

La educación

de la juventud iberoamericana desde la perspectiva de la Pedagogía Social

*Eusebio Manuel Nájera Martínez
Laura Varela Crespo*

Resumen

La educación de los y las jóvenes constituye hoy una necesidad relevante para enfrentar la difícil tarea de construir la cuestión juvenil en el contexto iberoamericano. El documento explora, desde un enfoque pedagógico-social, la situación de la población juvenil y las consecuencias que la pobreza y la falta de servicios de calidad tienen en su vida cotidiana. Además, como parte del desarrollo integral de los y las jóvenes, se identifica al ocio como un derecho humano que debe ser garantizado por las políticas públicas de cada país. Por último, se incide en los retos que la Pedagogía Social ha de afrontar para transitar hacia una educación orientada a las nuevas ciudadanía juveniles, integradas en un proyecto regional todavía inexistente en la actualidad.

Palabras clave: pedagogía social - jóvenes - políticas públicas - educación del ocio.

Summary

The education of young people today is an important need to face the difficult task of building the youth issue in the Latin American context. The paper explores, from a pedagogical-social approach, the situation of the youth population and the implications that poverty and lack of quality services have in their daily lives. In addition, as part of the comprehensive development of young people, identifies leisure as a human right that must be guaranteed by public policies in each country. Finally, it enters the challenges that Social Pedagogy must confront to navigate towards an education oriented to the new youth citizenship, integrated in a still non-existent regional project currently.

Keywords: Social pedagogy – youth – Public policies – Leisure education

Una Pedagogía Social visible en Iberoamérica

El desarrollo de la Pedagogía Social ha ido en alza en las últimas décadas, en cuanto los problemas y desafíos por sociedades más igualitarias y justas se hacen cada vez más visibles y se reclaman actuaciones sociopedagógicas complejas. En el contexto iberoamericano, los educadores han constatado un escenario de mutaciones y transformaciones profundas en la vida cotidiana y el trabajo del mundo social, fruto de las políticas neoliberales en juego que han provocado una intensa fragmentación en la participación comunitaria, junto a la presencia de prácticas sociales ilegales y la conformación de guetos urbanos.

Además, voces cada vez más críticas expresan la necesidad de un debate en torno a las prácticas socioeducativas y el saber de los educadores, haciéndose necesaria una evaluación de la experiencia incipiente en el campo de las políticas sociales y educativas de algunos países y un mayor énfasis en la formación y profesionalización de quienes actúan educativamente en los diversos escenarios sociales. En este sentido, cabe destacar que en los últimos decenios se ha ido fortaleciendo un intercambio y producción emergente de conocimientos entre educadores que permite visibilizar políticas, espacios y prácticas significativas. Al mismo tiempo, los avances en los campos de la formación, investigación y políticas públicas que se verifican en países de la región, dibujan un escenario de nuevas potencialidades de gran interés.

Con todo, no puede obviarse que en nuestro contexto existe una profusa y no menos compleja trama de denominaciones que intentan conjugar de alguna manera la presencia en las sociedades americanas de las múltiples educaciones nombradas por la Pedagogía Social: educación social, animación sociocultural, educación de adultos y jóvenes, educación popular, animación comunitaria, educación ambiental, educación en derechos humanos, educación intercultural, capacitación social, formación transversal, ciudad educadora, escuela ciudadana, entre otras. Pero más allá de las meras etiquetas, las *otras educaciones* mencionadas por Trilla (1993), se valoran hoy como estrategias efectivas y centrales para enfrentar la realidad socioeducativa:

- De un lado, porque es en los espacios de la sociedad civil donde se generan las experiencias socioeducativas más relevantes y las que establecen algunos patrones a considerar en la construcción de respuestas institucionales a la calidad de la educación. La sistematización de estas expresiones ha permitido contar con recursos para la elaboración de políticas y programas gubernamentales efectivos.
- De otro, por cuanto la diversidad, muchas veces fragmentada de estas experiencias, produce un efecto de invisibilidad en los discursos pedagógicos y un desligamiento entre tradiciones, lo que dificulta “las inscripciones genealógicas y articulación de linajes” necesarios para proyectar un “sujeto pedagógico” americano (Puiggrós, 2005).

