

El impacto de las reformas educativas y la constitución del nuevo escenario socio educativo de los jóvenes en América Latina. Una aproximación crítica¹

PABLO CHRISTIAN APARICIO
Universidad de Tübingen, Alemania

Introducción

*“Los trabajadores pierden sus trabajos.
Los niños pierden su infancia.
Los jóvenes pierden las ganas de creer.
La vida es una lotería, opinan los que ganan”*
(Eduardo Galeano: América Latina, paisajes típicos)

Las transformaciones políticas, sociales y económicas erigidas a partir de la instauración progresiva de un nuevo modelo económico a nivel global, basado en la economía de mercado, estados fuertes y reducidos y un sistema democrático, ha propiciado, en la mayoría de los países de América Latina, la irrupción de procesos de reforma estructural, a través de los cuales se orientó la adaptación de las sociedades occidentales a los desafíos de un escenario político, cultural, tecnológico y económico internacional de carácter competitivo, interdependiente, restrictivo, expansivo e irreversible.

Estas modificaciones estructurales se efectivizaron en el marco de la reestructuración del estado a partir de la implementación de procesos de privatización, desregulación, descentralización y modernización tecnocrática-administrativa que reconfiguraron sustancialmente las estructuras y funciones del estado, especialmente sus atributos y obligaciones, asumidos históricamente, en el área de las políticas sociales, la prestación de servicios públicos y la producción de bienes.

Este concierto de reformas fueron instrumentadas en pos de consagrar la eficiencia y la racionalización del gasto e inversión pública en la creencia de que la causa primordial y exclusiva de las carencias, asimetrías e ineficiencias registradas en los ámbitos de la educación, la salud, la vivienda, la seguridad social, el transporte, las comunicaciones, etc., radicaba en el funcionamiento deficitario de la administración pública –actores, instituciones, marcos normativos y laborales, etc.– descuidando con este diagnóstico las múltiples características contextuales que allí también operaban, de naturaleza local,

¹ Las presentes reflexiones fueron elaboradas en el marco de una intervención científico laboral en el departamento *Jóvenes, formación y empleo* del CINTERFOR-OIT (Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional) de la Organización Internacional del Trabajo, con sede en Montevideo (Uruguay) entre marzo y abril del año 2005.

histórica, cultural y representacional ideológica. Este fenómeno ha obstaculizado el acunamiento de respuestas adecuadas tendientes a favorecer el abordaje de los diferentes conflictos existentes a nivel local, la resolución de las restricciones que obstruyen, el funcionamiento efectivo de las políticas y programas de intervención social y una genuina integración hacia adentro de las sociedades, integración que se inscribe como una condición irreductible para un desarrollo sustentable, equitativo y genuino. Precisando, la reducción del gasto público, la desafiliación y desautorización del estado como principal regulador y garante del bienestar social y la paralela y abrupta institucionalización del mercado como nueva lógica de organización social, constituyen las modificaciones más significativas sobre las cuales se erige la sociedad de los 90 (Bauman, 1999).

La asimetría regente entre la *homogeneidad* de un discurso económico de carácter pragmático, eficientista e instrumental y la *heterogeneidad* histórica, cultural y social de los diferentes escenarios humanos, la *uniformidad y rigidez* de ciertos parámetros de organización social frente a los valores de la diversidad y flexibilidad, la individualidad frente a la sociabilidad, la desintegración social que se perpetúa frente a la integración social como una instancia volátil (en permanente descomposición) y derivada casi en patrimonio exclusivo de minorías, revela una tensión profunda de fuerzas que transparenta el modo en cómo los hombres se dicen, piensan, afirman, proyectan y organizan en el tiempo y en el espacio las condiciones materiales y simbólicas que definen a su vez a nivel individual –subjetivo y social– estructural (Jameson, 1996).

Todos estos problemas afectan de modo especial a los jóvenes quienes, por la disolución de las certezas a nivel de garantías vinculadas a la integración, formación y permanencia en el espacio social, son los jóvenes que más obligados están, tanto a *superar* las restricciones laborales, sociales, culturales, educativas e institucionales, como a *autoafirmarse* como sujetos autónomos y responsables de sus decisiones.

Sobre la transformación del campo educativo: dimensiones y características del contexto juvenil

En el campo educativo, se constata que los fundamentos teóricos y políticos, conducentes de la reforma en el momento de su incorporación a principios de la década del 90, encontraron en la práctica concreta profundas restricciones e inviabilidades de tipo político, institucional, concepcional, profesional, curricular, tecnológico y metodológico, que operaron como un marco de limitación estructural.

En este sentido, la constatación de los magros resultados obtenidos por los procesos de cambio educativo, tendrían sus causas, esencialmente, en el modo en cómo dichas instancias de transformación política, curricular, institucional y profesional fueron pensadas, implementadas, acompañadas y evaluadas.

