

# **DESIGUALDADES Y JUVENTUDES EN AMÉRICA LATINA**

## **MIRADAS DESDE LOS PROCESOS GENERACIONALES EN TORNO A LA EDUCACIÓN Y LA PARTICIPACIÓN**

Leticia Cerezo, Liliana Mayer  
y Pablo Vommaro

### **INTRODUCCIÓN**

En los últimos años, Latinoamérica no se presenta como la región más pobre, sino la más desigual. Sus países encierran en el interior desigualdades que pueden verse en sus indicadores socioeconómicos, pero también en los culturales y educativos y luego, si realizamos lecturas a nivel regional, las desigualdades entre los Estados aparecen con fuerza. Inclusive cuando los distintos gobiernos hayan decidido adoptar políticas similares, sus puntos de partida, muchas veces disímiles, muestran resultados dispares.

Así como se ha demostrado el posicionamiento del continente en el *podio* de la desigualdad, podemos asumir que estas caracterizan y definen a sus sociedades y que, a través de la(s) política(s) pública(s) pueden sostenerse, aumentarse o intentar contrarrestarse o inclusive anularse, con distintos resultados. Para esto influyen tanto las políticas que se realizan en términos de reconocimiento de derechos y diversidades, como las relacionadas a las formas más clásicas de identificación de la desigualdad social, es decir, las de tipo redistributivas, con anclaje económico.

En particular, en relación con las juventudes y con los modos en que se producen las desigualdades en términos generacionales, estos

procesos pueden analizarse en forma de tendencias contrapuestas o ambivalentes. Como es sabido también, las juventudes no son categorías homogéneas, sino que engloban actores sociales disímiles entre sí, atravesados por diversas nociones y marcadores sociales como clase social, género, identidad sexual, etnia y ubicación geográfica —solo para mencionar algunos—, que también delimitan sus posibilidades de transitar los espacios sociales.

Adelantando lo que serán nuestros principales ejes de análisis, asumimos que las juventudes actuales aumentan sus años de estudio y escolarización respecto con las generaciones precedentes, a la par que se acrecientan las desigualdades educativas y debates respecto de las validaciones de los títulos. Luego, en términos de participación y activismo, los jóvenes<sup>1</sup> toman cada vez más la “voz pública”. No obstante, suelen ser los principales objetivos de las políticas represivas, más aún con la adjudicación de varias de las características arriba mencionadas. En términos laborales, si bien las juventudes enfrentan problemas específicos de ingreso al mercado de trabajo, hoy este está más *juvenilizado* que décadas atrás. Asimismo, cuando obtienen un empleo, los jóvenes suelen experimentar condiciones de precariedad y sus posibilidades de desempeño laboral están atravesadas por otros marcadores sociales configurados por distintas desigualdades.

La propuesta de las páginas que siguen es dar cuenta de algunas de las principales perspectivas para la conceptualización de las desigualdades sociales concebidas desde los modos en que las mismas se producen generacionalmente. Partimos de una mirada multidimensional y situada (Vommaro, 2017b y 2017c). Dentro de esta concepción múltiple y pluralmente configurada, en este capítulo enfocaremos el análisis en las intersecciones generacionales de los dispositivos sociales de producción y reproducción de las desigualdades, sin desconocer otras dimensiones como el género, las migraciones, las cuestiones étnicas, culturales, educativas, laborales, territoriales. De este modo han sido trabajadas por diversos autores en la actualidad (Reygadas, 2004; Kessler, 2014; Pérez Sainz, 2014; Dubet, 2015; Therborn, 2015). Aun reconociendo el fuerte anclaje

---

1 Una de las preocupaciones principales de los autores radica en los aspectos inclusivos —y excluyentes— de lenguaje, ya que el mismo soporta ideología. Sin embargo, entendemos también que el uso del lenguaje inclusivo no se encuentra consensuado en sus modos y aplicaciones, o bien refuerza lógicas binarias de género. En tal sentido, en el artículo utilizaremos el lenguaje genéricamente neutro para referirnos a los fenómenos de la realidad por describir y analizar, explicitando el género y/o sexo cuando sea necesario.

material de las desigualdades, pensarlas con perspectivas unidireccionales o unidimensionales opaca la comprensión de los procesos diversos de producción y reproducción. Si bien a nivel estructural alertamos posiciones de clase que signan las desigualdades, las configuran y las moldean, a la par encontramos otras dimensiones que atraviesan tales posiciones. De allí que consideramos necesario ampliar la perspectiva y asumir su multidimensionalidad (Reygadas, 2004; Dubet, 2015).

En este marco, nos proponemos focalizar en tres ejes que consideramos imprescindibles para el análisis de las juventudes en términos de igualdad y desigualdad: la educación, los modos de participación y activismo juvenil y las formas de imbricación con las disputas en el plano de los derechos que constituyen y actualizan los *mapas* de las desigualdades y las igualdades. Desde la perspectiva que proponemos, la propuesta está ligada a la cuestión territorial ya que las prácticas de los jóvenes se despliegan y constituyen territorialidades determinadas. Asumimos que estos territorios no son solo geográficos o materiales, ni solo locales. Los modos de habitar los espacios sociales también son simbólicos. Asimismo, todo territorio local está atravesado por la dimensión global y, en el envés de trama, la globalidad necesita de espacios locales concretos donde desplegarse.

En otras de palabras, los territorios, en tanto espacios socialmente construidos, se transforman en lugares en los que se estrecha la relación con los hombres y mujeres que habitan o transitan esas tierras, otorgándole una identidad a los individuos (Bozzano, 2009, en Etcheverry, 2019). La referencia al territorio remite también a lazos de proximidad y pertenencia, a relaciones de poder; modos de habitar, formas de relación y funcionamiento, conflictos que se expresan de manera particular y también formas específicas de tratamiento de esos problemas (Gómez, 2012).

Antes de adentrarnos en el análisis propuesto cabe aclarar que, si bien se intentará brindar una mirada regional y latinoamericana, por la procedencia de los autores y sus trabajos de campo, Argentina tendrá un lugar predominante en los planteos que siguen.

## **DESIGUALDAD, BÚSQUEDA DE IGUALDAD Y TENDENCIAS CONTRAPUESTAS**

Una revisión por América Latina en las últimas décadas desde los mundos juveniles permite destacar dos procesos. Por un lado, la ampliación de derechos y el reconocimiento de las diversidades, fomentados en particular desde las políticas públicas, muchas de ellas fruto de luchas previas de los movimientos sociales. Aquí podemos listar la extensión y masificación de la obligatoriedad escolar, que derivaron

en políticas de inclusión educativa y la expansión de compromisos estatales para tal fin; así como el reconocimiento de las diversidades sexuales; las leyes de identidad de género y de matrimonio igualitario promulgadas en varios países de la región. Por otro lado, el aumento de las desigualdades sociales, que es particularmente importante si las enfocamos desde la dimensión generacional. Esto último, sucedió a la par que el índice de Gini —indicador que mide ingresos y distribución de la renta— mostró mejoras relativas en el período 2003-2013 a nivel generalizado en la región, primero en los países bajo gobiernos denominados progresistas, pero luego también en otros como Perú y Colombia, con sentidos —y direccionamientos— políticos diferentes a esa *ola*.

Según el *Balance Preliminar de la Economía de América Latina y el Caribe 2012* de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el PIB (Producto Bruto Interno) regional creció 3,1% en 2012 y 4,5% en 2011, cifras superiores al promedio mundial, que fue del 2,2%. Esto confirma la tendencia que se viene registrando desde 2004, con un crecimiento regional del PIB a tasas superiores al 4% (a excepción de 2009, en que se registró una caída del PIB de -1,9%). Algunos países que han crecido a 6,7 u 8%, otros a 3 o 4%, pero el crecimiento económico en la región ha sido constante, al menos entre 2003 y 2012 (CEPAL, 2012).