En consecuencia, resulta esencial enfatizar algunas re-lecturas en las cuales concurren otras propuestas con base en enfoques reflexivos y/o críticos vinculadas al resurgimiento de una concepción más amplia de sociedad educativa, donde se promueve una ciudad educadora participativa e inclusiva, se reinstala

un rol protagónico y autónomo del sujeto de la educación (para algunos en un contexto de aprendizaje permanente) y se otorga un lugar preponderante a las tecnologías sociales emergentes (educación digital y expansiva). Un proceso en el cual, según Camors (2005), se debe tomar en cuenta la historia, el contexto y los desafíos propios de nuestras sociedades, constatando las originalidades y particularidades de cada cual; a saber, la diversidad cultural, las desigualdades, pobrezas y segmentaciones sociales, la función tradicional reproductora de la educación iberoamericana, el autoritarismo y la escasa participación ciudadana, la crisis de los sistemas escolares, deben formar parte de los análisis.

Las corrientes desarrolladas en torno a la Pedagogía Social en Iberoamérica se han involucrado en las dinámicas socioeducativas de la región, contribuyendo a esclarecer algunos fundamentos pedagógicos de la práctica socio-educativa-cultural y a enriquecer los sentidos y diagnósticos de las demandas de socialidad y socialización en nuestros países. Paralelamente, cada vez más, se van desdibujando las fronteras epistemológicas y políticas de las educaciones escolares, no formales, populares, sociales, reconociendo nuevos espacios de convergencia. Se trata, según García Molina (2003), de una pedagogía que se ocupa, sin adjetivos, de pensar una educación en y para la vida pública, facilitando una lectura más integral e integradora de los procesos educativos para la transformación y renovación de las realidades sociales, con logros que sean social y éticamente estimables (Caride, 2009).

En resumen, nos referimos a una Pedagogía Social comprometida con anunciar y denunciar las lógicas excluyentes y a la vez, atender a la inclusión cultural, social y económica, dotando a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico en el que les ha tocado vivir (Núñez, 1999).

La vida de las y los jóvenes de la región: necesidades y desafíos

En nuestros países, se ha constituido una *cuestión juvenil* relevante (Liebel, 1992), toda vez que es esta porción de la población la que vive (o sufre) con mayor crudeza los efectos de los diversos proyectos políticos y de desarrollo implementados en la región. Demográficamente, es un sector que decrece en el mapa poblacional de las últimas décadas pero vive con inusitada fuerza las tendencias de modernización e hipermodernización que se imponen desde el siglo XX, pues son parte especial de los sujetos en los cuales se espera que dichas dinámicas y sus resultados impacten.

Recientes informes, como el de la CEPAL (2011) focalizado en la temática de la juventud, ponen de manifiesto la existencia de importantes brechas sociales que hacen difícil la cohesión social señalando que un 8% de las y los jóvenes iberoamericanos de 15 a 29 años no pueden al día de hoy satisfacer sus necesidades mínimas, incluidas las alimentarias. Además, se subraya que el bajo nivel educativo constituye un factor decisivo de pobreza y pobreza extrema entre la población juvenil.

En la misma línea, en el *III Informe Iberoamericano de Juventud* (2014), se reconoce que la juventud es uno de los sectores de la población donde se verifican con mayor fuerza las consecuencias de las condiciones de pobreza y ausencia de servicios de calidad, con una menor opción de integración social, una subsistencia difícil, una precaria inserción laboral y muchas dificultades en la construcción de proyectos de vida familiar. Así, los chicos y chicas se constituyen en víctimas de los ambientes sociopolíticos y culturales presentes en nuestros países; sirva de ejemplo el aumento sostenido en el consumo de drogas por parte de los adolescentes y el ingreso en redes ilegales de narcotráfico como modalidades de falsa integración, o el hecho de que el 36,6% del total de homicidios en la región tenga a un joven por objetivo (Gomariz, 2010).

A pesar de los avances en el acceso a la educación experimentados en los últimos años –alrededor del 73% de la población juvenil asiste a la escuela–, sólo un 40% se gradúan y un poco más del 50% llega al noveno año (Bassi et al., 2012). A ello se añade que un 20% de los y las jóvenes en Iberoamérica no estudia, no trabaja ni busca trabajo y se mantiene en el hogar paterno. En general, este sector poblacional presenta una baja escolaridad y es fruto de la desigualdad y discriminación educativa, alcanzando la deserción escolar alrededor del 20% e incrementándose para los y las jóvenes en situación de mayor pobreza, donde alcanza al 70%. De esta deserción, más del 80% se vuelca a la educación de jóvenes y adultos, buscando otras salidas a su situación.

