

# Jóvenes, educación y el desafío de convivir con la diversidad cultural y la desigualdad socioeconómica en América Latina\*

## Youth, education, and the challenge of living under socio-economic inequality in a multicultural Millieu in Latin America

*Pablo Christian Aparicio\*\**

### RESUMO

Recurrentemente en América Latina se alude a los jóvenes como un sector estratégico destinado a encauzar y promover el desarrollo de las sociedades, muchas veces sin considerar la disposición objetiva de medios y herramientas materiales y simbólicas necesarias para concretar este magno propósito.

El ápice alcanzado por la pobreza, la exacerbación de las desigualdades sociales, el incremento del índice de desempleo y la progresiva expansión de la exclusión socioeconómica ha abierto para las nuevas generaciones un escenario plagado de restricciones, incertidumbres y riesgos. El presente artículo se propone aproximar una lectura crítica a cerca del contexto socio histórico en el que se sitúa la política educativa destinada a los jóvenes para indagar posteriormente sobre la pertinencia de sus propuestas y programas de formación orientados –supuestamente– a favorecer la participación de los jóvenes en contextos de pluralidad cultural y restricción socioeconómica.

**PALAVRAS-CHAVE:** educación; juventud; desigualdad socioeconómica; diversidad étnico-cultural; América Latina.

### ABSTRACT

Again and again Latin American youth are claimed to be the population sector destined to lead and promote the development of a new society, while often forgetting the objective disponibility of resources and tools, both material and symbolic, to attain such goals.

The growing poverty, the increasing social inequality, unemployment and the social marginalization, present to the current generation a new scenery full of restrictions, uncertainties and risks.

Here I present a critical analysis on the socio-historical context in which the educational politics for the youth is framed and its relevance for the programs and proposition which are assumed to favor the participation of the youth in a socio-economical development in a multi-cultural environment.

**KEYWORDS:** education; youth; socio-economic inequality; ethnic and cultural diversity; Latin America.

---

\* Este artículo está dedicado a Sara Nardi (Universidad Roma Tre), por sus valiosos aportes, sugerencias y correcciones propios de una lectura sagaz y un amor, simplemente, incondicional.

\*\* Doutor em Ciências Sociais pela Eberhard-Karls Universität Tübingen / Alemania, Pesquisador Pós-doutoral na Unidade de Investigação del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca / Espanha, Pesquisador adscrito ao Grupo ESCULCA da Universidad de Santiago de Compostela / Espanha, Pesquisador do Conselho de Investigación da Universidad Nacional de Salta (UNSa) / Argentina e do Centro de Estudos Socioeducativos del Noroeste Argentino e Pesquisador da Universidad Nacional de Jujuy (UNJu) / Argentina. Tem sido consultor de Agências de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento na Europa.

En América Latina la implementación de reformas políticas orientadas por las premisas ideológicas del modelo neoliberal transformó significativamente los procesos de participación social de las nuevas generaciones en el ámbito educativo, laboral, económico y cultural.

El conjunto de las reformas políticas implementadas formaron parte de un proceso abarcador y sistemático de modernización cuyo objetivo se centró en la reestructuración del Estado y de la sociedad en su conjunto abogando por la limitación progresiva del fisco en la regulación de asuntos sociales, la participación cada vez más protagonista del sector privado en la administración de los servicios sociales, la descentralización de las estructuras e instituciones públicas, la desregulación de los mercados laborales y la liberalización de las economías locales.

La escasa generación de políticas y programas por parte del Estado que pudiesen reparar los desajustes y las restricciones engendrados por las reformas políticas introducidas se complementó con el bajo desarrollo económico y productivo alcanzado y el debilitamiento de la cohesión social, lo que derivó en la exacerbación de la vulnerabilidad social, la desigualdad social, la pobreza estructural y la acumulación de la riqueza y el bienestar.

La incidencia de estos cambios profundos en los espacios de participación social han modificado sustancialmente las condiciones de vida (mayor heterogeneidad y complejidad) y el sentido mismo de los proyectos y las opciones personales de las nuevas generaciones –de los niños y los jóvenes– en torno a diseñar sus procesos de formación y transición educativa y laboral (mayor individualización y autonomía).

En América Latina, especialmente, la heterogeneidad subyacente en la condición socio-histórica, cultural, subjetiva y cognitiva de los jóvenes se conjuga con un amplio conjunto de desigualdades, fracturas y polarizaciones sociales que atraviesan las trayectorias educativas, las opciones de vida y los itinerarios laborales, y que, progresivamente, torna imposible aludir a la existencia de una única identidad juvenil o bien a la idea de un grupo juvenil uniforme y estándar.

Sin embargo, en el ámbito político y social de los Estados en la región se evidencia que la heterogeneidad y la fragmentación socioeconómica y cultural que constriñen la vida de los jóvenes quedan excluidas de las principales

acciones y programas destinados al apoyo de sus procesos de integración social, educativa y laboral.

En el presente artículo se analizarán algunos aspectos claves de diferenciación y segmentación de las oportunidades de participación social de los jóvenes, subrayando, en especial modo, la transformación y tensiones acaecidas en el ámbito educativo y el campo de la transición hacia el mercado de trabajo y la vida adulta.

### **La transformación social y el redimensionamiento del espacio educativo**

En la actualidad la educación, el Estado y la sociedad se sitúan en un escenario histórico álgido, cambiante y vertiginoso, que impregna la vida de las personas, interpela la sostenibilidad de los modelos de desarrollo y resignifica las premisas fundantes de la cohesión social.

En este escenario, la influencia de la pobreza, la falta de expectativas futuras, la depreciación de las credenciales educativas, la ausencia de referentes políticos válidos de representación social (indefensión), el desmembramiento de las redes y de los mecanismos de cohesión social y la pluralización cultural cuestionan el modo en cómo los jóvenes se preparan en nuestros días para afrontar los complejos e inciertos desafíos ligados a la integración social, laboral y económica (CEPAL y OIJ, 2004).

La trascendencia de las transformaciones sociales y culturales gestadas a nivel local y global desborda las capacidades y las competencias detentadas por los sistemas educativos y los centros de formación, poniendo en evidencia el desfase y la obsolescencia de los criterios teóricos y prácticos que sustentan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los dominios y las competencias profesionales de los maestros y los recursos técnicos, metodológicos y epistemológicos que orientan la labor desempeñada por las instituciones de formación.

La educación en América Latina, a pesar de la especificidad de los procesos y de las estructuras políticas propias de cada país, reviste una serie de características análogas basadas principalmente en los siguientes aspectos: a) el profundo grado de desigualdad regente en el acceso a una oferta de calidad, b) la falta de herramientas operativas y funcionales que estén al servicio de la innovación, la gestión inteligente y el mejoramiento de los programas educativos, c) la

limitación de las posibilidades de participación en los espacios de formación no formales, d) el déficit de las capacidades de los profesores para desempeñar sus actividades en contextos y escenarios educativos heterogéneos y adversos, e) el elevado número de analfabetos, f) el amplio porcentaje de fracaso y abandono escolar, g) el desgranamiento de los contenidos curriculares, h) la baja incorporación de tecnología y otros insumos educativos innovadores y i) la segmentación de las oportunidades educativas en congruencia con el origen socioeconómico, el hábitat geográfico de vida, la pertenencia étnico-cultural, el tipo de género, y el nivel educativo y cultural prevaleciente en el hogar (UNESCO y PREALC, 2008; CEPAL, 2007; APARICIO y SILVA MENONI, 2009).