A su vez, el *Panorama Social de América Latina 2012* de la CEPAL mostró que la pobreza disminuyó en la región de 48,4% en 1990 a 43,9% en 2002 y al 28,8% en 2012, al tiempo que la indigencia pasó de 22,6% en 1990 a 19,3% en 2002 y a 11,4% en 2012 (CEPAL, 2012a). Por su parte, en materia de distribución de ingresos, por primera vez en décadas, en los últimos años se han producido mejoras considerables en varios países de la región, visibles en una mayor participación del 40% más pobre y una disminución del 10% más rico, fenómeno que ha sido particularmente notorio en naciones como Argentina, Bolivia, Nicaragua y Venezuela, menos significativo en Brasil, Chile o México, mientras en Colombia y Honduras se registró un proceso inverso.

En efecto, el panorama descrito no ha sido igualmente beneficioso para todos los Estados y grupos sociales. En muchos aspectos, América Latina sigue mostrando desigualdades sociales que no tienen que ver exclusivamente con los niveles de ingreso y que afectan a poblaciones en condiciones particularmente críticas, destacándose la situación de las mujeres —que mejoran sus niveles de vida, pero en menor medida que los varones—, los jóvenes —que lo hacen menos que los adultos— y los diversos grupos étnicos (indígenas y afrodescendientes, en particular) que, aunque

tienen mejores condiciones relativas que antes, muestran indicadores considerablemente más bajos que los de la población blanca y mestiza (Vommaro, 2017a).

En este marco, proponemos pensar las desigualdades como dinámicas situadas, relacionales, expresión de procesos sociohistóricos que se configuran en una espacialidad, no autocentradas o autodefinidas (Vommaro, 2017b). Aquí resulta pertinente retomar las propuestas de Dubet (2015), quien plantea que existen tres tipos de desigualdades: por acceso (a un bien, a un servicio, a la salud, al ocio, a la recreación); por oportunidades (relacionadas con el punto de partida de un individuo o grupo); por posiciones (que serían más estructurales, porque se vinculan justamente con la situación socioeconómica de los individuos y los grupos sociales).

### **LAS DESIGUALDADES Y SU ACTUALIZACIÓN EN LAS NUEVAS GENERACIONES**

Varios estudios (Vommaro, 2017b; Saraví, 2015), que se apoyan en datos producidos por organismos como la CEPAL (2012a y 2016), muestran que los jóvenes —con sus heterogeneidades— son parte de los colectivos más afectados por las desigualdades multidimensionales. La literatura al respecto vislumbra un conjunto complejo de paradojas y contrastes que aquí presentaremos en parte, junto con un profundo malestar social, que se expresa en las irrupciones de movimientos juveniles que hasta no hace mucho tiempo permanecían poco visibles en el espacio público y que en los últimos años han ocupado calles y plazas en lucha por diversos temas, no siempre considerados específicamente juveniles como, por ejemplo, educación pública, gratuita y de calidad; violencia institucional, estatal y paraestatal; precarización laboral; géneros, diversidades y sexualidades; disputas por el espacio urbano; entre otros.

Así se configura una coyuntura en la cual, a pesar de las mejoras descritas, de la baja de los índices de pobreza y de los avances en otros indicadores, las desigualdades sociales persisten. Por ejemplo, como dijimos, si bien la posición social relativa de las mujeres muestra avances significativos en materia de derechos en comparación con la de hace cincuenta años, las desigualdades de género persisten. Algo similar sucede con los jóvenes, que han aumentado su presencia social y su posición en el sistema educativo, en la fuerza de trabajo, en los espacios de participación. Sin embargo, las desigualdades generacionales son de las más agudas y persistentes en la región (CEPAL, 2014 y 2016).

Siguiendo este análisis, y considerando las desigualdades y su actualización en las nuevas generaciones, resulta pertinente, por

un lado, comprenderlas como un *proceso* y no como un estado: la desigualdad de posiciones o la acumulación de posiciones desfavorables tiende a llevar a mayor desigualdad y a la inversa, la acumulación de posiciones favorables permite la acumulación de bienes y servicios deseados y/o necesarios<sup>2</sup>. Para los estudios de juventudes, esta mirada es fundamental, ya que establece una conexión directa de los procesos arriba mencionados y el ciclo de vida. A propósito de esto, Esping Andersen (2002) sostiene que este hilvanamiento de eventos, situaciones, experiencias y procesos, en la medida en que las condiciones de bienestar de un momento dado presuponen otras previas y habilitan a otras futuras, permite distinguir desventajas transitorias de las que calarán más hondo y por largos períodos en las biografías singulares. Según el autor, el curso de vida, y en particular la experiencia biográfica en las sociedades contemporáneas, constituyen el espejo de las situaciones de vulnerabilidad y riesgo en las que transcurre la vida de los individuos. Como afirmamos en otro trabajo (Larrondo y Mayer, 2018), las biografías de los jóvenes no se construyen en el vacío, sino que se configuran —cuando no se predeterminan— en las trayectorias vitales anteriores dentro de sus entramados, que habilitan y constriñen las experiencias de vida presentes y futuras. Aquí, siguiendo el análisis de Saravi (2015) que refiere a la acumulación de ventajas y desventajas, los aportes de Esping Andersen (2002) son centrales ya que, para tales procesos acumulativos, eventos, situaciones, experiencias y procesos previos afianzan posiciones presentes. El curso de vida, y en particular la experiencia biográfica en las sociedades contemporáneas, constituyen el espejo de las situaciones de vulnerabilidad y riesgo en las que se producen los mundos juveniles contemporáneos.

## **DESIGUALDADES Y EDUCACIÓN**

Durante las últimas dos décadas los países latinoamericanos han avanzado en la expansión de sus sistemas educativos, tanto en ampliación de la obligatoriedad —ya sea en nivel preescolar o secundario—, a partir de la sanción de leyes que promueven el derecho a la educación en los distintos niveles que esta abarca; como en la cobertura educativa y la tasa de escolarización tanto en nivel

---

2 Diversos autores, como Castel (1997) o Sen (2000, citado en Larrondo y Mayer, 2018) destacan la importancia de la ruptura del lazo social o la exclusión de relaciones socialmente significativas como aspectos más que relevantes en el análisis de la desigualdad, ya que en un extremo y pensado como un *continuum*, este proceso conduciría a situaciones de separación, escisión y desafiliación, que potencian posiciones y posicionamientos.

inicial como en primaria, secundaria y superior. Más allá de estas ampliaciones, al interior de Latinoamérica se corroboran realidades muy dispares.

En este sentido es que la educación es uno de los ejes que articulan el presente análisis en tanto dimensión que da cuenta de la igualdad y desigualdad, tanto en las comparaciones entre los distintos países que integran nuestro continente, como al interior de cada uno de ellos, observándose grandes diferencias entre las unidades subnacionales.

Al respecto, tal como se puede apreciar en la tabla 1 que se incluye a continuación, luego de reformas legislativas la mayoría de los países de la región tienen doce años o más de educación obligatoria. Sin embargo, la universalización de los tramos de educación obligatorios presenta diferencias entre países. En este sentido, las personas entre veinticinco y treinta y cinco años de edad en Chile que completaron la obligatoriedad representan el 84,3%, es la mayor proporción que se observa en los países de la región. Luego, otros seis países obtienen proporciones entre 71,5% y 60%: Perú, Colombia, Argentina, Panamá, Brasil y Venezuela, de mayor a menor cobertura. Entre 35% y menos de 60% encontramos a Bolivia, Paraguay, Nicaragua, República Dominicana, Ecuador, Costa Rica, El Salvador, México y Uruguay. Los países con menores proporciones son Guatemala (24,3%) y Honduras (28,6%).