En este contexto los jóvenes, concebidos como actores estratégicos del desarrollo (CEPAL, 2001) a la luz del fracaso inminente de los esfuerzos destinados a la transformación y modernización de la política educativa, se hallan desprovistos de capitales y herramientas cognitivas, sociales y culturales adecuadas para asistir e integrarse en un mundo cada vez más complejo, colmado de exigencias y retos que parecen multiplicarse cuantitativa y cualitativamente, dentro del ámbito del mercado de trabajo, la organización social y la vida política, institucional y cotidiana.

Con la introducción de estrategias reformistas, llevadas adelante a través de los procesos de descentralización, privatización y "achicamiento" de la administración pública en nombre de la "modernización y racionalización del aparato burocrático", se promovió una fragmentación anárquica del sistema educativo que afectó a la totalidad de los recursos, actores y marcos de referencia profesional y laboral de los integrantes de la comunidad educativa (directivos, maestros, alumnos, planificadores, técnicos, especialistas, familias, etc.) y de los criterios políticos, administrativos, curriculares, didácticos, éticos, estéticos y epistemológicos que dieron sentido histórico a la necesidad de transformar la educación (Braslavsky, 2000).

Cabe señalar que en la tradición prevaleciente, los sistemas educativos latinoamericanos estaban constreñidos, en su gran mayoría, a un paradigma "burocrático centralista", esquema en donde el estado, de modo casi monopólico obraba como el principal responsable de la distribución, gestión y planificación de la oferta educativa, además, estas funciones eran desarrolladas con un marcado sesgo centralista, jerárquico, burocratizado y autoreferencial (Filmus y Moragues, 2003; Pozo y otros, 2002).

De este modo se propulsó un desgarramiento significativo del aporte transformador cultural de la escuela como institución socializadora y formadora –en particular– y de la política educativa como espacio de decisión y proyección histórica y social –en general.

La dilemática situación que atraviesan los jóvenes compromete, no sólo el destino histórico de una sociedad en la que se define la producción y reproducción de bienes y capitales culturales, sociales y económicos (Bourdieu) sino que principalmente interpela a la sustentabilidad del modelo de desarrollo vigente, que pese a las reformas instrumentadas por el estado en el intento de refrendar eficientemente los déficits múltiples e intrínsecos problemas de la política y el sistema educativo público, no ha podido resolver la agudización de fenómenos como la exclusión, el desgranamiento y el abandono educativo, que luego se traducen, en el escenario económico laboral, en desempleo, subempleo, inempleabilidad y marginalidad socio económica (Jacinto, 2001).

Pero, a pesar de la intromisión propositiva de la transformación de la política educativa, se observa que el paradigma tradicional no fue sustituido del todo, y que sus efectos, empíricamente evidenciables, operan en la realidad, potenciando la desigualdad, la marginación, la exclusión y la auto-reclusión de los sectores sociales más desfavorecidos y entre ellos de los grupos más vulnerables.

Estas dificultades constituyen sin duda las problemáticas pendientes más trascendentes por *elucidar y dirimir*, se puede constatar que aún no fueron asumidas a nivel político, burocrático y local con la suficiente estructuralidad, la previsión a largo plazo y la cohesión intra, inter y transeducativa –en el sentido de consenso educativo amplio– que la naturaleza de dichas contradicciones exige. Por ello es que la superación de la "frustración", como herencia de la reforma educativa, debería servir de basamento para la orientación de un cambio real y pertinente, aún pendiente en nuestros días pese a las "inversiones y desinversiones" acometidas en pos de concretar esta meta.

La búsqueda de nuevas respuestas, frente a los problemas axiales del sistema educativo, representa sin duda el objetivo más sobresaliente, por este mismo motivo es que el presente artículo intentará brindar, sintéticamente, algunas perspectivas analíticas sobre cómo mejorar la intervención socio educativa dentro del área de formación de jóvenes, primordialmente de aquellos grupos más expuestos a la vulnerabilidad, desafiliación social, las "múltiples pobreza" y la exclusión (Tenti Fanfani, 2003).

La reestructuración de las posibilidades sociales y educativas de participación de los jóvenes

La educación representa, en el contexto de la globalización, un axioma estratégico, desequilibrante y significativo de producción y reproducción social. Inspirado en su reforma y reconceptualización paradigmática se ha depositado un cúmulo de exigencias, esperanzas y desafíos a las reformas educativas en la mayoría de los países de América Latina.