De este modo, las minorías étnico-culturales, como las comunidades indígenas y afrodescendientes en América Latina, sufren el mayor rezago en el acceso a servicios sociales fundamentales como, por ejemplo, la educación, la salud, el trabajo, la vivienda y la seguridad social, aspectos que condicionan la ulterior proyección individual y colectiva de los sujetos en la vida social.

Especialmente, la imposibilidad de participación en programas educativos de calidad, actualizados y congruentes a la diversidad cultural prevalente está constreñida a una mayor propensión a la pobreza, a la exclusión social y a la vulnerabilidad en términos económicos, laborales y civiles (SEN y KLIKSBERG, 2008).

La falta de reconocimiento de los derechos de las comunidades originarias, la débil visibilización política de sus demandas civiles emergentes, la cuestionable contextualización de los mecanismos institucionales y programáticos a las realidades heterogéneas y las restricciones estructurales que coercen a la participación social, interpelan la viabilidad del modelo de desarrollo vigente y exigen una nueva toma de posición política frente a estos hechos (TETZLAFF, 2000).

La implicación dialéctica y solidaria entre los conocimientos suministrados por la escuela (dentro del ámbito estrictamente escolar) y la realidad cotidiana de los alumnos (dentro del ámbito social de interacción social y cultural) no debería suponer necesariamente la subordinación o la sobreposición de la primera por la segunda.

Sin embargo, la falta de procesamiento educativo de las transformaciones culturales, sociales y cognitivas emergentes expone una de las grandes carencias

que cuestionan la efectividad de las acciones y las propuestas de integración extendidas desde los sistemas de formación y las políticas educativas. La débil percepción de la singularidad y la complejidad inherente a los nuevos escenarios educativos donde se forman los actores juveniles, ha dificultado el diseño de una oferta educativa más dinámica y transformadora.

Por este motivo, en el campo de las reformas políticas educativas la tarea aún pendiente estriba en desentrañar (analizando y transformando) los nuevos procesos de integración y desintegración intercultural, atendiendo a la influencia que tienen la desigualdad socioeconómica y la diversidad cultural en la gestación de nuevos escenarios y dinámicas de interacción en el contexto local y global. Dirimir y estudiar los actuales procesos de transformación social resulta sin dudas, un elemento capital para el futuro desarrollo de vías de inclusión educativa y social de las nuevas generaciones.

A raíz de la preponderancia que progresivamente va adoptando la diversidad y la heterogeneidad sociocultural se torna cada vez más evidente que lo visualizado por la mayoría como “adecuado y normal” en términos educativos, curriculares y didácticos, no siempre es compatible y/o armonizable con la realidad imperante en la vida de los jóvenes. De esta manera la escisión planteada entre la organización homogénea de la oferta educativa y los contenidos curriculares con respecto a la multiplicidad de demandas, intereses y potencialidades deriva en una mayor fragmentación y segregación educativa al no producirse una articulación sinérgica entre los educandos y las ofertas de formación.

En América Latina, debido a la fuerte presencia de grupos indígenas y afrodescendientes, existe una gran variedad de contextos sociales, idiosincrasias culturales y cosmolecturas que se encuentran y conviven en el medio escolar interpelando el sentido universal y unificador propio de la oferta educativa pública que históricamente por su tradición positivista y occidentalizante ha tergiversado el significado de la garantía de las condiciones mínimas y generales de inclusión por aculturación y/o coerción cultural. De ello se deriva que se haya privilegiado la transposición de una cultura escolar unívoca en menoscabo del reconocimiento de la diversidad cultural e identitaria y polifonía existentes en los múltiples ámbitos de la vida social y cultural.

En algunos casos, la visibilización de la pluralidad cultural y de las desigualdades socioeconómicas ha derivado en la aceptación pasiva, cómplice y

capciosa de las inequidades y restricciones materiales y simbólicas como sinónimos de diversidad. En este contexto se atribuye a los individuos la exclusiva responsabilidad de los déficits y de las desigualdades sociales estructurales predominantes, y que además repercuten en el despliegue de sus potencialidades cognitivas y así también condicionan la organización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

### **Jóvenes, educación y trabajo: la pluralización de los procesos de transición y la gestación de nuevas demandas específicas**

*Si es pobre, joven y no es blanco, el intruso,  
el que vino de afuera, está condenado  
a primera vista por indigencia, inclinación  
al caos o portación de piel*

Eduardo Galeano (2008: 117)

Dentro del ámbito educativo la reducción de la juventud a una etapa de tránsito e intersección entre la niñez y la adultez, por un lado, justifica la ausencia de un desarrollo teórico específico –articulado con la construcción metodológica y curricular– y la escasa elaboración de programas de formación y especialización a nivel de los profesores, técnicos, directores y planificadores.

La invisibilización de los actores juveniles no sólo se refiere al modo en cómo las demandas, los intereses y las disposiciones específicas de estos sujetos se visualizan, capitalizan y potencian a través de los procesos educativos sino también a los criterios y los fundamentos –explícitos e implícitos– que rigen dentro del sistema de formación a través del currículum, las competencias profesionales, los perfiles institucionales y las premisas políticas al momento de leer y objetivar las significaciones culturales, las representaciones mentales y los lazos identitarios y afectivos construidos en un tiempo y un espacio concreto (APARICIO, 2009).

Al concebirse a la juventud como una mera etapa de transición que finaliza con el acceso a la vida adulta y la asunción de responsabilidades sociales, civiles y económicas se presupone que esta instancia de la vida es primordialmente provisoria, inconsistente y universal. La falta de reconocimiento de la complejidad de las condiciones, los escenarios y los procesos de participación social inherentes a la vida de los jóvenes se condice con la discriminación y la negación de la diversidad cultural y subjetiva imperante en los espacios políticos

y públicos de toma de decisión que acaban cercenando el contenido democrático de los programas y las acciones destinadas a la promoción educativa de estos actores (GAUTIÉ, 2003).

En América Latina, a pesar de los avances registrados en el campo de las políticas de juventud y la cada vez mayor disposición sinérgica de acciones sociales y educativas destinadas al sector juvenil, las condiciones políticas e institucionales elaboradas para visibilizar y empoderar a estos actores siguen resultando insatisfactorias y cuestionables.

En la actualidad, la profunda diversificación de las transiciones, los interludios, los defasajes, las fracturas y las dinámicas intrínsecas a los procesos de participación social de los jóvenes en los diferentes ámbitos de vida fundamentalmente en el campo de la educación y el trabajo reclaman por parte del Estado, de la sociedad civil y del tercer sector, respuestas más inmediatas e idóneas, que estén dotadas de la capacidad y de la fuerza suficiente para acompañar la creciente complejidad (incertidumbre, discontinuidad, versatilidad y fragmentación) que caracteriza a los procesos de inclusión sociocultural y económica y a los proyectos biográficos y colectivos de los jóvenes.

En el ámbito de la transición desde los centros de formación educativa hacia el mercado de trabajo se observa el arraigo de la cada vez más frecuente combinación de períodos de inclusión y de exclusión laboral que torna más dinámica, volátil y precaria la interrelación planteada entre el empleo, el desempleo, la inactividad y la actividad laboral informal. Estas condiciones de empleabilidad e inempleabilidad, lejos de ser excluyentes y determinantes, se complementan y resignifican constantemente dando una muestra clara de la hibridación y complejización inherentes a las formas de inserción y de permanencia posibles en el mercado laboral, transformando a las transiciones hacia el trabajo y la vida adulta en procesos irregulares, volátiles y fragmentados (HOPENHAYN, 2007).

De este modo, el desmembramiento de las transiciones tradicionales (homólogas y universales) da paso a formas novedosas de inserción y de participación social, plagadas de interrupciones, permanencias (cortas o prolongadas) e incursiones intermitentes propensos a la precariedad y la versatilidad sobre las que los jóvenes erigen hoy sus itinerarios educativos y profesionales (WELLER, 2006).