Asimismo, las tasas de escolarización para quienes tienen entre quince y diecisiete años presentan diferencias grandes. Los cuatro países que se acercan más a la universalización son Chile, Argentina, Bolivia y Costa Rica —en ese orden— donde cada cien personas de entre quince y diecisiete años más de ochenta y cinco se encuentran en la escuela. En el otro extremo encontramos a Guatemala, Honduras y Nicaragua, con tasas de escolaridad inferiores en más de treinta puntos porcentuales para ese tramo de edad (ver tabla 1 en página siguiente).

La ampliación del derecho a la educación, en los distintos niveles (tanto obligatorios como no obligatorios), requiere de una adecuación de las agendas educativas, del aseguramiento de una partida presupuestaria suficiente para garantizarla —ya sea ampliando las tasas de cobertura, destinando recursos a la formación docente, garantizando la oferta educativa necesaria—, de inversión en infraestructura, como así también de poner en marcha políticas en pos de modificar formatos escolares o poner en práctica estrategias que contribuyan a fortalecer las trayectorias, disminuyendo las tasas de deserción, reinsertar a quienes habían dejado y/o dotándolas de mayor intensidad, en términos de Kessler (2007).

**Tabla 1**  
Escolaridad obligatoria y tasas de escolarización en Latinoamérica. Año 2015

	Tramo de escolarización obligatoria	Cantidad de años de escolarización obligatoria	Población de 25 a 35 años que completó la obligatoriedad (%)	Tasa de Escolarización de 15 a 17 años (%)
Chile	5 a 17	13	84,3	95,5
Argentina*	4 a 17	14	69,7	88,5
Bolivia	4 a 17	14	59,2	86,8
Costa Rica	4 a 16	13	47,6	85,7
Brasil	4 a 17	14	62,6	85,2
Ecuador	5 a 17	13	53,8	83,9
Rep. Dom.	5 a 17	13	53,9	83,9
Panamá	4 a 14	11	64,8	82,8
Uruguay	4 a 17	14	37,9	82,1
Paraguay	5 a 17	13	56,7	79,5
Venezuela	3 a 16	14	60,1	78,4
Colombia	5 a 14	10	70	78
Perú	3 a 16	14	71,5	76,6
México	3 a 17	15	45,1	75,2
El Salvador	4 a 15	12	47,4	73,5
Nicaragua	5 a 11	7	56	57,9
Honduras	5 a 16	12	24,3	53,5
Guatemala	4 a 15	12	28,6	53,1
Cuba	6 a 14	9	s/d	s/d

Fuente: Elaboración propia con base en SITEAL 2019.

\* La información de Argentina corresponde solo a las áreas urbanas

En relación con esto último, algunos autores trabajan las nociones de inclusión excluyente o inclusión desigual (Gentili, 2015; Ezcurra, 2011). Este concepto nos da herramientas para analizar las maneras en las que surgen instituciones educativas de los distintos niveles de enseñanza y los circuitos educativos que se crean para determinado grupo social, que plasman diferencias para ciertos barrios y

comunidades que, de ese modo, se van segmentando, segregando<sup>3</sup>. También, posibilita dar cuenta de los procesos de selectividad social que entrañan los procesos de masificación y las brechas según clase y sector social.

Asimismo, el nuevo marco normativo que propone el derecho a la educación obliga a garantizar una oferta educativa en ámbitos geográficos o sociales en los que tal oferta no existía, como las zonas rurales o los espacios de residencia de los sectores más marginados del sistema (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), 2019). Esta ampliación requiere de un Estado en despliegue, que alcance territorios a los que antes no llegaba.

En sintonía y al mismo tiempo, a las desigualdades entre jurisdicciones es necesario agregar la existencia en el territorio de circuitos educativos segmentados (Braslavsky, 1985) y fragmentados (Tiramonti, 2007), donde las elecciones por las instituciones no son “hechas en el aire” sino que refieren a su ubicación, su conectividad, su historia y su valor simbólico (Fuentes, 2019).

Al respecto, y para el caso de la educación superior, Krostch (2009) refiere que la participación de los jóvenes en el sistema de educación superior en la región es cada vez mayor, en el marco de una oferta compuesta por una gran diversidad de componentes universitarios y no universitarios. Conviven en el territorio latinoamericano universidades que se concentran en investigación y posgrados de excelencia, con universidades comunitarias vinculadas con la problemática local, junto con universidades de elite, confesionales o que reciben a sectores de bajos ingresos (Krotsch, 2009). Esto acontece en un contexto de notable expansión de la educación privada (Rama, 2004) y segmentación del sistema educativo superior (Chiroleu, 2013).

Las instituciones construyen su territorio apoyándose en un espacio pero distinguiéndose de este (Correa, 2019), es decir, lo coproducen por medio del desarrollo de diversas políticas, prácticas y estrategias. La localización institucional es una de las vías. Las otras refieren a definir dónde está su potencial matrícula, en términos de considerar el desplazamiento urbano de sus estudiantes actuales o futuros, o de la producción estética del espacio (Fuentes, 2019).

---

3 Esto fue tratado también en dos trabajos recientes. Uno de Nuñez y Litichever (2015) y otro de Larrondo y Mayer (2018).

## **INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y SU VINCULACIÓN CON EL TERRITORIO: APORTES A PARTIR DEL CASO ARGENTINO**

Al enfocarnos en el caso argentino es plausible observar también la coexistencia de diversas desigualdades educativas con diferencias entre las provincias y jurisdicciones. Tal es el caso de la asistencia al nivel secundario entre la población de doce a diecisiete años. El parámetro nacional es de 85,9%, descendiendo notablemente en Misiones (78,9%) y Santiago del Estero (75,4%); y ascendiendo en Santa Cruz (91,7%), Tierra del Fuego (95,2%) y Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA, 92,2%) (Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa [DINIEE], 2017). Luego, el 71% de quienes asisten al nivel secundario en Argentina lo hacen a una escuela de gestión estatal, proporción que es bastante inferior para la Ciudad de Buenos Aires (51%) y superior al 85% en Chaco, Chubut, Formosa, La Rioja, Neuquén, San Luis y Santa Cruz (DINIEE, 2017). Esto indica que las probabilidades de asistencia a la escuela secundaria son desiguales entre las distintas jurisdicciones nacionales, brechas de oportunidad que se encuentran mediadas por el territorio de residencia. Estas desigualdades pueden ser corroboradas también en términos de acceso a la educación superior universitaria: en 2010 en el Gran Buenos Aires<sup>4</sup> solamente el 5,3% de la población mayor de 20 años había completado el nivel universitario mientras que en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la proporción alcanzaba al 20,6% (Instituto Nacional de Estadística y Censos [INDEC], 2010 en Otero, Corica, y Merbilhaá, 2018).

Lo anterior se basa en datos producidos por agencias estatales que constituyen indicios referidos a la oferta y demanda de la educación y que dan cuenta de las desigualdades educativas vinculadas al territorio. Cabe referir que en tanto las desigualdades son multidimensionales, las educativas se encuentran relacionadas a otras desigualdades que se plasman en el territorio tales como condición laboral, cobertura de salud, necesidades básicas insatisfechas, niveles de vulnerabilidad, entre muchas otras<sup>5</sup>.

