

COMISIÓN II: Promoción de la vida juvenil y orientación

Marcelo Krichesky

La forma de vida democrática requiere el proceso creativo de buscar y desarrollar los valores de la democracia. Sin embargo, este proceso no es simplemente una conversación participativa sobre algo. Más bien, se dirige hacia la consideración inteligente y reflexiva de los problemas, los acontecimientos y las cuestiones que surgen en el curso de nuestra vida colectiva.

Un currículum democrático implica oportunidades continuas de explorar estas cuestiones, de imaginar respuestas a los problemas y de guiarse por ellas.
(Apple y Beane, 1997).

I. INTRODUCCIÓN

Este documento analiza algunas tensiones sociales que inciden en un cambio de la identidad juvenil en el contexto de las transformaciones económicas, exclusión social y reformas de los sistemas educativos. Además, plantea criterios pedagógicos para la promoción de la vida juvenil y la orientación de jóvenes en su tránsito por la educación secundaria. Estas reflexiones pretenden constituirse en aportes para los países de la región en respuesta a uno de los desafíos que afrontan las reformas educativas en la educación secundaria: la formación de docentes en estrategias pedagógicas que promuevan la orientación de jóvenes en su tránsito por la escuela.

Partimos del reconocimiento de que en este contexto de transformaciones económico-sociales y culturales la comprensión de la problemática juvenil y las estrategias de orientación en la educación secundaria constituyen contenidos *inherentes a la formación inicial de los futuros docentes*. Se trata de una formación que propicie el desarrollo de profesionales reflexivos (Schon, 1992) con nuevos marcos conceptuales y estrategias para una mejor comprensión de la identidad de los jóvenes en América Latina y una mejor orientación destinada al desarrollo *de sus proyectos de vida* con sentido (individual y social) para el futuro.

II. TRANSFORMACIÓN

Convivimos actualmente con cambios económicos y sociales propios de la dinámica que asume el *mercado de trabajo* (con el crecimiento del sector servicios, la informatización y el desempleo), *las transformaciones de la*

ciencia y la tecnología, así como el agravamiento de situaciones de *desigualdad social*. En este contexto atravesado por la incertidumbre sobre el futuro, las actuales reformas nos plantean cambios en la identidad de la educación secundaria para *promover trayectorias educativas con mayor permanencia escolar y la formación en competencias* que, como señala Braslavsky (1999) permitan “aprender a pensar, a sentir, a vivir y a convivir con otros, a valorar, a crear y a cuidar y desarrollar su cuerpo, así como a emprender. Debieran poder además seguir aprendiendo todo esto por sí una vez que completaran su tránsito por el continuum de oportunidades educativas y en particular por los tramos que reemplacen a la educación secundaria actual”.

En este escenario de cambios educativos resulta oportuno reflexionar acerca de las transformaciones de la identidad juvenil, *condicionada en gran parte por sus trayectorias educativas y el mercado de trabajo*.

1. *Desigualdad social y diversidad cultural*

Existe casi aceptación general (Braslavsky, 1986; Mckler, 1992; Obiols, 1993; Gallart, Jacinto y Suárez, 1997; Tenti, 1999) para considerar a la juventud –lo mismo que a la infancia– como un fenómeno *sociocultural* caracterizado por un conjunto de actitudes, patrones y comportamientos aceptados por sujetos de una determinada edad, que ocupan una posición en la estructura social y que, por lo tanto, participan a partir de su **condición social específica**¹ en un proceso de reproducción y transformación que es esencial para toda sociedad. Por otra parte, los grupos de pares representan una referencia importante en la construcción de la identidad de los adolescentes: “[...] los intercambios y los movimientos que suscitan a través de estos grupos son un eslabón clave en la conformación de la identidad adolescente porque se trata de un ensamblaje cualitativamente distinto entre lo histórico que se va reestructurando y lo actual” (Efrón, 1996).

Sin embargo, la identidad de los adolescentes experimenta hoy un proceso de crisis mayor que en otros tiempos: ya no hay dos o tres modelos de adulto con los cuales identificarse para resolver la momentánea crisis de identidad que tradicionalmente supuso la adolescencia. El futuro está borroso para la gran mayoría de los adolescentes y, en este contexto, los medios disponibles para construirlo se ven más borrosos aún. Nuevas amenazas como la exclusión, el SIDA, el desempleo y la falta de futuro colocan

a los jóvenes en un mundo defensivo, violento y desvalorizado (Urresti, 1999). Junto a ello se observa cierta declinación de los proyectos de autonomía individual y colectiva, así como el debilitamiento de las instituciones nucleares encargadas hasta hoy de los procesos de socialización (Orellano, 1999).

Además, la desigualdad social y las trayectorias diferenciadas en el sistema educativo y en el mercado de trabajo constituyen aspectos sociales que dificultan hablar de manera unívoca de la identidad de los adolescentes. Parecería –a modo de hipótesis de trabajo– que la identidad de los adolescentes se encuentra marcada por la tensión entre *uniformidad y diversidad sociocultural*.

La uniformidad aparecería como resultado de múltiples intersecciones que se dan con la influencia notoria de tecnologías emergentes que van configurando jóvenes sin fronteras,² que dejan de pertenecer (en términos reales o imaginarios) (Sarlo, 1994) a un lugar concreto y viven

progresivamente en esferas culturales y sociales cambiantes, marcadas por una pluralidad de lenguajes y culturas.

También es cierto que debido a los procesos de polarización social, los jóvenes son protagonistas de una situación caracterizada por una “brecha” que, aunque con ciertos matices, genera una fractura entre jóvenes que trabajan y asisten a la escuela en menor proporción, por un lado, y jóvenes que estudian y disponen de tiempo libre y acceso a bienes y servicios materiales y simbólicos, por el otro (Sidicaro y Tenti, 1998). Esta brecha se manifiesta, por ejemplo, en los siguientes términos: *el 45,5% de los jóvenes menores de 15 años y el 37,7% de los jóvenes de 15 a 19 años de la Argentina viven en condiciones de pobreza*.³

Junto a esta situación de pobreza, en estos dos últimos años se han cristalizado en América Latina tendencias bastante firmes en relación con la desigualdad entre los jóvenes en su tránsito por el sistema educativo.

CUADRO 1. Variables educativas de los jóvenes según condición de pobreza y país.

	Argentina ⁴		Chile		Colombia		Perú (urbano)		México	
	Pobres	No pobres	Pobres	No pobres	Pobres	No pobres	Pobres	No pobres	Pobres	No pobres
Asistencia escolar	35,2	51,3	43,0	51,5	46,3	56,6	48,8	47,8	27,3	32,9
Promedio de años aprobados	8,0	10,4	9,1	11,0	8,4	10,5	s/ d	s/ d	7,3	8,8
Distribución de jóvenes de más de 12 años según el número de años aprobados	2,8	20,1	6,5	6,5	7,1	24,6	12,9	23,2	1,8	7,6

Fuente: Gallart, 2000.

Los procesos de democratización del sistema educativo argentino favorecieron, entre otros aspectos, una mejora de los niveles de acceso y cobertura de la población juvenil. La población de 15 a 17 años pasa del 70,4 al 81,1% en la educación secundaria (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 1998). No obstante, aún existen notorias desigualdades en la permanencia y el egreso de la escuela:⁵ los alumnos que asisten al nivel medio presentan porcentajes de retraso escolar en las edades de 15 y 16 años cercanas al 45% (Cuadro 2).

CUADRO 2. Argentina: asistencia al nivel medio con retraso escolar según sexo y edad Capital federal y conurbano bonaerense

Edades simples	Retraso escolar		
	Total	Varones	Mujeres
14	22,1	23,1	20,9
15	43,5	47,2	40,0
16	48,4	56,9	39,4
17	47,9	54,4	40,9

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censos, 1998.

A su vez, una proporción significativa de adolescentes se encuentra excluida de marcos sociales de referencia para la participación ciudadana y la construcción de una identidad sólida para proyectarse hacia el futuro: uno de cada

cinco adolescentes y jóvenes entre 16 y 17 años *ni estudia ni trabaja*, como se puede observar en el Cuadro 3 (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 1998).

CUADRO 3. Argentina: total de aglomerados urbanos: población de 13 a 17 años según asistencia escolar y condición laboral

Edades simples	Solo estudia	Estudia y trabaja	Solo trabaja	No estudia ni trabaja
13	96,3	0,9	0,5	2,2
14	93,6	1,9	0,9	3,7
15	82,8	2,4	4,4	10,4
16	75,2	2,4	6,6	15,9
17	84,2	4,1	11,3	20,4

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censos, 1998.

Este fenómeno social y educativo plantea un serio desafío a la educación secundaria en el manejo de alternativas pedagógicas que se anticipen a la problemáticas del abandono promoviendo estilos de gestión institucional más flexible, propuestas pedagógicas y estrategias de orientación que favorezcan un tránsito por la escuela con experiencias de aprendizaje de calidad, que tomen en cuenta las desigualdades, así como la diversidad de necesidades y demandas de los alumnos.

2. La dinámica escolar y la problemática de la diversidad

Los discursos propios de las reformas educativas en América Latina y Europa propulsan el reconocimiento de la diversidad sociocultural derivada de las desigualdades sociales, de las diferencias de raza o de género. No obstante, la *dominancia de la homogeneidad* constituye una tendencia fundacional de las prácticas educativas, mientras que la diferencia es un síntoma frecuentemente ligado a la “privación cultural o déficit” (Dutchasky, 1999). El capital cultural, el lenguaje, la actitud hacia la escuela, el modo de autopresentación, etc. (Fernandez Enguita, 1996), es decir, los significados que otorgan los alumnos a sus vidas a través de complejas formas históricas, culturales y políticas vienen a ser, en la mayoría de los casos, aspectos de la evaluación inicial de la escuela y generadores de situaciones de fracaso escolar.

Estos procesos de exclusión no son ajenos a la orientación de los adolescentes, ya que el tránsito por la escuela y los niveles de éxito o fracaso escolar condicionarían las expectativas y el desarrollo de un proyecto de vida. Estudios realizados en Francia (Dubar *et al.*, 1995)⁶ muestran cómo junto con el fracaso escolar se deterioraría “el concepto del yo”, con una fuerte devaluación de las imágenes propias y sociales de la inteligencia, la perseverancia, la autoestima y la atención, corriéndose el riesgo de alienación que Erikson caracteriza como “la conciencia de que no se hará jamás nada que valga”.