Los permanentes ingresos y egresos producidos en el mercado laboral exponen la necesidad de actualizar y transformar continuamente las competencias y las disposiciones de tipo cognitivo, técnico y profesional en el ámbito educativo, reposicionando actores, redimensionando criterios de acción y modificando marcos teóricos y epistemológicos para poder modular de forma efectiva los procesos de transición e inclusión social. Subrayando la dimensión paradigmática de estas transformaciones sociales, Giddens arguye que

[...] donde quiera que miremos, vemos instituciones que parecen iguales siempre desde afuera, y llevan los mismos nombres, pero por dentro son bastante diferentes. Seguimos hablando de la nación, de la familia, el trabajo, la tradición, la naturaleza, como si todo fueran iguales que en el pasado. No lo son. El cascarón permanece, pero por dentro han cambiado [...]. Son lo que llamo instituciones cascarón. Son instituciones que se han vuelto inadecuadas para las tareas que están llamadas a cumplir (1999: 30).

Pese a la dimensión de estos cambios que le añaden mayor diversidad y complejidad a la vida de los jóvenes, se constata la vigencia de una percepción estándar y estandarizante en torno a la juventud. Desde esta mirada, la juventud –en sentido singular y universal– se concibe como una etapa de transición homóloga, acumulativa y universal y que ha potenciado la invisibilización de las diferencias subjetivas, de la pluralidad cultural y de las desigualdades socioeconómicas fuertemente imbuidas en las dinámicas de reproducción histórica de las sociedades latinoamericanas.

Esta visión simplista y homogeneizante a cerca de “lo juvenil y la juventud” repercute en el poder de impacto de las acciones políticas y de los programas educativos más destacados y ha propendido a acentuar la impertinencia de los contenidos curriculares de las propuestas que abogan por transformar determinadas condiciones de vida de los jóvenes.

### **La tensión entre lo homogéneo y lo heterogéneo: fortalecer la integración socio educativa sin reincidir en la exclusión**

*El hambre que mata callando, mata a los  
callados.  
¿Será porque su hambre nos alimenta y su  
desnudez nos viste?*

Eduardo Galeano (2008: 116)

En América Latina la correlación planteada entre la desigualdad socioeconómica y las posibilidades de participación social de los grupos más



desaventajados –entre ellos los grupos indígenas y afrodescendientes– constituye un problema estructural que penetra el espacio educativo y condiciona la transición al mercado de trabajo y la vida adulta.

Esta situación resulta vastamente problemática si se considera el gran número de personas pertenecientes a la categoría de minoría étnico-cultural como son los grupos indígenas y los afrodescendientes que habitan en América Latina y el Caribe. Sólo en América Latina y el Caribe existen hasta 40 millones de indígenas distribuidos en más de 400 grupos étnicos. El 90% de la población indígena latinoamericana está distribuida del siguiente modo: en Perú (27%), en México (26%), en Guatemala (15%), en Bolivia (12%) y en Ecuador (8%). Y, dentro de las respectivas sociedades las poblaciones indígenas, representan una gran proporción de la población total, así por ejemplo: en Bolivia (67%), en Perú (45%), en Guatemala (40%), en México (30%) y en Ecuador (20%).

Por su parte, la población afro-descendiente alcanza los 150 millones de personas, lo que es proporcional al 30% de la población total de la región. Ahora bien, considerando su distribución geográfica, la misma se reparte del siguiente modo, a saber: Brasil (50%), Colombia (20%) y Venezuela (10%) entre otros. Dentro de los países, las poblaciones afro-latinas se distribuyen del siguiente modo: Brasil (50% entre pardos y negros), Colombia (15 % entre mulatos y negros) y Venezuela (10%) (CEPAL, 2006).

Muchas de estas comunidades étnico-culturales poseen idiomas propios al igual que cosmovisiones y sistemas político-económicos enraizados en las propiedades y los cánones axiológicos de su entorno natural y social (KREHOFF, 2008). Trágicamente en muy pocos casos esta variedad cultural ha sido integrada en la concepción de los Estados latinoamericanos, y en la elaboración de sus políticas sociales fundamentales. Por lo general, la diversidad cultural y su evocación ha sido omitida rotundamente o bien asociada a un pasado bárbaro y obsoleto (BOECKH, 2007).

La disociación planteada entre una oferta educativa homogénea, coercitiva, rígida y estándar, y la pluralidad de demandas, contextos y actores sociales tiene una larga trayectoria y se condice con el inicio histórico de los sistemas educativos en América Latina, que, sustentados en los axiomas de la ilustración, abogaron por instituir una propuesta de instrucción universal, única y común que velara por la conservación de la unidad civil, la legitimidad del

Estado y la integración de la sociedad, independiente de la diversidad cultural y de las peculiaridades correspondientes a los individuos y sus grupos socioculturales de referencia (DUSSEL y FINOCHIO, 2003).

Sin embargo, hoy y ante la impronta de los nuevos desafíos de la integración cultural, socioeconómica y política, tanto local como global, se torna inexorable repensar el sentido y el fundamento de la propuesta educativa. Los cambios sociales acaecidos en el marco de la globalización cultural y económica, el desarrollo tecnológico y comunicacional y la irrupción de procesos y dinámicas de vulnerabilidad y segmentación económico-laboral embargan la capacidad de respuesta que poseen las políticas y las instituciones comprometidas con la educación de las nuevas generaciones (BANCO MUNDIAL, 2006). Con la misma intensidad, estos cambios cuestionan las premisas funcionales del sistema educativo, la disposición de los recursos profesionales, tecnológicos y financieros desde donde se generan, proyectan y evalúan los procesos y los espacios de aprendizaje y de enseñanza.

Por ello, la escuela hoy está llamada a constituirse en una bisagra estratégica que propicie una síntesis dialéctica entre la cultura escolar y los referentes culturales y sociales inherentes a la vida de los jóvenes y de las sociedades, resguardando la rigurosidad de la función educadora, ampliando los mecanismos de análisis crítico de la realidad a través de la investigación y la intervención práctica contextualizada y ensayando nuevas posibilidades de transformar epistemológicamente los perfiles, los contenidos y las orientaciones vinculadas a la formación de niños y jóvenes (CEPAL et al., 2007).

