



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Objetivos de
Desarrollo
Sostenible



Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes

Notas para repensar la educación secundaria
en América Latina

Educación
2030 

Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes

Notas para repensar la educación secundaria
en América Latina

Néstor López, Renato Operti y Carlos Vargas Tamez (Coord.)

El Sector de Educación de la UNESCO

La educación es la prioridad principal de la UNESCO porque es un derecho humano esencial y es la base para consolidar la paz e impulsar el desarrollo sostenible. La UNESCO es la organización de las Naciones Unidas especializada en educación y su Sector de Educación proporciona un liderazgo mundial y regional en la materia, fortalece los sistemas educativos nacionales y responde a los desafíos mundiales de nuestra época mediante la educación, con un enfoque especial en la igualdad de género y África.

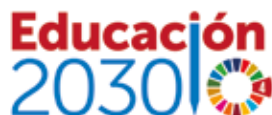


Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Sector de
Educación

La Agenda Mundial de Educación 2030

En calidad de organización de las Naciones Unidas especializada en educación, la UNESCO ha recibido el encargo de dirigir y coordinar la Agenda de Educación 2030. Este programa forma parte de un movimiento mundial encaminado a erradicar la pobreza mediante la consecución, de aquí a 2030, de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. La educación, fundamental para alcanzar todos estos objetivos, cuenta con su propio objetivo específico, el ODS 4, que se ha propuesto *“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”*. El Marco de Acción de Educación 2030 ofrece orientación para la aplicación de este ambicioso objetivo y sus compromisos.



Publicado en 2017 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia

© UNESCO 2017

ISBN 978-92-3-300055-1



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp).

Esta licencia se aplica exclusivamente al texto de la presente publicación. Para utilizar cualquier material que aparezca en ella y que no pertenezca

a la UNESCO, será necesario pedir autorización a: publication.copyright@unesco.org o Ediciones UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia.

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni comprometen a la Organización.

Fotografía de cubierta:
Kochneva Tetyana/Shutterstock.com

Compuesto e impreso por la UNESCO

Impreso en Francia

Índice

Prólogo	1
Agradecimientos.....	3
Introducción	5
Néstor López y Carlos Vargas Tamez	

Capítulo 1. La relación de las y los jóvenes con el sistema educativo ante

el nuevo pacto de inclusión en el nivel medio 11

Vanesa D'Alessandre

1.1 Presentación.....	12
1.2 La escuela real: trayectorias escolares de la infancia y la juventud latinoamericanas.....	14
1.3 El desencuentro: por qué las y los jóvenes interrumpen sus trayectorias escolares.....	21
1.4 La juventud atrapada en las dinámicas familiares de producción de bienestar.....	24
1.5 Dinámicas familiares de producción de bienestar y trayectorias escolares.....	28
1.6 Consideraciones finales.....	36

Capítulo 2. La dimensión subjetiva de los procesos de desescolarización

Debate actual sobre representaciones sociales e identidad en la relación entre los jóvenes y la escuela secundaria 41

Daniel Contreras y Miguel Lafferte

2.1 Presentación.....	42
2.2 El debate sobre la identidad adolescente.....	44
2.3 Autonomía y proyecto de vida	50
2.4 El oficio de ser estudiante.....	52
2.5 Factores intraescolares, representaciones y desescolarización.....	53
2.6 Lecciones y proyecciones	58

Capítulo 3. Educación Inclusiva 2030: temas e implicancias para América Latina

63

Renato Opertti

3.1 Síntesis	64
3.2 Cuatro ideas en torno a la educación inclusiva.....	65
3.3 Una mirada de conjunto sobre América Latina	69
3.4 Tensiones y desafíos para progresar en la inclusión.....	71
3.5 Los desafíos pendientes.....	75

Notas sobre los autores	79
-------------------------------	----

Prólogo

La juventud es un tema central dentro del mandato de la UNESCO. Más de mil millones de jóvenes y adolescentes en el mundo actual tienen la llave de nuestro futuro en común. En la UNESCO creemos que la educación puede promover la participación plena y efectiva de las y los jóvenes en los procesos de desarrollo personal, social, cívico, económico y político, y que por lo tanto puede contribuir a la consecución de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Para empoderar a la juventud, la educación y las oportunidades de aprendizaje no solo deben estar disponibles y ser accesibles a todas las personas, sino que deben atender a las realidades cambiantes que la juventud está experimentando actualmente. Las y los jóvenes de los 159 Estados Miembros que participaron en el 9º Foro de la Juventud de la UNESCO, en octubre de 2015, convinieron que la educación –y especialmente los currículos nacionales para la educación secundaria– no deberían ser definidos unilateralmente por las autoridades educativas y los docentes, sino que deberían abarcar las voces de las y los jóvenes y permitir que los estudiantes exploren otras fuentes de conocimiento. También concluyeron que las escuelas no deberían ser vistas como meras estructuras, sino como comunidades de aprendizaje y lugares seguros para el desarrollo personal en los cuales se estimula la creatividad y el pensamiento crítico.

El Marco de Acción de Educación 2030, adoptado por la comunidad educativa mundial en mayo de 2015, exhorta a las y los jóvenes, a los estudiantes y a sus organizaciones a convertirse en socios plenos en la implementación y materialización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4); a determinar los requisitos de mejora del aprendizaje; a alentar a los gobiernos y a otros actores a responder a sus necesidades y aspiraciones; y a contribuir a la elaboración de las políticas pertinentes. También propone que los Estados Miembros garanticen 12 años de enseñanza primaria y secundaria gratuita, financiada con fondos públicos, inclusiva, equitativa y de calidad, y que produzca resultados escolares pertinentes y eficaces, como la base para acceder a una educación terciaria asequible y de calidad.¹ Esto representa un gran desafío debido a que el 90% de las y los adolescentes del mundo viven en los países en desarrollo, y que muchos de ellos no han finalizado la educación secundaria superior. Asimismo, existe poca información sobre sus situaciones, costumbres, esperanzas y sueños.²

El estudio presentado aquí se propone enriquecer el debate sobre la desvinculación de las y los jóvenes con la educación secundaria, en América Latina; presentar recomendaciones para los responsables políticos; e identificar futuras líneas de investigación en el camino hacia el ODS 4-Educación 2030. Más

1. UNESCO. 2015. Declaración de Incheon Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

2. UNICEF. 2012. Progreso para la Infancia. Un boletín sobre los adolescentes. Número 10, abril de 2012. Disponible en: http://www.unicef.org/lac/progress_for_children_10_SP.pdf

específicamente, busca desarrollar el conocimiento sobre la relevancia de la educación secundaria y los currículos correspondientes, particularmente para las y los jóvenes, y aborda la necesidad de recuperar su confianza en la educación y de llegar a construcciones sociales de la juventud más positivas entre las y los educadores, los padres y madres y las autoridades educativas. De este modo, el estudio analiza la dimensión subjetiva de la identidad juvenil - y en particular su desvinculación de la educación - como parte de un esfuerzo por complementar los datos existentes sobre las estructuras, cobertura y efectividad de los sistemas nacionales de educación. También explora cómo las experiencias educativas dan forma a las culturas e identidades de la juventud, al igual que a sus actitudes sobre la educación y a su potencial para mejorar y sostener el bienestar individual y colectivo.

Éste es el primero de una serie de estudios regionales sobre la desvinculación de las y los jóvenes con la educación secundaria. Fue iniciado por el Sector de Educación de la UNESCO –Sección de Asociaciones de Colaboración, Cooperación e Investigación de la División de Apoyo y Coordinación de la Agenda Educación 2030– y se realiza conjuntamente con el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación Buenos Aires y la Oficina Internacional de Educación.



Qian Tang, Ph.D.
Subdirector General de Educación, UNESCO.

Agradecimientos

Esta publicación conjunta es fruto de una colaboración entre la Sección de Asociaciones de Colaboración, Cooperación e Investigación (PCR) de la División de Apoyo y Coordinación de la Agenda Educación 2030 de la UNESCO, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP-UNESCO, Oficina Regional Buenos Aires) y la Oficina Internacional de Educación (Ginebra). La organización quisiera agradecer a todos aquellos que compartieron voluntariamente su tiempo y experiencia, en particular:

Los autores: Daniel Contreras, Vanesa D'Alessandre, Miguel Lafferte, Néstor López, Renato Opertti y Carlos Vargas Tamez. Esta publicación no habría sido posible sin su compromiso.

Los directores: Jordan Naidoo (División para el Apoyo y la Coordinación de Educación 2030), Pablo Cevallos Estarellas (UNESCO-IIEP, Oficina Regional Buenos Aires) y Mmantsetsa Marope (UNESCO-OIE).

Margarita Poggi (exdirectora del UNESCO-IIEP, Oficina Regional Buenos Aires) y Sobhi Tawil (PCR), quienes de sus respectivas entidades iniciaron el estudio, al tiempo que construyeron una alianza institucional que formó la base de esta iniciativa junto con la UNESCO-OIE.

Los revisores: Daniela Trucco, Francisco Benavides y Paul Giovanni Rodríguez.

Gustavo de Armas, Mariana Chaves, María del Carmen Feijoo, Horacio Ferreyra y Fernando Filgueiras por su contribución en temas técnicos y de contenido.

Christopher Hermanus Reid, Shereen Joseph, Cecilia Pozzo y Nicholas Albrecht por su apoyo en la edición y traducción del informe.

Los colegas de las tres entidades de la UNESCO que han proporcionado apoyo técnico, logístico o administrativo: Emeline Brylinski, Huong Le Thu, Giorgia Magni, Justina Niez, Marisol Paredes, Maya Prince y Clare Sharkey.

Esta publicación recibió el generoso apoyo de la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo (Sida), como parte del programa de la UNESCO "Repensar el Aprendizaje en un Mundo Complejo", coordinado por la División de Apoyo y Coordinación de la Agenda Educación 2030, Sección de Asociaciones de Colaboración, Cooperación e Investigación.

Introducción

Néstor López y Carlos Vargas Tamez

Vivimos en un mundo crecientemente contradictorio y complejo. Un mundo en el que un modelo de crecimiento económico no sustentable está dando lugar a una presión ecológica continua y al cambio climático. Es un espacio de mayor riqueza, pero también de progresiva vulnerabilidad, desigualdad y exclusión. Al mismo tiempo que el mundo se está volviendo cada vez más interconectado e interdependiente, se registran crecientes niveles de tensión y violencia, que van minando la cohesión social (UNESCO, 2015). En este contexto, la nueva Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible ubica al desarrollo humano y social como foco de sus preocupaciones. En la misma línea, posiciona a la educación en el centro de la agenda de desarrollo sostenible, a través de una meta cuyo objetivo es “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos”, que se sostiene en una visión humanista de la educación, como derecho humano y como bien público (Naciones Unidas, 2015).

La meta educativa propuesta para 2030 dentro de la nueva Agenda para el Desarrollo Sostenible es mucho más ambiciosa que aquella que fuera planteada anteriormente con los Objetivos de Desarrollo del Milenio para 2015, que se centraba exclusivamente en el acceso y la conclusión de la educación primaria (véase la Declaración de Incheon y el Marco de Acción para la Educación 2030). Este nuevo objetivo va más allá del enfoque sobre el derecho a la educación básica que está

en el corazón del movimiento de la Educación para Todos, pues, además de comprometerse a garantizar ese derecho, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 también se compromete a asegurar la no discriminación en el acceso a oportunidades de aprendizaje post-básico. Esto significa que no solo se asume el compromiso de garantizar un ciclo completo de enseñanza primaria y secundaria –es decir, 12 años de escolaridad– para todas y todos, y la alfabetización universal de las y los jóvenes hacia 2030, sino que también se promueve la igualdad de oportunidades en el aprendizaje, ya sea a través de la educación técnica y profesional, en los niveles secundario y post-secundario, o mediante los estudios universitarios. Estos objetivos sobre los niveles post-básicos de la educación reflejan un renovado interés por garantizar un acceso equitativo a las oportunidades durante todo el período de la juventud. De hecho, la meta 4.1 de la Educación 2030 se compromete a asegurar la conclusión universal de la educación secundaria, brindando aprendizajes efectivos y pertinentes para las y los jóvenes.

Esta preocupación global por las políticas educativas y de formación para la juventud no es sorprendente en un contexto en el que el desempleo mundial se eleva y la juventud continúa siendo afectada desproporcionadamente por menores oportunidades de empleo, así como por el acceso a trabajos más informales y precarios. Sin embargo, los más de mil millones de jóvenes que actualmente habitan el mundo constituyen un gran

potencial demográfico y son un activo estratégico para el desarrollo social, económico, cultural y científico. Los avances logrados en la ampliación del acceso a la educación básica durante las últimas dos décadas han estimulado una fuerte demanda en la educación secundaria superior o educación media, en la educación técnica y profesional, y en la educación superior. En este último nivel, por ejemplo, desde el año 2000 se ha duplicado la matrícula a escala mundial. Con aproximadamente un 90% de la juventud conectada a alguna red social, hoy tenemos la generación de jóvenes más educada, informada, activa, conectada y móvil de la historia de la humanidad (UNESCO, 2015). Esta nueva realidad en red está cambiando múltiples facetas de nuestra experiencia cotidiana y está dando lugar al surgimiento de nuevas formas de construcción de la identidad, de comunicación y de compromiso social, cívico y político entre las y los jóvenes.

La creciente complejidad del desarrollo humano y social se ha reflejado históricamente en la progresiva extensión de la duración de los ciclos de escolaridad obligatoria. Hacia 2009, por ejemplo, el promedio mundial de años de escolaridad obligatoria era de 9,3, mientras que en África subsahariana era de 7,4 años; en el mundo árabe de 8,8 años; y en América Latina y el Caribe de 10,5 años (UIS, 2011). Muchos son los países que ya han adoptado o están realizando el esfuerzo para lograr la extensión a 12 años del ciclo de escolaridad obligatoria. De todos modos, también se debe apuntar que junto con estos avances en la legislación de los diferentes Estados, también observamos un preocupante proceso de desescolarización en el nivel de la educación secundaria.³ Esta tendencia instala una cuestión fundamental en el centro del debate, que se refiere a la pertinencia de la educación secundaria frente a las cambiantes realidades

3. C. Scott. 2015. The Futures of Learning 1: Why must learning contents and methods change in the 21st century? *Education Research and Foresight Working Papers*. París, UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002348/234807E.pdf>

de las y los jóvenes, en un mundo que cada vez se torna más complejo e incierto. En efecto, con cierta regularidad se observa la escasa capacidad de los sistemas educativos actuales de vincular los métodos y el aprendizaje de los contenidos con las experiencias del mundo real, cotidiano, de las y los jóvenes. Este desajuste inmediatamente se traduce en la percepción de una menor relevancia de la educación formal, tanto para transitar el presente como para encarar el futuro, o como vehículo para asegurar la movilidad social ascendente. La Organización Internacional del Trabajo señala la existencia de cierta frustración, a partir de que estas tendencias aún no se traducen en mejoras en el nivel de instrucción (OIT, 2015). Las tasas más bajas de participación laboral en todo el mundo no solo son el resultado del envejecimiento de la población, sino también del creciente desaliento y falta de expectativas de las y los jóvenes.

En el caso particular de América Latina, el debate sobre las políticas educativas –y, en particular, sobre la relevancia de la educación secundaria– ha sido muy intenso desde hace ya más de dos décadas. Una expresión de esta preocupación la constituye el conjunto de reformas que se han realizado durante el período. En efecto, nueve de las leyes generales de educación actualmente vigentes han sido sancionadas en los últimos 15 años, y algunos de esos nueve países, como Argentina, el Estado Plurinacional de Bolivia, Chile o la República

A large, stylized blue graphic of the number '90%' is centered on the page. The '9' and '0' are thick and rounded, and the percentage sign is also in a matching blue color.

de la juventud está conectada a alguna red social, hoy tenemos la generación de jóvenes más educada, informada, activa, conectada y móvil de la historia de la humanidad.

Bolivariana de Venezuela, ya habían reformado su normativa durante la década anterior. Detrás de cada una de estas leyes sin duda existen consultas, movilizaciones, aportes y posicionamientos de los diferentes actores de la comunidad educativa, desde el Estado y desde la sociedad civil.

En ese debate, dos núcleos han ido logrando cierto grado de consenso y, actualmente, son estructurantes de las políticas educativas de la región. El primero de ellos consiste en instalar a la educación como un derecho humano fundamental y, en consecuencia, posicionar a los Estados como garantes de ese derecho. La segunda prioridad ha sido el propósito de incorporar como parte del ciclo obligatorio de escolarización a la educación secundaria. Efectivamente, casi la totalidad de los países de la región contempla en su propuesta educativa un ciclo de escolarización que va desde el nivel inicial –en el que ingresan las niñas y los niños de 3, 4 o 5 años de edad, según lo establece cada país– hasta la finalización de la escuela secundaria, que en la mayoría de los casos se extiende hasta que las y los jóvenes tienen 17 años. Estas transformaciones, implementadas en los marcos normativos de la región, representan uno de los mayores retos de las últimas décadas en términos de política educativa. El principal desafío radica en pasar de una educación secundaria pensada como privilegio y, por lo tanto, sustentada en claros mecanismos de selección y discriminación, hacia otra, concebida como un derecho y que se basa en propuestas educativas de inclusión.

Este cambio estructural en las políticas públicas de educación coloca como protagonista, en el centro del debate, a un nuevo actor social: el estudiante de nivel secundario. Se trata de jóvenes que, desde sus trayectorias de vida, sus espacios de origen y sus mundos de pertenencia, interactúan con las instituciones escolares. Se reconoce y da voz a sujetos específicos, a quienes los Estados deben garantizar su derecho de recibir una educación de calidad. ¿Quiénes son estas personas jóvenes? ¿Cómo es su vida cotidiana? ¿Cuál es la

propuesta educativa más adecuada para acercarse a un colectivo tan heterogéneo? ¿Qué papel desempeñan en la dinámica de las instituciones escolares? Los interrogantes son muy diversos y, por ahora, las respuestas bastante escasas.

Desde un punto de vista analítico, la búsqueda de certezas en este campo invita a pensar múltiples aproximaciones, desde perspectivas muy diferentes. Por un lado, resulta central –en particular, cuando se trata de los países de América Latina– tomar en consideración la dimensión estructural, aquella que pone el foco en las condiciones de vida de las familias de las y los jóvenes, y en sus estrategias para acceder –cuando lo logran– a niveles dignos de bienestar.

Actualmente es una meta de todos los sistemas de educación de la región que las niñas y los niños concreten –durante sus primeros años de vida– el ingreso en las instituciones educativas de nivel inicial, que permanezcan escolarizados al menos hasta completar el nivel medio y que, durante esa experiencia, logren aprendizajes socialmente relevantes y significativos para sus proyectos personales, familiares y comunitarios. Sin embargo, este recorrido implica un gran esfuerzo para cada estudiante y para sus familias. Ir todos los días a la escuela durante 12 o 13 años, acceder a los materiales necesarios, dar prioridad al estudio por sobre otras actividades constituyen desafíos que solo se pueden afrontar si se cuenta con una base razonable de bienestar. En el caso de las y los jóvenes la situación es todavía más compleja, ya que su permanencia en el sistema educativo presupone que sus familias pueden prescindir del aporte económico que ellos podrían realizar para la construcción del bienestar grupal si ingresaran tempranamente en el mundo laboral. Esta realidad exige asumir que la meta de universalizar el nivel secundario de enseñanza para las nuevas generaciones implica acciones de Estado que exceden a aquellas que son específicas del campo educativo y, en cambio, se extienden hacia otras áreas orientadas a la seguridad social y el bienestar de la población.

Un segundo aspecto que es fundamental tomar en cuenta cuando se busca incidir con acciones que tiendan a fortalecer a los Estados como garantes del derecho a la educación es la dimensión subjetiva. ¿Quiénes son estos adolescentes y jóvenes a los que se quiere retener en los sistemas educativos? ¿Cuáles son sus expectativas? ¿Y sus proyectos de vida? El éxito de una propuesta educativa que se inscriba desde una perspectiva de derechos humanos depende, en gran medida, del anclaje que logre en los proyectos y expectativas de sus estudiantes, además de la capacidad que desarrolle para reorientarlos y potenciarlos. Sumado a ello, dependerá de la capacidad de sustentarse en el diálogo entre docentes y estudiantes, mediante una comunicación fluida que se base en el respeto y el reconocimiento mutuo. Así, la curiosidad por quién es ese otro con el cual se interactúa, por cuál es su identidad, y la preocupación por generar con los y las jóvenes un diálogo productivo deberán estar claramente presentes al momento de diseñar esa propuesta educativa.

Evidentemente, ambas dimensiones, la estructural y la subjetiva, se encuentran fuertemente interrelacionadas. El contexto en que se nace y se crece deja su marca en la construcción de identidad de los sujetos, en sus puntos de vista y en la apreciación que éstos tienen del mundo que los rodea, así como en sus proyectos y expectativas. Del mismo modo, la posibilidad de reescribir la propia identidad y el enriquecimiento y el crecimiento que implica la vida cotidiana –en especial, la experiencia educativa– también inciden sobre esa materialidad que rodea a los adolescentes. Esto implica que las dimensiones material e identitaria se entrelazan, confiriendo a los sujetos un lugar propio y un accionar específico en el campo social.

Uno de los grandes desafíos que se presentan ante la meta de consolidar la escuela media como un derecho es, en efecto, la redefinición del vínculo que la institución establece con las y los jóvenes. Desde una perspectiva tradicional, cuando la escuela media fue concebida como una institución

orientada a la clasificación y selección de las y los estudiantes, se les exigía a estos últimos que realizaran el esfuerzo de adecuarse al formato que la institución establecía. En el nuevo escenario, donde la misión de la institución escolar es la inclusión educativa y la búsqueda de la calidad e igualdad en los aprendizajes, esta relación se invierte. Frente a un heterogéneo universo de adolescentes y jóvenes, provenientes de diferentes puntos de la estructura social y de distintas matrices culturales y de construcción de la identidad, la escuela debe generar una variedad de propuestas que reconozcan tal diversidad en el estudiantado. Sin duda, ésta se constituye como una estrategia fundamental para garantizar el derecho de las y los jóvenes a la educación. La dimensión institucional se instala entonces como una tercera dimensión de suma relevancia, que deberá ser abordada sin eufemismos a la hora de pensar acciones destinadas a garantizar una educación de calidad e inclusiva.

Por otra parte, además de los objetivos descritos y de los desafíos que se presentan ante la voluntad política de brindar una educación secundaria completa para la totalidad de la población joven, también se suma la necesidad de garantizar un acceso equitativo a aprendizajes efectivos y significativos. ¿Qué sabemos acerca de las demandas que se realizan a la educación secundaria? ¿Cuáles son las condiciones objetivas que limitan la participación de la juventud en este ciclo educativo? ¿Cuáles son las realidades y las percepciones de las y los jóvenes que dan forma a sus trayectorias educativas?

Con el deseo de ahondar en posibles reflexiones sobre tales cuestiones, este estudio aborda la situación de la escuela secundaria en América Latina, tomando en cuenta los índices de desescolarización de las y los jóvenes respecto a este nivel educativo. Intentando comprender mejor estos fenómenos, se recurre a perspectivas que focalizan tanto en la dimensión más objetiva, que podría explicar la interrupción de la educación

obligatoria entre las y los jóvenes, como en aquella otra más subjetiva, que se vincula con la identidad juvenil y las prácticas culturales, por un lado, y con las percepciones del profesorado y la brecha generacional, por el otro. Esto se hace, además, coincidiendo con y apostando por el paradigma de una educación secundaria inclusiva, entendida como el derecho a acceder y a disfrutar de una educación relevante y pertinente, que sea a la vez equitativa y de buena calidad.

En el primer capítulo de este estudio, Vanesa D'Alessandre se aproxima al análisis de la situación de la educación secundaria, desde una perspectiva que pone el foco en lo que la autora denomina "trayectorias escolares protegidas". Sobre la base de información estadística, presenta datos sobre la estructura de los sistemas educativos regionales y sobre las percepciones que las y los jóvenes latinoamericanos tienen sobre sus vidas, sus expectativas y sus deseos a futuro, junto con el papel que desempeña entre ellos la educación. Luego, el trabajo se centra en identificar cuáles son aquellos factores que permiten avanzar hacia trayectorias escolares efectivas o que, por el contrario, las interrumpen. Desde este enfoque, el

análisis concluye que las causas más significativas de la desescolarización están representadas por la inserción temprana de la juventud en el mundo del trabajo y por las tareas de cuidado dentro del ámbito doméstico, factores que inevitablemente remiten a reflexionar sobre las dinámicas familiares de aquellos hogares que sufren mayores niveles de desventaja económica.

En el segundo capítulo, elaborado por Daniel Contreras y Miguel Lafferte, se introduce un abordaje innovador acerca de la educación secundaria al colocar el énfasis sobre los procesos subjetivos que sustentan los procesos de desescolarización. En esta línea, el autor analiza las expectativas y representaciones que las y los jóvenes tienen sobre la educación, así como las experiencias escolares que modelan sus identidades y sus puntos de vista. A partir de una revisión exhaustiva de la literatura, el autor analiza la formación de la identidad y las prácticas educativas de las y los jóvenes, específicamente en la era de la globalización y la interconectividad, y así sugiere algunos elementos que frecuentemente se encuentran ausentes de los análisis de juventud y educación, con el fin de complementar los



enfoques más tradicionales sobre la temática.

En el último capítulo, Renato Opertti toma como marco de referencia el documento “Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?” (UNESCO, 2015) y señala que si la educación ha de ser considerada como un bien común global, deberá trascender la universalización progresiva de los programas educativos que son impulsados mediante medidas estandarizadas, para pasar a tener en cuenta las necesidades y aspiraciones de las y los jóvenes en sus contextos más específicos. Volcar estas ideas en el análisis de la educación secundaria implica avanzar hacia una recuperación de la confianza en la educación por parte de las y los jóvenes, asegurar que las y los docentes tengan una visión positiva, informada y esperanzada de la juventud, contar con la participación de las madres, los padres y la comunidad, y renovar la convicción de las autoridades políticas acerca de la educación como una política integral: económica, social y cultural.

Este texto se propone hacer un aporte para el debate sobre las políticas sociales y educativas en América Latina. La estrategia no es, en este caso, presentar respuestas a las preguntas iniciales y luego traducirlas en recomendaciones. Por el contrario, a lo largo de los capítulos se busca identificar y describir –en este nuevo campo de exploración y de intervención pública que actualmente se despliega– cuáles son algunas de las certezas con las que hoy se cuenta y cuáles los interrogantes que continúan siendo interpelados y que aún nos desafían.

Sus tres capítulos, de una forma u otra, convergen en un punto de abordaje común: el Estado. El primero de ellos coloca en evidencia de qué manera el Estado, hoy por hoy, carece de estrategias adecuadas para fortalecer a las familias y comunidades, con el fin de que la juventud pueda hacer un pleno ejercicio de su derecho a la educación, y también nos habla de cuáles son el perfil de Estado necesario para que esa realidad se transforme. El segundo capítulo emite claras

señales orientadas hacia los agentes estatales, quiénes constituyen ese actor social tan particular con el cual debe interactuar el nivel medio de educación, e invita, por lo tanto, a promover acciones cuyo fundamento sea el reconocimiento de la identidad y las expectativas de las y los jóvenes. De este modo, el texto propone insumos destinados a avanzar hacia dinámicas estatales que propicien un auténtico modelo de educación inclusiva. Como complemento y profundización, el tercer capítulo explicita los desafíos que los países de América Latina enfrentan durante el avance hacia esa educación inclusiva y, paralelamente, expone las diferentes concepciones de inclusión desde las cuales los Estados encaran las transformaciones políticas e institucionales que consideran necesarias.

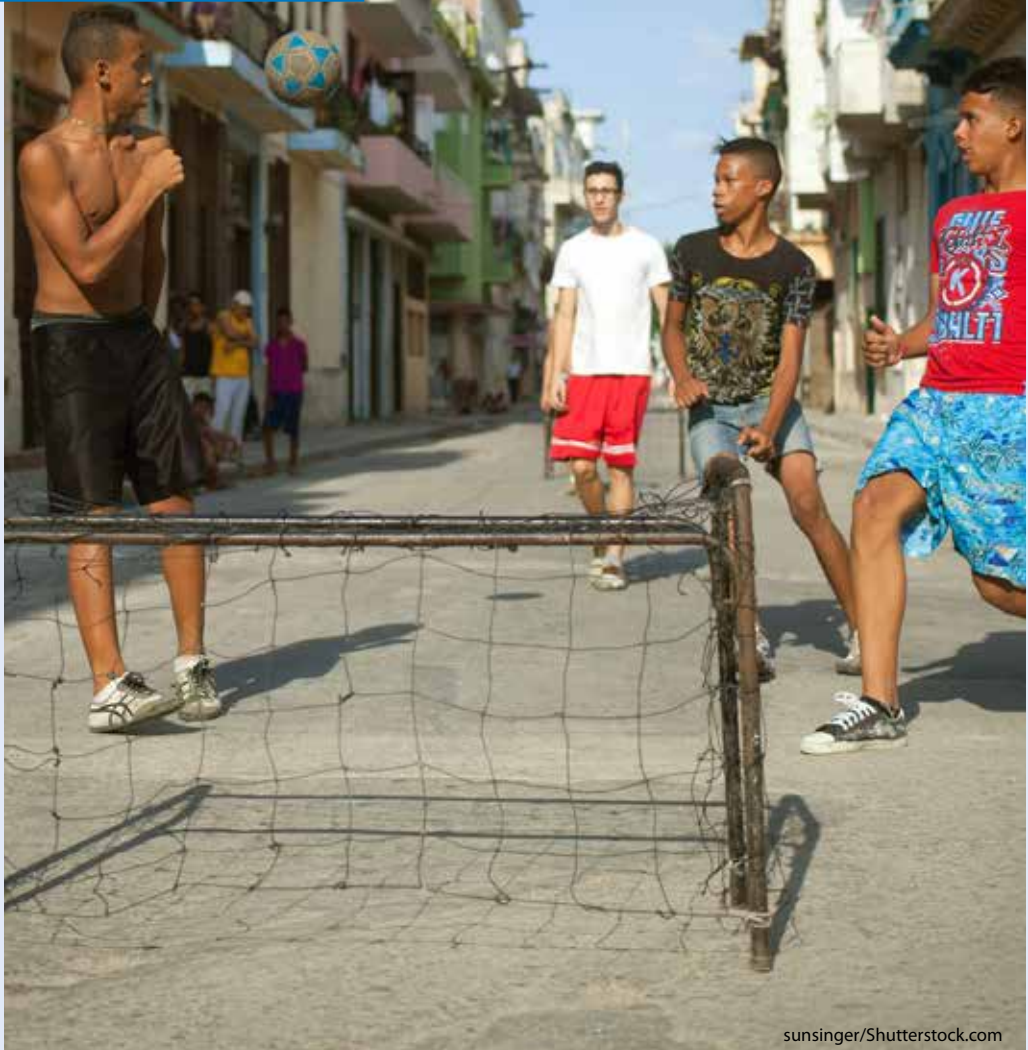
Este estudio pretende, en síntesis, ofrecer un conjunto de reflexiones sobre el fenómeno de la educación de las y los jóvenes en América Latina que podría ser útil para enriquecer el debate desplegado actualmente, identificando futuras líneas de investigación y proporcionando insumos para quienes operan en el campo de las políticas educativas en la región.

