal suerte, la educación no formal entendida como un complemento significativo de la oferta educativa formal en el caso de los jóvenes y de forma especial entre los grupos más vulnerables no constituye una vía atractiva y potente de formación y, en la mayoría de los casos, suele aparecer asociada a actividades lúdicas, de esparcimiento y tiempo libre, sin que logre constituirse en una propuesta pertinente a las demandas sociales y laborales más acuciantes a nivel provincial y municipal y socialmente comprometida con los intereses y las posibilidades de los sujetos y sus entornos económicos, laborales, familiares y culturales,
- la innovación curricular emprendida en el marco de la reforma se ha acometido con escasa integración de los espacios de toma de decisión a nivel federal, a pesar del fundamento político descentralizado subyacente. Por ello, la necesidad de recuperar la sistematicidad, la funcionalidad y la sinergia de todas las instancias, procesos y actores del sistema reforzó la gestión operativa centralizada y monopólica del estado nacional debilitando contiguamente las instancias locales de toma de decisión. La supeditación exacerbada de las provincias a la política nacional ha tendido de algún modo a reproducir un modelo unidireccional - centralizado, que deja en evidencia la fragilidad del contenido participativo democrático y vinculante de las estrategias de negociación federal (Torres, 2008);
  - la fragmentación prevaleciente del sistema educativo y de las regiones federales en términos de presupuestos, condiciones estructurales de trabajo a nivel político, infraestructural, tecnológico y profesional ha conllevado a una mayor desigualdad de las oportunidades de formación prevalecientes;
  - la discriminación positiva en razón a la distribución de los beneficios educativos no siempre ha garantizado una socialización más democrática, compensatoria y justa de las credenciales educativas, ayudas y programas de apoyo (Peters, 2012);
  - la insistencia en orientar las ayudas y las políticas públicas desde el principio de déficit, la focalización y el asistencialismo, en lugar de favorecer la construcción de una conciencia ciudadana crítica con capacidad de objetivar demandas, desarrollar procesos de superación ante conflictos y crisis y construir sociabilidad, ha recalado en algunos casos en una mayor discriminación y dependencia de los sujetos beneficiarios de los programas y las ayudas públicas (Banco Mundial, 2007);
  - la falta de un modelo de gestión sistémico y de una política orientada a la modulación de los procesos de transición juveniles, que alude a los cambios planteados en el desplaza-

miento desde el ámbito educativo hacia la vida laboral y adulta, expone la fragilidad en cómo se vive la proyección de las expectativas, los intereses y las necesidades tanto de los jóvenes como de las instituciones educativas. Al respecto, existen algunos ensayos, emprendimientos y acciones alternativas todavía incipientes que están sentando un precedente en la construcción de otro tipo de políticas públicas orientadas a los jóvenes en el ámbito del empleo, la salud, el crédito, la vivienda, etc. Sin embargo, sigue resultando insuficiente el respaldo político y técnico y la vinculación de los jóvenes al diseño de estos programas y actividades así como la legitimidad de los espacios y procesos de toma de decisión (UNESCO, 2012);

- la importancia asignada al análisis y el reconocimiento de la interculturalidad en el espacio educativo para la organización de procesos de formación, el desarrollo de contenidos curriculares, material didáctico de trabajo y la definición de métodos y técnicas de enseñanza más efectivas sigue apareciendo como un aspecto residual dentro del sistema educativo. Así, por ejemplo, la educación intercultural bilingüe (EIB) continúa siendo visualizada como estrategia para los grupos minoritarios y no así para la mayoría de la comunidad educativa, por ende, se ha tendido más bien a profundizar la discriminación y la desigualdad en lugar de replantearla, pues la interculturalidad se sigue visualizando como un problema de los otros. De este modo, se torna difícil, bajo estas premisas, fomentar

una ciudadanía multicultural y pluriétnica (Aparicio, 2007).

- la ausencia de un debate regional en América Latina y el Caribe acerca de temas transversales educativos que permita concertar políticas a nivel regional que favorezcan el abordaje de los actuales procesos de transformación social, político, económico y cultural demanda urgentemente una toma de decisión estratégica. Con el propósito de adecuar los procesos de formación y garantizar oportunidades de inclusión y participación sobre un modelo de desarrollo sostenible (CEPAL, AECID, SEGIB & OIJ, 2007).

En síntesis, a pesar de haber logrado importantes avances en materia de acceso al servicio educativo (incremento de la matrícula), mejora de las tasas de retención, mayor innovación técnica - curricular, ampliación de determinados espacios de toma de decisión a nivel federal y la diversificación de programas educativos y sociales, el peso de la deuda social arraigada en la pobreza, la desigualdad socioeconómica y la precariedad institucional relativizan el éxito de las nuevas propuestas educativas, que sin un debido acompañamiento de reformas políticas paralelas y de mayor envergadura, difícilmente podrán contribuir a sopesar de forma sostenible las condiciones sociales y económicas depreciadas en la actualidad imperantes.