---

4 El Gran Buenos Aires (GBA) es definido por el INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos) como el área comprendida por la Ciudad de Buenos Aires (CABA) más los Partidos del Gran Buenos Aires, que son veinticuatro partidos completos que se incluyen en la definición en su totalidad. Estos partidos son: Avellaneda, General San Martín, Hurlingham, Ituzaingó, José C. Paz, Lanús, Lomas de Zamora, Malvinas Argentinas, Morón, Quilmes, San Isidro, San Miguel, Tres de Febrero, Vicente López, Almirante Brown, Berazategui, Esteban Echeverría, Ezeiza, Florencio Varela, La Matanza, Merlo, Moreno, San Fernando y Tigre.

5 En este marco, resulta interesante la propuesta Índice de Contexto Social de la Educación (ICSE), iniciativa del Ministerio de Educación de la Nación y la Organiza-

Un ejemplo de la multidimensionalidad de las desigualdades en educación puede ser corroborada en las situaciones de abandono escolar. Al respecto, la Encuesta Nacional de Jóvenes que se realizó en 2014 en la Argentina<sup>6</sup> presenta algunos elementos interesantes para analizar los motivos de los alejamientos de los jóvenes de las escuelas. Según esta encuesta, ocho de cada diez jóvenes que abandonaron sus estudios quieren retomarlos, dejando en claro que la decisión no es tanto dejar la escuela en forma definitiva, sino discontinuar los estudios por un tiempo. Respecto de las causas del abandono, tres de cada diez jóvenes encuestados refieren haber dejado porque tenían que trabajar; siendo su situación laboral la principal limitación en la continuidad de su trayectoria educativa. Aquí el problema no parece ser el abandono escolar sino las condiciones del empleo juvenil y las situaciones de vida que llevan a un joven a tener que trabajar. Esto confirma que muchas veces la situación laboral condiciona las trayectorias educativas, sobre todo las de mayor informalidad que impiden que los jóvenes sigan sus estudios en tanto la precariedad laboral no les permite tener permisos de estudio, de examen, días de ausencia justificados sin que les descuenten salario y sin el riesgo de ser despedidos por reclamar derechos relacionados al estudio.

Otro ejemplo de situaciones y experiencias de desigualdad multidimensional que oculta y consagra diferentes aspectos, es la noción de “ni-ni”. Esta denominación se utiliza para etiquetar a aquellos jóvenes que ni están dentro del sistema educativo ni tienen empleos formales. A partir de esta clasificación se invisibilizan y criminalizan formas de ser y de presentarse en el mundo social. Asimismo, se produce una distancia en el reconocimiento y la valoración de los modos de vida juveniles, sobre todo en barrios populares o periféricos. Esto se acompaña por la invisibilización de situaciones vitales diversas (CEPAL, 2015), tales como las tareas de cuidado y domésticas —principalmente entre las mujeres— y el desempleo juvenil. En resumen, la categoría de “ni-ni” responsabiliza a los jóvenes por sus *despliegues* y trayectorias vitales, sin reparar en los aspectos contextuales en los que se insertan, en particular, el estadio actual del

---

ción de Estados Iberoamericanos que procura dar cuenta de las condiciones sociales de la población en edad escolar desde múltiples dimensiones (Born, 2018).

6 La Encuesta Nacional de Jóvenes realizada en el segundo semestre de 2014 fue la primera de su tipo en la Argentina. Se entrevistaron 6.340 jóvenes de entre 15 y 29 años en todo el territorio nacional argentino, seleccionados por diseño muestral probabilístico y multietápico. En julio de 2015 se conocieron los primeros resultados preliminares y luego no se produjeron nuevos informes. La información que aquí tomamos puede verse en *Encuesta Nacional de Jóvenes. Principales resultados*, documento producido por el INDEC en septiembre de 2015.

modelo de acumulación vigente que deja por fuera a vastos sectores de este colectivo.

En este punto nos interesa poner el foco en la relación entre universidades y territorio. En la Argentina, la fundación de nuevas instituciones constituye una política pública que ha buscado brindar más oportunidades a los ciudadanos que quisieran ejercer su derecho a la universidad (Morresi y Marquina, 2016). La expansión del sistema reconoce tres olas fundacionales (Chiroleu y Marquina, 2012), producto de las cuales en la actualidad todas las provincias argentinas cuentan con al menos una universidad en su territorio. Por su parte, las universidades emplazadas en el Gran Buenos Aires son dieciséis de las sesenta y un universidades públicas estatales existentes en 2019 (Secretaría de Políticas Universitarias –SPU–, 2019).

En términos de Mokate (2001), el incremento en la cantidad de instituciones y su expansión a nivel geográfico puede ser comprendida como una estrategia por asegurar igualdad de acceso a la universidad, que no se limita a una visión de igualdad basada en la oferta, sino también se asocia con ciertos aspectos de la demanda, en tanto se reconoce que las personas demandantes se encuentran en condiciones diversas y, en consecuencia, es necesario hacer ajustes para igualar las condiciones en que distintos demandantes puedan acudir a la oportunidad que se ofrece. Una de esas condiciones diversas son las distintas ubicaciones geográficas. Al respecto, Pérez Rasetti (2012) refiere a la ampliación de la cobertura espacial de las universidades como “vecinalización” en tanto las universidades se hacen vecinas de los jóvenes, convirtiéndose en “ofertas de proximidad”, proximidad que hemos complejizado, deteniéndonos ya no solo en lo geográfico, sino también en lo vincular (Cerezo, 2015; Mayer y Cerezo, 2017).

Asimismo, las universidades nacionales creadas en el conurbano bonaerense presentan una singular vinculación con el territorio en términos de adecuación de la institución a las necesidades de ese territorio o al menos de las así identificadas por los actores que integran y gestionan la universidad. En las universidades nacionales de reciente creación la apelación a la comunidad local posee un fuerte énfasis que se corrobora en sus documentos institucionales y en su oferta académica. Respecto de esta última, siguiendo a Sturniollo (2007), es plausible agrupar las propuestas de carreras de las universidades del conurbano en dos alternativas. La primera refiere a la planificación institucional realizada por las autoridades en función de sus análisis sobre la situación económica, política y social de la zona (Fanelli, 1997 citado en Sturniollo, 2007). En la segunda, las carreras propuestas están asociadas a las lógicas del mercado laboral, ya sea en

términos de relación con el ámbito económico o bien por demanda de los estudiantes y sus familiares que exigen carreras profesionales para su rápida inserción en ese mercado. Esta vinculación entre universidad y territorio adquiere distintos modos de abordaje desde múltiples perspectivas que involucran más de una función universitaria, ya sea extensión —también denominada vinculación—, transferencia, investigación y formación (Sturniollo, 2007).

### **JUVENTUDES Y PARTICIPACIÓN: EL ACTIVISMO Y POLITIZACIÓN EN LOS ESTUDIANTES SECUNDARIOS Y UNIVERSITARIOS**

Dentro de las múltiples modificaciones que introducen las nuevas legislaciones educativas en la Argentina y las convenciones internacionales, se destaca la consideración de los estudiantes en su totalidad, es decir como niñas, niños y adolescentes o jóvenes. Se coloca al alumno en el centro del sistema educativo (Dubet, 2007) como agente activo considerado en un sentido amplio y superador al referido en los contenidos curriculares (Tenti Fanfani, 2007). En este sentido, las legislaciones y tratados que conforman el marco normativo argentino de los últimos años promueven un estudiante participativo, que de diversas maneras se involucre tanto con los gobiernos institucionales como con diversas instancias de participación, considerando a la escuela como un espacio privilegiado de aprendizaje de la vida democrática, participativa y de ciudadanía activa. Es dentro de este marco que, en muchos casos, la participación juvenil se canaliza a partir de las instancias escolares y estudiantiles promovidas desde las instituciones.