Referencias

- Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). 2011. *Global Education Digest 2011: Comparing education statistics around the world*. Montreal, Canada, Instituto de Estadística de la UNESCO.
- Naciones Unidas. 2015. Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development, A/RES/70/1 Resolution adopted by the General Assembly, 25 de setiembre de 2015. Disponible en: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E
- OIT. 2015. *World Employment and Social Outlook: The changing nature of Jobs*. Ginebra, Organización Internacional del Trabajo.
- UNESCO. 2015. *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* París, UNESCO.

Capítulo 1.

La relación de las y los jóvenes con el sistema educativo ante el nuevo pacto de inclusión en el nivel medio



1. La relación de las y los jóvenes con el sistema educativo ante el nuevo pacto de inclusión en el nivel medio

Vanesa D'Alessandre

1.1 Presentación

En su dimensión política, la educación que imparten las escuelas constituye un eslabón clave de la incesante actividad por recomponer el espacio común que nos constituye como sociedad. Los sistemas educativos se instauran como mecanismos que propician la gradual incorporación de las nuevas generaciones a la vida pública y, por ello, la forma efectiva que adoptan en cada momento histórico manifiesta las expectativas de quienes las preceden.

La relación actual que la adolescencia y la juventud establecen con los sistemas educativos se inscribe en un gradual y sostenido proceso de extensión del tramo obligatorio de escolarización, desde el nivel inicial hasta la finalización del nivel medio. En América Latina, a inicios de la nueva década, prácticamente la totalidad de los niños y niñas de 6 a 11 años y ocho de cada diez adolescentes de 15 a 17 años concurría a la escuela. Desde la perspectiva del acceso, el análisis de las tendencias recientes sobre la escolarización de niños, niñas y adolescentes constata avances importantes respecto de la generalización del derecho a la educación. En efecto, durante la última década el acceso al nivel medio se expandió en alrededor de

un 15% y la proporción de jóvenes titulados en este nivel aumentó un 26%.⁴

La formalización de esta nueva expectativa en torno a la escolarización de nivel medio establece por sí misma un quiebre radical con el modo en que tradicionalmente se concibió la relación entre el Estado, las y los jóvenes y sus familias. Evidentemente, en sus orígenes, la escuela media no fue diseñada para incluir. Por el contrario, su función constitutiva fue seleccionar y formar solo a aquellos que en el futuro cercano se sumarían a los estratos sociales profesionales y dirigentes de los países (Tenti Fanfani, 2014). En paralelo, el mercado laboral y la vida doméstica fueron los espacios institucionales legitimados para la socialización, el disciplinamiento y la integración en la vida pública de aquellos jóvenes que, por su condición social y la de sus familias eran, en los hechos, excluidos de los procesos de escolarización.

Frente a esa dinámica, el establecimiento de la obligatoriedad del nivel medio en las leyes educativas de los países de la región expresa el modo en que la escolarización comienza a ser percibida

4. Para la elaboración de este texto se utilizó una selección de encuestas de hogares de la región realizadas entre los años 2000 y 2013.

socialmente como un poderoso mecanismo para el acceso y goce –en el presente y en el futuro– de un núcleo de derechos fundamentales. En este escenario, la refundación del nivel medio, regida por el principio de la inclusión, coloca al Estado como garante del nuevo derecho adquirido y redistribuye responsabilidades entre actores e instituciones sociales, impulsando un nuevo pacto de inclusión educativa en el nivel medio, que hasta ahora no contaba con precedentes.

Uno de los efectos inmediatos del nuevo pacto de inclusión en torno al nivel medio –sobre el cual hará hincapié este capítulo– consiste en que se unifican los criterios que regulan los espacios institucionales donde se espera que la juventud transite esa etapa de su ciclo vital. Esto implica que todas y todos los adolescentes y jóvenes deben desplegar trayectorias escolares sólidas y extensas, densas en aprendizajes significativos hasta, al menos, finalizar el nivel medio. Por lo tanto, la pretensión de universalizar a este sujeto de la política –la persona joven escolarizada– vuelve inadmisibles cualquier intento de justificar la interrupción del proceso de escolarización, basándose, por ejemplo, en su condición social.

Por el contrario, las condiciones materiales y simbólicas que facilitan u obstaculizan el proceso de escolarización de las y los jóvenes se instauran como una preocupación constitutiva de las políticas públicas que se orientan a su inclusión en el nivel medio. De este modo, el nuevo pacto de inclusión impulsa a los Estados a desplegar, en principio, dos grandes grupos de políticas. En primer lugar, aquellas destinadas a atender la irreductible materialidad del lazo educativo, esto es, garantizar que la totalidad de las y los jóvenes cuenten con los recursos necesarios para contrarrestar las interferencias que amenazan su permanencia en la escuela, desde el inicio hasta el final del ciclo obligatorio. En paralelo, supone remover los soportes de la matriz excluyente que sostuvo a la escuela media desde sus orígenes (Terigi, 2015). En los hechos, ello implica el desarrollo y la legitimación de estrategias pedagógicas,

curriculares e institucionales inclusivas que prioricen a la escuela como un espacio ineludible que permite el desarrollo del potencial de los niños, adolescentes y jóvenes, basadas en el reconocimiento de las particularidades de los estudiantes y sostenidas en una oferta de servicios educativos de calidad.

Con mayor grado de detalle, este capítulo se centra en la *dimensión material de los procesos de escolarización* y, dentro de este proceso, en el acceso y la permanencia de las y los jóvenes en la escuela. En particular, pretende poner en foco las dinámicas familiares en las que se inscriben las trayectorias escolares de la juventud, entendiendo que la familia es uno de los espacios fundamentales donde se procesan los recursos materiales y simbólicos que influyen sobre el proceso de escolarización. Su objetivo es identificar y caracterizar las interacciones que las familias de las y los jóvenes establecen con su entorno para afrontar su subsistencia y el modo en que la distribución interna de tareas entre los integrantes del hogar facilita u obstaculiza el despliegue de trayectorias escolares sólidas, extensas y densas en aprendizajes significativos.

El texto está estructurado en tres apartados. En el primero se presenta un panorama general de las trayectorias escolares efectivas de las y los niños, adolescentes y jóvenes, y su evolución durante la última década, para, a partir de ese escenario, proponer una tipología que caracterice algunos aspectos distintivos del funcionamiento de los sistemas educativos latinoamericanos. En el segundo apartado, se coloca el énfasis en explorar el desencuentro entre las y los jóvenes con la escuela, analizando los posibles motivos que subyacen al proceso de desafiliación institucional. Un tercer apartado ofrece información relevante que permite caracterizar aquellas dinámicas familiares en las que se modelan los procesos de escolarización de la juventud, considerando, por un lado, la distribución de tareas para la producción de bienestar entre los diferentes miembros del hogar y, por otro lado, el modo en

que esas actividades condicionan el despliegue de las trayectorias escolares de los más jóvenes. Por último, como cierre, se convoca a reflexionar sobre los principales desafíos que enfrentan los Estados latinoamericanos en su empresa de concretar un nuevo pacto de inclusión educativa en el nivel medio.

1.2 La escuela real: trayectorias escolares de la infancia y la juventud latinoamericanas

Asegurar el acceso al sistema educativo es el primer paso para alcanzar trayectorias escolares que, de acuerdo con las leyes de educación vigentes en cada país, deberían iniciarse entre los 3 y 6 años de edad para finalizar entre los 15 y los 18, es decir, durante un lapso que nunca tendría que ser menor a los diez años (ver Tabla 1).

Actualmente, la educación primaria es obligatoria a lo largo y ancho de toda la región. El primer tramo de la educación media –o *secundaria baja*, según la estandarización realizada por la UNESCO– es obligatorio en todos los estados latinoamericanos, con excepción de Nicaragua. En tanto, el último tramo de la educación media –denominado *secundaria alta*– resulta obligatorio en 12 de los 19 países latinoamericanos.

Actualmente se entiende por escolarización que todas las personas accedan y permanezcan dentro del sistema educativo al menos hasta finalizar el nivel medio. Sin embargo, ante esta expectativa, es posible advertir que, durante los primeros años de la década de 2010, se ha producido un déficit de escolarización –entendido como la brecha observada entre la trayectoria escolar teórica y la efectiva–, correspondiente al 2,5%, entre los niños de 9 a 11 años; del 21%, entre los adolescentes de 15 a 17 años; del 36,5%, entre los jóvenes de 21 a 23 años; y, entre los adultos de 31 a 33 años, del orden del 46,1%.

En efecto, los datos indican que el 2,5% de los niños y niñas de entre 9 y 11 años nunca ingresó en el nivel primario o, en todo caso, no asiste a la escuela, en tanto no se observan diferencias considerables debidas al sexo. En las áreas rurales, esta proporción es aún más elevada. Por otro lado, la brecha más amplia se observa al considerar el nivel socioeconómico, cuando la falta de escolarización juega en perjuicio de los sectores más desfavorecidos. La situación más crítica se encuentra en Nicaragua, donde esta proporción asciende al 8%, y en Guatemala y Honduras, donde más del 4% de los niños y niñas está fuera del sistema educativo.

Respecto de las y los jóvenes cuya edad es la adecuada para asistir al nivel secundario, se observa que si bien prácticamente todos cuentan con alguna experiencia escolar (en este sentido, es pertinente decir que la proporción que nunca ingresó en el sistema educativo formal es inferior al 1%), dos de cada diez de ellos no se encuentran escolarizados en el nivel considerado. En este caso se da que la mitad nunca ingresó en el nivel medio, mientras se constata que la otra mitad lo abandonó durante los primeros años de cursado. La brecha de género asciende a 3 puntos porcentuales en perjuicio de los varones, mientras la brecha geográfica supera los 16 puntos porcentuales en perjuicio de las y los jóvenes de las áreas rurales.

También se aprecia que el déficit de escolarización entre las y los jóvenes que residen en los hogares

El déficit de escolarización entre las y los jóvenes que residen en los hogares de los estratos sociales menos favorecidos es diez veces mayor que el de aquéllos que forman parte de las familias de los estratos sociales más favorecidos.

de los estratos sociales⁵ menos favorecidos es diez veces mayor que el de aquéllos que forman parte de las familias de los estratos sociales más favorecidos. De hecho, la distribución desigual de estas desventajas sociales entre los países de la región configura escenarios sumamente heterogéneos. En algunos de los estados centroamericanos –es el caso de Guatemala, Honduras y Nicaragua– la mitad de las y los jóvenes de hasta 17 años no se encuentran escolarizados en el nivel medio. Ocurre además que la inmensa mayoría de ellos ni siquiera ingresó.

Considerado el fenómeno en cifras, se conoce que el déficit de escolarización entre las y los jóvenes de 21 a 23 años asciende al 36%. Dentro de este grupo se encuentra un 14% de jóvenes que nunca ingresó en el nivel medio, un 22% que no lo finalizó y una pequeña proporción que aún continúa asistiendo al nivel. Si se toma en cuenta el déficit de escolarización de las personas adultas, se observa que el 46% no cuenta con la titulación de nivel secundario, el 25% nunca ingresó a este nivel y el 85% nunca ingresó en el nivel superior. También se constata que el 20% interrumpió su trayectoria

5. Se realizó una aproximación a la variable “estrato social” o “nivel socioeconómico” a través del indicador capital educativo del hogar. El capital educativo del hogar da cuenta de la historia social de los referentes del hogar, ya que remite a sus logros educativos. Para construir la variable “clima educativo del hogar” se sumaron los años de escolaridad de los integrantes del hogar que tienen 18 años o más y se dividió esta suma por el número de miembros de esas edades. Fueron excluidos tanto del numerador como del denominador los miembros del hogar con años de escolaridad desconocidos. A la vez, los “años de escolaridad de la población de 18 años o más” fueron estimados a partir de la combinación de la información suministrada por las variables “nivel educativo al que asiste” o “máximo nivel educativo al que asistió” y “último grado o año aprobado”. Finalmente, se clasificó a los niños, niñas y adolescentes en función de las características educativas de los hogares en los que residen. En función del indicador “clima educativo del hogar” se distinguieron tres tipos de hogares: a) hogares con capital educativo bajo: aquellos en los que el promedio de años de escolarización de los miembros mayores de 17 años residentes en el hogar es inferior a 6; b) hogares con capital educativo medio: aquellos en los que el promedio de años de escolarización de los miembros mayores de 17 años residentes en el hogar está entre 6 y menos de 12 años; c) hogares con capital educativo alto: aquellos en los que el promedio de años de escolarización de los miembros mayores de 17 años residentes en el hogar es igual o superior a los 12 años.

escolar durante el transcurso del nivel medio y que una pequeña proporción está intentando finalizarlo.

La persistencia de una alta proporción de jóvenes que no ingresaron en el nivel medio indica que los jóvenes que abandonaron la escuela durante la adolescencia difícilmente retoman sus estudios durante la juventud. Luego, la ausencia de un quiebre significativo en el proceso de acumulación del déficit de escolarización que se inicia en los primeros años de la adolescencia se manifiesta en la ampliación de las brechas educativas entre los diferentes países de la región, una situación que, en los extremos –representados por Chile y Guatemala– supera los 55 puntos porcentuales.

Como parte de este diagnóstico, es posible analizar el comportamiento efectivo de las trayectorias escolares de los y las jóvenes en los países de la región. Este tipo de investigación nos aproxima al funcionamiento de los sistemas educativos latinoamericanos, además de que permite comprender que es posible alcanzar el mismo nivel de graduación del nivel secundario pero de diferentes maneras. Tomando en cuenta esta diversidad de formas, se pueden identificar los siguientes escenarios educativos.

Escenario 1: trayectorias escolares sólidas y extensas. En este escenario se diferencian claramente dos subgrupos. El primero está conformado por los países donde se registran las trayectorias escolares más sólidas y extensas de la región (Chile, el Estado Plurinacional de Bolivia y Perú). Este logro se debe a que sus sistemas educativos combinan un alto nivel de acceso y una alta retención de los estudiantes en el nivel bajo análisis. El segundo subgrupo, en cambio, presenta trayectorias escolares extensas pero con un nivel de graduación más bajo; este comportamiento obedece a un alto grado de acceso acompañado de un nivel de retención menor que en el caso del primer subgrupo o, de manera inversa, debido a un nivel menor de acceso pero con mayor nivel de retención

Tabla 1. Equivalencias entre los niveles educativos de los países latinoamericanos, Clasificación Internacional Normalizada de la Educación 97* y tramos obligatorios de escolarización en el nivel primario y medio. América Latina, 19 países

		EDAD																	
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Argentina**	Estandarización																		
	Denominación original del nivel	Nivel Inicial: se divide en Jardín Maternal (45 días a 2 años) y Jardín de Infantes (3 a 5 años)						Primaria					Secundaria (Ciclo Básico)			Secundaria (Ciclo Orientado)			
Bolivia (EP)	Estandarización																		
	Denominación original del nivel	Inicial: se divide en Comunitaria no escolarizada (1 a 3 años, NF) y Comunitaria escolarizada (4 a 5 años)						Educación Primaria Comunitaria Vocacional					Educación Secundaria Comunitaria Productiva						
Brasil	Estandarización																		
	Denominación original del nivel	Educación Infantil: se divide en Guarderías (0 a 3 años) y Preescolar (4 a 5 años)						Enseñanza fundamental								Enseñanza media			
Chile	Estandarización																		
	Denominación original del nivel	Parvularia (en la segunda etapa, la denominación es transición 1 y 2)						Educación Básica					Educación Media						
Colombia	Estandarización																		
	Denominación original del nivel	Preescolar						Educación Básica Primaria					Educación Básica Secundaria				Educación Media		
Costa Rica	Estandarización																		
	Denominación original del nivel	Preescolar: se divide en Ciclo Materno Infantil (0 a 3 años), Interactivo II (4 años) y Ciclo de transición (5 años)						Educación General Básica (se divide en Primaria -compuesta por dos ciclos de 3 años cada uno- y primer Ciclo de Secundaria)								Segundo ciclo de Secundaria o Educación Diversificada			
Cuba	Estandarización																		
	Denominación original del nivel	Preescolar: se divide en No Institucional (0 a 1 año) e Institucional (1 a 5 años)						Primaria					Secundaria Básica			Ciclo Medio Superior			
Ecuador	Estandarización																		
	Denominación original del nivel	Inicial: se divide en Infantes 1 no escolarizado (0 a 2 años), Infantes 2 (3 y 4 años) y Preparatoria (5 años, corresponde al primer grado del Nivel de Educación General Básica)						Educación General Básica (se divide en 3 ciclos de 3 años cada uno)								Bachillerato			
El Salvador	Estandarización																		
	Denominación original del nivel	Inicial				Parvularia			Educación Básica								Educación Media		

*Nota: La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación elaborada por el Instituto de Estadística de la UNESCO (CINE 97) es utilizada por el SITEAL para estandarizar la información que ofrecen las encuestas de hogares de los países latinoamericanos.

**Nota: En Argentina, la Ley Nacional de Educación vigente establece 14 años de educación obligatoria, no obstante, la duración de cada nivel varía según la provincia.

		EDAD																	
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Guatemala	Estandarización																		
	Denominación original del nivel	Inicial				Preprimaria			Educación Primaria						Educación Media Básica		Educación Media Diversificada		
Honduras	Estandarización																		
	Denominación original del nivel	Inicial			Prebásica			Educación Básica								Educación Media			
México	Estandarización																		
	Denominación original del nivel	Inicial			Preescolar			Primaria						Secundaria		Media Superior			
Nicaragua	Estandarización																		
	Denominación original del nivel	Inicial			Inicial			Primaria						Secundaria					
Panamá	Estandarización																		
	Denominación original del nivel	Inicial			Preescolar			Primaria						Educación Premedia		Educación Media			
Paraguay	Estandarización																		
	Denominación original del nivel	Inicial: se divide en dos ciclos de 0 a 3 años y de 4 años				Preescolar (es parte de la Educación Escolar Básica)		Educación Escolar Básica								Educación Media			
Perú	Estandarización																		
	Denominación original del nivel	Inicial: se divide en no escolarizada (0 a 2 años) y escolarizada (3 a 5 años)					Primaria						Secundaria						
República Dominicana	Estandarización																		
	Denominación original del nivel	Inicial: se divide en tres ciclos: 0 a 2 años, 3 y 4 años, 5 años					Nivel Básico (se divide en dos ciclos de 4 años cada uno)						Nivel Medio						
Uruguay	Estandarización																		
	Denominación original del nivel	Educación en la Primera Infancia			Inicial			Primaria						Educación Media Básica		Educación Media Superior			
Venezuela (RB)	Estandarización																		
	Denominación original del nivel	Nivel Inicial: se divide en Jardín Maternal (0 a 2 años) y Preescolar (3 a 5 años)					Primaria						Media						

Fuente: SITEAL, con base en las leyes de educación de cada país, otras normativas asociadas y el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS).

(se trata de los casos de Argentina, la República Bolivariana de Venezuela, Ecuador y Colombia).

En los países del primer subgrupo, ocho de cada diez jóvenes de entre 21 y 23 años cuentan con titulación del nivel secundario. En Chile –mucho más que en el caso del Estado Plurinacional de Bolivia y Perú– al alto nivel de graduación media entre los jóvenes lo precede el acceso universal al nivel primario –en este sentido, prácticamente todos los niños de 9 a 11 años accedieron al nivel– y luego el pasaje masivo desde el nivel primario hacia el nivel medio. En tanto, solo el 2% de los niños y niñas que finalizaron el nivel primario no continuaron estudiando. Otro dato lo constituye que tanto la repitencia como la extraedad no resultan significativas durante el transcurso del nivel medio. En tanto, la retención en el nivel medio es alta en los tres países, aunque levemente más baja en el caso de Chile.

Si bien el acceso al nivel medio en el Estado Plurinacional de Bolivia y Perú es considerablemente más bajo que en Chile, los tres países llegan a resultados similares debido a que la proporción que abandona el nivel una vez que ingresó es menor. Desde el punto de vista longitudinal, se observan importantes avances en los tres países. La variación más importante, por ejemplo, se observa en el tránsito del nivel primario al nivel secundario, muy especialmente en el Estado Plurinacional de Bolivia. En este país y, en mayor medida, en Perú, se avanzó en el aumento de la retención en el nivel medio, lo que dio lugar a un ascenso generalizado en la proporción de jóvenes que finalizaron el nivel, la cual fue particularmente intensa en el caso del Estado Plurinacional de Bolivia. En definitiva, en estos tres países, aproximadamente la mitad de los jóvenes extiende sus trayectorias escolares hasta el nivel superior.

Al estudiar el comportamiento del segundo subgrupo, se aprecia que comparte los rasgos destacados del anterior pero que sus logros en términos de graduación son menos acentuados.

En estos países, siete de cada diez jóvenes finalizaron el nivel medio. En Argentina y la República Bolivariana de Venezuela el acceso al nivel se encuentra más generalizado, mientras que en Ecuador y Colombia una proporción menor de jóvenes accede al nivel si bien entre ellos se gradúa una proporción mayor. Así, la expansión en el acceso al nivel superior fue particularmente intensa en el caso de Ecuador. También puede afirmarse que Ecuador y la República Bolivariana de Venezuela se destacan por sus importantes avances en la ampliación del acceso al nivel y por la retención de estudiantes alcanzada durante el tránsito por la escuela media, este último punto es especialmente destacado en la República Bolivariana de Venezuela.

Escenario 2: trayectorias escolares debilitadas. Las consecuencias de la restricción en el acceso o el impacto de la baja retención.

La proporción de jóvenes que finaliza el nivel medio en Brasil y Panamá es similar y levemente inferior a la de los países precedentes. Así, es posible constatar que seis de cada diez jóvenes que tienen de 21 a 23 años cuenta con la titulación de nivel secundario. Sin embargo, al acceso al nivel medio tan ampliamente generalizado en Brasil le sigue un bajo nivel de retención. En Panamá, en cambio, se observa la tendencia inversa. En Brasil, además, se suman los efectos de la repitencia, lo que lleva a que el 6% de los jóvenes de 21 a 23 años se encuentre, fuera de la edad adecuada, cursando el nivel medio. En tanto, en ambos países se observa un aumento en la proporción de graduados del nivel que está bajo estudio, la cual es mucho más intensa para el caso de Brasil, donde también se registra un avance moderado en la expansión del acceso al nivel superior.

En República Dominicana y Paraguay, por otra parte, el acceso al nivel medio es levemente más bajo que en el resto de los países mencionados hasta aquí, pero el nivel de retención es un poco superior, lo cual incide en una proporción de graduados similar a la de Brasil y Panamá, países

que conforman el subgrupo anterior. Paraguay, junto con El Salvador, es uno de los dos países donde más se expandió el acceso al nivel medio. Pero a diferencia de El Salvador, Paraguay también logró aumentar su nivel de retención, lo cual se tradujo en un crecimiento muy considerable de la proporción de jóvenes que lograron titularse en el nivel medio

Costa Rica y México, en cambio, convergen en que la mitad de sus jóvenes cuenta con el título de nivel medio, sin embargo, en Costa Rica el acceso al nivel medio es considerablemente bajo, si bien quienes ingresan tienen altas probabilidades de finalizarlo. México, en cambio, es un país donde el acceso al nivel está ampliamente extendido, aunque se comprueba que quienes ingresan demuestran serias dificultades para completar sus estudios. Aun así, a grandes rasgos, se observan importantes avances en la proporción de jóvenes que logran titularse en el nivel medio. En México, ello obedece principalmente a un crecimiento de los niveles de retención, mientras que, en Costa Rica, tal comportamiento se debe fundamentalmente al aumento en el acceso al nivel. Por último, se debe señalar que el 37% de los jóvenes de Costa Rica y el 43% en el caso de México accedieron al nivel superior.

En El Salvador y Uruguay se acentúan los rasgos que distinguen a Costa Rica de México, lo cual se traduce en una proporción menor de graduados del nivel medio. En este caso, solo cuatro de cada diez jóvenes finalizaron el nivel secundario. En El Salvador, el acceso al nivel se encuentra seriamente restringido y la retención es baja. En contraste, en Uruguay (al igual que en México) el acceso al nivel medio está ampliamente extendido pero registra la tasa de retención más baja de la región. Solo cuatro de cada diez jóvenes que ingresan en el nivel medio acaban graduándose, lo que implica que la expansión del nivel entre los jóvenes es, en este país, la más baja de la región. En El Salvador, la proporción de graduados creció relativamente poco durante la década pero registra la mayor

expansión en el pasaje desde el nivel primario al nivel medio, sin embargo, la oferta secundaria no pudo responder adecuadamente a ese incremento, ya que su capacidad de retención disminuyó en 31 puntos porcentuales. Uruguay representa al país de la región donde menos se expandió el acceso y la graduación del nivel medio. Por último, se constata que, en El Salvador, dos de cada diez jóvenes y, en el Uruguay, tres de cada diez accedieron al nivel superior.

Escenario 3: trayectorias escolares débiles y breves. Acceso restringido y baja retención.

En Nicaragua y en Honduras, solo tres de cada diez jóvenes cuenta con un título de educación secundaria. En Guatemala, un cuarto. En estos países, solo entre el 53% y el 63% de los jóvenes accedió al nivel medio (ver Tabla 2). Estas cifras determinan que la proporción que ingresa al nivel y logra completar su trayectoria escolar sea la más baja de la región. En efecto, las trayectorias escolares de estos tres estados son las más débiles y breves entre todos los países de América Latina y El Caribe. La expansión del nivel fue moderada en el caso de Nicaragua, y considerablemente alta, en particular, en Guatemala y Honduras, como consecuencia básicamente de la ampliación en el acceso. Sin embargo, en Nicaragua y Guatemala estos logros se diluyeron por la persistencia e incluso el reforzamiento de la exclusión durante la asistencia de los jóvenes al nivel medio. En contraste, Honduras logró capitalizar los avances en el acceso al nivel, lo que provocó como consecuencia una expansión más intensa en la proporción de jóvenes que lograron finalizar sus estudios secundarios.

En síntesis, el análisis longitudinal de las trayectorias escolares desarrolladas durante el período 2000-2013 permite corroborar que si bien en todos los países de la región cada vez son más los niños y las niñas que finalizan el nivel primario, continúan estudiando y permanecen escolarizados por más tiempo, las estrategias de política utilizadas para promover la inclusión escolar de

los sectores sociales históricamente postergados aun son insuficientes para garantizar que todas y todos los jóvenes logren desarrollar experiencias escolares sólidas y extensas hasta, al menos, haber finalizado el nivel medio. En efecto, la situación educativa de los niños, niñas, adolescentes y

jóvenes confirma la magnitud de los esfuerzos que se están desarrollando en la región pero, simultáneamente, también demuestra el desafío que todavía enfrentan los Estados latinoamericanos en su propósito de avanzar en la universalización del derecho a la educación.

Tabla 2. Porcentaje de jóvenes de 21 a 23 años que accedió al nivel medio (acceso), porcentaje que se graduó entre quienes accedieron (retención) y porcentaje de jóvenes graduados del nivel medio (graduación), según países. América Latina, 18 países. Cca 2013 y variación cca 2000 - cca 2013

PAÍS	CCA 2013			VARIACIÓN CCA 2000 - CCA 2013		
	Acceso	Retención	Graduación	Acceso	Retención	Graduación
Promedio	85,5	74,3	63,5	14,6	10,2	26,2
TRAYECTORIAS ESCOLARES SÓLIDAS Y EXTENSAS						
Chile	98,2	83,0	81,5	17,9	8,0	27,3
Perú	91,4	89,9	81,0	12,6	11,7	25,8
Bolivia (EP)	88,5	86,8	76,8	30,7	18,9	55,4
Venezuela (RB)	89,4	75,3	67,4	20,9	33,9	61,9
Colombia	85,1	79,0	67,2	9,1	7,5	17,3
Ecuador	81,2	80,6	65,4	22,2	28,7	57,3
Argentina	88,9	72,6	64,5	11,5	1,9	13,6
TRAYECTORIAS ESCOLARES DEBILITADAS						
Panamá	86,5	70,8	61,3	9,3	9,1	19,2
Paraguay	83,5	73,3	61,2	65,8	15,9	92,2
Brasil	88,9	66,5	59,1	25,5	9,9	37,9
Rep. Dominicana	82,8	71,0	58,8	21,4	32,5	60,9
Costa Rica	79,7	67,1	53,4	39,2	12,6	56,7
México	87,8	57,5	50,5	19,0	30,1	54,8
El Salvador	73,6	57,4	42,3	67,3	-31,3	14,9
Uruguay	88,7	41,5	36,8	5,8	2,5	8,5
TRAYECTORIAS ESCOLARES DÉBILES Y BREVES						
Nicaragua	63,2	54,0	34,1	27,6	0,6	28,4
Honduras	57,7	58,4	33,7	57,4	16,1	82,8
Guatemala	52,9	48,1	25,4	62,5	-3,3	57,1

Fuente de datos: SITEAL, con base en las encuestas de hogares de cada país.

1.3 El desencuentro: por qué las y los jóvenes interrumpen sus trayectorias escolares

Si se toma en cuenta que prácticamente la totalidad de la infancia y adolescencia de la región ingresa en el sistema educativo, es posible argumentar que la ausencia definitiva de un estudiante de una institución escolar expresa el debilitamiento de un vínculo que, por diversos motivos, se desgastó, hasta finalmente romperse (D'Alessandre y Mattioli, 2015). Por otra parte, el hecho de que el abandono escolar se intensifique específicamente cuando las y los jóvenes tienen entre 15 y 17 años y que, además, se encuentre sobredimensionado en el caso de las poblaciones marcadas por carencias persistentes de diversa naturaleza, alerta sobre la dificultad que tiene el sistema educativo para interactuar con poblaciones cuyas realidades son bastante más complejas que aquellas situaciones para las cuales originariamente fue diseñado. En efecto, el déficit de escolarización observado entre los adolescentes y jóvenes que provienen de los sectores sociales más desfavorecidos, quienes, en general, pertenecen a la primera generación de sus familias que accede a la escuela secundaria, sextuplica al de sus pares que se encuentran en mejores condiciones socioeconómicas.