## **5. Lo educativo y lo social en contextos de precariedad**

En contextos sociales caracterizados por la concentración de la riqueza, la acumulación de las oportunidades sociales y el reparto desigual de los bie-

nes materiales y simbólicos, los jóvenes están siendo cada vez más interpelados por el impacto de procesos de segregación social, económica y educativa (CEPAL, 2012).

Con igual preponderancia, el incremento del empleo informal, la amenaza de la desactualización/obsolescencia de las credenciales educativas obtenidas durante el proceso de formación, la modificación vertiginosa de los procesos y las normas de incorporación al mercado de trabajo y el impacto de la inestabilidad sociolaboral dificultan la objetivación de los beneficios y los derechos sociales asociados a la educación y al trabajo (Machinea & Hopenhayn, 2005). La imposibilidad de llevar a cabo los proyectos laborales y profesionales en congruencia a las trayectorias educativas realizadas y/o realizables da cuenta de otro nodo problemático relacionado a la disociación planteada entre las ofertas educativas, las expectativas de los jóvenes y las alternativas concretas de trabajo existentes en el medio local.

Ante una clara limitación de los recursos técnicos, epistemológicos y profesionales prevalecientes en el campo educativo no formal para afrontar los nuevos desafíos engendrados por escenarios y procesos de exclusión y segregación social cada vez más complejos, desde las instituciones y los actores educativos se insiste -explícita e implícitamente- en señalar a los propios sujetos sociales como los máximos responsables de los fracasos y los rezagos educativos. En esta perspectiva, se observa que desde la escuela se achaca a los alumnos más vulnerables la falta de compromiso y responsabilidad para asu-

mir las exigencias académicas y curriculares.

Este hecho, además, tiende a justificar de modo unilateral la imposibilidad de replantear la orientación de los procesos de formación, pues desde esta lógica no es el modelo educativo el que evidencia dificultades y carencias sino más bien son los mismos jóvenes, su incompetencia para adaptarse a los requerimientos y a las expectativas impuestas por el sistema educativo los que generan los déficits y problemas.

De igual modo, en nuestro estudio corroboramos que los jóvenes aparecen cada vez más confrontados a dificultades estructurales para poder participar plenamente de la vida social, desafíos que ni sus padres ni sus abuelos vivieron y conocen y que por ende estos últimos son incapaces de referenciar con la propia experiencia. Esta situación coadyuva a profundizar la soledad y la indefensión que atisba a los jóvenes circunscriptos en escenarios socioculturales complejos al momento de trazar sus proyectos personales y vislumbrar sus oportunidades futuras.

Vivir, educar/se y trabajar en la precariedad implica asumir la inestabilidad como condición subyacente e inmanente a la propia existencia, en la que la transitoriedad y la incertidumbre impregnan los proyectos biográficos y sociales supeditándolos a cambios vertiginosos e imprevisibles.

Movidos por la urgencia de satisfacer necesidades y demandas sociales, económicas y laborales acuciantes, los jóvenes viven condicionados permanentemente por la urgencia de lo inmediato, en una carrera vertiginosa en la que

cada decisión, movimiento y riesgo asumido tienen un impacto directo -sin tamización ni filtros- en su situación cotidiana de vida y en la dimensión subjetiva y socioestructural del comportamiento.

Inmersos en medio de una modernidad en declive, el desmembramiento de las certezas y de los valores cohesionantes así como el desajuste de los comportamientos, las trayectorias y los procesos de participación social de las nuevas generaciones en torno a las expectativas y los mandatos sociales se visualizan como aspectos irresueltos, disfunciones o anomías que, en lo profundo, dan cuenta de la inflexión de la normalidad de todo su proyecto fundante (Merklen, 2005). En este sentido, dentro del espacio social la reticencia de las partes al modelo social y cultural cohesionante constituye un eufemismo de la falta de adaptación de algunos grupos sociales a los cánones del orden social establecido y hegemónico (*status quo*).

Al respecto Touraine (1997, p. 45) postula que

las rupturas [...] atraviesan todas las sociedades, a los actores colectivos organizados y a los individuos mismos. El hecho de que instituciones, costumbres, creencias y programas den aún una apariencia de unidad a personalidades, sociedades y un mundo disociado no debe impedir que veamos lo esencial: nuestra modernidad se cae a pedazos.

Precisamente es en este marco donde la escuela intenta explicar la falta de adaptación escolar, el desinterés mani-

festado en el cumplimiento de las tareas y de las exigencias académicas, la irresponsabilidad y la falta de valoración de los propios proyectos de formación por parte de los jóvenes, y encuentra en esta suerte de descompromiso y desafección de las expectativas trazadas por la sociedad la causa de los fracasos y el bajo perfil de los desempeños académicos.

Comúnmente, como explicación de la situación de los jóvenes problemáticos se redunda en la recriminación y la descalificación de los mismos por su falta de empeño y compromiso, lo que a posteriori se trasluce en nuevas formas de estigmatización y construcción negativante de sentidos. Dentro del espacio escolar, los jóvenes "menos responsables y más problemáticos" se suelen asociar automáticamente con lo patológico, lo conflictivo o bien lo no normal; categorizaciones que, por un lado, prevalecen como reacciones de las instituciones educativas frente a este colectivo y que, por otro lado, se erigen como argumento explicativo y ordenador de la realidad que pasa a naturalizarse como una aclaración obvia del contexto aludido.

En consecuencia, habría que preguntarse si la falta de adaptación argumentada como explicación causal para dar cuenta del porqué del bajo desempeño de los jóvenes procedentes de sectores populares no puede pensarse desde "otro/s lugar/es" que involucre/n a la familia, el entorno social, los actores institucionales y profesionales de la educación, las políticas en vigor y el referenciamiento público y social de los procesos de socialización que viven las nuevas generaciones.

A partir del reconocimiento de ese/os otro/s lugar/es se podría avanzar en la visibilización objetivante de los jóvenes, sus contextos de referencia y sus modos de significar los trayectos de formación dentro del centro escolar y la sociedad en general. Este/os otro/s lugar/es, a nuestro juicio y pensando en los jóvenes que viven en condiciones de precariedad y riesgo social, se refiere/n a los "no lugares" -parafraseando a Barthes- en donde se desmembra el sentido del espacio y del tiempo, volatilizándose la historicidad y su implicación en la dimensión del acto social como posibilidad de afirmación y transformación.

Al mismo tiempo, la abstracción inaprensible que reviste la promesa educativa le resta sentido al acto mismo de formación que legitima el "porqué" de la apuesta por la educación como alternativa para la mejora de las condiciones de participación e inclusión social a largo plazo.

Así, lo inmediato y urgente no dan lugar a la capacidad de espera, que se sostiene en procesos psicológicos de simbolización, pues ella al constituir un proceso superior de pensamiento queda, en este contexto, obturada. De igual modo, los proyectos sociales y biográficos a largo plazo dada la prevaescente vulnerabilidad y desigualdad socioeconómica se tornan cada vez más inaprensibles.

En este escenario resulta dificultoso para los jóvenes poder imaginarse una situación diferente a la vivida, pues se hallan entrapados por lo inmediato que condiciona su acto y pensamiento que les impide proyectar, dimensionar y prever las consecuencias

de las acciones y las decisiones adoptadas.

Por todo ello, educar y educarse en la precariedad abre consigo nuevas tensiones y disonancias entre las expectativas y las posibilidades detentadas por la escuela así como por todos los actores que participan de las ofertas de formación. Al respecto, se observa la dificultad por parte de las instituciones educativas para visibilizar y trabajar *no a pesar de* sino más bien *a partir de* la diversidad en términos de desigualdad, restricción y falta de oportunidades (Hopenhayn, 2008).

En nuestros días, el hecho de estar "adentro" de la escuela y del sistema educativo no siempre garantiza -curiosamente- formar parte, estar incluido y acceder de forma automática a mejores posibilidades para orientar los propios trayectos educativos y profesionales. La disociación que se erige entre la promesa educativa y la ulterior incorporación a instancias superiores de formación, al mercado de trabajo y a la vida adulta (transición) afecta las estrategias que los jóvenes movilizan en la búsqueda afanosa de ordenar procesos, priorizar acciones y valorar sus propias decisiones en concordancia con su entorno sociocultural y su subjetividad.

El desarrollo de las competencias referidas a la toma de decisión y a la posibilidad de asumir responsabilidades, visibilizar alternativas y generar estrategias para superar situaciones problemáticas hablan de una "gestión de sí", término que arguye a la posibilidad de ordenar el universo de opciones, disposiciones y herramientas cognitivas, culturales y afectivas en torno a la conse-

cución de fines concretos (Walther, 2006).

El alto grado de expectación de la sociedad y las instituciones de formación en torno a los jóvenes visualizados primordialmente desde los criterios homogeneizantes y estandarizados está concatenado con el desarrollo contiguo de programas, modelos y dispositivos políticos y sociales que evidencian grandes limitaciones para acompañar adecuadamente los procesos de adquisición de las competencias ligadas a la gestión de las propias decisiones y capacidades. En la actualidad, las políticas genéricas y universales pensadas para los jóvenes atentan contra el reconocimiento de las demandas y los contextos reales de vida, que al excluirse desde modelos que preforman y anticipan el sentido de la experiencia y la vida social quedan silenciadas sin posibilidad de lectura y atención efectiva (Jacinto, 2009).

En congruencia a la escasa importancia atribuida al fortalecimiento de las competencias relacionadas con la gestión de sí, la escuela sigue postergando el desarrollo de itinerarios y trayectos de formación efectivos, de especial modo, a los jóvenes excluidos y vulnerables, quienes quedan también más segregados del acceso a contextos educativos cualificantes que, indudablemente, podrían tener una alta significancia al momento de aportar y potenciar la organización de sus propias transiciones en contextos de incertidumbre y precariedad (Aparicio, 2009).

Adjudicar exclusivamente el éxito o el fracaso educativo a atributos de índole personal como si el desempeño

académico y la adaptación escolar se tratasen de un resultado exclusivamente individual y biológico-natural disocia al sujeto de su entorno histórico social, pues la situación económica laboral prevaleciente en el hogar, la disposición de recursos materiales y simbólicos en los entornos próximos de vida, las redes de contención social e institucional imperantes, etc. aparecen en este razonamiento como elementos secundarios de la configuración de la vida de las personas (Bauman, 2001).

Precisando, esta percepción reificante y simplificada de lo social y lo individual como parcelas inconexas propende a negar en el espacio educativo la influencia que poseen los contextos de vida a nivel humano subjetivo, geográfico, colectivo, institucional y étnico-cultural donde se circunscriben los procesos de formación, los contenidos curriculares y las disposiciones cognitivas y sociales de las personas.

Esta suerte de naturalización de la vida social no es más que un recurso simbólico de ordenamiento y legitimación del *status quo* imperante; de tal forma, los problemas sociales se tornan y asumen como individuales, los déficits y las restricciones del sistema se convierten en dificultades y carencias psicológicas, cognitivas y afectivas, y la falta de capacidad técnica e idoneidad profesional o didáctica se traduce en indisciplina y desinterés del grupo o el sujeto en particular.

Por ende, la naturalización de lo social pensada desde el concepto de "reificación histórica" (aceptación de los hechos y los fenómenos sociales sin posibilidad de modificación) subyace

como predisposición ideológica dentro de los centros educativos y a partir de esta premisa se recrimina a los sujetos -principales responsables de su situación de vida- la falta de empeño, compromiso y disciplina como explicación corriente para dar cuenta del fracaso, el abandono o la falta de éxito académico, razonamiento que especialmente restringe aún más la situación de los grupos más desfavorecidos y excluidos (Beck & Beck-Gernsheim, 2007).

La pervivencia de un modelo escolar universal y coercitivo sanciona simbólicamente la divergencia y segrega la alteridad cuando esta no se condice con los criterios y los valores imperantes o bien, altera aquello que se valida desde la institución como lo diferente y diverso, en definitiva como alteridad en correspondencia con el soporte ideológico-político que prescribe *in situ* lo conocido, lo inteligible y lo normal.

## **6. Fragmentación educativa y social en la encrucijada de la inclusión**

El acceso desigual y diferenciado de la sociedad al bienestar y a los servicios sociales elementales provoca y potencia una mayor desigualdad de las condiciones de vida, asentadas en la reproducción de las diferencias sociales, económicas y culturales existentes (UNESCO, 2010). Las escuelas en contextos de desigualdad y restricciones sociales múltiples asumen cada vez más tareas complementarias y no exclusivamente pedagógicas derivadas de los ámbitos ligados a la prevención de adicciones, violencia y delincuencia, el apoyo del cuidado personal y la recomposición familiar, la asistencia social y el

cuidado familiar, entre algunos, que si bien demandan una atención concreta al mismo tiempo acaban supeditando la importancia del desarrollo de la escolaridad sistemática y programada relegándola a un segundo plano.

En referencia específica a la situación de los jóvenes más vulnerables, se puede constatar la imposibilidad de acceso a una oferta educativa de calidad, capaz de incluir desde la empatía sociocultural y la contextualización curricular, la diversidad de necesidades e intereses de estos actores y sus entornos socioculturales de referencia. La carencia de una complementariedad entre la cultura institucional y escolar y las culturas extraescolares, de acuerdo a nuestros análisis, compromete el despliegue de las competencias cognitivas de los educandos y restringe la oportunidad de potenciar de forma autónoma y responsable el desarrollo de proyectos educativos biográficos e itinerarios profesionales relevantes.

En nuestros días, la escuela y la cultura escolar en el afán de homogeneizar al joven y a la juventud como si se tratasen de categorías únicas y universalizables elaboran acciones que simplifican y tergiversan la dimensión de la vida, los contextos y el universo simbólico de estos actores, desde donde se dimensiona el proyecto educativo y asume a nivel biográfico el sentido potencializador de la mediación escolar.

La hegemonía de una percepción homogeneizante de los jóvenes se transfiere también a través de la disposición y las acciones directivas, las normas institucionales, el imaginario de los profesores y los directivos, los métodos

de enseñanza y aprendizaje, que en su conjunto, repercuten en la (in)visibilización de la especificidad y la complejidad de las construcciones identitarias, el bagaje cultural, las características subjetivas, las expectativas, los problemas y las restricciones -manifiestas e implícitas- y las experiencias aportadas por este colectivo (Donini, 2010).