Si bien es cierto que América Latina tiene una tradición importante en participación estudiantil durante el siglo XX (Manzano, 2011), en particular en las últimas décadas, los jóvenes, a través de la representación estudiantil han ganado espacio en el área pública, por cuestiones no necesariamente referidas a lo *específicamente* educativo (Vommaro, 2015). De hecho, las escuelas, los sistemas educativos y los proyectos de educación de diversas agencias internacionales contienen iniciativas de participación que se promueven desde las instituciones, buscando involucrar a los jóvenes. En este sentido, si bien la mayoría de los estudios que analizan la participación de los jóvenes en sus etapas de escolarización indagan respecto de los formatos tradicionales de participación —centros y/o coordinadoras de estudiantes por ejemplo— en escuelas públicas estatales (Nuñez, Chmiel y Otero, 2017; Larrondo, 2014), las investigaciones recientes (Larrondo y Mayer, 2018) muestran nuevas formas de asociación y activismo vinculadas al aprendizaje-servicio (Swalwell, 2013; Swaminathan, 2007) y a otros abordajes vinculados a la construcción de prácticas cívicas y

participativas en escuelas del subsistema privado, muchas veces vinculadas a tareas de carácter social o voluntario.

En particular, en las escuelas habitadas por sectores aventajados o de elite, Larrondo y Mayer (2018) muestran las diversas formas de involucramiento como los que se promueven en las escuelas binacionales, que establecen marcos participativos —en muchos casos en los gobiernos institucionales— para adherir a los condicionamientos del segundo país del que son parte y no siguiendo las normativas argentinas. La laxitud de los discursos internacionales permite adaptarse a los casos locales (Beech, 2009; Beech y Barrenechea, 2011) por lo que estos objetivos suelen coincidir —al menos en términos generales— con la normativa local, aunque su propósito sea cumplir con los requisitos del segundo país al que la escuela pertenece. Esto mismo puede verse en los análisis de las escuelas internacionales asociadas al Bachillerato Internacional (BI)<sup>7</sup>, dependientes de la organización homónima con sede en Ginebra. Esta institución, fundada en 1968, establece un programa de aprendizaje-servicio para sus escuelas y alumnos, que comprende desde la participación en los gobiernos institucionales hasta actividades solidarias y de recaudación de fondos (Billig y Good, 2013; Billig, 2013).

Los estudios regionales de las escuelas implicadas en esta red muestran una participación colectiva orientada mayoritariamente hacia un tercero desaventajado en detrimento de demandas colectivas de los estudiantes en su calidad de tales. Las iniciativas se orientan a una ética del servicio que destaca la posición aventajada de los estudiantes y que se presenta y se fomenta, de manera apolítica. De esta forma, estas escuelas proponen dispositivos de voluntariado y el desarrollo de la solidaridad privada —a tono con los discursos neoliberales imperantes— que intentan “ayudar” con narrativas “altruistas” a un *otro* muchas veces remoto.

En lo que respecta a los formatos clásicos de participación, revitalizados a partir de actualizaciones de modalidades anteriores, las organizaciones estudiantiles secundarias y universitarias gestadas en las últimas dos décadas producen movilizaciones que expresan posibilidades políticas de establecimiento de relaciones intergeneracionales,

---

7 Organización del Bachillerato Internacional. Habilita y promueve la obtención del diploma de Bachiller Internacional. Las escuelas en todo el mundo que adhieren a este programa brindan títulos secundarios válidos en todos los países miembro. Este programa se materializa en las escuelas de Argentina como un cursado de materias y proyectos en paralelo al currículum oficial. Para el caso argentino, la expansión del BI se da a partir de escuelas privadas, aunque también participan en menor medida, escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires (once instituciones) y del Gran Buenos Aires (dos escuelas hasta la fecha).

a la vez que tienden puentes entre las movilizaciones de los jóvenes y las de otros movimientos y expresiones sociales colectivas más o menos instituidas. Así, vemos cómo estas movilizaciones superan ampliamente los límites sectoriales (y aun los generacionales) para convertirse en procesos que dinamizan diversas luchas sociales más amplias y expresan impugnaciones al sistema dominante que exceden las cuestiones educativas (Vommaro, 2014 y 2015).

Estas experiencias de politización juveniles, que desbordan los reclamos sectoriales, pueden ser analizadas también desde los planteos de Badiou (2000), quien sostiene que no se puede llamar movimiento a aquello que es una simple defensa de un interés, ya que desde su perspectiva “no hay movimiento si solo se trata de una reivindicación particular o interesada” Y agrega que, si bien en un movimiento “siempre hay demandas, hay reivindicaciones, hay pedidos”, pero se trata de “mucho más que esos pedidos, que esas demandas” (Badiou, 2000, p. 27). En esta clave, un movimiento social se constituye como tal cuando es capaz de superar la dimensión sectorial y particular y expresar aspiraciones políticas más generales, que interpelan lo común.

Desde esta perspectiva, es necesario enmarcar estas dinámicas de politización generacional en el proceso de paulatina ampliación de derechos y de creciente consideración de las diversidades sociales que se produjo en América Latina en los últimos años y que involucró especialmente a los jóvenes, que muchas veces fueron los principales beneficiarios de estos nuevos derechos, y también los protagonistas de las luchas para conquistarlos. La agenda sobre este tema que se conformó en la región se nutrió también de las recientes discusiones acerca del derecho a la educación, ya sea para ampliar los compromisos estatales –por ejemplo, en el nivel de educación superior– como para intervenir en los diseños curriculares. Las movilizaciones de estudiantes secundarios y universitarios en Chile, Colombia y México y –en menor medida– en Brasil y Argentina, pusieron en evidencia las demandas de los estudiantes por la educación pública, gratuita y de calidad, así como su voluntad de participar en los organismos de gobierno que delimitan la política educativa y/o institucional.

Un caso emblemático de intersección entre las demandas sociales luego tomadas desde los jóvenes-estudiantes es el relacionado a la lucha por la aprobación de la Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) en la Argentina. Si bien estas movilizaciones exceden en su reclamo a las instancias participativas estudiantiles, se nutre de ellas. En este sentido, las demandas públicas contra la violencia de género, machista o patriarcal y luego a favor de la legalización de la interrupción legal y voluntaria del embarazo que comenzaron en Uruguay y la Argentina, se expandieron a otras latitudes latinoamericanas y del

mundo. Así, las plazas fueron copadas, entre otros colectivos, por mujeres jóvenes muchas veces aunadas bajo las banderas de las agrupaciones de sus escuelas. A su vez, se produjeron tomas de escuelas, paros estudiantiles y muchas autoridades de las instituciones no pasaban lista en los días de movilización para facilitar la participación.

El interés y participación de las mujeres jóvenes y adolescentes por las demandas de derechos vinculados a la libre determinación y soberanía sobre sus cuerpos puede explicarse a partir de su edad biológica. Si bien esto alcanza a dar una explicación, consideramos que es parcial o, al menos, no alcanza a determinar los motivos de que esa demanda se canalice a partir de las agrupaciones estudiantiles. Coincidimos con Tapia (2012) en que:

[...] el derecho a estudiar ha generado y genera capacidades que producen, históricamente, una ampliación de los derechos por la vía del desarrollo de conocimientos y de capacidades, que permiten ir modificando formas más estrechas de pensar los derechos de la igualdad, también capacidades para pensar las instituciones necesarias, las políticas y los modos de generar los recursos y producir los bienes público (2012, p. 152).