¿A qué se debe, entonces, que, en un contexto de creciente valoración de, e inversión en, la educación media, la ampliación de los tramos obligatorios y la consecuente extensión de la gratuidad, el 21% de las y los jóvenes de entre 15 y 17 años esté desescolarizado y solo el 63,4% de las y los jóvenes de entre 21 y 23 años se haya graduado en el nivel medio (ver **Gráfico 1**)?

Al analizar las encuestas de hogares de algunos países de la región –como ocurre en los casos del Estado Plurinacional de Bolivia, Chile, Panamá, Costa Rica, Nicaragua y Paraguay–, que investigan cuáles son las opiniones de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y también de sus familias acerca de los motivos que desencadenan

la interrupción del vínculo con la escuela, es posible percibir algunos atributos que se repiten y permiten agrupar las apreciaciones en dos grandes categorías.

Un primer gran grupo interpela directamente *la dimensión material* de la relación educativa. En este caso, las “dificultades económicas” constituyen la causa principal por la cual las familias no logran sostener la escolarización de sus niños y adolescentes. A esto se suman el déficit de los servicios educativos y las dificultades que implican las enfermedades crónicas o la discapacidad. Estos factores aparecen particularmente sobredimensionados entre aquellos motivos de desescolarización que más aquejan a los niños y niñas, durante su devenir por el nivel primario. Luego, al llegar a la adolescencia, el trabajo realizado tanto fuera como dentro del hogar parece irrumpir, según los testimonios de los actores y de sus familias, como la causa más directa de la desescolarización. De hecho, el trabajo remunerado es mencionado por el 20% de las y los jóvenes, como motivo de la desescolarización, y el trabajo relacionado con la maternidad y la paternidad tempranas o las tareas de cuidado directo de otros integrantes del hogar también son subrayados como motivo de abandono por alrededor del 20% de ellos (ver **Gráfico 1**).

A partir de estos hallazgos, es evidente que el vínculo entre trabajo de mercado, trabajo de cuidados e interrupción de cada trayectoria escolar podría ser pensado como el emergente de dinámicas familiares afectadas por carencias y privaciones persistentes. Es decir que las situaciones de desescolarización de los jóvenes constituirían una de las consecuencias generadas por las dificultades que los adultos encuentran para resolver por sí solos una producción mínima de bienestar destinada a proteger las trayectorias escolares de sus adolescentes. Por otra parte, ante situaciones familiares de urgencia como las descritas, los roles que asumen las y los jóvenes dentro de las dinámicas familiares de producción de bienestar siempre están signadas por la pertenencia

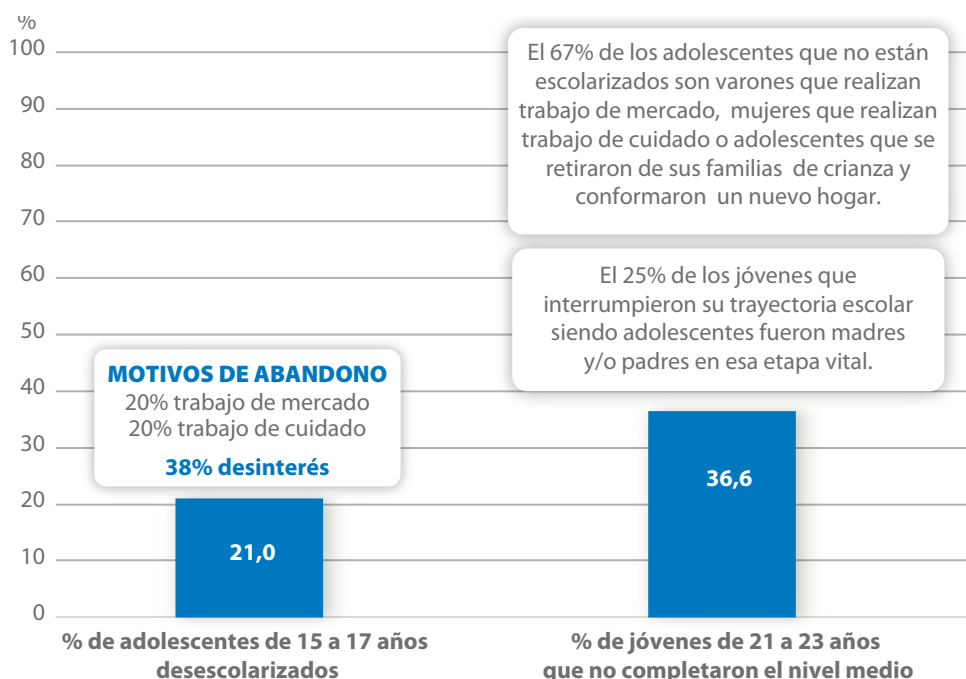
de género. Así ocurre que más del 70% de quienes señalan los motivos laborales como causa principal de desescolarización son varones, en contraste con el 97% de las mujeres encuestadas que indican que la maternidad y las tareas asociadas con la reproducción de la vida doméstica constituyen la causa principal del abandono escolar (D'Alessandre y Mattioli, 2015).

Dicho en otros términos, la intensificación del trabajo de mercado y del trabajo de cuidado durante la adolescencia –y su impacto sobre cada trayectoria escolar– es una clara expresión de los roles que asumen las y los jóvenes en contextos de privaciones materiales persistentes. Sin lugar a dudas, las dinámicas familiares que buscan generar niveles de bienestar para sus integrantes conforman una compleja red de interacciones donde, en muchos casos, las trayectorias escolares quedan atrapadas.

La estrecha relación que existe entre la participación de las y los jóvenes en las dinámicas familiares de producción de bienestar y el abandono escolar se confirma, en gran medida, al analizar articuladamente el vínculo de estas causalidades con la escuela, con la condición de la actividad económica, con la configuración familiar y hasta con la conformación de un nuevo hogar, a partir de la información que ofrecen las encuestas de hogares de la región.

Una primera aproximación que permita dimensionar a este grupo de adolescentes y jóvenes desescolarizados señala de qué manera la intensificación del trabajo de cuidado entre las mujeres, la incorporación temprana de los varones en el mercado laboral, la maternidad y paternidad tempranas y la separación de la familia de origen constituyen realidades que afectan al 39% de este grupo.

Gráfico 1. Porcentaje de adolescentes y jóvenes desescolarizados, motivos de abandono escolar entre los adolescentes desescolarizados y configuración familiar de los adolescentes y jóvenes desescolarizados. América Latina, 18 países. Cca 2013



* Nota: datos correspondientes al Estado Plurinacional de Bolivia, Chile, Panamá, Costa Rica, Nicaragua y Paraguay.

Fuente de datos: SITEAL con base en las encuestas de hogares de cada país.

En efecto, el 67% de las y los jóvenes que interrumpieron tempranamente sus trayectorias escolares son varones que trabajan o mujeres inactivas que conviven con niños pequeños y se dedican al cuidado de los integrantes del hogar (ver Gráfico 1). Por otra parte, de la información analizada se desprenden fuertes indicios para sostener que una cuarta parte de las y los jóvenes desescolarizados de 18 a 24 años que abandonaron la escuela antes de finalizar el nivel medio forman parte de familias donde ellos, sus hermanos u otros familiares jóvenes fueron padres y madres adolescentes. Estos comportamientos determinan que muchos de los jóvenes se retiraran tempranamente de sus familias de crianza para conformar un nuevo hogar. La sobrerrepresentación de este subgrupo dentro de las y los adolescentes y jóvenes que interrumpieron sus trayectorias escolares antes de finalizar el nivel medio es, además, considerablemente mayor en el caso de los hogares más pobres, en las áreas rurales y entre las mujeres. Al tomar en cuenta esta causa de abandono escolar, es posible medir que la brecha social asciende a 22 puntos porcentuales en perjuicio de los sectores más pobres, la brecha geográfica a 7 puntos porcentuales en perjuicio de las áreas rurales y la brecha de género se establece en 10 puntos porcentuales en perjuicio de las mujeres.

El otro gran grupo de factores que propicia el abandono escolar, de modo más sutil y unido de manera directa con el marco analítico desde el cual se realicen las interpretaciones, alude a los soportes subjetivos de la experiencia escolar. En este sentido, las encuestas muestran que el 22% de las niñas y los niños que están desescolarizados y tienen entre 10 y 11 años declara que se encuentra en esa situación porque no les interesa estudiar, en tanto, entre los y las adolescentes de 15 a 17 años este motivo es señalado en el 38% de los casos (ver Gráfico 1).

Frente al reto que asumen los Estados de la región de garantizar el derecho a la educación, el “desinterés” por los estudios del que hablan los

niños, niñas, adolescentes y jóvenes consultados pone de manifiesto que la accesibilidad a los servicios educativos (es decir, el vínculo que resulta de la combinación de condiciones y discursos de los servicios con las representaciones que los sujetos hacen de ellos) no es algo que se presente de manera natural (Ierullo y Gamardo, 2014).

Como ya fue comentado, la accesibilidad a los servicios educativos, como espacio ineludible de las estrategias de política orientadas al acceso, la permanencia y la graduación del nivel medio, sin duda solo puede pensarse desde el nuevo pacto de inclusión en el que se enmarca la educación secundaria en la región. Anteriormente, la capacidad de generar una propuesta pedagógica, curricular e institucional a la que las y los jóvenes se sintieran convocados no era un desafío que el sistema educativo asumiera como propio sino una responsabilidad que se asignaba casi exclusivamente a las familias. En cambio, en el escenario actual, el desinterés por el estudio es una de las formas mediante las cuales las y los jóvenes, junto con sus familias, señalan que la escuela no conforma un espacio posible para ellos. Por otro lado, deja en evidencia que las condiciones para llevar a la práctica el nuevo pacto de inclusión educativa interpelan a los establecimientos y a la comunidad educativa, en general, pero también los desbordan, debido a que la educación secundaria es obligatoria, según las nuevas normativas de la región.

Dicho en otros términos, lo que está ocurriendo es que la intensificación del trabajo de mercado y el trabajo de cuidado constituyen obstáculos para los procesos de escolarización que parecen decir que las políticas sociales y educativas orientadas a la protección de las trayectorias escolares están fallando. Ciertamente, en contextos de privaciones persistentes, las trayectorias escolares corren el riesgo de quedar subsumidas bajo las dinámicas que las familias despliegan para producir niveles aceptables de bienestar. Ante este panorama de desescolarización, se coloca en evidencia la imposibilidad del Estado para quebrar uno de

los principales encadenamientos que transmite y reproduce la acumulación intergeneracional de las desventajas sociales.

En particular, el proceso descrito da cuenta de cómo las familias que padecen las consecuencias de vivir en contextos de privaciones materiales persistentes no logran prescindir de los recursos y el tiempo que las y los jóvenes pueden aportar al hogar para afrontar la subsistencia grupal. Estas dificultades, que siempre afectan la experiencia escolar (por ejemplo, cuando el cansancio y la dispersión de energía limitan los aprendizajes, acentúan el ausentismo y, en consecuencia, intensifican las probabilidades de repitencia, desgastando gradualmente el lazo con el sistema educativo), provocan que, muchas veces, las familias y las y los adolescentes desencadenen la ruptura definitiva con el sistema educativo (OIT, 2015).

1.4 La juventud atrapada en las dinámicas familiares de producción de bienestar

¿De qué manera las familias de las y los jóvenes se organizan para producir bienestar y proteger sus trayectorias escolares? ¿De qué manera las privaciones materiales persistentes llevan a las y los jóvenes a incorporarse tempranamente o a intensificar su participación en tales dinámicas al punto de desencadenar la interrupción del vínculo con la escuela?

Dentro de los grupos familiares, las características que asume el proceso de producción de bienestar y los vínculos de protección de las trayectorias escolares de sus personas dependientes están determinados por la carga de cuidado que la familia enfrenta. Las tareas de cuidado que deben abordar los hogares con dependientes y que acumulan desventajas sociales se ven incrementadas por diversas circunstancias. La tasa de fecundidad comparativamente elevada, por ejemplo, se ubica entre los principales factores. En efecto, en las

familias de los estratos sociales más desfavorecidos y con al menos una persona dependiente de 0 a 17 años, la mitad de sus integrantes son niños o adolescentes, mientras que en las familias de los estratos sociales más altos esta proporción desciende al 41%. Asociado con esto, se constata que el 34% de los miembros del hogar entre las familias de los estratos sociales más bajos está ocupado, en tanto, esta proporción asciende al 44% entre las familias socialmente más favorecidas. Con excepción del Estado Plurinacional de Bolivia y Perú, donde la tasa de dependencia de los hogares que acumulan desventajas sociales es menor que entre sus pares más favorecidos, en el resto de la región se observan brechas similares.

La acumulación persistente de desventajas sociales trasciende el tema de los ingresos y configura entornos de vida signados por deficiencias estructurales. Las familias con al menos un dependiente de entre 0 y 17 años de más bajos ingresos tienen cuatro veces más probabilidades de vivir en condiciones de hacinamiento crítico, residir en viviendas deficitarias, no contar con acceso al agua potable en el interior de la vivienda o carecer de servicios de saneamiento básico que las familias con más altos ingresos. En entornos adversos, el tiempo, las habilidades y los esfuerzos cotidianos que requieren los adultos para proteger a los niños, niñas y adolescentes de contraer enfermedades, padecer violencia o sufrir accidentes –en otros términos, la carga de cuidado que enfrentan– se incrementa sustantivamente (Clemente, 2014).

En síntesis, la acumulación histórica de desventajas sociales determina la carga de cuidado relativa que enfrenta cada familia. Los patrones reproductivos de las mujeres y los varones de los sectores sociales desfavorecidos incrementan la carga de cuidado de las familias que conforman, debido a la mayor participación relativa de los miembros dependientes respecto de aquellos que proveen los ingresos. Paralelamente, el entorno de emplazamiento de las viviendas en las que residen las familias pobres incrementa su carga de

cuidado, debido a la probabilidad aumentada de padecer enfermedades y accidentes, ser víctimas de violencia y, a la vez, contar con menores oportunidades para enfrentar los riesgos de morbilidad, como consecuencia, entre otros factores, de la discriminación de que son objeto y que restringe su acceso a los servicios básicos.

¿Qué necesitan las familias para producir una base de bienestar que les permita proteger las trayectorias escolares de sus niños, niñas y adolescentes hasta al menos finalizado el nivel medio?

Las familias necesitan afrontar, al menos, tres desafíos: el acceso a recursos materiales, el acceso a un espacio donde producirlo (una vivienda adecuada emplazada en un entorno saludable, por ejemplo) y gozar de disponibilidad de tiempo y de habilidades de agentes capaces de transformar esos recursos en vínculos de protección (Hernández y D'Alessandre, 2014).

El modo en que las familias acceden a recursos materiales es básicamente la venta de su fuerza de trabajo en el mercado. Esto significa que entre el 95% y el 97% de los ingresos monetarios a los que acceden las familias provienen de una fuente laboral. Sin embargo, el mercado laboral castiga a las familias con mayor acumulación de desventajas sociales y reproduce, por lo tanto, el patrón de desigualdad, de diversas maneras. Al considerar la cantidad de horas semanales que los miembros ocupados de las familias con personas dependientes dedican al mercado laboral, se aprecia que ese tiempo, en promedio, ronda las 45 horas por trabajador. Si bien no se observan diferencias considerables según el estrato social o la edad del niño menor de 18 años, el rendimiento de estas horas de trabajo, como es de esperar, es considerablemente menor en el caso de los hogares de menor nivel socioeconómico. En este sentido, las brechas son muy pronunciadas: en Argentina, Brasil y la República Bolivariana de Venezuela, el ingreso horario de la jefatura del hogar de los

estratos sociales más altos prácticamente duplica al de las jefaturas de los estratos sociales más bajos, mientras que, en el otro extremo, en Colombia o en Guatemala, la brecha entre los ingresos horarios de las jefaturas, asociada con el estrato social del hogar, se amplía a 5 y 7 veces, respectivamente.

Como se dijo anteriormente, la producción de bienestar requiere no solo de recursos materiales y de un espacio donde realizarse sino también de agentes disponibles y en condiciones de transformar esos recursos en vínculos de protección. Esta actividad, que en los hechos insume igual o mayor cantidad de horas que las destinadas a la obtención de ingresos, no es remunerada y, por ello, desde la perspectiva de los costos de oportunidad lleva, en ciertos contextos, a que agentes que están en igualdad de condiciones que los miembros económicamente activos se retiren o limiten su participación en el mercado laboral. De este modo, se restringen aún más los recursos materiales disponibles con los que cuentan los hogares.

El modo como las familias afrontan la tensión irresoluble que plantea la organización social para la producción de bienestar se inscribe en patrones largamente surcados, generación tras generación. Un rasgo central de estas dinámicas es la *generización* en la distribución de tareas. La diada "mujer cuidadora - varón proveedor" continúa actualmente constituyendo el soporte central sobre el que descansan los hogares para afrontar la crianza de sus integrantes dependientes. La rigidez en la forma en que se distribuyen las tareas entre los varones y mujeres del hogar trasciende las fronteras sociales, aunque indudablemente la disponibilidad de recursos materiales amplía las oportunidades de las familias para redefinir el alcance efectivo de este patrón cultural, tan fuertemente arraigado en las trayectorias vitales de sus miembros.

En efecto, las tasas de ocupación de los jefes varones de los hogares con al menos un dependiente oscila, en todos los casos, alrededor

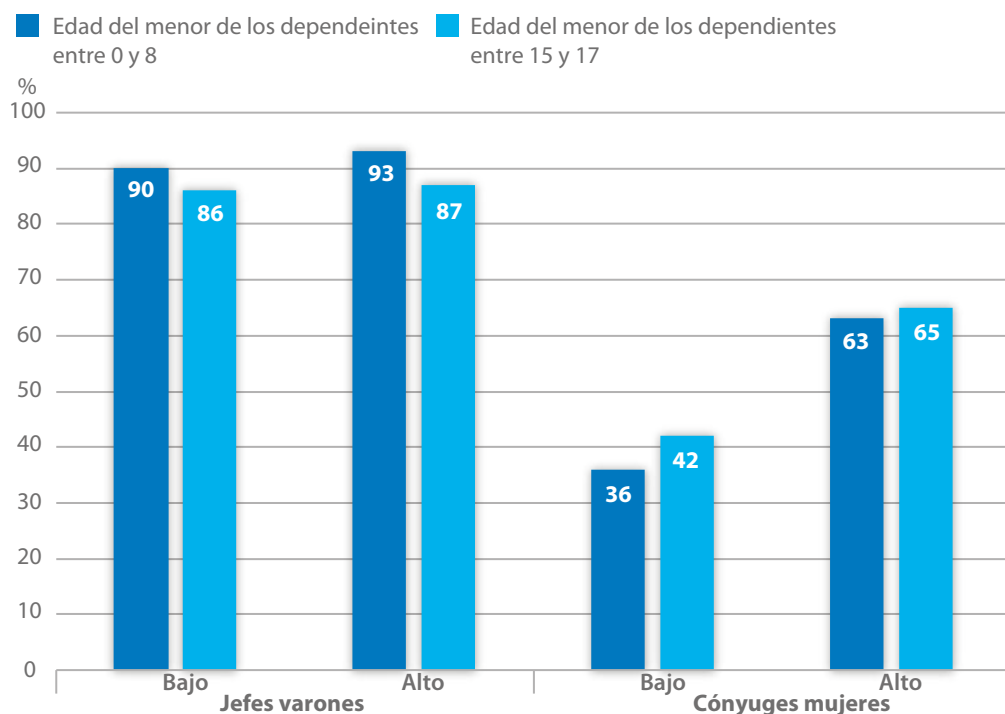
del 90% (ver Gráfico 2). Es decir que prácticamente todos los varones adultos, tanto ricos como pobres, con escasas variaciones según el país de la región en el que se haga foco, aportan ingresos al hogar. Sin embargo, en las familias biparentales donde residen niños, niñas y adolescentes de todos los estratos sociales, la participación de las mujeres adultas en el mercado laboral es considerablemente menor que la de sus pares varones. En este caso, solo la mitad de ellas aporta ingresos provenientes de una fuente laboral a sus hogares.

Asimismo, la tasa de ocupación de las mujeres varía de acuerdo con los atributos de la configuración familiar en que están insertas y se puede apreciar que la probabilidad de que ellas trabajen aumenta con el crecimiento de las personas dependientes. La tasa de ocupación de las mujeres cónyuges de los hogares biparentales asciende gradualmente y

pasa desde el 47%, cuando la edad del integrante menor del hogar oscila entre los 0 y 8 años, al 55%, cuando estos son adolescentes. Nuevamente, con excepción del Estado Plurinacional de Bolivia, tal tendencia se observa en todos los estratos sociales y en todos los países de la región.

Respecto de la brecha de género, se aprecia que ésta es considerablemente más amplia en los hogares socialmente más desfavorecidos. Así, la brecha en las tasas de ocupación de los jefes varones respecto de las cónyuges mujeres en las familias con niños pequeños y con mayor acumulación de desventajas sociales supera los 54 puntos porcentuales, mientras que en las familias de configuración similar pero pertenecientes a los estratos sociales más favorecidos, la brecha se reduce a 30 puntos porcentuales.

Gráfico 2. Tasa de ocupación de los jefes varones y de las cónyuges mujeres de los hogares biparentales con al menos un dependiente de 0 a 17 años, según edad del menor de los dependientes y nivel socioeconómico. América Latina, 18 países. Cca 2013



Fuente de datos: SITEAL con base en las encuestas de hogares de cada país

A esta altura del análisis, la pregunta es: ¿por qué las familias que desde una perspectiva estrictamente económica se encuentran más urgidas por sumar ingresos a sus hogares renuncian al potencial económico de las mujeres (quienes generalmente tienen mayor capital educativo)?

En efecto, la imposibilidad de aliviar la carga de cuidado mediante el pago de servicios de apoyo ocupa un lugar central en esta dinámica. La bibliografía especializada indica que existen al menos cuatro formas que las familias desarrollan para organizarse y lograr absorber el tiempo que requiere atender las necesidades de cuidado de los miembros dependientes: asignando a uno o varios miembros del hogar la tarea (generalmente maternalizando el cuidado), utilizando servicios públicos de apoyo al cuidado (como centros de desarrollo infantil, guarderías y jardines maternos públicos y gratuitos), transfiriendo tiempo de cuidado a familiares o no familiares que no conviven con la familia nuclear (como abuelas, por ejemplo, o vecinas, aunque esto ocurre cada vez menos) o, tal como se mencionó anteriormente, adquiriendo sustitutos en el mercado (jardines maternos, servicio doméstico o niñeras). Por lo general, las investigaciones sobre esta materia destacan que el abordaje final que las familias despliegan para afrontar la carga de cuidado directo resulta de la combinación de varias estrategias (Esquivel, 2011).

En un contexto de déficit generalizado de servicios públicos y gratuitos para apoyar a las familias en la etapa de crianza, las familias que logran, por vía del mercado, conformar un ingreso total que genere un excedente suficiente para aliviar el tiempo de cuidado directo tienden a preservar la participación laboral de sus mujeres. En contraste, en las familias que no cuentan con este excedente, son las mujeres adultas del hogar quienes absorben prácticamente la totalidad del tiempo que implica transformar los recursos materiales en tareas de cuidado.

La comprobación de estas realidades genera la hipótesis de que, así como los varones adultos vuelcan su tiempo disponible al mercado laboral, las mujeres resignan su potencial económico para absorber la carga de cuidado directo que implica la presencia de familiares dependientes. Pero entonces, ¿cómo suplen las familias las horas de trabajo que no aportan las mujeres adultas? Una forma es a través de la incorporación de miembros económicamente activos ajenos al núcleo primario. Esto da lugar a hogares con núcleos múltiples. Otra estrategia utilizada frecuentemente por los hogares para aumentar la totalidad de los ingresos familiares es la incorporación temprana de sus personas dependientes a las tareas de producción de bienestar. De hecho, en los hogares con al menos un dependiente que se ubican en los estratos sociales más bajos, el 25% de las y los jóvenes en edad de asistir a la escuela secundaria aporta ingresos al hogar, los cuales representan el 34% del total de los ingresos que las familias conforman a partir de una fuente laboral. En cambio, en los hogares de configuración similar pero de alto nivel socioeconómico, la tasa de ocupación de sus jóvenes es del 9%, en tanto sus aportes descienden a menos del 20%.

Luego, la tasa de ocupación de todas y todos los jóvenes que permanecen con sus familias de crianza supera al 80%, mientras que sus ingresos representan el 43% del total familiar por fuente laboral. Desde la perspectiva de la participación en el mercado laboral, un hallazgo obtenido a partir de las encuestas realizadas en la región consiste en constatar que la tasa de ocupación de las hijas e hijos jóvenes duplica a la de las cónyuges en las familias con bajo capital educativo, en tanto, una brecha considerablemente más estrecha se observa en las familias socialmente más favorecidas.

1.5 Dinámicas familiares de producción de bienestar y trayectorias escolares

La temprana incorporación de los niños, niñas y adolescentes en las dinámicas familiares destinadas a afrontar cotidianamente la subsistencia afecta intensamente las oportunidades reales de que los estudiantes sostengan el vínculo con el sistema educativo. Desde la perspectiva de las familias, la protección de las trayectorias escolares de las y los jóvenes implica, en primer lugar, prescindir del tiempo que ellos dedican a concurrir diariamente a la escuela y a estudiar. Este representa un tiempo valioso que se invierte en la formación de los miembros más jóvenes y que se retira de su potencial capacidad para producir y contribuir al bienestar familiar.

Evidentemente, dentro del marco del nuevo pacto educativo, el modo como las familias se organizan internamente para producir bienestar constituye un tema insoslayable para las intervenciones

estatales que se orienten a la ampliación de las oportunidades efectivas de acceso, permanencia y graduación de los jóvenes en el nivel medio. Por lo tanto, la construcción de un nuevo sujeto de política, *el adolescente y el joven escolarizado*, constituye un reconocimiento de lo que acontece en la realidad y conforma una alianza provechosa entre el Estado y las familias, para generar dinámicas en las que las y los jóvenes puedan convertirse en receptores exclusivos de cuidado, hasta al menos finalizado el nivel medio.

No obstante lo enunciado, la información analizada hace evidente que no todas las familias cuentan con la posibilidad de prescindir del aporte que las y los jóvenes hacen a las dinámicas familiares orientadas a la producción de bienestar, ya que representan recursos clave. Esta doble exigencia se convierte, en muchos casos, en una fuerza arrasadora que desemboca en la interrupción temprana de las trayectorias escolares. A la vez, tal como fue mencionado anteriormente, la matriz *generizada* respecto de cómo aportar bienestar a



la familia de origen impacta de manera diferencial sobre los varones y las mujeres adolescentes, y esto se expresa en el modo en que el abandono escolar se vincula, por un lado, con la participación en el trabajo de cuidados y, por otro lado, con el trabajo de mercado, de forma diferente según la pertenencia de género.

Durante los primeros años de la década de 2010, un cuarto de las y los jóvenes de 15 a 17 años participa activamente del mercado laboral, en tanto el 11% no estudia ni trabaja. Respecto de estos

datos, se aprecia que las diferencias entre países son muy pronunciadas. En Guatemala y en Perú, por ejemplo, cuatro de cada diez adolescentes son económicamente activos, mientras que, en Argentina y en Chile, la tasa de actividad de esta franja etaria no llega a los dos dígitos. En relación con la proporción de adolescentes que no estudia ni trabaja, se observa que en algunos de los países centroamericanos, como Guatemala, Honduras y Nicaragua, el peso relativo de este grupo sobre el total llega a duplicar al del conjunto de la región (ver Tabla 3).

Tabla 3. Tasa de actividad y porcentaje de adolescentes que no estudia ni trabaja, según país y nivel socioeconómico. América Latina, 18 países. Cca 2013

	BAJO		ALTO		TOTAL	
	Tasa de actividad	% que no estudia ni trabaja	Tasa de actividad	% que no estudia ni trabaja	Tasa de actividad	% que no estudia ni trabaja
Argentina	15,3	22,4	2,8	1,6	6,6	8,1
Bolivia (EP)	52,6	5,1	14,6	3,7	32,1	4,3
Brasil	35,5	10,1	21,6	4,9	31,2	8,2
Colombia	27,8	15,7	9,0	6,6	19,4	12,6
Costa Rica	21,9	23,7	5,3	2,5	12,9	10,5
Chile	9,4	10,0	4,0	5,2	6,4	6,2
R. Dominicana	19,1	9,5	8,8	4,1	11,7	8,1
Ecuador	25,3	11,7	5,1	3,3	14,0	7,7
El Salvador	33,6	20,2	6,2	4,6	23,7	14,5
Guatemala	50,3	20,7	13,3	3,2	42,5	17,3
Honduras	44,0	28,6	11,6	2,9	33,3	20,9
México	45,6	17,7	16,4	3,6	32,6	11,3
Nicaragua	44,9	23,8	25,3	10,7	34,9	19,0
Panamá	44,2	15,1	5,8	3,2	17,8	9,0
Paraguay	53,2	15,3	15,5	3,4	34,3	7,1
Perú	60,0	7,8	20,3	12,3	39,6	10,6
Uruguay	28,5	22,8	5,8	1,4	16,8	12,5
Venezuela (RB)	27,8	14,5	5,9	5,4	14,5	8,3
Promedio	32,0	15,1	11,3	5,7	22,9	11,5

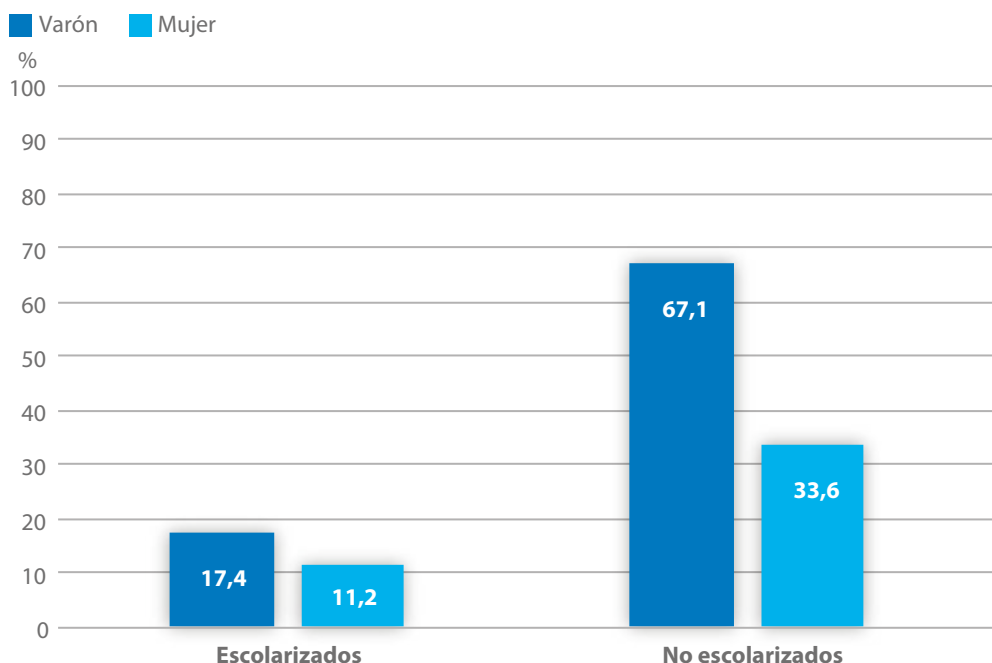
Fuente de datos: SITEAL con base en las encuestas de hogares de cada país.

Aun con las diferencias que existen en las dimensiones de los grupos, lo cierto es que en todos los países de la región la tasa de actividad es considerablemente más alta entre las y los jóvenes de 15 a 17 años que interrumpieron su trayectoria escolar. Entre los varones, la probabilidad de que trabajen en el mercado se cuadruplica cuando están desescolarizados y, entre las mujeres, la posibilidad se triplica (ver Gráfico 3). En algunos de los países donde la proporción de adolescentes que permanece fuera de la escuela y la tasa de actividad general son relativamente bajas –como en el caso de Argentina, Ecuador y Colombia–, la intensificación del trabajo de mercado entre quienes dejan la escuela es considerablemente más alta.

Sumada a esta tendencia, la brecha de género en la tasa de actividad de las y los jóvenes escolarizados y no escolarizados se sextuplica. Esto quiere decir que el abandono escolar coincide, tanto entre varones como mujeres, con la intensificación de su

participación en el mercado laboral. No obstante, la probabilidad de que las y los jóvenes varones se vuelquen al mercado laboral al abandonar la escuela (o abandonen la escuela como consecuencia de no poder conciliar el trabajo de mercado con la escolarización) es muy superior a la probabilidad de que lo hagan las mujeres. Ciertamente, entre los varones que no asisten a la escuela la proporción que trabaja o busca trabajo es mayor que la de los jóvenes inactivos, lo que permite desestimar el extendido prejuicio acerca de que la desescolarización entre los varones los suma inevitablemente a las filas de quienes “no estudian ni trabajan”. En contraste, entre las mujeres desescolarizadas, la probabilidad de que sean económicamente inactivas es considerablemente mayor que la probabilidad de que realicen trabajos de mercado. En efecto, siete de cada diez adolescentes mujeres que no asisten a la escuela tampoco trabajan en el mercado, mientras que, entre los varones, siete de cada diez son económicamente activos.

Gráfico 3. Tasa de actividad de jóvenes de 15 a 17 años de edad, según condición de escolaridad y sexo. América Latina, 18 países. Cca 2013.



Fuente de datos: SITEAL con base en las encuestas de hogares de cada país

1. La relación de las y los jóvenes con el sistema educativo ante el nuevo pacto de inclusión en el nivel medio

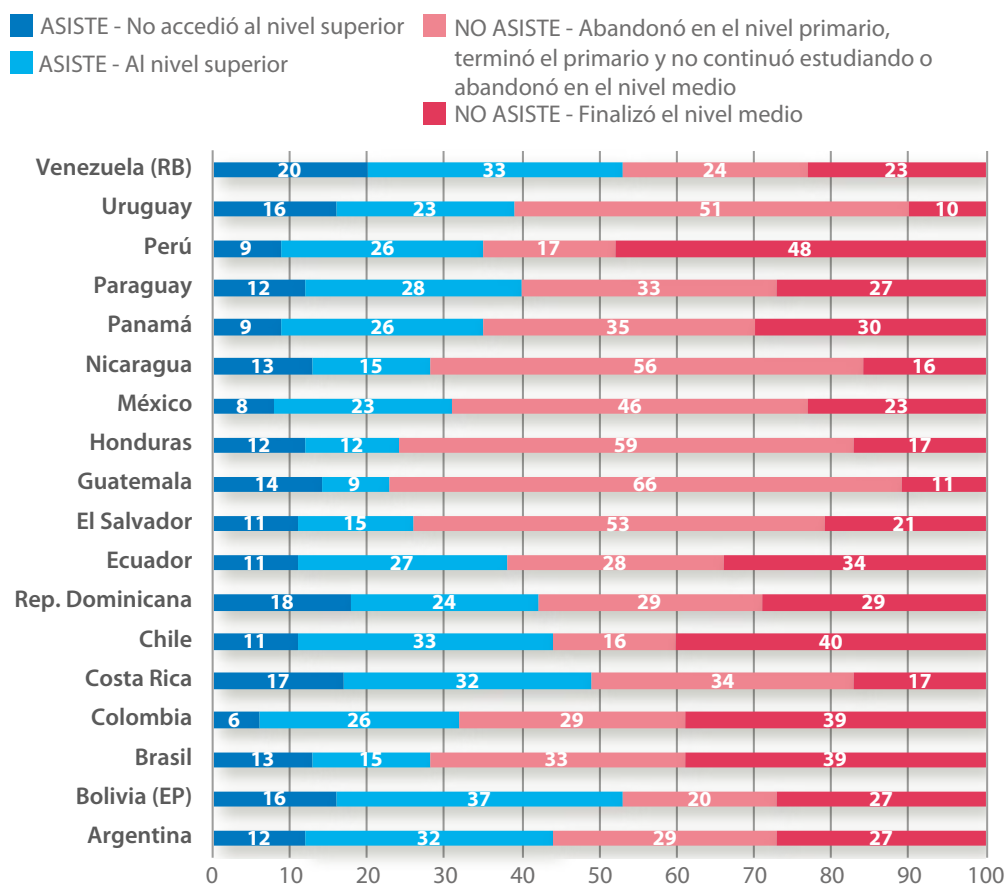
Con excepción de los casos de Chile, Argentina y República Dominicana (donde la probabilidad de que los varones desescolarizados tampoco trabajen es mayor a que sí lo hagan) o del Estado Plurinacional de Bolivia (donde la cantidad de mujeres económicamente activas entre las desescolarizadas es similar al número de las inactivas), las tendencias señaladas tanto en la intensificación de la participación en el mercado laboral como en los comportamientos diferenciados por género caracterizan, aunque con intensidades variables, al conjunto de los países de la región.

La situación socioeducativa de las y los jóvenes anticipa su incorporación segmentada en el mundo adulto y, en particular, en la vida pública, lo que

marca de manera diferenciada el curso de vida de varones y mujeres hacia el futuro. Al llegar a la juventud, el 32% de los latinoamericanos de 18 a 24 años no está escolarizado e interrumpió su trayectoria escolar durante la adolescencia, antes de graduarse en el nivel medio. El 8% aún intenta finalizar el nivel; el 36% completó sus estudios secundarios pero no continuó estudiando; y el 25% se encuentra cursando estudios del nivel superior.

El panorama regional, sumamente heterogéneo, constata entre las situaciones extremas – representadas por Chile y Guatemala– brechas de más de 50 puntos porcentuales respecto de la finalización del nivel medio e indica (ver Gráfico 4), tal como fue mencionado en numerosas

Gráfico 4. Distribución de los jóvenes de 18 a 24 años, según condición de escolaridad y máximo nivel alcanzado en cada país. América Latina, 18 países. Cca 2013



Fuente de datos: SITEAL con base en las encuestas de hogares de cada país.

oportunidades a lo largo de este documento, una fuerte concentración de los déficits de escolarización específicamente en las áreas rurales y en los sectores sociales históricamente más postergados.

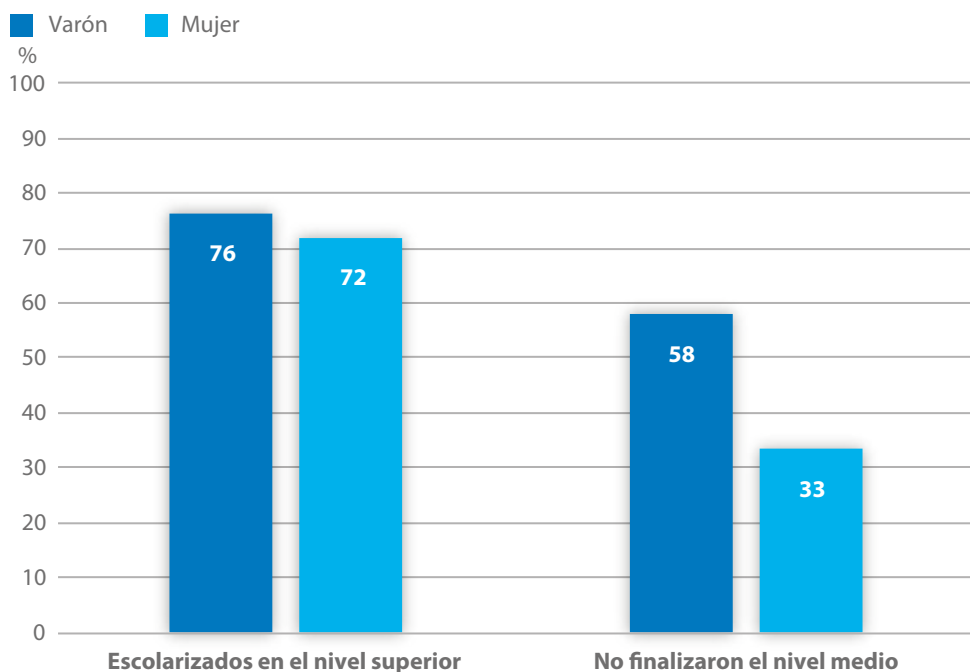
Si bien no pueden dejar de considerarse estas brechas ni las intensidades, que varían entre los diferentes países de la región, las tendencias que a continuación se describen representan al conjunto de los jóvenes latinoamericanos. Cuando esto no sucede, se realiza una explícita mención de la particularidad del país en cuestión y, si no fuese así, se asume que este comparte el comportamiento descrito.

Las diferentes configuraciones familiares de los hogares de los jóvenes que interrumpieron tempranamente sus trayectorias escolares y las de aquellos otros que extienden su escolarización hacia el nivel superior brindan nuevos indicios para comprender que este último comportamiento depende fuertemente de la capacidad de

los adultos para acompañar y proteger las posibilidades de estudio de los jóvenes. En efecto, el 74% de los jóvenes escolarizados en el nivel superior permanece en sus hogares de crianza. En cambio, esta proporción disminuye al 46% en el caso de los jóvenes que no finalizaron sus estudios de nivel medio. Se suma a estas constataciones que la brecha de género –muy reducida entre los jóvenes escolarizados en el nivel superior– asciende a 25 puntos porcentuales entre quienes no finalizaron el nivel medio (ver Gráfico 5). Las mujeres jóvenes con bajo nivel de instrucción, por otra parte, tienden a retirarse de sus hogares de crianza mucho antes que sus pares varones.

Ahora bien ¿qué revelan estas variaciones? En primer lugar, están indicando que la edad no constituye un atributo suficiente para dar cuenta de los diversos modos en que se da el pasaje desde la infancia hacia la vida adulta. Dos de los hitos cruciales de esta transición vital –la conformación de una nueva familia y la finalización del proceso

Gráfico 5. Porcentaje de jóvenes que permanecen en sus familias de crianza, según máximo nivel de instrucción y sexo. América Latina, 18 países. Cca 2013



Fuente de datos: SITEAL con base en las encuestas de hogares de cada país

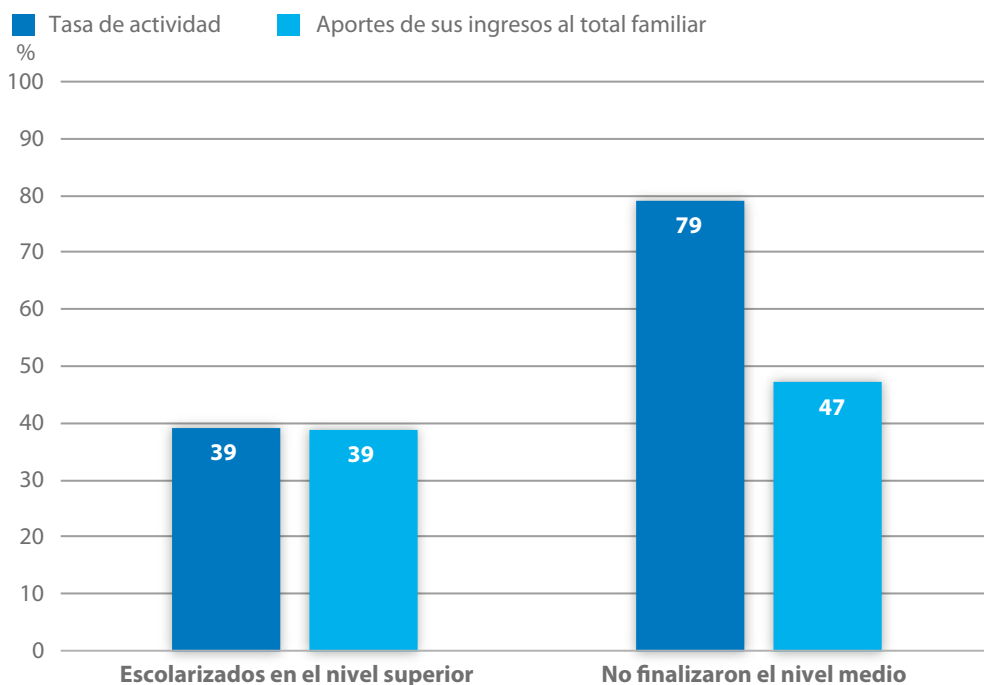
de escolarización– no tienen un correlato biológico predecible. Más bien sucede todo lo contrario, ya que, de existir algún factor clave y de suma relevancia, este es marcadamente social.

En los hechos, el proceso de escolarización retrasa el ingreso en el mercado laboral y, como consecuencia, refuerza la dependencia de los jóvenes de los adultos de referencia. En pocas palabras, es posible afirmar que los jóvenes escolarizados en el nivel superior continúan recibiendo los beneficios de una dinámica familiar que posibilita el sostenimiento de sus trayectorias escolares. En contraste, los jóvenes “atrapados” durante la adolescencia en las dinámicas de producción de bienestar fortalecen su posicionamiento como proveedores de recursos y de tiempo para cuidar, en sus hogares de crianza, o inician sus nuevas familias. Evidentemente, el compromiso de los jóvenes que asisten al nivel

superior con las dinámicas familiares de producción de bienestar es considerablemente menor. Es en este sentido que se afirma que la extensión de sus trayectorias escolares está siendo protegida, incluso al comparar su situación con los jóvenes con bajo nivel de instrucción que permanecen en los hogares de crianza.

En efecto, aún conviviendo con sus padres u otros adultos de referencia, el 79% de los jóvenes que tienen bajo nivel de instrucción trabaja o busca trabajo, en tanto sus aportes representan más del 47% de los ingresos del hogar (ver Gráfico 6). En cambio, la tasa de actividad entre los jóvenes que asisten al nivel superior desciende al 39% y sus aportes no superan el 39% del total familiar, incluso tomando en cuenta que muchas veces los jóvenes con alto nivel de instrucción reciben por cada hora de trabajo entre dos y tres veces el ingreso que reciben sus pares con bajo nivel educativo.

Gráfico 6. Tasa de actividad de los jóvenes que residen en sus hogares de crianza y aportes de sus ingresos al total familiar, según máximo nivel de instrucción y sexo. América Latina, 18 países. Cca 2013



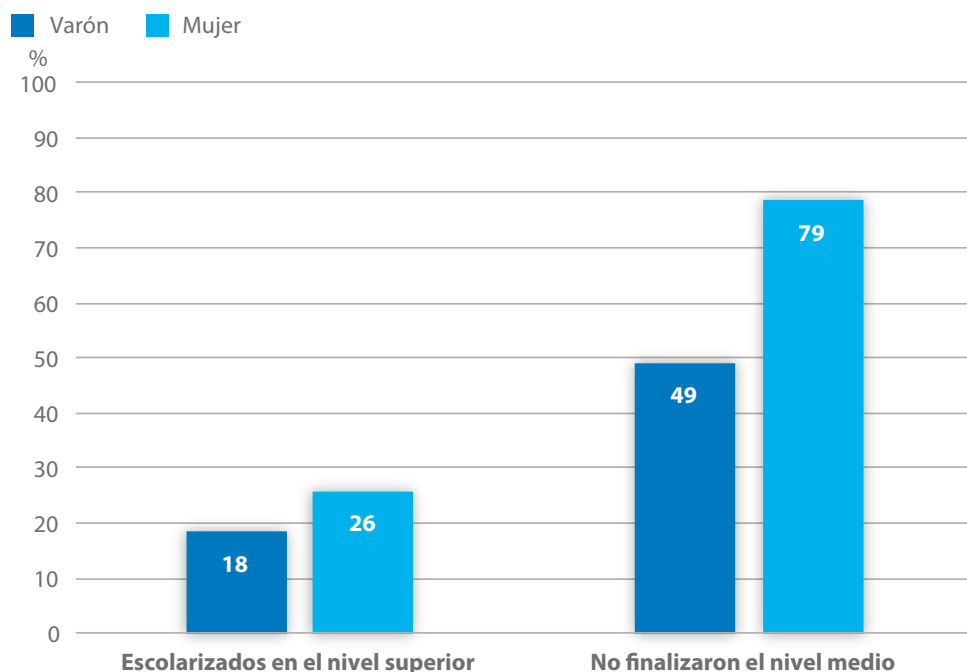
Fuente de datos: SITEAL con base en las encuestas de hogares de cada país.

Además de esto, la carga de cuidado que enfrentan las familias con las que conviven los jóvenes que no han finalizado sus estudios de nivel medio es muy superior a la de sus pares con mayor nivel de instrucción. En este sentido, se comprueba que seis de cada diez jóvenes con bajo nivel de instrucción que residen en sus hogares de crianza conviven con al menos un niño de entre 0 y 8 años. Mientras que, en cambio, solo dos de cada diez jóvenes que asisten al nivel superior se encuentran en esa situación. La brecha de género es considerablemente amplia. Si bien la proporción de mujeres que convive con al menos un niño de 0 a 8 años es mayor que entre los varones, tanto entre aquellas que tienen bajo nivel de instrucción como entre las que accedieron al nivel superior, la brecha de género es el triple entre los jóvenes con bajo nivel de instrucción. La misma tendencia se observa en relación con la tasa de actividad de varones y mujeres. Por otro lado, la presencia de niños pequeños en el hogar no afecta la tasa de actividad

de los jóvenes con alto nivel de instrucción ni abre brechas entre géneros. Contrariamente, entre los jóvenes con bajo nivel de instrucción, la presencia de niños pequeños incrementa en un 8% las probabilidades de que los varones participen del mercado laboral y amplía la brecha de género hasta superar los 33 puntos porcentuales (ver Gráfico 7).

De todos modos, también existe un grupo de jóvenes de 18 a 24 años de edad cuya relación de parentesco respecto del jefe o jefa de hogar señala que, en principio, han dejado de ser receptores de cuidados directos dentro de sus familias de origen. Entre quienes asisten al nivel superior, el peso relativo de este grupo asciende al 9%, mientras que, entre los jóvenes que no finalizaron su escolarización de nivel medio, esta proporción trepa al 34%. Pero además de identificar esta brecha, es preciso señalar que sus configuraciones familiares manifiestan realidades tan diferentes que tales grupos resultan prácticamente incomparables.

Gráfico 7. Porcentaje de jóvenes que conviven con al menos un niño de 0 a 8 años, según máximo nivel de instrucción y sexo. América Latina, 18 países. Cca 2013



Fuente de datos: SITEAL con base en las encuestas de hogares de cada país.

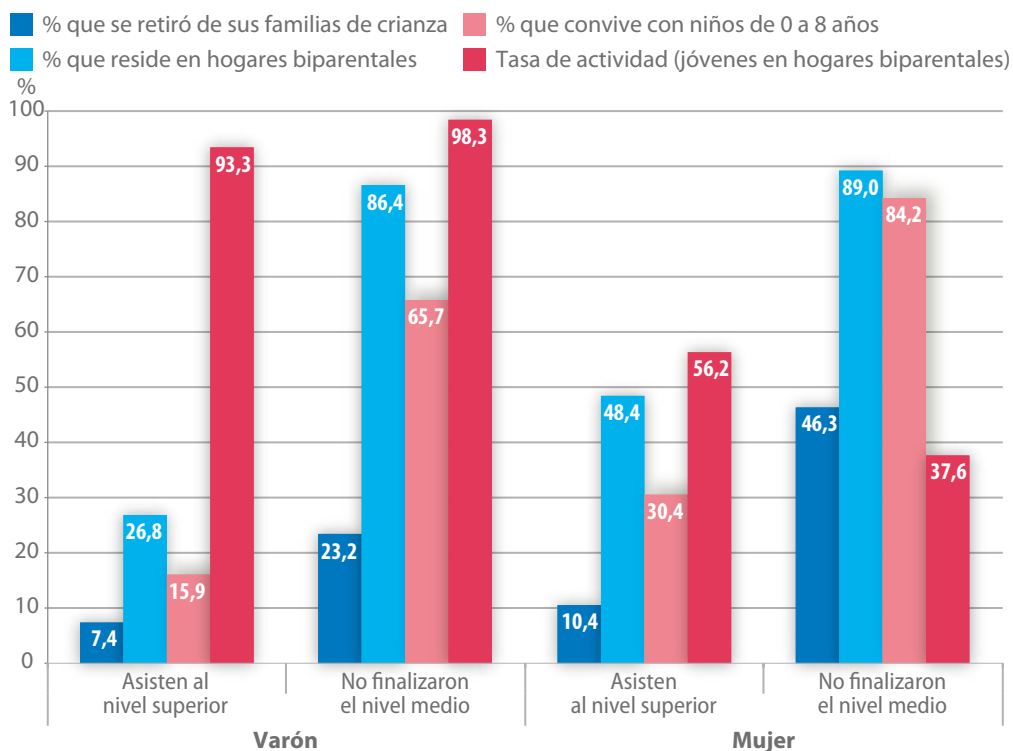
El 78% de los jóvenes con bajo nivel de instrucción que no reside con sus familias de origen convive con niños de entre 0 y 8 años, quienes, presumiblemente, son sus propios hijos. Pero esta proporción desciende al 25% entre sus pares que alcanzaron un alto nivel de instrucción. Luego, el 86% de los varones jóvenes que conformaron un nuevo hogar y que no cuentan con título de nivel medio convive con sus parejas. En estos casos, el 99% de los varones son económicamente activos, mientras que el 37% de sus parejas también lo son. En contraste, solo el 26% de los varones con alto nivel de instrucción convive en pareja y, en estos casos, el 93% de los varones y el 56% de las mujeres son económicamente activos (ver Gráfico 8).

Es así cómo, ingresando en la problemática de la desescolarización de los y las jóvenes de los países de la región desde diversos ángulos, se

logró construir evidencia empírica que permite argumentar de qué modo la imposibilidad de quebrar el proceso de acumulación intergeneracional de desventajas sociales –por vía, en este caso, de una experiencia escolar lograda, extensa, sólida y densa en aprendizajes significativos– perpetúa uno de los eslabones críticos en los procesos de exclusión social –la exclusión escolar, precisamente– no solo reactualizándolo sino alimentándolo de manera incesante.

La sobrerrepresentación de jóvenes con bajo nivel de instrucción entre aquellas personas que hoy encabezan las familias con funciones de jefes, jefas o cónyuges, con inserciones ocupacionales precarias e ingresos horarios muy por debajo de los de sus pares con mayor nivel de instrucción y, fundamentalmente, que tienen personas

Gráfico 8. Porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que se retiraron de sus familias de crianza, e indicadores seleccionados de su situación familiar actual. América Latina, 18 países. Cca 2013



Fuente de datos: SITEAL con base en las encuestas de hogares de cada país.

dependientes a cargo, refleja la ausencia de un entramado robusto y articulado de políticas que debían haberse arraigado en las familias originales, durante la etapa de crianza de quienes hoy son jóvenes.

El nuevo pacto de inclusión en torno al nivel medio necesariamente requiere colocar en el centro de las políticas sociales los diferentes modos en que las familias se organizan internamente para afrontar su subsistencia, considerando los recursos materiales y simbólicos, sus habilidades y los saberes imprescindibles que requieren para producir bienestar, junto con los servicios públicos, gratuitos y de calidad que les son necesarios para aliviar el tiempo y los recursos que deben destinar a la protección de las trayectorias escolares de sus niños, niñas y adolescentes dependientes.

En otros términos, la imposibilidad de los hogares con carencias persistentes para alivianar la carga de cuidado que enfrentan a través, por ejemplo, del acceso a una vivienda digna, a un entorno saludable, al trabajo decente, a la utilización de servicios públicos y gratuitos de cuidado o a la adquisición de sustitutos de cuidado en el mercado, limita fuertemente el despliegue de las capacidades de los miembros jóvenes del hogar y de las mujeres adultas. Desde la perspectiva de las familias que conforman, la situación descrita obliga a los hogares a prescindir de los ingresos potenciales de los que podrían gozar si logran una mejor conciliación entre el trabajo de mercado y el trabajo de cuidados.

En síntesis, la ausencia de políticas que pongan el foco sobre las dinámicas familiares de producción de bienestar constituye actualmente uno de los déficits estructurales que más refuerza las consecuencias de la injusta distribución de oportunidades para que todos los integrantes del grupo gocen del ejercicio de la plena ciudadanía, perpetúa el círculo perverso de acumulación de desventajas sociales y reproduce intergeneracionalmente los mecanismos sociales que sostienen la desigualdad en nuestras

sociedades. Desde la perspectiva de las mujeres, en particular, la situación analizada limita todavía más sus procesos de autonomización, cercenando el despliegue de su potencial mediante la formación y el acceso a la educación formal, restringiendo su capital social al espacio íntimo de las familias y limitando el acceso a recursos materiales y simbólicos, todas condiciones básicas para lograr una mejor y más justa distribución de poder entre los varones y las mujeres. Por último, desde el punto de vista del nuevo pacto educativo de inclusión en torno al nivel medio, el panorama actual deja en evidencia las efectivas limitaciones que poseen los Estados latinoamericanos para concretarlo, junto con las dificultades que enfrentan para extender su alcance.

1.6 Consideraciones finales

El nuevo pacto de inclusión en torno a la educación secundaria expresa el consenso generalizado por unificar el espacio institucional donde se espera que las y los jóvenes transiten esa etapa de su ciclo vital. En un doble movimiento –obligatoriedad y exigibilidad por parte de la ciudadanía de ejercer su derecho a la educación–, los Estados latinoamericanos refundaron la escuela como el espacio prioritario para la inclusión social de las y los jóvenes. Es así que el establecimiento de la obligatoriedad del nivel medio en la gran mayoría de los países latinoamericanos formaliza la expectativa de que todos ellos, sin distinción de clase, género u otra condición, transiten por el sistema educativo por lo menos hasta haber finalizado la educación secundaria. Esta apuesta interpela directamente los discursos y prácticas institucionales que durante siglos edificaron y reprodujeron circuitos diferenciados para la integración y participación social de las y los jóvenes, jerarquizándolos, entre otros aspectos, según su condición social y género. Por el contrario, en el nuevo pacto de inclusión en torno al nivel medio, la escuela se desplaza del centro de la

reflexión y se cuestiona el potencial formativo del mercado laboral y la vida doméstica.

Al hacer foco en el sistema educativo, el análisis longitudinal de las trayectorias escolares de las y los jóvenes permite constatar que América Latina ha experimentado un intenso proceso de expansión de su escolarización secundaria, sobre todo en aquellos sectores de la población que residen en los países más pobres de la región, en los estratos sociales de menores ingresos y en las áreas geográficas más desfavorecidas. Sin embargo, si bien existen logros en el acceso al nivel medio por parte de los sectores sociales históricamente postergados que colocan a la escuela como pivote de los mecanismos de integración social, estos logros se diluyen porque en el interior de la escuela se continúan recreando los viejos circuitos de diferenciación. El crecimiento por proliferación –es decir, la expansión sin revisión y adecuación de los presupuestos, de los formatos institucionales y de la formación de agentes escolares y extraescolares que se encuentren a la altura del nuevo desafío– se establece como una nueva frontera de exclusión escolar (Tenti Fanfani, 2014). Como consecuencia, ocurre que el crecimiento en el acceso al nivel no encuentra su correlato en el nivel de graduación. Actualmente, muchos más adolescentes acceden al nivel medio que hace una década, pero la proporción que abandona continúa siendo elevada y su reducción está estancada. En todo caso, el incremento en la graduación del nivel medio halla correspondencia fundamentalmente con los logros en el pasaje desde la escuela primaria a la media, pero no porque exista un cambio sustantivo en la capacidad del sistema educativo para evitar que los estudiantes interrumpan su trayectoria escolar y desarrollen experiencias escolares significativas y densas en aprendizajes.

Paralelamente, si el análisis se concentra en las dinámicas de producción de bienestar y en las configuraciones de las familias de crianza de adolescentes y jóvenes, el análisis de sus

trayectorias escolares señala que los viejos circuitos diferenciados de pasaje a la vida adulta, aunque estén actualmente deslegitimados, todavía persisten. La intensificación del trabajo de mercado y de cuidado entre aquellos individuos que interrumpen tempranamente sus trayectorias escolares corrobora, una vez más, que el vínculo con la escuela se encuentra indisolublemente atado al conjunto de interacciones familiares orientadas a garantizar la supervivencia. Estas dinámicas, que desde el origen del nivel de educación secundario tuvieron gran capacidad para anticipar el modelado efectivo que adoptaría el curso de vida de las y los jóvenes a partir de la relación que ellos establecieran con el sistema educativo, el mercado laboral y la vida doméstica, estuvieron históricamente rezagadas en la investigación socioeducativa. En efecto, los procesos y las dinámicas sociales en los que se generan las condiciones de posibilidad para que se desarrolle el proceso de escolarización no estuvieron entre las preocupaciones centrales del nivel, debido a que la inclusión no formó parte del conjunto de propósitos constitutivos. Pero ahora la pretensión de universalizar la educación secundaria obliga a colocar las políticas de inclusión en el centro de las políticas educativas, porque el nuevo pacto de inclusión en torno al nivel medio es, en primer lugar, un pacto de *inclusión social*.

Ciertamente, las oportunidades y las habilidades de los adultos para sostener y acompañar a los adolescentes y jóvenes en su tránsito por el nivel medio estuvieron, desde su origen, en la base del pacto educativo. Cuando el acceso al nivel fue legitimado socialmente como un privilegio, toda dinámica familiar favorable al proceso de escolarización operó, en los hechos, como un criterio de inclusión. Por ello se sabe que, en el nuevo escenario, las diferentes estrategias a través de las cuales las familias afrontan el desafío de garantizar su supervivencia se iluminan como uno de los espacios fundamentales desde donde las trayectorias escolares se benefician y, por este

motivo, se instauran como espacios prioritarios de intervención estatal. ¿Qué implica posicionar a las dinámicas familiares de producción de bienestar como espacio prioritario de las intervenciones estatales orientadas a garantizar el acceso, la permanencia y la graduación de los y las jóvenes en el nivel medio?

En principio, se trata de orientar el flujo de la acción estatal hacia las siguientes preguntas: ¿Cuál es el mínimo de ingresos que requieren las familias en las que viven niños, niñas, adolescentes y jóvenes para generar un contexto favorable a sus trayectorias escolares y protegerlas, por ejemplo, de la interferencia que supone el ingreso temprano en el mercado laboral o la intensificación del tiempo destinado al trabajo de cuidados? ¿Qué forma debe tener el entramado de servicios públicos, gratuitos y de calidad que son indispensables para reorientar hacia actividades remuneradas aquel tiempo que las familias deben destinar al cuidado directo de quienes dependen de ellas? ¿Cuáles son las estrategias de política necesarias para transformar las dinámicas donde se reproducen incesantemente los procesos intergeneracionales de acumulación de desventajas sociales, desigualdad social y de poder entre géneros?

Por todo lo dicho, generar contextos favorables a la inclusión escolar de las y los jóvenes implica atender las dinámicas familiares de producción de bienestar “desde adentro” y “desde afuera” del sistema educativo de manera simultánea, comprendiendo que ellas inciden y acompañan permanentemente a la totalidad de la dimensión de escolarización.

En síntesis, el reposicionamiento de la escuela secundaria, como institución capaz de transmitir a las nuevas generaciones el acervo de la cultura objetivada, de los saberes y habilidades necesarios para participar activamente en la sociedad, mediante los cuales reconstruir y enriquecer la vida en común y desarrollar una ciudadanía plena, es indiscutible. Existe un consenso generalizado sobre este aspecto, que se revalida y fortalece

incesantemente en la región. Sin embargo, al hacer foco sobre el perfil social y sobre las dinámicas familiares en las que se inscriben las trayectorias escolares de las y los jóvenes que abandonaron el nivel medio antes de graduarse, se confirma que las carencias persistentes que enfrentan las familias para producir bienestar afectan intensamente su curso de vida y, en el caso de las mujeres, restringen fuertemente su autonomía durante la etapa adulta.

La naturalización –y consecuente invisibilización– de los mecanismos mediante los cuales las familias producen el bienestar necesario para preparar y sostener los vínculos que protegen las trayectorias escolares de sus miembros dependientes constituye una de las evidencias más acabadas de un arreglo social que aún hoy demuestra serias dificultades para reconocer que el derecho de las y los jóvenes a una educación de calidad requiere en forma urgente *trascender la rígida frontera entre familia y escuela*. Esta es una confrontación paralizante, de la cual se nutren dicotomías estériles, como aquellas que oponen la actividad de cuidado a la de educación, o la educación familiar a la educación escolar.

Ciertamente es en las familias donde se gestionan las condiciones de posibilidad para poner en acto el nuevo pacto educativo. Desconocer esta dinámica y mantenerla oculta al debate público sobre la universalización del nivel medio conlleva la perpetuación de los mecanismos intergeneracionales de exclusión social, desde los cuales se reproducen de manera ampliada las desiguales oportunidades sociales de origen. En este capítulo se pretendió construir evidencia empírica para afirmar que solo si las políticas socioeducativas se muestran capaces de establecer alianzas provechosas entre las familias y la escuela, podrán colocarse a la altura de la nueva expectativa que se depositó en la institución educativa de nivel medio.

Referencias

- Clemente, A. 2014a. *Territorios urbanos y pobreza persistente*. Buenos Aires, UBA Sociales.
- Clemente, A. 2014b. Sobre la pobreza persistente, su caracterización y abordaje. *Revista de Políticas Sociales* N° 0. Buenos Aires, Universidad Nacional de Moreno. Disponible en: <http://www.unm.edu.ar/repositorio/imagenes/revistasociales.pdf>
- D'Alessandre, V. y Mattioli, M. 2015. ¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Comentarios a los abordajes conceptuales sobre el abandono escolar en el nivel medio. Cuadernos del SITEAL, Buenos Aires, IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires. Disponible en: http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_cuaderno_21_abandono.pdf
- Esquivel, V. 2011. La economía del cuidado en América Latina: poniendo los cuidados en el centro de la agenda. *Atando Cabos deshaciendo nudos*. Centro Regional de América Latina y el Caribe. Disponible en: http://www.americalinagenera.org/es/documentos/Atando_Cabos.pdf
- Hernández, D. y D'Alessandre, V. 2014. La producción social del cuidado: familia y derechos del niño. Ponencia presentada en las VIII Jornadas de Sociología de la UNLP. Disponible en: <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/viii-jornadas-2014/PONmesa28Hernandez.pdf>
- Ierullo, M. y Gamardo, M. 2014. Cuidados y pobreza persistente. Aportes para el estudio de las prácticas de crianza y cuidado en los sectores populares. *Territorios urbanos y pobreza persistente*. Buenos Aires, UBA Sociales.
- Lupica, C. 2014. *Recibir y brindar cuidados en condiciones de equidad: desafíos de la protección social y las políticas de empleo en Argentina*. Documentos de Trabajo N° 5. Buenos Aires, OIT.
- OIT. 2015. Trayectorias escolares protegidas en Argentina. Nota técnica en el marco del Día mundial contra el trabajo infantil. Disponible en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-buenos_aires/documents/genericdocument/wcms_375663.pdf
- SITEAL. 2016. Base de datos. http://www.siteal.iipe-oei.org/que_es_el_siteal (Consultada en septiembre de 2016)
- Tenti Fanfani, E. 2014. La profesión docente y los nuevos sentidos de la educación media. Trabajo presentado en el Congreso "El sistema educativo colombiano, rutas posibles para su integración en el marco del aseguramiento de la calidad". Bogotá, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional, 12 y 13 de marzo de 2014.
- Tenti Fanfani, E. 2012. *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires, IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- Terigi, F. 2015. La escuela media inclusiva ante la resistencia persistente del modelo escolar disciplinar. Diálogos del SITEAL. Disponible en: http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_dialogo_flavia_terigi_v2.pdf

Capítulo 2.

La dimensión subjetiva de los procesos de desescolarización

Debate actual sobre representaciones sociales
e identidad en la relación entre los jóvenes
y la escuela secundaria



2. La dimensión subjetiva de los procesos de desescolarización

Debate actual sobre representaciones sociales e identidad en la relación entre los jóvenes y la escuela secundaria

Daniel Contreras⁶ y Miguel Lafferte

2.1 Presentación

Sin ninguna duda la ampliación de la escolaridad secundaria es un fenómeno que atraviesa a toda América Latina, esto se aprecia tanto en el aumento de las tasas de escolarización,⁷ como en los cambios legislativos y de políticas educativas, hechos que permiten reconocer un “movimiento hacia adelante” en el ámbito de la escolaridad obligatoria. Lo dicho se asocia con el programa de implementación progresiva en la región del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, con la discusión sobre políticas orientadas al desarrollo y el crecimiento de los países de América Latina, así como con la promoción de la noción de *umbral crítico de escolaridad* (CEPAL, 1998).

Esta situación tan positiva ha sido acompañada, no obstante, por la persistencia del fenómeno de la deserción. En efecto, la progresiva inclusión escolar de nuevos segmentos sociales tiene sus claros aciertos en la dimensión de acceso –hay más centros educativos en más territorios del continente, especialmente de educación

primaria pero también de secundaria–, pero no en la dimensión de permanencia y finalización de los ciclos escolares. Los datos disponibles nos muestran, además, que los problemas de permanencia son más acuciantes, precisamente, en las propias zonas de estos nuevos segmentos recientemente escolarizados, es decir, en las zonas rurales, indígenas y urbanas marginales.

Comprender adecuadamente esta realidad constituye un desafío clave para las políticas educativas que busquen, efectivamente, asegurar el derecho a la educación para todos. Esta tarea supone al menos dos líneas de análisis. Por una parte, completar y actualizar el análisis sociodemográfico del fenómeno, respondiendo a las preguntas sobre dónde se ubican las y los jóvenes que dejan la escuela, qué los caracteriza, qué caracteriza a sus familias y contextos socioeconómicos, qué caracteriza a las escuelas en las que cursan y a sus respectivos sistemas educativos, y cómo se relacionan todos estos factores.

Por otro lado, no resulta posible dar cuenta de esta realidad sin indagar en *la dimensión subjetiva* de la desescolarización, es decir, sin considerar cómo influyen en este proceso las dimensiones subjetivas relativas a la configuración de la identidad durante la adolescencia junto con las expectativas de las y

6. Este documento fue realizado a título personal y no representa necesariamente la posición de UNICEF, organización en la cual el autor se desempeña como Especialista de Educación.

7. Barro y Lee (2010) estimaron que el progreso de la escolaridad de la población mayor de 25 años en América Latina pasó, entre 1960 y 2010, de 3,35 a 7,97 años.

los jóvenes. Todo esto reclama considerar no solo las expectativas y representaciones que ellos tienen sobre la educación y el papel que esta ocupa en el desarrollo de sus proyectos futuros, sino también dar cuenta de la subjetividad de los estudiantes en relación con su propia experiencia cotidiana de la escuela y, precisamente, cómo esa experiencia alimenta la conformación de aquello que esperan. Del mismo modo, es necesario incluir en el análisis las expectativas de los docentes, en tanto son actores que interactúan significativamente con sus estudiantes, incidiendo en el proceso de configuración de su subjetividad.

La necesidad de incluir esta dimensión está relacionada con al menos tres argumentos. En primer lugar, el hecho de que la adolescencia – independientemente de la tremenda variabilidad geográfica, socioeconómica y cultural que encierra esta categoría socioetaria – es vivida crecientemente como un espacio donde la autonomía es un valor deseado y promovido. Esto no quiere decir que las y los jóvenes (especialmente los más pobres de la región) puedan, en efecto, ejercer plenamente su autonomía, sino que la visión que tienen sobre sus experiencias –el modo como las viven y aprecian– influye en la configuración y en el desarrollo de esas mismas experiencias. En otras palabras, el modo en que viven y aprecian la escolarización afecta su desarrollo.

En segundo lugar, la configuración de los significados y sentidos que el espacio de la escuela media tiene para las y los jóvenes –que incide en su permanencia– se ve afectada por las expectativas, las identidades, los proyectos de vida y las representaciones que ellos tienen sobre la escuela media, así como por los que los adultos de la escuela media (principalmente, los maestros) tienen sobre los y las jóvenes.

En tercer lugar, es necesario considerar esta dimensión subjetiva por cuanto las expectativas, las identidades, los proyectos de vida y las representaciones que tiene la juventud acerca de la escuela media deben mirarse atendiendo

dos ámbitos distintos, a saber: i) la experiencia de la escuela media como una configuración de sentido en función del futuro (es decir, la educación como preparación para los proyectos que han de desarrollarse cuando la escolaridad concluya adecuadamente) y ii) la experiencia de la escuela media como una práctica de vida (el “ir a la secundaria”) que, corrientemente –fenomenológicamente quizás– provee –o no– espacios y tramas de socialización, experiencias gratificantes –o no– y contenidos simbólicos, que afectan tanto el bienestar subjetivo individual como la identidad y el significado cotidiano de la experiencia. Además, es razonable suponer que ambos ámbitos influyen, de manera variable y situada, en los procesos de desescolarización.

Como resulta evidente, integrar este análisis es relevante y permite entender más comprensivamente la realidad de los estudiantes secundarios, situando de mejor forma el problema de la deserción escolar.

Sin embargo, también enfrenta un problema práctico, ya que aprehender la subjetividad implica aproximaciones cualitativas, que no son generalizables, que son más difíciles de procesar para las definiciones de política y cuyo desarrollo es menos extendido, en comparación con los análisis cuantitativos.

En este sentido, el presente documento busca ser una contribución específica, al analizar –aun a riesgo de resultar parcial o incompleto– el debate en torno a la dimensión subjetiva de la escolarización de las y los jóvenes –en particular, de aquellos que transitan edades cercanas a las correspondientes al nivel medio de educación–, basándose en estudios cualitativos.

Sin duda, la incorporación de la dimensión subjetiva al análisis del problema de la desescolarización implica un reto metodológico. Para enfrentar el desafío, en el presente trabajo hemos optado por llevar adelante una revisión integradora y crítica de fuentes secundarias. Con

respecto a esta decisión, nos hemos basado en dos tipos de fuentes; por una parte, se consultó la producción científica desarrollada en los últimos años sobre un conjunto amplio de objetos de estudio vinculados (o vinculables) con el fenómeno de la desescolarización y, por otra parte, se indagaron los reportes de trabajo de las principales redes de investigadores en juventud de la región y los informes de situación de la región desarrollados por organismos internacionales. El primer tipo de fuente se orienta principalmente a desarrollar una mayor comprensión de los fenómenos, en tanto que el segundo se dirige más expresamente a guiar la definición de políticas, a partir de la visibilización de los problemas, la revisión comparada de casos y el análisis de las respuestas políticas y legales, hasta alcanzar recomendaciones de política.

El primer grupo de producción científica ha sido conformado mediante la revisión de publicaciones en torno a cinco categorías temáticas: la primera de estas es *identidad*, que incluyó términos de búsqueda como “juvenil”, “jóvenes” y “juventud”; la segunda categoría fue *escuela*, con términos asociados como “experiencia cotidiana”, “experiencia estudiantil”, “escolares” y “estudiantes”; la tercera categoría fue *desescolarización* y consideró términos como “biografía”, “abandono”, “deserción”, “ausentismo”, “mecanismos protectores” y “expulsores”; la cuarta categoría fue *representaciones sociales* y, finalmente, la quinta categoría correspondió a los estudios sobre las *prácticas de los estudiantes secundarios*, con criterios de búsqueda como: “práctica estudio”, “fenomenología”, “oficio de estudiante” y “oficio de alumno”.

La búsqueda se circunscribió a Iberoamérica y solo consideró publicaciones en español y portugués. Así se identificaron 147 artículos de 11 países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, España, México, Paraguay, Perú, Portugal y Uruguay. Posteriormente, se estableció un corpus a partir de los artículos más citados (47 en total), para realizar su análisis.

En función de los resultados de búsqueda, estas categorías luego fueron reagrupadas en las siguientes cuatro categorías:

- *la identidad juvenil*: que incluye la discusión sobre tecnologías de la información y su incidencia en la construcción de la subjetividad juvenil, las tribus urbanas y otras formas de sociabilidad de los jóvenes y la discusión sobre cómo las condiciones de vida condicionan este proceso y generan contenidos de identidad específicos de los jóvenes urbanos o rurales;
- en segundo lugar, se encuentra el emergente y menos poblado debate sobre *el proyecto de vida y la autonomía*;
- en tercer lugar, *la identidad y el oficio de estudiante*;
- y, en cuarto lugar, *las representaciones y los factores intraescolares asociados con la desescolarización*; es decir, la investigación sobre el modo como se articulan biografía, identidad y factores de desescolarización, así como la discusión sobre la posición y el rol que cumple lo subjetivo en los mecanismos expulsivos y protectores. Además, en este grupo se distingue la violencia escolar como un factor expulsivo específico y el problema de las representaciones recíprocas entre profesores y estudiantes.

Con este análisis se busca describir el debate actual sobre *identidad y representaciones sociales* en su vinculación con el proceso de desescolarización a partir de los hallazgos más extendidos y los vacíos por completar. A partir de ello, se busca establecer algunas propuestas y recomendaciones.

2.2 El debate sobre la identidad adolescente

Desde la década de 1990, se ha desarrollado en América Latina, con niveles oscilantes de intensidad, un debate acerca de los procesos de construcción sociocultural de significados en torno a la juventud. Este debate se basa en la comprensión de la juventud como un momento del ciclo vital, así como

en su modelado a partir de las diferencias sociales de clase, género y etnia, entre otras.

La condición juvenil puede entenderse como la forma en que la sociedad construye y atribuye significado a ese momento del ciclo vital, pero también como el modo en que esta construcción es experimentada de acuerdo con las diferencias sociales de clase, género y etnia, entre otras (Dayrell, 2007).

La pregunta por la condición juvenil nos conduce al desafío de “comprender sus prácticas y símbolos como manifestaciones de un nuevo modo de ser joven, expresión de mutaciones ocurridas en los procesos de socialización” (Dayrell, 2007), profundas transformaciones socioculturales ocurridas en el mundo occidental en las últimas décadas, fruto de los procesos de resignificación del tiempo y el espacio, reflexividad, desterritorialización y desanclaje, que han generado una nueva arquitectura de lo social (Giddens, 1991). Nos encontramos, en efecto, ante una nueva condición juvenil en las sociedades latinoamericanas contemporáneas.

Empleando la terminología de Mead (1971), Barbero (2002) caracteriza a la cultura occidental a partir de la década de 1960 como prefigurativa, esto es, como una cultura donde los pares reemplazan a los padres como modelos de comportamiento. Así, individuos y colectivos heterogéneos acuden, desde distintas temporalidades, a una comunidad mundial, donde emprenden un aprendizaje cultural basado más en la exploración que en la mera reproducción.

Como sabemos, la construcción social de la juventud se remonta al siglo XIX y al ascenso de la burguesía capitalista. Sin embargo, la juventud solo se consolidará en la década de 1960, al extenderse a las clases medias (profesionales y obreros industriales) en los Estados Unidos y en la Europa de posguerra. En América Latina, hasta 1970 la juventud se restringía a los estudiantes universitarios, y solo se ampliará su concepción a

propósito de la extensión de la educación formal, el crecimiento de las urbes y el auge de los medios masivos (Silva, 2002).

2.2.1 La cultura digital como nueva cultura adolescente

Más allá de las condiciones materiales y simbólicas que inauguran la construcción de la juventud, la experiencia juvenil se presenta como un ámbito tremendamente heterogéneo. Su dimensión simbólica y expresiva ha sido crecientemente apropiada por sus protagonistas (los propios jóvenes) para comunicarse y tomar posición ante sí mismos y ante la sociedad, a través de manifestaciones como la música, el baile, el video, los programas de radios comunitarias, entre otras; desde el consumo cultural, con el fin de generar un “nosotros”, y desde la producción, para adquirir más protagonismo en el proceso de construcción de su identidad (Dayrell, 2007).

En este sentido, el informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2014 (SITEAL, 2014) indicó que:

“... en términos de nuevas subjetividades (...) nos hallamos ante las primeras generaciones que acceden a la ruptura de la secuencialidad serial (por efecto del hipertexto y de la hipermedia, como sustrato del relato) y a la apertura de una pluralidad de rumbos, lo que implica el desvanecimiento de jerarquías de lectura con un acotamiento definido (centro-margen; tiempo-espacio; punto A-punto B) (...). Las nuevas generaciones poseen la capacidad de realizar varias actividades a la vez, en una práctica de multitarea permanente. Abren múltiples ventanas al mismo tiempo: ven televisión, hacen tareas escolares, juegan, chatean (con varias personas al mismo tiempo), escuchan música, todo a la vez. Lo que parece estar sucediendo es que nos encontramos frente a una nueva modalidad de la atención que podríamos denominar ‘atención distribuida’, frente a la tradicional ‘atención focalizada’”.

Lo cierto es que los modos de practicar y entrenar la atención en el presente se relacionan con los hábitos y con el contexto tecnocultural en el que los niños y los jóvenes se desenvuelven, y –podría aventurarse también– que se ligan con las necesidades y expectativas que sobre estas generaciones tienen sus padres, quienes los vinculan con múltiples actividades.

En torno a estos contenidos y prácticas, se forman *comunidades hermenéuticas* (Barbero, 2002), nuevos modos de percibir y narrar la identidad, con temporalidades más fugaces y precarias, pero también más flexibles, capaces de hacer convivir, en un mismo individuo, ingredientes provenientes de universos culturales muy diversos. En la relación de los jóvenes con la tecnología hay una doble complicidad, cognitiva y expresiva: en ellas los jóvenes encuentran un idioma y un ritmo que les son propios (Barbero, 2002).

El cuerpo y su aspecto son elementos especialmente relevantes dentro de las culturas juveniles. A la ostentación de indumentarias y actitudes, se suman dispositivos electrónicos, reproductores de MP3 o teléfonos móviles, cuyo impacto en el cotidiano juvenil, como señala Dayrell (2007), “requiere ser más investigado”.

Usos, modos y frecuencia de acceso; consumo y producción cultural; desarrollo y circulación de bienes simbólicos

En una primera línea de investigaciones en este ámbito, encontramos los análisis sobre acceso, usos, modos y frecuencias con que los jóvenes interactúan con las tecnologías de la información.

Habitar el espacio virtual se ha constituido en una práctica extendida entre las y los jóvenes de la región, especialmente en contextos urbanos. En países como Chile o Argentina, la expansión del acceso a Internet los ha alcanzado a casi todos; se conectan por diferentes vías y dispositivos y desde diversos lugares, en el hogar, en locutorios o cibercafé, en bibliotecas o en la escuela. De acuerdo con Morduchowicz (2010), el 75% de

los adolescentes y jóvenes de 11 a 17 años de Argentina tenían un perfil personal en una red social, y Facebook era la más popular.

En ese país, los jóvenes se conectan a Internet diariamente, por períodos variables (de una hora y media en promedio), que aumentan considerablemente cuando cuentan con acceso a la red desde sus hogares (más o menos por tres horas). Los jóvenes usan Internet para comunicarse, a través de *chats*, redes sociales, correo electrónico y *blogs*. Otros usos que dan a la red son: buscar información, hacer tareas escolares, escuchar o descargar música, ver videos y participar de videojuegos en línea. Ya en 2008 el informe “La Generación Interactiva en Iberoamérica” (Fundación Telefónica, 2008) estimó que el 95% de las y los jóvenes de siete países de la región⁸ eran usuarios de Internet y apreció que los usos principales eran, en orden decreciente, comunicarse, conocer, compartir, divertirse y finalmente consumir.

Esta línea de investigaciones, enfocada en la ampliación del acceso a Internet que ha ocurrido en América Latina durante la última década, genera un conjunto de importantes nuevas preguntas, a propósito de la utilización de dispositivos electrónicos distintos de los ordenadores de escritorio, como portátiles, teléfonos inteligentes, tabletas y otros, junto con las diversas modalidades y estrategias de uso por parte de los jóvenes, todas cuestiones que resultan mucho más difíciles de pesquisar.

Cibersocialización, Internet y roles

Por otro lado, nos encontramos con un conjunto de fenómenos que ocurren en la conjunción entre la cultura virtual –entendida como los modos y normas de comportamiento asociados con Internet y el mundo en línea– y la cultura juvenil. Si bien puede hablarse de una dualidad entre la esfera virtual (en línea) y la real (de las relaciones cara a cara), para los jóvenes, esta frontera es implícita y permeable. En ocasiones –para irritación de padres

8. Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y la República Bolivariana de Venezuela.

y profesores–, estas esferas incluso se superponen, es decir que los jóvenes pueden *estar en el mundo real* sin dejar de *estar conectados*.⁹

“En el contexto tecnocultural actual, la relación entre el mundo real y el mundo virtual no puede entenderse como un vínculo entre dos mundos independientes y separados, que eventualmente coinciden en un punto, sino como una cinta de Moebius, donde no existe un adentro y un afuera, y donde es imposible identificar límites entre ambos. Para las nuevas generaciones, cada vez más, la vida digital se fusiona con su domesticidad como un elemento más de la naturaleza. En esta naturalización de la vida digital, los aprendizajes provenientes de ese entorno se mencionan con asiduidad, no solo porque se los pregunta explícitamente sino porque la referencia a Internet sale del modo más espontáneo entre los entrevistados. La idea de aprendizaje activo, el *googleo* ‘cuando no se sabe’, el recurso de los tutoriales para ‘aprender’ un programa o un juego, o la expresión ‘aprendí mejor inglés y de forma más divertida jugando’ se suceden en gran cantidad de ejemplos que ponen a Internet como el lugar al que más recurren los jóvenes entrevistados” (SITEAL, 2014).

Puede afirmarse que Internet se vuelve una extensión de la dimensión expresiva de la condición juvenil. Allí, las y los jóvenes hablan de sus vidas y preocupaciones, diseñan los contenidos que ponen a disposición de los demás y evalúan las reacciones que estos suscitan, bajo la forma de una sanción social optimizada y electrónicamente mediada.

Conectados, los jóvenes hablan de sus rutinas y vidas cotidianas; con cada *post* o estado, imagen o video que suben a la red, tienen la posibilidad de preguntarse quiénes son y ensayan perfiles diferentes de los que asumen en el mundo “real”. Así, negocian su identidad y crean sentidos de pertenencia, poniendo a prueba la aceptación y el repudio de los demás, marca esencial del proceso de construcción de la identidad. Los jóvenes se interrogan sobre qué piensan de sí mismos, cómo

se ven a sí mismos y, muy especialmente, cómo los ven los demás. A partir de estas preguntas toman decisiones que, a través de un largo proceso de prueba y ensayo, los llevarán a conformar su identidad. Esta experimentación también es una forma, para ellos mismos, de pensar su inserción, pertenencia y sociabilidad en el mundo “real” (Murduchowicz, 2010).

Desde otros puntos de vista, surge la pregunta sobre cuál ha sido el impacto de Internet, esta suerte de *laboratorio de experimentación de la identidad* (Turkle, 1995; Wallace, 1999), en la conformación de la identidad juvenil. Si, por un lado, como ya hemos señalado, Internet brinda a los jóvenes la posibilidad de explorar y desempeñar distintos roles y personificaciones, por otro lado, las instancias virtuales, algunas de ellas altamente atractivas, vívidas y absorbentes (como algunos videojuegos o juegos virtuales de personificación), podrían representar un riesgo para la construcción de una identidad personal estable y viable (Zegers y Larraín, 2011).

Además de ser un espacio de construcción de la identidad individual, Internet se configura como un espacio de sociabilidad juvenil, principalmente entre grupos de amigos y amigas. Se trata de un tipo de interacción simultánea, a través de una o más pantallas (teléfonos, portátiles, ordenadores de escritorio), en tiempo real, que no requiere de la presencia física. Una de las características de Internet más significativas para las y los jóvenes es que les permite establecer relaciones entre pares para abordar temáticas que, de otra forma, no abordarían. De ese modo, se vuelve posible compartir secretos y confidencias difíciles de expresar en persona, gracias a la anulación de la dimensión física de la relación, lo que disminuye las inhibiciones y permite sortear los juicios de valor directos.

Las relaciones que los jóvenes construyen a través de la red les brindan una sensación de libertad y autonomía que rara vez experimentan en otras esferas de sus vidas, convirtiéndose, posiblemente,

9. Esta discusión puede seguirse en Murduchowicz (2010) y Zegers y Larraín (2011), entre otros.

en el espacio donde alcanzan una mayor independencia (Murduchowicz, 2010).

Estas formas de habitar la red, a través de *comunidades virtuales*, cibernéticas y también de *comunidades hermenéuticas* (culturas audiovisuales y musicales), tienen un correlato en la forma como los jóvenes habitan y dotan de sentido a la retícula ramificada que forman las líneas y los nodos de la ciudad (Barbero, 2002).

2.2.2 Identidad de jóvenes rurales y urbano-marginales

Históricamente, el concepto de juventud ha excluido a los jóvenes rurales. De alguna forma, este concepto sigue girando alrededor de un modelo de varón urbano y estudiante (Silva, 2002). Sin embargo, la globalización y el acceso a las tecnologías de la información, junto con nuevos desarrollos teóricos en torno a los estudios de la ruralidad, han reabierto y resituado el debate, si bien su presencia en la literatura especializada continúa siendo marginal.

Pero no ocurre lo mismo con los jóvenes de los sectores urbanos marginales, cuya experiencia es visualizada a partir del “encuentro entre las condiciones sociales materiales y simbólicas en que se desenvuelven sus vidas”, marcadas por la vulnerabilidad (Fogolino *et al.*, 2012). Condiciones de habitabilidad precarias, servicios públicos deficitarios, alcoholismo, embarazo adolescente y violencia constituyen algunos de los factores de vulnerabilidad que se les asocian.

Ante esta situación, la experiencia juvenil marginal resulta marcada por la exigencia de romper con la reproducción cultural: con el grupo de pertenencia (padres) y con el grupo generacional (hermanos, primos, amigos), mediante lo que Bourdieu denominó una “misión desgarradora” (Bourdieu, 2002). Sus condiciones materiales y simbólicas los hacen altamente sensibles a los cambios y rupturas que supone la condición

juvenil, sumados a la exigencia de ingresar en el mundo del trabajo, todo lo cual puede tener un alto costo subjetivo (Fogolino *et al.*, 2012). Este desafío cotidiano se expresa en una “tensión constante entre la búsqueda de gratificación inmediata y un posible proyecto futuro” (Dayrell, 2007).

En estas circunstancias, los grupos de pares ganan importancia. Para los jóvenes a quienes se ha impuesto una identidad subalterna, el grupo de pares opera como uno de los pocos espacios de construcción de autoestima, donde se les brinda acceso a identidades positivas (Dayrell y Gomes, 2002; 2003).

Respecto del tiempo y el espacio, la temporalidad propia de la condición juvenil encuentra, en el caso de los sectores populares, un correlato en el mundo del trabajo, marcado en general por empleos precarios y de corta duración.

Por otro lado, los jóvenes populares también utilizan y dotan de sentido al espacio. La periferia es entonces resignificada (desde la muy real carencia de servicios y desde la violencia) como un lugar de interacciones afectivas y simbólicas. Las calles, plazas, esquinas y los bares se tornan lugares de sociabilidad. A pesar de la falta de dinero y de las dificultades de transporte, desplazarse por la ciudad significa un desafío lúdico, capaz de dar placer y alegría. Los jóvenes populares constituyen territorialidades transitorias y a través de ellas afirman su lugar en una ciudad que los excluye (Dayrell, 2007).

Sujetos a condiciones de constricción estructural, la transición hacia la vida adulta aparece ante estos jóvenes como un laberinto que los obliga a sumergirse en una búsqueda constante por articular el principio de realidad (¿qué puedo hacer?), el del deber (¿qué debo hacer?) y el del deseo (¿qué quiero hacer?), lo que los posiciona en encrucijadas donde se juegan nada menos que su futuro (Pais, 2003).

2.2.3 Tribus urbanas, nuevos grupos e identidad territorializada

En el contexto de despersonalización, masividad y anonimato, propiciado por la modernidad y las condiciones de vida en el capitalismo actual (globalización, transnacionalización), los y las jóvenes han desarrollado en las últimas décadas mecanismos de respuesta a la sociedad hegemónica, creando microsociedades o microculturas, nuevas sociedades primitivas –en el sentido en que Durkheim empleaba el término, como sociedades elementales– que emergen en las grandes ciudades y alteran el mapa urbano (Silva, 2002).