Las escuelas que atienden a alumnos en situación de diversidad social y de pobreza –como es el caso de los muchachos “de los márgenes”– actualmente constituyen el último espacio de inclusión en lo público (Redondo y Thisted, 1999) o una posibilidad para tener acceso y volver a dar significado a ciertas fronteras culturales (Dutschasky, 1999).

En el marco de una investigación realizada en escuelas que gestionan el tercer ciclo de la Educación General

Básica (EGB) en el Conurbano Bonaerense (Krichesky *et al.*, 1999) se constató que, junto con la ampliación de la obligatoriedad de la educación a nueve años para la EGB, la diversidad de alumnos que la institución reincorpora o retiene como potenciales desertores resulta un problema muy difícil de resolver por parte de los equipos docentes y directivos, ya que desemboca en un proceso de deserción “explícita” o en una *inclusión* “discriminatoria y estigmatizante”.

En menor proporción, la presencia de la diversidad de adolescentes indujo, por parte de los directivos de escuelas con EGB, al desarrollo de mayores estrategias de contención social, intentos de una mejor adecuación curricular u orientación en términos de prevención de situaciones de violencia con un trabajo más integrado del equipo docente y la comunidad. Esto indica que la capacitación en estrategias de orientación y atención a la diversidad constituye una necesidad para que la retención y el aumento de la matrícula en la escuela se traduzca en un tránsito con experiencias valiosas y aprendizajes de calidad para los jóvenes argentinos.

III. LA ORIENTACIÓN DE LOS JÓVENES

Las estrategias de orientación en la educación secundaria se basaron tradicionalmente en un enfoque psicosocial cuya prioridad fue la intervención de profesionales en el diagnóstico y el apoyo a la resolución de problemas de aprendizaje individuales y a la orientación vocacional. Desde la década de los sesenta hasta los ochenta se inicia un progresivo interés por la atención a grupos de aprendizaje y a entender el proceso vocacional con un menor énfasis en la consulta de tipo clínico, pasándose a un enfoque centrado en el desarrollo personal, con influencias de las teorías del desarrollo de carrera.⁷ De todas maneras, estas estrategias de orientación tuvieron una relación fronteriza con el currículo escolar y de externalidad respecto de la propuesta de enseñanza y de gestión institucional.

A partir de la gestión del Proyecto 13 durante la década de los setenta⁸ y de otras iniciativas institucionales públicas y privadas, en la Argentina se han desarrollado en el sistema educativo regímenes de orientación y tutoría que se fundamentan en la importancia del conocimiento de cada grupo escolar para tener una educación más adaptada a las necesidades y dificultades de los alumnos. Además, se propone el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje, lo cual implica orientar a los alumnos en re-

lación con los problemas de estudio o de conductas personales o relacionales (Del Regno, 1997).

Actualmente, los procesos de crisis y transformación emergentes (educativo, cultural, social, económico y tecnológico) ponen en jaque a los esquemas tradicionales que, ante escenarios sociales y laborales más previsibles, permitían orientar a las generaciones anteriores de adolescentes en su vida escolar y su futuro social. En los países que experimentan procesos de reforma educativa se reconocen ciertas tendencias básicas a promover la orientación escolar de los adolescente *en articulación* con el currículo escolar. Nos detendremos aquí en nuevas experiencias y propuestas que se vienen desarrollando en el sistema educativo argentino, que tienen ciertos antecedentes que se remontan a dos décadas atrás.

1. Cambios en los enfoques de la orientación en la educación secundaria

Promediando la década de los noventa, las nuevas tendencias que presentan los currículos de diversos países de la región (por ejemplo, en Brasil, Chile y Uruguay)⁹ incluyen oportunidades –a partir de espacios y tiempos específicos, o desde las mismas áreas curriculares– para desarrollar proyectos con los jóvenes, con la intención de promover la asunción de la cultura juvenil, enseñar a convivir, desarrollar prácticas de intervención comunitaria, iniciativas de carácter productivo o la realización de proyectos de investigación (Braslavsky, 1999).

En la Argentina, a partir de la Ley Federal y la concertación federal (Argentina. Ministerio Nacional de Cultura y Educación, 1996) de nuevos contenidos básicos comunes (CBC) y diseños curriculares provinciales compatibles se promueve un enfoque innovador de la orientación y la tutoría, entendida como *una función pedagógica* de la educación general básica que contribuye a dar respuesta a las prioridades pedagógicas de la escuela y a la mejora de los aprendizajes de los alumnos de doce a quince años. Su función se materializaría en el desarrollo de proyectos pedagógicos que priorizan el aprender-haciendo, es decir, que favorecen la formación de competencias y la construcción de nuevas narrativas¹⁰ que dan a los jóvenes un mayor sentido de sus aprendizajes en la escuela y propician una actitud *prospectiva*, o sea, “una mirada hacia el futuro” teniendo en cuenta la complejidad social e individual que implica: aprender cómo son, conocer y analizar la realidad educativa y ocupacional, comprender los condicionantes socioeconómicos y culturales (clase, género, familia, etc.), y obtener herramientas para tomar decisiones inteligentes respecto del futuro individual y social.