La búsqueda de una resignificación de la propuesta educativa basada en los prismas de equidad, democracia, eficiencia y efectividad, han motivado un "consenso intersectorial de cúpula" (= sin participación efectiva de las bases) de la comunidad educativa, el sector político local y las entidades de cooperación técnica y financiera internacional, para dar curso al viraje político concepcional que avala la preponderancia del mercado como actor omnipresente de regulación y ordenamiento social y el replanteo del estado, ahora visto como un mero garante "pasivo y esporádico" en materia de desarrollo de políticas sociales e intervenciones compensatorias (Lo Vuolo y Barbeito, 1998; Brasvlasky, 1998).

Las reformas educativas se planteaban como meta modificar; a) el contenido político, filosófico y epistemológico del discurso educativo, b) la organización curricular, didáctica y práctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, c) el tipo de socialización potenciada a través de los procesos de capacitación, evaluación, investigación e innovación, y d) el impacto biográfico y social de los capitales, disposiciones, competencias y conocimientos transmitidos a través de las instituciones educativas en todas sus modalidades y niveles.

Paradójicamente, pese a los avances constatables en la nueva estructura política, más descentralizada, flexible, sistemática y programada, correspondiente a todas las acciones desarrolladas por los sistemas educativos, hasta la fecha siguen operando deficiencias y contradicciones en lo referente a la distribución democrática del capital educativo que a su vez se trasluce en el desgranamiento hacia adentro y la segregación hacia afuera de los sectores más vulnerables, el aislamiento del discurso político y teórico frente a la realidad compleja que resiste a sus ingenuos intentos de homologación simplificante y negante (De Moura Castro y otros, 1998).

En otros términos, la presente crisis educativa se pliega a una crisis social estructural que afecta a la sociedad en su conjunto y que se traduce en la acumulación de desventajas y postergamientos en torno a la participación plena y legítima en los beneficios que conceden la educación, el trabajo, la vida digna, la seguridad social, etc. (Banco Mundial, 1995; Banco Interamericano de Desarrollo, 1998).

Este cuadro conflictivo se acentúa más entre los sectores populares (que históricamente se encuentran en situación de desventaja y vulnerabilidad) que parcial y endeblemente participan en las ofertas de formación educativa en las instancias tanto formal como informal (CEPAL, 2000).

Los efectos de esta crisis estructural determinarían que los sectores desfavorecidos, dentro del universo juvenil, vean aún más reducidas y amenazadas sus escasas alternativas de apropiación objetiva de las herramientas sociales y cognitivas que se imparten y disputan en la escuela y los centros de formación profesional y de educación no formal.

Precisando, la crisis socio económica vigente profundiza las fronteras y restricciones educativas, tornando más improbable el acceso de los jóvenes procedentes de sectores populares a los bienes del mercado de trabajo y consumo, dado que la correlación entre capital educativo y posibilidades de inclusión y participación social plena en el campo económico, social, cultural y laboral, sigue siendo determinante (OIT, 2004).

En este contexto los jóvenes vulnerables y pobres, "cercados" por limitaciones que restringen su acceso a los bienes y servicios educativos y sociales, experimentan una doble marginación: la primera por ser "jóvenes" que, desde una visión adultocéntrica, aún prevaleciente en la sociedad, siguen siendo catalogados como sinónimo de des-compromiso, trasgresión, desinterés, pasividad, apatía, dejadez, superficialidad, hedonismo, etc. y en segundo lugar, por ser "pobres" ya que se hallan atrapados por carencias, privaciones e insatisfacciones que determinan (desmedran) sus chances reales y potenciales de inclusión y permanencia en los diferentes ámbitos de la vida social, laboral, institucional, educativa, familiar, política, ciudadana, recreativa y asociativa (CINTERFOR/OIT, 2002).

Así pues, los fenómenos relacionados con la individualización, el parcelamiento social, el repliegue de los vínculos solidarios, que la política educativa actual pretende traducir (elucubrar) como sinónimos de autonomía, responsabilidad personal, objetivación de las libertades locales e incremento del poder y responsabilidad de los ciudadanos en la gestión del servicio educativo, etc., constituyen puntos neurálgicos del conflicto político reinante dentro del sistema educativo, que inducen al desmoronamiento del potencial transformador que históricamente la sociedad y el estado confirieron al rol de la política educativa como estrategia de desarrollo, espacio de cohesión y factor de movilidad social (Sirvent, 1994).

En la búsqueda de alternativas reales y nuevos escenarios socio educativos de promoción juvenil

El nuevo rol histórico que deben asumir tanto la educación como la política educativa en relación al actor juvenil –ponderando el avance descomunal de los procesos de desintegración y exclusión social– no puede definirse desde una visión estrictamente universal y aséptica, como pretende el discurso dominante de tipo tecnocrático, racionalista, externalista y cortoplacista, que pese a los negativos resultados de los cambios inaugurados persiste en la intención de instituirse como "únicos patrones de acción, ordenamiento y normalización" válidos para la totalidad de los contextos sociales y culturales, desmedrando los valores de la diversidad y heterogeneidad constitutivos de los espacios de referenciamiento y proyección biográfica y contextual de los diferentes grupos humanos (Castel, 2005).

A nuestro juicio, la nueva propuesta político-educativa destinada a los jóvenes, no puede ni debe ser el resultado exclusivo y parcial del ámbito pedagógico, donde intervengan solamente criterios didácticos, curriculares y epistemológicos, puesto que así se podría perpetuar la impenetrabilidad de lo "educativo escolarizante" o el divorcio disociante de lo educativo frente a lo histórico social.

La creciente complejidad de las nuevas formas de organización social produce estilos y tejidos simbólicos y materiales que requieren ser problematizados a nivel educativo, para así poder generar modalidades alternativas de formación y comunicación social, capaces de integrar y recrear estas

particulares formas de convivencia que inciden en el plano individual y colectivo, es decir subjetivo y objetivo del comportamiento de los actores juveniles (Böhnisch, 1997, Aparicio, 2005).

Consolidar un nuevo tejido de contención o red social de participación y formación de los jóvenes desde una perspectiva “pedagógica social” quizás sea el desafío más sobresaliente por desandar. Con este nuevo posicionamiento se podrían generar estrategias de intervención educativa y social en congruencia (=consenso y complementariedad) con otras organizaciones y sectores sociales para afrontar con mayor polivalencia los desafíos que infringen problemáticas estructurales como la pobreza y los procesos de empobrecimiento, la desocupación y subocupación; la delincuencia juvenil; la desesperanza, soledad y desorientación de las nuevas generaciones frente a un mundo atravesado por la incertidumbre y la competencia letal de “todos contra todos” pretendida por el mercado.

A través de la construcción democrática de una oferta educativa capaz de integrar el complejo espacio social e histórico de los jóvenes, se podrían desarrollar nuevas formas de organización política y social, capaces de integrar a diferentes sectores y actores sociales, en una pluralidad real que habilite la discusión, localización y complementariedad entre la oferta del servicio educativo y el universo social hacia donde dichos postulados se orientan y resignifican (Thiersch, 2000).

De este modo se tornaría plausible integrar democrática, educativa y socialmente no solo al sujeto social desde una visualización pedagógica, como “sujeto del aprendizaje”, sino como “sujeto de la complejidad”, capaz de objetivarse y asumirse en y desde su propia complejidad. Es decir, dicho sujeto desde la visión pedagógica social debería ser asumido como “un proceso abierto” (Morín) dotado de mecanismos para reconocerse y ser reconocido histórica y dialécticamente como un componente *implicado e implicante, construido y co-constructor* de las condiciones sociales, políticas, materiales y culturales específicas que involucran su existencia (Galuske, 1999).

Como al inicio del presente artículo se comentó, pese a la intromisión de una reforma retórica de tinte progresista y democratizante, muchos de los sistemas educativos en América Latina están aún amparados en una tradición centralista, autoreferencial y burocrática.

Eradicar este discurso ideológico representa una meta sustancial si se pretende potenciar el ingreso y protagonismo de diversos actores y contextos sociales novedosos (no tradicionales) vinculados a la educación. Para ello es primordial coordinar estrategias políticas de decisión, planificación y evaluación participativa dentro del campo educativo, que desvelen y superen los circuitos y mecanismos de reproducción de las pobrezas, prohibiciones y deserciones que atraviesan a la actual oferta pedagógica.

En este sentido la ampliación de los criterios que estiman la dimensión de las fronteras de la educación y todo su cuerpo institucional, político, profesional y curricular se presenta como una demanda urgente a soslayar, sobre todo en una coyuntura histórica donde la creencia en la legitimidad de la educación como estrategia política y cultural de transformación social y de la escuela como institución educativa de promoción, socialización y formación sociocultural atraviesan una crisis de desprestigio político y social sin precedentes. “La creciente complejidad de las nuevas formas de organización social producen incipientemente estilos y tejidos simbólicos y materiales que requieren ser incluidos y problematizados a alternativas de formación y comunicación social capaces de integrar y recrear estas particulares formas de

convivencia y transformación del mundo, tanto en el plano individual y colectivo como subjetivo y objetivo del comportamiento de los actores juveniles".²

Algunas propuestas: avizorando nuevas orientaciones para la formación de los y las jóvenes

Es necesario bosquejar una estrategia sistemática y eficiente que pueda atemperar la dualización planteada entre los valores democráticos de ciudadanía, integración y participación social frente a los ápices de *exclusión-elusión* de las contradicciones inherentes al sistema educativo y la *guetización* de lo social que se experimentan en nuestros días. Del mismo modo dicha propuesta debería ser capaz de refrenar la erosión de las oportunidades sociales y la marginación social, educativa y económica de los sectores sociales, que refuerza paralelamente la acumulación de ventajas sociales por parte de aquellos grupos privilegiados.