Para las y los jóvenes, la forma de habitar la ciudad dispersa y anónima se vuelve tribal, y así se agrupan en torno a marcadores como la edad, el género, los gustos sexuales, los estilos de vida, las formas de exclusión social y un conjunto variado de repertorios estéticos (Barbero, 2002).

Más allá de un importante componente estético y de un peculiar uso del espacio urbano, estas tribus pueden entenderse como “una respuesta ingeniosa y circunstancial” que los jóvenes “dan al estado actual de las cosas [en] las sociedades contemporáneas”, en un movimiento que va desde la despersonalización hacia la personalización (Silva, 2002).

Tribus urbanas y nuevas formas de sociabilidad

Las tribus urbanas son agrupaciones temporales y fugaces, pero también lugares donde las y los jóvenes pueden acceder a encontrar y encontrarse con otros, construyendo identidades personales y colectivas. Se caracterizan por un componente emocional-afectivo, dentro de una comunidad de pares fraternos, que comparten un destino o finalidad y que poseen códigos éticos y sociales propios. De acuerdo con Maffesoli (1990), su característica distintiva es la fisicalidad corporal y emocional, derivada del encuentro cercano, inmediato, festivo y, en ocasiones, agresivo, entre sus miembros.

Las tribus urbanas son una fuente de identidad, en la medida que ofrecen una salida a los marcos de referencia conocidos (la familia), accediendo a los grupos de pares. Como señala Silva (2002), la “identidad personal se edifica a partir de conocer y reconocerse en otros”.

A través de la amistad, el grupo de pares se convierte en un punto de referencia fundamental: en él se realizan actividades, se difunden ideas y se buscan formas de afirmación ante el mundo adulto, creando un “yo” y un “nosotros” distintivos. De acuerdo con Pais (1993), los amigos “constituyen el espejo de la propia identidad, un medio a través del cual [las y los jóvenes] establecen similitudes y diferencias en relación a los demás”.

Según Aguirre y Rodríguez (1996), la identidad de las tribus urbanas “se organiza en torno a unas coordenadas de espacio y tiempo, dentro de las cuales los miembros del grupo manifiestan y desarrollan una cultura propia y diferencial: lenguaje, símbolos, rituales y ceremonias”.

En términos temporales, predomina el presente, especialmente el tiempo fuera de las instituciones (y en particular nocturno), cuando predominan la aleatoriedad, los sentimientos y la experimentación. En esos momentos, se experimenta una ilusión de liberación, un escape de los tiempos rígidos, en una búsqueda por superar la monotonía a través de aventuras y emociones fuertes. La reversibilidad del tiempo juvenil también se expresa en la adherencia a estilos, grupos musicales, grupos de amigos, prácticas y relaciones amorosas, en las que se tiende a no crear compromisos que vayan más allá de un día o una semana (Dayrell, 2007).

Por otro lado, estas formas de sociabilidad juvenil tienen una dimensión espacial, que se expresa en la búsqueda de un territorio propio y en recorridos activos por la ciudad y sus alrededores (Silva, 2002). Se trata de modos nómadas de habitar la ciudad, mediante desplazamientos de la banda juvenil, que cambian y se reconfiguran, en un movimiento semejante al que realizan los migrantes (Barbero,

2002). Estos movimientos son una suerte de síntesis del tiempo y el espacio juvenil, de las dimensiones de la condición juvenil que se despliegan en el espacio, así lo dotan de sentidos y lo convierten en punto de anclaje de la memoria individual y colectiva (Dayrell, 2007). En estos tiempos y espacios, los jóvenes se reúnen, participan de espectáculos, se divierten, deambulan por la ciudad, reinventando temporalmente los sentidos de los espacios urbanos (Herschmann, 2000).

Retomando a Maffesoli (1990), las tribus urbanas pueden definirse a partir de cuatro características: son comunidades emocionales (ante la falta de contacto y contagio emocional); actúan contra la pasividad, manifestando una energía subterránea; crean una nueva sociabilidad, orientada a los ambientes más que a los contenidos específicos; y finalmente, ante la fragmentación, generan interacciones fuertes aunque discontinuas (bailar, codearse, golpearse, etc.).

En sus viajes por la ciudad, a través de los cuales participan de estas formas de sociabilidad intensas y de una búsqueda de la identidad, los jóvenes van en procura de amigos, aunque potencialmente también, de enemigos o adversarios.

Aproximaciones a la identidad y a las pandillas; violencia e identidad grupal y de género

Las prácticas culturales de estos grupos lejos están de ser homogéneas y, de hecho, se orientan según objetivos diversos, definidos por influencias múltiples, tanto internas como externas. En torno a un mismo estilo cultural, pueden darse prácticas delictivas, intolerantes o agresivas, así como otras orientadas al disfrute saludable del tiempo libre o a la movilización ciudadana (Dayrell, 2007). En algunos casos, las nuevas culturas urbanas pueden resultar contestatarias y resistentes a la cultura dominante (Zarzuri, 2000).

A pesar de no ser generalizadas, las expresiones de violencia tienden a darse dentro de los grupos de amigos, especialmente entre los varones, bajo la

forma de discusiones, peleas y actos de vandalismo, en el marco de sociedades más amplias que, en muchas ocasiones, también incitan y permiten la violencia (Dayrell, 2007). Los roles de género pueden propiciar determinados tipos de conducta; por ejemplo, cuando se asocia la imagen masculina con el coraje y la virilidad. Luego, sumados a la competencia, estos valores pueden adquirir una función dentro de la sociabilidad juvenil. Pero aun así, el grado de violencia física y simbólica presente en las relaciones juveniles se restringe, en sus expresiones más acusadas, a unas pocas tribus urbanas muy específicas (Silva, 2002).

2.3 Autonomía y proyecto de vida

Como hemos señalado, en la experiencia personal y social se entrecruzan condiciones materiales estructurales junto con condiciones subjetivas, individuales y colectivas; estas últimas pueden describirse como determinadas o centradas en la interacción entre lo público y lo privado, lo pasado y lo futuro (Atria, 1993) (ver Gráfico 9).

Desde esta perspectiva, los diversos aspectos de las trayectorias vitales impactan de manera diferenciada en la configuración de la identidad juvenil y la posición que, dentro de ella, ocupa la escolaridad. El principal dispositivo conceptual es el del proyecto de vida. En este sentido, es posible afirmar que la expansión de la escuela media implicó que la posibilidad de contar con tiempo biográfico más o menos protegido (de las tareas productivas y reproductivas) para proyectarse hacia el futuro haya pasado a ser una experiencia relativamente común entre las y los jóvenes de América Latina.

Aunque resulta difícil establecer una apreciación sustantiva sobre este proceso de planificación, tres afirmaciones generales pueden desprenderse de las investigaciones que tematizan la relación entre los jóvenes y el proyecto de vida en la región: se observa una fuerte tendencia a posponer la edad para tener hijos; existe una tendencia también a

retrasar el matrimonio y a posponer el momento de independizarse del hogar materno; y lo mismo ocurre respecto de la edad para convertirse en un individuo laboralmente activo.

De manera subyacente a todas estas lógicas de construcción de futuro, se encuentra una postura, por sobre todo pragmática, según la cual tener una adecuada situación económica constituye la base y el punto de inicio para cualquier proyecto de vida (Ghiardo y Dávila, 2005). En este horizonte, se pueden destacar los siguientes dos temas específicos.

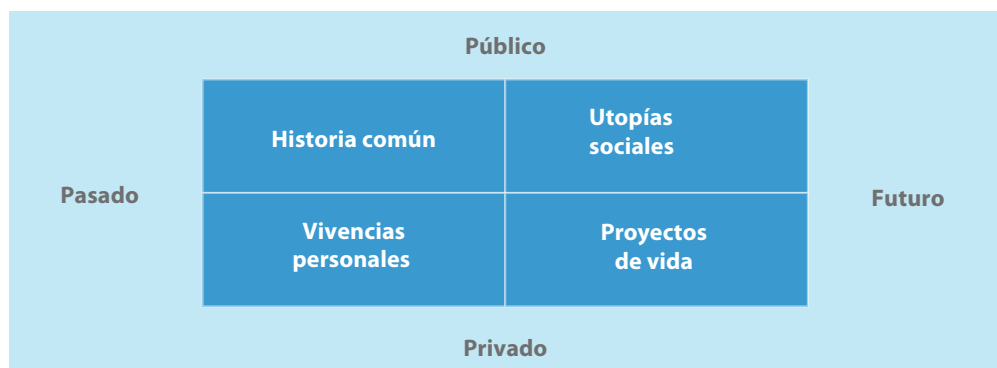
Significado de la maternidad entre las estudiantes secundarias: las tareas domésticas y el embarazo-maternidad de las adolescentes figuran entre las causas específicas de mayor peso para la desescolarización de las jóvenes. De acuerdo con las investigaciones, las jóvenes que se embarazan o son madres detentan una lógica propia, y sus actos, que desde un punto de vista externo pueden parecer contradictorios o inadecuados, son consistentes con modelos culturales específicos donde los embarazos no son una consecuencia accidental de la desinformación juvenil, sino resultados buscados, orientados según los mandatos de feminidad y masculinidad establecidos en su entorno social (Hernández, 2003). Esto implica que el embarazo es comprendido (incluso aunque no sea parte

de un proyecto previo, sino también como una resignificación a *posteriori*) como una forma de adquirir una identidad definida y un nuevo estatus en la comunidad.

Lejos de tratarse de un fenómeno sencillo o lineal, el embarazo adolescente vinculado con la deserción escolar se presenta como un problema complejo, que tiene implicancias económicas, socioculturales, psicológicas y afectivas y, de más está decirlo, acarrea consecuencias personales, educacionales, familiares, laborales y sociales. Parte de esta complejidad se deja apreciar a través de varios estudios (Molina, 2004), que han demostrado que la deserción escolar no ocurre solamente durante el embarazo, sino también antes del mismo (porción de los embarazos adolescentes que queda, por lo tanto, fuera de los radares institucionales). Algunos investigadores (Meléndez, 2000) han señalado que la deserción escolar constituye un eslabón más bien tardío en la cadena del fracaso escolar (que ha sido precedido por la repitencia y la baja escolaridad de los padres, además de estar enmarcado por condiciones de pobreza).

Autonomía, protección social y soledad: la juventud puede definirse como un esfuerzo de construcción de las bases biográficas personales en el campo de la negociación (y tensión) entre la autonomía individual y la dependencia social. Esta negociación ocurre en contextos sociales

Gráfico 9. Interacción entre lo público y lo privado, el pasado y el futuro



Fuente: Atria, 1993

y además requiere de recursos sociales.¹⁰ Güell (2007) reconoce tres recursos sociales básicos para la creación de la juventud: un sentido del tiempo largo, un espacio definido por vínculos no familiares y una sociabilidad organizada sobre bases electivas.¹¹

Parece claro que, en la región, un alto número de adolescentes no dispone de un contexto que les provea de un sentido adecuado del tiempo (el presente es demandante y el futuro se vislumbra como una promesa vacía), de espacios públicos incluyentes (tanto físicos como comunicacionales, plurales y no discriminatorios) ni de condiciones reales para sociabilizar de maneras abiertas y plurales (ausencia de un lenguaje social fuerte que los incluya). Frente a todo esto, en cambio, aparece la indiferencia y lo defensivo o –lo que es lo mismo– la soledad y la agresión. De hecho, para muchos niños, niñas y jóvenes de los estratos pobres, la calle se convierte en el ámbito de socialización entre pares más satisfactorio, mientras la escuela se manifiesta como la primera experiencia de fracaso social (Espíndola y León, 2002).

Esta precarización del proceso de construcción autónoma del sujeto transcurre, en América Latina, en un escenario donde la escuela no se asigna a sí misma una clara función de apoyo y acompañamiento de este proceso. Un estudio reciente realizado en Chile constató que, si bien el proyecto de vida es un significativo de uso intensivo en la escuela, su sentido permanece difuso y no está acompañado de oportunidades de aprendizaje específicas (Castillo y Contreras, 2014).

Pereira (2012), al indagar sobre cómo los estudiantes secundarios atribuyen sentido a la escuela, afirma que existe una evidente discontinuidad y que una pista para avanzar en

10. De allí que se entienda a la juventud como un producto social y que las diferentes formas de *ser* y *hacerse* joven no sean iguales, ya que son las sociedades las que proveen equitativamente los recursos sociales para *hacerse* jóvenes.

11. Como se aprecia, son recursos simbólicos que solo puede proveer la sociedad como un todo.

la perspectiva de restituir una continuidad entre los sentidos de las y los jóvenes y los sentidos de la cultura escolar es “reconocer a estos en sus especificidades e identidades. Quizá al percibirlos como jóvenes podamos construir canales para un diálogo más amplio en el que ellos puedan encontrar sentido en construirse como alumnos-jóvenes o jóvenes-alumnos” (Pereira, 2012).

Esta situación se profundiza en un contexto donde la adolescencia constituye un sujeto de protección social débil, con bajísima relevancia y presencia en la disputa sobre políticas públicas de protección a la infancia, en tanto existe una prevalencia y casi monopolización del campo por parte de la primera infancia.

2.4 El oficio de ser estudiante

En la región, desde fines de los años noventa –y muy inspirada en los trabajos de Perrenoud (1990 y 1995) y Giroux (1993)–, se ha desarrollado una aproximación específica al fenómeno de la construcción de identidad de las y los estudiantes secundarios como actores que despliegan estrategias mediante las cuales toman decisiones de adaptación o apropiación del entorno durante su experiencia cotidiana.

“Los jóvenes estudiantes de secundaria no son sujetos pasivos. Las relaciones que establecen con sus establecimientos educacionales no están ausentes de su propia subjetividad. Los jóvenes construyen ‘saberes’ y ‘saber hacer’ que les permiten dar un ‘sentido’ y ‘significado’ propio a lo que realizan. Estos ‘saberes’ y ‘saber hacer’ los adquieren en un proceso de apropiación que tiene como característica ser colectivo y situado. No conocer estos sentidos y significados propios, como a su vez las estrategias que desarrollan para posibilitar su protagonismo, puede llevar a una explicación o relación no válida con ellos o a una elaboración de una política de atención inadecuada” (Baeza, 2002).

En un sentido similar, Dubar (1996) y Dubet y Martuccelli (1996) señalan que la formación de cualquier actor social implica un proceso de socialización, condicionado aunque no determinado por su medio, pero signado también por un proceso de subjetivación que permite una diferenciación fundante de su identidad propia.

Este proceso se desarrolla en tensión con las prácticas institucionales de las escuelas secundarias, que ven a las y los jóvenes como sujetos pasivos, moldeables (por lo que la escuela se sitúa en una posición de dictaminadora), y donde la homogeneización (se ve al joven restrictivamente solo como estudiante), la etiquetación (se hacen distinciones entre alumnos a partir de estereotipos), la desconfianza (se concibe que el joven actuará correctamente si es vigilado) y la meritocracia individual (todo logro se atribuye a méritos individuales, desestimándose las condicionantes socioeconómicas y culturales de los sujetos) constituyen los modos preferentes mediante los cuales los adultos de la escuela procesan la variabilidad individual de los estudiantes. En este sentido, Giroux (1993) afirma que “la voz y la experiencia estudiantil quedan reducidas a la inmediatez con que pueden ser aprovechadas y existen como algo que se debe medir, administrar, registrar y controlar. Su carácter distintivo, sus disyunciones, su calidad vivida, son aspectos, todos ellos, que quedan disueltos bajo una ideología de control y manejo”.

Los estudios empíricos en este campo muestran que es posible reconocer dos coordenadas en las que se inscribe el proceso de desarrollo del oficio de ser estudiante (Ghiardo y Dávila, 2005). Por una parte, las estrategias y prácticas de adaptación a las regulaciones y normas de la vida escolar (que incluyen sus disposiciones hacia el estudio) y, por otra, el discurso que, sobre dichas estrategias y prácticas, despliegan los estudiantes.

Si bien los pocos estudios disponibles no son concluyentes, puede afirmarse que estas

estrategias se mueven entre ciertas directrices más bien orientadas a construir una sociabilidad colectiva gozosa y otras que están orientadas más individualmente. En este caso, pueden reconocerse al menos dos tendencias: i) procesar la vida escolar como la resultante de lo que Goffman (2001) denomina “instituciones totales” (donde la conflictividad interna se procesa a través de expresiones como las de “la fuga”), y ii) especialmente en los países con mayor cobertura de escuela media, se aprecia una exacerbación del individualismo, con una tendencia a comprender la escolaridad como una carrera cuyo éxito depende exclusivamente del esfuerzo personal.

2.5 Factores intraescolares, representaciones y desescolarización

Como hemos señalado, el proceso de construcción de la identidad de las y los jóvenes afecta –y es afectado por– el modo como se despliega la experiencia escolar. En este sentido, el análisis cuantitativo de factores asociados a la desescolarización, dentro del cual los factores intraescolares presentan un alto peso relativo, debe complementarse con una revisión de estas variables, un análisis de la violencia como factor específico y, finalmente, un análisis sobre las maneras de articularse las percepciones recíprocas de docentes y estudiantes en el contexto escolar.

2.5.1 Lo subjetivo y los factores expulsivos de la escuela

Ya al comienzo de la década pasada se consolidó la distinción entre los factores extraescolares (pobreza, ruralidad, género, pertenencia étnica, entre otros) y los factores intraescolares (bajo rendimiento, problemas de conducta, autoritarismo docente, desempeño académico, percepción sobre la calidad de la oferta educativa), asociados con la desescolarización (Alcázar, 2009). Diversos estudios han caracterizado

esta realidad; tal es el caso del realizado por Espíndola y León (2002), donde se afirma que:

“De esta manera, serían las características y la estructura misma del sistema escolar,¹² junto con los propios agentes intraescuela, los responsables directos de la generación de los elementos expulsores de este, ya fuera por lo inadecuado de su acción socializadora o por su incapacidad para canalizar o contener la influencia del medio socioeconómico (adverso) en el que se desenvuelven los niños y jóvenes” (Espíndola y León, 2002).

Desde una perspectiva preventiva del fracaso escolar (y, por lo tanto, del abandono y la deserción), Román (2013) construye más recientemente una matriz de análisis de factores asociados al fracaso escolar, donde se conjugan factores materiales y estructurales (cuantificables) con otros político-organizativos referidos al sentido (más cualitativos), los cuales se ubican principalmente en la dimensión cultural.

2.5.2 La violencia como factor expulsor crítico

Un fenómeno particularmente relevante en este escenario es el problema de la violencia. Siguiendo a Escotto (2015), Trucco y Ullmann (2015) reconocen un conjunto de causas para la violencia que afecta a las y los jóvenes, entre estas se destacan: la creciente desigualdad y exclusión (o exclusiones); las secuelas de conflictos civiles; el tráfico de drogas; los procesos migratorios y las deportaciones;¹³ la violencia intrafamiliar; la falta de sentido de pertenencia de

los y las jóvenes; la estigmatización de la juventud; y la desafiación institucional.¹⁴ A esto se suman dos encuadres culturales: una cultura generalizada que valida la violencia como mecanismo para resolver conflictos (IIDH, 2011), y una baja tolerancia a las diferencias en sociedades muy desiguales, lo que promueve la discriminación.

Como es evidente, existe un amplio espectro de expresión de la violencia que afecta a las y los adolescentes. Trucco y Ullman proponen el siguiente esquema integrativo y clasificatorio (ver Tabla 4).



Mirek Nowaczyk/Shutterstock.com

12. Terigi (2012), refiriéndose al caso argentino, refuerza esta limitación, afirmando que: "... la matriz organizacional básica de la escuela secundaria argentina es una poderosa razón por la cual resulta difícil introducir los cambios que consideramos necesarios en este nivel escolar. Propone un trípode conformado por un *currículum* fuertemente clasificado, unos procesos de reclutamiento y formación de profesores, según el principio de la especialidad disciplinar, y puestos de trabajo conformados como colecciones de tiempos rentados que espejan las horas de clase de los estudiantes".

13. Los migrantes están en una condición donde se pueden ver limitados sus derechos y quedar expuestos a abusos por parte de los empleadores, a dificultades de acceso en los servicios y a discriminaciones y marginalización (CEPAL, 2014).

14. "... (La) situación de ruptura de los vínculos que permite la formación de capacidades y la participación en el capital social, en la medida en que el mercado laboral y el sistema educativo son los espacios más importantes de inclusión, puede constituirse en un factor de riesgo que incremente la propensión de los jóvenes a perpetrar algunas manifestaciones de violencia. La aceptación de estos jóvenes en su propia marginación los dispone a la vulnerabilidad y los condiciona a reproducir la pobreza y exclusión, los expone a riesgos en el ámbito de la salud reproductiva, además de, en algunos casos, convertirlos en potenciales participantes en actividades transgresoras" (SEGLB-OIJ, 2008, citado en Escotto, 2015).

Tabla 4. Manifestaciones de violencia en la juventud clasificadas de acuerdo con la complementariedad de las tipologías de Galtung y del modelo ecológico

TIPOLOGÍA DE GALTUNG	TIPOLOGÍA DEL MODELO ECOLÓGICO		
	AUTOINFLIGIDA	INTERPERSONAL	COLECTIVA
DIRECTA	Autolesiones y suicidio	Agresiones físicas y/o psicológicas en el contexto familiar, de o hacia la pareja o amistades cercanas	Agresiones físicas y/o psicológicas hacia compañeros de escuela (acoso o matonaje escolar y ciberacoso), vecinos, autoridades o pandillas
ESTRUCTURAL	Autoexclusión	Discriminación en el ámbito familiar o cercano, por características adscritas (por ejemplo, filiación a grupos minoritarios)	Exclusión social
CULTURAL/SIMBÓLICA	Baja autoestima	Exclusión asociada a conceptos arraigados en la cultura (por ejemplo, roles tradicionales de género)	Estigmatización

Fuente: Trucco y Ullmann, 2015. Reproducido bajo permiso de las Naciones Unidas.

Específicamente en el ámbito escolar, la violencia se manifiesta de manera más o menos extendida, agudizando tres tipos de tensiones que resultan claves (Trucco y Ullmann, 2015):

- i) los comportamientos violentos versus la escuela como espacio seguro y protegido para la formación de las nuevas generaciones en conductas y valores ciudadanos y democráticos (Román y Murillo, 2011);
- ii) la escuela como espacio regulador del comportamiento (conformación de una convivencia escolar) versus la irrupción del espacio externo (por ejemplo, la reconfiguración de la sociabilidad a propósito de las TIC y su impacto sobre la vida cotidiana de las y los jóvenes); y
- iii) la institución escolar orientada a una población homogénea versus una nueva población escolar diversa,¹⁵ problema en torno al cual

López (2011) señala: "... es un desajuste en términos valorativos entre el alumno que se quisiera tener, y aquel que efectivamente está en el aula día a día. No solo se constata que los nuevos alumnos son diferentes, sino además se hace visible que esa diferencia genera malestar, y más aún, es connotada y valorada negativamente".

Esta afirmación podría explicar la fuerte expresión cotidiana de comportamientos violentos en el espacio escolar, tanto en forma de violencia institucional, como en el caso de las agresiones entre pares o las reacciones a la discriminación circundante (Eljach, 2011). Enfrentar estas situaciones requiere no solo de reglas, consecuencias y sanciones, sino, muy especialmente, de medidas de apoyo y del desarrollo de capacidades personales de tolerancia y manejo de conflictos, todos recursos y capacitaciones que actualmente no están siendo provistos por la escuela media.

15. La institución escolar, conservadora por naturaleza, no ha podido acoger plenamente algunos de estos cambios (CEPAL, 2015).

2.5.3 Las representaciones recíprocas entre adolescentes y docentes, un factor crítico

Las representaciones recíprocas entre los adolescentes y sus docentes también condicionan tanto las diversas trayectorias estudiantiles como, incluso, la permanencia de algunos jóvenes en la escuela media.

Hoy en día, es posible apreciar con claridad una relevante presencia de jóvenes que descreen de la escuela. En apoyo de esta idea, las encuestas nacionales sobre juventud realizadas en los países de la región (con su variabilidad metodológica y de ciertos aspectos locales) ponen en evidencia la persistencia de los modelos tradicionales de valoración del rol de la escuela, a la vez tensionados por numerosas problemáticas, como el aumento de las brechas educativas según los estratos socioeconómicos, la violencia física y psicológica, y los desajustes entre los aprendizajes y el mercado laboral, entre otros factores.

En el nivel regional, se evidencia que, para una tercera parte de los jóvenes entrevistados, la escuela como principal institución socializadora se encuentra severamente cuestionada en su forma más general, y esta tendencia se acentúa aun más en el Cono Sur y en Brasil. Las particularidades, en cambio, tienen una percepción menos fuerte: tanto los maestros como los contenidos, su instrumentalidad para el trabajo o la violencia en el ambiente escolar, tienen un comportamiento muy similar, que ronda el 20%, con excepción de Centroamérica y Brasil, donde se mantienen las críticas en todos los sentidos un poco arriba del 35% (OIJ, 2013).

Entre las y los jóvenes mexicanos (según la Encuesta Nacional de Juventud de 2005), las razones para elegir estudiar están ligadas a la posibilidad de contar con un buen trabajo (58%), es decir que la educación sigue siendo vista como una posibilidad de ascenso y movilidad social. En Argentina (a partir de las voces de la Encuesta

Nacional de Juventudes en Argentina de 2009), un 56% de los encuestados, independientemente de su edad, afirmó que los jóvenes deben estudiar y no trabajar, lo que confirma de alguna manera el valor que posee la educación en el imaginario social y la importancia otorgada, sobre todo, al derecho a la educación. En este sentido, gran parte de los encuestados, independientemente de la edad, posee una alta valorización de las credenciales educativas y confía en que estas colaboran con una inserción social exitosa.

En Guatemala (Primera Encuesta Nacional de Juventud en Guatemala - ENJU, 2011), los jóvenes consideran que la educación que reciben o han recibido es relevante para aprender más o para obtener mayores conocimientos (40%), en tanto, una proporción similar indica que la educación permite obtener un buen trabajo, mejorar su situación económica o incluso ayudar a sus familiares (37,3%). Luego, en menor proporción, el 14,3% de los jóvenes asigna a la educación la tarea de desarrollar las capacidades de socialización, como conocer gente, hacer amigos, obtener prestigio o cumplir con las expectativas sociales. La encuesta también aporta que, entre estos jóvenes, un 43% ha sufrido burlas o descalificaciones en la escuela (es decir, violencia psicológica) y un 30,8% ha llegado a ser víctima de violencia física.

Entre los jóvenes uruguayos (según la Tercera Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud - ENAJ, 2013), el principal motivo declarado por el 45,1% para asistir a un centro de educación media



de los encuestados en Argentina afirmó que los jóvenes deben estudiar y no trabajar.

es “para adquirir formación”. Mucho más atrás en el ranking de posibilidades, el motivo “esperas/ esperabas mejorar tu posición social con los estudios” solo obtiene un 6,2%. Finalmente, en Colombia (a partir de los datos de la Encuesta Nacional de Jóvenes, 2000), los jóvenes consideran que entre los factores que más influyen para tener éxito y triunfar (según una primera mención), el primero es la personalidad (38%), en segundo lugar está la preparación (24%) y, en tercer lugar, el esfuerzo (21%). Por otro lado, los profesores ocupan el último lugar en la importancia asignada por los jóvenes, como agentes socializadores durante la vida cotidiana, después de mamá, hermanos, papá, amigos y novio o novia. Transversalmente, las encuestas de juventud de los distintos países señalan que la falta de dinero (para transporte o matrícula) constituyen el principal motivo de la deserción escolar.

Por último, en la búsqueda de respuestas acerca de hacia dónde se redirigen las trayectorias y las motivaciones de los jóvenes, Dávila (2009) señala, al estudiar distintos grupos de jóvenes en Chile y en el resto de Latinoamérica vinculados con fenómenos de participación y movilización política, que los jóvenes han desarrollado “estrategias particulares para enfrentar –y también para fugarse– del mundo en que viven; en un contexto en el que el ecosistema bidimensional familia-escuela parece agotarse y otros actores toman la delantera en la configuración de sentido para las identidades de estos colectivos juveniles”.

De acuerdo con todo lo expuesto, la reflexión se torna aplicable no solo a los grupos de participación, sino también para los grupos culturales y otras formas de sociabilidad juvenil como las que hemos bosquejado anteriormente, surgidas de manera simultánea con la puesta en entredicho del rol tradicional de la escuela como espacio privilegiado de socialización.

Por otra parte, Maroto (2000), a propósito del problema de la pérdida de sentido de la experiencia educativa, ha propuesto un esquema de integración de las representaciones de los profesores sobre

los estudiantes, que les permite a los educadores encuadrar su propia práctica docente y explicarse, en parte, la distancia y el desapego respecto de la escuela que está presente en muchos adolescentes. La primera categoría de este análisis se denomina “enfoque tradicional” (Maroto, 2000) y consiste en que el docente se representa a los alumnos como incapaces (“el alumno-no-puede”), frente a lo cual abandona la posibilidad de enseñar o funda su práctica en las hipótesis del déficit para pasar a valorar su propio rol en términos de compensación (paciencia, resignación, entre otras disposiciones de conducta). La segunda categoría se denomina “intervencionista” y, de acuerdo con ella, el docente se representa a los alumnos como desinteresados (“el alumno-no-quiere”). En este caso, el profesor entiende su rol desde las teorías de la motivación y, entonces, lo valora en términos de estimulación (cambio perceptivo, manipulación). Por último, se reconoce un “enfoque perspectivista”, mediante el cual el docente se representa a sus alumnos como detentadores de otras perspectivas (“el alumno-ve-la-realidad-de-otra-forma”) y, a partir de ello, despliega su práctica como un proceso de intercambio, negociación y adaptación mutua. Aunque no resulta sencillo cuantificar en qué medida los educadores responden a estos patrones, es muy probable que una importante mayoría de los docentes de las escuelas medias de la región transiten entre la primera y la segunda de estas categorías.¹⁶

Los profesores ocupan el último lugar en la importancia asignada por los jóvenes, como agentes socializadores durante la vida cotidiana, después de mamá, hermanos, papá, amigos y novio o novia.

16. En el estudio de Ghiardo y Dávila (2005) ya citado, se encontró que “la inmensa mayoría de los docentes (el 61%) consideraba que *lo que más dificultaba su labor docente es el tipo de alumno con el que debía trabajar*”.

Levinson (2012) completa este cuadro afirmando “la brecha entre el sentido de derechos de los jóvenes y la pericia especializada de los docentes; entre la búsqueda de una pertenencia significativa de los jóvenes y la imposición de un nacionalismo anticuado de los docentes;¹⁷ entre la búsqueda de diversión e interés del alumno y la imposición del trabajo del maestro; entre los supuestos ‘antivalores’ de los alumnos y los ‘buenos valores’ de una escuela en afán de democratizarse, pero que se contradice mucho en la práctica”.

2.6 Lecciones y proyecciones

Si bien el escenario del debate hasta aquí referido no es homogéneo y en varios aspectos existen elementos imparciales, incompletos o incluso contradictorios, es posible identificar un conjunto de certezas que permiten establecer los avances que la producción de conocimiento representa en este campo. A continuación, se describen algunas.

Sin lugar a dudas, la subjetividad de las y los jóvenes, aun constreñidos por situaciones estructurales de exclusión, ejerce un rol relevante en los procesos de desescolarización. El modo como construyen su identidad y como dotan de significado a sus experiencias adquiere un peso propio que debe ser ampliamente considerado en el diseño de las políticas de aseguramiento de la escolaridad media.

Internet y los formatos multipantallas se han ido consolidando como el nuevo espacio de

socialización empleado por la juventud. La ciber-socialización no solo es un *nuevo espacio* para la interacción sino también un lugar donde es posible *ensayar* de modo muy explícito identidades y representaciones de sí mismos. Este espacio no necesariamente está integrado a la vida escolar, por lo que una parte activa del proceso de construcción de la propia identidad de los y las jóvenes queda opacado, cuando no oculto, para la escuela.

En las ciudades se extienden formas de socialización y construcción de identidades territorializadas, donde se refuerza un sentido colectivo de pertenencia mediante la común participación en ritos y prácticas. Estas dinámicas afectan de manera directa el modo en que las y los jóvenes otorgan y fijan su valoración del proceso de escolarización.

Existe una dinámica activa de adaptación a la vida escolar por parte de las y los jóvenes, cuyas conductas se agrupan en torno al “oficio de ser estudiante”. Este conjunto de prácticas adaptativas suele desarrollarse en tensión con las dinámicas institucionales; no obstante ello (quizá, a causa de ello) otorgan sentido a la experiencia de ir a la escuela media. Esta configuración de sentido podría explicar, en ciertos contextos, la *desafección* que los y las jóvenes despliegan respecto de la institución escolar, una experiencia que –como muestran algunas encuestas– está presente en las voces de la juventud de varios países de la región.

En los procesos de desescolarización se reconoce un conjunto de factores que se dan desde el interior de la institución escolar y funcionan como elementos expulsivos. Las dinámicas de la violencia en el contexto de la escuela media (directa, estructural, cultural/simbólica) constituyen uno de los factores expulsivos más complejos y, aunque el problema esté extendido, es relativamente menos visible desde la reflexión y la búsqueda de soluciones que aspiran al pleno aseguramiento de la escolarización.

17. Al respecto, profundiza “lamentablemente, una gran parte de la formación docente para el nivel de secundaria otorga un sentido de ‘experto’ a nuestros maestros, y una fuerte auto-identificación con el conocimiento especializado” (Quiroz, 1992; Quiroz, 1987). Por una parte, está bien que se ancle la identidad profesional en un saber disciplinario; pero, por otra parte, si no está por igual anclada la concepción de ser un formador de jóvenes, la especialización puede dejar al docente en un plan demasiado limitado, privilegiando su saber por encima de otros y con tendencias hacia el enciclopedismo (Levinson, 2012).

Por otra parte, es posible identificar vacíos, algunas hipótesis que todavía no han sido constatadas e interrogantes en torno a los cuales es necesario seguir profundizando. Por ejemplo, si bien la urbanización de la población es una característica de la región de América Latina, no se debe desatender el análisis de la realidad de las y los jóvenes rurales, ya que ellos constituyen el grupo con menor acceso y permanencia en la escuela media.

El peso de lo subjetivo no solo está referido al sentido que las y los jóvenes confieren a la escuela media, a los docentes o a su experiencia escolar sino también a la que los docentes desarrollan sobre sus estudiantes y su ámbito de trabajo. Si bien el estudio sobre estos tópicos adquiere presencia en el debate actual, es necesario profundizar sobre el modo en que estas representaciones recíprocas interactúan y se afectan mutuamente.

Finalmente, es posible identificar un corpus académico relativamente extendido –desde la sociología, la antropología y la psicología– que, a partir del análisis del proceso de construcción de identidad de las y los jóvenes, permite describir un entramado complejo donde se inscribe el fenómeno de la desescolarización. Si bien existe un desbalance entre ese corpus de conocimiento y su vinculación más explícita con los fenómenos de trayectoria escolar y desescolarización ocurridos en el terreno, *el estudio de la identidad escolar, del oficio de estudiante y de los proyectos de vida y autonomía* podría permitir equilibrar esta situación y brindar más información y reflexiones para coadyuvar con el diseño de políticas públicas sobre la educación media en los países de la región.

Dadas estas constataciones, es posible recomendar el desarrollo de políticas que permitan proveer –además de soporte material– apoyos y recursos simbólicos que beneficien directamente los procesos personales y colectivos de construcción de identidad, lo cual colaboraría decididamente

con el despliegue de trayectorias escolares más sostenidas e incluyentes.

En tanto proceso social, la dimensión subjetiva de la desescolarización supone interacción. Es por este motivo que indagaciones más profundas y el desarrollo de mejores políticas orientadas a modificar las representaciones que los docentes construyen sobre sus estudiantes son condiciones indispensables para avanzar en la consolidación de una escuela media efectivamente inclusiva para toda la región.

Referencias

- AA.VV. Encuestas nacionales de juventud: Argentina (Encuesta Nacional de Juventudes en Argentina, 2009); Colombia (Encuesta Nacional de Jóvenes, 2000); Guatemala (Primera Encuesta Nacional de Juventud en Guatemala ENJU, 2011); México (Encuesta Nacional de Juventud, 2005); Uruguay (Tercera Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud ENAJ, 2013).
- Aguirre, A. y Rodríguez, M. 1996. Skins, punkis, okupas y otras tribus urbanas españolas. *Anthropologica: Revista de etnopsicología y etnopsiquiatría*, N° 19.
- Alcázar, L. 2009. Asistencia y deserción en escuelas secundarias rurales del Perú. *REICE*, Vol. 7, N° 4.
- Atria, R. 1993. La educación superior desde el mundo de la vida. *Revista de Estudios Sociales*, N° 78, Trimestre, 4ª ed. Santiago de Chile, CPU.
- Baeza Correa, J. 2002. Leer desde los alumnos(as), condición necesaria para una convivencia escolar democrática. Disponible en: http://www.opech.cl/bibliografico/Participacion_Cultura_Escolar/leer%20desde%20los%20jovenes%20Jorge%20Baeza.pdf
- Barro, R. y Lee, J. 2010. A New Data Set of Educational Attainment in the World, 1950-2010. NBER Working Paper N° 15902.
- Bourdieu, P. 2002. *La miseria del mundo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Castillo, J. y Contreras, D. 2014. El papel de la educación en la formación del bienestar subjetivo para el desarrollo humano; una revisión al caso chileno. Serie Temas de desarrollo humano sustentable, N° 14, PNUD.

CEPAL. 2014. Panorama Social de América Latina 2014.

CEPAL. 1998. Panorama social de América Latina 1998.

Dávila, O. 2009. Jóvenes chilenos y sudamericanos: demandas, aspiraciones y políticas de juventud. en *Última década*, N° 17 (31).

Dayrell, J. 2007. A escola 'faz' as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, N° 28 (100).

Dayrell, J. y Gomes, N. L. 2003. Formação de agentes culturais juvenis. *Encontro de Extensão da UFMG*. Belo Horizonte, Brasil.

Dayrell, J. y Gomes, N.L. 2002. Juventude, práticas culturais e identidade negra. *Palmares em ação*.

Dubar, C. 1996. *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. París, Armand Colin.

Dubet, F. 1991. *Les lycéens*. París, Ed. du Seuil.

Dubet, F. y Martuccelli, D. 1996. Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue Française de Sociologie*, XXXVII.

Eljach, Sonia. 2011. Violencia escolar en América Latina y el Caribe: superficie y fondo. Panamá, Plan/UNICEF.

Escotto, T. 2015. *Juventudes en Centroamérica en contextos de inseguridad y violencia: realidades y retos para su inclusión social*. En prensa.

Espíndola, E. y León, A. 2002. La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *OEI Revista Iberoamericana de Educación*, N° 30.

Foglino, A. M., Falconi, O. y Molina, E. L. 2012. Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba. *Cuadernos de educación*, N° 6.

Fundación Telefónica. 2008. *La generación interactiva en Iberoamérica. Niños y Adolescentes ante las pantallas*. Madrid, Ariel.

Giddens, A. 1991. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo, UNESP.

Giroux, H. 1993. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid, Siglo XXI.

Goffman, E. 2001. *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Güell, P. 2007. Los soportes sociales del trabajo de hacerse jóvenes. Comentarios sobre la V Encuesta Nacional de Juventud del INJUV.

Hernández, C. 2003. *Identidad femenina en adolescentes embarazadas de contexto pobre y marginal*. Trabajos de Psicología Cultural, Universidad del Valle Central.

Hershmann, M. 2000. *O funk e o hip hop invadem a cena*. Río de Janeiro, Brasil, UFRJ.

IIDH-Instituto Interamericano de Derechos Humanos. 2011. Informe interamericano de la educación en derechos humanos. Un estudio en 19 países. Desarrollo de las políticas de convivencia y seguridad escolar con enfoque de derechos. San José de Costa Rica.

Jacinto, C. 2012. *Incluir a los jóvenes. Retos para la educación terciaria técnica en América Latina*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires.

Levinson, B. 2012. Reduciendo brechas entre cultura juvenil y cultura escolar docente en América Latina: el desafío institucional para crear una secundaria con sentido. En Bradley A.U. y Tenti Fanfani, E., *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. IIPE-UNESCO.

López, N. 2011. El desprecio por ese alumno. En Néstor López (coord.) *Escuela, identidad y discriminación*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires.

Maffesoli, M. 1990. *El tiempo de las tribus*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Maroto, J.L. 2000. *La escuela y la pérdida de sentido*. Oviedo, Asturias, Universidad de Oviedo

- Martín-Barbero, J. 2002. Jóvenes: comunicación e identidad. *Pensar Iberoamérica: revista de cultura*, 3.
- Mead, M. 1971. *Cultura y compromiso*. Buenos Aires, Granica.
- Meléndez, M.A. 2000. Reprobación y deserción estudiantil en el Instituto Tecnológico Parral: un estudio de caso. *ANUIES, México*, 1-6.
- Molina, M., Ferrada, C., Pérez, R., Cid, L., Casanueva, V. y García, A. 2004. Embarazo en la adolescencia y su relación con la deserción escolar. *Revista médica de Chile*, N° 132(1).
- Morduchowicz, R., Marcon, A., Sylvestre, V. y Ballestrini, F. 2010. *Los adolescentes y las redes sociales*. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/escuelaymedios/material/redes.pdf>.
- OIJ. 2013. El futuro ya llegó. 1° Encuesta iberoamericana de juventudes.
- Pais, J. M. 1993. *Culturas juvenis*. Brasil, Impr. Nacional Casa da Moeda.
- Pereira, G. 2012. Rumbos de la vida, sentidos de la escuela: diálogos juveniles sobre la educación secundaria. En Tenti Fanfani, E., *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. IIPE-UNESCO.
- Perrenoud, P. 1995. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. París, Ed. ESF.
- Perrenoud, P. 1990. *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Morata.
- Quiroz, R. 1992. El tiempo cotidiano en la escuela secundaria. *Nueva Antropología* N° 42.
- Quiroz, R. 1987. *El maestro y el saber especializado*. México, Die.
- Román, M. 2013. Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada de conjunto. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Román, M. y Murillo, F.J. 2011. América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista de la CEPAL*, Vol. 104.
- Silva, J.C. 2002. Juventud y tribus urbanas: en busca de la identidad. Última década 10.
- SITEAL, IIPE-UNESCO y OEI. 2014. *Políticas TIC en los Sistemas Educativos de América Latina. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires. Disponible en: http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_informe_2014_politicas_tic.pdf
- Terigi, F. 2012. Sobre la cuestión curricular en la educación secundaria. En Tenti Fanfani, E., *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- Trucco, D. y Ullmann, H. (eds.). 2015. *Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad*. Libros de la CEPAL, N° 137 (LC/G.2647-P), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). © Naciones Unidas, 2015. Todos los derechos reservados.
- Turkle, S. 1995. *Life on the screen: Identity in the age of the Internet*. New York, Simon & Schuster.
- Wallace, P. 1999. *The psychology of the Internet*. Cambridge, Reino Unido, Cambridge University Press.
- Zarzuri, R. 2000. Notas para una aproximación teórica a nuevas culturas juveniles: las tribus urbanas. Última década, N° 8.
- Zegers, B. y Larraín, M.E. 2011. El impacto de la Internet en la definición de la identidad juvenil: una revisión. *Psyche* N°11(1).

Capítulo 3.

**Educación Inclusiva 2030:
temas e implicancias
para América Latina**



3. Educación Inclusiva 2030: temas e implicancias para América Latina¹⁸

Renato Opertti

3.1 Síntesis

La Agenda de Educación 2030, aprobada en mayo de 2015 en Incheon, Corea (UNESCO, 2015a), posiciona a la educación inclusiva como uno de los ejes centrales de transformación de la educación y de los sistemas educativos (UNESCO-OIE, 2015). A la luz de esta visión, América Latina tiene una formidable ventana de oportunidades para repensar la educación inclusiva como ingrediente clave de una nueva generación de políticas sociales y educativas, de cara a los objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015).

El presente documento desarrolla tres dimensiones de análisis que pueden ayudar a posicionar esta nueva agenda mundial a escala regional. En primer lugar, se analizan cuatro ideas fundamentales sobre la educación inclusiva (Opertti, Zachary

y Zhang, 2014; Opertti, 2015) que marcan el debate internacional de los últimos 70 años – como derecho humano y bien público, como atención a grupos con necesidades especiales, como priorización de situaciones de exclusión y marginalidad y como eje de transformación del sistema educativo– junto con algunas de sus implicancias para la región.

En segundo lugar, se argumenta que el desarrollo de la educación inclusiva en América Latina está, en gran medida, permeado por estas cuatro ideas enunciadas. Al respecto –y aproximadamente durante la última década y media–, en la región se han verificado significativos avances en aspectos normativos y en condiciones educativas que, si bien contribuyen a efectivizar el derecho a la educación y allanan el camino para la inclusión, todavía no logran arraigar una concepción integrada de la educación inclusiva que se plasme en políticas y, sobre todo, en prácticas eficaces. En efecto, la educación inclusiva continúa siendo una asignatura pendiente en la región, bajo gobiernos democráticos con énfasis políticos, económicos y sociales marcadamente diferentes.

En tercer lugar, se identifica una serie de tensiones y desafíos vinculados con los dilemas de política específicos de un enfoque de educación inclusiva. Entre otros desafíos, se mencionan la necesidad de:

18. Este documento retoma los conceptos y las ideas planteadas en dos instancias de trabajo: i) la conferencia “La educación inclusiva: perspectiva internacional y desafíos en América Latina”, pronunciada en el marco de la presentación del 24º número de la revista *Diálogos Pedagógicos*, llevada a cabo durante el XXV Encuentro del Estado de la Investigación Educativa, el 23 de octubre de 2014 y, posteriormente, publicada por la revista *Diálogos Pedagógicos* (Año XIII, Nº 25, abril de 2015, Córdoba, Argentina); y ii) la presentación “Educación inclusiva: espíritu y materia de reforma de los sistemas educativos”, realizada durante el Taller “Educación secundaria y culturas juveniles”, que fuera organizado por el IIPE-Buenos Aires, la unidad de Investigación Educativa y Prospectiva de UNESCO París y la OIE-UNESCO (durante los días 15 y 16 de setiembre, en Buenos Aires, Argentina).

- i) tejer políticas públicas claramente direccionadas, sostenibles y de largo aliento;
- ii) convencer a múltiples instituciones y actores acerca del valor de la inclusión;
- iii) forjar un currículo inclusivo, sustentado en un marco de referencia común, que constituya la base para responder al hecho de que cada persona es especial y singular;
- iv) iconcebir a los centros educativos como comunidades de aprendizaje, sustentadas en el liderazgo de los directores de los centros educativos y en el empoderamiento de los docentes; y
- v) forjar un docente inclusivo, que entienda y aprecie la diversidad de sus estudiantes.

Finalmente, nos preguntamos si un renovado énfasis en la educación inclusiva, inscripto precisamente en el marco de la Agenda Educativa 2030, no supone repensar los propósitos educativos y la concepción del sistema educativo, de cara a forjar un desarrollo sustentable convocante, componedor de diversas posturas, renovadamente justo y equitativo.

3.2 Cuatro ideas en torno a la educación inclusiva

En los últimos 70 años y bajo una perspectiva comparada internacional, se observa que los debates y las políticas sobre educación inclusiva han estado permeados por cuatro ideas que marcan el norte de referencia de las propuestas educativas sobre inclusión: como derecho humano, bien público o, más recientemente, como bien común; como atención a grupos con necesidades especiales; como priorización de situaciones de exclusión y marginalidad; y como eje de transformación del sistema educativo. No se trata de evoluciones necesariamente lineales en el tiempo sino más bien de metas que constituyen referencias históricas y van jalonando puntos de inflexión en los sentidos y propósitos de las

políticas educativas. Estas cuatro ideas han tendido más a adosarse a lo largo del tiempo, en tanto prevalece un enfoque de agregación más que una búsqueda de clarificación y de síntesis.

La primera idea implica posicionar a la educación inclusiva como el derecho a acceder y gozar de una educación pertinente y relevante que sea, a la vez, la puerta de entrada para el armonioso y pleno desarrollo del conjunto de los derechos humanos. Por otra parte, ya desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948), se vincula a la educación con la búsqueda de la justicia social, lo que implica, entre otras cosas, responder al para qué de la educación y generar una base de consenso, entre una diversidad de actores y prioritariamente entre los estudiantes y los docentes, acerca del sentido *compartido* de la educación. Los déficits de sentido, además de traducirse en desencantos docentes y en expulsiones de los jóvenes del sistema educativo, reflejan en gran medida la ausencia de imaginarios de sociedad que convoquen y convezan, y que se expresen en ruteos educativos compartidos.

En la progresión histórica de la inclusión como derecho, la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, 1989; UNICEF, 2011) sustancia el derecho a una educación que no discrimine por factores relativos a la discapacidad, la etnia, la religión, la lengua o el género. Por otra parte, la Declaración Mundial de sobre la Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (UNESCO, 1990) conceptualizan la inclusión a partir de la ausencia de exclusión y colocan el foco de atención sobre las mujeres así como en los individuos y los

La Agenda de Educación 2030 posiciona a la educación inclusiva como uno de los ejes centrales de transformación de la educación y de los sistemas educativos.

grupos categorizados como discapacitados. En efecto, el lenguaje de la discapacidad ha invadido fuertemente la discusión sobre la inclusión, y coloca la mirada en mayor medida sobre las deficiencias de los estudiantes más que sobre sus potencialidades.

En el debate más reciente sobre derechos, la educación inclusiva supone reafirmar el rol del Estado como sujeto garante de los derechos de la ciudadanía. Por lo tanto, el Estado debe regular tanto la gestión estatal como la privada, como parte de la política pública, con el propósito de garantizar a las personas el ejercicio pleno del derecho a la educación escolar. Bajo este marco, *la justicia curricular* se entiende como la igualdad de oportunidades en la apropiación de saberes relevantes, en tanto se garantiza la no discriminación (por eso la inclusión) y la gratuidad (es decir, la oportunidad de acceso).

Desde la perspectiva de derechos, la educación puede ser entendida, básicamente, como un bien público o, alternativamente, como un bien común (UNESCO, 2015b). Por un lado, la concepción de *bien público* supone garantizar que cada persona pueda gozar y beneficiarse del derecho a la educación, lo que puede implicar una diversidad de prestadores aun cuando, en general, la oferta se acote a la esfera de lo público y estatal. No necesariamente existe una relación vinculante y de dependencia entre el derecho de las personas de acceder al bien de la educación, sino que más bien se trata de una relación que se establece entre un Estado garante del derecho y las reales oportunidades que tiene cada individuo, en particular, de efectivizar ese derecho a la educación que posee. Alternativamente, la idea de *bien común* implica que las personas efectivizan sus derechos relacionándose unos con otros, reafirmando el carácter colectivo de la educación como emprendimiento y compartiendo un conjunto de valores y referencias –por ejemplo, sobre la solidaridad y la justicia– comunes a todas y todos. En efecto, la noción de bien común es esencialmente una construcción política, sociohistórica y cultural,

que reconoce la diversidad de contextos, puntos de vistas y sistemas de conocimientos nacionales y locales como fuente de su legitimidad y desarrollo. El bien común se asienta en procesos inclusivos, donde participan diversidad de instituciones y actores que se comprometen en la formulación y la implementación de las políticas (UNESCO, 2015b).

También a la luz de la perspectiva de derechos, y más acentuado todavía desde el enfoque del bien común, el sistema educativo no se constituye como un oferente que suma intervenciones y servicios sino como un articulador de la diversidad de ambientes de aprendizaje, cuyo objetivo es viabilizar oportunidades reales de aprendizaje para cada estudiante habitando un imaginario social y educativo compartido. El Estado garante no abriga un monopolio sobre la provisión y la evaluación, sino que vela por que las oportunidades educativas, con independencia de su formato, estén alineadas con una visión educativa que se comparte y que es, en efecto, el ruterio de referencia de la sociedad en la que se asienta.

La segunda idea es considerar a la educación inclusiva como fundamentalmente ligada a la conceptualización y a la atención de los grupos categorizados bajo el amplio rótulo de “necesidades especiales”. En esta línea de pensamiento, la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994) marcan un giro histórico en un doble sentido: por un lado, al ampliar la discusión sobre la educación inclusiva a los aspectos socioculturales y al posicionarla en el marco de una reforma social del Estado comprehensiva y, por otro lado, al circunscribir la inclusión a la integración de alumnos con necesidades especiales en escuelas comunes y al redefinir el rol de las escuelas especiales como centros de recursos de apoyo a las escuelas comunes. En gran medida, se trata de dos agendas que pueden interpretarse como desarrollando sendas paralelas –la de la inclusión social y la de la inclusión de estudiantes

con necesidades especiales– o bien se puede buscar su integración, armonización y potenciación. Quizá uno de los aspectos más relevantes de la Declaración de Salamanca radique en que el documento instala la preocupación acerca de que el sistema educativo y, en particular, los centros educativos, deben ajustarse al estudiante y no el estudiante a las instituciones.

Los desarrollos posteriores a Salamanca, principalmente la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006) y la Conferencia “A 15 años de la Declaración de Salamanca” (Inclusion International, 2009), ponen el foco en la necesidad de modificar en profundidad el sistema educativo para responder a las necesidades de los grupos con necesidades educativas especiales bajo la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida.

La tercera idea centra la atención de la inclusión en los grupos socialmente marginados, reforzando y ampliando la Declaración de Salamanca. Es así cómo, desde el Marco de Acción de Dakar de la Educación para Todos (UNESCO, 2000) hasta los Informes de Seguimiento de la EPT (Educación para Todos), la educación inclusiva empieza a ser entendida como la conjunción entre equidad y calidad, superando una visión que hasta entonces las contraponía, argumentando que el aumento en equidad de los sistemas educativos –en este caso se antepone “masificación” como problema a democratización como oportunidad– conllevaba al “deterioro” de la calidad educativa. Por el contrario, la constatación de que equidad y calidad van de la mano modifica los términos del debate programático y, por lo tanto, la construcción y el desarrollo de la política educativa. La experiencia de los países nórdicos y, en especial, de Finlandia, muestra que los sistemas educativos más progresistas son los que logran, a la vez, altos niveles de equidad, calidad y excelencia (Tedesco, Opertti y Amadio, 2013). La prueba está en cómo un sistema educativo se prepara para conge-

equidad y calidad, asumiendo el contexto social y cultural como un desafío y como una oportunidad, más que como un impedimento.

Precisamente, el Informe EPT 2010 (UNESCO, 2010) realiza un balance crítico al reconocer el fracaso de la comunidad internacional y de los países al situar la educación inclusiva en el centro de la educación para todos. La inclusión, en el sentido de generar una respuesta comprehensiva y robusta a la diversidad de situaciones de marginalidad y de carencia, no ha desempeñado un rol significativo en la consecución de las metas de la ETP. De hecho, en este informe del 2010, se señala que la educación inclusiva implica el desarrollo y la aplicación de políticas desde tres ángulos complementarios: como derechos y oportunidades, como accesibilidad y asequibilidad, y como creación de ambientes amigables de aprendizaje. Subyace a este planteo la preocupación de que la inclusión, en los imaginarios y en las acciones de los gobiernos y de la comunidad internacional, ha sido más bien comprendida como una garantía de acceso a la educación primaria en lugar de concebirse como la posibilidad de democratizar oportunidades educativas para toda la población, desde cero y por siempre.

La cuarta y última idea se refiere a la educación inclusiva como un eje de transformación del espíritu y la materia del sistema educativo. La educación inclusiva supone armonizar la reducción de las desigualdades que impiden efectivizar el derecho a la educación y al aprendizaje con la comprensión de la diversidad de expectativas y de necesidades de todos los estudiantes como oportunidades para ampliar y democratizar los aprendizajes.

El liderazgo intelectual ejercido por la UNESCO en posicionar esta visión transformacional de la educación inclusiva ha sido fundamental. En primer lugar, en 2005, la UNESCO conceptualiza *la inclusión* como un enfoque dinámico y de respuesta positiva a la diversidad de las y los alumnos, distanciándose de la apreciación que supone que la creciente diversidad, asimilada a desigualdades

entre el alumnado, torna al aula “ingobernable” y, por lo tanto, pareciera “conveniente separar a las y los estudiantes por perfiles socio-culturales para mejor atenderlos”.

En segundo lugar, en el marco de la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE, 2008), organizada por la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, los representantes de 153 países, incluyendo a más de 100 ministros de educación, acordaron que la educación inclusiva es un principio de orientación general para reforzar:

- i) la educación para el desarrollo sostenible;
- ii) las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida; y
- iii) el acceso equitativo de todos los niveles de la sociedad a oportunidades de aprendizaje (UNESCO-OIE, 2008). En esta conceptualización se reconoce:
 - el sustrato socio-cultural, económico y político de la inclusión;
 - su posicionamiento transversal a los niveles educativos y la superación de las barreras entre lo formal, no formal e informal; y
 - que la inclusión no es acceso a la educación sino *garantizar oportunidades efectivas de aprendizaje*.

En efecto, la inclusión implica que todos los niños y todas las niñas preocupan por igual (Ainscow y Messiou, 2014). Este concepto amplio de educación inclusiva lleva a repensar el formato de los sistemas educativos, realizando un pasaje desde las metas y los propósitos de aprendizaje hacia los sujetos protagonistas de los aprendizajes. La contracara de asumir la diversidad de cada estudiante como sujeto de aprendizajes es la personalización de la educación. Esta transformación implica el reconocimiento de que todos y todas somos especiales, que necesitamos ser apoyados y fortalecidos mediante ambientes colaborativos e interactivos de aprendizaje y que, en todo momento, una pedagogía inclusiva apunta al seguimiento del proceso de aprendizaje de cada

estudiante. La contracara de la diversidad consiste, entonces, en generar “el traje a medida” o el “vestido a medida” para cada uno (Amadio, Opertti y Tedesco, 2015).

En tercer lugar, la Agenda Educativa 2030 que emerge del Foro Mundial de Educación en Incheon, República de Corea (UNESCO, 2015a), posiciona los conceptos de inclusión y equidad como los cimientos de un enfoque sistémico de la calidad educativa, sostenido en la visión de que la educación transforma las vidas de las personas y de las comunidades. Ambos conceptos van íntimamente unidos, en el sentido de que mientras que *la inclusión* es efectivizar oportunidades de aprendizaje relevantes para la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, respondiendo efectivamente a las desigualdades de los contextos, *la equidad* es garantizar que condiciones, insumos y procesos educativos justos se plasmen en igualdad de propósitos y de resultados para todos los estudiantes. Desde esta perspectiva, inclusión y equidad conforman un concepto sistémico de calidad educativa que implica interrelacionar y dar sentido unitario a las diferentes partes del sistema educativo con el propósito de generar y facilitar oportunidades de aprendizaje. La calidad, en relación con el sistema educativo, no se define esencialmente por los dominios de acción público-privado o formal-no formal sino por la capacidad de propiciar aprendizajes relevantes y sustentables que efectivicen la educación como un bien común y garanticen el derecho a la educación y al aprendizaje.

Si bien a partir de la CIE 2008 se empezó a argüir que la ampliación de la mirada y de la práctica sobre la educación inclusiva implicaba repensar los propósitos educativos, y el marco de organización y funcionamiento de los sistemas educativos, la Agenda Educativa 2030 fortalece esta apreciación y además coloca el acento sobre la necesidad de repensar la concepción de la calidad educativa, integrando los conceptos de equidad e

inclusión, como garante de visiones y de *sistemas educativos transformacionales*.

3.3 Una mirada de conjunto sobre América Latina

El desarrollo de la educación inclusiva en América Latina ha sido, en gran medida, refractario de las cuatro ideas descritas y ha inaugurado debates y dilemas de políticas que aún continúan abiertos e inconclusos. Empecemos por señalar cuatro aspectos que podrían contribuir a definir el debate regional sobre la educación inclusiva.

En primer lugar, es posible observar que, en el conjunto de América Latina, las agendas más tradicionales –principalmente estructuradas en torno a los conceptos de equidad y calidad– conviven con aquellas que dan cuenta de renovadas sensibilidades, énfasis y enfoques, a través de temas tales como la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), la formación ciudadana comprehensiva, la educación intercultural bilingüe, las TIC y la inclusión pedagógica. Las nuevas agendas tienden más a agregarse y a superponerse como una sumatoria de tendencias, proyectos e intervenciones parcializadas que al anclarse en un enfoque, se centran predominantemente en la oferta educativa y guardan una relación bastante marginal con lo más nodular del sistema educativo, con su espíritu y con su materia. En cambio, como alternativa a una agenda de agregación de temas, la Agenda Educativa 2030 posiciona temas tales como la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) y la Educación para la ciudadanía mundial (GCED, por sus siglas en inglés), como el corazón de la educación formal, no formal e informal, a través de intervenciones comprehensivas y de apoyo pedagógico (UNESCO, 2015a).

Por otra parte, la incorporación de nuevos temas en la agenda regional no ha implicado necesariamente repensar cómo se entienden o

qué implican, en los hechos, las opciones y los caminos transitados para lograr más equidad y calidad. Por ejemplo, en relación con la educación intercultural bilingüe, cabría preguntarse si esta se ancla en referencias y marcos curriculares comunes a todos o, por el contrario, en currículos separados. O bien, si al hablar de inclusión se busca atender la especificidad de los grupos vinculados con la educación intercultural bilingüe, con o sin soporte en políticas universales o, en todo caso, en qué tipo de universalismo se basa; o bien si la equidad implica garantizar el acceso a la educación de estos grupos o diferenciar enfoques curriculares y estrategias pedagógicas para que la educación destinada a ellos tenga sentido y pertinencia.

En general, los sistemas educativos están inmersos en una multiplicidad de acciones que revelan la ausencia o la insuficiencia de hilos conceptuales comunes entre los diversos niveles educativos, y la falta de marcos unitarios de política y también de orden de prioridades. En todo caso, la identidad de los sistemas educativos se encuentra definida por constituirse más como oferentes de servicios que como facilitadores de oportunidades de aprendizaje.

En segundo lugar, ocurre que el campo de la educación inclusiva se caracteriza por la convivencia y la connivencia de diversidad de enfoques, propuestas e intervenciones que incluyen desde planteamientos que colocan la responsabilidad por el logro de la inclusión fuera de la educación y del sistema educativo hasta aquellos otros que terminan asimilando la educación inclusiva a la aplicación de una serie de prácticas que han probado ser exitosas para estudiantes categorizados como “con necesidades especiales”.

La contracara de la diversidad consiste, entonces, en generar “el traje a medida” o el “vestido a medida” para cada uno.

La multiplicidad de fundamentos de las políticas en torno a la educación inclusiva da cuenta de un concepto comodín que no posee, en general, ni un sentido ni una proyección propia y que más bien sirve al propósito de otras políticas.

En tercer lugar, se constata que América Latina es un caso de democratización inconclusa en cuanto a genuina inclusión y logros educativos. Ciertamente y en particular en los últimos 15 años, la región ha registrado notables avances en, por lo menos, cuatro planos fundamentales bajo lo que se podría denominar *el progresismo educativo*:

- i) el fortalecimiento de la concepción de la educación como derecho y bien público en detrimento del concepto de la educación como servicio y mercancía;
- ii) la extensión en las normas y en los hechos del derecho a la educación, a través de la ampliación de los años de escolaridad obligatorios, con foco en los tramos básico y superior de la educación media;
- iii) una mayor inversión en la educación, medida en relación con el PIB de cada Estado, y una mejora sostenida de las condiciones y los insumos destinados a apoyar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, principalmente respecto de las infraestructuras físicas, los equipamientos y los materiales; y, finalmente,
- iv) la prioridad conferida a la mejora de las condiciones de trabajo y del salario docente.

El progresismo educativo ha tenido la voluntad política de cambiar favorablemente el marco normativo y las condiciones para efectivizar el derecho a la educación y para ampliar las oportunidades de aprender, pero no ha mostrado similar voluntad política y ha carecido en muchos casos de robustas propuestas institucionales, curriculares y pedagógicas, para darle a cada niño, niña y joven una oportunidad real de educarse y de aprender. El progresismo educativo ha tendido más a hacer uso de la batería tradicional de enfoques áulicos entendidos como “de avanzada”, como es el caso de las diferentes variantes del

constructivismo, que a reflexionar sobre cuáles son las combinaciones más pertinentes entre los enfoques curriculares y pedagógicos para apoyar y acompañar al estudiantado en el desarrollo de aprendizajes relevantes y sustentables. La necesidad que urge en el presente de realizar un enorme esfuerzo pedagógico personalizado no ha sido suficientemente sopesada, ni ha sido valorado ni reconocido este esfuerzo como un ingrediente fundamental para una propuesta de transformación educativa.

Finalmente, el cuarto aspecto se refiere a cómo ubicarse frente al pasado más inmediato y frente al presente para poder enfrentar la raíz de los problemas. Una somera perspectiva histórica, que abarque las últimas cuatro décadas, corre el riesgo de ofrecerse a la tentación de forzar una mirada ideologizada que las clasifique en ganadas o perdidas, sin matices ni transiciones. Sí, en cambio, nos importa señalar que los desafíos en torno a *la inclusión educativa* y *la educación inclusiva* no han sido encarados ni encaminados de manera sustentable y satisfactoria dentro de marcos ideológicos y políticos muy diversos. Si por inclusión entendemos equidad y justicia en los procesos, la participación y los resultados, junto con lo que implica la búsqueda de igualdad a partir del reconocimiento de las diferencias (López, 2005), entonces la inclusión constituye una asignatura pendiente, tanto para el conservadurismo como para el progresismo educativo junto con todos sus grados intermedios.

En suma, una mirada de conjunto sobre la región nos permite identificar cuatro órdenes de problemas:

- i) la agregación de propuestas de cambios educativos sin repensar globalmente la visión de la educación y el rol del sistema educativo como garante y sustento de esas propuestas;
- ii) la polifonía respecto del concepto de educación inclusiva y su uso como comodín para respaldar un amplio rango de propósitos de las políticas educativas;

- iii) la falta de acople entre el discurso, el marco normativo y las condiciones reales para efectivizar el derecho a la educación, junto con la implementación de prácticas educativas más refractarias de enfoques educativos que pensadas a partir de comprender y apoyarse en las expectativas y necesidades del alumnado; y
- iv) la constatación de que la educación inclusiva persiste como una asignatura pendiente bajo gobiernos democráticos que presentan énfasis políticos, económicos y sociales marcadamente diferentes.

3.4 Tensiones y desafíos para progresar en la inclusión

Los dilemas de las políticas en torno a la educación inclusiva pueden ser analizados a la luz de una serie de tensiones y desafíos. Una primera tensión se refiere a la falsa oposición entre inclusión social y cohesión social, a partir de la cual se podría presumir que sociedades cohesionadas no son transformacionales. Sin embargo, esto no es así, las sociedades inclusivas tienen que ser genuinamente cohesionadas, mientras que la cohesión sin genuina inclusión propicia el camino hacia la exclusión o, de hecho, excluye. La inclusión desafía a la cohesión en el doble sentido de lograr pisos de equidad política y socialmente aceptables y de reducir significativamente las brechas de equidad y de calidad en las oportunidades educativas por condiciones culturales, sociales, de género y de territorio, entre otras relevantes. Sin ninguna duda, las brechas minan la confianza en la democracia y en una sociedad asentada en valores y referencias comunes.

Una segunda tensión, también de falsa oposición, se establece entre diversidad y disparidad. Las políticas y los programas orientados a mitigar la incidencia de las barreras culturales y sociales sobre los aprendizajes no agotan el sentido ni la proyección de la inclusión. Es mucho más adecuado pensar que las iniciativas para combatir

las disparidades deben ser complementadas, bajo marcos unitarios de política, con asumir –desde lo curricular, lo pedagógico y la tarea docente– que cada alumno es un ser distinto y especial y que, por lo tanto, aprende de una manera distinta y singular. Básicamente, la diversidad es comprender cómo cada uno aprende y apoyarlo en sus aprendizajes, buscando traducir los hallazgos de la psicología cognitiva y las neurociencias en criterios e instrumentos para orientar a los estudiantes en la regulación y el desarrollo de sus aprendizajes.

Una tercera tensión la constituyen los desacoples entre los procesos de cambio educativo más orientados al acceso, a las condiciones y a los insumos y aquellos otros más comprensivos de los procesos y los resultados de aprendizaje. En cierta medida, de lo que se trata es de definir *la identidad del cambio*, su sentido, su alcance y las implicancias que conlleva. La región enfrenta el gran desafío de articular propuestas educativas en las cuales mejores condiciones e insumos para el aprendizaje (es decir, reformas que han sido legitimadas principalmente en términos de la relación entre la educación y los PIB de los países) se transformen en auténticas oportunidades y reales procesos de aprendizaje, que conduzcan a mejores resultados (reformas legitimadas principalmente por la calidad de las oportunidades educativas facilitadas a la totalidad de los estudiantes).

Una cuarta tensión son las asimetrías y los espacios de complementariedad que se dan entre la inclusión social y la educación inclusiva. La educación inclusiva es, en efecto, una herramienta para la inclusión social, sin embargo, solo opera efectivamente en un marco de complementariedad con otras políticas sociales y formando parte de la tríada territorios – familias – centros educativos. Podría afirmarse, además, que la educación inclusiva no es posible bajo enfoques sustentados en el determinismo o en el voluntarismo social.

En América Latina, el determinismo sociocultural predica que el destino de la inclusión se juega

más afuera que dentro del aula. Frecuentemente, el concepto de *educabilidad* ha sido interpretado como una forma de descargar de “responsabilidad” al sistema educativo y no tanto como una manera de entender y de intervenir sobre las condiciones sociales y culturales que son requeridas para el desarrollo de la educación y de los aprendizajes, tal como lo han planteado Tedesco y López (2002).

Por el contrario, el sistema educativo tiene que cargar con la mayor de las responsabilidades porque, en definitiva, es posible que un niño o una niña tengan una oportunidad real de aprender aun en el contexto más adverso. Creemos que produce un daño a los países de la región el hecho de adherirse a un discurso de inclusión social vaciado de robustos anclajes educativos, curriculares y pedagógicos, y carente de un genuino “aterrizaje” en el aula. Inclusión social y educación inclusiva se retroalimentan en un marco de integralidad y de complementariedad dentro del conjunto de las políticas sociales, es decir que se necesitan y se refuerzan mutuamente.

Quizá la falta de sinergia entre las políticas en torno a la inclusión social y la educación inclusiva constituya una de las posibles explicaciones que intenten justificar los desencantos y malestares surgidos de los significativos esfuerzos de mejoramiento de la inversión de los últimos 10 a 15 años –en gran medida, destinados a mejoras salariales, muy necesarias, por cierto– que lamentablemente no se han correspondido con mejoras sostenidas en los procesos ni en los resultados de aprendizaje (Tedesco, Operti y Amadio, 2013). Sostener la calidad educativa con base en una inversión en crecimiento importa tanto como tener claridad sobre en qué se quiere invertir y para qué tipo de educación y sociedad. Sobre este aspecto, parecería constatar que, en la región, existe cierto agotamiento de los enfoques de cambio y de reforma educativa, que ya han sido repetidamente preconizados por las diferentes variantes del conservadurismo y del progresismo social.

Una quinta tensión parece generarse entre, por un lado, el universalismo homogeneizante que consiste, básicamente, en dar lo mismo a todos y a todas bajo el principio de la igualdad de oportunidades, asociado con la igualdad en el acceso, y, por otro lado, el universalismo incluyente y diverso, que atiende las especificidades de los grupos y las personas, manteniendo valores y referencias universales. Uno de los desafíos claves de la política educativa parece residir en superar una matriz de pensamiento y de acción educativa que busca igualar abstrayéndose de y, en gran medida, ignorando las identidades, las condiciones y los estilos de las personas y los grupos, pero, además, en coincidir con una concepción educativa que asimila inclusión a que cada grupo se exprese a su manera sin referencias ni responsabilidades respecto del colectivo de la sociedad. En los dos casos, podrían tratarse de variantes de lo que se entendería como un relativismo y un multiculturalismo burdos.

Asimismo, esta tensión se vincula con la progresiva universalización de las agendas educativas. Concretamente, en aspectos curriculares y pedagógicos, parece predominar un enfoque de temas, objetivos, estándares y evaluaciones universales, vaciadas de referencias y de contenidos regionales y locales, lo que significa descuidar una visión de la educación como construcción sociocultural y política que da cuenta de la diversidad de puntos de vista (Amadio, Operti y Tedesco, 2015). Esta visión del universalismo, vaciado de referencias, choca con el concepto de la educación como bien común, entendido como construcción política, sociohistórica y cultural tal cual se mencionara en el primer capítulo.

Sostener la calidad educativa con base en una inversión en crecimiento importa tanto como tener claridad sobre en qué se quiere invertir y para qué tipo de educación y sociedad.

Por ejemplo, los estándares, circunscriptos a discursos y prácticas uniformes que no contemplan las diversidades de condiciones, capacidades y estilos de los estudiantes, generan una enorme presión en los centros educativos para lograr su cumplimiento y terminan por reducir la pertinencia del currículo solo a lo que se mide y, por ende, eso será lo único que importe. La responsabilidad por los resultados es una práctica deseable pero debe estar inmersa en una propuesta educativa comprehensiva, que genere condiciones y procesos para su logro.

Tomando en cuenta estos cinco órdenes de tensiones, creemos que es necesario posicionar una renovada agenda de educación inclusiva para la región. Con esta intención, a continuación se describen cinco aspectos para tener presentes.

En primer lugar, se trata de reafirmar la necesidad de concebir y tejer políticas públicas claramente direccionadas, sostenibles, con contenidos claros y sustantivos, de largo aliento, donde la educación sea entendida y posicionada como política cultural, social y económica. Como se ha mencionado, la Agenda Educativa 2030 es una ventana de oportunidades para repensar la relación entre la educación y el conjunto de las políticas sociales, tras la idea de forjar un desarrollo sustentable justo y equitativo.

La educación inclusiva no puede ser una dirección, una división, una unidad, una dependencia, un enfoque, un programa o un proyecto, menos todavía una suma de estas cosas, sino que más bien debe ser el centro –el espíritu y la materia, como ya fuera mencionado– de la política pública educativa. La tentación de la “proyectitis” en las políticas públicas, como forma de *bypass* realizado al sistema educativo, o el hecho de agregar cambios, constituye una manera eficaz de aislar esos cambios y, por lo tanto, de hacerlos endeble para que no se sustenten en el tiempo. Evidentemente, se pretende mitigar los ya consuetudinarios “costos políticos” pero sin apreciar que se trata de un precio muy alto, porque se carece de una visión y de una

La Agenda Educativa 2030 es una ventana de oportunidades para repensar la relación entre la educación y el conjunto de las políticas sociales.

práctica educativa de largo aliento, un atributo que se comporta como el sello distintivo de los sistemas educativos más inclusivos.

En segundo lugar, se trata de generar los fundamentos y las estrategias para que las instituciones y los actores estén convencidos de la inclusión. La educación inclusiva implica convencerse y convencer a los otros de que es posible. Y, en este proceso, existen cuatro actores que son claves:

- i) la confianza de los estudiantes en el valor de la propuesta educativa para contribuir a forjar su desarrollo personal y social, así como el grado de cercanía de esta al mundo diario de representaciones y vivencias de los niños, niñas y jóvenes;
- ii) los docentes, cuyas representaciones y expectativas de aprendizaje de los alumnos conforman uno de los principales factores de inclusión o exclusión de los niños, niñas y jóvenes en las oportunidades educativas;
- iii) las madres, los padres, los tutores o cuidadores y la comunidad en general, quienes tienen que ser convencidos por el sistema educativo de que las oportunidades de formación de sus hijos e hijas se potencian en ambientes heterogéneos de aprendizaje; y, por último,
- iv) la imperiosa necesidad de convencer a las élites políticas y sociales de que es mejor vivir en una sociedad inclusiva que en una sociedad excluyente, apelando a un conjunto integrado y coherente de fundamentos morales, económicos, sociales y políticos. La argumentación ética es insoslayable, sin embargo, no es suficiente para convencer ni para comprometer.

En tercer lugar, es necesario profundizar el concepto de *un currículo inclusivo* sustentado en un marco de referencias comunes –perfiles de egresos, objetivos, temas transversales, programas de estudio, estrategias de aprendizaje y criterios de evaluación, entre otros elementos– que constituyan la base para responder al hecho de que cada persona es especial, que aprende en interacción con otros, en ambientes colaborativos de aprendizaje, y que la evaluación se sostiene sobre el desarrollo efectivo de los aprendizajes.

No se trataría entonces de adaptar el currículo para abstraer al estudiantado del hecho colectivo que implica la educación a través de planes educativos individuales, sino de fortalecer los espacios colectivos de aprendizaje como punto de referencia para desde allí personalizar los aprendizajes, así como de generar sinergias y apoyos mutuos entre pares y entre docentes y estudiantes. La personalización es, pues, asumir la diversidad fortaleciendo un marco colectivo de aprendizaje.

El currículo implementado no debería ser la sumatoria de planes individuales sino comprender una amplia gama de estrategias pedagógicas ancladas en objetivos comunes, que respondan efectivamente a la diversidad cultural, social e individual de los alumnos. Sin duda, no existe mejor tutor para un estudiante que otro estudiante, porque cada uno de ellos tiene fortalezas y debilidades relativas que puede compartir y, por lo tanto, pueden crecer los unos con los otros.

En cuarto lugar, se propone concebir a los centros educativos como comunidades de aprendizaje, sustentadas en el liderazgo institucional y pedagógico de sus directores, generando condiciones de trabajo para los docentes que les permitan la colaboración y la construcción colectiva y que los empoderen para que ellos puedan ser efectivos tomadores de decisión del currículo en cada institución. Una de las formas más efectivas de generar cambios en las prácticas es suscitar espacios de diálogo entre los docentes a sabiendas de que comparten culturas, marcos de referencia y desafíos

comunes. También se debe tomar en cuenta que los docentes expresan, en general, cierta desconfianza a planteamientos que se originan en actores de pertenencia extraescolar.

La experiencia del trabajo en redes y las comunidades de escuelas y docentes, oficiando a la vez de tutores y tutorizadas, constituyen un aspecto para profundizar. Por ejemplo, el proyecto de trabajo en redes de escuelas en Manchester, Inglaterra (Ainscow y Messiou, 2014), permitió que escuelas con diversidad de entornos culturales, sociales, étnicos y religiosos, y de pertenencia públicas y privadas, se apoyaran mutuamente para mejorar la calidad de los procesos y los resultados de los aprendizajes.

El rol de liderazgo del Estado se fortalece cuando este es capaz de comprometer a escuelas muy diversas, mediante objetivos y estrategias comunes de aprendizaje, y cuando es capaz de fomentar, a la vez, espacios de encuentro que intentan superar las segmentaciones territoriales y las “categorizaciones” de las escuelas. Precisamente en Manchester, se dio el caso de una escuela judía ortodoxa que se comportó como tutora de una escuela pública cuya mayoría de estudiantes era de origen musulmán. En este proyecto, se congeniaron los objetivos de “aprender a aprender” y de “aprender a vivir juntos”, promovidos por la UNESCO (Delors *et al.*, 1996), la comunidad internacional y diversos países.

En quinto lugar, es necesario comprender que el correlato de un centro educativo y de un currículo inclusivo es un docente inclusivo, que entiende y aprecia la diversidad de sus estudiantes. Si la diversidad asusta y genera aprehensión o dudas, es común que los docentes se aislen y rechacen tal cualidad, expulsando al alumno o a la alumna porque escapa a los estándares de referencia. En los contextos actuales, los docentes pueden ver en la diversidad una oportunidad para generar más y mejores aprendizajes, pero también un factor obstaculizador, tanto de los aprendizajes como de su tarea.

Por otra parte, el docente tendrá que asumir la función de orientar los aprendizajes y no solo de facilitarlos. En un contexto signado por modelos híbridos de aprendizaje (Horn y Staker, 2015), cada maestro y cada profesor tiene que orientar a los estudiantes en el uso de los recursos en línea, para contribuir a la personalización de la propuesta educativa. Como señala Umberto Eco (2014), es evidente que Internet no sustituye al docente. Por el contrario, los docentes son claves en la forma en que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes aprenden y en contribuir a que ellos sean protagonistas y reguladores de sus aprendizajes (OCDE, 2013).

No se debería caer en la ingenuidad –o en una postura fundamentalista– de creer que la enseñanza virtual sustituye al docente, porque, en definitiva, tal práctica terminaría con la esencia colectiva e interactiva del educar y del aprender, y el currículo pasaría a ser propiedad de las instituciones, principalmente transnacionales, que obtienen los derechos o son productores de los contenidos educativos. Bajo este supuesto, el papel a desempeñar por el Estado en una sociedad democrática sería totalmente marginal a la formación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. En cambio, el rol garante del Estado se debe fortalecer, para que los modelos híbridos de aprendizajes generen más y mejores oportunidades educativas y para que estas sean distribuidas con equidad.

Finalmente, se necesita recrear las bases de la confianza y de la empatía entre los mundos de los jóvenes y de los adultos, como condición insoslayable para que se generen procesos efectivos de enseñar y de aprender. La ausencia de esta conexión tan deseada y pertinente puede leerse a la luz de propuestas curriculares y pedagógicas que no atraen ni comprometen a los estudiantes y no tanto a partir de un supuesto y manifiesto desinterés de los jóvenes hacia la educación. Que los jóvenes se aburran en las clases no significa que no aprecien el valor de la educación en sus vidas. De todos modos, es igualmente importante comprender cuáles son las raíces de la ausencia de

diálogo intergeneracional y de los encuentros entre culturas, sobre todo porque estos factores pueden minar cualquier propuesta educativa.

3.5 Los desafíos pendientes

La mirada global e integrada sobre la situación educativa de la región, así como las tensiones y los desafíos identificados, dan cuenta de la necesidad de avanzar en una conceptualización amplia de la teoría y de la práctica de la educación inclusiva, y establecen que se deben revisar los marcos de las políticas y de la implementación de los programas en cada país. Por otra parte, es oportuno preguntarnos si un renovado énfasis en la educación inclusiva, inscripto en el marco de la Agenda Educativa 2030, no supone repensar los propósitos educativos y la concepción misma de *sistema educativo*.

Si la respuesta es afirmativa, sería necesario encarar, por lo menos, los siguientes cuatro órdenes de desafíos:

- i) el fortalecimiento de una visión holística, humanista y transformadora de la educación (UNESCO, 2015b), así como un enfoque del sistema educativo unitario e integrado, donde sus componentes tengan tanto un rol muy claro como una relación de responsabilidad y vinculante frente al conjunto de los propósitos y los objetivos educativos acordados con el sistema político y la sociedad en conjunto;
- ii) la educación inclusiva, entendida como un principio transversal de las políticas educativas y como una estrategia institucional, docente, curricular y pedagógica, que efectiviza el derecho de cada estudiante a tener una oportunidad real de educarse y de aprender;
- iii) un entendimiento afinado acerca de las expectativas y necesidades de aprendizaje de los alumnos, reconociendo, al mismo tiempo, la naturaleza colectiva de los aprendizajes y la singularidad de la respuesta educativa al desarrollo de cada alumna y alumno, así como el criterio de referencia para definir, desarrollar

y evaluar la pertinencia de las respuestas pedagógicas;

- iv) la toma de conciencia acerca de que las respuestas genuinas al logro progresivo de la inclusión no parecen estar pautadas principalmente por la adherencia a un paradigma ideológico-político en particular sino por la búsqueda de respuestas robustas frente al para qué, qué, cómo y dónde educar y aprender.

En definitiva, tal como emerge de la Agenda Educativa 2030, la educación inclusiva es el espíritu y la materia de transformación de la educación y de los sistemas educativos, de cara a sentar bases sólidas para alcanzar un desarrollo sustentable convocante, componedor, justo y equitativo.

Referencias

Ainscow, M. y Messiou, K. 2014. La diversidad del alumnado: una oportunidad para aprender y mejorar. *Cuadernos de Pedagogía* 446.

Amadio, M., Opertti, R. y Tedesco, J.C. 2015. El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: para una agenda curricular del siglo XXI. *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, N° 15. Ginebra, UNESCO-OIE.

Delors, J. et al. 1996. *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. París, UNESCO.

Eco, U. 2014. ¿De qué sirve el profesor?. *Revista del CIPES para la Gestión Educativa*, N° 10(26).

Horn, B. y Staker, H. 2015. *Blended. Using Disruptive Innovation to Improve Schools*. San Francisco, Estados Unidos de América, Jossey-Bass.

Inclusion International. 2009. *Confronting the gap: Rights, rhetoric, reality? Return to Salamanca*. Salamanca, INICO, 21 al 23 de octubre. Disponible en: <http://www.inclusion-international.org/priorities/education/projects-and-activities/>

López, N. 2005. *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires, UNESCO-IPE. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142599s.pdf>

Naciones Unidas. 2015. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Nueva York, Naciones Unidas. Disponible en: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/summit/>

Naciones Unidas. 2006. *Convención sobre el Derecho de las Personas con Discapacidad*. Nueva York. Disponible en: <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=259>

Naciones Unidas. 1948. *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Artículo 26. Disponible en: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

OCDE. 2013. *Innovative learning environments*. Educational Research and Innovation. París, OCDE.

Opertti, R. 2015. La educación inclusiva: perspectiva internacional y desafíos en América Latina. *Diálogos Pedagógicos*, XIII (25).

Opertti, R., Zachary, W. y Zhang, Y. 2014. Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. *The SAGE Handbook of Special Education*, 2ª ed., Vol. 1, editado por L. Florian. Londres, Sage Publications.

Tedesco, J.C. y López, N. 2002. *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires, IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires.

Tedesco, J.C., Opertti, R. y Amadio, M. 2013. *Por qué importa hoy el debate curricular*. IBE Working Papers on Curriculum Issues, N° 10. Ginebra, UNESCO-OIE.

UNESCO. 2015a. *Declaración de Incheon. Educación 2030: hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. París, UNESCO.

UNESCO. 2015b. *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*. París, UNESCO.

UNESCO. 2010. *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo: Llegar a los marginados*. París, UNESCO.

UNESCO-OIE. 2008. *Conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education*. Ginebra, UNESCO-OIE. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-5_Conclusions_spanish.pdf

UNICEF. 2011. *Convención sobre los Derechos del Niño*. Nueva York. Disponible en: <http://www.unicef.org/crc/>

UNESCO. 2000. *Marco de acción de Dakar*. Dakar, Senegal. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

UNESCO. 1994. *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. París, UNESCO.

UNESCO. 1990. *Declaración Mundial de Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Nueva York, UNESCO.

UNESCO-OIE. 2015. *Repositioning and reconceptualizing the curriculum for the effective realization of Sustainable Development Goal Four, for holistic development and sustainable ways of living*. Discussion paper presented at the World Education Forum. Incheon, República de Corea, 19 al 22 de mayo.



Anton_Ivanov/Shutterstock.com

Notas sobre los autores

Daniel Contreras es antropólogo y experto en educación secundaria. Trabajó en el Ministerio de Educación en Chile y ha sido consultor para el UNICEF en Chile y en Guinea Ecuatorial, el IPEE-UNESCO, el Overseas Development Institute en Londres, así como profesor en la Universidad Alberto Hurtado. Entre sus publicaciones recientes destaca “Lo Aprendí en la Escuela; cómo se logran procesos de mejoramiento escolar” (LOM, 2014). Recientemente ha asumido como Especialista de Educación para UNICEF Perú. Es Magister en antropología y desarrollo.

Vanesa D’Alessandre es la Coordinadora Técnica del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), del Sistema de Información sobre la Primera Infancia en América Latina (SIPI) y del Sistema de Información sobre las TIC y Educación en América Latina (SITEAL TIC), iniciativas que comparten el IPEE-UNESCO Buenos Aires y la OEI. Es consultora en organismos internacionales, nacionales y de nivel subnacional en diseño de sistemas de información, investigación socioeducativa y coordinación de equipos de investigación. Es docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires de cuya Licenciatura en Sociología es egresada. Cuenta además con un Magister en Desarrollo Humano y políticas públicas de FLACSO Argentina.

Miguel Lafferte Albrecht es antropólogo y consultor independiente en las áreas de infancia, educación y pueblos indígenas. Ha trabajado como sistematizador y editor de publicaciones y documentos de trabajo para UNICEF (fue coautor y coeditor de La voz del movimiento estudiantil, entre otros). Actualmente se desempeña como profesor en la Universidad Alberto Hurtado de Chile.

Néstor López es sociólogo, egresado de la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña actualmente en el IPEE-UNESCO Buenos Aires como Coordinador de Proyectos de Educación y Equidad, y Coordinador del SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina), iniciativa que el Instituto comparte con la Organización de Estados Iberoamericanos. Previamente se desempeñó como coordinador de proyectos en UNICEF Argentina, y como consultor de diversos organismos nacionales e internacionales en temas relacionados con el análisis del mercado de trabajo, las condiciones de vida y la educación. Es docente de posgrado en la Universidad de Buenos Aires, en la Universidad de Cuyo y en FLACSO Argentina. En esos ámbitos, su actividad se centra en el estudio de la estructura social en la región latinoamericana.

Renato Operti es sociólogo y se desempeña actualmente como Especialista Senior en Educación a cargo de la Unidad de Innovación y Liderazgo en Currículo, Aprendizaje y Evaluación de la Oficina Internacional de Educación (OIE-UNESCO), con sede en Ginebra. Entre 2006 y 2015, como especialista de programa de la OIE-UNESCO, trabajó en 80 países en aspectos relativos a reformas educativas y políticas educativas, procesos de desarrollo curricular, educación inclusiva y otros temas transversales al currículo. Coordina la iniciativa de la OIE-UNESCO del Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular que se implementa en África, América Latina y el Caribe, y los Países Árabes. Es autor de numerosas publicaciones en políticas sociales y educativas, reformas educativas, educación inclusiva, currículo y aprendizaje. Fue Director de Planeamiento Educativo así como coordinador de programas de reforma educativa y curricular en educación media, técnico-profesional y formación docente en Uruguay. Fue consultor en temas de políticas sociales y educativas de varios organismos internacionales: BID, Banco Mundial, CEPAL, PNUD, UNESCO y UNICEF. Es Magister en Investigación Educativa.

Carlos Vargas Tamez es Oficial Principal de Proyectos en la Sección de Asociaciones de Colaboración, Cooperación e Investigación dentro de la División de Apoyo y Coordinación de la Agenda Educación 2030 en la Sede de la UNESCO París. Antes de unirse a la UNESCO, Carlos trabajó para organizaciones de la sociedad civil, gobiernos locales y universidades en México y España combinando tareas de investigación, análisis e implementación de planes y políticas educativas. Ha sido Oficial de Proyectos Internacionales y docente en la Universidad de Deusto (País Vasco) y profesor visitante del Instituto de Educación (IOE-University College London), la Universidad de Aarhus (Dinamarca) y de la Universidad de Melbourne (Australia). Su investigación y sus publicaciones se centran en la relación entre la educación, los derechos humanos y el bienestar, y en las orientaciones y discursos de las políticas públicas y sus efectos sociales.



Sector de
Educación

Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes

Notas para repensar la educación secundaria
en América Latina

La juventud es un tema central dentro del mandato de la UNESCO. Más de mil millones de jóvenes y adolescentes en el mundo actual tienen la llave de nuestro futuro en común y del desarrollo sostenible, justo e inclusivo a nivel mundial. Con el foco puesto en América Latina, la publicación aborda la necesidad de recuperar la confianza de las y los jóvenes y adolescentes en la educación y de llegar a construcciones sociales de la juventud más completas y positivas entre las y los educadores, los padres y madres, las comunidades y las autoridades educativas. De este modo, el estudio analiza las experiencias educativas en cuanto productoras de significado que configuran las culturas e identidades de la juventud, al igual que sus actitudes hacia la educación y su potencial para mejorar y sostener el bienestar individual y colectivo.



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Oficina Internacional
de Educación



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación
IIPE-UNESCO Buenos Aires
Oficina Regional para América Latina



9 789233 000551