Entonces, la ampliación de derechos empujada por los movimientos, la asunción de las diversidades como constitutivas de las juventudes contemporáneas y una política que se configura generacionalmente en una situación atravesada por desigualdades multidimensionales, conforman una trama que define muchos de los rasgos de las organizaciones estudiantiles que se manifestaron en los últimos años.

### **PARTICIPACIÓN GLOBAL Y LOCAL: DEMANDAS TRANSTERRITORIALES**

Tal como lo adelantamos en los párrafos anteriores, existen demandas que exceden entramados puntuales y se reconvierten en luchas más allá de los espacios específicos donde se desarrollan. El movimiento feminista es un ejemplo importante —aunque no el único— de esto: desde la primera marcha de “Ni una menos” sucedida en julio de 2015 en Argentina, la demanda se ha expandido a otras latitudes y fortalecido a nivel mundial. Las feministas argentinas profundizaron sus reclamos cuando en 2016 Lucía Pérez, una joven de dieciséis años, fue asesinada luego de haber sido violada y drogada en la ciudad de Mar del Plata. A la par se fueron sucediendo protestas en Chile, Perú, Colombia, México, Costa Rica, Brasil y diversos países, actualizando movilizaciones anteriores y desplegando la emergencia de la actual coyuntura.

En el año 2018, España salía a las calles ante el crimen conocido como el de “La Manada”. Luego, el color negro se impuso en

premiaciones de Hollywood como modo de protesta contra los femicidios y los abusos de directores y productores afamados y el movimiento conocido como *Me too* (Yo también) se expandió en las universidades norteamericanas. Y la lista podría seguir.

Los movimientos sociales en torno al cambio climático y los problemas vinculados a la ecología también mostraron dinámicas similares, como es el caso del movimiento internacional juvenil Juventud por el Clima que se manifiesta para reclamar acciones contra el calentamiento global y el cambio climático. El diario *El País* refiere que los estudiantes están en el centro de las protestas frente a estos temas:

Cientos de miles de estudiantes de ambos hemisferios piden más esfuerzos para frenar el cambio climático en las más de 1.000 manifestaciones que se habían convocado. España, que hasta ahora había participado tímidamente en la protesta que secundan desde hace semanas grandes capitales del mundo, también se ha sumado a esta movilización que hasta comparte los mismos lemas. ‘No hay un planeta B’, claman los chicos en los cinco continentes (Planelles, 16 de marzo de 2019, diario *El País*).

Ambos casos estarían mostrando, por un lado, un núcleo crítico de manifestantes jóvenes, fundamentalmente convocados —o reconocidos— en su condición de estudiantes y luego, por el otro lado, luchas que si bien tienen un contenido local —y territorial— específico, traspasan las fronteras. Aun cuando estos reclamos tengan un lugar preciso donde hayan comenzado, luego se extienden, inspirando y replicando repertorios en otros territorios.

Considerando las diversas definiciones y discusiones en torno a la globalización, aquí subrayaremos que la misma es irreductible a las transformaciones económicas —aun cuando estas sean su base— sino que se trata de un proceso que supone una redefinición de la vida social y cotidiana con impacto en las biografías de las personas (Beck y Beck Gernsheim, 2001; Ball, 2012). Un rasgo distintivo —y habilitador— de la globalización está definido por la sociedad de la información, que descansa en la capacidad de los medios digitales de irradiar información alrededor del mundo con extrema rapidez —o de manera instantánea— incidiendo en las dimensiones espaciales y temporales. La sociedad del conocimiento a su vez supone una globalización vinculada a la idea de una sociedad en red (Castells, 2000), en la que se altera una gran cantidad de dimensiones tradicionales de la vida humana como la distinción entre los ámbitos públicos y privados de acción social, así como la dimensión espacial o, dicho de otra manera, lo local y global, que se nutren y retroalimentan recíprocamente.

Aquí cobra importancia también el concepto de reflexividad social (Giddens, 1998), en lo que refiere específicamente al conocimiento

que, gracias a las nuevas formas de información y conocimiento excede a la frontera de los expertos, para diseminarse en todos los rincones de las sociedades. Ahora bien: todas estas transformaciones suceden a la par de la reafirmación del orden territorial y estatal, es decir que los Estado Nación continúan siendo el principal referente para la construcción de ciudadanía, aun cuando la soberanía, el poder estatal y la territorialidad descansan en un entramado más complejo que en el que fueron creados (Beech, 2018). En este marco, la dialéctica entre lo global y lo local, parece no ser binaria, sino abordada por un cosmopolitismo cotidiano (Skrbis y Woodward, 2013, citado en Beech, 2018), en donde los ciudadanos participan de encuentros cosmopolitas en sus vidas cotidianas, y de los debates por los grandes problemas de la humanidad, a saber, la sustentabilidad, seguridad, justicia y equidad, que no pueden ser entendidos como desafíos solo locales ni globales (Beech, 2018, p. 34), generándose un horizonte global de experiencia y de expectativa que marca la manera en que los individuos interpretan y actúan en el mundo (Beck, 2006). Entonces, esto marca un escenario donde la arena nacional —y local— interviene en lo global y un plano de solidaridades que traspasan las fronteras, en particular, en lo que refiere a los derechos y sus conquistas, que deben emplazarse más allá de las fronteras, alentando y resaltando la diferencia —y la diversidad— como un valor.

Estos marcos interpretativos que redundan en la ciudadanía global, no la entienden como una alternativa a la nacional —o tradicional— sino como un suplemento para fortalecer las democracias locales, en tanto la negación de un derecho ya existente en otro lado del mundo acrecienta la percepción de ilegitimidad respecto de su no ejercicio. Al mismo tiempo y retomando el ejemplo del cambio climático y la ecología, las prácticas que remiten a su cuidado son reclamadas en contextos locales donde aún no están en vigencia.

## **A MODO DE CONCLUSIÓN**

A lo largo del artículo, hemos analizado las desigualdades y sus dinámicas producción en términos generacionales centrados en la dimensión educativa. Es decir, los modos en que las brechas se manifiestan al tiempo que aparecen respuestas —y protestas— protagonizadas por los jóvenes y estudiantes para alterar —o no— aspectos del *statu quo*. Para finalizar, propondremos algunas conclusiones.

El análisis propuesto da cuenta de la centralidad de las instituciones educativas en las biografías y trayectorias juveniles. Sin desmerecer otros ámbitos y espacios de socialización y subjetivación, los jóvenes, como advertimos a lo largo del capítulo, están cada vez más atravesados por el sistema escolar. Su masificación, universalización y

extensión de la obligatoriedad redundan en una participación cada vez mayor de los jóvenes en las instancias educativas, ya sean estas obligatorias o de educación superior. Esta participación creciente no deja de ser problemática y si bien se valora positivamente la extensión y ampliación del sistema educativo, aún restan cuestiones por resolver. Entre ellas, el desarrollo de políticas públicas estatales que acompañen la escuela, garantice estándares de calidad y permitan la adaptación de las instituciones a las nuevas realidades. Este último punto, presenta a su vez ejes problemáticos: a la escuela se le pide flexibilidad o se la ataca por su rigidez, pero tal impugnación también conlleva peligros. Los acomodamientos a la población que recibe, en particular en las escuelas estatales, redundan muchas veces en estrategias de contención para garantizar la permanencia por sobre la construcción de conocimiento, afianzando las desigualdades (Mayer, 2013). Estas estrategias que derivan muchas veces en instituciones educativas de *plastilina* (Tenti Fanfani, 2007) o a “demanda” enmarcadas en acciones *altruistas* (Mayer, 2013), si bien son valoradas, puede derivar en procesos educativos de escasa intervención sobre el alumno (Dubet, 2007) que también deben ser atendidas y, llegado el caso, revisadas. Más aún en su vinculación con el territorio, para evitar reproducir y producir desigualdades locales.

