

La escuela media
que queremos

El liceo que
queremos

La secundaria
que queremos

A escola de ensino
médio que queremos

Cuadernillo para docentes



PARLAMENTO
JUVENIL
MERCOSUR



Ministerio de
Educación

Presidencia de la Nación

La escuela media que queremos

Cuadernillo para docentes

**La escuela media
que queremos**
Cuadernillo para docentes



PARLAMENTO
JUVENIL
MERCOSUR

La escuela media que queremos
Parlamento Juvenil MERCOSUR
Cuadernillo para docentes

Coordinación general del Proyecto:

JULIANA BURTON

Elaboración:

IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires

Consultores a cargo de la elaboración del material:

FLAVIA TERIGI Y ANA ABRAMOWSKI (COORDINACIÓN), ANALÍA SEGAL, JÉSICA BÁEZ, VALERIA BUITRON, GABRIEL D'ITORIO, CECILIA FLACHSLAND, PEDRO NÚÑEZ (IIPE - UNESCO BUENOS AIRES); LILIA RODRÍGUEZ Y VERÓNICA TOMAS.

Esta publicación fue desarrollada en el marco del Proyecto Multinacional Parlamento Juvenil del MERCOSUR coordinado por el Ministerio de Educación de la República Argentina y financiado por la Organización de los Estados Americanos (OEA), a través del Fondo Especial Multilateral del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral (FEMCIDI/OEA). Las opiniones expresadas no son necesariamente las opiniones de la OEA, ni de sus órganos y funcionarios.

Aclaración: El uso de un lenguaje que no discrimine ni reproduzca esquemas discriminatorios entre hombres y mujeres es una de las inquietudes de nuestras instituciones y organismos. Sin embargo, no hay acuerdo entre los lingüistas acerca de la manera de hacerlo en español. En tal sentido, y para evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar en español o/a, los/las y otras formas sensibles al género con el fin de marcar la presencia de ambos sexos, hemos optado por usar la forma masculina en su tradicional acepción genérica, entendiendo que es de utilidad para hacer referencia a hombres y mujeres, aunque sin evitar la potencial ambigüedad que se derivaría de la opción de usar cualesquiera de las formas de modo genérico.

Ministerio de Educación de la Nación, Ministerio de Educación de la Nación
Parlamento juvenil del Mercosur : cuadernillo para docentes . - 1a ed. -
Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación,
2014.

92 p. ; 30x21 cm.

ISBN 978-950-00-1017-7

1. Formación Docente. I. Título
CDD 371.1

Fecha de catalogación: 26/03/2014

Ejemplar de distribución gratuita. Prohibida su venta.

Presidenta de la República Argentina
DRA. CRISTINA FERNÁNDEZ DE KIRCHNER

Jefe de Gabinete de Ministros
CDOR. JORGE MILTON CAPITANICH

Ministro de Educación
PROF. ALBERTO ESTANISLAO SILEONI

Secretario de Educación
LIC. JAIME PERCZYK

Jefe de Gabinete
A.S. PABLO URQUIZA

Subsecretario de Equidad y Calidad Educativa
LIC. GABRIEL BRENER

Directora Nacional de Cooperación Internacional
LIC. JULIANA BURTON

Director Nacional de Políticas Socioeducativas
LIC. ALEJANDRO GARAY

Contenido

Introducción

Propósitos del Parlamento Juvenil MERCOSUR	9
Implementación del programa Parlamento Juvenil MERCOSUR	11
El Parlamento Juvenil MERCOSUR en la escuela	12
La educación media en los países de la región	13
Acerca del papel del docente en los debates entre estudiantes	13
Tareas específicas a cargo del docente	15

INTEGRACIÓN REGIONAL

De la coexistencia a la integración regional, un desafío para los jóvenes	17
Un caso para debatir	17
Desarrollo conceptual	21
Los desafíos del orden mundial	21
Democracia, integración y ciudadanía	23
¿Cómo aprenden los jóvenes a ejercer la ciudadanía?	24
Orientaciones	27
Bibliografía	29

INCLUSIÓN EDUCATIVA

Los sentidos de la experiencia escolar	31
Un caso para debatir	31
Desarrollo conceptual	33
El acceso a la educación media en la región	33
Obligatoriedad de la escuela media en la región	34
Trayectorias escolares fragmentadas	38
Orientaciones	42
Bibliografía	43

GÉNERO

Varones y mujeres: de amores, violencias y derechos	45
Un caso para debatir	45
Desarrollo conceptual	47
El amor: una construcción histórica y cultural	47
El género: distintas formas de ser y de sentir como varón y como mujer	49

Del amor cortesano al amor romántico: un paseo por la historia	50
En nombre del amor: relaciones de género, violencias y derechos	51
Afecto, sexualidad y género	52
Orientaciones	57
Bibliografía	58
JÓVENES Y TRABAJO	
El futuro es hoy. Jóvenes, trabajo y vida	61
Un caso para debatir	61
Desarrollo conceptual	63
Posfordismo. La generación postalfabética ante la experiencia del trabajo	63
Alta rotación. La formación del currículum vitae y el estatuto de lo precario	64
¿Una vida realizada? Entre el trabajo y los consumos culturales	65
Las manchas del tigre. Infancia, trabajo y explotación	67
Orientaciones	68
Bibliografía	69
PARTICIPACIÓN CIUDADANA DE LOS JÓVENES	
Nuevas formas de participación juvenil	71
Un caso para debatir	71
Desarrollo conceptual	73
La participación de los jóvenes: una construcción histórica y social	73
Las paradojas del nuevo paisaje social de los jóvenes: deudas pendientes y nuevos derechos	76
¿Cómo son las nuevas formas de participación juvenil?	77
Orientaciones	80
Bibliografía	81
DERECHOS HUMANOS	
Los derechos humanos ante los desafíos de un nuevo siglo	83
Un caso para debatir	83
Desarrollo conceptual	85
Los derechos humanos en la región	85
Muros materiales y simbólicos	87
Representaciones sobre la juventud y sus derechos	88
“Derribando muros”: nuevos derechos para una juventud heterogénea y desigual	89
Orientaciones	91
Bibliografía	92

Introducción

Propósitos del Parlamento Juvenil MERCOSUR

Desde comienzos de la década de 1980, la mayoría de los países de la región ha llevado adelante una serie de procesos orientados hacia la democratización de la sociedad, el fortalecimiento de las instituciones y la promoción de la participación social.

Sin embargo, la consolidación de las instituciones y de la democracia formal no se ha traducido en un proceso igualitario de inclusión social, participativa, económica, cultural y de ejercicio pleno de la ciudadanía. Persisten aún marcadas desigualdades sociales y culturales que afectan a diversos sectores, entre ellos, a los jóvenes cuya participación social y ejercicio ciudadano constituyen dimensiones clave para su inclusión plena en la sociedad.

El nuevo contexto regional configura una nueva dimensión sobre la cual trabajar la participación ciudadana, no solo estimulando la participación en los comicios electorales y el ejercicio del voto sino incentivando la búsqueda de respuestas a problemáticas comunes.

En este contexto la escuela resulta ser un escenario privilegiado para que la formación de la ciudadanía se desarrolle y el Programa “Parlamento Juvenil MERCOSUR” que viene implementándose en diversos países que integran

este bloque regional tiene como propósito promover la formación ciudadana de los jóvenes, brindándoles espacios y herramientas que, en el marco de la educación, los habiliten para la participación activa en los grupos sociales y la comunidad de la que forman parte.

El Programa promueve el intercambio, la discusión y el diálogo entre pares alrededor de temas profundamente vinculados con su vida presente y futura y respecto de los cuales se considera relevante que puedan construir un posicionamiento propio.

Este intercambio contribuye desde el sector educativo a desarrollar identidades y sentimientos de pertenencia a un “nosotros” común, mediante la reflexión sobre las problemáticas específicas de la región y la identificación de rasgos sociales y culturales propios. Así los jóvenes incorporan además del valor del diálogo y la práctica democrática en sus municipios, provincias/departamentos/estados y países, conocimientos sobre las instituciones del MERCOSUR y su rol como espacios habilitados para resolver problemáticas y buscar consensos a nivel regional.

Por tanto, el Parlamento Juvenil MERCOSUR constituye una forma de viabilizar el protagonismo cívico de los jóvenes, pues les posibilita implicarse activamente en la esfera pública ejerciendo sus derechos y reclamando

su protagonismo en la toma de decisiones colectivas. Al habilitar e institucionalizar ese protagonismo el Programa promueve también la constitución de canales de escucha adulta, dispuestos a recibir propuestas pero también con sensibilidad para escuchar las demandas.

Antecedentes

El Mercado Común del Sur (MERCOSUR) se constituyó en el año 1991 entre Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, con la firma del Tratado de Asunción.

Esos cuatro países acordaron en el citado Tratado constituir un mercado común, pues consideraron que la integración no solo permitiría ampliar sus mercados nacionales, sino que constituía una condición fundamental para acelerar sus procesos de desarrollo económico con justicia social. Actualmente los Estados Parte que integran el MERCOSUR son la República Argentina, la República Federativa de Brasil, la República del Paraguay, la República Oriental del Uruguay, la República Bolivariana de Venezuela y el Estado Plurinacional de Bolivia (en proceso de adhesión al MERCOSUR) y los Estados Asociados son Chile, Colombia, Ecuador, Perú, Guyana y Surinam (encontrándose estos dos últimos en proceso de ratificación).

El Sector Educativo del MERCOSUR (SEM) comenzó a funcionar orgánicamente en 1992, pues todos los países signatarios del Tratado de Asunción percibieron con claridad que la educación debía desempeñar un papel principal en la integración regional y que el MERCOSUR no podía quedar reducido solo a acuerdos económicos.

Durante sus primeros años, el SEM trabajó generando el instrumental operativo básico (compuesto por la Reunión de Ministros, el Comité Coordinador Regional y las Comisiones Técnicas), y desarrollando las actividades

pertinentes a la necesaria remoción de obstáculos que dificultaban la movilidad de docentes y alumnos de la región (como el proceso de reconocimiento de títulos, tablas de equivalencias, entre otros).

Finalizando la década hasta el presente, el SEM profundizó su accionar ampliando los campos de trabajo como la educación intercultural en zonas de frontera, el desarrollo de materiales didácticos para la formación en memoria y derechos humanos, políticas lingüísticas, entre otros. Además se incrementó el número de las políticas orientadas a ampliar los beneficios de la integración, con el fin de que éstos alcancen a un mayor número de ciudadanos, como los avances en el proceso de acreditación regional de carreras de grado y posgrado.

A partir del nuevo milenio, y en el marco del relanzamiento general del proceso de integración donde la agenda social gana preponderancia, el SEM avanzó sobre la adecuación de su estructura orgánica, el mejoramiento de sus procesos de gestión y la generación de un sistema de financiamiento en vistas al desafío que implicaba incorporar a más actores educativos al proceso de integración, como las organizaciones de la sociedad civil abocadas a temas de educación, los sindicatos de docentes, etcétera.

Es en ese proceso que en el año 2009, inspirado en los objetivos del Plan de Acción del MERCOSUR 2006-2010, surge el Programa “Parlamento Juvenil MERCOSUR como una política orientada a contribuir con la integración regional desde la promoción de una ciudadanía regional, una cultura de paz y el respeto a la democracia, a los derechos humanos y al medio ambiente”.

El Programa comienza a implementarse con el apoyo de la Organización de Estados Americanos (OEA) en seis países (Argentina, Brasil, Chile, Estado Plurinacional de Bolivia, Paraguay y Uruguay), y tiene por objetivo específico

ampliar y profundizar los procesos de participación juvenil en aquellos foros o espacios donde se toman decisiones que atañen al propio desarrollo educativo de los jóvenes (escuelas), a las políticas públicas que los tienen por destinatarios (organismos gubernamentales y legislativos nacionales), y al proceso de integración regional MERCOSUR (SEM y Parlamento MERCOSUR).

El Programa tuvo importantes repercusiones en el MERCOSUR, constituyéndose en el principal espacio para los jóvenes estudiantes de nivel medio en el ámbito educativo de la región. En tal sentido, en la XL Reunión de Ministros de Educación del MERCOSUR, celebrada en junio de 2011, se aprobó un nuevo Plan de Acción del Sector Educativo del MERCOSUR para el período 2011-2015, y una estructura orgánica que institucionalizó al Grupo de Trabajo de Parlamento Juvenil, instancia que reúne a los referentes de todos los países participantes.

En el marco de ese nuevo Plan de Acción, los Ministros de Educación del MERCOSUR acordaron sostener la realización del Parlamento Juvenil MERCOSUR de forma bianual, y propusieron la realización de Encuentros Previos a cada edición regional en aquel país que se postule como sede.

Este Plan de Acción define como lineamientos estratégicos “fortalecer mecanismos de participación de los jóvenes en el proceso de promoción de la ciudadanía regional”, y por otro lado, “fortalecer la organización institucional para la gestión democrática de las escuela pública, garantizando la participación de todos los actores involucrados en el ámbito escolar”.

Implementación del programa Parlamento Juvenil MERCOSUR

Los países que participaron de este Programa acordaron establecer como rango de edad los

15 a 17 años, pero dejando abierta la posibilidad de ampliarlo al rango de 14 a 18 años, si cada país lo considera necesario. También decidieron trabajar en escuelas estatales de nivel medio, priorizando a los sectores más vulnerables y promoviendo la participación en igual número de mujeres y varones.

La estrategia de acción asumió diversas modalidades organizativas en los diferentes países. Sin embargo, en términos generales, supuso la creación de espacios locales de debate y participación juvenil y la organización de instancias de mayor alcance territorial en las que representantes locales lleven la voz de lo discutido con sus pares.

Todos los países participantes cuentan con cuatro elementos comunes al Programa: a) la imagen institucional con la que se difunde y convoca a los jóvenes (folletos y afiches, adaptados a cada idioma y lenguaje juvenil), b) la temática común que se trata en las instancias nacionales, c) los cuadernillos desarrollados específicamente por el Programa para estimular la participación y el diálogo entre los jóvenes (tanto los destinados a los docentes como aquellos para los alumnos), y por último, d) las herramientas de comunicación que difunden las experiencias locales y nacionales (boletines, relatorías y la página web institucional del PJM <http://parlamentojuvenil.educ.ar/>).

Hasta el presente, se han desarrollado dos encuentros del PJM. El primero se llevó a cabo en el año 2010 en la Ciudad de Montevideo, Uruguay, y el segundo, en diciembre de 2012 en la ciudad de Brasilia, Brasil. En el transcurso del bienio 2011-2012 los Ministros de Educación en el Sector Educativo del MERCOSUR acordaron ampliar los espacios internacionales de intercambio. Es por ello que de acuerdo con esa decisión en el año 2012 se realizó el Primer Encuentro Internacional Preparatorio del PJM en la ciudad de Medellín, Colombia. Estas instancias

previas tienen como propósito ampliar los espacios de intercambio a nivel regional para que los jóvenes dispongan de más herramientas e insumos para analizar las políticas educativas que les competen.

Cada una de estas actividades se ha constituido en una experiencia valiosa que les permitió comprender el funcionamiento parlamentario, conocer diferentes realidades sociales, poner en práctica procesos de reflexión crítica y de expresión de ideas, a través de los cuales aprendieron a debatir y a elaborar propuestas referidas a temáticas relevantes y de interés común e identificar la existencia de espacios institucionalmente habilitados para resolver problemáticas y buscar consensos en el nivel regional.

Tanto en el Encuentro Preparatorio como en los Encuentros Parlamentarios (2010 y 2012), los jóvenes debatieron y elaboraron ricas propuestas sobre diversos temas, entre ellos: género, jóvenes y trabajo, integración latinoamericana, participación y democracia y derechos humanos. Estas discusiones fueron promovidas a partir de los presentes materiales especialmente preparados para docentes y estudiantes.

El Parlamento Juvenil MERCOSUR cuenta con dos Declaraciones Regionales, en las que se encuentran expresadas las ideas, propuestas y reflexiones acerca de qué escuela media quieren los jóvenes para sus países y la región.

El Parlamento Juvenil MERCOSUR en la escuela

El propósito de este cuadernillo es brindar información que permita organizar las instancias locales de debate en torno al lema del Programa: “La escuela media que queremos”. Es necesario señalar que en los distintos países que integran el Parlamento Juvenil MERCOSUR, las instituciones del nivel medio reciben diferentes nom-

bres. Por ello, en sentido amplio, se ha optado por utilizar la expresión “escuela media” para aludir a la oferta escolar que atiende a jóvenes 12 a 18 años, sin que ello implique desconocer la diversidad de denominaciones existentes en los sistemas educativos de los países de la región.

La instancia local del Programa institucionaliza espacios de participación juvenil en los colegios, liceos, escuelas secundarias, institutos, centros (según cual sea la base institucional en cada país) y con ello introduce la posibilidad del intercambio. Por tanto, el lugar elegido para el desarrollo de esos debates ha sido la escuela y los profesores son los designados para acompañar y orientar al alumnado. De esta manera, las escuelas pueden apropiarse de esta experiencia que promueve procesos de debate poco frecuentes y capitalizarlos en pos de un enriquecimiento de la vida institucional.

Los debates se organizan alrededor de los siguientes temas:

- Integración regional.
- Inclusión educativa.
- Género.
- Jóvenes y trabajo.
- Participación ciudadana de los jóvenes.
- Derechos humanos.

Estos temas han sido seleccionados porque todos ellos involucran derechos que están reconocidos por los países, tanto en normativas nacionales específicas como en legislaciones internacionales a las que adscriben los Estados que integran el Programa. Pueden mencionarse la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, la *Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes*, la *Convención sobre los Derechos del Niño*, la *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la*

Mujer y la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

Son temas que están vinculados a derechos que merecen ser vividos por todos, tanto por los jóvenes como por sus profesores y cuya promoción y respeto contribuirán a potenciar la calidad institucional y el valor formativo de la escuela.

En estos debates el Programa prioriza que los estudiantes, acompañados por sus docentes debatan sobre esos temas en una estrecha vinculación con el lema “la escuela media que queremos”. Es importante por tanto que puedan expresar sus opiniones y generar iniciativas que contribuyan a mejorar la escuela media a la que asisten diariamente, y que aporten ideas y propuestas a los procesos que cada país realiza para mejorar este nivel educativo.

La educación media en los países de la región

Una de las principales metas de los países del Cono Sur es la incorporación de la educación media dentro de la etapa obligatoria. En el transcurso de los últimos veinte años, sucesivas reformas y leyes educativas han propuesto extender la obligatoriedad escolar; en algunos países, el ciclo obligatorio contempla un período de nueve años, mientras que en otros asciende a 12 ó 13 años. En todos los países, lo que se conoce como secundaria inferior o baja (que suele abarcar los tres primeros años de la educación media) ya es obligatoria.

Por su parte, Argentina, Brasil, Chile, Ecuador, Estado Plurinacional de Bolivia, Perú, República Bolivariana de Venezuela y Uruguay también han incorporado como obligatoria la educación media hasta su finalización. Para garantizar el derecho a la educación, los países que integran el MERCOSUR enfrentan un gran desafío cuantitativo que consiste en aumentar

tanto los años de escolarización obligatoria como la cantidad de jóvenes escolarizados. Es necesario por tanto ampliar la cobertura para lograr incluir a aquellos que se encuentran fuera de la escuela, ya sea por no haber ingresado o por no haber podido permanecer en ella.

Pero para el logro de estos objetivos no alcanza con extender las formas escolares existentes en las cuales se constatan altos niveles de repitencia en sus primeros años, y de desgranamiento, abandono y deserción entre el ciclo inicial y el superior. Existe un fuerte consenso en la necesidad de debatir qué cambios se pueden implementar en la escuela media actual, para poder idear nuevas formas de escolaridad que posibiliten a todos los jóvenes acceder a una escuela que les dé la posibilidad de transitar una experiencia educativa enriquecedora y productiva en términos de adquisición de saberes.

La experiencia de participación juvenil en la vida escolar, que viabiliza el Programa de Parlamento Juvenil MERCOSUR puede contribuir a diseñar esas nuevas formas de escolaridad más inclusivas que permitan disminuir las tasas de repitencia, y deserción del nivel medio.

Acerca del papel del docente en los debates entre estudiantes

Las instituciones educativas tienen un papel protagónico en el Programa Parlamento Juvenil MERCOSUR, pues en ellas se garantizan los espacios de encuentro, diálogo y escucha para los jóvenes con el acompañamiento activo de los docentes.

Los docentes que tengan a su cargo esta tarea encontrarán en este cuadernillo el *desarrollo conceptual* de los seis temas de debate, así como *orientaciones* para el tratamiento de cada uno. El material está pensado para auxiliarlos en el

sostenimiento de su rol en el debate y garantizar que éste se realice de manera productiva.

A continuación se propone una serie de consideraciones generales para facilitar el encuadre de la actividad:

Los jóvenes debatirán sobre temas controvertidos vinculados a cuestiones políticas, sociales, culturales, económicas, educativas, ideológicas y éticas. Los seis temas propuestos están organizados a partir de casos que los enfrentarán con problemas ante los cuales es posible asumir y defender posturas diversas. Por ello las *preguntas para orientar el debate* están destinadas a que los estudiantes puedan identificar y evaluar esas diferentes posiciones, como así también construir las propias.

Una de las tareas principales del docente es la de garantizar que el debate sea productivo. Para ello puede, por ejemplo, asumir el rol de “pasar en limpio” las diferentes ideas expuestas o sistematizar periódicamente los intercambios, explicando las opciones y posiciones que fueron presentando los jóvenes, ordenando los argumentos, recordando las *preguntas para orientar el debate*.

En su tarea de aportar a la riqueza del intercambio, es central que cada docente incentive la argumentación de modo tal que los estudiantes expresen sus opiniones de manera justificada, explicitando razones, motivaciones, causas y consecuencias. No todos los jóvenes están ejercitados en la práctica de argumentar, por eso la intervención docente es de gran ayuda y el cuidado en la formulación de las ideas resulta central para que los estudiantes puedan entender (aunque no lo compartan) puntos de vista diferentes de los propios.

Si bien el debate es una instancia de aprendizaje (tanto de los temas discutidos como de las formas de intercambiar y debatir), el docente no tendrá a su cargo la tarea de enseñar los contenidos conceptuales involucrados en cada

tema de debate, como si se tratara del dictado de una asignatura. Sin embargo, se espera que aporte información cuando advierta que esto es necesario; por ejemplo, ante alguna pregunta que evidencie dificultades en la comprensión del caso o de los temas a debatir. El contenido que aporta este cuadernillo le será de utilidad.

Es importante que el intercambio suscitado a partir de cada caso para debatir no se cierre en una o dos perspectivas de análisis, sino que explore todas las aristas propuestas en los materiales. El desarrollo conceptual de cada tema le servirá al docente como guía para intervenir asegurando que todas las perspectivas y matices de la discusión estén presentes. El cuadernillo está concebido como un material de trabajo para el docente; por ello si le resulta útil, podrá marcarlo, subrayarlo, añadirle sus notas, etcétera.

Para que los estudiantes aprendan a discutir entre pares, es importante que el docente no sea una voz más en el debate. En este sentido, es recomendable que no haga explícita su opinión y que no tome partido por alguna de las posturas presentadas por los estudiantes. También es apropiado que se abstenga de emitir juicios de valor ante las opiniones enfrentadas y principalmente que no acerque una pretendida “resolución correcta” del caso para debatir. Sin embargo, si surgieran planteos ofensivos que, en nombre del libre albedrío, pudieran llegar a vulnerar dignidades humanas o a justificar que esto suceda, será importante que el docente intervenga activamente en la defensa y la promoción de los derechos humanos.

Por tanto, la presencia en el debate de un adulto –el docente– que se muestre abierto a las posiciones de distintos grupos y sostenga el diálogo entre ellos es una oportunidad para que los jóvenes experimenten la posibilidad de una escucha atenta y vivencien lo que significa compartir o confrontar en un marco de respeto y sin anular ninguna voz. Por ello, es central

que en el debate todas las voces de los jóvenes tengan un lugar, que todos participen con sus ideas, opiniones, preguntas, cuestionamientos, de modo que la palabra no sea monopolizada por unos pocos.

Uno de los sentidos de esta propuesta es que los alumnos pasen por la experiencia de participar en un diálogo simétrico. Por ello se espera que cada docente intervenga garantizando la circulación de la palabra, teniendo en cuenta que todas las posturas serán consideradas legítimas en el marco de un intercambio respetuoso.

Tareas específicas a cargo del docente

Dentro de las tareas específicas que requiere la organización de un debate, el docente tendrá a su cargo:

- Presentar la actividad al grupo. La primera parte de este cuadernillo incluye información que lo auxiliará para enmarcar el debate en el Programa Parlamento Juvenil MERCOSUR.
- Presentar el tema o los temas a debatir al grupo de estudiantes y organizar la lectura de los casos y su desarrollo explicativo; introducir las preguntas orientadoras para el debate que se encuentran en el cuadernillo del estudiante.
- Administrar los tiempos del debate. Es importante garantizar que se recorran todos los temas y preguntas en el tiempo estipulado.
- Asegurar que el grupo llegue a conclusiones por escrito. Las conclusiones deberán ser, en lo posible, propositivas. Es importante que

cada grupo llegue a sistematizar algunas reflexiones sobre el tema o los temas discutidos en relación con “la escuela media que queremos”. Una manera de organizar este trabajo podrá ser que se respondan por escrito a las preguntas del debate.

En la organización del debate cada grupo de jóvenes podrá debatir sobre los seis temas o los temas se dividirán entre los grupos. Se opte por la primera o por la segunda alternativa, cada institución deberá hacer un esfuerzo para recuperar y hacer circular las conclusiones grupales en una instancia más amplia de presentación de resultados.

El propósito central del Programa Parlamento Juvenil MERCOSUR es habilitar espacios de participación que posibiliten que una multiplicidad de jóvenes, con vivencias, experiencias, opiniones, ideas y expectativas muy diversas debatan e intercambien sobre temas acuciantes. La presencia, el acompañamiento y los aportes de los profesores serán fundamentales para que esta iniciativa se realice con éxito.

El debate y la participación son prácticas ineludibles para una educación democrática, respetuosa de los derechos humanos y promotora de una ciudadanía crítica. Si bien hay acuerdo en considerar estas prácticas como fundamentales, es sabido que su instalación resulta dificultosa y que es escasa la experiencia acumulada. El Programa ya puede mostrar el camino recorrido en este sentido e invita a nuevas escuelas, docentes y estudiantes a iniciar un proceso similar. Por este motivo, este Programa representa una gran oportunidad que valdrá la pena aprovechar.

INTEGRACIÓN REGIONAL

De la coexistencia a la integración regional, un desafío para los jóvenes



Un caso para debatir

Pedro se encuentra junto con 20 compañeros en la celebración de la segunda edición del Parlamento Juvenil MERCOSUR. Le parece increíble haber llegado a esta instancia. Pasó de ser el chico que no quería hablar con nadie, que le daba miedo pararse enfrente del pizarrón en la clase para hacer un ejercicio, a estar en una Plenaria debatiendo delante de un montón de otros jóvenes, compartiendo ideas y conclusiones. La razón para lograrlo era que él estaba allí no por sí mismo, no representando solo una región, sino en representación de los jóvenes de su país.

Todavía recuerda el momento en que llegó su profesora de geografía al aula y les contó a todo su curso que existía un Programa impulsado por los ministerios de Educación del MERCOSUR por el que los jóvenes estaban siendo invitados a opinar sobre cómo mejorar la escuela media en la región. Aquella tarde les había parecido una oportunidad más para no tener que exponer el trabajo sobre corrientes migratorias que les habían encargado, sin embargo algunos de sus compañeros descubrieron que pocas habían sido las oportunidades para pensar y conversar sobre cómo jóvenes de otros países de la región veían sus escuelas, cómo se organizaban sus materias, los horarios, qué problemas tenían, entre otras tantas cosas. En ese momento solo unos pocos se interesaron en la propuesta, no todos pensaron en lo interesante que podía llegar a ser esta experiencia.

Hoy Pedro se encuentra allí, más entusiasmado que antes, en un encuentro donde participan muchos estudiantes provenientes de varios países de la región. En minutos comienzan las actividades del Programa. Organizados en comisiones debatirán sobre los diferentes ejes temáticos. Él va a participar en la comisión sobre "Integración regional". Cuando por primera vez trabajó ese tema en su colegio, no tenía mucha idea qué asuntos se abordarían en ese espacio, no le resultaba clara la vinculación de su escuela en el valle, alejada de la ciudad capital, con el tema de la integración y MERCOSUR, qué cosas desde ese espacio que parecía tan abstracto y lejano podían repercutir en su realidad y los problemas de sus compañeros y amigos en la escuela. Sin embargo, a medida que el debate se desarrollaba, se hacía más patente



que existían conexiones y relaciones. Descubrieron que el MERCOSUR frente a algunos sucesos se manifestaba y tomaba decisiones como bloque, sobre todo cuando se vinculaban con aspectos relevantes para sus países, sean miembros o asociados al bloque; por ejemplo, la continuidad democrática, la garantía de derechos o el mantenimiento de la paz en la región.

Durante el Parlamento Juvenil MERCOSUR, todo aquel desconocimiento e incertidumbre se transformó en fervor por elaborar un documento, una declaración que diera cuenta de todo lo experimentado en ese proceso que implicó comprometerse con un Programa, cómo participar, informarse, organizarse, aprender a debatir, argumentar y justificar pero también escuchar y dar la palabra y en definitiva conocer y ejercer sus derechos, pues solo de esa manera sus decisiones podrían impulsar transformaciones importantes en la búsqueda de la escuela media que todos querían.

Al final, ésta era una de las grandes oportunidades para conocer a otros jóvenes, pero sobre todo una ocasión para que más adultos, autoridades del MERCOSUR, tanto las políticas como las educativas, lo conozcan a él y al resto de sus compañeros y se enteren de primera mano lo que piensan sobre la escuela media y cómo mejorarla, cómo adaptarlas más a las realidades que viven.

Sentirse parte, entender que el MERCOSUR existe si se participa de las instancias que se abren para este fin fue lo que Pedro sintió que le dejó el encuentro. Estar pensando y discutiendo las políticas públicas educativas desde una región y no desde un país, compartir con distintas personas independientemente de sus ideologías políticas, de los diferentes países de los cuales venían, le hizo ver que las diferencias eran pequeñas, que lo que tenían en común era mucho más grande. ¡Lo que estaban haciendo, era integración latinoamericana!

Por otro lado, también llegó a la conclusión de que todo este proceso posiblemente adquiriera más fuerza si terminado su paso por la Educación Media, pudiera encontrar espacios similares o distintos, pero que también tengan como impronta cambiar para mejorar la vida de tanta gente a su alrededor. Tal como decía aquella frase que varios jóvenes repetían en el encuentro: "A participar se aprende participando".



Algunos testimonios de ex parlamentarios

Casiano Santana - Brasil

“El PJM significó una apertura entre fronteras, entre mentes, entre visiones. Vivir esta experiencia fue una emoción sin igual. A través del Parlamento pude aprender a vivir políticamente en busca de una integración, de una hermandad entre naciones a favor de una identidad única con sus debidas peculiaridades. Sí, pues no existe una unidad homogénea por completo. Puede ser parte y levantar banderas a favor de la educación, no sólo en Brasil sino también en los demás países miembros y asociados del bloque.”

Manuel Villar - Paraguay

“Personalmente, los temas que más interés produjeron fueron los que trataban de la responsabilidad y la participación juvenil en distintos estamentos de la sociedad, más aún en la educación de cada país, promoviendo el liderazgo y las energías necesarias para ser un verdadero agente de cambio del MERCOSUR.”

Mauren Maturana - Bolivia

“El Parlamento Juvenil, al ser una instancia de participación y representación nacional, aumentó el amor que siento por mi país. (...) Creo que este tipo de iniciativas hacen crecer el sentimiento de pertenencia del pueblo a su país, de querer trabajar por él. Es por eso que deseo mucho que este tipo de espacios abiertos a los jóvenes se amplíe a sectores olvidados, que no son tomados en cuenta, y que se sigan llevando adelante para el bien de nuestro país.”



Juan Pablo Aguilar - Argentina

“El hecho de poder abrir nuestra cabeza a nuevas realidades y conocer un poco más de nuestro país y de nuestros países hermanos es un ejercicio muy recomendable para todos los jóvenes. Significó nada más y nada menos que la posibilidad de sentirse y ser parte del cambio a través de nuestras propuestas e ideas.

“(…) A quienes no participaron aún en estos encuentros les diría que deben hacerlo. Muchas veces nos sentimos apartados de la toma de decisiones y de la vida política y con este proyecto se nos acerca a todo eso. Lo más importante es que debemos participar para hacernos escuchar, debemos decir presente, acá estamos, queremos mejorar y encontrar soluciones a nuestros problemas.”

Laura Marcela López Vázquez - Colombia

“El Parlamento Juvenil del MERCOSUR ha sido una experiencia muy especial para nosotros los representantes, ha sido un proceso educativo, de construcción de ciudadanía, de una activa inclusión de nuestras opiniones en esta transformación de la educación.”

Brian Rocha - Uruguay

“Algo importante que quiero transmitir a todos los jóvenes es que ser parlamentario no es fácil, se requiere mucho esfuerzo, dedicación, pruebas y barreras. (...) pero es con esfuerzo y dedicación que se pueden lograr los cambios.”



Los desafíos del orden mundial

“No hay que inventar ningún tipo de dispositivo para crear una imagen uniforme de todo ese conglomerado que abarca desde el Río Grande hasta Ushuaia. América Latina es la única referencia que sirve para agrupar ese espacio, con toda la complejidad y diversidad que tiene. La identidad no se inventa fuera de la historia.”
(Alejandro Grimson, 2012.)

MERCOSUR, UNASUR, Banco del Sur... En los últimos años las expresiones e iniciativas que refieren a una identidad común del sur de América se han vuelto cada vez más frecuentes. Se trata de la más actual –y decisiva– etapa de un proceso de integración cuyas raíces se pueden ver ya en el mismo momento de la independencia americana, representadas en figuras como José de San Martín, José Gervasio Artigas o Simón Bolívar, que siempre pensaron en una Patria Grande.

Si la integración que hoy está en marcha remite a un proceso histórico, sus rasgos actuales tienen elementos distintivos, surgidos de un contexto global y regional. La crisis financiera que estalló en Estados Unidos y Europa en 2008 evidenció el fracaso del modelo neoliberal que en nuestra región fue representado en los años 90 del siglo XX por las políticas de apertura económica indiscriminada, reducción del papel del Estado, flexibilidad laboral y privatizaciones, pregonadas por el Consenso de Washington¹.

La desregulación absoluta en el control de capitales impulsada por el neoliberalismo fue una de las causas principales del derrumbe económico que golpea aún al llamado Primer Mundo, en una crisis que dejó en claro que, en tiempos de globalización, la posición de los Estados

¹ Se conoce como Consenso de Washington a aquellas recomendaciones sobre política económica que eran compartidas por el *establishment* mundial, compiladas por el economista John Williamson en el año 1990. Dichas recomendaciones estaban dirigidas particularmente a los países que no habían profundizado lo suficiente en el sistema capitalista, en especial los países latinoamericanos. Véase Llistar, David (2002).

nacionales en el sistema mundial se modifica. Las cuestiones que hasta ese momento eran asuntos internos ya no pueden ser totalmente definidas hacia el interior de sus fronteras, sin considerar las oportunidades y limitaciones que plantean los escenarios globales.

En América Latina, el impacto de la crisis fue diferente para todos los países, pero su coincidencia con un período de desarrollo y políticas de Estado, en particular en el Cono Sur, permitió evitar las más duras consecuencias. Además, ya existían procesos de integración regional que permitieron la emergencia de nuevas agendas y el desarrollo de estrategias asociativas tendientes a la cooperación entre países; por ejemplo, la Cumbre de América Latina y el Caribe sobre Integración y Desarrollo (CALC), en cuyo marco se crea la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC)², la Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR)³, la Comunidad Andina de Naciones (CAN) y los Países de la Alternativa Bolivariana Tratado Común de los Pueblos (ALBA - TCP).

“Los cambios en las modalidades de integración regional no son fenómenos aislados sino que se relacionan con las transformaciones que están experimentando los países de la región respecto a su forma de pensar la política, la soberanía, el desarrollo y el bienestar.” (Aravena, Altmann y Beirute, 2011, p. s/n.)

² La Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC) fue creada en Caracas, República Bolivariana de Venezuela, en el marco de la III Cumbre de América Latina y el Caribe sobre Integración y Desarrollo (CALC) y de la XXII Cumbre del Grupo de Río, reunidas los días 2 y 3 de diciembre de 2011.

³ La UNASUR es una organización internacional creada en 2008, está compuesta por 12 Estados miembros: República Argentina, Estado Plurinacional de Bolivia, República Federativa del Brasil, República de Colombia, República de Chile, República del Ecuador, República Cooperativa de Guyana, República del Paraguay, República del Perú, República de Suriname, República Oriental del Uruguay y la República Bolivariana de Venezuela. Panamá y México permanecen como observadores.



América Latina tiene una larga tradición de iniciativas de integración, pero en las últimas décadas comenzaron a fortalecerse nuevos enfoques del regionalismo. Esta nueva forma de integración se caracteriza por buscar la consolidación de la democracia⁴, crear canales de interlocución entre la sociedad civil y los Estados atendiendo al reconocimiento de las diversidades existentes en los países, reformular el papel del Estado depreciado por las políticas neoliberales, procurar formas de inserción en el contexto global respetando las particularidades locales y poner mayor énfasis en la generación de políticas comunes y cooperación no solo en los ámbitos comerciales, sino también priorizando los aspectos sociales de la integración, como la reducción de la pobreza y las desigualdades, la integración con justicia y respeto a la diversidad cultural y lingüística.

En palabras de Aravena, Altmann y Beirute (2011, p. s/n), “La integración es un medio para alcanzar metas políticas, económicas, sociales y culturales. Es un camino que debería posibilitar que mejoren las condiciones para la inserción internacional, para ampliar y consolidar el desarrollo otorgándole sustentabilidad, a la vez que mejora el bienestar de la población, y consolida la estabilidad y la paz. Es decir, la integración debe constituirse en un proyecto político estratégico. La base esencial para ello es pensar y sentir de manera compartida, para construir una voz común en áreas sustantivas que permitan alcanzar las metas propuestas”.

La integración representa una respuesta regional, conjunta, posible, que beneficia a los Estados que forman parte de ella. Una respuesta

⁴ Por ejemplo, el Protocolo de Ushuaia sobre Compromiso Democrático en MERCOSUR. Instrumento suscripto en Ushuaia, Argentina, el 24 de julio de 1998, por el cual se acuerda que la vigencia de las instituciones democráticas es condición esencial para el desarrollo de los procesos de integración entre los Estados Parte del presente Protocolo (MERCOSUR más Bolivia y Chile).

que puede analizarse desde dos puntos de vista: uno más general como es la integración de los distintos países con sus acuerdos a nivel de política macro o estructural, y otro que se construye desde procesos locales de participación ciudadana en instancias próximas a sus entornos. Es necesario el doble juego de la presencia fuerte de lo macroestructural, para que el diálogo y la integración entre Estados sea viable, pero también el entramado necesario de lo microestructural, que representa la base que hará que el proceso de integración real sea efectivo y sostenido en el tiempo.

Asimismo, supone la asunción y la cesión por parte de los Estados integrantes de cuotas de responsabilidad y decisión; en palabras de Oszlak (1996, p. 8), “integrarse supone también, para los Estados involucrados, ingresar a una lógica de relación cuyos instrumentos (tratados, acuerdos, mercados comunes, parlamentos multinacionales u otras formas de articulación supranacional) modifican y delimitan los propios ámbitos de actuación de su aparato institucional”. Integrarse implica la manifestación de la voluntad política de los Estados para actuar conjuntamente, diseñar políticas armónicamente y ceder espacio a otros Estados para intervenir en la toma de decisiones. Estas condiciones suponen un beneficio compartido que deberá ser igual o mayor al que se hubiera obtenido si no se hubiera participado de la integración (Bas Vilizzio, 2011).

Si bien es común que se atribuya mayor importancia a las dimensiones económica o política de la integración, es necesario analizarla desde una perspectiva más compleja, dado que también intervienen aspectos sociales y culturales que no deben ser soslayados porque resultan centrales para que ésta se concrete efectivamente.

La dimensión social de la integración tiene un peso relevante en cualquier proceso de integra-



ción regional, dado que aporta a la construcción de ciudadanía, del sujeto comunitario, del sentido de identidad y pertenencia. En este marco, temáticas como la armonización de los sistemas educativos, la libre circulación de trabajadores, la movilidad regional de estudiantes y docentes son preocupaciones compartidas por las agendas de los países, generándose espacios y posibilidades para la colaboración, el intercambio de experiencias y la concreción de logros.

Democracia, integración y ciudadanía

“Sueño con la integración de América latina. La integración no es un discurso, debe transformarse en un acto cotidiano de cada ciudadano y de cada gobernante. Y todavía nos queda mucho por hacer.” (Luiz Inácio Lula da Silva, 2012.)

La integración no es un punto de partida sino un resultado que se obtiene y al que se llega. Es viable en el marco de la democracia, que es el sistema político que la sostiene y da lugar a través de sus instituciones. Existe una vinculación estrecha entre democracia e integración. ¿De qué manera se encuentran asociadas? La democracia es el marco; la integración, el objetivo; y la ciudadanía, el camino. Es el ejercicio de la ciudadanía la forma de articular democracia e integración.

La ciudadanía puede comprenderse como la titularidad de derechos y obligaciones o desde una perspectiva identitaria en la que cada persona se involucra en función de su pertenencia a una comunidad imaginada, que no significa la homogenización de las diferencias, al contrario, su revalorización en el marco de la diversidad. “Una identidad propia y diversa, sin excluidos, que se expresa a través

de una nueva ciudadanía abarcadora de todos los derechos, exige –por su propia naturaleza– un espacio democrático y participativo mayor. Recíprocamente, la profundización democrática genera el espacio para el ejercicio pleno de todos los derechos. En esta tarea de construcción que involucra democracia, ciudadanía e integración, es fundamental el papel de la sociedad civil y las organizaciones sociales” (Pérez, s/f.).

Al hablar de identidad nos referimos a un proceso dinámico, que se fortalece con el quehacer cotidiano donde las personas generan pertenencias y adhesiones. Muchas veces se la relaciona solo con el sujeto pero ésta se construye en función de las semejanzas y diferencias que se establecen con los otros.

El territorio es importante para la construcción de identidades pero su sola existencia no asegura que se establezcan lazos de identidad colectiva. Una región geográfica formalmente instituida no alcanza para que quienes la habitan tengan un sentido de pertenencia identitario. La identidad se construye individual y colectivamente cuando se comparten sentidos comunes. Las ideas de proximidad o de distancia en sí mismas no ofrecen pistas para el reconocimiento de identidades, puesto que existen dos tipos de distancia: la territorial y la simbólica. La constitución de un sujeto regional es posible cuando se construyen lazos de hermandad, solidaridad y se establecen metas comunes; la distancia simbólica se reduce y la integración reemplaza la coexistencia. Lo importante es comprender que la identidad se construye en el respeto de la diversidad cultural, implica un cierto lenguaje común y presenta una frontera de lo posible permitiendo pensar en el futuro compartido (Grimson, 2012).



¿Cómo aprenden los jóvenes a ejercer la ciudadanía?

“Una gran mayoría de los adultos se lamenta de la falta de compromiso activo de los jóvenes con los asuntos colectivos y se muestra preocupado por la repercusión que ello pueda tener en el futuro de nuestras sociedades democráticas. Las instituciones tratan de remediarlo con diferentes estrategias dirigidas a impulsar la responsabilidad e implicación de los jóvenes en la esfera pública, pero los resultados no son alentadores. Buena parte del relativo fracaso de las políticas juveniles tiene que ver con la falta de reconocimiento de los jóvenes como ciudadanos, como miembros plenos de la comunidad.” (Benedicto, 2005.)

Desde un enfoque amplio, la ciudadanía comienza a desarrollarse en la infancia como parte de un delicado proceso de socialización política en el que influyen la familia, el territorio geográfico, el entorno comunitario y barrial, la educación, la cultura y los medios de comunicación. La participación en estas instancias locales y próximas a la vida de las personas será la base para generar una participación ciudadana de mayor calidad (Burseese, 2011, p. 106-123).

El concepto de ciudadanía varía según los momentos históricos que atraviesan las sociedades, sin embargo es posible identificar algunos elementos constantes. Según Dubet (2003), el ciudadano es miembro de un grupo, una nación o una comunidad pero al mismo tiempo es un sujeto autónomo capaz de juzgar por sí mismo sus intereses y los de su grupo y “(...) debe poseer algunas competencias que le permitan intervenir en un espacio democrático”.

Las instituciones educativas se erigen como ámbito privilegiado en el que los jóvenes pueden convertirse en actores capaces de tomar decisiones sobre su propia vida e intervenir en la esfera pública a través de **la presencia y el protagonismo**.

Nos referimos a la presencia en cuanto debe otorgarles una posición que les permita ser reconocidos como sujetos de derechos en el ámbito público, pero es necesario tener en cuenta que “el reconocimiento de un grupo como público cualificado para entrar en la esfera pública, participar e influir en las decisiones no es suficiente. Hay que crear las condiciones necesarias para que las/os jóvenes, no en tanto que futuros adultos sino como sujetos que tratan de conquistar nuevos ámbitos de autonomía, ejerzan la ciudadanía, es decir, participen junto a otros en las diferentes dimensiones de la esfera pública, pongan en práctica sus derechos, asuman responsabilidades y compromisos” (Benedicto, 2005).

Nos referimos al protagonismo porque es necesario ofrecerles recursos, conocimientos y canales para que puedan efectivamente concretar sus propias prácticas. La escuela se convierte, así, en un espacio central en la construcción de la ciudadanía, posiblemente sea el aula el espacio en el que los niños y jóvenes se reconocen por primera vez como ciudadanos y donde se les ofrece la posibilidad de ejercer sus derechos (Benedicto y Morán, 2003).

“Para poder interpretar la concepción de ciudadanía atendiendo a las características de la juventud y pensar en las potencialidades de una ciudadanía juvenil es necesario considerarlos como ciudadanos, valorando el potencial que tienen para autogestionar su propia existencia, es decir, su capacidad de agencia, de aporte en los ámbitos de socialización, productividad y creación, y también su capacidad de auto-referenciarse en contacto con otros y en distintos espacios.” (Muñoz González y Muñoz Gaviria, 2008, p. 233.)

Para que esto suceda es necesario cambiar el discurso de la vulnerabilidad o apatía juveniles y generar espacios en los que puedan actuar, protagonizar y ejercer influencia en el espacio público. De esta manera, se deja de definir la juventud en negativo o como potencialidad o



futuro, para otorgarles una posición presente, considerándola una etapa fundamental en la reproducción de la sociedad; aquella en la que se adquieren los recursos necesarios y se ensaya el ejercicio de la ciudadanía, es decir, que los individuos se conviertan en sujetos legítimos de acción frente a las instituciones sociales y frente a los demás (Benedicto y Morán, 2003).

En este marco, es relevante reconocer los espacios de actuación de los jóvenes que ya existen y en los que desarrollan sus tramas relacionales, por ejemplo, las redes sociales. “Estas tecnologías expanden las posibilidades de la comunicación, generan nuevas culturas y posibilitan el desarrollo de nuevas habilidades y formas de construcción del conocimiento.” (Berríos y Buxarrais, 2005.) Un buen aprovechamiento de las mismas exige la comprensión del modo en el que los jóvenes las usan y los fines con que lo hacen dado que éstas “media-tizan sus relaciones interpersonales con sus pares y adultos (padres, madres, profesorado, etcétera)” (Ribble, Bailey y Ross, 2004).

“Los sistemas educativos deben responder a los múltiples retos que les lanza la sociedad de la información, [posibilitando a través de la tecnología el] ejercicio de una ciudadanía adaptado a las exigencias de nuestra época.” (Delors, 1996.) Las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) pueden ser aliadas importantes en la formación de competencias para la ciudadanía y a la vez convertirse en un canal efectivo para ejercerla. Al formar ciudadanos digitales, la escuela se vale de la tecnología usada cotidianamente por los jóvenes ampliando sus oportunidades de participación, permitiéndoles, entre otros aspectos, un acceso fácil y directo a la información, favoreciendo la comunicación bidireccional e interactiva y propiciando la acción responsable.

El principal desafío de la escuela es actuar en función de nuevas lógicas que consideren a

los estudiantes como sujetos activos. Alejándose así del enfoque tradicional que los considera miembros de generaciones en tránsito, ciudadanías futuras, sin asignarles un protagonismo presente. Es importante desplegar una mirada inclusiva que los integre desde sus potencialidades y no los estigmatice.

La escuela debe formalizarse como ámbito de participación y protagonismo, asumiendo su carácter público y su función política en la comunidad y, en tal sentido, debe convocar a la participación porque ésta en sí misma constituye un aprendizaje dado que no puede adquirirse si no se la ejercita concretamente. Entender la participación como práctica es concebirla como elemento necesario en la construcción de la ciudadanía (Oraison, 2008). “(...) es necesario formalizar espacios físicos y temporales (...) que tengan una periodicidad y un encuadre, y en los que se privilegien la horizontalidad, la circulación de la palabra, la identificación de problemas comunes.” (Arrúe y Consoli, s/f.)

El principal desafío de los jóvenes es asumir un protagonismo responsable, esto significa ejercer la ciudadanía como derecho y también como compromiso. Se trata de un protagonismo responsable porque no se funda en una actitud receptiva e individualista sino que conlleva un espíritu solidario que se construye en interacción con los otros y permite influir públicamente definiendo necesidades e intereses pero también aportando propuestas e ideas.

Desarrollar un **protagonismo responsable en el marco de la integración regional** implica participar activamente, “no se detiene en la consideración exclusiva de los derechos, sino que incorpora también la noción de responsabilidad en el sentido de una solidaridad activa y efectiva: como ciudadanos MERCOSURianos” (Pérez, s/f.). El camino hacia una integración cultural significa considerar la importancia de



un conjunto de trayectos, sueños e intereses comunes. Implica reconocer las coincidencias históricas, políticas, sociales y económicas aun en la diversidad. Reconocer lo común en la diversidad es la llave indispensable para una estrategia de integración que pueda ser sostenida en el tiempo.

Abrir el debate sobre el tema de integración regional implica necesariamente remitir al ejercicio de la ciudadanía y la construcción de identidades juveniles. Vale la pena plantearse cuál es el papel de la escuela frente a estos temas. ¿Se considera la ciudadanía juvenil como algo potencial o se la considera en presente? ¿Brinda ámbitos para la participación? ¿De qué forma son incluidos estos contenidos (participación, ciudadanía, identidad, integración) en el espacio de las clases? ¿Es posible introducir estos temas en el marco del diseño curricular? ¿Hay algún proyecto en la escuela que trabaje sobre estas cuestiones?

La participación solo puede aprenderse a través de su ejercicio. “La adquisición de estas habilidades cívicas requiere de un proceso educativo desde la infancia. Así, los niños y adolescentes aprenderán gradualmente a criti-

car, a discutir, a escuchar a otros, a votar y a participar en debates, a contener sus impulsos, cambiar de opinión, implementar reglas en sus juegos y en otros ámbitos, a respetar a otros como iguales, a adquirir individualidad y autonomía.” (Ben, 2007.) Por esto es muy importante la apertura de los canales y las oportunidades efectivas de participación, y fomentar el fortalecimiento de competencias para poder concretarla. En tal sentido, es relevante para enriquecer estos aprendizajes:

- Prever o anticipar espacios para la participación que la escuela ofrezca a los jóvenes.
- Enseñar cuáles son las habilidades apropiadas para poder participar.
- Enseñar a poner en perspectiva los temas o problemas encontrados y ayudar a que identifiquen más de una arista para poder comenzar a resolverlos.
- Promover habilidades de diálogo (capacidades de hablar y de escuchar).
- Promover habilidades de comunicación interpersonal.



Cómo tratar el tema

En el caso presentado, la escuela ofrece un espacio para el ejercicio concreto de la ciudadanía. Los jóvenes intervienen con sus voces autónomas pero participando en la construcción colectiva sobre un asunto público como es *la escuela que quieren*.

Al analizar el caso debe ponerse el énfasis en considerar a la escuela como parte de la esfera pública y en consecuencia como ámbito privilegiado para que los jóvenes realicen prácticas de participación ciudadana potenciando su protagonismo y otorgándoles posibilidades de tomar decisiones en la vida pública.

Los jóvenes del ejemplo analizado ejercen la ciudadanía desde su lugar de adolescentes, asumiendo responsabilidades y compromiso en la toma de decisiones, no simulan ejercer la ciudadanía como si fueran adultos sino que participan desde su posición de jóvenes, ejercen sus derechos y esto es legítimo. La ciudadanía debe ser un ejercicio de toda la vida.

El caso presentado y los testimonios de estudiantes que participaron del Parlamento Juvenil MERCOSUR son motivadores para comenzar a pensar y ejercitar estas habilidades en las aulas, pero también en las instancias de diálogo abiertas por el Parlamento Juvenil MERCOSUR a nivel provincial/departamental/estadual, nacional e internacional: ¿Se identifican con la historia de Pedro? ¿En qué cosas? ¿Qué temas de la realidad del MERCOSUR les llaman la atención? ¿Poseen información sobre estos temas? ¿Por qué medios buscaron/buscarían esta información?

Para obtener más información

Cúpula Social do MERCOSUL.

<http://socialmercosul.org/>

Identidad MERCOSUR.

<http://www.identidadmercosur.net/>

Instituto Social del MERCOSUR.

<http://isMERCOSUR.org/>

MERCOSUR.

<http://www.MERCOSUR.int/>

MERCOSUR Social.

<http://www.MERCOSUR-social.org/>

Parlamento Juvenil MERCOSUR.

<http://parlamentojuvenil.educ.ar/>

Programa MERCOSUR Social y Solidario.

<http://www.MERCOSURsocialsolidario.org/>

Somos MERCOSUR.

<http://www.somosMERCOSUR.net/>



Sector Educativo del MERCOSUR (SEM)

Las acciones en materia educativa constituyen un logro del proceso de integración regional en lo que cabe al avance y la visibilidad de las agendas sociales del MERCOSUR. La importancia de la agenda educativa tiene que ver con su persistencia durante los años que lleva la integración del MERCOSUR, lo que permitió un curso incremental de la profundización de sus actividades. Este dato no es menor en tanto, precisamente en esos años, el MERCOSUR se dedicó a fortalecer las políticas regionales centradas en las variables de integración económico-comercial.

Incentivados por la conformación de un proceso de integración profundo (cual fuera el objetivo del Tratado de Asunción), los Ministros de Educación de los cuatro Estados Parte consensuaron la necesidad de contar con un espacio institucional en el MERCOSUR. De esta manera, en el mes de diciembre de 1991 el Consejo del Mercado Común aprueba la creación del Sector Educativo del MERCOSUR (SEM), el cual comienza a funcionar el año siguiente.

El objetivo del SEM consiste en la conformación de un espacio educativo común, que estimule la formación de una conciencia ciudadana favorable al proceso de integración, la capacitación de los recursos humanos y la armonización de los sistemas educativos de los países que componen el bloque. A través de estas actividades, por tanto, se persigue el desarrollo de una educación de calidad para todos los habitantes de la región, y, en particular, de aquellos sectores más vulnerables, ya que se parte de la premisa de que el proceso debe contribuir a lograr la equidad social y respetar la diversidad cultural de los pueblos. Con estos objetivos como horizonte, el MERCOSUR Educativo divide sus esfuerzos en cuatro áreas de acción: la Educación Básica, la Educación Tecnológica, la Educación Superior y la Formación Docente.

En la agenda de Educación Básica se incluyen varias acciones sistemáticas entre las que se encuentra el Parlamento Juvenil MERCOSUR que constituye un programa puesto en marcha en los países que componen el bloque con el objetivo de desarrollar una identidad regional en los jóvenes, mediante la creación de espacios de diálogo institucionalizados. En estos canales de encuentro se pretende difundir valores ciudadanos como el auspicio de la participación, el respeto por la democracia y los derechos humanos, la conciencia social, la cultura para la paz y la protección del medioambiente. Los destinatarios son jóvenes estudiantes del nivel medio público de los países del MERCOSUR cuya temática de reflexión gira en torno a la escuela media que desean para sus países y la región.



Bibliografía

- Aravena, Francisco; Altmann, Josette; Beirute, Tatiana (2011), *Integración política: un nuevo camino hacia la integración latinoamericana (Documento para el Foro de Biarritz)*. Secretaría General, FLACSO. En: Conferencia permanente de partidos políticos de América Latina y el Caribe. Disponible en: <http://www.copppal.org.ar/>
- Arrúe, Carola; Consoli, Edgardo (s/f.), *Espacios de infancia, ciudadanía y participación juvenil*. En: "Ciudadanía con todos: promoviendo el protagonismo infantil", Asociación Civil El Arca.
- Bas Vilizzio, Magdalena (2011), *Solución de controversias: baluarte de la integración MERCOSU-Reña. Estudio particular del período 2004-2010*. En: *Densidades* N° 6, mayo 2011. Versión electrónica.
- Ben, Ada (2007), *¿Cuáles son los valores inherentes a la vida en democracia?* En: *Revista Iberoamericana de Educación*: <http://www.rieoei.org/opinion45.htm>
- Benedicto, Jorge (2005), *El protagonismo cívico de los jóvenes: autonomía, participación y ciudadanía*, Departamento de Sociología II, Centro de Estructuras Sociales Comparadas, UNED.
- Benedicto, Jorge; Morán, María Luz (2003), "Los jóvenes, ¿ciudadanos en proyecto?" En: Benedicto, Jorge; Morán, María Luz (comps.), *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*, Instituto de la Juventud, España. OEI.
- Berrios, Llarella; Buxarrais, María Rosa (2005), *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y los adolescentes. Algunos datos*. En: Monografías virtuales: Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales. OEI. Boletín N° 5.
- Bizzózero, Lincoln (2011), *Los primeros veinte años del MERCOSUR: del programa de Liberación comercial al Plan estratégico de acción social*. En: *Densidades* N° 6, mayo 2011. Versión electrónica.
- Bologna, Alfredo Bruno (2004), "Educación: un instrumento para construir una identidad regional". En: *Diario La Capital*, Rosario, Argentina, 26 de junio de 2004.
- Bursese, E. M. (2011). "Hacia una integración más regional. La construcción de ciudadanía a nivel local". En: *Densidades* N° 6.
- Castells, Manuel (2004), *La globalización truncada de América Latina, la crisis del Estado-Nación y el colapso neoliberal*. Notas debate. En: Archivo Chile - Web del Centro de estudios Miguel Enríquez.
- Claval, Paul (2002), *El enfoque cultural y las concepciones geográficas del espacio*. Universidad de Paris-Sorbonne, Boletín de la A.G.E. N° 34.



- Delors, Jacques (1996), “La educación o la utopía necesaria”. En: *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO. Capítulo II, p. 32.
- Dubet, François (2003), “Mutaciones cruzadas: la ciudadanía y la escuela”. En: Benedicto, Jorge; Morán, María Luz (comps.), *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Instituto de la Juventud, España, OEI.
- Grimson, Alejandro (s/f.), “El desafío es abordar problemas con perspectivas más amplias”. En: Entrevista de Javier D’Alessandro y Leandro Lacoa para el portal Agenda Ciencia, Tecnología y Sociedad, Universidad de La Matanza.
- Llistar, David (2002), *El Qué, el Quién, el Cómo y el Porqué del Consenso de Washington. Observatorio de la Deuda en la Globalización*. Cátedra UNESCO - Universidad Politécnica de Cataluña. En: <http://www.odg.cat/documents/publicacions/CW-David-NOV02.pdf>
- Muñoz González, Germán; Muñoz Gaviria, Diego (2008), “La ciudadanía juvenil como ciudadanía cultural: una aproximación teórica desde los estudios culturales”, Medellín, Colombia. En: *Revista argentina de sociología*, Año 6, N° 11.
- Oraison, Mercedes (2008), *Participación, escuela y ciudadanía: perspectiva crítica y praxis política*, Universidad Nacional del Nordeste.
- Ozslak, Oscar (1996), “Estados capaces, un desafío de la integración”. En: Blejmar, Bernardo (comp.) (2003), *Liderazgo y Desarrollo Sustentable*, Buenos Aires, Ediciones Manantial.
- Padilla Cobos, Emilio (2010), “Teorías y políticas urbanas ¿Libre mercado mundial o construcción regional?” En: *Revista brasileira de estudos urbanos e regionais*. Vol 12, N° 2, novembro 2010.
- Pérez, Gonzalo (s/f.), *Las juventudes locales como protagonistas del proceso de afirmación de la Identidad Regional*. En: Fundación Alende. Disponible en: <http://fundacionalende.org/ponenciasjuventud/>
- Ribble, Mike; Bailey, Gerald y Ross, Tweed (2004), “Digital Citizenship, addressing appropriate technology behavior”. En: *Revista Learning & Leading with Technology*. Volumen 32, Números 1 y 2. Traducción de www.eduteka.org.
- Stiglitz, Joseph (2004), *El consenso post-consenso de Washington. The initiative for policy dialogue*. En: http://www0.gsb.columbia.edu/ipd/pub/Stiglitz_PWCC_SPA.pdf.
- Vázquez, Mariana y Perrota, Daniela (2013), *Paz, Democracia e Integración Regional en América del Sur - Visibilizando los logros políticos, sociales y culturales del MERCOSUR y de la integración regional en América Latina y el Caribe*. Disponible en: <http://www.youblisher.com/p/595577-Paz-Democracia-e-Integracion-Regional-en-America-Latina/>

INCLUSIÓN EDUCATIVA

Los sentidos de la experiencia escolar



Un caso para debatir

Me llamo Carlos, tengo 17 años. A mí me echaron de muchas escuelas.

En una fui hasta cuarto. Ahí aprendí a leer y a escribir. Tenía una maestra que me tenía paciencia, pero yo era rebelde y me echaron por molestar, por no dejar estudiar a los demás. De ahí me mandaron a otra escuela, pero duré poco, menos de un año. Me peleaba mucho con mis compañeros y me castigaban todo el tiempo. Me mandaban casi todas las semanas a pararme frente a la dirección. Era una escuela muy exigente. Una vez me escapé y al día siguiente me echaron y me mandaron a otra escuela del barrio. Estaba en quinto.

En la otra escuela repetí quinto. Ya no me peleaba tanto y empecé a portarme mejor, pero no me gustaba estudiar... Me juntaba con un compañero, muy amigo. Una vez, jugando a la pelota, rompimos un vidrio. Nos castigaron y no nos dejaron salir por un mes al recreo. En esa escuela me regalaron el año, con las notas y todo. Mi mamá fue a ver cómo estaba de las notas y me habían regalado todo. Llegó a decir: "Ah... había pasado. Nosotros creíamos que no." Y había pasado. Yo tampoco creí que iba a pasar. Me hicieron pasar al próximo año para que me acepten en otra escuela y después me echaron.

Ahí fui a otra escuela, siempre en el mismo barrio. Me dormía en el banco, me aburría, faltaba mucho. Casi no tenía amigos, porque mis compañeros eran más chicos que yo... Yo tenía 14 años, ya. Me hicieron hablar varias veces con una psicopedagoga. Pero dejé de ir, y me mandaron a la nocturna, en otro barrio, por ahí cerca. En esa escuela la directora era buena, y no castigaban a los que se portaban mal. Tenía compañeros más grandes y casi todos trabajaban. Ahí pude terminar la primaria. Tenía 15. Pero no tuve más ganas de ir, ya está... Sí, me fui yo. Es que yo no sirvo para eso... a mí no me da la cabeza...



INCLUSIÓN EDUCATIVA
Los sentidos de la
experiencia escolar

Al tiempo a mi mamá le dijeron que por qué no empezaba el nivel medio, que había una escuela que me iba a gustar, que estaba pensada para los chicos que habían dejado, como yo. Empecé a ir. Tenía 16 años. Esa escuela era diferente: éramos pocos, los maestros nos hacían bromas, nos preguntaban cómo estábamos. Si no aprobabas una materia, la volvías a cursar pero no repetías todo el año. Pero después tuve que dejar. Me tuve que poner a trabajar.



El acceso a la educación media en la región

Al igual que muchos adolescentes en América Latina, Carlos ha tenido algunas dificultades para insertarse en la escuela, para poder transitarla con éxito y permanecer en ella. ¿Cuántos y quiénes son los adolescentes que, como Carlos, se quedan afuera de la escuela?

En América Latina, de acuerdo con la información que brindan las encuestas permanentes de hogares, existe un 6% de población entre 12 y 14 años y un 22,8% de población entre 15 y 17 años (es decir, que están en edad de asistir al nivel medio) que no está escolarizada (SITEAL, 2013). De acuerdo con el Resumen estadístico comentado de SITEAL (p. 02, 2013):

“Al finalizar la década del 2000, [...] prácticamente todos los niños entre los 6 y 11 años se encuentran escolarizados. A partir del inicio de la adolescencia comienza el proceso de deserción que se acentúa gradualmente. A los 17 años, sólo el 67% de los adolescentes concurre a la escuela.

“Si bien las brechas disminuyeron, las desigualdades en el acceso a la escuela no se revirtieron durante la década [2000-2010]. Entre niños más pequeños y los adolescentes persisten brechas sociales y geográficas cercanas a los 30 y 20 puntos porcentuales respectivamente.”

Pero estas cifras no nos permiten apreciar las diferencias que existen entre países, entre grupos de edad y entre niveles socioeconómicos, que en algunos casos son significativas.

El análisis del cuadro 1 servirá para considerar las diferencias nacionales.

Cuadro 1. Tasa neta y bruta de matrícula en nivel medio por país 2010, en porcentaje.

País	Tasa neta de matrícula	Tasa bruta de matrícula
Argentina	84	90
Bolivia (Estado Plurinacional de)	68	77
Brasil	77	100
Chile	84	89
Colombia	74	96
Ecuador	71	85
Paraguay	61	68
Perú	77	91
Uruguay	72	90
Venezuela Venezuela (República Bolivariana de)	72	82

Fuente: UNESCO, Instituto de Estadística: <http://www.uis.unesco.org/DataCentre/Pages/regions.aspx> [Fecha de consulta: 17 de diciembre de 2013].

Observaciones:

Las tasas neta y bruta corresponden al año 2010.

Estado Plurinacional de Bolivia: la tasa neta corresponde al año 2010, y la tasa bruta, al año 2011.

Las tasas de Brasil no se pudieron actualizar porque en el sitio del Instituto de Estadística de UNESCO no se encontraron datos de este país. Por tanto, las tasas presentadas son las mismas que figuran en la publicación anterior de este material y corresponden al año 2007. Fuente: UNESCO. Disponible en: http://www.uis.unesco.org/template/pdf/ged/2009/GED_2009_SP.pdf [Fecha de consulta: 10 de septiembre de 2009].

Nota: La tasa neta de matrícula en el nivel medio expresa en qué medida la población que por su edad debiera estar asistiendo a este nivel lo hace efectivamente. La tasa bruta de matrícula en el nivel medio es el cociente entre las personas escolarizadas en el nivel medio común, independientemente de su edad, y el total de la población en edad de asistir al nivel medio, por 100.



Los valores que asume la tasa neta de matrícula en nivel medio dan cuenta de que en países como Paraguay un 39% de adolescentes y jóvenes no participa en la educación media, ya sea porque están desescolarizados o porque aún asisten al nivel primario. En Argentina, Brasil, Chile y Perú, más de las tres cuartas partes asiste al nivel que les corresponde.

Si se observa la tasa bruta de matrícula en el nivel medio y se calcula la diferencia con la tasa neta, se puede apreciar el porcentaje de jóvenes que, habiendo superado la edad para este nivel, aún asisten a él. En este caso, Brasil, Colombia, Ecuador, Perú y Uruguay son los países que presentan las mayores diferencias con las tasas netas, dando cuenta de su capacidad de retención de estudiantes con sobreedad.

Las diferencias en los porcentajes de desescolarización para cada grupo de edad pueden contemplarse en el gráfico 1. Cualquiera sea el grupo de países, la franja de 16 a 17 años es la que exhibe la mayor cantidad de adolescentes que no asiste a la escuela.

Los datos presentados hasta aquí dan cuenta de los altos porcentajes de población adolescente que se encuentra fuera de la escuela o que está escolarizada con sobreedad. Este último concepto hace referencia a los alumnos que asisten a la escuela pero se encuentran desfasados con respecto al año o grado escolar correspondiente a su edad. Tener “más edad” que los compañeros es un factor que contribuye a dificultar el sostenimiento de la escolaridad por parte de los jóvenes, debido a disparidades de intereses y situaciones de vida, que se acentúan cuando la escuela no logra diversificar sus propuestas para atender a situaciones diversas.

En su mayoría, los grupos que quedan rezagados o excluidos del sistema educativo están

conformados por los pueblos indígenas y las comunidades afrodescendientes (SITEAL, 2012), así como por los jóvenes provenientes de hogares de menor nivel socioeconómico o residentes en áreas geográficas rurales (SITEAL, 2013).

Obligatoriedad de la escuela media en la región

Las cifras presentadas nos dan un panorama acerca de la cantidad de adolescentes que se ven excluidos de su derecho a la educación. Los países de Sudamérica están al tanto de esta situación y existe un fuerte compromiso para lograr revertirla.

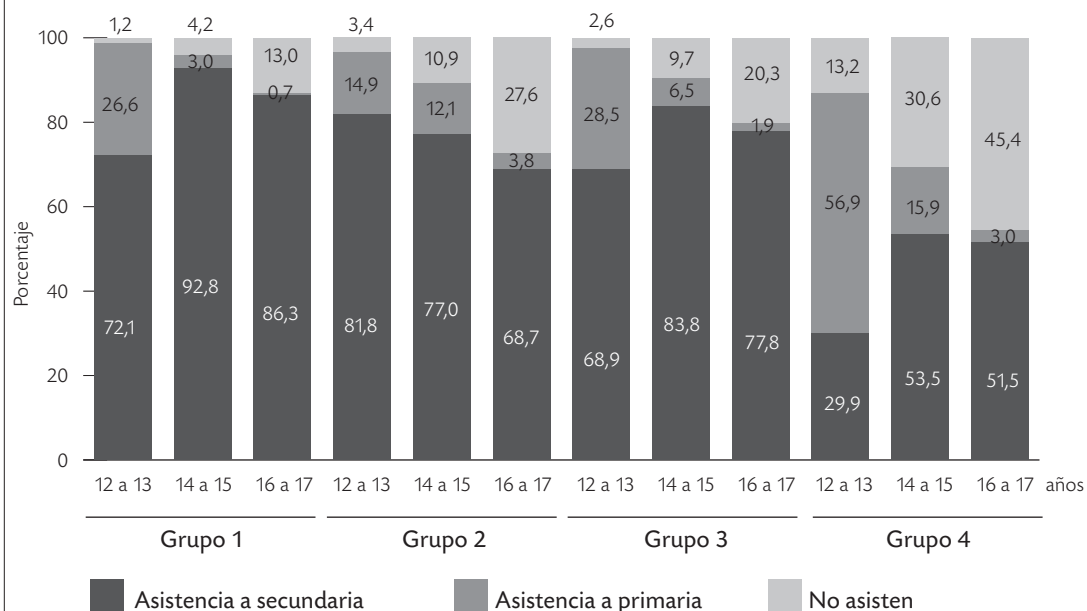
En los últimos veinte años, algunos países de la región han sancionado leyes educativas en las que existe una tendencia a la universalización de la escuela media. Es decir, ya no solo el nivel primario es obligatorio sino que, en la mayoría de los países, también el primer ciclo de la escuela media está pasando a formar parte de la experiencia por la que todo adolescente debe transitar.

Al analizar la legislación educativa de los países de la región podemos ver en qué punto se encuentra cada uno con respecto a esta tendencia. En todos los países el primer ciclo de la educación media es obligatorio, cumpliéndose con nueve años de obligatoriedad escolar. Pero además, en todos –con excepción de Colombia y Paraguay– la educación obligatoria se ha extendido hasta la finalización de la educación media, alcanzando en total los 12 ó 13 años, según los países.

En el cuadro 2 se transcriben los principales artículos de las leyes y normativas vinculados con la obligatoriedad, que dan cuenta del compromiso asumido por los países.



Gráfico 1. Adolescentes según condición escolar y nivel educativo al que asisten, por grupo de edad y grupos de países. América Latina, *circa* 2011.



Fuente: SITEAL. Disponible en <http://www.siteal.iipe-oei.org> [Fecha de consulta: 26 de noviembre de 2013].

Nota:

Grupo 1: integrado por Argentina, Chile y Uruguay. Son países que muestran el mayor nivel de desarrollo económico, mercados de trabajo fuertemente estructurados en torno al sector formal de las economías, los mayores niveles de urbanización y la menor presencia de comunidades indígenas entre su población.

Grupo 2: integrado por Brasil y México, Colombia y Costa Rica y Panamá. Estos cinco países tienen niveles altos de desarrollo, aunque en términos de ingresos per cápita se ubican por debajo de los del grupo 1. La proporción de población rural es mayor a la del grupo 1, como también la presencia de poblaciones indígenas (México) y afrodescendientes (Brasil, Panamá, Costa Rica y Colombia).

Grupo 3: integrado por Ecuador, Perú, el Estado Plurinacional de Bolivia y Paraguay. Los países de este grupo tienen niveles de ingreso per cápita inferiores al promedio de la región, el mayor desarrollo del sector informal en las economías de América del Sur, un porcentaje mayor de población rural y una alta presencia de población indígena.

Grupo 4: integrado por cuatro países de América Central: El Salvador, Nicaragua, Honduras y Guatemala. Conforman el conjunto de países con el nivel más bajo de desarrollo económico y social. Sus economías están fuertemente estructuradas en torno a la informalidad, prevalecen relaciones de producción tradicionales y amplios sectores de su población muestran niveles de carencia muy profundos.

Promedio asistencia a la escuela entre los 12 y 17 años:

Grupo 1 (Argentina, Chile y Uruguay): 83,7%.

Grupo 2 (Brasil y México, Colombia y Costa Rica y Panamá): 75,8%.

Grupo 3 (Ecuador, Perú, Estado Plurinacional de Bolivia y Paraguay): 76,8%.

Grupo 4 (El Salvador, Nicaragua, Honduras y Guatemala): 44,9%.



Cuadro 2. Obligatoriedad escolar; legislación por países.			
País	Ley	Año	Obligatoriedad
Argentina	Ley de Educación Nacional. Ley 26.206	2006	"La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria."
Bolivia (Estado Plurinacional de)	Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez. N° 070	2010	La Ley establece en el Capítulo I, Artículo, ítems 01 y 08 que "1. Toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación" y "8. La educación es obligatoria hasta el bachillerato".
Brasil	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. N° 9.394 Emenda Constitucional N° 59	1996 2009	"Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio." "Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (...)."
Chile	Reforma constitucional que establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación media. N° 19.876	2003	"La educación básica y media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ellos de toda la población. En el caso de la educación media, este sistema de extenderá hasta cumplir los 21 años de edad."
Colombia	Ley General de Educación. N° 115	1994	"La educación básica con una duración de nueve (9) grados que se desarrollará en dos ciclos: La educación básica primaria de cinco (5) grados y la educación básica secundaria de cuatro (4) grados, y (...) La educación media con una duración de dos (2) grados." "La educación básica obligatoria corresponde a la identificada en el artículo 356 de la Constitución Política como educación primaria y secundaria; comprende nueve (9) grados."
Ecuador	Constitución Nacional Ley Orgánica de Educación Intercultural	2008 2011	"La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente." Principios. "Se establece la obligatoriedad de la educación desde el nivel de educación inicial hasta el nivel de bachillerato o su equivalente." "(...) La educación general básica está compuesta por diez años de atención obligatoria en los que se refuerzan, amplían y profundizan las capacidades y competencias adquiridas en la etapa anterior, y se introducen las disciplinas básicas garantizando su diversidad cultural y lingüística." "El bachillerato general unificado comprende tres años de educación obligatoria a continuación de la educación general básica."
Paraguay	Ley General de Educación. N° 1.264	1998	"La educación escolar básica comprende nueve grados y es obligatoria. Será gratuita en las escuelas públicas de gestión oficial, con la inclusión del preescolar. "La educación media comprende el bachillerato o la formación profesional y tendrá tres cursos académicos."
Perú	Ley General de Educación. N° 28.044	2003	"Para asegurar la universalización de la educación básica en todo el país como sustento del desarrollo humano, la educación es obligatoria para los estudiantes de los niveles de inicial, primaria y secundaria. El Estado provee los servicios públicos necesarios para lograr este objetivo y garantiza que el tiempo educativo se equipare a los estándares internacionales."
Uruguay	Ley General de Educación. N° 18.437	2008	"Es obligatoria la educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior."
Venezuela (República Bolivariana de)	Constitución de la República Bolivariana de Venezuela	1999	Artículo 102. La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. Artículo 103. Toda persona tiene derecho a una educación integral de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. La educación es obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado. Al igual que el Artículo 25 de la Ley Orgánica de Educación (2009) que explica la Educación básica como subsistema.



En paralelo al esfuerzo observado en materia legal para avanzar en la obligatoriedad de la escuela media, cabe mencionar algunas políticas y programas que de una u otra manera buscan tener un impacto en la inclusión educativa en la región. En este contexto, las políticas, en muchos casos vinculadas con la implementación de Programas de Transferencias Condicionadas (PTC), apuntan a disminuir la transmisión intergeneracional de la pobreza mediante la entrega de recursos monetarios a las familias en situación de pobreza estableciendo la condicionalidad de la asistencia escolar y los

controles de salud de los niños y jóvenes de 5 a 18 años. Existe entonces un consenso acerca de la necesidad de desarrollar competencias para el desarrollo futuro de las personas.

Si bien los PTC varían en su diseño y alcance, en su mayoría incluyen las dimensiones de ingreso, educación y salud, ya que se sustentan en una concepción multidimensional de la pobreza. Se trata de políticas de protección social más integrales. Actualmente en América del Sur los PTC benefician a más de 22 millones de familias y alrededor de 92 millones de personas.

Cuadro 3. Cobertura de Políticas / PTC en América del Sur, <i>circa</i> 2012.				
País	Política / Programa	Año inicio	Cobertura por hogares	Cobertura por personas
Argentina	Asignación Universal por Hijo para Protección Social	2009	1.897.485	3.540.717
Bolivia (estado plurinacional de)	Bono Juancito Pinto / Bono Juana Azurduy de Padilla	2006 2009	392.857	1.925.000
Brasil	Bolsa Familia (incorpora Bolsa Escola, Bolsa Alimentação y otros)	2003	13.770.339	56.458.390
Chile	Chile Solidario / Ingreso Ético Familiar	2002 2011	332.995	1.147.467
Colombia	Familias en Acción / Red Unidos	2001 2007	4.254.395	18.307.684
Ecuador	Bono de Desarrollo Humano	1998	1.225.929	6.418.479
Paraguay	Abrazo / Tekoporá	2005 2005	99.412	556.388
Perú	Juntos	2005	619.735	3.408.542
Uruguay	Asignaciones familiares / Tarjeta alimentaria	2008 2006	331.340	818.118
Total			22.924.487	92.580.785

Fuente: Elaboración propia, sobre la base de CEPAL. Base de datos de programas de protección social no contributiva en América Latina y el Caribe [Fecha de consulta: 17 de diciembre de 2013]. <http://dds.cepal.org/bdptc>



En términos de resultados, diversos estudios analizan los efectos de los PTC en la escuela media en América del Sur, donde se observan mayores avances en aquellos países que parten de logros educativos menores. En Colombia, recientes evaluaciones demuestran que estudiantes que reciben Familias en Acción tienen entre 4 y un 8% más probabilidades de terminar la escuela secundaria, en especial si son niñas o residen en ámbitos rurales (Baez y Camacho, 2011). En Paraguay, la tasa de matrícula de estudiantes que participan del programa Tekoporá aumenta entre 5 y 8 puntos porcentuales (Veras Soares y otros, 2008). En el caso del Bono de Desarrollo Humano de Ecuador, el programa tiene un efecto positivo en la matrícula de estudiantes de 6 a 17 años de 10 puntos porcentuales (Schady y Araujo, 2006). Finalmente, cabe destacar que el éxito del componente educativo se vincula con la planificación, el diseño y la implementación de éste, pero también con las condiciones generales del sistema educativo en su conjunto.

La incorporación del componente educativo busca acercar a la escuela aquellos públicos que han sido históricamente excluidos, manteniendo al mismo tiempo aquellos que ya asisten. En este sentido, un objetivo de estas políticas se vincula con la retención de estudiantes en el nivel medio y, con ello, con la mejora de sus trayectorias escolares.

Trayectorias escolares fragmentadas

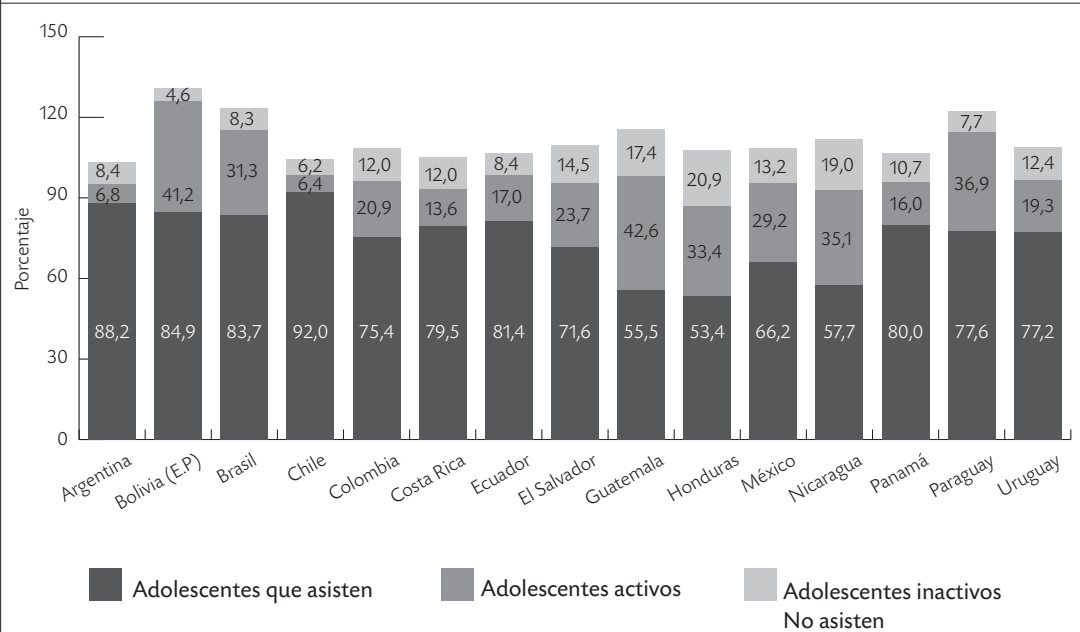
¿Qué dificultades ha tenido Carlos para transitar con éxito su escolaridad? ¿Con qué problemas se encuentran los adolescentes para asistir y permanecer en la escuela? Los factores que interfieren en la relación de los adolescentes con la escuela pueden ser diversos. Uno de los más importantes es la incorporación temprana al

mercado de trabajo. Pero existen, además, otros motivos frecuentes como la escasa o inadecuada oferta educativa, la necesidad de responder a ciertos quehaceres domésticos (la maternidad / la paternidad, el cuidado de niños), el desinterés o el desaliento. En el caso de Carlos, durante su escolaridad él experimenta una sensación de desinterés y, finalmente, deja la escuela porque tiene que empezar a trabajar.

Con respecto al principal motivo de abandono, es baja la probabilidad de que un adolescente asista a la escuela cuando debe ocupar parte de su día en tareas laborales. Sin embargo, los adolescentes que están fuera del sistema escolar no necesariamente fueron absorbidos por el mercado laboral. De acuerdo con D'Alessandre (p. 08, 2013), a lo largo de la década de 2000-2010 hubo un “incremento de la proporción de escolarizados y estabilidad en la proporción de adolescentes y jóvenes que no estudian y ni trabajan”. Según la misma autora, “los adolescentes y jóvenes al finalizar la década cuentan con más años de escolaridad aprobados e ingresan al mercado laboral más tardíamente” (p. 16). Estas afirmaciones indican que varios países latinoamericanos están desarrollando políticas educativas para mejorar la oferta y enfrentar la deserción escolar en la escuela media. Sin embargo, el desafío todavía es grande, pues la proporción de adolescentes al margen de la escuela y el trabajo varía entre el 4,6% y el 20,9% según el país, como puede apreciarse en el gráfico 2.



Gráfico 2. Porcentaje de adolescentes que no asisten a la escuela y son inactivos, que son activos y que asisten a la escuela. América Latina, 15 países, *circa 2011*.



Fuente: SITEAL. Disponible en <http://www.siteal.iipe-oei.org> [Fecha de consulta: 26 de noviembre de 2013].

El trabajo parece ser, entonces, la principal causa de abandono pero no la única. Esto hace que resulte interesante preguntarse por las razones del desinterés o del desaliento de los adolescentes hacia las instituciones educativas. ¿Por qué algunos no le encuentran sentido a la experiencia educativa? Y esta pregunta no solo vale para pensar en los adolescentes que están fuera de la escuela sino también en los que están dentro como Carlos. ¿Cómo es su “forma de estar en la escuela”?

Durante sus años de escolaridad, Carlos parece haber tenido poca conexión con la escuela. Cuando lo echaban de una institución, se inscribía en otra y asistía de manera más o menos frecuente, pero manifestaba desinterés y dificultades para estudiar, llegando a afirmar “yo no sirvo para esto, a mí no me da la cabeza”. Probablemente, Carlos era de esos

alumnos que no se comportan como la escuela espera que lo hagan, en tanto no han adquirido las rutinas propias del “oficio de alumno” (Perrinoud, 1990). Como Carlos, muchos adolescentes ingresan a la escuela pero experimentan una “escolaridad de baja intensidad” (Kessler, 2006). No logran “conectarse” con la escuela, sentirse “atrapados” por ella; encuentran dificultades para dar un sentido a la educación y para articular los aspectos educativos con otros aspectos de su vida. Estar en la escuela en este estado de “desconexión” sin acceder a aprendizajes relevantes, ¿es, de alguna manera, una forma de exclusión educativa? A veces, esta “desconexión” o falta de sentido de la experiencia escolar proviene de un vínculo débil con la escuela y del bajo nivel de expectativa que encuentran en ella. Ante este escenario, situaciones como la repitencia y el rezago –que



hacen que tengan que integrar nuevos grupos con compañeros de menor edad— los lleva a interrumpir la escolaridad (Kessler, 2006).

Pero esta poca “atracción” o poca “conexión”, ¿depende de la actitud de los adolescentes? ¿Qué lugar tiene la escuela en la producción de este efecto? ¿Y en qué medida influyen las condiciones de vida por las que atraviesan los sujetos? Es interesante ver que Carlos experimenta distintas situaciones conflictivas en las escuelas por las que transita (las peleas con sus compañeros, el daño contra el edificio escolar, sus rebeldías), pero no todas resuelven estos asuntos del mismo modo. En este sentido, Carlos pasa por escuelas diferentes: unas que lo expulsan durante el año escolar, otras que esperan que termine el ciclo lectivo para echarlo, otras que intentan retenerlo, ya sea haciéndolo pasar de año —más allá de los aprendizajes— o proponiendo otras condiciones de escolaridad.

La mayoría de las escuelas descriptas en este caso ponen de manifiesto dificultades para afrontar las necesidades de Carlos. Las instituciones de nivel medio disponen de estrategias que se ajustan poco a la realidad de las poblaciones más vulneradas que, por primera vez en la historia, acceden a este nivel de enseñanza; entre ellas, la estructura curricular enciclopedista y clasificada en materias, el sistema de evaluación y promoción, los sistemas disciplinarios, el tiempo y la jornada escolar. La mayoría de las instituciones esperan a un alumno que viva en un medio que no obstaculice las prácticas educativas y que haya adquirido en el seno de la familia un conjunto de actitudes que lo dispongan de manera favorable para aprender. Pero muchos de quienes hoy acceden a la escuela no cumplen con esta expectativa. Incluso, algunos docentes consideran que los jóvenes ya no se interesan por el conocimiento y el aprendizaje y, si lo hacen, muchos de

ellos no están en condiciones de desarrollarlo, dada la precariedad de sus condiciones de vida (Kessler, 2002).

A este escenario, en el que la escuela no logra dar respuesta a las necesidades de quienes recientemente accedieron a ella, se suma la situación de desigualdad y exclusión social que viven muchos adolescentes, lo que hace aún más difícil su inserción educativa. Sucede que la expansión educativa ha acontecido y acontece en un contexto de profundización de las desigualdades sociales. Pero, como señala Gentili (2009), la inclusión es un proceso democrático integral, que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión. Por tal motivo, indicadores de mejoramiento en las condiciones de acceso a un derecho —en este caso, a la educación escolarizada— pueden no ser suficientes para consagrar el fin de los procesos de exclusión históricamente producidos, que a la larga condicionan e incluso niegan el propio derecho a la educación. Según Kessler (2002), quienes han sido excluidos del acceso a los principales bienes y servicios están en peores condiciones de invertir y de reclamar más y mejor la educación. Esto configura un escenario en el que los que poseen mayor capital económico-cultural y tienen capacidad de iniciativa y participación acceden a instituciones también más ricas, innovadoras y capaces de ofrecer una educación de mejor calidad. Mientras que cuando las familias y el contexto son pobres, la institución tiende a ser pobre e impotente para compensar la pobreza social.

A pesar de las trabas que pone el mismo sistema educativo y de las condiciones de vida de los sujetos, algo hace pensar a quienes se están quedando afuera que están perdiéndose de algo. ¿Qué implica para los adolescentes acceder y terminar la escuela media? Para mu-



chos adolescentes ir a la escuela tiene sentido porque perciben que su inserción social se hace mucho más difícil sin ese capital que se desarrolla en la escuela o porque descubren que la experiencia escolar forma parte del horizonte de sus expectativas de vida. “Yo estudio para ser alguien en la vida”, dicen algunos jóvenes. Ir a la escuela tiene valor para algunos porque es el pasaje al reconocimiento social, es la posibilidad de experimentar otra sociabilidad, posibilita producir aberturas, traspasar la experiencia cotidiana del barrio. Ir a la escuela introduce una diferencia, hace posible resignificar la propia experiencia, es un horizonte (Duschatzky, 1999). Pero, al mismo tiempo, para los jóvenes y sus familias ir a la escuela pierde sentido cuando la terminación del nivel medio no garantiza el acceso a una mejor calidad

de vida. Como señala Hopenhayn (2008), los jóvenes están más incorporados que los adultos en los procesos consagrados de adquisición de conocimientos y formación de capital humano, pero más excluidos de los espacios en que dicho capital humano se ejerce, a saber, el mundo laboral y la fuente de ingresos para el bienestar propio.

¿Cómo hacer para garantizar que todos los adolescentes y jóvenes tengan acceso a la escolarización media y la completen? ¿Cómo lograr que las experiencias escolares de todos sean valiosas y cumplan con sus expectativas? Seguramente, los jóvenes tendrán muchas cosas para decir sobre este tema, y merecen ser parte de las discusiones y debates para alcanzar la “escuela media que queremos”.



Cómo tratar el tema

Las preguntas para el debate apuntan a revisar tanto la actitud y el comportamiento de Carlos así como las respuestas que pudieron dar las diferentes escuelas presentes en el caso. El objetivo no es la culpabilización inmediata de “los jóvenes” y “la escuela”, sino poner sobre la mesa las múltiples aristas del problema de la exclusión educativa.

Se apunta también a generar una discusión en torno a los sentidos de la experiencia escolar para los jóvenes. ¿Cómo encontrar sentido y utilidad a ir a la escuela media? ¿Qué “se pierden” los jóvenes que se quedan afuera? ¿Da lo mismo ir a la escuela que no ir?

Siendo central debatir “la escuela media que queremos” es importante que los jóvenes manifiesten cómo piensan que sería una escuela que no deje afuera a alumnos como Carlos sino que pueda incluir a todos.

Para obtener más información

Las leyes educativas, la estructura de los sistemas y otras informaciones relativas a los distintos países se pueden consultar en los sitios que se mencionan a continuación.

CEPAL: Comisión Económica para América Latina y El Caribe.

<http://www.eclac.org/>

OEI: Organización de los Estados Iberoamericanos.

http://www.oei.es/quipu/legislacion_educativa.htm

OIE: UNESCO. Oficina Internacional de Educación.

<http://www.ibe.unesco.org/es/servicios/documentos-en-linea/datos-mundiales-de-educacion/septima-edicion-2010-11.html>

OREALC-UNESCO: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

<http://www.unesco.org/santiago>

SITEAL: Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina.

<http://www.siteal.iipe-oei.org/>

UIS - UNESCO, Instituto de Estadística.

<http://www.uis.unesco.org/DataCentre/Pages/regions.aspx>



Bibliografía

- Baez, J. y Camacho, A. (2011), *Assessing the Long-term Effects of Conditional Cash Transfers on Human Capital: Evidence from Colombia*, World Bank, Discussion Paper N° 5.751, Bonn, Alemania.
- Cecchini, S. y Madariaga, A. (2011), *Programas de Transferencias Condicionadas - Balance de la experiencia reciente en América Latina y el Caribe*, Naciones Unidas y CEPAL. <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/6/44126/Programas-transferencias-Condicionadas-ALC-95.pdf>
- D'Alessandre, V. (2013), *Soy lo que ves y no es - Adolescentes y jóvenes que no estudian ni trabajan en América Latina*, Cuaderno 14, SITEAL, octubre de 2013. Disponible en: http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/cuaderno14_20_121019.pdf [Fecha de consulta: 04 de diciembre de 2013].
- Duschatzky, S. (1999), *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Buenos Aires, Paidós.
- Gentili, P. (2009), "Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la *Declaración Universal de Derechos Humanos*)". En *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 49.
- Hopenhayn, M. (2008), "Inclusión y ciudadanía: perspectivas de la juventud en Iberoamérica". En *Revista Pensamiento Iberoamericano*, N° 3.
- Kessler, G. (2006), *Sociología del delito amateur*, Buenos Aires, Paidós.
- Kessler, G. (2002), *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires, IPEE-UNESCO sede regional Buenos Aires.
- Morduchowicz, A. y Duro, L. (2007), *La inversión educativa en América Latina y el Caribe. Las demandas de financiamiento y asignación de recursos*, Buenos Aires, IPEE-UNESCO sede regional Buenos Aires.
- Perrenoud, Ph. (1990), *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid, Morata.
- Schady, N. y Araujo, M. A. (2006), *Cash transfers, conditions, school enrolment, and child work: Evidence from a randomized experiment in Ecuador*, World Bank, Policy Research Working Paper N° 3.930.
- SITEAL, Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (2013), *Resumen Estadístico Comentado: Escolarización en América Latina 2000-2010*. Disponible en: http://www.siteal.org/sites/default/files/rec_siteal_2_2013_10_21.pdf [Fecha de consulta: 04 de diciembre de 2013].
- SITEAL, Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (2012), *La situación educativa de la población indígena y afrodescendiente en América Latina*. Cuaderno 14, noviembre de 2012. Disponible en: http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/cuaderno14_20121019.pdf [Fecha de consulta: 04 de diciembre de 2013].



SITEAL, Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (2008), *La escuela y los adolescentes*, Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. Disponible en: <http://www.siteal.iipe-oei.org> [Fecha de consulta: 22 de agosto de 2009].

SITEAL, Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, Boletín n° 3. *La transmisión intergeneracional de las desigualdades educativas*. Disponible en: <http://www.siteal.iipe-oei.org> [Fecha de consulta: 22 de agosto de 2009].

Terigi, F. (2009), “Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa”, Proyecto hemisférico “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”, Organización de Estados Americanos (OEA) / Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD), Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Veras Soares, F., Perez Ribas, R. e Issamu Hirata, G. (2008), *Achievements and shortfalls of conditional cash transfers: impact evaluation of Paraguay's Tekoporá programme*, IPC Evaluation Note, N° 3, Brasilia, Centro Internacional de Políticas para el Crecimiento Inclusivo.

GÉNERO

Varones y mujeres: de amores, violencias y derechos



Un caso para debatir

María tiene 13 años, es gitana y ha vivido en muchos lugares, tanto en ciudades grandes como en el campo. En el último año ha conocido a muchas personas caminando por el pueblito en el que vive ahora.

Hace unas semanas, María se ha enterado de que su familia la ha comprometido en casamiento con uno de sus primos mayores, Julián, de 25 años. La boda será muy pronto.

En la casa, las mujeres están muy contentas planeando los festejos que están por llegar: la boda durará dos días, se comerá, bailará y beberá. María ha soñado desde pequeña con este momento, ha imaginado todos los detalles: el vestido que usaría, los zapatos, cómo se pintaría las uñas... Pero ahora que está todo preparado no quiere casarse. El motivo es uno solo: no le gusta su primo Julián, no está enamorada. María llora a escondidas y siente muchas cosas contradictorias. Tiene ganas de casarse, pero no con su primo...

Una mañana, en el recreo de la escuela, María le confesó su secreto a Anahí, su amiga. Ambas pasan mucho tiempo juntas, a las dos les gusta sentarse en la plaza a mirar a los chicos, probarse ropa y maquillarse.

Anahí escuchó atenta a María sin saber muy bien qué aconsejarle, porque no comprende demasiado las reglas y las costumbres de la familia de su amiga. Anahí también tiene 13 años pero, a diferencia de su amiga, piensa que las personas se casan "cuando son grandes", cuando terminan de estudiar y consiguen un trabajo. Había visto el caso de un matrimonio "arreglado" en una telenovela, por televisión. Era la historia de una muchacha rica enamorada de un muchacho pobre. Los padres de la muchacha no aceptaban ese amor y querían obligarla a casarse "por conveniencia" con un señor de una familia adinerada y poderosa. La novela terminaba con la protagonista escapándose con su enamorado para vivir juntos, pobres pero felices. Y también se acordó de Susana, una joven de cuarto año que, cuando se enteró de que estaba embarazada, se fue a vivir con Alberto, su novio, pero no se casaron.



GÉNERO

Varones y mujeres: de amores, violencias y derechos

Rápidamente, todos los compañeros y las compañeras de María se enteraron de lo que estaba ocurriendo y coincidieron en que era importante ayudarla, porque ella “tiene derecho a sentir diferente y a ser escuchada por los adultos”.

El pueblo era chico y el rumor de que “María se casaría” estaba en boca de todos. Así, la noticia llegó hasta la jueza de la zona, quien al enterarse de que una niña de 13 años se casaría, citó al padre y a la madre al juzgado. La jueza les explicó que María aún es niña para casarse y que la ley no lo permite. Entre enojos y algunos gritos, el padre de María accedió a posponer el casamiento para más adelante. Sin embargo, Julián y su familia se sintieron muy deshonrados por lo acontecido y decidieron cortar relaciones con los padres de María.

María está más tranquila. Sigue soñando con casarse, pero piensa que tiene unos años más para imaginar su futuro.



El amor: una construcción histórica y cultural

La historia de María y Julián invita a reflexionar, en primer lugar, sobre los distintos significados que las personas en diferentes sociedades, tiempos históricos y culturas otorgan al amor. En este sentido, es un relato que permite pensar tanto en los sentimientos individuales, como en los deseos, anhelos y mandatos respecto de la vida amorosa que las familias y las sociedades transmiten a los individuos.

El amor es un sentimiento que se experimenta de manera íntima y personal: cada uno “siente” de una forma singular. Pero, aunque no sea evidente, esos sentimientos individuales están relacionados con la propia historia, con la sociedad en la que se vive y con la cultura de la que se es parte. María, por ejemplo, al igual que sus hermanas, sueña con casarse, con usar un lindo vestido y tener una fiesta de casamiento como la que tuvieron las mujeres de su familia: su mamá, sus tías, sus abuelas. Pero, al mismo tiempo, querría casarse enamorada de su futuro marido. En este aspecto, María se siente diferente de la mayoría de las mujeres que conoce en su comunidad, porque le otorga un lugar muy importante al amor en el matrimonio. Este ejemplo sirve para pensar cómo lo “íntimo” está siempre en relación con lo cultural y lo social. En este sentido, podemos pensar también que, en lo relativo a los sentimientos, no hay una única y definitiva opción.

Los sentimientos, entonces, no tienen que ver con fenómenos exclusivamente fisiológicos, psicológicos e individuales. Los investigadores sobre estos temas explican que cuando las personas sienten, expresan y viven sus sentimientos, no lo hacen de manera “espontánea” o azarosa. Esto lo explica el sociólogo y antropólogo David Le Breton (1999), quien observa que las maneras de expresar los afectos y las emociones

están ritualmente organizadas por gestos y posturas corporales. Es así como se reconocen determinados sentimientos, tanto en uno mismo, como en las otras personas. También, cada uno modifica su manera de “sentir” según el contexto y quienes estén allí. Por ejemplo, María reconoce que se siente triste, en ocasiones llora. El llanto, al menos en las sociedades contemporáneas, es una conducta que se vincula a un estado de ánimo interno de desconsuelo, angustia, pena o sufrimiento. Si alguien llora, probablemente quienes lo observen supongan “que por algo sufre”. Aun así, no todas las personas lloran cuando sufren y, por otra parte, el llanto puede ser objeto de otras interpretaciones: se puede llorar de emoción o por felicidad. Por otro lado, María también distingue que su manera de sentir “no es la adecuada” para su mundo familiar, es decir, reconoce en quienes conviven con ella una diferencia y, por eso, llora a escondidas.

Cada sociedad establece códigos y normas que organizan los sentimientos, entre ellos, el amor. La especialista Ana María Fernández (1994) afirma que cada sociedad define qué se entiende por amor, cuáles son los requisitos para vincularse amorosamente y dónde se ubican los límites y las posibilidades para amar. Pero, aun habiendo un abanico limitado de opciones, una misma sociedad puede albergar distintas concepciones, aunque sean discordantes entre ellas.

Este conjunto de sentimientos disponibles, contruidos social y culturalmente, se van enseñando en un proceso sutil y múltiple. Son los adultos, y en particular las instituciones encargadas del cuidado, la crianza y la educación, las que van transmitiendo diferentes maneras de sentir.

Pero, como ocurre con todos los procesos de socialización y educación, no se trata de un proceso lineal y definitivo, sino abierto y en constante modificación. Esto significa que cada persona irá tomando y recreando los valores y códigos recibidos.



GÉNERO

Varones y mujeres: de amores, violencias y derechos

La escuela y la familia son dos instituciones de gran importancia para que esto tenga lugar, en tanto ambas son dispositivos socio-históricos de construcción de la subjetividad (Foucault, 1979). Si tomamos en cuenta los sentimientos de María, podemos pensar que ella aprendió cómo sienten las mujeres y cómo se entiende el matrimonio en el seno de su núcleo familiar. Sabe que las bodas se vinculan con la alegría, la felicidad y la prosperidad, y que son ceremonias muy importantes para consolidar lazos familiares y sociales. Los casamientos no son simples uniones entre dos individuos, por eso las familias se ponen de acuerdo y “arreglan” los matrimonios entre los jóvenes. Y también ha aprendido, como mujer, que es muy importante respetar la autoridad de los varones de la familia.

En el pueblo en el que vive, María ha ido tomando contacto con diferentes personas. Va a la escuela, tiene amigas que no son gitanas, mira televisión, escucha música. Y, en todos estos lugares, aun sin darse cuenta, fue aprendiendo que no hay una única manera de querer, ni de concebir el matrimonio. Al conversar con sus compañeras descubrió que hay otras experiencias y opiniones. Cuando María contó cómo se organizan las bodas en su comunidad, Anahí relató la historia del pretendido matrimonio por conveniencia de la telenovela. Al parecer, los gitanos no eran los únicos que arreglaban casamientos entre adolescentes. En muchas sociedades, hay familias que buscan intervenir y decidir sobre los matrimonios de sus hijos e hijas para conservar –o mejorar– la posición socioeconómica, las relaciones con otras familias, las tradiciones, el estatus. Por eso buscan que sus hijos e hijas se casen con personas “parecidas” o “convenientes” y están mal vistos los matrimonios entre personas “distintas”. Lo que se prioriza en estos casos no es el amor sino la estabilidad y la conservación de las posiciones sociales y tradiciones. Hay

muchas películas europeas que muestran que, en el pasado, las familias nobles y aristócratas también concertaban matrimonios para acrecentar sus fortunas y generar lazos políticos que fortalecieran sus reinados.

Las amigas y los amigos de María opinan que es injusto que ella tenga que casarse con Julián, porque ella tiene derecho a decidir con quién casarse “cuando sea grande”. Ella escucha esas opiniones pero al mismo tiempo no quiere dejar de ser y sentirse gitana. En este caso vemos cómo entran en diálogo las propias pautas familiares con otros modelos y códigos. Y la escuela posibilita que algo de esto suceda, pues es un lugar que permite que personas muy diferentes se encuentren y compartan distintas perspectivas sobre muchos asuntos.

En el caso interviene una jueza de menores, quien ofrece otra mirada. La jueza no habla del amor ni de los sentimientos, sino de las leyes. Y según las leyes del país en el que vive, María es menor de edad y no puede contraer matrimonio. Cada país construye su propio cuerpo normativo, que regula las interacciones sociales entre ellas, los vínculos que unen a las personas. Para la ley, María no puede casarse; sin embargo, para la cultura de su familia, sí. En ocasiones, las leyes no coinciden con las prácticas culturales de las personas, y muchos acuerdan en que es necesario generar nuevas normas legales más atentas a la diversidad. La familia de María se podría sentir discriminada por lo acontecido, pues no se han respetado sus prácticas culturales ancestrales. Sin embargo la ley que invoca la jueza de menores, que impide que una muchacha de 13 años contraiga matrimonio se funda en razones sanitarias –por el riesgo para la salud de la madre y del hijo que implica el embarazo precoz–, y también en razones culturales que conciben el matrimonio civil como la unión entre dos personas adultas que tienen la capacidad de elegir libremente. En este sentido, la ley busca proteger a la infan-



cia tanto desde el punto de vista de su salud física como también de posibles situaciones de lesión de derechos individuales perpetradas por los mayores, aunque, en este caso, la comunidad gitana no considere que el arreglo del matrimonio lesione los derechos de los individuos.

El género: distintas formas de ser y de sentir como varón y como mujer

Para María y sus compañeras de escuela es muy importante estar enamorada de la persona con quien se contraerán nupcias. ¿Y Julián qué siente? Si bien él también es protagonista de esta historia, poco se dan a conocer sus sentimientos. Solo se dice que la postergación del casamiento ha significado para él “una deshonra”. Por contraposición, María aparece como un ser muy sentimental, que exterioriza sus sentimientos, que llora. ¿Varones y mujeres sienten y expresan sus emociones de manera diferente? ¿Acaso le asignan al amor un significado y un valor distinto?

“Ser varón” y “ser mujer” son fenómenos socialmente contruados. Al nacer, son los ojos de los otros quienes, tras examinar, afirman: “es un niño”, “es una niña”. A partir de una lectura de la anatomía del cuerpo, del tipo de órganos genitales se identifica el sexo y sobre esa identificación se afirma el género. Pero sexo y género no son sinónimos. Mientras el sexo es un concepto de índole biológica que refiere a la genitalidad, el término género es de índole social pues hace referencia a las ideas, expectativas, normas y anhelos que una cultura en un determinado momento histórico tiene con respecto a qué es ser varón y qué es ser mujer. Aún hoy, en muchas sociedades el color rosa, por ejemplo, solo es usado en la vestimenta de las niñas. O bien, lo podemos observar en los juguetes: para los niños, autitos; para las niñas, muñecas.

Hay muchas formas de ser varón y muchas formas de ser mujer; sin embargo, resulta evidente que cada cultura, cada sociedad, en cada momento particular, define qué se espera de una mujer y qué se espera de un varón, qué es lo femenino y qué es lo masculino, estableciéndose una forma de serlo más válida que otras. En otras palabras: cada sociedad establece la forma “normal” de ser varón y la forma “normal” de ser mujer. En las sociedades occidentales, esto ha devenido en posiciones no solo diferentes, sino profundamente desiguales. En la mayoría de las sociedades históricas conocidas se da una constante: el género masculino es considerado superior al femenino, con lo que se establece una jerarquía que es desfavorable a las mujeres y beneficia a los hombres.

Muchas veces, los roles de género prescriben comportamientos que limitan las posibilidades de desarrollo humano, obligando a hombres y mujeres a adaptarse a patrones que no siempre se corresponden con sus capacidades y deseos, sostiene Marina Subirats (1999). Se dice entonces: “los varones no lloran”, “las mujeres son más prolijas”, “hay profesiones que son para varones y no para mujeres”, “las mujeres son sentimentales”, “las mujeres se enamoran más que los varones”, “los asuntos de amor no son cosa de hombres”. Estas frases actúan como mandatos de género históricamente contruados.

En el siguiente fragmento, extraído de un cuento del libro *Mujeres de ojos grandes* de Ángeles Mastretta, se pueden entrever algunos de los conceptos presentados:

—Ellos pueden tener el anillo (de compromiso) antes que la novia, hasta pueden elegir una novia que le haga juego al anillo. En cambio, nosotras solo tenemos que esperar. Hay quienes esperan durante toda su vida, y quienes cargan para siempre con su anillo que les disgusta, ¿no crees? —le preguntó a su madre durante la comida.



GÉNERO

Varones y mujeres: de amores, violencias y derechos

—Ya no te pelees con los hombres, Cristina — dijo su madre—. ¿Quién va a ver por ti cuando me muera?

—Yo, mamá, no te preocupes. Yo voy a ver por mí.

Son los hombres quienes están llamados a proponer y elegir la novia, las mujeres parecen estar destinadas a esperar. Sin embargo, Cristina, a diferencia de su mamá, se anima a decir “Yo voy a ver por mí”. Los mandatos de género no son estáticos, y también podemos ver que entre una generación y otra se establecen cambios y rupturas. María también marca una ruptura. No podemos saberlo, pero sería también posible que su mamá hubiera querido “rebelarse” a las normas familiares, pero en su momento no se hubiera animado.

Del amor cortesano al amor romántico: un paseo por la historia

En el feudalismo, “el amor cortesano” —desplegado en las cortes— implicaba el adulterio, la desigualdad explícita entre varones y mujeres. Era habitual que los reyes tuvieran un grupo de cortesanas con las cuales profesaban amores varios, aun teniendo una esposa. Esposa que generalmente era elegida en función de una estrategia económica para el reino.

El amor romántico enfatizó, por el contrario, la unión de la mujer y el varón como elección libre entre iguales que deciden recíprocamente constituir una familia. Este cambio es producto de un momento histórico particular de las sociedades urbanas occidentales y europeas, ligado a la llegada del capitalismo. Para la socióloga Beatriz Schmuckler (1982), la instauración de la fábrica, en tanto modo de producción requirió de nuevas formas de organización del vínculo entre las personas, dando lugar a lo que se ha llamado “familia nuclear” y, con ella, una nueva división

sexual del trabajo: los hombres, encargados de proveer el sustento y las mujeres, en tanto esposas y madres, dedicadas al trabajo doméstico —como servicio amoroso— y a la crianza de hijos e hijas. La mujer se posiciona como responsable de preservar la estabilidad, como articuladora del afecto en el seno de la familia y es coronada “reina del hogar”.

El amor romántico se constituye, entonces, como un nuevo organizador de los vínculos familiares y según algunos investigadores, como Edward Shorter (1975), Georges Duby y Michelle Perrot (2003), se organiza en lucha con las imágenes que portaba el amor cortesano.

El formato que adquirirá el amor romántico será el matrimonio monogámico y en su seno los varones tendrán que asumir en algún grado los aspectos que conforman la virilidad legítima, tal como afirma el sociólogo Josep Vicent Marqués (1997): ser buenos proveedores, ser exitosos en el espacio público, dominar las relaciones eróticas, mostrar una sexualidad irrefrenable. Expresiones como “los varones solo quieren ‘eso’”, “ellos siempre tienen ganas”, son ejemplos de los mandatos en los que se traducen algunos de los aspectos descritos anteriormente. Demostrar un ejercicio de la sexualidad continuo e ingobernable justifica una moral sexual en la que se habilita la multiplicidad de parejas y la infidelidad, y, al mismo tiempo, se amputa o reprime la afectividad.

Profundizando la lectura, se observa que el amor romántico trae consigo un conjunto de supuestos “más subterráneos”. El amor romántico habilita para la unión de un varón y una mujer; cada uno de ellos se debe fidelidad en pos de garantizar la monogamia a favor de una reproducción que le asegure al varón sus legítimos herederos. Sin embargo, pronto se evidencia un doble estándar de moral. En la práctica, la fidelidad ha sido históricamente una regla que se aplica solo a la esposa; se establece



entonces una moral para la mujer y otra para el varón.

En nombre del amor: relaciones de género, violencias y derechos

Muchas veces, “en nombre del amor”, hay relaciones injustas y desiguales. O se invoca el amor para presionar a las personas a realizar prácticas contrarias a su voluntad. Hay una vieja frase que dice “porque te quiero, te aporreo” y muchas personas, sobre todo mujeres, sufren maltratos en nombre del amor que algunos hombres dicen sentir por ellas.

Desde el año 1993 hay una normativa creada por la Organización de Naciones Unidas (ONU) que busca proteger a las mujeres de:

“todo acto de violencia basado en el género que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psicológico, incluidas amenazas, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la vida privada”. (*Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*, Nueva York, Organización de Naciones Unidas, 20 de diciembre de 1993, Resolución N° 48/104.)

Sin embargo, un estudio realizado en el año 2005 por la Organización Mundial de Salud (OMS) ha permitido constatar que la violencia ejercida sobre la mujer por su pareja sigue siendo alta. En los países latinoamericanos que han sido parte de ese estudio (Perú y Brasil), en promedio el 46,5% de las mujeres dice haber sufrido “violencia física o sexual o ambas a lo largo de su vida”.

En otro estudio de la OMS (2010) llevado a cabo a partir de encuestas “Demográficas y de salud” y de “Salud reproductiva” entre los años 2003 y 2009 en 12 países de América Latina y el Caribe (Estado Plurinacional de Bolivia, Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Haití,

Honduras, Jamaica, Nicaragua, Paraguay, Perú y República Dominicana), entre un 25% y un 50% de las mujeres declararon haber sufrido *alguna vez* violencia de parte de un compañero íntimo.

Las altas cifras convocan a realizar una reflexión profunda sobre los estereotipos de género que avalan el maltrato, y que se expresan en frases como: “es natural que hombre y mujer peleen”, “las mujeres se lo buscan”, “la violencia es un problema de las clases bajas”, “los trapitos sucios no se deben ventilar”, “a la mujer le gusta, por eso no se va”.

Otra forma de ejercicio de la violencia de género se vincula con la coerción sexual. Para muchas jóvenes, la primera relación sexual, lejos de ser producto de la elección propia, es fruto de amenazas o incluso del uso de la fuerza física por parte de la pareja.

En el ya citado estudio multipaís de la OMS sobre la salud de la mujer y la violencia doméstica realizado en el año 2005, el 5% de las mujeres dijo haber sido forzada en su primera relación sexual.

Asimismo, en la “Estrategia regional para América Latina y el Caribe para la Prevención y el Abordaje de la Violencia Sexual contra las Mujeres” en el período 2011 - 2013 el UNPFA se plantea que, según diversos estudios basados en escuelas de la región, casi la mitad de las adolescentes sexualmente activas declaró que su primera relación sexual fue “forzada” o “algo forzada”

En resumen, la situación descrita nos muestra cómo los afectos y los sentimientos, entre ellos el amor, pueden estar influidos por situaciones de desigualdad de género que dan lugar al abuso, la coerción, el hostigamiento, la discriminación y que en definitiva violentan la integridad de los seres humanos.



Afecto, sexualidad y género

En el caso para debatir se hace una breve referencia a la historia de Susana, una joven de cuarto año que quedó embarazada y decidió ir a vivir con Alberto, su novio. La historia de Susana nos indica la necesidad de fortalecer políticas públicas que permitan atender dos grandes problemas que afectan la salud sexual

y reproductiva de la población joven: la infección por HIV y el embarazo temprano no planificado.

En los países de América Latina es creciente el número de adolescentes y jóvenes que son padres y madres a edades muy tempranas. Como puede observarse en el cuadro 1, la fecundidad adolescente en América Latina es alta, y no desciende.

Cuadro 1. Evolución de la proporción de mujeres de entre 15 y 19 años que ha tenido hijos.

País	Año	Tasa de natalidad en la adolescencia (15-19 años)
Argentina	1995	64
	2010	68
Bolivia (Estado Plurinacional de)	1996	84
	2006	88
Brasil	1994	86
	2008	71
Chile	1995	63
	2009	54
Costa Rica	1995	85
	2009	67
Ecuador	1997	89
	2003	100
El Salvador	1996	116
	2007	89
Guatemala	1995	115
	2006	92
Honduras	1994	136
	2004	102
México	1995	85
	2008	87
Nicaragua	1997	130
	2005	106
Panamá	1995	94
	2010	86
Paraguay	1997	87
	2007	63
Perú	1995	75
	2008	61
Uruguay	1996	76
	2007	59
Venezuela (República Bolivariana de)	1995	93
	2007	102

Fuente: Naciones Unidas, Departamento de Asuntos Económicos y Sociales, División de Población (2013). Fertilidad mundial. Información 2012. Disponible en: <http://esa.un.org/wpp/Excel-Data/fertility.htm> [Fecha de consulta: 26 de noviembre de 2013]. **Tasa de natalidad en la adolescencia, por cada 1.000 mujeres de 15 a 19 años, 1991-2010.**

Fuente: Naciones Unidas, Departamento de Asuntos Económicos y Sociales, División de Población (2012). *2012 Update for the MDG Database: Adolescent Birth Rate (POP/DB/Fert/A/MDG2012)*. La tasa de natalidad en la adolescencia refleja la cantidad anual de alumbramientos por cada 1.000 mujeres de 15 a 19 años de edad.



En varios países de América Latina se ha adelantado la edad de inicio de las relaciones sexuales (OPS, 2009) y esta región se destaca asimismo por sus altas tasas de fecundidad en

la adolescencia. Como se indica en el cuadro 2, las cifras registradas se ubican por encima de la media mundial y solo son superadas por las de países del continente africano.

Cuadro 2. Grandes regiones del mundo: tasa global de fecundidad (TGF) 2005/10, tasa específica de fecundidad del grupo de 15 a 19 años para 2005/10 y porcentaje del total de nacidos vivos cuya madre era adolescente (2004).

Región	TGF 2005/2010	Tasa específica de fecundidad: 15-19 años 2005/2010	Porcentaje del total de nacidos vivos cuya madre era adolescente* 2004
El mundo	2,53	48,9	13
África	4,88	103,6	17
Asia	2,25	34,8	11
Europa	1,54	19,2	7
América Latina y el Caribe	2,30	73,2	18
América del Norte	2,02	37,3	12
Oceanía	2,47	32,8	7

Fuente: Naciones Unidas, Departamento de Asuntos Económicos y Sociales, División de Población, Sección Fertilidad y Planificación Familiar. Revisión 2012. Disponible en: <http://www.un.org/en/development/desa/population/publications/dataset/fertility/wfd2012/MainFrame.html> [Fecha de consulta: 20 de noviembre de 2013].

(*) Fuente: CEPAL- UNICEF, 2007. Disponible en: http://www.unicef.org/lac/desafios__n4_esp_Final%281%29.pdf. Cifras 2004. [Fecha de consulta: 20 de noviembre de 2013.]

El 20% de los partos en América Latina correspondió a mujeres menores de 20 años y se estima que el 40% de los embarazos no fue planificado (OPS, 2007).

Según el estudio publicado en el boletín de Naciones Unidas (2007), *Desafíos*, la maternidad adolescente en América Latina prepondera en contextos de pobreza y desprotección social, y hay un alto porcentaje de casos no deseados debido a que muchos embarazos se originan en situaciones de abuso de menores.

La Organización Panamericana de la Salud (2009) expresa que las normas culturales y sociales de género que impiden el acceso a la información básica debilitan la autonomía de las

adolescentes para tomar decisiones que involucren su sexualidad dejándolas más expuestas a la coerción sexual o abuso.

Sin embargo, para mejorar la vida y la salud de las adolescentes es necesario sensibilizar también a los varones ya que las expectativas tradicionales relacionadas con la masculinidad suelen asociarse a comportamientos sexuales que aumentan el riesgo de contraer la infección por el VIH como también el embarazo temprano no planificado (Barker, G., Ricardo C. y Nascimiento, M., 2007).

Por eso, aun cuando se constaten importantes desigualdades de género, no es justo culpabilizar a los varones ya que ellos sufren también la falta



de educación sexual y, como las mujeres, merecen recibir información sobre su vida sexual, así como contar con el apoyo de las instituciones educativas (para poder sostener sus estudios) y de los servicios de salud.

En los últimos años, varios países de la región han elaborado normativas y desarrollado proyectos referidos a la educación sexual de adolescentes y jóvenes. Se presentan a continuación algunas de ellas.

Cuadro 3. Normativa/Política de Educación Sexual según país.	
País	Normativa/Políticas referidas a Educación Sexual
Argentina	Desde el año 2006, vinculado con la sanción de la ley 26.150, se encuentra vigente el Programa Nacional de Educación Sexual Integral. http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley26150.pdf
Bolivia (Estado Plurinacional de)	En el artículo 66 de la nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (7 de febrero de 2009) se “garantiza a las mujeres y a los hombres el ejercicio de sus derechos sexuales y sus derechos reproductivos”. Por otra parte, en la transformación curricular que se está implementando en todo el sistema educativo plurinacional se afirma: “La salud responsable en educación sexual sana es asumida desde los valores propios de nuestras culturas concebidas en la vida para vivir bien; estas temáticas serán desarrolladas y visibilizadas en los contenidos curriculares del eje articulador convivencia con la naturaleza y salud comunitaria, en los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria en los diferentes grados de escolaridad del subsistema de educación regular, asimismo en los Subsistemas de Educación Alternativa y Especial.”
Brasil	Si bien no hay legislación específica sobre educación sexual, en muchos casos es un tema transversal o un proyecto específico elaborado por cada escuela. Por otra parte, en la formación del profesorado, Brasil otorga un importante lugar a la temática del género y la sexualidad. El libro <i>Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais</i> , publicado por la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad, es un ejemplo de ello.
Chile	En la Ley General de Educación N° 20.370 (2009), el artículo 11 menciona: “El embarazo y la maternidad en ningún caso constituirán impedimento para ingresar y permanecer en los establecimientos de educación de cualquier nivel, debiendo estos últimos otorgar las facilidades académicas y administrativas que permitan el cumplimiento de ambos objetivos.” La base institucional para el desarrollo de la educación sexual en Chile está definida por el Ministerio de Educación en el documento “Política de educación en sexualidad”. http://www.gparlamentario.org/pdf/ChileanLegislation/Politica.educ.sexual.Chile.pdf
Colombia	El marco normativo de la educación sexual lo constituye la Ley General de Educación (1994) y la Resolución 3.353. En el año 2008 se promulgó la Ley 1.257 en la que se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres. También cuentan con un Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía. http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-172204_recurso_1.pdf



Ecuador	<p>El Acuerdo Ministerial 403 de 2006 institucionaliza la educación sexual en todos los centros educativos públicos en el marco de la Ley de Educación de la Sexualidad y el Amor (20/03/98). http://www.pnud.org.ec/odm/planes/educacion.pdf</p> <p>- Acuerdo Ministerial N° 089 del 8 de marzo de 2007, que resuelve implementar cuatro planes: Plan de acción integral a las adolescentes en estado de embarazo; Plan nacional de prevención del embarazo en adolescentes; Plan nacional para la erradicación de la violencia de género; Plan para la erradicación de los delitos sexuales.</p> <p>- Acuerdo Ministerial N° 062 del 26 de febrero de 2008 para la institucionalización del Plan nacional para la erradicación de los delitos sexuales en el ámbito educativo.</p> <p>- Acuerdo Ministerial N° 436 del 21 de noviembre de 2008 para prohibir a las instituciones educativas solicitar pruebas de salud vinculadas al VIH/SIDA.</p> <p>- En el año 2008 el Ministerio de Educación implementa el “Programa Nacional de Educación de la Sexualidad y el Amor” (PRONESA). http://web.educacion.gob.ec</p>
Paraguay	<p>Plan Nacional de Educación Sexual y Reproductiva 2009-2013. Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social. http://www.cepep.org.py/archivos/PlanNacionalSSR.pdf</p> <p>Marco Rector Pedagógico para la Educación Integral de la Sexualidad, 2010. Ministerio de Educación. http://www.cdia.org.py/publicaciones/marcorectoredagogicoparalaeducacionintegralde-lasexualidad.pdf</p>
Perú	<p>Plan de Educación Sexual Integral en el sistema educativo: la Educación Sexual Integral forma parte del proceso formativo. El Ministerio de Educación, a través de la Dirección de Tutoría y Orientación Educativa (DITOE), ha aprobado los Lineamientos Educativos y Orientaciones Pedagógicas para la Educación Sexual Integral y los Lineamientos Educativos y Orientaciones Pedagógicas para la Prevención de las Infecciones de Transmisión Sexual, VIH y SIDA, para su desarrollo en las instituciones educativas de Educación Básica Regular. http://www.orealc.cl/practicaregionaleducacionsexualidad/wp-content/blogs.dir/23/files_mf/1375470332_magicfields_adjunto_es_1_1.pdf</p>
Uruguay	<p>Ley 18.426 de Salud Sexual y Reproductiva, 2008. http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.18426</p>
Venezuela (República Bolivariana de)	<p>Ley orgánica de protección de niños, niñas y adolescentes (LOPNA), 1998. En su artículo 50, Salud Sexual y Reproductiva, expresa “Todos los niños y adolescentes tienen derecho a ser informados y educados, de acuerdo a su desarrollo, en salud sexual y reproductiva para una conducta sexual y una maternidad y paternidad responsable, sana, voluntaria y sin riesgos”.</p> <p>http://www.oas.org/Juridico/mla/sp/ven/sp_ven-mla-law-child.pdf</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de sitios consultados.



GÉNERO

Varones y mujeres: de amores, violencias y derechos

Abrir el debate sobre estos temas convoca también a pensar en los marcos que las sociedades han construido (y tienen todavía por construir) para generar el respeto y la no discriminación. Respetar la pluralidad en pos de la convivencia obliga a elaborar normas que regulen las prácticas a favor de la dignidad humana, aun cuando sea difícil definir y acordar qué entendemos como digno, tal como sostiene la filósofa Judith Butler (2006).

Vale la pena preguntarse qué implica pensar “qué escuela media queremos” en el debate sobre género. En la escuela, es importante

que varones y mujeres puedan expresar sus gustos, deseos y sentimientos sin ser juzgados ni criticados a partir de modelos que indiquen comportamientos “correctos” para unos y para otras. Además, la escuela puede ser un lugar propicio para identificar muchas desigualdades e injusticias que no suelen percibirse como tales, pues están naturalizadas en nombre del amor u otros justificativos. Creemos que la escuela puede contribuir a que varones y mujeres se relacionen de manera respetuosa, valorándose, ante todo, como seres humanos.



Cómo tratar el tema

Las preguntas para el debate de los estudiantes giran en torno a identificar diferentes maneras de sentir y de dotar de significado a los sentimientos, sin pretender construir jerarquías.

También se busca identificar estereotipos de género, con el objetivo de trascenderlos. Es importante que los jóvenes puedan ampliar sus posibilidades de elección.

Otra cuestión que merece particular atención es el tema de las relaciones de poder y de imposición que muchas veces se construyen entre varones y mujeres, y que se muestran de manera “naturalizada”.

Es importante discutir la tensión entre las “elecciones personales” y las “imposiciones” (familiares, culturales, individuales, etc.). Es necesario destacar que todos tienen derecho a decidir. No hay una única alternativa posible en la construcción del propio proyecto de vida.

Para obtener más información

Biblioteca digital con publicaciones institucionales e investigaciones sobre derechos de las mujeres, producidas por organizaciones nacionales e internacionales.

<http://www.iidh.ed.cr/comunidades/derechosmujer/>

Documento desarrollado por la Organización Mundial de la Salud: “Violencia contra la mujer. Un tema de salud prioritario”, 1998.

Guía que reúne recursos disponibles en Internet sobre género y desarrollo. Proyecto desarrollado por: Ayuntamiento de Córdoba, España; Junta de Andalucía, Córdoba; y MZC, Mujeres en Zona de Conflicto (ONGD).

<http://guiagenero.mzc.org.es/>

Revista Iberoamericana de Educación, nº 6: “Género y educación”.

<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie06.htm>



GÉNERO

Varones y mujeres: de amores, violencias y derechos

Bibliografía

- Barker, G., Ricardo, C. y Nascimento, M. (2007), *Engaging men and boys in changing gender-based inequity in health: evidence from programme interventions*, Ginebra, Organización Mundial de la Salud.
- Butler, J. (2006), *Deshacer el género*, Buenos Aires, Paidós.
- Duby, G.; Perrot, M. (dir.) (2003), *Historia de las mujeres*, Madrid, Taurus.
- Fernández, A. M. (1994), *La Mujer de la ilusión*, Buenos Aires, Paidós.
- Fernández Enguita, M. (1999), “Es usted gitano, va a la escuela”, en *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, N° 38, Barcelona, Editorial Archipiélago. Disponible en: <http://campus.usal.es/~mfe/enguita/Textos/Es%20usted%20gitano>
- Fondo de Población de las Naciones Unidas (2013), *Estrategia regional para América Latina y el Caribe para la Prevención y el Abordaje de la Violencia Sexual contra las Mujeres 2011 - 2013*. Disponible en: <http://lac.unfpa.org/webdav/site/lac/shared/DOCUMENTS/2011/>
- Fondo de Población de las Naciones Unidas (2013), *El estado de la población mundial 2013: Maternidad en la niñez*. Fondo de Población de las Naciones Unidas. Disponible en: <http://www.unfpa.org/webdav/site/global/shared/swp2013/SP-SWOP2013.pdf>
- Foucault, M. (1990), *Historia de la sexualidad. Tomo 1: “La voluntad de saber”*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Fraser, N. (1997), *Justicia interrumpida. Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores.
- Le Bretón, D. (1999), *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Marqués, J. V. (1997), “Varón patriarcado”, en *Masculinidades, poder y crisis*, Santiago de Chile, FLACSO-Isis Internacional.
- Mastretta, A. (1990) *Mujeres de ojos grandes*, México, Cal y Arena.
- Morgade, G.; Alonso, G. (2008), *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia*, Buenos Aires, Paidós.
- Morgade, G. (2001), *Aprender a ser varón, aprender a ser mujer*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Organización Mundial de la Salud (2013), *Estimaciones mundiales y regionales de la violencia contra la mujer. Prevalencia y efectos de la violencia conyugal y de la violencia sexual no conyugal en la salud*. Disponible en: <http://www.who.int/reproductivehealth/publications/violence/>
- Organización Mundial de la Salud (2010), *Prevención de la violencia sexual y violencia infligida por la pareja contra las mujeres*. Edición en español realizada por la Organización Panamericana de la Salud. Disponible en: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/activities/intimate/en/



- Organización Mundial de la Salud (2005), *Estudio multipaís sobre salud de la mujer y la violencia doméstica contra las mujeres*. Disponible en:
http://www.who.int/gender/violence/who_multicountry_study/en/
- Organización Panamericana de la Salud (2013), *Violencia contra la mujer en América Latina y el Caribe. Análisis comparativo de datos poblacionales de 12 países*. Organización Panamericana de la Salud, Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades. Disponible en: www.paho.org/violence
- Organización Panamericana de la Salud (2009), *Estrategia y plan de acción sobre la salud de los adolescentes y los jóvenes*. Washington, DC: OPS (CD49/12). Disponible en:
<http://www2.paho.org/hq/dmdocuments/2011/Estrategia-y-Plan-de-Accion-Regional-sobre-los-Adolescentes-y-Jovenes.pdf>
- Organización Panamericana de la Salud (2007), *Vol. I-Regional: Salud en las Américas*, Washington, DC (Publicación Científica y Técnica N° 622).
- Schmuckler, B. (1982), “Familia y dominación patriarcal en el capitalismo”, en *Sociedad, subordinación y feminismo*, Bogotá, Magdalena León.
- Shorter, E. (1975), *El nacimiento de la familia moderna*, Buenos Aires, Crea.
- Subirats, M. (1999), “Género y escuela”, en Lomas, C., *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Barcelona, Paidós.

JÓVENES Y TRABAJO

El futuro es hoy. Jóvenes, trabajo y vida



Un caso para debatir

Este caso ha sido confeccionado tomando como referencia un artículo publicado por el Colectivo La Vaca (2006) y un capítulo del libro de Meradi, L. (2009). Se conserva el habla rioplatense del contexto original.

Acto I / Escena 1. Corre el año 2003, Lucas tiene 18 años y acaba de terminar la escuela media. Está feliz, logró ingresar en un *call center* de la provincia de Buenos Aires (Argentina) vinculado con una reconocida firma americana que en el aviso figuraba como un *contact center* internacional. Va a ganar 650 pesos (poco más de 150 dólares) vendiéndoles por teléfono a lectores españoles, en castellano neutro, la suscripción para un muy importante diario de Madrid. Para este servicio, el diario había contratado a un *call center* español, que subcontrató a la firma americana que, a su vez, subcontrató a la agencia bonaerense que convocó a Lucas.

Escena 2. Lucas descubre que las posibilidades de vender una suscripción son de 1 en 80, pero se esfuerza en castellano neutro. Sus jefes le piden que mienta para convencer a los españoles. Lucas miente y ellos celebran cuando hace una venta. Luego le hacen pagar, como a todos, parte del regalo de cumpleaños para un supervisor: un equipo de DVD. **Escena 3.** Al mes siguiente Lucas y sus compañeros reciben una pequeña sorpresa al cobrar su primer salario. Descubren que los 650 pesos se transformaron en 490. Lucas reclama por el salario. Le contestan: “¿Qué querés? Por lo menos te pagamos en fecha”. Junto a sus compañeros, Lucas comienza a hacer cosas que se consideran impropias en la empresa, como no participar en los cumpleaños de los supervisores. Peor aún, empiezan a no festejar las ventas (actividad que es acompañada con un griterío y aplausos agitados por los supervisores). **Escena 4.** La firma decide presionar a una empleada para que se vaya, por su “poca onda”, por su “poca disposición”. La pasan del turno mañana al de la noche. La joven tiene un hijo de 3 años y le resulta imposible trabajar por la noche. La presionan hasta que renuncia. Lucas se indigna y manifiesta su disgusto a la jefa de plataforma (la jefa de los supervisores), que le dice sin dudar: “Te vas ya mismo de acá”.



Acto II / Escena 1. Lucas recibe el llamado de una chica que le avisa que su currículum fue seleccionado para una entrevista. Es una empresa que vende tarjetas de crédito y tiene que presentarse a las 10 de la mañana del día siguiente: “Tenés que llevar el currículum con foto, constancia de identidad y de estudios”, le dice la joven.

Escena 2. Lucas prende la computadora y revisa el currículum que confeccionó hace meses para postularse para aquel empleo. No recuerda qué cosas había inventado consultando “bolsas de trabajo” en páginas de Internet. Lee. Educación formal: bachiller, inglés nivel avanzado. Conocimientos contables: análisis de cuentas, conciliaciones bancarias, créditos y cobranzas, facturación. Pago a proveedores. Trámites bancarios. **Escena 3.** Lucas sabe que si le hacen algunas preguntas no va a saber qué contestar y llama a un amigo que trabaja en un banco. El amigo le dice, riendo: “¡Pero tenés un currículum mejor que un gerente! Te deben haber llamado para un puesto importante”. **Escena 4.** Lucas ya imprimió su currículum con las experiencias laborales inventadas y solo le falta agregarle una foto. Saca la cámara digital que tiene en la mochila. “Dame, que te la saco yo”, le dice el hermano. Se tientan. “Esperá, que me da risa”. Lucas se cachetea un poco, se pone serio unos segundos. Su hermano saca la foto. “Buenísima. Parezco una persona triste con la esperanza de que conseguir un trabajo la hará feliz”.

Acto III / Escena 1. Lucas se encuentra con Sebastián, un amigo que también tuvo su primera experiencia laboral en un *call center*. Igual que Lucas fue saltando de trabajo en trabajo, pero no dejó de tocar la guitarra y hace poco logró armar una banda. Lucas le pregunta si ya tocaron. “Ensayamos mucho, pero todavía no tocamos”, le dice Sebastián, y lo invita a participar de un ensayo. **Escena 2.** Lucas se encuentra en la sala de ensayo con Sebastián y su banda. Está cansado después de caminar todo el día (ahora trabaja de vendedor de seguros para automóviles), pero está feliz de encontrarse con amigos. Toman unas cervezas. La banda no está mal, se entusiasma. **Escena 3.** La banda toca por primera vez en un club, en un festival de bandas. Los chicos prepararon carteles e invitaron a los amigos y, con una parte del sueldo que cada uno puso, pagaron los gastos. No ganaron nada, pero conocieron otras bandas. Están contentos con la primera experiencia.



Posfordismo. La generación postalfabética ante la experiencia del trabajo

Lucas, como tantos otros jóvenes que inician su recorrido laboral, se enfrenta a las nuevas modalidades de contratación y trabajo que propone el capitalismo globalizado. En el primer acto de la primera escena se pueden observar los efectos del pasaje de una sociedad de productores a otra de consumidores, de un capitalismo industrial, fordista y de largo plazo, a un capitalismo de servicios, posfordista y de corto plazo. Allí se revelan las condiciones de contratación de Lucas: “El diario había contratado a un *call center* español, que subcontrató a la firma americana que, a su vez, subcontrató a la agencia bonaerense que convocó a Lucas”. Entre el diario que contrata un servicio y el joven trabajador existe no solo el Océano Atlántico y la distancia territorial, sino tres agencias: la española, la americana y la agencia de la provincia de Buenos Aires. ¿Lucas vende un servicio para un diario español? Al menos eso parece (vende suscripciones) y, sin embargo, más allá del objeto, entre el primer acto y los siguientes, la escena que escogimos destaca las formas de un trabajo que exige disposiciones lingüísticas (el correcto uso del castellano neutro) y de carácter (mentir para lograr más ventas, tener buena onda, poner dinero para el regalo del supervisor, etc.) que remiten a las nuevas condiciones de trabajo posfordista. En efecto, a diferencia del fordismo, que dejaba la mente fuera de la producción (tal como enseña la película *Tiempos modernos* del genial Charles Chaplin), el rasgo central del posfordismo viene dado por el ingreso de los afectos, la comunicación y el lenguaje en la producción. Con el posfordismo, el lenguaje y la facultad de habla, ingresan en la totalidad del proceso de trabajo.

No hay una sola causa para explicar esta transformación. Pero, sea por la competencia, por las restricciones nacionales, por la crisis del petróleo y el fin del patrón oro, o por las luchas obreras, la realidad es que la recesión que produjo la crisis de la década de 1970 forzó una reorganización total de la producción, que hizo abandonar los parámetros clásicos del fordismo basados en consumo de masas, seguridad laboral, salarios más o menos altos, y economías nacionales cerradas, por una modalidad en la cual se prioriza la flexibilidad del mercado de trabajo, la polifuncionalidad del trabajador, la desconcentración laboral mediante la subcontratación, la incorporación de nuevas tecnologías informáticas y el crecimiento del área de los servicios. Como han destacado la mayoría de los investigadores, en el posfordismo el uso de la información regula los ritmos de producción de mercancías sobre la base de la demanda del mercado. Dicho de un modo más sencillo: en lugar de producir primero y buscar luego un mercado, se trata de explorar lo que el mercado demanda y regular, con esa información, la producción y el tiempo de trabajo. Este giro en el paradigma productivo tuvo lugar por primera vez en la década de 1950, en Japón –en la empresa automotriz Toyota– y se extendió al resto de Occidente hacia mediados de los años setenta. Desde entonces no ha dejado de ganar influencia hasta resultar el factor dominante de una producción cada vez más inmaterial, dominada por el uso de la información, a partir de un tipo de trabajo asociativo, vincular y lingüístico que hace uso intensivo de ese conocimiento en la producción de mercancías.

Cuando la generación de Lucas se incorpora al mundo del trabajo, estas transformaciones ya han modificado el lugar social que supo tener el trabajo en la cultura de Occidente durante casi dos siglos, pero sobre todo durante lo que Eric Hobsbawm (2003) ha llamado “los treinta años



dorados”, entre los años cuarenta y setenta del siglo XX. De ser un medio esencial de disciplina y formación, una actividad que dotaba a los individuos de un valor identitario, el trabajo fue perdiendo el valor moral que tenía para el conjunto de la comunidad. Así, la clase trabajadora, en lugar de sentirse orgullosa de pertenecer a un sector social en ascenso o a una comunidad que los reconocía por su vigor para producir la riqueza social, vive atribulada por una pérdida innegable de identidad, ante un mercado laboral extraordinariamente diversificado, reconvertido, automatizado y restringido –con el fantasma de la desocupación siempre al acecho– y una retribución salarial cada vez más desigual.

Esta pérdida de centralidad del trabajo en la vida cultural de las sociedades contemporáneas explica, al menos en parte, las razones que hacen posible que los supervisores de Lucas (trabajadores en apariencia más calificados en virtud de sus años, pero también de su osadía) puedan primero decirle “¿Qué querés? Por lo menos te pagamos en fecha”, ante el reclamo por la rebaja de sueldo, y, acto seguido, echarlo cuando reclama por una compañera de trabajo que está siendo injustamente tratada. La ausencia de sindicato ante una actividad relativamente nueva como la de los *call centers* habla del deterioro de las protecciones y la dificultad que tienen los propios sindicatos para convencer a los más jóvenes de la necesidad de asociarse. Pero el modo en que Lucas es tratado por sus supervisores revela también otra cosa: que el posfordismo, aunque dentro de sus consignas enarbole la del trabajo cooperativo y en equipo, está lejos de haber disuelto las jerarquías laborales. La generación postalfabética –llamada así porque se vale del dominio de los símbolos y las imágenes– empieza a descubrir que los nuevos trabajos pueden generar experiencias interesantes, pero también coacciones mayores que las sufridas por generaciones anteriores.

Alta rotación. La formación del currículum vitae y el estatuto de lo precario

El segundo acto presenta una situación que nos interesa porque remite a la formación del currículum vitae (CV) de Lucas, y, sobre todo, al significado que tiene en el posfordismo producir una imagen de sí: incluso para los trabajos menos calificados se exige un cierto tipo de perfil y experiencia. En la sucesión de actos se observa que Lucas produce (inventa) el CV y sabe que si le hacen preguntas sobre su experiencia laboral no va a saber qué contestar. Por otra parte, la proyección de la imagen personal es tan importante que vale tomar el último gesto referido a la foto como un dato central: “Buenísima. Parezco una persona triste con la esperanza de que conseguir un trabajo la hará feliz”. No hay que esperar a la explosión del *fotolog* y las redes virtuales para advertir cuán importante resulta la imagen en la vida contemporánea y en el mundo del trabajo. No obstante, el detalle no es menor: Lucas juega con ironía juvenil el juego de supervivencia que, imagina, juegan los desempleados crónicos: parecer triste, parecer necesitado.

Fotolog (en inglés, *log* significa “diario” o “cuaderno de bitácora”) es una red de Internet que se usa para subir y compartir fotos. Fotolog.com tiene más de 22 millones de miembros en más de 200 países. Para más información: <http://www.fotolog.com/>

Las primeras experiencias de trabajo de jóvenes como Lucas son un registro de situaciones de precariedad en las cuales los denominadores comunes son los bajos sueldos, la exigencia empresarial de flexibilidad horaria y la presión sobre la disposición anímica para sostener la calidad del servicio ofrecido (venta, entretenimiento o atención al público). Es cierto que los jóvenes no dejan de moverse en busca



de alternativas, pero, como enseña el caso de Lucas, resulta difícil estabilizar una vida bajo el acecho de la precariedad.

Pero hay otro detalle para tener en cuenta: Lucas es un joven de clase media que busca trabajos en el sector de servicios (en el *call center*; en la empresa de tarjetas de créditos, vendiendo seguros para automóviles). Pero esta no es la situación de todos los jóvenes que hacen sus primeras experiencias laborales. Muchos ni siquiera acceden a los puestos flexibilizados y precarios del capitalismo de servicios, y con suerte consiguen una vacante en los rubros menos calificados vinculados a la industria y a la producción.

En la década de 1970 el empleo precario comenzó a extenderse en Occidente, pero, en el marco de las políticas proteccionistas de los Estados de bienestar, todavía se lo consideraba una anomalía a superar. En los años noventa, ante la crisis de las políticas bienestaristas, se impuso como valor dominante la competencia salvaje y avanzaron las desregulaciones a las protecciones laborales. La mayor parte de los nuevos empleos que se generaron desde entonces, en nuestros países, fueron precarios. En el marco de altas tasas de desocupación, lo que era una tendencia anómala se consolidó socialmente, y el modelo de trabajo asalariado estable fue puesto en entredicho. Trabajos como el de Lucas no solo parecen plasmar el retorno a la falta de garantías, sino, además, colocar a los jóvenes ante la experiencia de la corrosión del carácter. *La corrosión del carácter* es el nombre de un libro escrito por el sociólogo norteamericano Richard Sennett (2001). Allí, el investigador pone la lupa sobre lo que llama “las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo”. En efecto, el carácter de los individuos —aquel núcleo de la personalidad cuya fortaleza descansa en la posibilidad de proyectar un futuro— es el más afectado por la experiencia de la flexibilidad,

esto es, por la exigencia de asumir riesgos sin ningún tipo de protecciones contractuales que se correspondan con el trabajo realizado. En otras palabras: el trabajo precario, desregulado y flexibilizado, no solo repercute en el sueldo de bolsillo de las personas, sino que tiene importantes consecuencias subjetivas.

Por otro lado, continúa, Sennett, la lógica del capitalismo actual se resume en la frase “nada a largo plazo”. La flexibilidad, dice este autor, pone en cuestión la rutina, y, además, exige de los individuos apertura y disposición al cambio, exige que el riesgo sin garantías se transforme en una cualidad de los individuos. Para Sennett, el régimen de poder flexible afecta a los más jóvenes, quitándoles la idea de carrera y los objetivos de largo plazo. Sin horizonte, los jóvenes tienen entre sus manos fragmentos de trabajo y vida. La corrosión los afecta de un modo todavía impensado. En este sentido puede entenderse por qué, para jóvenes como Lucas, que viven y sufren estas transformaciones, la palabra “cambio” pueda significar menos un desafío de crecimiento personal que estar, una vez más, a la deriva.

¿Una vida realizada? Entre el trabajo y los consumos culturales

La pérdida de centralidad del trabajo y el atractivo que ejercen sobre los jóvenes las industrias culturales —moda, música, cine, televisión, *web*— son fenómenos concomitantes que han desplazado las preguntas por la identidad del mundo del trabajo al mundo de los consumos culturales. Así, ante preguntas tales como “¿quién soy?” o “¿qué me define como persona?”, la mayor parte de nuestros jóvenes se inclinan más por destacar gustos y preferencias artísticas, deportivas, culturales, que la actividad laboral.

Hay un texto de la socióloga argentina Maristella Svampa: *Identidades astilladas. De la patria*



metalúrgica al heavy metal (2000), que tal vez nos sirva para pensar la relación entre identidad, trabajo, jóvenes. En su investigación, Svampa realiza una serie de entrevistas a trabajadores metalúrgicos argentinos de tres generaciones, mostrando crudos contrastes. Entre los testimonios, está el de Roque, un operario calificado de veinticuatro años que trabaja en una empresa automotriz. Para él, el sindicato tiende a ser confundido con la obra social, poco serio en sus respuestas a las verdaderas necesidades de los trabajadores, “mentiroso” y en algunos casos, “vendido” a la patronal. Para los delegados, Roque es el caso típico del joven trabajador díscolo y despolitizado que se afilia y desafilia al sindicato según el mal humor del momento.

En la entrevista, Roque no niega sus raíces sociales pero reivindica para sí una identidad tribal. Se trata de comunidades emocionales, dice Svampa, en las cuales se gestan, afirman y cambian identidades cada vez más fragmentarias, relativas y flotantes. Roque cuenta con un grupo de referencia –los *heavy*– que parecen darle una identidad tribal relativamente estable: “Nosotros le decimos la tribu, porque somos todos iguales”. Roque sonríe, dice Svampa, “mientras nos muestra los numerosos tatuajes que cubren su cuerpo y nos habla del atuendo que lo identifica como *heavy* (pantalones camuflados, remeras negras dibujadas), aparentemente sin reparar que aquello que nos está señalando es el overol azul que comparte con los otros trabajadores”.

El caso de Roque resulta así arquetípico: la política le parece sucia; el sindicato, vendido; el trabajo, un instrumento de satisfacción de necesidades. Más claramente: ni el trabajo, ni la política, ni el sindicato resultan índices de identidad. Lo mismo sucede con Sebastián, el amigo de Lucas, y con el propio Lucas, cuyo entusiasmo no parece estar ligado al trabajo. Lo que sucede fuera del trabajo, incluso en sus variaciones, tiene una con-

tinuidad que dota de identidad a Sebastián, Lucas y Roque. La intensidad vital de estos jóvenes parece jugarse en la música que tocan y escuchan, en la identificación que proponen ciertos estilos (en el caso de Sebastián y Lucas, el rock barrial; en el de Roque, ese rock pesado que, a pesar de lo que él mismo cree, tiene no poco que ver con su propio trabajo). Lucas, Sebastián, Roque –y con ellos, miles de jóvenes– se reconocen más en la tribu que en el taller, más en la esquina del barrio con sus amigos que en la empresa metalúrgica o en el *call center* con sus compañeros de trabajo.

También Reguillo Cruz (2000) ha puesto de relieve este fenómeno. La investigadora mexicana afirma que jóvenes de toda América Latina tienen una relación instrumental con el trabajo y hace décadas que han dejado de depositar en él expectativas de movilidad social ascendente. Esta falta de expectativas (que incluye la institución escolar y la familia) ha sido aprovechada por la industria del entretenimiento con el objeto de multiplicar y segmentar en forma cada vez más precisa el deseo de los jóvenes, de edades y sectores sociales diversos: para cada uno, su objeto seductor y evanescente, y luego uno nuevo, y así, al infinito.

Si bien el mercado de consumos culturales ha interpelado mejor a los jóvenes que el mundo del trabajo y la escuela, es sabido que la actual sociedad del conocimiento exige una alta cualificación para acceder a un buen trabajo, mientras que se reconoce salarialmente a un sector muy reducido de los trabajadores.

Sea como fuera, para jóvenes trabajadores como Lucas o Roque, parece claro que la identidad no pasa por el trabajo. Pero en la otra punta de la escala, en los trabajos altamente calificados se produce el fenómeno contrario: no hay diferencia entre trabajo y vida, y la totalidad de la vida es puesta al servicio de la empresa. Es el caso de muchos de los trabajadores cuyas tareas están ligadas al desarrollo de tecnologías



digitales sofisticadas, el mercado de servicios a gran escala o los flujos globales del capital financiero. Se trata de trabajos no rutinarios, con horarios y tareas flexibles, en los que prevalecen los “proyectos” y los “objetivos”. La exigencia –implícita o explícita– de entrega y compromiso con la empresa es tal que se termina desdibujando dónde y cuándo termina el “trabajo” y dónde y cuándo empieza la “vida”.

Las manchas del tigre. Infancia, trabajo y explotación

El capitalismo contemporáneo es pues, como dice el filósofo italiano Paolo Virno (2002), un tigre con muchas manchas, un archipiélago complejo de muchas islas en el cual conviven el trabajo esclavo (con la explotación de inmigrantes, mujeres y niños en talleres clandestinos, sobre todo de confección de indumentaria) con nichos de innovación en los servicios y en la investigación (*pools* de inversión, asesoramientos financieros, innovación de *software* y *hardware*); el trabajo por cuenta propia con las viejas y las nuevas modalidades de trabajo en la ganadería y la agricultura, las grandes cadenas de espectáculo, turismo y entretenimiento, con el trabajo formal e informal en pequeñas y medianas industrias.

Entre todas estas formas de trabajo, es preciso destacar aquello que la legislación ha denominado “trabajo infantil”, una forma distinta de la que hemos observado en los casos de Lucas, Sebastián o Roque. “Trabajo infantil” alude específicamente a las tareas realizadas por niños y adolescentes que los privan de su potencial, de su dignidad y que resultan perjudiciales para su desarrollo, tanto físico como psicológico. Según la *Convención sobre los Derechos del Niño* (1989, Artículo 32) se trata de “cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social”.

Un solo dato nos puede dar una dimensión cuantitativa y cualitativa del problema. Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en América Latina y el Caribe más de cinco millones de niñas y niños se desempeñan en la agricultura y otros sectores de alto riesgo como la minería, los basureros, el trabajo doméstico y la pesca, con consecuencias lesivas para su existencia. Para la OIT, la tarea prioritaria consiste en formular sistemas de control, denuncia y seguimiento del trabajo infantil, esto es, promover acciones concretas de protección de la niñez y de erradicación del trabajo infantil. La integración del tema del trabajo infantil en la agenda del MERCOSUR, la promoción de una legislación conjunta de lucha contra el trabajo infantil y otras formas de explotación –la utilización de niños y niñas en conflictos armados, tráfico de drogas, turismo sexual– son tareas prioritarias del presente, y exigen no solo celeridad de los gobiernos, sino y quizás sobre todo, activa participación de la sociedad civil de nuestro continente.

Vale la pena que el debate sobre los jóvenes y el mundo del trabajo se vincule con la pregunta por la “escuela media que queremos”. En principio, habría un acuerdo en afirmar que es fundamental que la escuela brinde una buena formación para que los jóvenes y las jóvenes logren insertarse satisfactoriamente en el mundo laboral. Pero es sabido que las condiciones laborales del mundo actual son muy injustas, y que no alcanza con estar bien formado para conseguir un buen empleo. La escuela puede ser un espacio propicio para identificar estas injusticias, y para hacer que los adolescentes conozcan los derechos laborales y los mecanismos para defenderlos. También la escuela puede ser un buen lugar para discutir qué lugar ocupa lo laboral en la experiencia de vida de las personas y para acompañar a los jóvenes en sus búsquedas e inquietudes a la hora de elegir un trabajo.



Cómo tratar el tema

Las preguntas para debatir sobre este tema buscan que los estudiantes identifiquen las características del trabajo precario, para ser conscientes de las condiciones de contratación y laborales vigentes en el mercado de trabajo actual.

Es importante identificar la precariedad de las protecciones y garantías, como también pensar en las vías posibles (legales, sindicales, etc.) para obtener dichas garantías y para que los derechos laborales no sean vulnerados.

También hay una pregunta que apunta a desmenuzar qué se considera hoy como un “buen trabajador”. El objetivo es abrir esta expresión, ver todas sus aristas, y discutir si acuerdan o no con los rasgos actuales del “buen trabajador”, para construir sentidos propios sobre esta definición.

Otro punto importante es discutir con los estudiantes qué lugar creen que tendrá –o tiene, si es que ya trabajan– el trabajo en sus vidas, si será un organizador, si les permitirá construir proyectos o si privilegiarán el aspecto instrumental. ¿Vida y trabajo van por carriles separados? ¿Pueden juntarse o al menos intersectarse?

Para obtener más información

Sitios en Internet

Organización Internacional del Trabajo (OIT).

<http://www.ilo.org/global/lang--es/index.htm>

Programa IPEC (Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil), OIT.

<http://www.ilo.org/ipec/programme/lang--es/index.htm>

Películas

Prisioneros de la tierra (Mario Soffici, 1939), *Mundo grúa* (Pablo Trapero, 1999), *La fiaca* (Fernando Ayala, 1969), *Los inundados* (Fernando Birri, 1962), *Mala época* (Nicolás Saad, Mariano De Rosa, Salvador Roselli, Rodrigo Moreno, 1998), *Bolivia* (Caetano, 2001), *Quebracho* (Ricardo Wullicher, 1974), *La tregua* (Sergio Renán, 1974), *La patagonia rebelde* (Héctor Olivera, 1974), *Los hijos de Fierro* (Fernando Solanas, 1972), *Operación Masacre* (Jorge Cedrón, 1972), *Las aguas bajan turbias* (Hugo del Carril, 1952), *Ciudad de María* (Enrique Bellande, 1999), *Sólo por hoy* (Ariel Rotter, 2000), *La libertad* (Lisandro Alonso, 2001), *Silvia Prieto* (Martín Rejtman, 1998), *Bonanza* (Ulises Rosell, 2001), *Metrópolis* (Fritz Lang, Alemania, 1927), *Tiempos modernos* (Charles Chaplin, Estados Unidos, 1936), *Germinal* (Claude Berri, Francia, 1993), *Ladrón de bicicletas* (Vittorio de Sica, Italia, 1948), *Riff-Raff* (Ken Loach, Inglaterra, 1991), *La camioneta* (Stephen Frears, Inglaterra, 1996), *Recursos humanos* (Laurent Cantet, Francia, 1999), *El empleo del tiempo* (Laurent Cantet, Francia, 2001), *Dogville* (Lars von Trier, Dinamarca, 2002), *Los lunes al sol* (Fernando León de Aranoa, 2002), *Tocando el viento* (Mark Herman, Inglaterra, 1997), *The Full Monty* (Peter Cattaneo, Inglaterra, 1997), *La clase obrera va al paraíso* (Elio Petri, Italia, 1971), *Novecento* (Bernardo Bertolucci, Italia, 1976), *En construcción* (José Luis Guerín, España-Francia, 2001).



Bibliografía

- Bauman Z. (1998), *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*, Barcelona, Gedisa.
- Berardi, F. (2007), *Generación post alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*, Buenos Aires, Tinta Limón, Segunda bifurcación.
- Castel, R. (2004), *La inseguridad social*, Buenos Aires, Manantial.
- Colectivo *La Vaca* (2006), “Explotación y marketing. ¿Sabe dónde trabaja su hijo?”, publicado en *La Vaca*, el 01/08/2006.
En: <http://lavaca.org/seccion/actualidad/1/1401.shtml> [consultado el 20 de agosto de 2009].
- Deleuze, G. (1999), “*Poscriptum sobre las sociedades de control*”, en *Conversaciones 1972-1990*, Valencia, Pretextos.
- Gorz, A. (1997), *Metamorfosis del trabajo*, Madrid, Sistema.
- Hobsbawm, E. (2003), *Historia del siglo XX*, Buenos Aires, Crítica.
- Meradi, L. (2009), *Alta rotación. El trabajo precario y los jóvenes*, Buenos Aires, Tusquets.
- Reguillo Cruz, R. (2000), *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Buenos Aires, Norma.
- Sennett, R. (2001), *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama.
- Svampa, M. (ed.) (2000), *Desde abajo. Las transformaciones de las identidades sociales*, Buenos Aires, Biblos.
- Virno, P. (2002), *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*, Buenos Aires, Colihue.

PARTICIPACIÓN CIUDADANA
DE LOS JÓVENES

Nuevas formas de participación juvenil



Un caso para debatir

En el último mes, los diarios publicaron una serie de notas sobre conflictos desatados en escuelas medias.

Noticia 1

**La pelea por los derechos de la alumna indígena resultó exitosa.
Amancay puede ir a la bandera**

Después de dos meses de estar en la calle, Amancay y sus compañeros lograron ayer un triunfo rotundo: la derogación de la resolución escolar que señalaba que los estudiantes extranjeros no podían ser abanderados.

La historia había comenzado cuando la joven, de 18 años, nacida en un país limítrofe y con una fuerte identificación con su origen indígena, fue elegida para llevar la bandera por su alto promedio. Grande fue la sorpresa de sus compañeros y profesores cuando se enteraron de que existía una resolución que lo impedía. En uno de sus artículos indicaba que para “portar el estandarte nacional” había que ser “un ciudadano nativo”.

Los compañeros de Amancay decidieron convocar a una protesta en la puerta del Ministerio de Educación. Llevaron una pancarta que simplemente decía: “La bandera es de todos”. La medida se repitió una vez por semana durante casi dos meses.

“Nos sumamos porque consideramos que la escuela es un ámbito privilegiado para construir la idea de justicia y de igualdad”, dijo una de las profesoras presente en la última protesta.

Ayer, enterada de la buena nueva, Amancay propuso que en el próximo acto escolar de su escuela, la Media 16, estuvieran presentes las dos banderas: la del país y la de su pueblo indígena.



Noticia 2

Un estudiante se negó a ir a la bandera aduciendo que “no lo representa”

El Liceo N° 10, ubicado en los suburbios de la ciudad, vivió la semana pasada una situación inédita: un estudiante de 16 años, el mejor promedio de su clase, se negó a llevar la bandera argumentando “motivos ideológicos”. El joven, seguidor de la música *punk* y admirador de las ideas anarquistas, generó un serio conflicto en la institución.

“Consideré que la falta era grave. Por eso convoqué al Consejo de Profesores¹, que resolvió llamarle la atención y sugerirle que respetara los símbolos patrios”, declaró la directora y confesó que ella hubiera preferido el camino de la sanción.

Los padres del joven, aunque dijeron no compartir la ideología de su hijo, lo respaldaron. “Nosotros lo educamos para que pudiera elegir”, afirmó su madre.

Un grupo de alumnos, integrantes del Centro de Estudiantes², criticó la actitud de su compañero: “No podemos oponernos a nuestros símbolos nacionales en nombre de identidades impuestas por el mercado. Además, esta es una escuela pública y eso nos obliga a cumplir ciertas pautas”, escribieron en un volante que repartieron en la puerta de la institución.

Consultado por este medio, el joven en conflicto respondió: “Creo en la libertad de conciencia. Y así como la bandera no me representa, tampoco me representa el Centro de Estudiantes”. Esta declaración de principios fue acompañada por un grupo de jóvenes que organizó una cadena de correos electrónicos con el objetivo de difundir el caso. El texto que enviaron estaba encabezado por una frase que decía: “Abajo las banderas”.

¹ El Consejo de Profesores es un órgano conformado por profesores que tiene por función asistir al equipo directivo en la conducción de un establecimiento educativo. El Consejo de Profesores se reúne con periodicidad y es una instancia de deliberación que contribuye a la democratización de la toma de decisiones en una escuela.

² El Centro de Estudiantes o Centro de Alumnos es una organización democrática de representación de los estudiantes dentro de una institución educativa. Existen Centros de Estudiantes en escuelas secundarias, terciarias y en universidades.



La participación de los jóvenes: una construcción histórica y social

Es frecuente escuchar que “los jóvenes son apáticos” o “que no les interesa la política”. Por su parte, los propios jóvenes suelen decir que “la política es corrupta” y que a ellos “nadie los representa”. Sin embargo, vamos a plantear, a través de las palabras de la investigadora Rossana Reguillo Cruz, que a pesar de la difícil situación que muchos de los jóvenes del continente experimentan, existe un creciente protagonismo juvenil en procesos sociales de signo diverso en los que han tomado la palabra y los instrumentos de la comunicación para ponerlos a funcionar en registros que desafían lo que de manera dominante se piensa como ‘política’. Estas acciones, dice la autora, “deben ser leídas como formas de actuación política no institucionalizada y no como las prácticas más o menos inofensivas de un montón de inadaptados” (Reguillo Cruz, 2000, p. 14).

El lugar social de los jóvenes fue cambiando a lo largo de la historia. En la Edad Media, por ejemplo, los únicos que tenían derecho a la juventud eran los varones nobles. Su presencia en la escena pública estaba ligada a la belleza y a la disponibilidad para ir a la guerra. El destino del joven era el sacrificio en pos de la supervivencia del poder del grupo al cual pertenecía.

Así como este lugar social no fue el mismo en todos los tiempos, tampoco lo fue entre las distintas sociedades. A fines de la década del veinte, la antropóloga Margaret Mead escribió un libro clásico en relación con estos temas, *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. A través de un trabajo de campo, realizado en una isla de la Polinesia, observó cómo ocurría en esa sociedad el pasaje de la adolescencia a la adultez. El interés de Mead se había despertado a partir de lo que sucedía en su propia sociedad, la estadounidense, donde existían, de modo

cada vez más marcado, conflictos generacionales entre los jóvenes y los adultos.

Una de las conclusiones del libro era que el modo de vivir la adolescencia no estaba condicionado por la biología sino por la cultura: en Samoa, los adolescentes no sufrían conflictos severos durante su pasaje a la adultez, como sí ocurría en el mundo occidental. La ausencia de tensiones y de situaciones que inspiren el miedo, el dolor emocional o la angustia pueden explicar, en parte, lo raro que son los casos de inadaptación psicológica en Samoa. Los niños y los adolescentes “son exhortados a aprender, a obrar, a trabajar pero no a apresurarse en las elecciones que realizan” (Mead, 1985, p. 214).

Estos ejemplos, si bien son acotados, indican que la juventud no fue igual en todos los tiempos históricos ni tampoco para todas las sociedades ni para los diferentes grupos que las integran. La pertenencia de clase, el género, la etnia, la geografía que se habita y otras singularidades condicionan el modo de ser joven. Lo que sí existe en cada momento histórico es una forma dominante de ser joven que, en general, está marcada por el modo en que son jóvenes los varones de los sectores medios y medios altos.

Si aceptamos que las formas de ser joven no son siempre las mismas, entonces podemos afirmar que las formas de participación política y ciudadana de los jóvenes también varían con el paso del tiempo, entre las distintas sociedades y dentro de esas sociedades.

El historiador Eric Hobsbawm (2005) explica en su libro *Historia del siglo XX* que la irrupción de los jóvenes como sujetos políticos autónomos, es decir, con una concepción propia del mundo, ocurrió durante los años de la posguerra. Los jóvenes se volvieron visibles en la etapa que se conoce como “edad de oro del capitalismo”, que va desde la década del cuarenta hasta mediados de los años setenta. En



ese breve período, el rol activo del Estado posibilitó que amplios sectores sociales –no todos– accedieran a lo que se llama “moratoria social”, es decir: a un *plus* de tiempo para extender su educación y su esparcimiento, y postergar el ingreso a las responsabilidades adultas, tanto laborales como familiares.

Ese contexto inédito acompañó la aparición en la escena pública de un nuevo actor: la juventud, que construyó su identidad política, fundamentalmente, desde la condición estudiantil. Esta juventud, dice Hobsbawm, protagonizó una auténtica “revolución cultural” que se manifestó a través de la movilización y la lucha política, las experiencias contraculturales y las transformaciones cotidianas de la vida sexual y familiar.

Para visualizar la participación juvenil durante el siglo XX existen, en nuestra región y en otras partes del mundo, algunos casos paradigmáticos. Tomaremos para el análisis un caso europeo que, con el tiempo, se convirtió en emblemático, “Mayo del ‘68”. Con ese nombre se conoce la revuelta estudiantil –y luego obrera– ocurrida en Francia en 1968. El 22 de marzo de ese año un grupo de estudiantes de la ciudad de Nanterre protestó por la detención de seis integrantes del Comité Nacional de Vietnam que se oponían a la invasión norteamericana a ese país. A partir de ese hecho puntual se iniciaron una serie de manifestaciones, enfrentamientos con la policía e intervenciones políticas diversas que terminaron con una huelga general, que fue acompañada por importantes sindicatos y acatada por los dos tercios de los trabajadores.

Los estudiantes franceses estaban disconformes con las condiciones políticas de su país y querían transformarlas. A su vez, ansiaban modificar la vida cotidiana; una de las causas que agitó la protesta fue la prohibición que impedía que los varones tuvieran acceso a los dormitorios de las mujeres en las universidades. Estos jóvenes estaban marcados por una época de

grandes cambios, con hitos como la Revolución Cubana, la guerra por la independencia de Argelia (por ese entonces, colonia francesa), la resistencia de Ho Chi Minh en Vietnam y la revolución cultural en China. Tenían influencias del pensamiento marxista, el anarquismo y el movimiento situacionista.

En el Mayo Francés existía, además, una búsqueda estética. Los jóvenes consideraban que el cambio también pasaba por disputar el sentido de los símbolos sociales. El arte *pop*, el arte conceptual, el *happening*, el *collage*, la historieta y los *graffitis* fueron algunas de las formas de intervención urbana que utilizaron. Ese espíritu –luego deglutido, en parte, por el discurso publicitario– quedó en la memoria a través de algunas de sus frases más famosas: “Prohibido prohibir”, “El aburrimiento es contrarrevolucionario”, “La imaginación al poder”, “Seamos realistas, pidamos lo imposible”, “Nuestra esperanza no puede venir más que de los sin esperanzas”, “El derecho a vivir no se mendiga, se toma”.

Los jóvenes del Mayo Francés despertaron tanta admiración como críticas. Por un lado, fueron rechazados y reprimidos por las autoridades. Pero también recibieron la impugnación de aquellos que los miraban con sospecha por considerar que los estudiantes no eran más que “hijos de la gran burguesía del país” y que pronto “se cansarían de protestar para heredar los negocios de sus padres”.

El cineasta Pier Paolo Pasolini, integrante del Partido Comunista Francés, fue una de las voces críticas más ácidas. Escribió: “Cuando ayer en Valle Giulia pelearon con los policías, ¡yo simpatizaba con los policías! Porque los policías son hijos de pobres. Vienen de las periferias, campesinas o urbanas. (...) Tienen veinte años, la edad de ustedes, queridos y queridas. (...) En Valle Giulia, ayer, hemos tenido un fragmento de lucha de clase: y ustedes, amigos (aunque de la parte de la razón) eran los



ricos, mientras que los policías (que estaban de la parte equivocada) eran los pobres”.³

Las duras palabras de Pasolini apuntaban a un problema que ya hemos mencionado en este texto: si los jóvenes se volvieron visibles en la escena política del siglo XX a partir de su condición estudiantil, entonces, ¿dónde están los jóvenes de otros sectores sociales? ¿Sólo los jóvenes de sectores medios pelean por sus derechos ciudadanos y políticos?

En la América Latina de aquellos años existieron varios intentos de articular la lucha de los jóvenes estudiantes de sectores medios con otros sectores sociales. El “Cordobazo”, por ejemplo, fue un levantamiento ocurrido en la Argentina, en la ciudad de Córdoba en el año 1969, que esgrimió una consigna fundante: “obreros y estudiantes, unidos adelante”. Se trató de un intento de luchar contra una dictadura militar a partir de construir un colectivo donde los jóvenes confraternizaran con los trabajadores. El movimiento estudiantil mexicano, que terminó con la matanza en la Plaza de Tlatelolco⁴, también buscó en el año 1968 confluir en su accionar con otros sectores sociales.

Los investigadores en temáticas juveniles coinciden en señalar que la participación política de los jóvenes de aquellos años instituyó una

suerte de modelo para analizar la participación política de *todos* los jóvenes y de *todas* las épocas. Se dice, en referencia a aquella época, que “antes los jóvenes tenían ideales” o que “antes los jóvenes querían cambiar el mundo”. Pensar desde ese modelo puede contribuir a ejercer una crítica sobre las limitaciones de la política en el presente, pero también puede dificultar el reconocimiento de nuevas formas de la participación juvenil.

¿Cómo podríamos pensar, desde lo dicho hasta ahora, los casos de la joven Amancay y el alumno *punk*? En principio, a partir de Margaret Mead, tendríamos que reconocer que los comportamientos de los jóvenes en conflicto no obedecen a una determinación biológica sino a condicionamientos culturales. O sea, no alcanzaría con decir “bueno, ya se les va a pasar” o “es la rebeldía propia de la edad” sino que tendríamos que asumir que el joven *punk*, Amancay y sus compañeros son sujetos políticos que están manifestando su incomodidad ante ciertos “condicionamientos culturales”. Estos jóvenes están diciendo que algo de la escuela no funciona, que la condición de alumno ya no alcanza para contener la diversidad juvenil. Estos jóvenes están luchando por ejercer la ciudadanía desde sus nuevas condiciones: la identidad cultural, en el caso del *punk*, y la extranjería y la identidad indígena, en el caso de Amancay.

Si aceptáramos que son sujetos políticos pero los pensáramos desde el modelo instituido a partir de los jóvenes de los años sesenta y setenta, podríamos concluir que la actitud del joven *punk* es “individualista” porque él no se propone cambiar las instituciones escolares para todos, simplemente exige que se respete su “libertad de conciencia”.

Desde ese modelo, sí podríamos tematizar como positiva la actitud del Centro de Estudiantes porque recurre a las formas tradicionales de la participación (organizarse, elegir a sus representantes, repartir un volante) y, además,

³ Pasolini, P., “El PCI para los jóvenes”, en *Transatlántico*, periódico de arte, cultura y desarrollo del Centro Cultural Parque de España/AECID, Rosario, Argentina, N° 5, invierno de 2008. En: <http://www.ccpe.org.ar/transatlantico/05/pci-para-los-jovenes.htm> (consultado el 31 de agosto de 2009).

⁴ La matanza de Tlatelolco ocurrió en el año 1968, cuando el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz ordenó reprimir una concentración de estudiantes y trabajadores que se desarrollaba en la Plaza de las Tres Culturas o Plaza de Tlatelolco. Los estudiantes venían protagonizando una serie de manifestaciones que acompañaban el clima del '68, exigían mayores libertades y una serie de reivindicaciones sociales y políticas. El 2 de octubre realizaron una concentración masiva, que fue reprimida por el Ejército. La cifra de muertos, que aún hoy no se sabe con exactitud, oscila entre las 300 y 500 personas. Hace unos pocos años, distintas investigaciones lograron probar la participación de la CIA (la agencia de inteligencia norteamericana) en la matanza.



reivindica las identidades nacionales por encima de otras (las políticas, las musicales), a las que califica de “imposiciones del mercado”.

Podríamos, por otra parte, comparar las demandas políticas de aquellos jóvenes con las del presente. Los franceses peleaban contra las instituciones burguesas (la familia, la escuela, el Estado, la universidad); los jóvenes tercermundistas contra las dictaduras y por la justicia social. ¿Por qué luchan los jóvenes de nuestros casos?

El joven *punk*, lo hemos dicho, pelea por la “libertad de conciencia”. Amancay y sus compañeros, lejos de buscar el derrumbe de las instituciones escolares, están exigiendo ser incluidos en ellas. Y lo están haciendo a partir de visibilizar la exclusión de los oprimidos desde una identidad que, si bien es antiquísima, aparece como novedosa en la escena política-escolar, la de los pueblos originarios.

Para enriquecer este análisis tendríamos que pensar en la especificidad de las formas de participación de los jóvenes en el presente y no conformarnos con pensarlos como una versión desmejorada de aquellos jóvenes idealistas. En el tramo siguiente del texto, brindaremos elementos para avanzar en esta tarea.

Las paradojas del nuevo paisaje social de los jóvenes: deudas pendientes y nuevos derechos

Analizar la participación política de los jóvenes en el presente obliga a delinear cuál es el nuevo paisaje social en el que viven. Si las experiencias del año ‘68 estaban marcadas por la presencia del Estado de bienestar, en la actualidad nos enfrentamos a un contexto bien distinto, caracterizado por el debilitamiento de los Estados nacionales y el desdibujamiento del trabajo como el principal articulador social. Si los jóvenes del ‘68 eran vistos como los portadores de la transformación social, en la actualidad los

jóvenes son representados como “peligrosos”, “portadores de la anomia”, “pura negatividad”.

En su informe del 2004, la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) realizó una caracterización de los jóvenes del continente. Sus puntos salientes decían:

- Gozan de más acceso a la educación y menos acceso al empleo.
- Gozan de más acceso a la información y menos acceso al poder.
- Parecen más aptos para el cambio productivo pero están más excluidos del mismo.
- Tiene más destrezas para la autonomía y menos opciones para materializarlas.
- Están mejor provistos de salud pero menos reconocidos en las causas específicas que provocan su mortalidad.
- Están cada vez más cohesionados hacia adentro, “encerrados” en sus grupos de pertenencia, lo que trae como consecuencias la segmentación en grupos heterogéneos, impermeables hacia el afuera.
- Sufren una creciente desproporción entre el consumo simbólico y el material, lo que ocasiona una tendencia a la frustración porque la democratización de la imagen convive con la concentración del ingreso. En otras palabras, el mercado ofrece, pero no todos pueden acceder a dicha oferta por igual.

El Informe concluía diciendo que

“existe un contraste entre la autodeterminación y el protagonismo, por un lado, y la precariedad y la desmovilización, por el otro. Así, mientras los jóvenes adquieren mayores espacios de libertad que las generaciones anteriores, no constituyen todavía un sujeto específico de derecho, porque en el plano jurídico o son niños o son adultos. Viven en un estado de atemporalidad juvenil” (CEPAL, 2004, p. 20).



Para reparar, aunque sea en parte, este problema jurídico, el 1° de marzo del 2008 entró en vigor la *Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes*. Es el único tratado internacional del mundo que reconoce a la juventud como un segmento de la población específico. En su preámbulo afirma que las bases conceptuales para la elaboración de la *Convención* se sostienen en un enfoque que busca “superar prejuicios y concepciones despectivas, paternalistas o meramente utilitarias de los jóvenes”. Los reconoce como ciudadanos plenos y actores estratégicos del desarrollo.

Los 44 artículos de la *Convención* establecen una serie de derechos civiles y políticos (derecho a la vida, a la objeción de conciencia, a la justicia, libertad de pensamiento y religión, libertad de expresión, reunión y asociación, entre otros) y derechos económicos, sociales y culturales (derecho a la educación, a la educación sexual, a la cultura y el arte, al trabajo, a la vivienda, entre otros).

¿Cómo aparecen en nuestros casos las paradojas señaladas por el informe de la CEPAL? En ambos casos, los protagonistas están colocados en una situación de “atemporalidad juvenil”. La resolución escolar, en el caso de Amancay, y el accionar de la directora en el caso del joven *punk*, no contemplan a los estudiantes como “sujetos de derecho”. Y desconocen, entre otros, el derecho a la objeción de conciencia, el derecho a la identidad y el derecho a la participación.

Esta ausencia del reconocimiento de los derechos de los jóvenes en el marco de la escuela acentúa las paradojas mencionadas por el Informe de la CEPAL. Los jóvenes, dice el Informe, “tienen más destrezas para la autonomía y menos opciones para materializarlas”. Amancay puede asumir su identidad indígena, pero para ejercer su derecho en una institución tuvo que llevar adelante una protesta pública;

el joven *punk* quiere hacer lo mismo con la “libertad de conciencia”, pero tampoco encuentra el espacio.

Por otro lado, esta ausencia de los derechos de los jóvenes podría generar, como advierte el Informe, que “estén cada vez más cohesionados hacia adentro pero más segmentados en grupos heterogéneos y con mayor impermeabilidad hacia fuera” (CEPAL, 2004, p. 19). Esta negación podría conducir a que se atrincheren en sus identidades como una forma de resistir la invisibilización y abandonen la pelea por la ciudadanía plena. Es decir, que dejen de preguntarse por su pertenencia a colectivos mayores y por sus obligaciones hacia ellos. Parte de este problema es el que parecen detectar los integrantes del Centro de Estudiantes del caso del joven *punk* y la docente que brinda testimonio en la protesta por la situación de Amancay.

¿Cómo son las nuevas formas de participación juvenil?

Los investigadores coinciden en señalar que existe un protagonismo juvenil creciente en procesos sociales de signo diverso y que esa participación desafía la manera dominante de pensar la política. A la hora de caracterizar esas prácticas, conviene recordar, una vez más, que no todos los sectores sociales viven la “juventud” de la misma forma. Más allá de estos matices, los analistas coinciden en algunos tópicos comunes para caracterizar la participación juvenil. Además de reseñarlos, proponemos analizar cómo se vinculan con los casos propuestos:

Los jóvenes de todos los sectores sociales critican las formas tradicionales de la política y las consideran alejadas de sus propias necesidades. La desconfianza en la política tradicional tiene como contracara la búsqueda de otras alternativas, que



Nuevas formas de participación juvenil

van por fuera de los espacios clásicos como los partidos políticos o los sindicatos. Estas formas nuevas se caracterizan, en general, por ser horizontales, autogestivas, de participación directa.

El joven *punk* lo dice directamente (“el Centro de Estudiantes no me representa”) y sus compañeros deciden apostar a difundir el caso a través de una cadena de *mails*. Amancay y sus compañeros convocan de forma espontánea a una protesta en lugar de, por ejemplo, enviar una carta a sus representantes políticos.

Los jóvenes ejercen la participación política disputando sentido en el campo de la comunicación y la cultura. Pueden hacerlo inventando nuevos lenguajes o “desviando burlonamente” el sentido de los lenguajes que ofrece la industria cultural.

La frase utilizada por los compañeros del joven *punk*, “abajo las banderas”, puede pensarse como un ejemplo del uso burlón del lenguaje: si la escuela obliga a izar la bandera, ellos invierten el sentido y proponen tirarla “abajo”.

La leyenda de la pancarta de Amancay y sus compañeros –“La bandera es de todos”– también disputa el sentido dentro del campo de la cultura pero lo hace con otra estrategia, a partir de recordar la promesa de origen que acompañó el nacimiento de los símbolos patrios, que no era otra que la de amparar a los ciudadanos que vivían en un mismo territorio.

Para los jóvenes el tiempo de la política es el presente; es esa la temporalidad que rige sus vidas debido a la desconfianza que tienen en las instituciones que prometen un futuro.

En los dos casos, la lucha es para el “aquí y ahora”. Sin embargo, en los dos también se insinúa una proyección a futuro. En el caso de Amancay, a través de las palabras de la docente que acompaña la protesta, quien dice: “la escuela es un ámbito privilegiado para construir

la idea de justicia y de igualdad”. En el caso del joven *punk*, podría observarse algo similar en el volante que el Centro de Estudiantes reparte, cuyo texto señala “no podemos oponernos a nuestros símbolos nacionales en nombre de identidades impuestas por el mercado. Además, esta es una escuela pública y eso nos obliga a cumplir ciertas pautas”.

La exposición de la subjetividad –en otros tiempos reprimida– cobra importancia a la hora de intervenir sobre los asuntos públicos.

En ambas situaciones la participación se activa por casos particulares: joven *punk* de 16 años; joven indígena de 18 años. La política aparece en nombre de esas subjetividades y recién después –y de un modo precario– busca enlazarse con los derechos ciudadanos; de los pueblos originarios, en un caso, de las identidades culturales juveniles, en el otro.

La política no se basa en un programa rígido sino más bien en posicionamientos flexibles que van cambiando con los momentos, la historia y sus propias necesidades y deseos.

Los jóvenes de los dos casos no parten de un programa previo sino que construyen sus posicionamientos políticos a partir de una situación concreta que se activa por una injusticia puntual.

Cabe señalar que en varios países de América del Sur se está asistiendo a un cambio en relación con la ampliación de los derechos políticos de los jóvenes. Si bien en los países la legislación vigente los habilita a votar a partir de los 18 años, normativas recientemente sancionadas en algunos de ellos establecen que los jóvenes puedan votar de modo voluntario a partir de los 16 años.

Se presenta a continuación un cuadro síntesis sobre el tipo de sufragio (obligatorio o voluntario) y la edad definida en cada país.



Cuadro 1. Sufragio de jóvenes en países de América del Sur.	
Argentina	Sufragio voluntario a partir de los 16 años y obligatorio a partir de los 18 años.
Bolivia (Estado Plurinacional de)	Sufragio obligatorio a partir de los 18 años.
Brasil	Sufragio voluntario a partir de los 16 años y obligatorio a partir de los 18 años.
Chile	Sufragio voluntario a partir de los 18 años.
Colombia	Sufragio obligatorio a partir de los 18 años. Se debate llevar a los 16 años.
Ecuador	Sufragio voluntario a partir de los 16 años y obligatorio a partir de los 18 años.
Paraguay	Sufragio obligatorio a partir de los 18 años.
Perú	Sufragio obligatorio a partir de los 18 años.
Uruguay	Sufragio obligatorio a partir de los 18 años. Se debate llevar a los 16 años.
Venezuela (República Bolivariana de)	Sufragio voluntario a partir de los 18 años.

Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse, en países como Argentina, Brasil y Ecuador la legislación vigente ya establece que los jóvenes pueden ejercer de manera voluntaria su derecho al voto a partir de los 16 años, mientras que en otros países, como en Colombia y Uruguay, se encuentra en discusión, con la perspectiva de sancionar normativas de carácter similar.

En el debate sobre la participación ciudadana de los jóvenes vale la pena que nos preguntemos por la “escuela media que queremos”. Las escuelas pueden ser espacios propicios

para que los jóvenes se ejerciten en la práctica de participar, no solo en su carácter de estudiantes sino también como ciudadanos. Para ello, es importante tener en cuenta que no hay una única forma válida de participar. Las escuelas pueden dar lugar a que los jóvenes se organicen colectivamente y exploren alternativas de participación en las que pongan en juego sus preocupaciones, sus intereses y sus particulares formas de expresión. La cultura escolar podrá verse enriquecida y renovada, ampliando los sentidos de lo que significa la vida democrática.



Cómo tratar el tema

Las preguntas para el debate apuntan tanto a identificar diferentes causas que movilizan a los jóvenes a participar, como a discutir los distintos mecanismos y recursos para hacerlo.

Para favorecer una discusión productiva del caso, se recomienda prestar atención a las dicotomías (buenos vs. malos; correcto vs. incorrecto), para desarmarlas y trascenderlas, así como a las posturas “celebratorias” y “descalificadoras”: por ejemplo, los jóvenes “de antes” eran idealistas vs. los jóvenes “de ahora” son individualistas.

Sería interesante que los jóvenes se pusieran en situación de imaginarse participando en alguna causa, evaluando problemas, estrategias de organización, etcétera.

También es importante no olvidar que la escuela es un espacio privilegiado para aprender a participar.

Para obtener más información

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe).

<http://www.eclac.org/>

Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes.

http://www.suprema.gov.do/novedades/Convenios/Convenios_Internacionales/Derecho_Jovenes.pdf

Información sobre los movimientos juveniles del año 1968.

www.ccpe.org.ar/transatlantico/05/contratapa.htm

Organización Iberoamericana de Juventud (OIJ).

www.oij.org



Bibliografía

- CEPAL-OIJ (2004), “La juventud en Iberoamérica: tendencias y urgencias” (coord. Martín Hopenhayn), Santiago de Chile.
- Hobsbawm, E. (2005), *Historia del siglo XX*, Buenos Aires, Crítica.
- Margulis, M. y Urresti, M. (1996), “La juventud es más que una palabra”, en *Ensayos sobre cultura y educación*, Buenos Aires, Biblos.
- Mead, M. (1985) [1929], *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*, Barcelona, Planeta.
- Pasolini, P. (2008), “El PCI para los jóvenes”, en *Transatlántico*. Periódico de arte, cultura y desarrollo del Centro Cultural Parque de España/AECID, Rosario, Argentina, n° 5. Disponible en: <http://www.ccpe.org.ar/transatlantico/05/pci-para-los-jovenes.htm> [consultado el 31 de agosto de 2009].
- Reguillo Cruz, R. (2000), *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Buenos Aires, Norma.
- Saintout, F. (2009), *Jóvenes: el futuro llegó hace rato*, Buenos Aires, Prometeo.

DERECHOS HUMANOS

Los derechos humanos ante los desafíos de un nuevo siglo



Un caso para debatir

Todo parecía indicar que el gobernador iba a tener un día agitado. En cuanto se subió al automóvil oficial para asistir a la primera reunión de la jornada, su asesora de máxima confianza le entregó los datos de la última encuesta, que señalaban un descenso en su imagen debido fundamentalmente a su incapacidad para “frenar la delincuencia”. Fue en aquel momento que recordó el proyecto de un funcionario de un país vecino: construir un muro para separar a un barrio señalado como “peligroso” del barrio de enfrente; se decía que en el primero vivían maleantes que perpetraban hechos delictivos en el segundo. Ese muro había durado poco. Algunos vecinos rompieron los primeros ladrillos colocados argumentando que el paredón iba a dificultar el contacto con los familiares y amigos que quedarían del “otro lado”. Además, iba a ser tremendamente complicado acceder a servicios básicos como la escuela y el hospital ubicados también del muro “para allá”.

La polémica desatada a partir del intento de construir aquel muro llegó a los medios y muchas personas manifestaron su opinión en diferentes programas de televisión. Un joven decía que la idea le parecía mala porque “la culpa no la tienen los que viven en ese barrio sino que falta seguridad. La solución pasa por otro lado, si hubiera trabajo no pasarían estas cosas”. A este joven, la presencia del muro le iba a obstaculizar su viaje al centro de la ciudad, al que concurría frecuentemente para pasear, ir al cine o comprar cosas que no conseguía en su barrio. Una joven entrevistada, por el contrario, se mostró entusiasmada ante la posibilidad de construir una pared que separara ambos barrios. Según su visión, “de aquel lado” —decía mientras trazaba con su mano una divisoria imaginaria— “vive gente que anda en cosas raras. A veces me quedo despierta hasta las tres de la mañana y veo pasar a la gente que lleva televisores, equipos. Yo no ando robando, tengo derecho a dormir tranquila”.

Las cámaras de televisión también entraron al barrio considerado “peligroso”. En una esquina había un grupo de jóvenes. Cuando un cronista les acercó un micrófono manifestaron su enojo ante la iniciativa de la construcción del muro. Uno de ellos dijo: “Nosotros no tenemos cloacas ni agua potable, cuando llueve las calles y



DERECHOS HUMANOS

Los derechos humanos ante los desafíos de un nuevo siglo

las casas se inundan. ¿Por qué no usan la plata que quieren gastar en esa pared en arreglar el barrio? Nos dicen que somos ladrones. ¿Y los políticos que se roban toda la plata? Una adolescente agregó: “Los de enfrente nos echan la culpa por todo. Nos discriminan por pobres. