

## **Jóvenes y políticas educativas en un contexto de reconstrucción de horizontes colectivos**

(Youth and education policies in a context of collective horizons reconstruction)

Eva Mariani

Lic. en Psicología (UBA),  
Mastrando en Psicología Educativa  
(Fac. de Psicología, UBA).  
evalauramariani@yahoo.com.ar

Glenda Morandi

Prof. en Ciencias de la Educación (UNLP)  
y Magister en Didáctica (Universidad de Buenos Aires).  
Miembro del Comité Científico Asesor del IICOM  
(Instituto de Investigación en Comunicación, FPyCS-UNLP).  
Miembro del Comité Editorial de la revista Tram(p)as  
de la Comunicación y la Cultura (FPyCS, UNLP).  
glenda.morandi@gmail.com

Débora Arce

Lic. y Prof. en Comunicación Social (FPyCS-UNLP).  
Miembro del IICOM  
(Instituto de Investigación en Comunicación, FPyCS, UNLP).  
Asistente técnico-pedagógica de la  
Dirección de Educación a Distancia (FPyCS).  
debearce@hotmail.com

### **Resumen**

El presente trabajo presenta reflexiones y avances de una investigación recientemente iniciada, que tiene por objeto analizar las construcciones de sentido y las perspectivas sobre los jóvenes que producen y sustentan programas vigentes de política educativa pública orientados a éstos; así como los modos en que buscan reconfigurar las prácticas de formación, los vínculos jóvenes-adultos y las relaciones con el conocimiento en un nuevo contexto histórico-social.

El interés se sitúa en la identificación de la emergencia, en los últimos años de la década que nos precede, de una serie de políticas que intentan modificar los dispositivos

institucionalizados con el fin de promover transformaciones de los procesos de formación de los jóvenes al interior de los espacios educativos, que estarían atendiendo tanto a definiciones político-filosóficas sobre el papel de la educación en la sociedad, como así también a las nuevas configuraciones subjetivas juveniles y a sus prácticas culturales contemporáneas.

### **Palabras Clave**

Jóvenes - transformaciones culturales - políticas educativas - prácticas culturales - representaciones - dispositivos institucionales

### **Abstract**

The present paper presents reflections and progress of an investigation recently launched, which aims to analyze the construction of meaning and perspectives on young people that produce and sustain existing programs of public education policy aimed at them, as well as the ways that seek to reconfigure training practices, young-adult links and relationships with knowledge in a new socio-historical context.

The interest lies in identifying the emergence in recent years of the decade that precedes us, a series of policies intended to change the institutionalized devices to promote changes in the processes of formation of young people within educational spaces, which would be attending both political and philosophical definitions of the role of education in society, as well as the new youth subjective configurations and their contemporary cultural practices.

### **Key words**

Youth - cultural transformations - education policy - cultural practices - beliefs - institutional arrangements

### **Introducción**

En los últimos años comienzan a gestarse en nuestro país una serie de políticas educativas que se caracterizan por el intento de reconfigurar las prácticas de formación, a partir de la asunción del nuevo contexto histórico social posterior a la crisis del 2001.

Si bien toda reforma educativa supone una lectura peculiar y una definición político-filosófica sobre el papel de la educación en la sociedad, de una caracterización del momento histórico y de las formas de subjetividad que se despliegan allí, el particular contexto en el que nos encontramos produce y articula representaciones diferenciales, que intentamos caracterizar. Es en este sentido que el objetivo de la investigación en curso<sup>1</sup> se propone rastrear e identificar los modos particulares a partir de los cuáles se busca incidir en los procesos de formación, en los vínculos entre generaciones y en la relación con el conocimiento.

Las políticas a las que hacemos referencia se proponen modificar los dispositivos institucionalizados, en función de una cierta mirada sobre los procesos de constitución de las subjetividades juveniles y sus prácticas culturales. Es de remarcar que precisamente éste el foco es al que haremos referencia, en la medida en que nos planteamos reconstruir los procesos de representación sobre los jóvenes y sus formas peculiares de habitar los procesos educativos, asumiendo una transformación radical de los modos de constitución de la subjetividad contemporánea. El proyecto focaliza en los sentidos y prácticas que se configuran en torno de programas tendientes a transformar los procesos de transmisión cultural al interior de instituciones educativas que trabajan con jóvenes. La investigación se propone analizar las construcciones de sentido que dichas políticas construyen respecto de la realidad en la que se insertan, y que simultáneamente intentan modificar. También se propone rastrear las transformaciones y rupturas que provocan en las prácticas y vínculos pedagógicos que los jóvenes sostienen con las instituciones educativas, con los adultos y con el conocimiento.

En este sentido, esbozamos como hipótesis que estas políticas educativas emergen en el contexto de consolidación del proyecto estatal nacional en el escenario posneoliberal, tal como comienza a gestarse en nuestro país con posterioridad a la crisis del 2001. En este marco, y a diferencia de la década del 90, la educación nacional vuelve a articularse con la política en el sentido de proyecto común posibilitando la revisión de los sentidos de la formación (Kriger, 2010).

En cuanto a los alcances del proyecto, nos focalizaremos en el análisis de programas implementados por los gobiernos nacional y provincial, en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires, centralmente en el nivel de escolaridad secundaria y en los

---

<sup>1</sup> Se trata del Proyecto “Sentidos y prácticas emergentes en proyectos orientados a la transformación de procesos de formación de jóvenes en instituciones de Educación Pública”. Programa de Incentivos a la Investigación. 2012-2013. Facultad de Periodismo y Comunicación Social-UNLP.

primeros años de las trayectorias universitarias; así como en iniciativas de alcance institucional específicas.

El presente trabajo parte de este marco, y configura como abordaje empírico, un primer acercamiento exploratorio a los fundamentos y definiciones político-pedagógicos de algunos de estos programas. En una etapa posterior, se rastreará el modo en que estas nuevas orientaciones son resignificadas tanto por las propias instituciones como por los jóvenes.