Al considerarse como una función propia del equipo docente, los proyectos de orientación tienen un sentido pedagógico y de *mediación*¹¹ entre los diferentes actores institucionales, sus demandas, necesidades específicas y la gestión curricular que se propicie en el aula y en la escuela. En estos procesos de mediación se promueven cambios conceptuales y actitudinales respecto al manejo del conflicto entre diferentes actores. En oposición al estilo competitivo de los procesos tradicionales de negociación y su derivación en ganadores o perdedores, la mediación favorece el trabajo cooperativo (Frigerio y Poggi, 1992) y acuerdos que contemplan los diversos intereses, en lugar

de ser el resultado de la imposición o la determinación de quien aplica la norma (De Alcaro, 1998).

En los proyectos de orientación y tutoría, la mediación se relaciona tanto con una tarea de “facilitación y asistencia continua a los alumnos en su tránsito por el ciclo y su orientación futura al término del ciclo”, como con el seguimiento de los aprendizajes escolares. Esta mediación es compleja dados los múltiples interlocutores (docentes, personal directivo, familias, instituciones comunitarias, alumnos, etc.) y campos de intervención (Ortega Campos, 1994) de la coordinación de estos proyectos en la gestión escolar, tales como el psicosocial,¹² sociodinámico, curricular-institucional y comunitario.

El problema que surge actualmente con estos nuevos conceptos y oportunidades que nos plantean las reformas educativas para la educación secundaria en la región es la escasa evaluación (a excepción de la experiencia chilena del ACLE)¹³ y la traducción de nuevos enfoques en experiencias y estrategias pedagógicas para el desarrollo de proyectos de orientación en la escuela. Es decir, contamos con nuevas categorías conceptuales y, en ciertos casos, espacios y tiempos curriculares, pero el problema radica en cómo se concreta en la práctica (quién lo coordina, con qué contenidos, la propuesta didáctica y la participación de los actores), pues en la medida en que carece de sentido pedagógico se transforma en “hora libre” vaciada de contenidos o se retorna –en el mejor de los casos– a experiencias más tradicionales del sistema de atención individualizada frente a problemas de aprendizaje u orientación vocacional.

2. Propuestas para el desarrollo

Una de las formas de traducir una nueva propuesta de orientación y promoción de la vida juvenil en la educación secundaria en alternativa para el desarrollo de *propuestas pedagógicas* es reconocer la importancia de ciertos núcleos temáticos intrínsecos a la enseñanza, pero de escasa visibilidad en las prácticas pedagógicas. Este es el caso de *la comunicación grupal, la reflexión y el seguimiento de estrategias y procesos de aprendizaje, el desarrollo de estrategias de participación institucional y comunitaria, la orientación para los estudios posobligatorios y el mundo del trabajo* (Krichesky, 1999).

- La atención a la comunicación, las relaciones interpersonales, la consideración de la autoestima, la valoración personal y el desarrollo de mayores posibilidades de trabajo grupal favorece mejores condiciones educativas para el desarrollo de una cultura cooperativa que permita mejores procesos y resultados en el aprendizaje de los jóvenes. Esta perspectiva tiene su punto de partida en el concepto de «*acción comunicativa*» (Habermas, 1996) que aspira a la interacción orientada al entendimiento y no en favor del propio éxito. Se trata de que los participantes puedan establecer acuerdos, dejando de lado las intenciones que pretenden influir sobre las decisiones del otro para el logro de fines individuales.
- El aprendizaje en la escuela supone un itinerario que –aunque de manera flexible y diversificada– debe ser recorrido por todos para alcanzar metas equivalentes, más allá de los diferentes puntos de partida, historias personales e identidades. Este desafío requiere prestar

cuidadosa atención a la diversidad individual y socio-cultural. De ahí que sea necesario tomar en cuenta las particularidades de cada alumno, sus procesos y estrategias de aprendizaje,¹⁴ las relaciones sociales y las múltiples experiencias y formas de aprender (Molinari, 1999).

- La convivencia y la participación en la escuela resultan problemáticas derivadas de procesos sociales y culturales complejos, que no se modifican solamente a partir de normas para la gestión de los nuevos reglamentos escolares. Por el contrario, requiere dejar de lado la obsesión por la participación formal y fomentar un involucramiento activo de los alumnos para lograr la convivencia en una escuela más democrática. Mejorando la convivencia y la participación en la escuela y la comunidad¹⁵ se generan mayores niveles de sentido de pertenencia, la gestión de redes interinstitucionales y el desarrollo de valores de solidaridad y cooperación.
- La problemática de la elección y la toma de decisiones en relación tanto con el futuro educativo (educación posobligatoria) como laboral son aspectos claves para la reflexión con jóvenes que transitan por el sistema educativo, propiciando un enfoque de la orientación centrado en la **prospectiva** (Cappellacci, 1999), lo que implica el análisis de la situación actual y recuperar el pasado con vistas a planificar el futuro. Esto requiere analizar y experimentar las principales

características del mundo actual: el crecimiento acelerado de los conocimientos, la diversidad de modos de organización del mundo del trabajo, el proceso dinámico en la definición de las profesiones, así como los cambios en las calificaciones y competencias requeridas.

Estos núcleos temáticos favorecen procesos de articulación entre estrategias de orientación con el currículo y las diferentes áreas de conocimiento, particularmente Lengua, Ciencias Sociales, Formación Ética y Ciudadana, Tecnología –especialmente en contenidos procedimentales y actitudinales. Esto quiere decir que mediante la orientación se puede profundizar el aprendizaje de contenidos a partir de una metodología distinta que –basada en proyectos– priorice la vinculación de la teoría con la práctica, la atención a la diversidad, permitiendo en todos los casos recuperar la experiencia, poner en juego la representación de los actores, promover procesos de transferencia entre lo aprendido y los contextos sociales y culturales en los que viven los jóvenes, que van más allá de sus vidas cotidianas.

A continuación se presenta una *matriz de organización curricular* con núcleos y bloques temáticos que tienen en común la apertura y la flexibilidad en su delimitación para cruzarse y enriquecerse conceptual y metodológicamente a fin de desarrollar proyectos de orientación y tutoría de jóvenes.

FIGURA 1. Proyectos de orientación y tutoría: matriz para la organización curricular

NUCLEOS TEMÁTICOS	BLOQUES DE CONTENIDO
NÚCLEO 1 Mejora de los vínculos y la comunicación grupal.	<input type="checkbox"/> Bloque 1 Los roles en los grupos de aprendizaje.
	<input type="checkbox"/> Bloque 2 Los procesos de comunicación en los grupos de aprendizaje.
NÚCLEO 2 Reflexión y seguimiento de los procesos de aprendizaje.	<input type="checkbox"/> Bloque 1 Reflexión y trabajo sobre las estrategias de aprendizaje.
	<input type="checkbox"/> Bloque 2 Seguimiento de las trayectorias escolares.
NÚCLEO 3 Desarrollo de estrategias de participación institucional y comunitaria.	<input type="checkbox"/> Bloque 1 Convivencia y participación en la escuela.
	<input type="checkbox"/> Bloque 2 Desarrollo de proyectos de servicios comunitarios.
NÚCLEO 4 Orientación para los estudios posobligatorios y el mundo del trabajo.	<input type="checkbox"/> Bloque 1 Procesos de orientación y elección.
	<input type="checkbox"/> Bloque 2 Análisis y reflexión acerca del mundo del trabajo.
	<input type="checkbox"/> Bloque 3 Experiencias de vinculación entre la escuela y el mundo del trabajo. Su recuperación pedagógica.

II. CRITERIOS PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES

Las estrategias y proyectos de orientación para jóvenes en la educación secundaria se gestionan en la vida cotidiana de cada escuela a partir de prácticas de reproducción, negociación y apropiación cultural, disputas de poder e intereses de los diferentes actores, formas particulares de promover el acceso y la circulación de la información, la organización y la gestión de los recursos materiales y humanos, así como de las apreciaciones divergentes en torno a los grupos de alumnos y los procesos de transformación educativa, etc.

El desafío actual consiste en superar los viejos problemas que presentan las innovaciones que, tras haber ingresado durante cierto tiempo al espacio escolar, se debilitan en la generación de cambios y participan de la cristalización de estructuras burocráticas y de una cultura pedagógica ajena a las necesidades de los alumnos y de los cambios científico-tecnológicos. Una de las formas que permitiría profundizar este proceso de innovación y ruptura con la estructura clásica que presenta la educación secundaria podría ser la *incorporación de propuestas para la orientación de los jóvenes* en los mismos trayectos formativos, de prácticas y de investigación de los futuros docentes que trabajarán en la educación secundaria.

En este sentido, la temática de la promoción de la vida juvenil y estrategias de orientación en la educación secundaria puede ser una *oportunidad para el cambio en la formación de profesores y el desarrollo* de competencias profesionales “*para la orientación*”, es decir, con capacidades y estrategias que permitan a los futuros docentes una enseñanza y una vinculación con los jóvenes con una mayor y mejor adecuación de la propuesta pedagógica a los cambios incesantes que ocurren en su contexto social y cultural, y herramientas para sostenerlos social y afectivamente –con un sentido pedagógico– en sus trayectorias por el sistema educativo.

Desde una perspectiva curricular, la inclusión de la problemática de la orientación resulta un desafío para superar fenómenos de correspondencia o isomorfismo entre la formación del docente y la disciplina que enseñará en el ámbito escolar, así como la fragmentación curricular, cuyos efectos resultan negativos sobre la posibilidad de tener una visión sistémica de la realidad educativa, la articulación de los distintos campos del conocimiento, las prácticas institucionales, etc.

Por otra parte, permitiría incorporar en la formación del docente problemáticas claves para el trabajo con adolescentes, tales como la transición curricular,¹⁶ la diversidad, cultura e identidad juvenil, el multiculturalismo, la mediación y negociación en situaciones de conflicto, el trabajo en equipo, el uso y aprovechamiento del tiempo libre, la utilización y el consumo activo de las nuevas tecnologías, la complejidad del mundo del trabajo, el desempleo y la marginación social, la sexualidad y las problemáticas sociales claves, como el SIDA, la droga, el alcohol, etc.

En otro sentido, la problemática de la orientación de los jóvenes resulta una buena oportunidad para mejorar la formación de los docentes en la medida en que les permita comprender que el proceso de socialización que se desarrolla en la escuela con adolescentes y jóvenes no respon-

de a los mandatos clásicos de las corrientes funcionalistas, es decir, no se vincula solamente con la adquisición de disposiciones (Dubet y Martuccelli, 1998), ya que el sujeto participa plenamente en su socialización combinando diversas lógicas de acción que le permiten estructurar su experiencia del mundo escolar y social, así como su subjetividad, organizando un conjunto de constelaciones discursivas, tales como gestos, el uso particular del cuerpo, los timbres de voz, las formas de pensar, los miedos, los deseos, las resonancias familiares, grupales y sociales (Orellano, 1999).¹⁷

La inclusión de la problemática de la orientación juvenil puede ser una estrategia que favorezca la ruptura de fenómenos de aislamiento o conductas endogámicas de las instituciones formadoras de formadores con el afuera, el cual ya no se define por un contexto físico o geográfico inmediato, aunque lo incluya. Se trata de un “afuera” con múltiples grupos sociales, ideas, instituciones, lo cual implica una gestión pedagógica de los institutos formadores que contemple la idea de pluriperspectividad (Birgin y Dutschsky, 1995).

Para la promoción de la pluriperspectividad¹⁸ se podrían desarrollar, en este caso, enlaces estratégicos con organismos no gubernamentales, asociaciones juveniles, programas sociales de atención a niños y jóvenes trabajadores que cuentan con una vasta experiencia en la educación no formal de adolescentes, así como con estrategias valiosas de animación sociocultural y desarrollo de liderazgo comunitario, aspectos poco tratados en la escuela y con escasez de estrategias y recursos por parte de los maestros y los profesores.

Los institutos o centros que forman a los futuros profesores se encuentran ante el reto de cómo atender la problemática de la deserción y el abandono temprano de la educación secundaria. Sería una buena oportunidad para estas instituciones educativas incluir modalidades de reflexión (talleres, seminarios, ateneos, jornadas, etc.) y trabajo destinadas a recuperar alumnos desertores con estrategias curriculares y de trabajo en red con otras instituciones y actores de la comunidad que permitan incorporarlos en el sistema educativo en el mediano plazo. La inclusión de estas experiencias permitirá contar con egresados que se incorporen a la educación secundaria con experiencia y competencias para promover la retención y una permanencia equitativa de los adolescentes en la escuela, un desafío ante el cual los países de la región se encuentran con una enorme deuda que deben saldar en esta próxima década.

Notas

1. El concepto de «condición social» expresa un conjunto de estatutos y funciones sociales que asume una categoría determinada de sujetos en la sociedad. La condición social resulta un fenómeno histórico-cultural que puede transformarse en el desarrollo de una sociedad. Véase Meckler, 1992.
2. Este concepto expresa el surgimiento de condiciones, fronteras cruzadas, actitudes y sensibilidades entre la juventud que rebasa la raza y la clase, y expresa un nuevo fenómeno sociocultural (Giroux, 1994).

3. Siempre (Sistema de Información, Monitoreo y Evaluación de los Programas Sociales). Ministerio de Desarrollo Social y Medio Ambiente. Elaboración propia sobre la base de EPH e INDEC, Julio de 2000.
4. En la Argentina, un 10% de los jóvenes pobres no ha aprobado siete años de escolaridad. En el otro extremo de logros educativos la diferencia se repite: uno de cada cinco jóvenes no pobres ha arribado a la educación superior (13 años o más), mientras que un porcentaje muy bajo de jóvenes pobres ha llegado a este nivel (Gallart, 2000).
5. Estas diferencias se profundizan al analizar quiénes terminaron el colegio secundario: el 52,4 % (promedio) de los jóvenes entre 18 y 24 años obtuvo el título secundario; entre los más pobres sólo lo hizo el 27,3% y entre los más ricos el 73,1% (EPH, 1998).
6. Investigaciones realizadas en Francia (Dubar *et al.* 1995) registran que los alumnos con trayectorias caracterizadas por el fracaso escolar tienen una imagen muy desvalorizada de sí mismos y los invade un profundo sentimiento de desesperación. Por el contrario, los que han transitado por el sistema con cierta normalidad y éxito, y provienen de familias de sectores medios y altos, se proyectan hacia el futuro con mayor seguridad, beneficiándose, a la vez, de una red de sociabilidad más amplia.