La desorientación de los jóvenes que viven en contextos de vulnerabilidad y pobreza se amalgama con a) el desdibujamiento de las redes de contención social y política, b) la escasa empatía y articulación de la escuela y la cultura escolar con la dimensión biográfica de sus transiciones y c) el desmembramiento progresivo de los referentes sociales y culturales a nivel intergeneracional (contraste con la experiencia y los recorridos personales, profesionales y educativos), que en un contexto de precariedad e indefensión podrían ayudar -como revulsivo- a sostener las propias decisiones y afrontar el futuro con una mirada crítica y expectante.

Desde otra perspectiva, la desorientación y la falta de referentes a la hora de dirimir sobre el conjunto de transformaciones sociales afectan el proceder y la efectividad del trabajo desarrollado por la escuela y el conjunto de sus actores y procesos involucrados. En este escenario, la institución escolar aparece cada vez más interpelada por el entorno sociocultural que desborda su capacidad de procesar el contenido y la intensidad de los actuales procesos de transformación social, máxime, de aquellos engendrados desde la vida social en condiciones de precariedad, incertidumbre y riesgo social con fuerte inci-

dencia en la consecución de las trayectorias educativas de los alumnos.

Primordialmente, con esta carencia queda manifiesta la imposibilidad de asumir desde la escuela los problemas sociales que vivencian cotidianamente los jóvenes; por este motivo, es necesario avanzar en un proceso de reforma capaz de valorar las demandas de sus contextos de pertenencia, propiciar el relevamiento de las experiencias de los actores y apoyar el despliegue de las capacidades vinculadas a la toma de decisión (*empowerment*), la organización de los intereses y la gestión de los propios proyectos e itinerarios educativos y laborales.

La difícil pregunta que aquí se plantea estriba en cómo construir un sentido incluyente desde una experiencia educativa segregadora y excluyente, que propende a reproducir la matriz de la desigualdad y la pobreza procedente desde los hogares de origen. Por ello, resulta impostergable atender en términos socioeducativos las necesidades de los jóvenes, que exceden las condiciones materiales y económicas y que involucran otros aspectos de la vida social y cultural (Aparicio & Carbajal, 2010).

Pensar la inclusión y la transición de los jóvenes -desde una perspectiva socioeducativa- implica necesariamente vincular a los jóvenes y a su entorno social en la definición de los programas y las estrategias de formación visibilizando las necesidades, los proyectos e intereses a nivel individual y colectivo.

El avance progresivo de la diversidad y la pluralidad inherentes a las trayectorias educativas provoca el resquebrajamiento de los límites impuestos por

la escolaridad tradicional que exige cada vez más el desarrollo de nuevos conceptos, modelos y procesos educativos acordes a estas transformaciones tan profundas.

Con todo, un mayor involucramiento de los jóvenes dentro del espacio educativo podría contribuir, en primer lugar, a la organización adecuada de los procesos de transición -desde la escuela hacia instancias superiores de formación académica y profesional así como a la vida adulta y el mercado de trabajo- enfatizando una perspectiva sinérgica en concordancia con otros campos sociales; y, en segundo lugar, a una mejor contextualización de sus propuestas, trayectorias y programas curriculares en sintonía con las demandas y las posibilidades de las personas y los grupos.

### **7. El desmembramiento de lo social y su influjo en la vida de los jóvenes**

A partir de la contextualización del contenido curricular mediante la visualización de las características del entorno sociocultural se buscó originalmente visibilizar las diferentes demandas, necesidades e intereses de los grupos sociales.

En el marco de la reforma educativa y a partir de esta premisa, se abordó la elaboración de propuestas y programas educativos de formación destinados a ampliar los escenarios y los contenidos pedagógicos, priorizando -al menos en términos retóricos- un reconocimiento amplio de la multiplicidad de carencias y potencialidades a nivel profesional, técnico e institucional.

Sin embargo, la pluralización de los programas y las estrategias de forma-

ción sin resguardo del nivel cualificante de las mismas en el caso de los sectores sociales vulnerables, derivó en una mayor fragmentación jerárquica y meritocrática provocada por la forma diferenciada en cómo se brinda y organiza para este grupo el servicio educativo y los modos inequitativos de acceso a las certificaciones, competencias y conocimientos más idóneos. En consecuencia, la percepción social que se realiza acerca de estos itinerarios y procesos de formación acarrea consigo la baja valoración y desconfianza prevaleciente en razón al conocimiento y las competencias adquiridas, hecho que supe- dita el acto mismo de la participación o la promoción escolar (Gentili, 2009).

Si bien la expansión del sistema educativo produjo consigo una suerte de pérdida de exclusividad del acceso a niveles superiores de formación, las escuelas siguieron acogiendo a un colectivo social desde una mirada amparada en la idea de un alumno "de clase media", vale decir, resguardado en premisas poco contrastables con la realidad y que responden a una idea universal y unívoca de entender la escuela, sus sujetos y procesos de formación. Al respecto, las distinciones sociales prevalecientes entre los diferentes grupos que concurren a los establecimientos educativos han incrementado la fragmentación en el acceso a ofertas "de calidad". Así, se pueden visualizar, por ejemplo, grupos de determinados barrios y sectores sociales que asisten - en correspondencia con las representaciones y las posibilidades económicas y sociales detentadas- a centros educativos que responden a ciertos aspectos socioeconómicos análogos a la situación de vida de estas personas, lo que conlleva

va una acentuación de las desigualdades sociales "traídas desde el hogar" y reproducidas en y desde los centros escolares (García-Huidobro, 2009).

Así, por ejemplo, la composición demográfica y socioeconómica del estudiantado en una institución escolar condiciona el trabajo educativo que se ejecuta, sobre todo, si se considera la situación de los sectores desaventajados que, a causa de su bajo rendimiento académico, ausentismo, indisciplina o falta de motivación, son percibidos de antemano (biografía anticipada) como grupos problemáticos y predestinados al fracaso.

Más allá del desconcierto reinante también resalta la hostilidad, la amenaza y la indefensión que despierta lo emergente y lo novedoso en relación a los cánones de la normalidad, lo reglado y lo habitual y que conlleva una mayor propensión al desorden y a la fractura de lo establecido. La incapacidad de operar en contextos novedosos ahonda la sensación de incertidumbre instalada en el espacio educativo que acaba cercenando la posibilidad de movilizar procesos de innovación y cambio. De tal suerte, en los nuevos contextos educativos y sociales plagados de contradicciones y tensiones se tiende a sancionar lo diferente, lo discordante o lo emergente por temor o desconocimiento (Aparicio, 2014).

En razón a nuestras observaciones, el origen socioeconómico predispone la obtención de determinados resultados educativos que, en el caso de los sectores más desfavorecidos, suelen ser insatisfactorios. Esta situación se correlaciona con la incapacidad de proyectar a largo plazo formas de inserción educati-

va, profesional y laboral ulteriores más completas. Ahora bien, aquí también debe exponerse que existen muchas personas que a pesar de su situación socioeconómica de origen con gran esfuerzo personal y familiar logran alcanzar buenos resultados y cumplir con las expectativas trazadas por las instituciones, aunque un importante grupo queda efectivamente rezagado.

Fundamentalmente, la concatenación sostenida entre el nivel educativo de los padres, el tipo de empleo desarrollado, el nivel socioeconómico imperante en el hogar y la condición étnico-cultural con respecto al desempeño académico de los sujetos suele ser más influyente en el caso de los grupos vulnerables que carecen de medios socioeconómicos y culturales solventes para sortear las dificultades y los desafíos a nivel individual y colectivo que se plantean durante la consecución del proceso educativo.

A ello se añade también la desvalorización que padece la educación pública que es causa y a la vez consecuencia de una política deficitaria que durante casi diez años contribuyó a menoscabar el carácter incluyente y potencializador de las ofertas de formación. Debido a la falta de cualificación y el desmembramiento sistemático efectuados contra la oferta pública y la paralela privatización encubierta del servicio educativo se abrió un hiato social y cultural que hoy sigue presente en la sociedad y que ha impactado en las biografías y las expectativas de los jóvenes y sus familias (Aparicio, 2008).

En el ámbito educativo y pese a la impronta estructural de estos cambios

antes referidos se evidencia una cierta inmovilidad o asepsia que revela la incapacidad de los actores y las instituciones de formación para dirimir, revertir y dimensionar el impacto y las características de estos nuevos escenarios educativos.

Por este motivo, las tareas pendientes en el proceso de reforma educativa siguen estando ligadas a la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la equiparación y la compensación de las condiciones estructurales que detentan los diferentes centros escolares, los barrios y las comunidades, y así también la reducción de la fragmentación curricular y educativa buscando ponderar la diversidad de espacios y contextos educativos evitando ahondar la desigualdad y el desmembramiento social y cultural entre los jóvenes.

## 8. Conclusiones

En el ámbito educativo público prevalece la carencia de un modelo político cohesionante e incluso dotado de la capacidad de afrontar y dirimir sobre los actuales procesos de pluralización cultural y vulnerabilidad socioeconómica que repercuten en los espacios de inclusión y exclusión social.

Considerando las transformaciones recientes implementadas en la escuela pública argentina, si bien se puede dar cuenta de un avance en el reconocimiento de los nuevos contextos socioeconómicos críticos afectados por la precariedad y la pobreza, aún se observan dificultades considerables al momento de asumir desde una perspectiva socioeducativa estos escenarios socio-

culturales emergentes, subrayando las posibilidades y las restricciones al momento de desarrollar y proponer estrategias de intervención. La pervivencia de una mirada deficitaria coadyuva a conservar la desigualdad cual estigma o marca registrada inherente a los grupos y sectores sociales excluidos, sin posibilidades objetivas de superación.

Por este motivo, la escuela y la educación están obligadas a pronunciarse a favor de la inclusión, el respeto a la diversidad cultural y el fortalecimiento de los valores democráticos desde otro lugar donde se pongan a disposición los recursos técnicos, epistemológicos y políticos necesarios que hagan posible el reconocimiento de los nuevos contextos sociales, las instituciones y los actores en sus especificidades biográficas y sociales.

En el caso de nuestra institución escolar analizada observamos que el fracaso de una propuesta política educativa uniforme y reificante se condice con la dificultad de visualizar las transformaciones sociales y culturales más importantes producidas dentro y fuera del espacio de formación y que, al día de hoy, continúan reclamando una mayor atención pedagógica. A partir de esta apertura y reconocimiento crítico se debería encarar -en referencia a los jóvenes- la revisión de los procesos, los contenidos y los escenarios educativos que yacen atravesados por una profunda fragmentación económica y social.

El resquebrajamiento en el sentido de agotamiento y fragmentación del rol tradicional de la educación y la falta de validez de la promesa que ella encarna

bajo el concepto de moratoria y/o garantía de bienestar hoy parecen exponer grandes límites y contradicciones.

Además la brecha y la disfuncionalidad regente entre las ofertas educativas y las demandas genuinas de los jóvenes exige la modificación de los criterios pedagógicos, epistemológicos y curriculares subyacentes en los actuales procesos de planificación, transposición y evaluación educativa.

En este sentido, el mayor desafío consiste en repensar el concepto mismo de educación aún definido como un proceso universal y coercitivo que buscaba -desde el cánon de la uniformidad- incluir y formar a todos los ciudadanos en valores homogéneos en congruencia con los mandatos del Estado, la cultura oficial y el modelo de sociedad dominante que hoy parece no poder responder a un amplio cúmulo de cuestionamientos, contextos y necesidades.

En Argentina y especialmente considerando la situación de los grupos más desaventajados y populares en la región del noroeste, la emergencia de los tiempos, la dilación de los nexos sociales y la disgregación de los procesos y estrategias de participación social reclaman una forma distinta de hacer educación, y por lo mismo se requiere proveer desde las instituciones, los criterios pedagógicos y el rol de los actores de formación, modelos e instancias efectivas de intervención pedagógica, capaces de objetivar demandas, dimensionar la alteridad, recomponer lazos sociales y educar significando los nuevos procesos y entornos de aprendizaje e interacción social.

Superar y contrarrestar las desigualdades inherentes al sistema educativo para por superar la falta de la calidad en el servicio y la consecuente fragmentación visualizada en el ámbito institucional de formación. Así pues, más allá de la dinamización de procesos de reforma -políticas, programas y proyectos- que hacen eje en aspectos curriculares y la relación dialéctica planteada entre las desigualdades sociales y educativas parece no haber experimentado demasiada alteración.

Por todo lo expuesto en el presente artículo, consideremos impostergable seguir insistiendo en la pregunta sobre cuál es el lugar que le corresponde ocupar a la educación en tiempos de precariedad y vulnerabilidad y, en consecuencia, dirimir en cómo se puede construir ese lugar conjuntamente con los actores juveniles que buscan y con mucha dificultad hayan en el espacio educativo herramientas y modelos de desarrollo que los sostengan y acompañen adecuadamente en la elaboración biográfica de sus propias transiciones y trayectos profesionales.

Con esta finalidad, se requiere continuar apostando por la construcción de nuevos espacios de formación que sean alternativos y complementarios a la escuela. Con el mismo énfasis, se torna imprescindible ahondar el proceso de innovación curricular y técnica y especialización de los actores y las instituciones pedagógica puesto que solo a partir de estas premisas será posible abordar la interpretación y la transformación de los contextos sociales problemáticos y desafiantes. Finalmente, pensamos desde la visibilización de la complejidad in-

herente a los procesos de transición (educación, trabajo y vida adulta) y del reconocimiento de la diversidad cultural y socioeconómica predominante en la actualidad, la educación podrá recuperar su sentido incluyente y su fuerza hegemónica al momento de mejorar las

oportunidades de participación social de las nuevas generaciones en Argentina.

**Original recibido: 08-01-2014**

**Original aceptado: 12-09-2014**

## Referencias bibliográficas

Aparicio, P. Ch. (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*, 2 (8). Recuperado el 8 de marzo de 2014, de [http://rivista.edaforum.it/numero8/monografico\\_gioventu.html](http://rivista.edaforum.it/numero8/monografico_gioventu.html).

Aparicio, P. Ch. (2008). El poder de la educación: entre dilemas, horizontes y urgencias. Pensando vías de integración para las jóvenes de América Latina. *Eramus X* (2), 229-253.

Aparicio, P. Ch. (2009). Los jóvenes y la lucha por la inclusión educativa, social y laboral en Argentina. El influjo de la desigualdad socioeconómica y la invisibilización política e institucional. *Diálogos Pedagógicos*, VII (14), 53- 71.

Aparicio, P. Ch. (2011). Impacto y crisis de la reforma educativa argentina en un contexto neoliberal. Los handicaps de la inclusión educativa y laboral juvenil. *Actualidades Investigativas en Educación*. Recuperado el 19 de marzo de 2014, de <http://revista.inie.ucr.ac.cr>.

Aparicio, P. Ch. (2014). La escuela, los jóvenes y la construcción de espacios sociales incluyentes en Argentina. Cambios, restricciones y desafíos. *Revista del CISEN Tramas / Maepova*, 2, 1-17.

Aparicio, P. Ch. & Carbajal, S. (2010). En la era de la desigualdad, los jóvenes como protagonistas. Construyendo puentes de integración más allá de las rupturas entre la educación, las perspectivas de empleo y los procesos de participación en Argentina. *Temas Sociológicos*, 14, 51-67.

Aparicio, P. Ch. & Ruiz Peyré, F. (2011). Jóvenes, migración y procesos de integración socioeducativa en Argentina. La ruralidad como estigma y fractura de la cohesión social. *RITA (Revue Interdisciplinaire de Travaux sur les Amériques)*, 5. Re-

cuperado el 28 de marzo de 2014, de <http://www.revista-rita.com/notes-de-recherche-60/jovenes-migracion-y-procesos-de-integracion-socioeducativa-en-argentina-la-ruralidad-como-estigma-y-fractura-de-la-cohesion-social.html>.

Aparicio, P. Ch. & Silva Menoni, M. del C. (2011). Educación, innovación y nuevas tecnologías frente a la interpelación de la pluralidad y de la desigualdad socioeconómica en América Latina. En P. Orso, J. C. da Silva, A. P. Castanha & M. R. Loera (Comps.). *História, sociedade e educacao: o ensino superior e o desenvolvimento local* (pp.73-94). Sao Paulo: Cascavel.

Banco Mundial (2007). *Políticas para jóvenes en situación de riesgo en América Latina y el Caribe. Resumen ejecutivo*. Montevideo: OIT /CINTERFOR. Recuperado el 21 de marzo de 2014, de <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/bajarch/index.htm>.

Bauman, Z. (1993). *Life in fragments: Essays in postmodern morality*. Oxford: Blackwell.

Bauman, Z. (2001). *The individualised society*. Cambridge: Polity Press.

Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2007). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales*. Buenos Aires: Paidós.

Castel, R. (1995). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. *Archipiélagos. Cuadernos de crítica de la cultura*, 21, 27-36.

CEPAL (2012). *Panorama social 2012*. Santiago de Chile: CEPAL.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), Secretaría General Iberoamericana (SEGIB) y Organización Iberoamericana de Juventud (OIJ). (2007). *Cohesión social en Iberoamérica. Un modelo para armar*. Santiago de Chile: CEPAL.

Donini, A. M. (Coord.) (2010). *Nuevas infancias y juventudes. Una experiencia formativa*. Buenos Aires: UNSAM.

Gallart, M. A. (2008). *Competencias, productividad y crecimiento del empleo: el caso de América Latina*. Montevideo: OIT / CINTERFOR.

García-Huidobro, J. (2009). Una nueva meta para la educación latinoamericana en el bicentenario. En A. Marchesi, J. C. Tedesco & C. Coll (Eds.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp.19-34). Madrid: OEI-Santillana.

Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 19-57.

Hopenhayn, M. (2008). Inclusión y exclusión social en la juventud latinoamericana. *Pensamiento Iberoamericano*, 3, 49-72.

- Jacinto, C. (2009). Políticas públicas, trayectorias y subjetividades en torno a la transición laboral de los jóvenes. En G. Tiramonti & N. Montes (Comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 73-94). Buenos Aires: Manantial /FLACSO.
- Machinea, J. L. & Hopenhayn, M. (2005). *La esquivada equidad en el desarrollo latinoamericano: una visión estructural, una aproximación multifacética*. Serie Informes y Estudios Especiales, Nº 14. Santiago de Chile: CEPAL.
- Merklen, D. (2005). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática argentina (1983-2003)*. Buenos Aires: Gorla.
- Pereyra, A. (2008). La fragmentación de la oferta educativa en América Latina: la educación pública vs. la educación privada. *Perfiles Educativos*, XXX (120), 132-146.
- Peters, S. (2012). ¿Es posible avanzar hacia la igualdad en la educación? El dilema de las políticas educativas de la izquierda en América Latina. *Nueva Sociedad*, 239, 102-121.
- Puigrós, A. (2003). *El lugar del saber: conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Buenos Aires: Galerna.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Torres, C. A. (2008). Después de la tormenta neoliberal: la política educativa latinoamericana entre la crítica y la utopía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 207-229.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (2010). *EFA Global Monitoring Report. Panorámica regional: América Latina y el Caribe*. París: UNESCO.
- UNESCO (2012). *Informe 2012. Jóvenes y las competencias: trabajar con la educación*. Santiago de Chile: UNESCO/ PREALC.
- 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.
- Walther, A. (2006). Desde pasajes lineales entre estatus sociales hasta transiciones de tipo YoYo. *Erasmus*, VIII (1), 7-28.