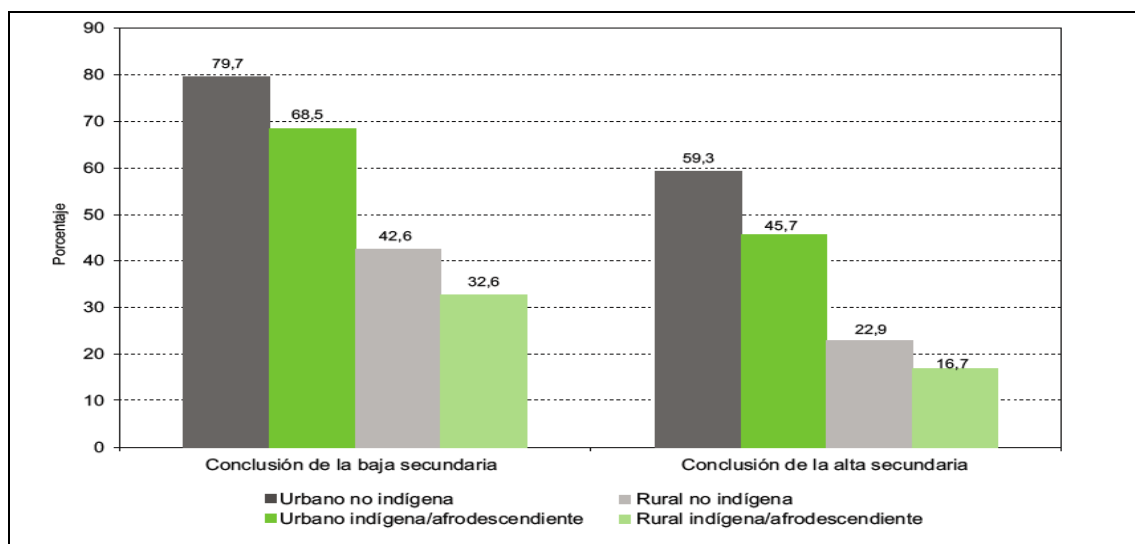
En el caso concreto de la política educativa, la falta de una percepción adecuada de la heterogeneidad de necesidades, potencialidades y restricciones implicadas en los proyectos de vida biográficos y sociales ha ampliado las desventajas que padecen muchos jóvenes al momento de pretender y no poder capitalizar las oportunidades educativas y laborales. Y es en este mismo escenario en donde las nuevas generaciones afrontan en gran soledad e indefensión los retos infringidos por la vulnerabilidad laboral, la desafiliación social, la pobreza y el debilitamiento de las redes políticas y sociales de cohesión social, vale decir desposeídos de referentes institucionales legítimos que canalicen sus demandas, visibilicen sus identidades y reconozcan las prioridades y los valores constreñidos a la sociabilidad vivida y significada por

ellos mismos (APARICIO, 2006).

En la actualidad, los jóvenes experimentan por un lado la extensión del marco de libertad para poder optar y elaborar sus propios proyectos de vida, consumir, intercambiar y representarse ante el mundo, pero, por otro lado y simultáneamente, están confrontados con múltiples carencias y restricciones que impiden el acceso a los medios materiales, simbólicos y sociales objetivos necesarios para concretar exitosamente sus transiciones e itinerarios educativos y profesionales, y participar plenamente de la vida social.

Por todo lo señalado, los sistemas educativos y, en especial, las escuelas medias que acogen a los jóvenes enfrentan el desafío cada vez más urgente de crear una oferta de formación flexible, incluyente y dinámica que visibilice las diferencias sociales, culturales, geográficas y cognitivas, y bregue paralelamente por instaurar mecanismos de compensación socioeducativa para evitar la reproducción de las desigualdades.

**Gráfico N° 1**  
**Conclusión de los ciclos de baja y alta secundaria entre jóvenes de 20 a 24 años de edad según área de residencia y pertenencia étnica**  
**(En porcentajes para 18 países de Iberoamérica en 2006)**



**Fuente:** CEPAL, et al. (2007, 1935).

El acceso diferenciado de los diversos grupos sociales al sistema educativo está supeditada a la condición socioeconómica de origen, a la pertenencia étnico-cultural (indígena – afrodescendiente), al lugar geográfico de residencia (urbano – rural) y así como también al género, al nivel educativo prevaleciente en el hogar y al tipo de trabajo desarrollado por los padres. Como seguidamente

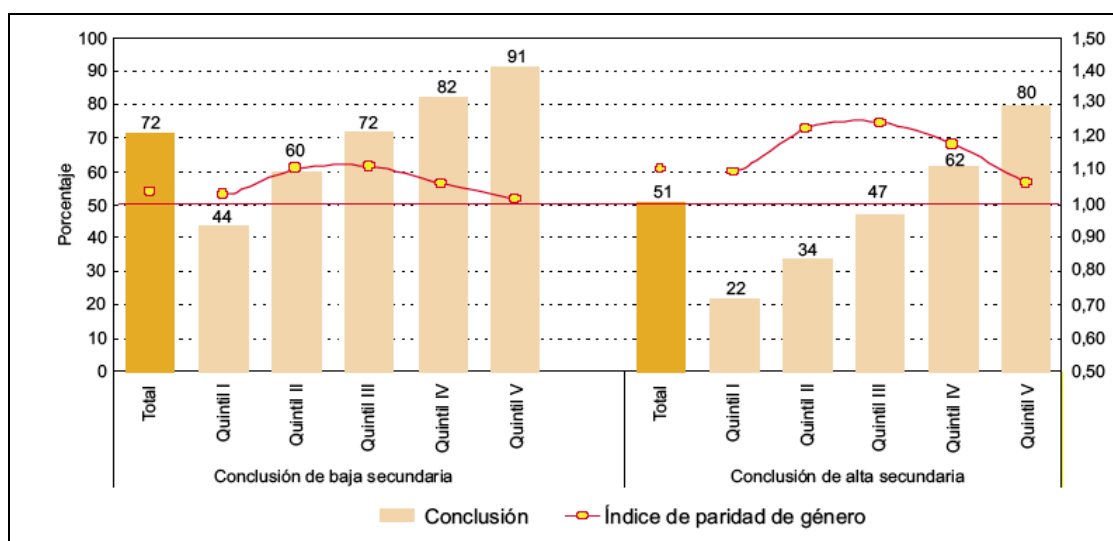
se observará en el Gráfico N° 1, especialmente la pertenencia étnico-cultural se erige en América Latina como un factor diferenciador (des-igualador) del acceso a la educación, al conocimiento y al capital social.

Las brechas planteadas entre a) los grupos indígenas y los no indígenas y b) entre los afrodescendientes y los no afrodescendientes están presentes en gran parte de los países latinoamericanos, independientemente de su nivel de desarrollo y de las características peculiares del mercado de trabajo, evidenciando variaciones regionales relativamente pequeñas con respecto a los promedios y a la tasa media nacional. En congruencia con esta apreciación, Hopenhayn et al. (2006: 32) postulan que

[...] raza y género se presentan como elementos determinantes en la estratificación ocupacional, en la estructuración de las oportunidades sociales y en la distribución de recompensas materiales y simbólicas. Racismo y sexismo tienen como consecuencia que mujeres y negros obtengan retornos a sus inversiones educacionales, en términos de remuneración, proporcionalmente menores que los de los hombres blancos.

Para contextualizar lo anteriormente expuesto, nos apoyaremos en los datos aportados por el Gráfico N° 2 en donde se explicita elocuentemente la brecha existente entre el Quintil I (el más pobre) en la sociedad latinoamericana y el Quintil V (el más rico) y su impacto determinante en los logros educativos diferenciados y desiguales.

**Gráfico N° 2.**  
**Conclusión de los ciclos de baja y alta secundaria entre jóvenes de 20 a 24 años de edad según quintil de ingresos per cápita del hogar y sexo. 2006**  
 (En porcentajes para 18 países de Iberoamérica)