A esta falta de formación, se ha unido el ejercicio del control social, estableciéndose prejuicios y estereotipos que lindan con los límites legales (a la juventud en general se le adjudica la anomia, la violencia, las adicciones y el riesgo social). Las políticas de control social construyen perfiles sobre la adicción, las conductas desviadas y la rehabilitación incorporando un conjunto de normas y preceptos legales –acompañados de nuevas estructuras materiales (cárceles juveniles, por ejemplo)– que identifican y distinguen a los y las jóvenes del resto de las poblaciones en riesgo o fuera de la ley. Entonces, se reconfiguran enfoques de exclusión, estigmatización, victimización, criminalización, segregación, infantilización y adultocentrismo, centrándose los modos de intervención en modelos ortopédicos, compensadores, penalizadores, rehabilitadores, asistenciales, autoritarios y/ o de *laisse faire*.

Desde el mundo político, se estigmatiza a las juventudes como disfuncionales a los modos de ejercicio político dominantes y se les confina a estrechos marcos de participación social articulados al influjo cultural de la sociedad de mercado y sus ofertas. Bajo esta situación, se han dañado significativamente las dinámicas de construcción de identidades en nuestra región y, por ende, las oportunidades de configurar proyectos sociales colectivos, pudiéndose hablar de una posible *crisis de época*, que se constata en los vaciamientos pedagógicos de las políticas sociales y educativas, la crisis de autoridad pedagógica en las escuelas y el debilitamiento del vínculo cultural intergeneracional.

En la actualidad, el consumismo y el presentismo forman parte de las complejas identidades de los y las jóvenes, las cuales no tiene contrapartes orientadoras en la sociedad adulta, haciéndose cada vez más necesario la

realización de estudios que posibiliten aquilatar la profundidad de los cambios culturales que allí se expresan. Así, una nueva realidad juvenil se hace visible a la sociedad en su conjunto, estableciendo requerimientos a la investigación y a la intervención educativa y sociocultural en los territorios y planteando exigencias imposterables de integración social y formación para el trabajo.

Aunque a principios del nuevo milenio, se apreciaban algunos esfuerzos institucionales para abordar la demanda juvenil regional (Latorre & Nájera, 2003), hasta la fecha continúan perviviendo un conjunto de interrogantes/desafíos que siguen no resueltos. Entre ellos:

- La pertinencia de la focalización en relación al mercado laboral
- La atención a las desigualdades y diversidades
- Los enfoques de trabajo integrado e intersectorial
- La articulación entre los diversos modos de educación
- El paso de proyectos experimentales o pilotos a programas de envergadura.
- La constitución de una institucionalidad para la formación profesional dirigida a sectores desfavorecidos

En este sentido, *“todo parece indicar que –hasta el momento– las políticas públicas (en su conjunto) no han logrado atender articuladamente la presencia evidente de jóvenes en la mayor parte de los problemas de la región, con el diseño y la implementación de respuestas integrales, pertinentes y oportunas (...) y siguen operando con lógicas tradicionales (sectoriales, centralizadas, burocratizadas) que ya no responden a los principales desafíos del siglo XXI”* (Rodríguez, 2010: 12).

Además, hay que recordar que la emergencia insoslayable del mundo de las tecnologías sociales está presente en las vivencias adolescentes y juveniles en la región, pero estas nuevas prácticas no encuentran todavía eco en las acciones socioeducativas – sean institucionales o sociales–, sino que ha sido nuevamente el mercado (como hace décadas es una constante) quien establece las alianzas para proyectar sus usos imaginarios (Nájera, 1996).

Por todo ello, cabe afirmar que el escenario regional está marcado por la presencia de sociedades de mercado compelidas a integrar la *sociedad del conocimiento*, con grandes desigualdades socioeconómicas y la presencia significativa de clases marginales (Bauman, 2011), con dinámicas relevantes de migración y nomadismo fruto de la ausencia de empleo estable y condiciones de vida adecuadas. En el campo cultural, nos encontramos con la convivencia de una identidad multicultural e híbrida, donde las culturas originarias, de género y generacionales se cruzan y entremezclan con los imaginarios del consumo y el emergente mundo digital. Uno de los retos planteados en los países de la región es precisamente éste: *“la cuestión acerca de la capacidad que cada sociedad genere para dominar esas tecnologías informacionales”* (Núñez, 1999: 157-158).

La educación de las juventudes y la pluralidad de sus significados

La educación de las juventudes es un campo complejo en cuanto confluyen escenarios e imaginarios de diverso orden institucional, social y cultural. Por un lado, tenemos las fragmentaciones pedagógicas en el orden de la acción socioeducativa antes descrita y, por otro, nos encontramos con la pluralidad de expresiones identitarias juveniles, aún no acabada de descifrar o diagnosticar en su completud.