En esa línea consideramos que las universidades que fueron creadas en zonas “atípicas” respecto de los emplazamientos tradicionales de las instituciones de educación superior en Argentina en los últimos años tienen un desafío importante en términos de mitigar las desigualdades sociales. Consideramos que el emplazamiento en esos territorios constituye una apuesta del Estado en pos de garantizar el acceso al nivel universitario de sectores que anteriormente no accedían a las mismas o bien en caso de hacerlo, requerían una inversión mayor en términos de tiempo y recursos para trasladarse a las universidades más tradicionales, representando incluso alteraciones en las estrategias de sus familias (Cerezo, 2015). Quedan aún sin posibilidad de ser resueltas algunas preguntas en términos de permanencia y graduación de esas instituciones dada la reciente creación e incipiente trayectoria. Al respecto consideramos que la opción entre una real inclusión, en términos de asegurar acceso, permanencia y graduación, o bien una inclusión excluyente recae con fuerza sobre las instituciones, sus prácticas y los agentes. Luego, la equidad en lo que refiere a otras dimensiones que han ubicado a esos sectores en lugares relegados socioeconómicamente hablando, exceden en gran parte las posibilidades de esas universidades, en tanto se encuentran mediadas por el mercado laboral, las condiciones de acceso a la vivienda, a la salud, variables económicas, entre muchas

otras esferas, y las políticas públicas que se implementen para intervenir en ellas.

Como lo decíamos al comienzo de este apartado, la supremacía que adquieren las instituciones educativas como espacios de socialización y constitución identitaria, esto es particularmente relevante si tenemos en cuenta el objetivo principal de las instituciones educativas, que tienen en su seno siempre el construir ciudadanía. Si bien existe cierta variabilidad en los modos en que se la construye, las legislaciones locales y los tratados internacionales a los que se suscribe resaltan la construcción de ciudadanos participativos, democráticos, preocupados por “lo público” y con respeto a la identidad de otro que pueda pensar diferente. En ese marco, aun con todas las contradicciones y limitaciones propias de cada institución, la construcción de marcos sociales comunes —por ejemplo, la preocupación por el medio ambiente y métodos de reciclaje— también se vuelve el marco propicio desde el cual organizar acciones colectivas. Por otra parte, la declinación de la eficacia simbólica de otras agencias de socialización puede colaborar con la fortaleza de las educativas en los aspectos recién señalados. Igualmente, independientemente de estas aristas de análisis, lo cierto es que pensar la participación canalizada a partir de las organizaciones estudiantiles y, por lo tanto, en calidad de estudiantes delinea continuidades y rupturas. Como lo señalábamos al comienzo del artículo, la figura del estudiante que participa de manifestaciones y protestas populares no es nueva. Sin embargo, sí podría serlo en términos de su composición tanto cualitativa como cuantitativamente, en tanto se amplían las bases que abarcan a sectores poblacionales antes excluidos de esas instituciones.

A su vez, planteando rupturas, vemos un desplazamiento en los contenidos —y en algunos casos— modos de participación. En lo que hace a estos últimos, los repertorios de acción ligados al aprendizaje servicio, si bien resultan interesantes y valorables muestran vinculaciones participativas más cercanas a los modelos de responsabilidad social empresarial y otras formas de filantropía social. Por otra parte, tal como lo hemos indicado, las protestas que adhieren a los repertorios más clásicos de participación plantean modificaciones en el *statu quo* en lo referido a la identidad, reconocimiento y revitalización de las diversidades y diferencias y la ampliación de derechos, algunos con repercusión económica, como los del feminismo al bregar por romper las estructuras patriarcales vigentes, el techo de cristal o los trabajos *pink neck* o de cuello rosa; otros como los relacionados al cambio climático y temas ecológicos, más alineados a los discursos de los organismos internacionales del desarrollo sostenible, en tanto no cuestionan —al menos no de manera mayoritaria— el modelo de

acumulación sino los “excesos” que harían inviable la vida en el planeta y su conservación. Las luchas y movilizaciones protagonizadas por el activismo juvenil que empujaron la ampliación de derechos tienen su correlato en reacciones conservadoras que alcanzan, a su vez, manifestaciones públicas también con componentes joven, aunque parecen ser minoritario. Nos referimos a lo que se denomina como *backlash* o inclusive, *whitelash*, vinculado a expresiones conservadoras —y muchas veces reaccionarias— refractarias a la modificación del *statu quo* y la ampliación de derechos.

El caso de las manifestaciones contrapuestas a los derechos de las mujeres y el repertorio feminista es ejemplar. Estas anteponen el derecho de una supuesta “vida por nacer” al de la mujer a elegir, ser soberanas sobre su cuerpo y evitar las muertes clandestinas, así como cuestionan los lugares de igualdad que pueden ocupar las mujeres en la sociedad. Con respecto al cambio climático, las reacciones contra la documentación que advierte respecto de los riesgos de calentamiento global fueron —y continúan siendo— lideradas por Donald Trump, actual presidente de los Estados Unidos de Norteamérica, rubricado con la retirada del país del norte del Acuerdo de París. Si bien, como dijimos líneas arriba, la mayoría de los jóvenes organizados se ubican en las veredas opuestas a estas reacciones regresivas, no podemos desconocer el activismo juvenil en estos espacios y advertir líneas de conflicto futuro alrededor de esos ejes que pueden resignificar los marcos de la politización generacionalmente configurados en tiempos de desigualdades crecientes.

## BIBLIOGRAFÍA

- Badiou, A. (2000). *Movimiento social y representación política*. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Formación de la CTA.
- Ball, S. (2012). *Global Education Inc. New Policy networks and the Neoliberal Imaginary*. London: Routledge.
- Beck, U. (2006). *Cosmopolitan Vision*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Beck, U. & Beck - Gernsheim, E. (2001). *La individualización*. Buenos Aires: Paidós.
- Beech, J. (2009). Policy spaces, mobile discourses, and the definition of educated identities. *Comparative Education*, 45 (3), 347–364.
- Beech, J. (2018). Cohesión social y formación ciudadana en un mundo cosmopolita: desafíos para la escuela en Argentina. *Anuario digital de investigación educativa* (1).
- Beech, J. & Barrenechea, I. (2011). Pro-market educational governance: Is Argentina a black swan? *Critical Studies in Education*, 52 (3), 79–293. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/17508487.2011.604077>

- Billig, S. (2013). *Impact of Participation in CAS on Students' Civic mindedness and engagement*. Denver: RMC Research Corporation,.
- Billig, S. & Good, B. (2013). *International Baccalaureate I Diploma Program. Evaluation Report. Study of North and South Students Civic Mindedness. Phase II*. Denver: RMC Research Corporation.
- Born, D. (2018). Aspectos metodológicos de los indicadores sociales para pensar la educación. *Propuesta educativa*, (49), 18–31.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castells, M. (2000). Grassrooting the space of flows. En Wheeler J., Aoyama, Y. y Barney, W. (eds.), *Cities in the Telecommunications Age. The fracturing of Geographies* (pp. 18-27), Nueva York: Routledge.
- Cerezo, L. (2015). *Universidad: tan cerca y tan lejos. Trayectorias universitarias de jóvenes en situación de riesgo de vulnerabilidad*. Buenos Aires: FLACSO. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10469/10539>
- Chiroleu, A. (2013). Políticas públicas de Educación Superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior? *Espacio Abierto*, 22(2), 279-304.
- Chiroleu, A. & Marquina, M. (2012). Tiempos interesantes: Complejidades, contradicciones e incertidumbres de la política universitaria actual. En Chiroleu, A., Marquina, M. y Rinesi, E. (comps.), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades* (pp. 9-26). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2012). *Balance preliminar de la economía en América Latina y el Caribe 2012*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2012a). *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2014). *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2015). *Jóvenes que no estudian ni están empleados en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado de: <http://www.cepal.org/es/infografias/jovenes-que-no-estudian-ni-estan-empleados-en-america-latina-y-el-caribe> Santiago de Chile: CEPAL.