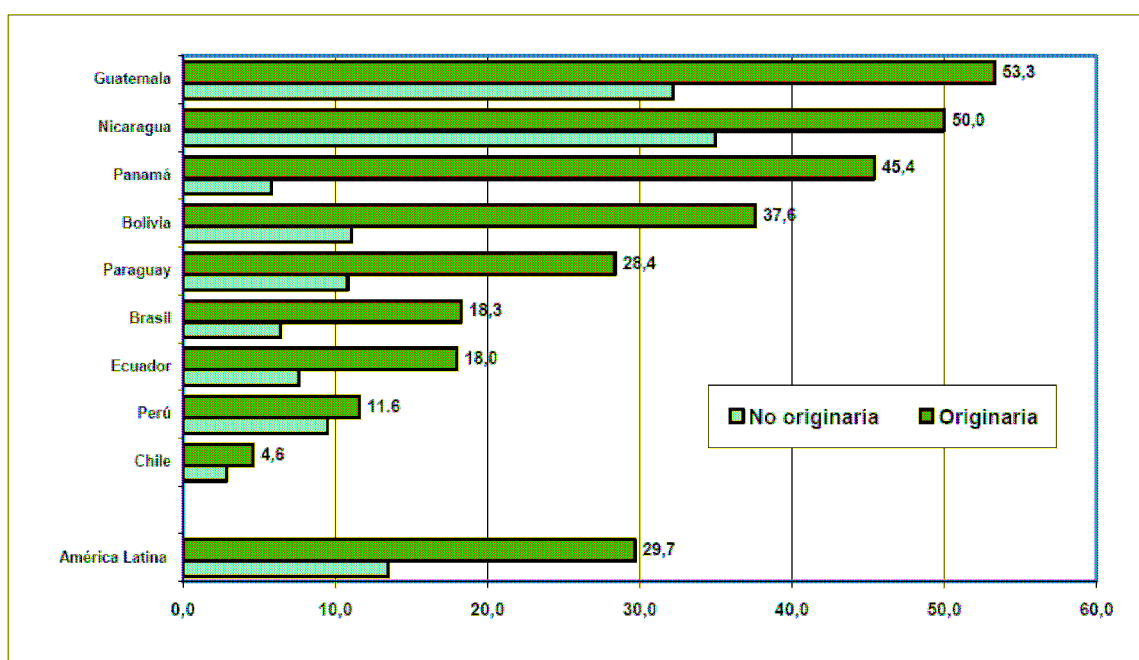


Fuente: CEPAL, et al. (2007, 231).

En apoyo a lo expuesto en el Gráfico N° 2 se puede concluir que mientras sólo 10 jóvenes pertenecientes al Quintil I logran concluir el nivel secundario, 21 jóvenes procedentes del Quintil V lo logran sin mayores inconvenientes.

La existencia de amplios sectores de la población juvenil que no pueden completar la educación secundaria, o, incluso, cuya finalización tiene poca incidencia en la obtención de empleos productivos y formales, demuestra que dentro del sistema de formación existen estructuras y dinámicas de segregación y distinción social instituidas que reproducen –explícita e implícitamente– las desventajas sociales subyacentes y enraizadas en las condiciones socioeconómicas de origen, en la procedencia étnico cultural, en el género y en el lugar de residencia. De allí que el peligro mayor del no-acceso a los recursos y a las herramientas educativas elementales pueda derivar en el aumento de los grupos desafiados y en la pluralización de las condiciones de exclusión y segregación cultural (APARICIO, 2007).

**Gráfico N° 3.**  
**Personas de 15 A 19 años que no han logrado culminar**  
**la Educación Primaria según grupo étnico o racial, total nacional,**  
**alrededor del 2002 en 9 países de América Latina (en Porcentajes)**



**Fuente:** Hopenhayn et al. (2006: 33).

En América Latina, los grupos indígenas y afrodescendientes están más afectados por la falta de oportunidades educativas, las altas tasas de deserción

escolar, los bajos resultados académicos y el débil mejoramiento de las condiciones de vida a partir de la adquisición de competencias y certificaciones educativas y profesionales. Para sostener esta aseveración, basta con visualizar el Gráfico 3 ligado a la tasa de finalización de la escuela primaria en la región, en donde se puede evidenciar el profundo grado de disparidad o brecha que está constreñido a la pertenencia étnico-cultural y que además se correlaciona significativamente con la situación socioeconómica de origen.

De este modo, el acceso desigual a la educación o la incomplitud de instancias de formación académica y profesional se erigen en el sustrato de una mayor restricción, segregación y exclusión que, ulteriormente, en el caso de los jóvenes se cristalizan en un también deficitario y desaventajado acceso al mercado de trabajo y a los servicios sociales elementales. Así pues, la participación restringida a la educación -y al conjunto de beneficios en ella concentrados- coadyuva a reproducir las condiciones sociales económicas de procedencia y las brechas estructurales vigentes entre los grupos.

La conservación de las condiciones sociales restrictivas de vida que influye los procesos de participación y desenvolvimiento de los actores dentro del sistema educativo favorece la reproducción de los círculos viciosos de la vulnerabilidad y la pobreza instauradas en la sociedad y que, difícilmente, sin políticas de compensación y el refuerzo de las posibilidades de participación educativa alternativas y complementarias, serán posibles de superar o contrarrestar.

### **Tensiones, fracturas y pugnas entre la homogeneización y la heterogeneización educativa y cultural**

La edificación del Estado nación hace dos siglos en América Latina sólo concluyó formalmente con la historia colonial y su rígida estructura de poder que dinamizó la conformación de instituciones sociales y públicas, la institucionalización de un cuerpo jurídico y legal compartido y la instauración de un sistema cultural único y convergente.

La organización de la vida social y política de este modo se erigió sobre patrones culturales homogéneos, que resguardaban la legitimidad del conjunto de dispositivos institucionales, burocráticos y normativos vinculados y vinculantes de los diferentes grupos y estratos sociales.

Ahora bien, si consideramos que muchos de los aspectos sustantivos de la integración intercultural se ponen en juego actualmente dentro del territorio escolar, ha de preocuparnos especialmente la vigencia de fenómenos como la segregación y la falta de visibilización de la diversidad y la pluralidad cultural al interior de las diferentes agendas políticas de gobierno. Y en esta perspectiva, tampoco ha de extrañarnos la baja participación educativa, la poca credibilidad que despierta la oferta de formación para las minorías étnico-culturales que, además de padecer una situación socioeconómica vulnerable y depreciada, no ven acogidas sus verdaderas demandas en las instituciones de formación y en las políticas educativas y sus presupuestos teóricos y curriculares.

En América Latina, en el seno de los sistemas educativos se observa que la pluralidad cultural está correlacionada con la desigualdad de oportunidades y el acceso diferenciado a condiciones materiales y simbólicas de vida, fenómenos que coadyuvan a perpetuar la participación social inequitativa en todos los ámbitos de la vida social. En este contexto, son las minorías étnico-culturales y el grupo de las mujeres quienes en primer orden quedan más excluidas de las oportunidades educativas de calidad y vulneradas en el derecho al acceso de servicios sociales elementales como la salud, la vivienda, la seguridad social y la asistencia social (PNUD, 2010).

En consideración a la deficitaria participación educativa de los pueblos indígenas en América Latina, Neuser (2008:30) sostiene que “la exclusión no sólo es una condición existente, sino también un proceso que marca las dinámicas sociales latinoamericanas: los “indígenas” son excluidos de los derechos fundamentales y los recursos sociales, se les concede una posición marginal y se les “mantiene” en esa posición mediante medidas de violencia estructural (por ejemplo mediante el retiro de recursos y derechos, represión, obligación de asumir determinados modelos de comportamiento de una cultura ajena, etc.). Al mismo tiempo, los indígenas están incorporados a la sociedad, tanto socio-económicamente como mano de obra barata, como culturalmente atribuyéndoles prejuicios discriminatorios y sirviendo como recursos turísticos folclóricos. Están “adentro” y “afuera” lo que parece condicionarse recíprocamente.”

Al interior del ámbito educativo existe un orden cultural hegemónico (*status quo*), una forma instituida de organizar, concebir, validar y gestar

formas específicas de interacción y representación social y que obra como un dispositivo que moldea la subjetividad y proyecta en los comportamientos, valores, anhelos y deseos a través de estructuras funcionales, tecnologías disciplinares y constructos normativos como, por ejemplo, el curriculum, los métodos de enseñanza y de aprendizaje y los criterios de evaluación, planificación y organización institucional. Desde este dispositivo se asume y reproduce una forma determinada de normalidad, que concede sentido a la acción, a los procesos y a las lógicas funcionales del entramado educativo.