Los discursos institucionales fragmentan la oferta educativa hacia las juventudes, de acuerdo a las coordenadas de las tradicionales políticas sociales sectoriales: educación escolar secundaria y superior; educación de jóvenes y adultos para los rezagos y deserciones; programas para jóvenes en situación de riesgo y/o infracción de ley (incluyendo la educación carcelaria); programas de asistencia dirigidos a poblaciones específicas (sectores de vulnerabilidad y poblaciones étnicas) y programas de capacitación para la inserción laboral. En la mayor parte de los casos, se manifiesta una clara tendencia al vaciamiento pedagógico y el despliegue de actividades no educativas de clasificación, disciplinamiento y control.

Los discursos sociales también presentan grados de segmentación, generalmente debido a la intencionalidad de abordar por separado las necesidades y/o demandas de las personas, grupos y comunidades destinatarias. Frente a esta situación, la Pedagogía Social propone la promoción de sentidos plurales de pertenencia en diversos ámbitos sociales, pensando la fragmentación asociada a nuevas modalidades de articulación y circulación cultural en un mundo *que hay que abrir a todos* (Núñez, 1999). Entre las iniciativas de campo que se han desplegado en las últimas décadas, podemos destacar tres tipos:

- Aquellas experiencias que plantean una *educación para los jóvenes*
- Un conjunto de iniciativas que establecen prácticas de *educación con los jóvenes*.
- Y las que surgen como una *educación entre los jóvenes o autoeducación*

En primer lugar, mencionamos las iniciativas que se plantean una *educación para los jóvenes* a través de modalidades de programas y proyectos de promoción y educación escolar y no formal, muchas veces articuladas a los programas gubernamentales. En este espacio nos encontramos con la escuela y sus intentos, con escasos resultados, por generar calidad educativa sólo mirando hacia su interior. La Pedagogía Social ofrece abrir este lugar, creando nuevos recorridos de interés para el desarrollo juvenil.

En la actualidad, los temas de inclusión, transversalidad, convivencia, formación, participación y animación juvenil pueden ser un buen punto de partida para repensar la función de la escuela y su currículum en el siglo XXI. La educación de adultos y jóvenes tiene un lugar estratégico para congregarse iniciativas de inclusión, formación para el trabajo y participación juvenil que se encuentran fragmentadas en la sectorialidad y burocracia estatal. También,

nos encontramos con aquellas acciones destinadas a abordar la atención a las realidades juveniles en riesgo y/o en situación de infracción de ley.

Es en estos espacios donde se requiere, con ciertas dosis de creatividad y gran perseverancia, generar procesos de articulación, coordinación y trabajo colaborativo que permitan revalorizar la oferta estatal de educación para jóvenes. En este marco, la Pedagogía Social permite desplegar un enfoque de sujeto de derechos que visibilice los aspectos educativos contenidos en la intervención.

Otras iniciativas establecen prácticas de *educación con los jóvenes* a través de proyectos de corta o mediana duración, mezclando el trabajo voluntario con los recursos de programas institucionales. Por ejemplo, se han realizado algunos programas no gubernamentales orientados al acompañamiento pedagógico o socioeducativo de jóvenes, a través de los cuales se pueden establecer vínculos reales a las biografías y participación juvenil. Las iniciativas de voluntariado de diverso orden, son otra expresión de esta modalidad, donde los jóvenes adquieren protagonismo.

Por último, se encuentran aquellas iniciativas que surgen como una *educación entre jóvenes* o *autoeducación*. Un ejemplo característico de este fenómeno lo dan los grupos que trabajan con la infancia o los estudiantes universitarios que realizan preuniversitarios o bachilleratos con sus congéneres de barrios populares.

Así, las tres modalidades de trabajo referidas mezclan un conjunto de denominaciones que priorizan en torno a contextos, temáticas, actorías y modelos de acción socioeducativa, que a veces confunden y generan desencuentros entre los mismos educadores y sus asociaciones. De este modo, se observa un anclaje difícil en una mentalidad instrumental que no renueva las didácticas sociales ni establece enfoques más abiertos de trabajo: para los educadores, comporta desafíos de orden epistemológico respecto al saber de las prácticas y su inclusión en un enfoque de derechos del sujeto de la educación; y, para las políticas públicas, implica organizar su sistema de gestión tomando en cuenta a los destinatarios de sus servicios y sus contextos de vida y participación.

Las políticas de juventud y el ocio como derecho humano

En las últimas décadas, en esta sociedad de continuos cambios donde la clásica distinción entre los tiempos de estudio y trabajo y los momentos de libre disposición resulta cada vez más difusa, la Pedagogía Social se ha venido ocupando del estudio de los tiempos de ocio de la juventud en sus diferentes expresiones y significados (Caride, 2012; Cuenca, 2013). Con la flexibilización de los horarios comerciales, los frecuentes desplazamientos por razones de estudio y trabajo y el número cada vez mayor de chicos y chicas nativos digitales, han surgido nuevos lenguajes, géneros y formatos que transforman las prácticas de ocio y plantean nuevos retos a las políticas de juventud promovidas por los gobiernos de los países iberoamericanos.

Cabe recordar que el ocio de las juventudes está influenciado no tanto por la cantidad de tiempo disponible como por los valores, vivencias y significados que los y las jóvenes atribuyen a las actividades en las que participan voluntariamente, de forma individual y colectiva. Sin embargo, el gusto por la novedad y por la ruptura con la rutina de las personas jóvenes, choca con la visión ampliamente extendida de la juventud como “problema” que incide en las múltiples dificultades que tienen los chicos y chicas para acceder al mercado laboral, en la escasa representación colectiva, y en la imagen generalizada que los vincula a prácticas de ocio nocivas y de riesgo –consumo de drogas, abuso de nuevas tecnologías, etc.–, con consecuencias negativas en su vida personal, familiar, escolar y/o social (Echeburúa, Labrador y Becoña, 2009).

Frente a los enfoques reduccionistas que ignoran la heterogeneidad del colectivo juvenil, la educación del ocio entendida como una educación que a nivel personal y comunitario aporta los saberes y recursos necesarios para que los chicos y chicas alcancen una vivencia más satisfactoria de su vida cotidiana, requiere ser interpretada bajo la visión integral y compleja que aporta la Pedagogía Social. Ni desde la perspectiva teórica ni desde la práctica sería aceptable “*limitar la educación para el ocio de los jóvenes a dotarlos de una serie de habilidades y recursos prácticos para que los apliquen en el ocio (...). Es algo más hondo que incluye el mundo de las actitudes, sentimientos, vivencias y tomas de decisiones personales y sociales respecto a determinadas formas de actuar y de implicarse en la realidad*” (Merino, 2001: 187).

En este marco, se ha de destacar la importancia que adquiere el reconocimiento del ocio como un derecho humano básico para la mejora de la calidad de vida de las juventudes (*Carta internacional para la Educación del Ocio*, WLRA, 1994). Su desarrollo se facilita garantizando las condiciones básicas de vida, tales como seguridad, cobijo, comida, ingresos, educación y “*se reivindica independientemente del trabajo, como espacio vital al que tenemos derecho por el hecho de existir, una experiencia que, encauzada adecuadamente, nos reporta salud, encuentro y desarrollo*” (Cuenca, 1999: 24).

Como parte de esta reivindicación del derecho al ocio, el *Programa de acción mundial para los jóvenes hasta el año 2000 y años subsiguientes* de la Asamblea General de Naciones Unidas (1996), reconoció las actividades recreativas como una de las diez esferas prioritarias en el desarrollo juvenil, constituyendo tales actividades un elemento necesario para prevenir y combatir problemas sociales (uso indebido de drogas, delincuencia, etc.) y contribuir a la realización del potencial físico, intelectual y emocional de las personas jóvenes, siempre y cuando no sean utilizadas como medio para excluir su participación en otros aspectos de la vida social o para adoctrinarlos. En el cuadro 1, se recogen las propuestas de acción para la promoción y desarrollo de experiencias de ocio en la etapa juvenil incluidas en el Programa señalado.

Específicamente, en el contexto iberoamericano, el derecho al ocio y al esparcimiento queda reflejado en el artículo 32 de la *Convención Iberoamericana*

de *Derechos de los Jóvenes*, firmada en 2005 en Badajoz (en vigor desde el 1 de marzo de 2008) y ratificada por diversos países¹. En ella se indica lo siguiente:

1. Los jóvenes tienen derecho a la recreación y al tiempo libre, a viajar y a conocer otras comunidades en los ámbitos nacional, regional e internacional, como mecanismo para promover el intercambio cultural, educativo, vivencial y lúdico, a fin de alcanzar el conocimiento mutuo y el respeto a la diversidad cultural y a la solidaridad.
2. Los Estados Parte se comprometen a implementar políticas y programas que promuevan el ejercicio de estos derechos y a adoptar medidas que faciliten el libre tránsito de los jóvenes entre sus países.

Cuadro 1

Actividades recreativas: propuestas de acción. Programa de acción mundial para los jóvenes hasta el año 2000 y años subsiguientes

Actividades recreativas como integrante de las políticas y programas para la juventud	Planificar, diseñar y ejecutar políticas y programas para la juventud con la participación activa de las organizaciones juveniles. Crear bibliotecas públicas, centros culturales y otras infraestructuras culturales en las zonas rurales y urbanas. Fomentar la participación de los jóvenes en manifestaciones turísticas y culturales internacionales, deportes y otras actividades de interés para ellos y ellas.
Actividades recreativas como elemento de los programas educativos	Dar prioridad a las actividades recreativas facilitando a las instituciones educativas recursos para desarrollar la infraestructura necesaria para realizarlas. Además, las actividades recreativas podrían formar parte de los planes de estudio ordinarios.
Actividades recreativas en la planificación urbana y el desarrollo rural	Incluir en la planificación urbana programas e instalaciones para actividades recreativas, prestando especial atención a las zonas de elevada concentración humana. Análogamente, se debería prestar la debida atención a las necesidades recreativas de los jóvenes en las zonas rurales.
Actividades recreativas y medios de comunicación	Alentar a los medios de comunicación a promover la comprensión y la conciencia de los jóvenes sobre todos los aspectos de la integración social, incluso la tolerancia y el comportamiento no violento.

Fuente: Asamblea General de Naciones Unidas (1996).

Esta Convención adquiere una especial relevancia, dado que no existe a nivel mundial ninguna otra norma que proteja y promueva los derechos de los y las jóvenes (como sí es el caso de la infancia y la adolescencia) ni trate

¹ Hasta el momento –octubre de 2014– la *Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes* ha sido ratificada por siete países: Bolivia, Costa Rica, Ecuador, Honduras, España, República Dominicana y Uruguay.

específicamente el derecho al ocio en este grupo de edad². Posteriormente, la aprobación de la *Agenda de desarrollo e inversión social en juventud: una estrategia post 2015 para Iberoamérica* (OIJ, 2013) trajo consigo la delimitación de metas y objetivos específicos para las y los jóvenes, entre los cuales cabe destacar: la importancia de un cambio en la imagen social de la juventud a la que se le atribuyen connotaciones muy negativas; la necesidad de superar la sectorialización de las políticas públicas y establecer una perspectiva intergeneracional; y la necesidad de fomentar la participación de los y las jóvenes a todos los niveles, en el respaldo y fortalecimiento de la democracia.

No obstante, *“mientras los documentos de políticas públicas de juventud priorizan a los jóvenes excluidos, la inserción laboral y la construcción de ciudadanía, los recursos que se asignan a los presupuestos públicos siguen priorizando a los jóvenes integrados, la educación básica y la utilización “positiva” del tiempo libre”* (Agenda de desarrollo e inversión social en juventud, 2013: 28). Situación que puede terminar por exacerbar las diferencias entre quienes acceden a determinadas actividades culturales, deportivas, recreativas, etc., y quienes no cuentan con tales oportunidades.

Con estos argumentos, afirmamos que uno de los principales desafíos de las políticas de juventud en la región gira en torno a la educación y formación para la alfabetización en ocio, entendida como el desarrollo de los conocimientos y capacidades que permitan vivir la experiencia de ocio de forma positiva a todos los sujetos (Hutchinson y Robertson, 2012). En otras palabras, si consideramos que la socialización en ocio crea diferencias, puesto que el conjunto de saberes, habilidades e intereses que puede desarrollar una joven sin estudios secundarios y con escasos recursos económicos difiere ampliamente de las oportunidades con las que cuenta una joven universitaria que tiene el apoyo económico de su familia, las propuestas educativas en los tiempos de libre disposición resultan indispensables.

Por todos es sabido que el acceso al bienestar no se restringe al logro económico de salir del umbral de la pobreza, sino que también son necesarios momentos de ocio para que las personas puedan dedicarse tiempo a sí mismas, sin que ello signifique la exclusión de lo grupal o la falta de compromiso con sus comunidades de referencia. Una vez satisfechas las necesidades básicas que permiten a las personas vivir dignamente, la Pedagogía Social ha de servir de motor fundamental para que todos los y las jóvenes puedan disfrutar de su derecho al ocio desde la libertad, la satisfacción, la solidaridad, etc., abriendo nuevas oportunidades. Para ello resulta clave la asunción de un compromiso decidido por parte de los gobiernos que, en el marco de sus políticas públicas, han de considerar a las personas jóvenes como agentes estratégicos del desarrollo de los países iberoamericanos.

² La *Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes*, considera joven a la persona entre 15 y 24 años de edad, aunque a lo largo del artículo entendemos que la juventud comprende desde los 15 a los 29 años, siguiendo los parámetros internacionales.

A manera de conclusión

Así puestas las cosas, los desafíos en torno a la educación de jóvenes comportan varios niveles de prioridad y profundidad, en lo político, en lo pedagógico y en lo social.

Los últimos informes regionales que analizan la situación de la juventud, referenciados con anterioridad, enfatizan desafíos en torno a la necesidad de un proyecto común de sociedad, una educación de calidad que permita adquirir competencias para vivir y participar en la sociedad del conocimiento y el uso de las nuevas tecnologías. También se plantea abordar acciones que tiendan a aminorar la exclusión social y laboral y generen condiciones para un trabajo decente y el disfrute de los tiempos de ocio de manera satisfactoria.

En la misma línea, se recalca la necesidad del diseño de políticas orientadas a la igualdad con participación significativa del Estado y, asimismo, evaluar y mejorar la calidad de las políticas juveniles. Además, es necesario enfrentar decididamente las condiciones de segregación, discriminación y exclusión con que llegan los jóvenes a las múltiples ofertas socioeducativas en la región. Al mismo tiempo, se hace indispensable revertir las dinámicas de adscripción de efectos nocivos sobre los perfiles normalizadores en uso: estigmatización, victimización y “falsa protección” de las juventudes, integrando las subjetividades imaginadas desde los mismos jóvenes.

En el ámbito pedagógico-social, los desafíos centrales se orientan a considerar a las y los jóvenes como sujetos de derecho en la transmisión de la cultura de la época, ampliando la concepción de espacios sociales y educativos útiles para facilitar la construcción de identidades plurales y la participación ciudadana en el siglo XXI (considerar por ejemplo, la noción moderna de la ciudad educadora). Desde esta perspectiva, la educación de las y los jóvenes requiere reconocer –más allá de las exigencias socioeconómicas del sistema– las realidades e identidades que se están desarrollando en nuestra sociedad contemporánea, a través de modalidades menos institucionales y más abiertas a las dinámicas cotidianas de las personas y sus comunidades: las pedagogías del uso de tiempo libre, el voluntariado para el desarrollo, la animación sociocultural, la pedagogía de grupos, etc., son algunos acercamientos socioeducativos estratégicos que pueden contribuir a la mejora del ámbito escolar y social en sentido amplio.

La educación de las y los jóvenes tiene que asumir la presencia del deterioro en la formación de ciertos sectores juveniles que han tendido a transitar por caminos de ilegalidad, adicción y riesgo social, haciéndose inaplazable configurar didácticas adecuadas y respetuosas con la vida difícil que les toca sufrir. No ha de obviarse que la realidad juvenil es pluriforme y heterogénea, lo que implica reconocer las diferencias y las diversidades desde sus fronteras de encuentros y desencuentros, sin intencionar más fragmentaciones y clasificaciones prejuiciosas respecto a ciertas culturas ambientales juveniles.

Actualmente, tenemos la posibilidad de romper este ciclo de distanciamientos intergeneracionales en el que nos hallamos inmersos, generando salidas a las complejidades culturales de la época y aportando nuevas luces a la

construcción de otra sociedad posible. Los y las jóvenes son parte protagónica del diálogo y transmisión cultural que implica la educación, pero el diagnóstico de las juventudes está todavía incompleto y requiere de un esfuerzo compartido entre la investigación educativa, las prácticas sociales y las políticas públicas.

Habrà que diseñar una nueva Pedagogía Social para este siglo, estableciendo un diálogo que comprometa la inclusión social y la participación, innovando en el campo didáctico y curricular, y asumiendo los contextos socioeconómicos y políticos actuales como referentes. Se trata de transitar hacia una educación para las nuevas ciudadanía juveniles, integradas en un proyecto regional, todavía hoy inexistente. Por ello, afirmamos que la Pedagogía Social tiene entre manos un gran desafío por perfilar para nuestras realidades; una pedagogía que se reconoce potente, inclusiva y relevante para la vida de las juventudes actuales.

Referencias

Bauman, Zygmunt (2011). *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bassi, Marina et al. (2012) *Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina*. Resumen Ejecutivo. BID. Accesible en: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=36702640>.