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2016). *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Correa, N. (Junio, 2019). *El territorio en la gestión local de las políticas educativas. Políticas territoriales y territorios de las políticas*. Presentado en III Coloquio de investigación educativa en Argentina Debates educativos sobre la desigualdad: miradas desde la investigación, en la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <https://investigacioneducativacolquio.files.wordpress.com/2019/06/correa-natalia-eje-1.-polc3adtica-territorio-y-desigualdades.pdf>
- DINIEE. (2017). *Sistema Educativo Nacional. Informe Estadístico*.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de antropología social*, 16, 39-66.
- Dubet, F. (2015). ¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Esping-Andersen, G. (2002). *Why we need a welfare state*. Oxford: Oxford University Press.
- Etcheverry, M. (Junio, 2019). *Sobre el vínculo entre las políticas y prácticas sociales y educativas en el territorio: Algunos elementos teóricos para su abordaje*. Ponencia presentada en el III Coloquio de investigación educativa en Argentina “Debates educativos sobre la desigualdad: miradas desde la investigación” en la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior: Un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Fuentes, S. (Junio, 2019). *Reconfiguración de las desigualdades educativas desde una perspectiva territorial/espacial: más allá de la institución, más allá de la segregación*. Presentado en III Coloquio de investigación educativa en Argentina “Debates educativos sobre la desigualdad: miradas desde la investigación” en la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <https://investigacioneducativacolquio.files.wordpress.com/2019/06/fuentes-eje-1-polc3adtica-territorio-y-desigualdades.pdf>
- Giddens, A. (1998). *La constitución de la realidad*. Madrid: Amorrortu
- Gentili, P. (2015). *América Latina, entre la desigualdad y la esperanza. Crónicas sobre educación, infancia y discriminación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Gómez, A. (2012). La construcción territorial del derecho a la educación. *Revista Debate Público Reflexiones del Trabajo Social*, 2 (3).
- Kessler, G. (2007). Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12 (32), 283–303.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad: Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Krotsch, P. (2009). *Educación superior y reformas comparadas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Larrondo, M. (2014). *Después de la noche. Participación en la escuela y movimiento estudiantil secundario: Provincia de Buenos Aires, 1983-2013*. (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines.
- Larrondo, M. & Mayer, L. (2018). *Ciudadanías juveniles y educación. Las otras desigualdades*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Manzano, V. (2011). Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX. En *Propuesta Educativa* 35. Buenos Aires: FLACSO.
- Mayer, L. (2013). *La conflictividad escolar cotidiana. Estrategias para su prevención y/o modificación*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Mayer, L. & Cerezo, L. (2017). Ser becario en la universidad. Un análisis desde lo vincular. *Debate Universitario*, 6 (11), 3–16.
- Mokate, K. M. (2001). *Eficacia, eficiencia, equidad y sostenibilidad: ¿qué queremos decir?* Inter-American Development Bank.
- Morresi, S. D. & Marquina, M. (2016). Universidad y equidad. Apuntes de investigación sobre las políticas universitarias en la Argentina contemporánea. En Rinesi, E., Smola, J., Cuello, C. & Ríos, L. (Comps.), *Hombres de una república libre. Universidad, inclusión social e integración cultural en Latinoamérica* (pp. 149-167), Los Polvorines: Ediciones UNGS.
- Núñez, P. & Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Núñez, P., Chmiel, F. & Otero, E. (2017). Estilos de hacer política en la escuela secundaria: un estudio de la participación juvenil en dos escenas históricas (1982-1987 y 2010-2015). En Vázquez, M., Vommaro, P., Núñez, P. & Blanco, (Comps.), *Militancias juveniles en la Argentina democrática: trayectorias, espacios y figuras de activismo* (pp. 29-47). Buenos Aires: Imago Mundi.

- Otero, A., Corica, A., & Merbilhaá, J. (2018). Las universidades del conurbano bonaerense: influencias y contexto. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12 (14), 10.
- Planelles, M. (16 de marzo de 2019). El grito de los jóvenes contra el cambio climático se convierte en global. *El País*. Recuperado de: [https://elpais.com/sociedad/2019/03/15/actualidad/1552653279\\_352247.html](https://elpais.com/sociedad/2019/03/15/actualidad/1552653279_352247.html)
- Pérez Rasetti, C. (2012). Tiempos interesantes: Complejidades, contradicciones e incertidumbres de la política universitaria actual. En Chiroleu, A., Marquina, M. & Rinesi, E. (comps.), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. (pp. 119-152), Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Pérez Sainz, J. P. (2014). *Mercados y bárbaros. La persistencia de las desigualdades de excedente en América Latina*. Costa Rica: FLACSO.
- Rama, C. (2004). Ética y educación superior en el contexto de la mercantilización. *Universidades*, (28), 3-12.
- Reygadas, L. (2004). *Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional*. México: UAM.
- Secretaría de Políticas Universitarias (2019), Departamento de Información Universitaria. Recuperado de: <https://sites.google.com/view/informacionuniversitariaspu>
- Saravi, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO-CIESAS.
- SITEAL. (2019). *Inclusión y Equidad Educativa*. Recuperado de: [http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sit\\_informe\\_pdfs/siteal\\_inclusion\\_y\\_equidad\\_20190525.pdf](http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_inclusion_y_equidad_20190525.pdf)
- Sturniollo, S. (Septiembre, 2007). *La Dimensión Territorial en la Formación Universitaria*. Presentado en IV Jornadas de Jóvenes Investigadores Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.academica.org/000-024/177>
- Swalwell, K. (2013). With great power comes great responsibility: 'Privileged students' conceptions of justice-oriented citizenship. *Democracy and Education*, 21 (1), 5.
- Swaninathan, R. (2007). Educating for the "real world": The hidden curriculum of community service-learning. *Equity & Excellence in Education*, 40 (2), 134-143.

- Tapia, L. (2012). Universidad pública, postgrado y renovación del conocimiento y las sociedades. En Gentili, P. & Saforcada, F. (Coords.), *Ciencias Sociales, producción de conocimiento y formación de posgrado. Debates y perspectivas críticas* (pp. 96-106), Buenos Aires: CLACSO.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Therborn, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tiramonti, G. (2007). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Vommaro, P. (2014). La disputa por lo público en América Latina. Las juventudes en las protestas y en la construcción de lo común. *Nueva Sociedad* (251), 55-69.
- Vommaro, P. (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina. Tendencias, conflictos y desafíos*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Vommaro, P. (2017a). Hacia los enfoques generacionales e intergeneracionales: tensiones y perspectivas en las políticas públicas de juventud en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, (8), 121-137.
- Vommaro, P. (2017b). Juventudes latinoamericanas: diversidades y desigualdades. *Revista Temas*, (87-88), 4-11.
- Vommaro, P. (2017c). *Juventud y desigualdades en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: CLACSO.