En otros términos, el orden educativo imperante legitima las políticas, la organización de los medios administrativos y el desempeño de los actores partícipes de la vida escolar, situándose en la cotidianeidad de las aulas, penetrando los escenarios de interacción social y modulando los itinerarios biográficos y los desplazamientos de la estructura social. Ahora bien, dentro de este orden prevalece una idea normada y estatuida de lo que implica *estar incluido en y formar parte de*, puesto que pertenecer al colectivo escolar y corresponder a ciertos cánones culturales e identitarios (estereotipos) implica ante todo gozar de reconocimiento social y disponer de recursos y de capitales culturales necesarios para desenvolverse idóneamente en el campo de la formación educativa, organizar los procesos y los contenidos curriculares y participar plenamente dentro de un espacio socio-histórico determinado (LUENGO, 2007; HALL y PATRINOS, 2006).

En apoyo a autores como Foucault (1988, 1989) y Bourdieu (1998) se podría decir que todo orden social y, especialmente, el orden escolar no sólo normaliza y normatiza el conjunto de relaciones e interacciones sociales visibles y explícitas sino, que también se instala en la subjetividad operando en la trama de lo sutil, lo aludido y lo connotado a través de la elaboración de discursos, significados e identidades que le dan sentido y unicidad a una realidad histórica socialmente construida.

Tradicionalmente los sistemas educativos en América Latina optaron por privilegiar una postura normalizadora propendiente a conservar los valores inherentes y nodales del orden establecido –hegemónico y coercitivo – en detrimento de todo aquello percibido como diferente o (a)-normal. De este modo, la diferencia entendida como posibilidad de quiebre y dilación de los valores ordenadores de la realidad educativa y social se considera como un



factor de riesgo, o bien como un acontecimiento excepcional que amerita el influjo disciplinario de la coptación normalizadora (OAKES y ROGERS, 2007), puesto que el reconocimiento de la diversidad cultural conlleva, inevitablemente, la necesidad de desestructurar, relativizar y modificar los criterios instituidos, constreñidos al orden cultural vigente. La validación de la alteridad genera consigo conflictos, rupturas, desequilibrios y desorden cuando se cuestiona de los valores fundacionales del orden cultural, político y educativo establecido (APARICIO, 2008).

En América Latina queda aún pendiente generar estrategias de visibilización política de la diversidad cultural para poder elaborar políticas y programas especiales que objetiven las demandas específicas de los grupos culturalmente diversos (indígenas y afrodescendientes), que fueron por largo tiempo erróneamente interpretadas como carencias, déficits, desventajas y obstáculos (GTZ /ODEP, 2004).

Así pues, la formulación de estrategias específicas y focalizadas a las carencias de la población objetivo puede también interpretarse como la irrupción de nuevas “tecnologías de normalización” que buscan el refuerzo de un orden educativo y cultural predominante, soslayando los intersticios problemáticos y disfuncionales y desconociendo la naturaleza de los escenarios y los actores educativos heterogéneos.

Por este motivo, muchas de las políticas bienintencionadas a nivel retórico que abogan por visibilizar y empoderar las demandas específicas de las minorías étnico-culturales, no necesariamente se han fundamentado en un relevamiento contextualizado de los verdaderos intereses y requerimientos de estos grupos. Por lo opuesto, en gran parte estas acciones y estrategias han coadyuvado a perpetuar la estigmatización y la exclusión de los excluidos.

La exclusión es un proceso continuo y cambiante que está social e históricamente situado y que guarda coherencia con un orden establecido. En coincidencia a autores como Bourdieu (2000), Beck (1998), Sen y Kliksberg (2008) y Bauman (2005) se podría aseverar que la exclusión se erige como un proceso y una situación dinámica, modificable e inconstante que condiciona no sólo a las personas en su desenvolvimiento social e individual en todos los ámbitos de vida, sino que primordialmente asigna a) un lugar específico en el universo material y simbólico, b) un marco de posibilidades y restricciones

concretas y c) una identidad en consonancia con la posición alcanzada dentro de la estructura social.

En el caso particular de la educación, la exclusión se inscribe como un proceso que obra estructuralmente en la vida de las personas en términos de sujeción y prescripción a través del cual se atribuye a los sujetos una “marca de registro o tipificación compartida” que goza de legitimidad social. Entonces, cuando se habla de sujetos excluidos y de exclusión educativa se alude al conglomerado de condiciones sociales, políticas e institucionales explícitas e implícitas que sostienen dichos entornos sociales, significan los procesos culturales y educativos de interacción y ordenan las formas de diferenciación y de organización social.

### **Apostando por el cambio educativo junto a los jóvenes en América Latina**

Situados en un contexto histórico y social caracterizado por la inestabilidad política y económica, las diferencias sociales antagónicas y el agotamiento de la hegemonía de las políticas neoliberales, resurge en América Latina la necesidad de pensar nuevos modelos de desarrollo que puedan promover el crecimiento económico sobre la base de la sostenibilidad, la cohesión social y la distribución equitativa de los beneficios sociales.

En este escenario, nos hallamos interpelados por importantes desafíos y limitaciones que restringen los procesos de participación de los jóvenes en el campo educativo y en el conjunto de las políticas y de los proyectos sociales.

Amén de los esfuerzos políticos realizados hasta la fecha por los gobiernos de la región con el objetivo de fortalecer la equidad del acceso a la educación entre los jóvenes, resulta aún imperiosa la necesidad de construir un modelo educativo eficiente y democrático capaz de promover los siguientes objetivos, a saber:

- evidenciar y deconstruir los mecanismos y procesos intrínsecos al campo educativo –a nivel curricular, político, institucional, simbólico, etc.– que contribuyen a la reproducción de la desigualdad social;
- diversificar las ofertas educativas que permitan asegurar la participación plena en la vida social y abrir otras vías de formación bregando por la conservación de

un criterio equitativo y sistemático que resguarde y vele por la excelencia académica de estas ofertas de formación (APARICIO, 2009b);

- modular la transición efectiva desde los centros de formación hacia el mercado de trabajo y la vida adulta;

- favorecer la dotación idónea de conocimientos, disposiciones y competencias significativas que ayuden al desenvolvimiento autónomo, crítico y responsable de los jóvenes en la vida política y civil;

- extender el apoyo socioeducativo para fortalecer los procesos de socialización producidos tanto dentro como fuera de los centros escolares;

- promover el involucramiento progresivo de la comunidad en la definición de los proyectos biográficos y las trayectorias educativas y laborales, en esta perspectiva se requiere trabajar más en concordancia con asociaciones, fundaciones y secretarías de juventud, el tercer sector y demás referentes-representantes de los intereses de los jóvenes que se hallan circunscriptos en el espacio civil;

- mejorar las condiciones materiales, tecnológicas y didácticas que sustentan los procesos de enseñanza y de aprendizaje;

- abogar por la participación más activa y estratégica del Estado, de la sociedad civil y del sector privado en las tareas concernientes al desarrollo de nuevas ofertas de formación educativa, profesional y laboral;

- fortalecer los espacios y las prácticas de organización social a donde los jóvenes sean reconocidos en sus derechos y competencias para adoptar decisiones y gestionar sus proyectos de vida dentro de la arena pública e institucional y con el mismo vigor, se necesita insistir en la superación de la postergación política e institucional que se practica en desmedro de las demandas, los intereses y las cosmovisiones de los jóvenes. Esta actitud reticente al reconocimiento y la validación de los jóvenes como actores y sujetos sociales coadyuva a legitimar la vigencia de prácticas y estructuras de segregación a nivel simbólico - cultural, económica y social que se condicen con la endeble participación e inclusión de los jóvenes en las instancias de toma de decisión dentro del campo de la formación en América Latina (APARICIO, 2008b);

- abogar por la construcción de condiciones idóneas para el ejercicio de la profesión docente, puesto que el bajo perfil profesional se condice con la

insuficiencia de sistemas de acreditación exigentes y dinámicos, y, fundamentalmente, con las bajas retribuciones económicas que suelen potenciar el pluriempleo, la precarización y la disminución del rendimiento laboral.

Todas las consignas antes señaladas constituyen componentes sustantivos de la acción educativa y, por ende, representan factores irreductibles para poder ampliar las posibilidades transformadoras de toda propuesta de formación crítica. Un aspecto crucial en el proceso de reforma educativa, indudablemente, lo constituye la implicación de los jóvenes en la elaboración de la agenda política educativa y, con tal finalidad, se requiere habilitar nuevos espacios de decisión democrática en el ámbito político e institucional para poder definir las políticas y los programas de formación, garantizar la continuidad de las acciones y potenciar sus procesos de participación, deliberación y consenso.

Con todo, se precisa construir dentro del espacio político educativo y en toda la arena pública un consenso intergeneracional compartido y objetivante que otorgue mayor protagonismo a los jóvenes sin desatender la importancia de las estructuras institucionales y políticas vigentes, ni renunciar al potencial creativo que aportan estos actores.

Los jóvenes de hoy exigen emitir su opinión y experimentar en primera persona la incidencia real de su participación en la elaboración de la agenda política y la gestión responsable de sus propias trayectorias e itinerarios educativos y laborales en la vida social. En esta directriz, la colaboración intergeneracional puede resultar una vía operativa para superar las brechas planteadas entre a) las instancias de elaboración de la agenda política educativa, b) el conjunto de instituciones escolares encargadas de transponer en la práctica estos propósitos y c) los verdaderos intereses, anhelos y demandas de los jóvenes.

Apostar por el cambio educativo junto a los jóvenes implica en este contexto insistir en el reconocimiento de las demandas específicas, en la objetivación de las exigencias del contexto social y cultural próximo, en la valoración de los recursos disponibles en las instituciones de formación y en la visibilización de los diversos proyectos de vida a nivel biográfico y colectivo, a los fines de generar vías genuinas de transformación educativa capaces de superar las lógicas intrínsecas de reproducción de las desigualdades

sociales y de desterrar los estereotipos descalificadores y reificantes de la diversidad.

## **Conclusión**

La heterogeneización de las condiciones sociales, económicas y culturales de vida caracterizan la vida de los jóvenes y ponen en cuestión la validez de políticas y programas estandarizados elaborados por las agencias públicas, la sociedad civil y el sector privado para potenciar la participación social de los jóvenes en los diferentes ámbitos de la vida colectiva e individual.

En América Latina, la gran mayoría de las reformas educativas fueron concebidas al margen de los procesos y los contextos locales de toma de decisión, lo que derivó en la profundización de los problemas precedentes y significó la reducción del impacto de los contenidos y de los programas albergados por el nuevo modelo implementado.

En este sentido, no se pudo atenuar las causas estructurales de la actual reproducción intergeneracional de las posibilidades diferenciadas de participación educativa que están correlacionadas con la condición socioeconómica, la pertenencia étnica cultural, el clima educativo prevaleciente en el hogar, la situación laboral de los padres y la ubicación geográfica de residencia y que a su vez influyen en el acceso también desigual y segmentado a los trabajos formales y productivos, a los servicios sociales de calidad, a los espacios institucionales y públicos de representación y toma de decisión.

En la actualidad, a causa de la profunda magnitud de los problemas educativos que interpelan a los jóvenes en América Latina resulta impostergable avanzar en la elaboración de una agenda educativa vinculante de la heterogeneidad cultural y sensible a la multiplicidad de contextos, demandas e intereses. Con análogo énfasis se requiere gestar una base política e institucional sólida para articular las diferentes propuestas y programas sociales y educativos orientados específicamente al sector juvenil.

Desde nuestra postura, consideramos que es imposible mejorar la educación tan sólo focalizando los esfuerzos técnicos y políticos en el desarrollo de programas e iniciativas innovadoras; por lo opuesto, para posibilitar procesos significativos de transformación educativa es necesario elaborar políticas sinérgicas e idóneas que acompañen y refuercen las bases de

participación social de las personas para que el acceso a una educación eficiente y cualificante se produzca sin mayores dificultades y su impacto mejore las posibilidades individuales y colectivas de desarrollo humano.

Abriendo el juego al intercambio de experiencias a nivel institucional, jurisdiccional y regional y generando una mayor ligazón entre la escuela y su entorno sociocultural (las familias, los municipios, las asociaciones barriales, las iniciativas civiles y estatales), será posible contribuir tanto a la gestación de vías de integración socioeducativa como al mejoramiento de la calidad del servicio educativo.

Resulta también imperioso avanzar en la construcción de mecanismos de intervención política con capacidad de captar los intereses de diferentes sectores de la comunidad que referencian la vida de los jóvenes, como, por ejemplo: las iglesias, los clubes deportivos, los centros vecinales, las ligas de familias, algunos sindicatos, Secretarías de Juventud y el amplio conjunto de ONG's que trabajan en el sector.

Fortaleciendo el consenso intergeneracional y las prácticas de participación social de los jóvenes se podrá avanzar efectivamente en la visibilización de las demandas, la organización de acciones con sentido incluyente y la gestación de nuevos ámbitos de intervención socio-educativa.

A tal fin, resulta inexorable abogar por el empoderamiento de los jóvenes que posibilite la auto-organización de las demandas, la planificación responsable de los proyectos de vida y la toma de decisión adecuada en los múltiples campos de la vida societal.

En este escenario, cualquier propuesta pensada para la innovación y la transformación educativa no puede omitir los problemas estructurales vinculados hoy, primordialmente, a la participación diferenciada de los actores juveniles en los diferentes espacios de la vida social puesto que sin su abordaje y resolución adecuada resulta muy difícil –cuando no utópico– pensar en la organización efectiva y democratizadora de las ofertas de formación.

Al respecto, la construcción de políticas educativas orientadas a los jóvenes puede favorecer una mejor organización de los procesos de inclusión y la ampliación de los tejidos de contención socio-pedagógica. Así pues, la creación de oportunidades educativas efectivas debería estar conjugada con la creación

de medios y dispositivos adecuados que breguen por una distribución democrática y compensadora de dichas oportunidades de formación.

La construcción de espacios y dinámicas de formación socioeducativa capaces de tener anclaje directo con los contextos locales, la diversidad cultural y las posibilidades individuales de los jóvenes puede significar una vía legítima para contrarrestar las consecuencias letales de la pobreza y la exclusión social.

Por todo lo expuesto, sostenemos que para favorecer la inclusión de los jóvenes en la elaboración de proyectos educativos es imprescindible conocer primero qué experimentan, qué piensan, qué frustraciones y esperanzas cargan consigo, dónde se perciben incluidos y dónde desplazados, para poder entender fidedignamente *a posteriori* cómo precisan ser apoyados y promovidos a la hora de sortear los obstáculos que interpelan sus vidas y restringen el despliegue autónomo de competencias y potencialidades. Solo así, se podrá ampliar el sentido cohesionante de la tarea ejecutada por los sistemas educativos, obteniendo mejores resultados en términos de calidad y de extensión democrática de las oportunidades de participación social.