7. Dichas teorías, provenientes del campo empresarial, conciben la orientación a partir de una concepción holística y la "carrera" como la secuencia de roles del sujeto a lo largo de la vida. Esto incluye la ocupación, la educación, la familia, el tiempo libre y la comunidad. Véase Super, 1957; Gysbers, 1984.
8. El Proyecto 13, que surge con la ley 18.614/ 70 y modificaciones de las leyes 19.514/72 y 22.416/81, impuso una modificación de la organización pedagógica a partir de la implementación de un régimen de profesores a tiempo completo o parcial, con obligaciones de clase y extraclase, y la gestión de tutorías con los alumnos.
9. En el contexto de las reformas de educación secundaria se generó en Uruguay (1996) un espacio curricular denominado 'espacio adolescente'; en Brasil (1997), en el componente diversificado del currículo, a partir de la participación de los alumnos la escuela elige proyectos propios. En Chile se implementan alternativas curriculares de libre elección (ACLE) para la educación secundaria (1994/1999).
10. En esta visión se engloban conceptos de nuevas corrientes de la psicología cognitiva, como el de agencia, colaboración (compartir el proceso de aprendizaje con otros) y cultura (Brunner, 1997).
11. Proyectos realizados sobre la mediación en instituciones educativas (con antecedentes en Estados Unidos y Canadá, y algunos proyectos realizados en nuestro país durante esta década) nos enseñan que constituyen prácticas complejas vinculadas con la negociación y la resolución de conflictos grupales o institucionales, con la potencialidad de favorecer mejores procesos de convivencia y prevenir situaciones de violencia.
12. Se reconoce la importancia que presenta el componente emocional y afectivo para lograr mejores aprendizajes y trayectorias en la escuela con mayor contención social. La pedagogía de la presencia (Gomes Da Costa, 1999) reconoce tres dimensiones básicas: la apertura, la reciprocidad y el compromiso del docente con el grupo de aprendizaje.
13. Evaluaciones actuales del A.C.L.E (Castillo, 2000) nos indican que los talleres de libre elección son reconocidos por los adolescentes (80%) como espacios que integran intereses y la disposición activa de los profesores. Se valoran las buenas relaciones que establecen, así como la posibilidad de desarrollar habilidades sociales y comunicativas.
14. El trabajo sobre estrategias de aprendizaje implica abordar modos de aprender y pensar frente a una situación problemática. Esto supone la reflexión sobre estos procesos, la búsqueda de procedimientos más efectivos para cada situación, la puesta en juego de habilidades y capacidades para la búsqueda de información, organizativas, inventivas y creativas, analíticas, para la toma de decisiones, así como de comunicación social. Véase Beltrán, 1987.
15. En los últimos cinco años se promueve en el sistema educativo argentino la gestión de proyectos institucionales denominados de aprendizaje-servicio. Estos proyectos representan una modalidad en la que los alumnos aprenden y participan en experiencias de servicio cuidadosamente organizadas, que responden a necesidades reales de la comunidad. Véase Weisberg, 1999.
16. Este proceso apela a los fenómenos más significativos que tienen lugar cuando, por las causas que fuere, los alumnos deben afrontar cambios en las exigencias de un currículo, en partes del mismo, en el tipo de contenidos tratados, en los estilos de enseñanza y aprendizaje provocados por la variabilidad de centros, niveles o etapas educativas, así como de los profesores (Sacristán, 1996).
17. Desde esta perspectiva, los jóvenes se convierten en actores, productores y directores de su propio libreto, resultando la representación social un proceso de reproducción, pero también una acción de representación. Véase Orellano, 1999.
18. La pluriperspectividad constituye un principio que permite una apertura de la propuesta curricular a diferentes retóricas y descripciones de la realidad –recuperando visiones plurales que se construyen en el interior de las disciplinas–, y remitirse a saberes resultantes de cruces transdisciplinarios o de campos de indagación que superan los límites de las tradicionales disciplinas científicas, lo cual remite a la necesidad de recurrir a un universo de discursos múltiples (científicos, literarios, culturales, políticos). Véase al respecto Birgin y Dutschasky, 1995.

Referencias

- Apple, M.W.; Beane, J.A. 1997. *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata.
- Argentina. Ministerio Nacional de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación. 1996. *Contenidos básicos comunes para la Educación General Básica*. Buenos Aires.
- Beltrán, J., *et al.* 1987. *Psicología de la educación*. Madrid. EU-DEMA.
- Birgin, A.; Dutschasky, S. 1995. Problemas y perspectivas de la formación docente. *Revista novedades educativas* (Buenos Aires), n° 53.
- Braslavsky, C. 1986. *Informe sobre la juventud argentina*. Buenos Aires, CEAL.
- . 1999. *La educación secundaria en América Latina ¿cambio o inmutabilidad?* Buenos Aires, UNESCO-IIPE.
- Brunner, J. 1997. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
- Cappellacci, I. 1999. Orientación para los estudios postobligatorios y el mundo del trabajo. *En: Krichesky, M., (comp.) Proyectos de orientación y tutoría: enfoques y propuestas para el cambio en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.
- Castillo, M. 2000. *Evaluación del proyecto de Actividades Complementarias de Libre Elección para Jóvenes*. Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- De Alcaro, M. 1998. ¿Qué es la mediación? *Revista ensayos y experiencias*, n° 24. Edición Novedades Educativas.

- Del Regno, P.M. 1997. El rol del profesor orientador. *Revista aula abierta* (Buenos Aires).
- Dubar, F. 1995. *La escuela y las representaciones del futuro de los adolescentes*. Barcelona, Editorial Laertes.
- Dubet, F.; Martuccelli, D. 1998. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada.
- Dussel, I. 1996. *La escuela y la formación de la ciudadanía: reflexiones en un tiempo de crisis*. Buenos Aires, FLACSO. (Serie Documentos e Informes de Investigación.)
- Dustchasky, S. 1999. *La escuela como frontera*. Buenos Aires, Paidós.
- Efron, R.D., 1996. Subjetividad y adolescencia. En: Konterlink, I.; Jacinto, C., (comps.). *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*. Buenos Aires, Losada/UNICEF.
- Feldman, S. 1996. El trabajo de los adolescentes en la Argentina. En: Konterlink, I.; Jacinto, C., (comps.). *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*. Buenos Aires, Losada/UNICEF.
- Fernández Enguita, M. 1996. *Sociedad y currículum*. Barcelona. (Mimeo.)
- Filmus, D. 1997. *Estado, educación y sociedad en la Argentina de fin de siglo*. Buenos Aires, Troquel.
- Frigerio, G., et al. 1992. *Las instituciones educativas: cara y cecca*. Buenos Aires, Troquel.
- Galton, M.; Willcocks, J., (comps.). 1983. *Moving from the primary classroom*. Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Gallart, M. 2000. *Formación, pobreza y exclusión*. Montevideo, CINTERFOR.
- Gallart, M.; Jacinto, C.; Suárez, A. 1997. *Adolescencia, pobreza y formación para el trabajo*. Buenos Aires, UNICEF/Losada.
- Giroux, H. 1994. Jóvenes, diferencia y educación postmoderna. En: Castells, M., et al., (comps.). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós Educador.
- Gomes Da Costa, A.C. 1999. El educador tutor y la pedagogía de la presencia. En: Tenti, F. et al., (comps.). *Una escuela para los adolescentes*. Buenos Aires, UNICEF/Losada.
- Guichard, J. 1995. *La escuela y las representaciones del futuro de los adolescentes*. Barcelona, Alertes Psicopedagogía.
- Gysbers, N.C., et al. 1984. *Designing careers*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- . 1990. *Comprehensive guidance programs that work*. Ann Arbor, MI, ERIC/CAPS.
- Hargreaves, A.; Earl, L.; Ryan, J. 1998. *Una educación para el cambio: reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona, Octaedro.
- Hargreaves, A. 1996. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata.
- Hargreaves, D. 1990. *The challenge for the comprehensive school: culture, curriculum and community*. Londres, Routledge.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (Argentina). 1998. *Encuesta permanente de hogares*. Buenos Aires.
- Konterlink, I.; Jacinto, C., (comps.). 1996. *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*. Buenos Aires, Losada/UNICEF.
- Krichesky, M.D. 1993. *Trabajo infantil y escuela primaria: el caso Argentina*. Colima (México), Universidad de Colima.
- Krichesky, M., (comp.). 1999. *Proyectos de orientación y tutoría: nuevos enfoques y propuestas para el cambio en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.
- Krichesky, M.D.; Cappellacci, I. 1999. Transformación educativa y retención escolar: un análisis de la gestión de EGB3. *Revista propuesta educativa* (Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora; FLACSO).
- Martínez, R. 1997. *Manual para tutorías y departamentos de orientación*. Madrid, Editorial Escuela Española.
- Maruny Curto, L. 1989. La intervención psicopedagógica. *Cuadernos de pedagogía* (Barcelona, Editorial Fontalba), n° 174, págs. 11-15.
- Measor, L.; Woods, P. 1984. *Changing schools*. Milton Keynes, Reino Unido, Open University Press.
- Meckler, V. 1992. *Juventud, educación y trabajo*. Buenos Aires, Centro Editor América Latina. (Biblioteca Política Argentina.)
- Molinari, A. 1999a. Mejora de los vínculos y las dinámicas grupales. En: Krichesky, M. (comp.). *Proyectos de orientación y tutoría: enfoques y propuestas para el cambio en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.
- . 1999b. Reflexión y seguimiento de las estrategias y procesos de aprendizaje. En: Krichesky, M., (coord.). *Proyectos de orientación y tutoría: enfoques y propuestas para el cambio en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.
- Obiolls, G.A., et al. 1993. *La enseñanza filosófica en la escuela secundaria*. Buenos Aires, A-Z Editora.
- Orellano, M. 1999. Los jóvenes, la escuela y el mundo del trabajo: algunas reflexiones acerca de la producción de la subjetividad del fin del milenio. En: Puigrós, A., (comp.). *Los límites de la educación*. Rosario (Argentina), Homo Sapiens Ediciones.
- Ortega Campos, M.A. 1994. *La tutoría en Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. Madrid, Popular.
- Pérez Gómez, A.I. 1998. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- Poggi, M., et al. 1989. *La articulación del nivel primario con el nivel medio*. Buenos Aires, Dirección General de Planeamiento Educativo, Secretaría de Educación, MCBA.
- Redondo, P.; Thisted, S. 1999. Las escuelas primarias "en los márgenes": realidades y futuro. En: Puigrós, A., (comp.). *Los límites de la educación*. Rosario (Argentina), Homo Sapiens Ediciones.
- Sacristán, J.G. 1996. *La transición a la educación secundaria*. Madrid, Editorial Morata.
- Sarlo, B. 1994. *Escenas de la vida postmoderna*. Buenos Aires, Ariel.
- Schon, D. 1992. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós.
- Sidicaro, R.; Tenti Fanfani, E., (comps.). 1998. *La Argentina de los jóvenes: entre la indiferencia y la indignación*. Buenos Aires, UNICEF/Losada.
- SIEMPRO (Sistema de Información y Monitoreo de Programas Sociales). 2000. *Informe de situación social*. Buenos Aires, Ministerio de Medio Ambiente y Desarrollo Social.
- Super, D.E. 1957. *The psychology of careers*. Madrid, Editorial Rialp.
- Tenti, F., et al., (comps.). 1999. *Una escuela para los adolescentes*, Buenos Aires, UNICEF/Losada.
- Urresti, M. 1999. Cambios de escenarios sociales: experiencia juvenil urbana y escuela. En: Tenti, F., et al., (comps.). *Una escuela para los adolescentes*. Buenos Aires, UNICEF/Losada.
- Weisberg, V. 1999. Desarrollo de estrategias de participación institucional y comunitaria. En: Krichesky, M., (comp.). *Proyectos de orientación y tutoría: enfoques y propuestas para el cambio en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.