En este sentido, lo expuesto respalda nuestra tesis, que asienta la necesidad de bregar por una reforma educativa sistemática situada histórica y dialécticamente en la vida cotidiana, los hábitos, el sentido común, las cosmovisiones y representaciones y el marco de condicionamientos estructurales de la vida de los actores e instituciones educativas y sociales.

La acción educativa de intervención y formación juvenil debe concebirse como herramienta compleja de síntesis, innovación y reconocimiento de las demandas, necesidades y exigencias de este grupo. Ella, además, debería gestarse sobre una plataforma epistemológica interdisciplinaria capaz de amalgamar diferentes miradas diagnósticas, posicionamientos metodológicos, referenciamientos prácticos y teóricos, y dispositivos socio-educativos procedentes de diferentes áreas científicas, organizaciones educativas y sociales correspondientes a la esfera pública y privada e incluya (reconociendo y empoderando) el conjunto de asociaciones y ensayos organizativos gestados en el seno de la sociedad civil.

Como metas plausibles para inaugurar un proceso de reforma socio educativa dentro del ámbito político de juventud se inscriben, entre algunos axiomas: el apoyo y divulgación de investigaciones en el ámbito de juventud, la creación de espacios concretos y reconocidos destinados a la participación y discusión juvenil y la viabilización de políticas de juventud formuladas por el estado en coordinación con el resto de las políticas públicas y privadas, dispuestas sistemáticamente entre diversas instituciones involucradas e interesadas en la formación educativa de los jóvenes.

La pronunciada asimetría planteada entre los objetivos sociales del estado y la mirada que determina la agenda política en donde yacen expuestas las prioridades más urgentes, se sostiene en la autoconvicción –desde el discurso político oficial– de que el fracaso de todas las propuestas de intervención laboral, social y educativa en el ámbito juvenil en el fondo, se deben a resistencias anómicas, "rechazos tercios" y autonegación voluntaria de los sectores marginales y excluidos en el ámbito de la formación, la asistencia social y laboral (Sirvent, 2000).

² Aparicio, 2003b, op. cit., p. 187.

Lo expuesto nos motiva a aseverar que, el modo como se extiende un servicio o programa es imposible de disociar de los cánones cómo el "otro" (grupo objetivo) se asume, interpreta, construye y asiste histórica y dialógicamente, es decir, no puede escindirse de las herramientas metodológicas, teóricas, didácticas, profesionales y pedagógicas que se instrumentan para irrumpir en el otro con vistas a forjar histórica y dialécticamente un "nosotros" desde y en lo educativo cultural (Castel, 1998).

El mayor reto en este sentido, está dado por el poder sobredeterminante del discurso tecnocrático y eficientista, que apoya una lógica de educación bancaria, en términos de Paulo Freire, que orienta el modo de concebir, aplicar y viabilizar muchos de los proyectos y programas de formación, empleo y capacitación: "Proyecto Joven" en Argentina, "Chile Joven" en Chile, "Paisa Joven" en Colombia, entre los más relevantes, diseñados en centros internacionales de planificación, investigación y consulta técnica con escasa participación decisional de las comunidades educativas y referentes civiles y políticos a nivel local (Balardini, 2000; Jacinto y otros, 2002; Gallart, 2002).

Dada la complejidad de la actual coyuntura histórica el desarrollo de un consenso social de carácter multisectorial, vale decir celebrado por diversos actores y sectores sociales, se inscribe indudablemente como un axioma estratégico y sustancial para facilitar la flexibilización, interacción y adecuación de todas las herramientas y referenciamientos teóricos y prácticos del ámbito educativo frente a las características del campo social, laboral, político, tecnológico, cultural, etc.

Conclusión

Como se ha intentado demostrar, la exacerbación del rol del mercado y su fuerza regulatoria en el ordenamiento de las relaciones sociales, en el escenario político de América Latina, permiten vaticinar que el mercado "por sí mismo" no está en condiciones de asumir un papel democrático ligado a la distribución, compensación y socialización de los beneficios y derechos entre los ciudadanos. En ello se basan las críticas principales sobre la efectiva y posible intervención social del mercado frente a problemas sociales estructurales.

Superar un posicionamiento ideológico "aséptico y reificante" que permea el ámbito donde se piensan y desarrollan las políticas sociales, hoy sustentadas en un economicismo pragmático y eficientista, facilitará quebrar una visión taxonómica y simplista que oculta la complejidad histórica y social de la realidad educativa, y la dimensión real, contextual y plural de los problemas y contradicciones que atraviesan y singularizan el terreno de la formación y la vida juvenil.

Desde esta perspectiva, refrendar la tendencia selectiva y excluyente que tanto la política educativa como las nuevas formas de integración social, económica y laboral van engendrando, sigue constituyendo, a nuestro entender, el punto más decisivo para lograr establecer un equilibrio democrático, equitativo y solidario (garantizado por el estado en consonancia con el mercado y la sociedad civil) entre las demandas y ofertas de un mercado desbocado y escasamente sensible a lo social, y una política social amparada en un estado que no puede renunciar a reconocer e intervenir frente a la desestructuración de la sociedad y el parcelamiento progresivo de sus espacios y tejidos de cohesión y convivencia (Paiva, 2001).

Es por esta razón que cualquier nueva propuesta de reforma educativa o social, a propulsarse en el ámbito político de juventud, no puede concebirse unívocamente como una directriz de cambio social aislada, autoreferencial y sobredeterminante, que puede infringir causalmente sobre el resto de los ámbitos políticos y sociales los objetivos perseguidos.

Por el contrario, esta intencionalidad de cambio –que representan los programas de reforma dentro de cualquier área de la vida social– se inscribe siempre dentro de una multiplicidad de variables, restricciones, condiciones y potencialidades de tipo histórico, social, cultural, material, económico e ideológico que se comportan de modo complejo, discontinuo e imprevisible, y que atraviesan dialécticamente la realidad social.

Empero las agudas transformaciones que afectan la organización de la vida social, laboral, política, cultural e identitaria de los jóvenes en América Latina, la educación conserva e incrementa su poder estratégico, integrador y movilizador en lo concerniente a la organización de las sociedades, puesto que en nuestros días *educar adecuadamente* se ha tornado, indudablemente, en un mecanismo de vasta importancia para la construcción de sociedades más desarrolladas, competitivas, equitativas e integradas (UNESCO, 2001). He ahí el peligro y la ventaja de apostar –o relegar la apuesta– por una política educativa democrática y democratizante, dado que el no acceso y la privación del capital social y cultural socializado desde las instituciones de formación educativa, en su doble juego de integración y exclusión, negación y objetivación, liberación y alienación, pueden servir a ambos fines, dependiendo de la acentuación política que se le pretenda dar.

La asunción política de la diversidad de las problemáticas y contradicciones sociales, así como de las potencialidades y ventajas comparativas individuales y locales –que asiste particularmente al universo juvenil– permitirán organizar una propuesta político-socio-educativa flexible e incluyente, que devenga en una herramienta estratégica para la transformación histórica situacional de los actores y sus grupos sociales de referencia.

Disponiendo de una adecuada gestión y coordinación de alternativas políticas desde la educación, que vayan “más allá de la escuela”, se puede incorporar a múltiples instituciones sociales como: iglesias, comunidades de base, ONGs, centros vecinales, sindicatos, clubes, ligas de familias, centros y dispensarios de ayuda social, entidades públicas y recreativas, etc., con miras a mejorar y diversificar las oportunidades y condiciones de participación en el ámbito educativo, social, civil y laboral de los jóvenes.

La conjugación de visiones y una mejor sistematización de todos los dispositivos circunscriptos en el campo de la formación y la asistencia juvenil afecta al éxito de los programas y al poder de impacto de la inversión social en torno al contrarrestamiento de problemáticas –como por ejemplo la pobreza, la desocupación, la desorientación, el enmismamiento y la desafilación social– que padecen estos actores, así como también compromete el grado de recepción y capitalización (Bourdieu) que la sociedad en su conjunto y especialmente el grupo objetivo (los jóvenes) efectiviza en torno a estas herramientas de formación y transformación social.

Bibliografía

ÁLVAREZ, C., y APARICIO, P. (2003): “Öffnung der Schule in Argentinien und Chile aus der Perspektive der Jugendhilfe”, en www.ubtuebingen.de/dbt/volltexte/2003/872, Biblioteca de la Eberhard-Karls Universität Tübingen-Alemania, Juni, Tübingen.

- APARICIO, P. (2003): "Die Bedeutung des kulturellen Kapitals für die Sozialisationsprozesse der argentinischen Jugendlichen im Bildungssystem: Zugang zur Demokratisierung oder sozialer Ausschluss? Risiko oder Chance?" Escrito junto a Claudia Álvarez, en www.ubtuebingen.de/dbt/volltexte/2003/873, Biblioteca de la Eberhard-Karls Universität.
- (2003b): "La pertinencia de las nuevas políticas educativas implementadas en un contexto de 'múltiples pobrezas'", en *Revista de Temas Sociológicos*, n.º 9, Santiago de Chile, Universidad Cardenal Silva Henríquez, pp. 161-199.
- (2005): "Los jóvenes, educación y política de juventud en Argentina. Restricciones y desafíos de la integración social en el contexto de la globalización", en *Educere, Revista Venezolana de Educación*, n.º 30, año 9, pp. 287-296, en <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubeelectronicas/educere/vol9num30/articulo1.pdf>.
- (2005b): "Los jóvenes frente al impacto de la política educativa argentina. El antes y después de una reforma ambiciosa e inconclusa", en *Revista Umbral 2000*, n.º 17, Chile, en <http://www.reduc.cl/reduc/estudio17.htm>.
- BALARDINI, S. (2000): "De los jóvenes, la juventud y las políticas de juventud", en *Última Década*, n.º 13, Ediciones CIDPA, Viña del Mar, pp. 11-24.
- (comp.) (2000b): *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires, CLACSO.
- BANCO MUNDIAL (BM) (1995): *El mundo del trabajo en una economía integrada*. Washington, BM.
- BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (BID) (1998): *América Latina frente a la desigualdad. Progreso Económico y Social en América Latina. Informe 1998-1999*. Washington, BID.
- BAUMAN, Z. (1999): *La globalización. Consecuencias humanas*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- BECK, U. (1990): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt-Main.
- (1998): *Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona, Editorial Paidós.
- BECK, U., GIDDENS, A., y otros (1997): *Reflexive Modernisierung*. Frankfurt a. M.
- BENDIT, R. (1998): "Juventud y políticas de juventud entre sociedad civil y el Estado: la problemática de las estructuras adecuadas", en HÜNERMANN, P., y ECKHOLT, M. (eds.): op. cit., pp. 323-354.
- BRAVSLASKY, C. (1998): *Re-Haciendo escuela. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Editorial Santillana.
- (2000) (comp.): *La educación secundaria en América Latina y Europa*. Buenos Aires, Editorial Santillana.
- BÖHNISCH, L. (1997): *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung*. Weinheim und München.
- BOURDIEU, P. (1998): *Gegen Feuer, Berlin: UVK, Medien Verlagsgesellschaft mbH*.
- (1999): *Meditaciones pascalianas*. Barcelona, Editorial Anagrama.
- (1999b): *Las miserias del mundo*. Madrid, Akal.
- CASTEL, R. (1995): *Les métamorphoses de la questione sociale. Une chronique du salariat*. París, Arthème Fayard.
- (1998): "La lógica de la exclusión", en E. BUSTEL y A. MINUJÍN (eds.): op. cit., pp. 119-160.
- (2005): *Die Stärkung des Sozialen. Leben im neuen Wohlfahrtsstaat*, Hamburg.
- CASTORIADIS, C. (1998): "La creación del tiempo", en E. GARCÍA WIEDERMANN (ed.): op. cit., pp. 77-98.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2000): *Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe. Síntesis y conclusiones*. Santiago de Chile, CEPAL.
- (2001): *Protagonismo juvenil en proyectos locales. Lecciones del Cono Sur*. Santiago de Chile, CEPAL.
- CINTERFOR-OIT (Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional) (1990): *La formación profesional en el umbral de los 90: Un estudio de los cambios e innovaciones en las instituciones especializadas de América Latina*. Montevideo, CINTERFOR-OIT.
- (2002): Documento del Seminario Virtual I Juventud y Formación para la Empleabilidad: Desarrollo de Competencias Laborales Claves. Montevideo, CINTERFOR-OIT.
- COOKSON, P. W. (1994): *Schools Choice. The Struggle for the Soul of American Education*. Binghamton, NY Yale University.
- DE MOURA CASTRO, C.; NAVARRO, J. C.; WOLFF, L., y COBROL, M. (1998): *La educación como catalizador del progreso. La contribución del Banco Interamericano de Desarrollo (BID)*. Washington, BID.