## Bibliografía

APARICIO, Pablo Christian. El trabajo infantil y juvenil en la encrucijada de la exclusión y la pobreza. IN: APARICIO, Pablo Christian (comp.). *Niños y Jóvenes en la encrucijada de la exclusión*. Río Cuarto: Ediciones ICALA, 2006, pp. 69-86.

\_\_\_\_\_. *La Política Educativa Argentina y el incremento de la desocupación juvenil. Orientaciones y estrategias alternativas de integración socio – educativa desde el aporte de las Políticas de Transición y la Pedagogía Social Alemana*. Tübingen: Biblioteca de la Universidad de Tübingen, 2007.

\_\_\_\_\_. El poder de la educación: entre dilemas, horizontes y urgencias. Pensando vías de integración para los jóvenes de América Latina. IN: MICHELINI, Dorando (comp.). Poder, Ética y Sociedad. *ERASMUS Revista para el Diálogo Intercultural* Año X, N° 2, 2008, pp. 229-252.

\_\_\_\_\_. Jóvenes, educación y sociedad en América Latina: Los retos de la integración en un contexto de creciente pluralización cultural y segmentación socioeconómica. En de la Fontaine, Dana & Aparicio, Pablo Christian (Comp.): *Diversidad cultural y desigualdad social en América y el Caribe: desafíos de la integración global*, 2008b, pp. 155-198.

\_\_\_\_\_. Educación y jóvenes en contextos de desigualdad socioeconómica. Tendencias y perspectivas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 17, N° 12, 2009. Disponible en

<<http://epaa.asu.edu/epaa/v17n12/>>. Acceso en 20/06/2010.

\_\_\_\_\_. Incidencia de las reformas estructurales en la juventud argentina. Transformaciones, tensiones, desafíos, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, Vol. 7, N° 1, enero-junio, 2009b, 155-177.

\_\_\_\_\_ y SILVA MENONI, María del Carmen. Innovazione educativa e cooperazione universitaria in America Latina. Un esempio di inclusione digitale come strumento di trasformazione socio-educativa. *Lifelong Lifewide Learning. Rivista Internazionale online di Educazione degli Adulti*, Università di Firenze. Anno 5/ N° 14, 2009, pp. 6-14.

BANCO MUNDIAL. *World Development Report 2007, Development the next Generation*. Washinton DC: World Bank, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. *Dentro della globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*. Bari – Roma: Laterza, 2005.

BECK, Ulrich. *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf die Globalisierung*. 4ta. ed. Frankfurt am Maim: Suhrkamp, 1998.

BOECKH, Andreas. Die lateinamerikansiche Entwicklung im Spannungsfeld von kultureller Imitation und Eigenständigkeit. IN: BOECKH, Andreas y SEVILLA, Rafael (ed.). *Kultur und Entwicklung. Vier Weltregionen im Vergleich*. Baden-Baden: Nomos, 2007, pp. 4-13.

BOURDIEU, Pierre. *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus, 1998.

\_\_\_\_\_. *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 2000.

CEPAL. *Los pueblos indígenas y afrodescendientes ante el nuevo milenio*. Santiago de Chile: CEPAL, 2006. Disponible en <[http://www.cepal.cl/publicaciones/DesarrolloSocial/8/LCL2518PE/sps118\\_lcl2518.pdf](http://www.cepal.cl/publicaciones/DesarrolloSocial/8/LCL2518PE/sps118_lcl2518.pdf)>

\_\_\_\_\_. *Panorama Social 2007*. Santiago de Chile: CEPAL, 2007.

\_\_\_\_\_ y OIJ. *La juventud en Iberoamérica: tendencias y urgencias*. Santiago de Chile: CEPAL, 2004.

\_\_\_\_\_, AECID, SIC y OIJ. *Cohesión social en Iberoamérica. Un modelo para armar*. Santiago de Chile: CEPAL, 2007.

DUSSEL, Inés y FINOCHIO, Silvia (comp.). *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.

GALEANO, Eduardo. *Espejos. Una historia casi universal*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008.

HOPENHAYN, Martín (coord.). *Cohesión social en Iberoamérica. Un modelo para armar*. Santiago de Chile: CEPAL, 2007.

\_\_\_\_\_, BELLO, Álvaro y MIRANDA, Francisco. *Los pueblos indígenas y afrodescendientes frente al nuevo milenio*. Santiago de Chile: CEPAL / GTZ, 2006.



FOUCAULT, Michel. *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta, 1988.

\_\_\_\_\_. *Vigilar y Castigar*. Madrid: Siglo XXI Editores, 1989.

GAUTIER, Jérôme. Transition et trajectoires sur le marché du travail. *Quatre Pages*, N° 59. Paris, Centro d'études de l'emploi, 2003, pp. 23-28.

GIDDENS, Anthony. *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus / Alfaguara, 1999.

GTZ/ODEP. *Erfahrungsauswertung der Zusammenarbeit mit indigenen Bevölkerungsgruppen und Organisationen in Bolivien, Ecuador und Guatemala*. Eschborn/Zürich, 2004.

HALL, Gillette y PATRINOS, Harry A. (edit.). *Indigenous Peoples, Poverty and Human Development in Latin America*. New York, New York: Palgrave Mac Millan, 2006.

KREHOFF, Bernd (2008). Multiculturalismo, indigenismo y derechos especiales. En Aparicio, P. Ch. & de la Fontaine, D. (Comp.): *Diversidad cultural y desigualdad social en América y el Caribe: desafíos de la integración global*, pp. 71-84

LUENGO, Julián (comp.). *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación: fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Barcelona: Pomares, 2007.

NEUSER, Hans. (2008). La formación política y la participación de indígenas en los países Andinos. Aproximaciones estratégico-didácticas e indicaciones para su implementación. En Aparicio, P. Ch. & de la Fontaine, D. (Comp.): *Diversidad cultural y desigualdad social en América y el Caribe: desafíos de la integración global*, pp. 25-4.

MACHINEA, José Luis y HOPENHAYN, Martín. La esquiua equidad en el desarrollo latinoamericano: una visión estructural, una aproximación multifacético. *Serie Informes y Estudios Especiales*, N° 14. Santiago de Chile: CEPAL, 2005.

OAKES, Jeannie y ROGERS, John. Radical Change Through Radical Means: Learning Power, *Journal of Educational Change*, Vol. 8, N° 3, 2007.

PNUD. *Informe regional sobre desarrollo humano para América Latina y el Caribe 2010*. Costa Rica: PNUD, 2010.

RODRÍGUEZ, Ernesto. *Organizaciones y movimientos juveniles en América del Sur: estado de situación y bases para un programa de fortalecimiento institucional*. Montevideo: CELAJU / UNESCO / Banco Mundial, 2005.

SEN, Amartya y KLIKSBURG, Bernardo. *Primero la gente*. Barcelona: Deusto, 2008.

TETZLAFF, Rainer. *Weltkulturen unter Globalisierungsdruck. Erfahrungen und Antworten aus den Kontinenten*, Stiftung Entwicklung und Frieden (SEF). Bonn: Dietz, 2000.

UNESCO y PREALC. *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos. Informe regional de revisión y evaluación del progreso de América Latina y el Caribe hacia la EPT*. Santiago de Chile: UNESCO, 2008.

*Pablo Christian Aparicio*

Jóvenes, educación y el desafío de convivir con la diversidad cultural y la desigualdad...

WELLER, Jürgen. *Los jóvenes y el empleo en América Latina: desafíos y perspectivas ante el nuevo escenario laboral*. Bogotá: CEPAL / Mayol Ediciones, 2006.

Colaboração recebida em 01/11/2009 e aprovada em 23/06/2010.