En el desarrollo que presentamos, nos focalizaremos en la creación de la Nueva Escuela Secundaria, a partir del análisis de fuentes documentales. Se incluyen en este primer acercamiento referencias obtenidas de los Documentos:

-“Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria”. Consejo Federal de Educación (Resolución CFE N° 84/09).

-“Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria” (Resolución CFE N° 93/09).

-“Las políticas de inclusión digital educativa. El Programa Conectar Igualdad” (Resolución CFE N° 123/10).

### **Situando la mirada: el campo de Comunicación/Educación/Cultura en el contexto de las transformaciones históricas contemporáneas**

El enfoque y las perspectivas conceptuales desde las que se construye el objeto de investigación del presente proyecto dan cuenta de una línea de indagación y estudio sostenida por el equipo en el marco de investigaciones anteriores, desarrolladas en los últimos años.<sup>2</sup> Esta línea focaliza en el campo de comunicación/educación/cultura y especialmente de las transformaciones operadas en éste a partir de las reconfiguraciones sociohistóricas de las últimas décadas.

Esta perspectiva posibilita recuperar en clave comunicacional/cultural el conjunto de atravesamientos que configuran hoy los procesos de formación cultural/subjetiva,

---

<sup>2</sup> Se trata de los proyectos "Universidad y Transformaciones Sociohistóricas: Reconfiguraciones de los Sujetos y las Políticas Académicas" Programa de Incentivos a la Investigación 2006-2009, y "Nuevas subjetividades y formación: transformaciones en los órdenes de configuración de las relaciones pedagógicas y los procesos de transmisión cultural" Programa de Incentivos a la Investigación. 2010-2011

identificando alrededor de ellos tres procesos socioculturales fundamentales que remiten a una mirada de lo educativo en un sentido histórico-social. Estos son:

- los procesos de transmisión cultural;
- los procesos de formación de subjetividad;
- los procesos de construcción de formas de sociabilidad, reconocimiento y lazo social.

De este modo, centrarse en las transformaciones implica el reconocimiento de la irrupción en estos procesos de nuevas prácticas, sentidos, órdenes y lógicas que han venido siendo conceptualizadas desde diversos enfoques, y a partir de diferentes categorías: novedad, ruptura, negación, ausencia, discontinuidad, con respecto de la "normalidad" con que los mismos fueron tanto percibidos como contruidos en momentos históricos anteriores.

Como es sabido, las últimas décadas del siglo que nos precede estuvieron marcadas por la ocurrencia de un conjunto de complejas transformaciones sociohistóricas que llevaron a la redefinición de procesos centrales inherentes a cada una de ellas. Si bien no resulta pertinente resumirlas aquí pues constituyen el objeto de análisis de la investigación social del período, sí es fundamental recuperar que, como en otros momentos, las mismas implicaron procesos inherentes de disputa, conflicto, lucha, resistencias/imposiciones en la definición de distintos órdenes político-sociales, y consecuentemente modos de vida y subjetividades. El campo de la comunicación/educación/cultura ha estado atravesado claramente por estas dinámicas, y como parte de ellas, los procesos y las instituciones educativas se vieron también desafiados e interpelados. Es importante contextualizar estas transformaciones no como un proceso "naturalizado" de desarrollo de las sociedades modernas. Más allá del debate respecto de las continuidades o rupturas que las condiciones posmodernas constituyen en relación con la modernidad, la preeminencia en las décadas precedentes de las políticas de corte neoliberal en la direccionalidad de los procesos económicos y políticos resulta fundamental para comprender las transformaciones antes mencionadas, sin que ellas conformen una lógica omnipresente como origen o causa de todos los procesos sociales, como procesos o mecanismos universales. De la misma manera es necesario revisar, en las coordenadas actuales de recuperación de resortes clave de un proyecto nacional de restitución de la soberanía política y de desarrollo con inclusión social, los modos en que se restituyen valores devastados por el neoliberalismo, como el

derecho a la educación y la afirmación de las identidades culturales de los sectores excluidos de los bienes culturales en la “sociedad del conocimiento”.

Entre las transformaciones que resultan centrales, cabe señalar:

- El impacto de las tecnologías de la información y la comunicación, cuya incidencia implicó la reconfiguración de las categorías espacio-temporales que constituían las prácticas cotidianas de los sujetos, borrando los límites del espacio geográfico en lo referente a los circuitos de producción y circulación del conocimiento y de la cultura en general.

- Las lógicas acumulativas de producción de conocimiento de la modernidad que eclosionan con la producción acelerada de conocimientos, la multiplicación de los espacios de circulación y las barreras que antes clasificaban la información a las que los sujetos accedían (por ejemplo entre el conocimiento científico y el saber popular).

Como señala Jesús Martín Barbero (2002: 2),

Lo que la trama comunicativa de la revolución tecnológica introduce en nuestras sociedades no es pues tanto una cantidad inusitada de nuevas máquinas sino un nuevo modo de relación entre los procesos simbólicos –que constituyen lo cultural– y las formas de producción y distribución de los bienes y servicios.

- Los procesos de globalización cultural supusieron una transformación central en el lugar de las instituciones educativas como instituciones sociales preponderantes en la transmisión del conocimiento. La multiplicación de agentes de formación, tales como los medios de comunicación o las redes informáticas, con lógicas diversas e incluso divergentes, contribuyó a cuestionar la legitimidad de la institución escolar y a configurar un escenario complejo de proliferación de mensajes, conocimientos e información yuxtapuestos.

- Frente a la homogeneidad, que anticipaba como utopía el modelo educativo moderno, los escenarios culturales marcan la irrupción y expresión de múltiples identidades culturales. En un escenario de globalización de la cultura irrumpen identidades colectivas particulares y nuevos referentes de identificación, algunos locales y otros extraterritoriales

- Al mismo tiempo, el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación no materializó, como algunas perspectivas suponían, procesos de democratización en el acceso al conocimiento. Los mismos tuvieron un alcance desigual

y parcial, reconfigurando y consolidando, tanto a nivel mundial como en los países latinoamericanos, circuitos segmentados y diferenciados de inclusión y exclusión. Es importante remarcar que estos procesos de diferenciación no se inscriben solamente en el nivel de los sujetos, sino que se expresan también en la multiplicidad y diferenciación de las instituciones, las condiciones de formación y trabajo docente y los contextos familiares y comunitarios.

- Desde una dimensión socio-cultural, a la reubicación del lugar del Estado como institución garante del bien común le correspondió la reconfiguración de instituciones tales como la familia, la política y la redefinición de identidades sociales que en la modernidad parecían ubicar a los sujetos en lugares sociales estables y de alguna manera previsibles: trabajador, empleado, madre, maestro, etc. Frente a la certeza que preveía la sociedad moderna basada en el desarrollo racional de la sociedad, que se anclaba en la idea de que los sujetos eran siempre parte de un colectivo que generaba reglas y límites a la acción individual, la incertidumbre se instala como el escenario constante de la vida de los sujetos. Ésta, quedaba librada entonces a posibilidades infinitas que no implicaban la asunción de roles sociales prefigurados. Estos se irían construyendo en elecciones puntuales, acotadas al presente, en el marco de un futuro incierto, siempre móvil e impredecible, articulado fuertemente con la lógica de las elecciones del consumidor (Bauman, 2003).

En este contexto de profundas transformaciones la pregunta por los sentidos educativos no tiene una respuesta única y certera (Carli, 2006). La puesta en cuestión de la relación lineal entre educación y progreso, la reubicación de la escuela como institución de transmisión de la cultura frente a la irrupción de otras experiencias formadoras, la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación, el corrimiento del lugar del Estado como agente central de socialización en una cultura homogénea, la explosión y visibilidad de la diversidad y como contracara, de las desigualdades sociales, nos enfrenta a una etapa de redefinición del sentido y de las relaciones entre los procesos educativos, la sociedad y los sujetos.

Desde el campo de la comunicación esta perspectiva nos obliga a revisar el lugar de los medios y tecnologías en la producción de cultura y subjetividad, más allá de los reduccionismos y descalificaciones con los que habitualmente se trata la cuestión. En primer lugar una reflexión sobre los medios en tanto prácticas culturales, pero también con la problemática de la subjetividad en tanto la cultura es uno de los lugares privilegiados de articulación de las identidades sociales. Es en ella que los sentidos de la

propia existencia se ponen en común, siendo los medios dispositivos instituidos de producción de subjetividad (Corea y Lewkowicz, 2004).

Pensar desde el campo es entonces sostener que medios y tecnologías no pueden ser pensados como una realidad exterior a las transformaciones culturales porque es desde esas mismas transformaciones que pensamos la aparición de nuevos modos de comunicación, nuevas tecnologías, nuevas relaciones y procesos sociales, y también la crisis de la subjetividad pedagógica y la formación de nuevas subjetividades.

### **Jóvenes y transformaciones sociohistóricas: entre las políticas culturales y las políticas de la cultura juvenil**

Asumir esta perspectiva histórica y relacional respecto de los espacios sociales en los que se forma a las nuevas generaciones, resulta fundamental para comprender que no existen saberes esenciales o universales que deben ser necesariamente transmitidos, y para comprender que las instituciones y agencias formadoras cambian y se transforman. Que en la definición de lo que se enseña y lo que no, y del tipo de sujeto que se intenta formar, intervienen fuerzas y actores sociales que confrontan para asegurar sus propios significados, intereses, visiones. Por eso los procesos educativos son un espacio de lucha y de conflicto por proyectos político culturales diferenciados.

La aproximación a los proyectos y prácticas educativas orientadas a jóvenes supone indagar desde los procesos educativos cómo están siendo asumidos en las políticas públicas y en las acciones institucionales los horizontes de posibilidades inscriptos en los cambios producidos en la sociedad.

Interrogar a los programas y políticas educativas orientadas a jóvenes en sus finalidades también supone situarse en un modo de comprender los procesos de formación. En este sentido toda acción educativa implica una intencionalidad formativa, respecto de los sujetos de la educación. Tal como lo plantean Caruso y Dussel (2001), sea cual fuere el sentido de esa formación o el tipo de sujeto que se propone alcanzar, un proyecto pedagógico implica definiciones en este sentido, ya que lo que se pone en juego en los espacios educativos no es únicamente la transmisión de conocimientos, sino la formación de un tipo de subjetividad particular, la formación de un cierto modo de "ser" sujeto social. De modo que:

El hecho de que las experiencias sean el resultado del poder pero también del deseo nos plantea una nueva tensión. Hemos dicho que el sujeto es una red de experiencias.

Pero tal red no es una presencia estable. Esa red es el campo de lucha entre el deseo que no se cumple (el sujeto en posición de "exceder" lo dado) y el poder que intenta ordenar las experiencias (el sujeto en posición de "obedecer") (Caruso y Dussel, 2001: 45).

Por otro lado, diversos autores coinciden en que la preocupación teórica y política por los sujetos "jóvenes" ha manifestado un desarrollo y despliegue notables en las décadas recientes (Saintout, 2011; Bonvillani y otros, 2008; Kriger, 2010). Sin embargo, los mismos plantean la necesidad de revisar tanto las razones de la emergencia de tales preocupaciones, como así también los constructos teórico-epistemológicos desde los cuales fueron configurando "su objeto". En este sentido, podría identificarse un momento de ocurrencia de lo que Kriger (2011) denomina "una suerte de invención de la juventud", en un escenario socio-histórico marcado por la implementación de políticas neoliberales a ultranza, conjuntamente con el debilitamiento y la redefinición de rol político de los Estados-Nación. Pareciera que, desde algunas enunciaciones interesadas, se exalta el lugar protagónico de la juventud en la sociedad, reclamando un involucramiento y compromiso con las nuevas condiciones, mientras al mismo tiempo el propio sistema en su lógica interna impide viabilizar tales vínculos.

En el contexto del neoliberalismo, "la invención de la juventud" se articula con diferentes construcciones y lecturas. En una de sus versiones, la interpelación a los jóvenes cuestiona desde un planteo moral la supuesta apatía, el desinterés y la falta de participación política, naturalizando el carácter político de "la juventud", sustentado en una mirada normalizadora que sólo ve como expresiones de tal participación las formas experimentadas por generaciones anteriores, especialmente las de los 60 y 70.

De acuerdo con Saintout, ciertas miradas de los 90 pusieron en foco la relación de los jóvenes y la política, asumiendo como dato de lo real el supuesto "desinterés" como matriz de esta relación. Se construyó como dato la idea de que los jóvenes se habían alejado de la política, lo que la mayoría de las veces fue enunciado desde una postura condenatoria, y "la idea fuertemente moralizada de que a los jóvenes les "debería" importar la política". Una segunda preocupación proveniente de ciertos sectores de las ciencias sociales, focaliza su atención en los modos en que la exclusión, la falta de oportunidades y la marginación afecta especialmente a los jóvenes y a las posibilidades mismas de continuidad social, en tanto la supervivencia de las nuevas generaciones está puesta en juego en un mundo cada vez más depredado por un modelo de capitalismo

salvaje. Según la autora, serán los estudios culturales los que posibilitarán, aun con el riesgo de una mirada romántica u optimista, focalizar la mirada en las prácticas culturales juveniles, “para pensar fuera de las *agendas del deterioro* a las juventudes. Para pensar sus capacidades de resistencia y de creatividad en la vida cotidiana”. (Saintout, 2011).

Estas diversas perspectivas dan cuenta de que no es posible pensar en una idea de juventud que puede ser aprehendida desde una supuesta neutralidad valorativa. La visión esencialista de lo juvenil es construida desde lo que podría denominarse “el mundo adultocéntrico”, que refiere entre otras cuestiones a cómo los adultos sitúan al mundo joven. Esta mirada adultocéntrica les atribuye asimismo caracteres históricos de otras generaciones jóvenes (esencialmente las propias) como si fueran rasgos esenciales de toda condición juvenil.

En este sentido, Bonvillani y otros (2010) señalan que, aun a pesar de las dificultades que presenta y de los límites que han mostrado muchas de sus definiciones, el concepto de juventud(es) no ha perdido relevancia para el análisis. En esa línea, recuperan los aportes de Pérez Islas (2000), quien ha establecido criterios relevantes para definir “lo juvenil” incorporando los avances que en diferentes campos de investigación sobre juventud(es) se han desarrollado. Los criterios mencionados son los siguientes:

a) Conceptualizar lo juvenil a partir de asumir una perspectiva relacional, en la que cobre relevancia la consideración de los vínculos con un entorno social más amplio. De esta manera “lo juvenil” supone necesariamente comprender e incluir las disputas sociales en torno a la conceptualización misma de juventud. Resultaría así de una tensión entre las formas de autodefinición y la resistencia a las formas en que son definidos por “otros” sociales.

b) La recuperación de las tensiones involucra un análisis de las relaciones de poder y dominación social, involucradas en las conceptualizaciones sobre lo “juvenil” y de sus límites simbólicos, en tanto instauran fronteras de exclusión. En la medida en que un atributo queda asociado a lo juvenil, simultáneamente se establecen los sectores sociales que poseen o carecen de dicho atributo.

c) Las modalidades de “ser joven” no pueden reificarse puesto que cambian en las diferentes coyunturas sociales, políticas y económicas.

Es interesante asimismo el modo en que estos autores retoman tanto la perspectiva de Manheim, como la de Bourdieu, para desarrollar un enfoque generacional y

relacional en contraposición a las perspectivas biológicas o etarias. Recuperando Lewkowicz, I. (2003) sostienen que “de esta manera, el vínculo generacional se constituye como efecto de un proceso de subjetivación, ligado con una vivencia común en torno a una experiencia de ruptura, a partir de la cual se crean principios de identificación y reconocimiento de un *nosotros*” (Bonvillani y otros 2010: 26).

En el estudio que nos ocupa, estas definiciones y premisas posibilitan situarse críticamente en el campo y contribuyen a desnaturalizar tanto la propia mirada, como los objetos construidos desde enfoques teórico-epistemológicos que presentan como dato de lo real lo que configura una perspectiva orientada. Contribuye en términos de Bourdieu a “objetivar al sujeto objetivante”, y a no cosificar a los sujetos de nuestras construcciones analíticas.

Como señala Núñez (2011:28):

El concepto de juventud es una construcción social cuya definición va cambiando de acuerdo al contexto histórico, político y social. Las maneras de pensar a la juventud –y con ellas las tareas asignadas y también las esperanzas depositadas– trazan una forma adecuada, *un modelo ideal del ser joven* para cada momento histórico. La misma idea de joven no puede pensarse de manera autónoma sino que se define a partir de las relaciones sociales que entablan los diferentes grupos etarios que componen una sociedad. Relaciones que están mediadas por una serie de representaciones sobre lo que cada grupo espera del otro. Son producidas (y productoras) en contextos determinados, los cuales conllevan concepciones de sentido y significaciones diferentes.

El modo en que una política pública se constituye en una forma posible de ordenamiento de las experiencias de los sujetos posibilita analizar diferentes maneras en que este ordenamiento puede ser construido. Al respecto, resulta valioso para el análisis que proponemos realizar recuperar la categorización elaborada por Aguilera (2008), quien identifica diferentes tipos de acción pública que derivan en vínculos diferentes con los jóvenes. Retomando esta categorización Feixa señala que se trata de un “cambio de paradigma, que puede resumirse en la siguiente secuencia: de las “culturas políticas (de la juventud)” a las “políticas de la cultura (juvenil)”. El autor señala que

“en el primer caso, la acción pública se centra en difundir en el territorio de la juventud las directrices políticas hegemónicas en cada momento (ya sean autoritarias y por tanto monolíticas, o democráticas y por tanto plurales)”, donde

“las “políticas “integrales” priorizan la política como espacio de cohesión social.” Mientras que en el otro caso “la acción pública es permeable a las nuevas necesidades y lenguajes que provienen de la cultura juvenil, definiendo un nuevo terreno de juego donde las llamadas “políticas afirmativas” priorizan la cultura como espacio de innovación social.” (Feixa, 2010:16).

Describe a la primera perspectiva como una perspectiva “adultocéntrica” y “político-céntrica”, debido a que en ellas son las instituciones adultas las que “definen las reglas del juego y construyen culturalmente la juventud”, y en donde “las políticas culturales están mediatizadas por las relaciones de poder”. Denomina en cambio a la otra perspectiva “intergeneracional” y “culturocéntrica”, dado que en ella “las reglas del juego no se presuponen sino que se practican en el ámbito de la interacción entre las generaciones”, y “la cultura es un terreno fundamental en la redefinición de la esfera pública y por tanto en la praxis de nuevas identidades políticas”.

Este encuadre posibilita comprender, en el escenario actual, que las políticas desarrolladas (la obligatoriedad de la educación secundaria, la inclusión digital, la promoción de los centros de estudiantes, la creación de centros de actividades juveniles, entre otros) ponen en un lugar clave la pregunta por el futuro, por la articulación entre generaciones, por las posibilidades de los jóvenes de integrarse a una sociedad global con problemas estructurales ligados a la distribución de la riqueza, la generación de empleo y la capacidad de generar espacios de participación a las nuevas generaciones. La obligatoriedad así definida abre el interrogante sobre cómo sería posible lograr la universalización en la educación secundaria, superando las tradiciones de la expulsión y la selección social. La escuela moderna, con su tradición de "construir ciudadanía" desde la integración a la Nación –y la consecuente homogeneización de los sujetos– ocultó históricamente estas diversidades. Actualmente, resulta evidente que las matrices culturales plurales emergen en el espacio escolar y fuera de él, aunque no siempre fueron reconocidas y valoradas, comunicadas y compartidas. De este modo, la noción de formación ciudadana no puede pensarse sólo como transmisión/apropiación de ciertos recortes de saberes, que desde determinada perspectiva se consideran valiosos en el momento actual. Si bien esta es una discusión que sigue siendo fundamental, es importante comprender que los espacios de formación tejen estas redes de experiencias en los que tienen lugar procesos de subjetivación. Y es aquí donde los vínculos intergeneracionales, los modos de situarse “frente” o “con” los jóvenes, los espacios de

participación que se reconozcan, y no sólo se “acepten”, plantean diferencias sustanciales en el contenido que asuman tales procesos.

Como señala Kriger (2011), en los 90' subyace una dimensión

“ligada a la transmisión intergeneracional, poniendo en juego los nexos entre pasado, presente y futuro, y por ende la vigencia y continuidad del proyecto histórico (nacional). En este sentido, los jóvenes son pensados como agentes de conservación o de transformación, como depositarios de la herencia o esperanza de cambio, y también como ambas cosas al mismo tiempo. Pero tal interpelación cobra en ese momento un carácter restringidamente moral, precisamente porque se realiza mayoritariamente desde la falta, el déficit, el no-reconocimiento de ese "otro" que se construye como objeto a partir de una relación de deuda.” (Kriger, 2011:7)

Creemos que en el contexto actual, en cambio, es posible identificar una serie de estrategias, políticas, programas y proyectos que pueden configurarse como construcciones posibles en torno de las respuestas al desafío de construir una otra relación con los jóvenes. En esta línea, han venido desarrollándose una serie de estrategias de intervención socioeducativa en todos los planos de la educación pública. Ello si bien no implica la construcción de respuestas homogéneas ni totalizadoras, supone plantear principios que orientan los sentidos de las prácticas educativas que atraviesan a los sujetos y las instituciones concretas, produciendo prácticas y significaciones emergentes respecto de los procesos de transmisión cultural y de constitución de nuevas subjetividades juveniles, que deben ser vistos como campo de acción política.

A continuación, y tomando como objeto de análisis los documentos de política pública antes señalados, se sintetizan algunos de los aspectos clave que allí emergen. Es claro que si bien los sentidos explicitados en el nivel de la enunciación de una política se actualizan de maneras diversas en las prácticas concretas, los vínculos y las experiencias de socialización cotidianas, los mismos no dejan de configurar orientaciones de sentido frente a las cuales los actores y las instituciones son llamados a mirarse, reconocerse y posicionarse.

### **El Estado educador y la educación como derecho de todos los jóvenes**

A lo largo de la década precedente se introducen en nuestro país, en consonancia con una serie de procesos políticos macro tanto nacionales como globales, una serie de

importantes cambios en algunos resortes centrales de lo que se había conformado como escenario de los procesos educativos en los 90.

En este sentido la Ley Federal de Educación había consolidado un proceso iniciado en las décadas anteriores, en el que se derivó en cada provincia la responsabilidad de sostener el sistema educativo. El resultado fue la profundización de la fragmentación y la desigualdad, desarticulando el sistema educativo nacional. Cada provincia se vio compelida a tomar decisiones en función de sus posibilidades, recursos y perspectivas, imposibilitando construir un proyecto político-educativo para la nación.

El nuevo escenario posterior a la década de los 90 plantea como uno de los nudos centrales la cuestión de cómo abordar la reconstrucción del sistema educativo nacional, valorando las diversidades pero suprimiendo las desigualdades entre provincias, grupos sociales e individuos. Se trata del desafío de pasar del estado mínimo neoliberal a un Estado garante de la educación pública. En la definición de la educación secundaria obligatoria, la superación de la fragmentación, las brechas sociales y la exclusión configuran un horizonte permanente:

“Siendo la escuela el lugar privilegiado por la sociedad, para la transmisión y recreación de su herencia cultural, resulta central que las políticas a implementar contribuyan a recuperar nortes y referencias comunes que devuelvan un sentido de integración capaz de superar la fragmentación del sistema. Romper con la reproducción de las brechas sociales en brechas educativas resulta un imperativo para que nuestros adolescentes, jóvenes y adultos cuenten con una propuesta educativa igualitaria, mas allá de sus recorridos previos y de los lugares que habitan.” (“Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria”. Consejo Federal de Educación- Resolución CFE N° 84/09. Pág. 3)

Desde su aprobación en 2006, y en tanto que nuevo marco normativo, la LEN disminuye la heterogeneidad de diversos subsistemas y ofertas fragmentadas. Además, refuerza el rol central del Ministerio de Educación Nacional en la coordinación y regulación del sistema. Le otorga otro rol al Consejo Federal, en tanto órgano encargado de regular, supervisar y definir criterios generales para la formación docente, la unificación de la estructura, la extensión de la obligatoriedad, etc. Los docentes participan a través de un Consejo Consultivo, y se proponen nuevos diseños curriculares que se asientan en acuerdos del Consejo Federal: Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP) y diseños curriculares comunes y con mayores grados de prescripción. Se crea

una línea global de políticas socio-educativas tendientes a actuar en diversos planos y niveles en relación con estos desafíos.

En este contexto aparece una cuestión novedosa y clave, en relación con los problemas que se abordan aquí: la extensión de la obligatoriedad hasta la finalización de la Educación Secundaria.

“Argentina viene recuperando al Estado como herramienta fundamental para la construcción de políticas para todos, en todos los ámbitos, en especial en el educativo, como un camino para la construcción de una nación soberana. En este sentido los acuerdos federales a alcanzar resultan centrales para continuar en la reposición de la acción política estatal, como garante de las condiciones para que miles de adolescentes, jóvenes y adultos sean incluidos social y culturalmente, a partir del ejercicio efectivo del derecho a la educación.” (“Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria”. Consejo Federal de Educación- Resolución CFE N° 84/09. Pág.3)

La escuela media atravesó en los últimos años algunas transformaciones impulsadas desde normativas que hicieron hincapié en la inclusión social, el respeto de la diversidad y la defensa de los derechos de las personas jóvenes. Se impulsaron asimismo una serie de transformaciones normativas sustentadas en dos aspectos: por un lado, en la búsqueda de resolución de los problemas de conflictos y convivencia, mediante la construcción de acuerdos colectivos tendientes a mejorar los vínculos entre los actores educativos y construir un marco común de justicia; por otra parte, en la promoción de la construcción de ciudadanía juvenil por la vía de la participación.

No puede perderse de vista que el importante aumento de la cobertura del nivel sigue tensionado con bajas tasas de egreso y con problemáticas históricas como la repitencia, la sobreedad y el desgranamiento, que se retrotraen no sólo a las consecuencias del “asalto neoliberal a la educación” (Da Silva, 1995), sino también a las características de un espacio educativo históricamente elitista, creado para el ascenso a la universidad de los hijos de las elites dominantes. Las estadísticas oficiales señalan que son numerosos los jóvenes que aún se hallan fuera de la educación secundaria. Si bien las causas de este fenómeno pueden ser múltiples, la mayoría de los proyectos de inclusión enfatizan la necesidad de democratizar los espacios escolares e incluir las prácticas socioculturales de los jóvenes en la institución educativa, como dimensiones en la que construyen subjetividad / identidad y que se ponen en juego en el aprender. Al respecto el Documento señala:

“El criterio de justicia que significa ampliar la obligatoriedad a la secundaria implica democratizar los saberes, reconocer de modo incluyente las diferentes historias, trayectorias, oportunidades culturales a las que adolescentes y jóvenes han podido acceder, usos sociales, nuevos saberes de los que ellos son portadores e intervenir sobre ellas sin producir exclusiones o estigmatizaciones de ninguna naturaleza.” (“Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria”. Consejo Federal de Educación- Resolución CFE N° 84/09. Pág.10)

Una de las cuestiones iniciales que se enfatizan en las orientaciones de la nueva escuela secundaria es el reconocimiento de la necesidad de configurar un nuevo tipo de institucionalidad que parta de la generación de espacios de socialización que posibiliten a los jóvenes confrontarse con su situación social, con sus trayectorias y condiciones de vida, reconociendo lo inacabado de las mismas, en términos de la imposibilidad de clausurar sus sentidos

“Una escuela secundaria a la que los estudiantes deseen asistir, por el valor de lo que en ella ocurre para su presente y su futuro, en muchos sentidos incierto o no controlable en exclusividad desde la oferta educativa, exige revisar el tipo de experiencia de formación y socialización que hoy se ofrece y diseñar nuevas alternativas.” (“Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria”. Consejo Federal de Educación- Resolución CFE N° 84/09 Pág.10)

“No es suficiente con incorporar contenidos en la currícula, sino que es necesario revisar las prácticas institucionales para reflexionar sobre qué es lo que se enseña y qué se aprende en la convivencia cotidiana, en el clima de trabajo institucional, en las relaciones que se establecen entre docentes, alumnos y la comunidad educativa, en el modo de abordar los conflictos, en la posición que los adultos asumen frente a los derechos de los adolescentes, jóvenes y adultos, en los espacios que se abren a la participación, entre otros aspectos de la vida escolar.” (“Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria”. Consejo Federal de Educación- Resolución CFE N° 84/09. Pág.12)

Se habilita así a las instituciones a llevar adelante formatos y propuestas de trabajo de diverso tipo, entre las que se encuentran:

- prácticas educativas fuera de la escuela, cuya definición curricular (problema, tema, alcance) se realiza con participación de los estudiantes, y en el que se puedan poner en relación los aportes de diferentes áreas curriculares, sus puntos de vista, preocupaciones, en una producción integrada y creativa, con incidencia y

relevancia comunitaria, que les posibilite construir un compromiso con la realidad social. Por ejemplo, acciones de voluntariado, emprendimientos cooperativos, muestras interactivas y/o producciones artísticas o tecnológicas, entre otras.

- experiencias de trabajo solidario que posibiliten a los estudiantes, organizados y acompañados por docentes, una aproximación crítica a los problemas sociales y una implicación activa frente a ellos, en el marco de su formación como sujetos políticos capaces de comprometerse en la construcción de una sociedad más justa.
- espacios curriculares alternativos, de opción para los estudiantes, en el último ciclo del nivel.

Los proyectos institucionales se integran y cobran sentido en un proyecto político de mayor alcance, que contiene lo que la sociedad y el Estado definen respecto de cómo educar a sus adolescentes y jóvenes. Las instituciones son convocadas a revisar su propia micropolítica en articulación con estas opciones. En este sentido, una de las premisas planteadas señala que resulta central:

“Ampliar la concepción de escolarización vigente, contemplando las diversas situaciones de vida y los bagajes sociales y culturales de los diferentes estudiantes. Implica redefinir la noción de estudiante a partir de su inclusión en los procesos de aprendizaje y cuestionar aquellas acepciones ligadas a una forma tradicional de estar en la escuela secundaria. Resulta indispensable, por tanto, revisar las regulaciones que determinan la inclusión o la exclusión, la continuidad o la discontinuidad de los adolescentes y jóvenes en las escuelas.” (“Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria. Consejo Federal de Educación- Resolución CFE N° 93/09. Pág.4)

En esta línea, los fundamentos de las acciones del **Programa Conectar Igualdad** apuntan a recuperar no sólo una perspectiva instrumental del uso de las tecnologías para contenidos curriculares escolares, sino a articular las prácticas culturales infantiles y juveniles

“La construcción de espacios de diálogo entre las generaciones es una de las claves de la integración de TIC y de su aporte a una educación de calidad. Es decir, acercar las miradas sobre las diversas realidades, preocupaciones, intereses, saberes y expectativas de docentes y alumnos se vuelve fundamental. Una de las principales observaciones que surgen del diagnóstico de integración de TIC da cuenta de la distancia entre las prácticas con TIC en los ámbitos extraescolares

que desarrollan gran parte de los niños y jóvenes y lo que propone la escuela. Por otro lado, los docentes se sienten en muchos casos sin la experiencia o conocimiento suficiente para encarar propuestas con TIC dada su escasa formación de base en torno al tema. Es decir, más allá de lo relacionado con el uso instrumental, operan elementos vinculados con cuestiones simbólicas que es necesario volver a trabajar en el marco de la formación inicial y continua de los docentes”. (“Las Políticas de Inclusión Digital Educativa. El Programa Conectar Igualdad. Consejo Federal de Educación- Resolución CFE N° 123/10. Pág, 9)

Se plantea así la acción de la escuela secundaria en el marco de acuerdos de políticas federales que otorguen protagonismo y den visibilidad a los jóvenes, “a partir de su reconocimiento como sujetos de derecho, con respeto y confianza en sus inquietudes, intereses y preocupaciones, sin renunciar a las responsabilidades que le caben al Estado y a los adultos frente a ellos”. Se señala que la obligatoriedad de la escolaridad secundaria exige modificar entonces la organización institucional, su modelo pedagógico, la organización de los espacios y tiempos, las formas de agrupamiento de los estudiantes, y los modos de organización del trabajo para recrear un proceso de enseñanza inclusiva.

### **Reflexiones finales: una escuela para la “experimentación de la condición adolescente y juvenil”<sup>3</sup>**

El presente trabajo ha tratado de articular de manera exploratoria las enunciaciones de documentos que orientan programas fundamentales de políticas públicas de educación juvenil, con el interés por pensar los desafíos que supone para los espacios educativos la inclusión de los jóvenes y adolescentes. Hemos visto que en las enunciaciones aparecen elementos que dan cuenta de la imposibilidad de volver a delinear un modelo educativo predefinido que suponga la exclusión en términos materiales y simbólicos de los sujetos que forman parte de tales espacios.

La cuestión de la participación resulta clave en el tipo de experiencia de socialización que se propone, y tiene consecuencias fundamentales en la conformación de condiciones de posibilidad para la constitución de sujetos políticos y de identidades políticas democráticas. En efecto,

---

<sup>3</sup> Así explicita el Documento “Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria”. Consejo Federal de Educación- Resolución CFE N° 84/09, una de las finalidades de la educación secundaria.

“analizar las formas que asume la participación juvenil supone tener en cuenta, fundamentalmente, el modo en que se produce la socialización política de los jóvenes y las jóvenes en determinado contexto histórico, social y, por supuesto, político. De modo que para analizar las formas de participación, debemos considerar tanto los vínculos como las representaciones que éstos construyen acerca de un cierto tipo de régimen político de gobierno, al igual que el modo en que éste favorece, estimula o interpela a los ciudadanos y ciudadanas en general, y a los jóvenes y a las jóvenes en particular, a involucrarse con los asuntos públicos.” (Vommaro y Vazquez, 2008: 488).

Hemos visto también que una cuestión clave a analizar en las definiciones generales de la configuración política e institucional de la nueva escuela secundaria, remite a los modos en que son caracterizados los sujetos del espacio educativo específico que se delimita. Rastrear cómo se configura ese sujeto supuesto resulta central para delimitar los modos en que las experiencias de formación configuran posibilidades para determinadas experiencias de subjetivación de identidades juveniles. La nueva escuela secundaria parece estar promoviendo, al menos en el nivel de las enunciaciones, una apelación a la expresión, la participación, la manifestación de las realidades y recorridos diversos de los jóvenes, a la afirmación de su punto de vista, a su inserción comprometida en la comunidad, a la recuperación de los propios saberes y los de sus contextos. Tal como lo expresa el documento analizado, se propone una escuela para la experimentación de una condición (histórica, social, generacional, relacional): la juvenil. Compartimos con Núñez (2011) que

“a futuro, la configuración que adquiera el sistema educativo y el éxito o fracaso de la Ley Nacional de Educación dependerán tanto de cuestiones subjetivas –las intenciones de las personas de compartir espacios interclases– como de los niveles de injusticia que estemos dispuestos a tolerar. Pasar a un sistema educativo más justo requerirá sorprendernos menos ante el sujeto juvenil, y comprender que las acciones de los adultos contribuyen, en igual o mayor medida que otras referencias, a delinear las características que asume la condición juvenil contemporánea”. (Núñez, 2011:31)

La concreción de estas premisas no debe ser pensada desde la lógica lineal “de la implementación”, sino como un imperativo derivado de la radicalización con la cual asumamos la noción de derecho a la educación.

## Bibliografía

AGUILERA RUIZ, Oscar, “Movidas, movilizaciones, movimientos. Cultura política y políticas de la cultura juvenil en el Chile de hoy”, Barcelona, Dep. Antropología Social y Cultural, UAB, 2008.

BAUMAN, Zygmund, *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*, Buenos Aires Siglo XXI, 2003.

BONVILLANI, A. PALERMO, A. VÁZQUEZ, M. y VOMMARO, P. “Del Cordobazo al kirchnerismo. Una lectura crítica acerca de los períodos, temáticas y perspectivas en los estudios sobre juventudes y participación política en la Argentina” En Alvarado, S. y Vommaro, P. (Compiladores) *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000)*, Rosario, CLACSO-Homo Sapiens Ediciones, 2010.

CARLI, Sandra, "Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales", Mimeo, Diploma Superior en Gestión Educativa (virtual) de FLACSO, Cátedra de Comunicación y Educación, Carrera de Ciencias de la Comunicación, UBA, 2006.

CARUSO, Marcelo, DUSSEL, Inés, “Yo tu él, quién es el sujeto?”, en *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, Buenos Aires, Kapelusz, 2001.

COREA, Cristina, LEWKOWICZ, Ignacio, *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Buenos Aires, Paidós, 2004.

DUSCHATZKY, Sandra, BIRGIN, Alejandra, (Comps), *¿Dónde está la escuela?* Flacso Manantial, Buenos Aires, 2001.

FEIXA, Carles, “El imperio de los jóvenes” Prólogo, en Alvarado, S. y Vommaro, P. (Comp) *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000)*, Rosario, CLACSO-Homo Sapiens Ediciones, 2010.

LEWKOWICZ, Ignacio, “Generaciones y constitución política”, Artículo publicado en versión digital en [www.estudiolwz.com.ar](http://www.estudiolwz.com.ar) , 2003.

KRIGER, Miriam, “El encuentro entre pedagogía y política a la vuelta de la esquina”, Artículo publicado en Observatorio de Jóvenes y Medios, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP, <http://www.perio.unlp.edu.ar/observatoriodejovenes/obs/articulos.php>, 2010.

KRIGER, Miriam, “De la invención de la juventud. Entre la muerte de las naciones y su resurrección”, Clase introductoria, en versión digital, Curso Juventudes en Argentina y América Latina, CAICYT CONICET (<http://cursos.caicyt.gov.ar>), Argentina, 2011.

MARTIN BARBERO, Jesús "Reconfiguraciones comunicativas del saber y del narrar", Capi. III, versión digital publicada en EDUTEKA – Tecnologías de Información y Comunicaciones para Enseñanza Básica y Media. [www.eduteka.org](http://www.eduteka.org) en *La educación desde la comunicación*, Grupo Editorial Norma, Buenos Aires, 2002.

PÉREZ ISLAS, José (coord.), “Visiones y versiones. Jóvenes, instituciones y políticas de juventud” en Martín-Barbero, J. y otros *Umbrales. Cambios culturales, desafíos nacionales y juventud*, Medellín, Corporación Región, 2000.

NÚÑEZ, Pedro, “Sensibilidades políticas sorpresivas: jóvenes, escuela y sensaciones de justicia”, *Revista El Monitor N° 28*, Ministerio de Educación de la Nación, 2011

SAINTOUT, Florencia (2011), “Jóvenes y política: los límites de la aparente aporía”, en SAINTOUT, Florencia (Comp.), *Jóvenes argentinos: pensar lo político*, Buenos Aires, Prometeo, 2011.

TADEU DA SILVA, Tomas, "El proyecto educacional moderno: ¿Identidad terminal?", en *Revista Propuesta Educativa N° 13* Diciembre, Buenos Aires, Ed. Miño y Dávila, 1995.

VOMMARO, Pablo, VÁZQUEZ, Melina, “La participación juvenil en los movimientos sociales autónomos de la Argentina. El caso de los Movimientos de Trabajadores Desocupados (MTDs)”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud* 6(2): Págs. 485-522, <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>, 2008.