Borzese, Dana; Costas, Paula, Wagner, Lizzie (2011) "Educación social y políticas públicas. La educación social en Argentina ante el desafío de justicia educativa". En Krischeky, Marcelo (ed). *Pedagogía social y Educación popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*. Cuadernos de Pedagogía N° 2. UNIPE, Buenos Aires.

Camors, Jorge (2005). *Educación Social. Una perspectiva desde (y para) América Latina*. Ponencia presentada al XVI Congreso Mundial de Educadores Sociales. Montevideo, 15 de noviembre de 2005.

Caride, J. A. (2012). "Lo que el tiempo educa: el ocio como construcción pedagógica y social". *Arbor*, 188, 301-313. España.

Caride, José Antonio (2009). "Elogio de la Pedagogía social: acerca de los nuevos y viejos desafíos de la educación social". En *Revista de Educación Pública* n° 38, v.18, p. 449-468, Cuiabá.

Cuenca, M. (1999). *Ocio y formación. Hacia la equiparación de oportunidades mediante la Educación de Ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Cuenca, M. (2013). Ocio valioso en tiempos de crisis. En S. Torío y otros (coords.). *La crisis social y el Estado del Bienestar: Las respuestas de la Pedagogía Social* (pp. 5-20). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Echeburúa, E.; Labrador, D. y Becoña, E. (coords.) (2008). *Adicción a las nuevas tecnologías en adolescentes y jóvenes*. Madrid: Pirámide.

García Molina, José (2003). *De nuevo, la educación social*. Madrid: Dykinson.

Gomáriz, Enrique (2010). *La devastación silenciosa: jóvenes y violencia social en América Latina*. San José de Costa Rica: Flacso.

Hutchinson, S. y Robertson, B. (2011). Leisure Education: A New Goal for An Old Idea Whose Time Has Come. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 19, 127-139.

III Informe iberoamericano de juventud 2014. *Invertir para transformar. La juventud como protagonista del desarrollo*. CEPAL, OIJ, IMJUVE. Accesible en: <http://www.injuve.es/sites/default/files/2014/40/noticias/InformeInvertirparatransformar.pdf>.

Latorre, Carmen Luz & Nájera, Eusebio (2003). *Los programa de formación de jóvenes de sectores de pobreza: el papel del Estado y su relación con las Ong*. Paris, IPE-UNESCO.

Liebel, Manfred (1992). *Mala Onda*. Nicaragua: Ediciones Nicarao.

Merino, J. V. (2001). Jóvenes y educación para el ocio. El reto de las estrategias. En Familia, juventud y nuestros mayores: la actitud proactiva (pp. 169-216). A Coruña: Fundación Caixa Galicia.

Nájera, Eusebio (1996) *Reflexiones para una rediseño de los diagnósticos actuales de juventud*. Santiago de Chile: INJ.

Núñez, Violeta (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santilla.

Organización iberoamericana de juventud (2005). *Convención iberoamericana de derechos de los jóvenes*. Accesible en: <http://www.unicef.org/lac/CIDJpdf%283%29.pdf>.

Organización iberoamericana de juventud (2013). *Agenda para el desarrollo e inversión social en juventud: una estrategia post 2015 para Iberoamérica*. Accesible en: http://www.oij.org/file_upload/publicationsItems/document/20131008150827_61.pdf.

Puiggrós, Adriana (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Colombia: Convenio Andrés Bello.

Resolución aprobada por la Asamblea General [sin remisión previa a una Comisión Principal (A/50/728)] 50/81 (1996). *Programa de Acción Mundial para los Jóvenes hasta el año 2000 y años subsiguientes*. Accesible en: http://www.cinu.mx/minisitio/UNjuventud/docs/Programa_accion_mundial_jovenes.pdf.

Rodríguez, Ernesto (2010). *Políticas públicas de juventud en América Latina: avances concretados y desafíos a encarar en el Marco del Año Internacional de la Juventud*. Oficina de Santiago; Oficina de Brasil: UNESCO.

Trilla, Jaime (1993). *Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Antrophos.

UNFPA (2011) *Informe regional de población en América Latina y el Caribe 2011: invertir en juventud*. CEPAL.

WLRA (1994). *International Charter for Leisure Education*, ELRA (European Leisure and Recreation Association), summer, 13-16. Edición en español en Cuenca, M. (2004), *Pedagogía del ocio: Modelos y Propuestas* (pp. 315-324). Bilbao: Universidad de Deusto.