- FILMUS, D., y otros (2001): *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires, Santillana.
- FILMUS, D., y MORAGUES, M. (2003): "Para qué universalizar la educación media?" en TENTI FANFANI (comp.): op. cit., pp. 35-64.
- FREIRE, Paulo (1997): *Política y educación*. España, Siglo XXI Editores.
- GALUSKE, M. (1998): "Jugend ohne Arbeit. Das Dilemma der Jugendberufhilfe", *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1. Heft 4/1998, pp. 535-560.
- (1999): "Integration als Problem der Jugendberufhilfe", en TREPTOW, R., y HÖRSTER, R. (Hrg.): *Sozialpädagogische Integration. Entwicklungsperspektiven und Konfliktlinien*. Weinheim/München, pp. 253-268.
- GEERTZ, C. (1992): *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- (1995): *Conocimiento local*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- GIDDENS, Anthony (1997): *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona, Ed. Península.
- (2000): *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. España, Taurus.
- GORZ, Andre (1988): *Métamorphoses du travail. Quête du sens. Critique de la raison économique*. Paris, Galilée.
- (2000): *Arbeit zwischen Misere und Utopie*. München, Suhrkamp.
- HÜNERMANN, P., y ECKHOLT, M. (ed.) (1998): *La juventud latinoamericana en los procesos de globalización. Una opción por los jóvenes*. Buenos Aires, Eudeba/FLACSO.
- HÜNERMANN, P.; VARELA, V. P., y NEUSER, H. (ed.) (2002): *Formar, educar y aprender*. Buenos Aires, Temas.
- JACINTO, C. (2000): *Los jóvenes, la educación y el trabajo en América Latina; temas, debates, dilemas. Desarrollo regional, integración continental y formación de los jóvenes para el trabajo*. México, Mimeo.
- (2002): "Lecciones y encrucijadas en la formación para el trabajo de jóvenes desfavorecidos en América Latina", en C. JACINTO (coord.): *Nuevas alianzas y estrategias en la formación de jóvenes desfavorecidos en América Latina*. París, UNESCO-IPE.
- JAMESON, F. (1996): *Teoría de la postmodernidad*. Madrid, Editorial Trotta.
- LIPOVETSKY, G. (1986): *La era del vacío*. Barcelona, Editorial Anagrama.
- LO VUOLO, R. M., y BARBEITO, A. C. (1998): *La nueva oscuridad de la política social. Del Estado populista al neoconservador*. CIEPP, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Mc LAREN, P. (1994): *Pedagogía crítica, resistencia cultural y producción del deseo*. Buenos Aires, REI Argentina-Aique Grupo Editor, S.A.
- MORÍN, E. (1995): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- (1995c): *Sociología*. Madrid, Tecnos.
- MORGENSTEIN, S. (1995): *El reparto del trabajo y el reparto de la educación: Volver a pensar la educación*, vol. 1, op. cit., pp. 329-341.
- OIT (Organización Internacional del Trabajo) (2004): "Un buen comienzo: Trabajo decente para los jóvenes", <http://www.oit.org/public/spanish/standards/relm/ilc/ilc93/pdf/tmyewf-04.pdf>, Ginebra, OIT.
- (2005): "Empleo de los jóvenes - Enfrentarse al desafío", Informe VI, Conferencia Internacional del Trabajo, 93.ª reunión, Ginebra, OIT, <http://www.oit.org/public/spanish/standards/relm/ilc/ilc93/pdf/rep-vi.pdf>.
- PAIVA, V. (2001) "Calificación, crisis del trabajo asalariado y exclusión social", en GENTILI, P., y FRIGOTTO, G. (comp.) (2001): *La ciudadanía negada: políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. CLACSO. Buenos Aires.
- POPKEWITZ, T. (1998): *Los discursos redentores de las Ciencias de la Educación*. Sevilla, Ediciones Morón.
- POZO, J. I.; MARTÍN, E. PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P. (2002): "La educación secundaria para todos: una frontera educativa", en *Qué educación secundaria para el siglo XXI?* UNESCO/OREALC, Santiago de Chile.
- PUIGGRÓS, A. (comp.) (1999): *En los límites de la educación*. Buenos Aires, Homo Sapiens Ediciones.
- SIRVENT, M. T. (1994): "The Politics of Adjustment and Lifelong Education: The Case of Argentina", en *International Review of Education*, 40 (3). UNESCO, Hamburg Germany, p. 22.

- (1996): "Múltiples pobrezas, violencia y educación", en IZAGUIRRE (comp.): *Violencia social y derechos humanos*. Buenos Aires, pp. 3-7.
- (2001): "El contexto neoconservador, las políticas educativas y el papel del trabajador de la educación en la Argentina actual. Reflexiones para un debate". Ponencia presentada para Pedagogía 2001. La Habana, Cuba.
- TENTI FANFANI, E. (2003): "La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización", en TENTI FANFANI (comp.): *Educación media para todos*. UNESCO, Altamira, Fundación OSDE, Buenos Aires, pp. 11-33.
- THIERSCH, H. (1998): "Notizen zum Zusammenhang von Lebenswelt, Flexibilität und flexiblen Hilfen", en PETERS/TREDE/WINKLER (Hg): *Integrierte Erziehungshilfen. Qualifizierung der Jugendhilfe durch Flexibilisierung und Integration*. Frankfurt/Main, p. 301.
- (2000): "Lebensweltorientierung und Dienstleistungsorientierung – Ein Konzeptvergleich", en OLK y otros (ed.): *Soziale Arbeit als Dienstleistung*.
- (2002): *Positionsbestimmungen der Sozialen Arbeit. Gesellschaftspolitik, Theorie und Ausbildung*. Weinheim und München, Juventa Verlag.
- TOESCA, P. (1998): "Tiempos modernos", en GARCÍA WIEDERMANN, E. (ed.), op. cit., pp. 359-372.
- UNESCO (2001): *El futuro de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.
- WIEDEMANN GARCÍA, E. (ed.) (1998): *Los tiempos de la libertad*. Barcelona, Editorial Serbal.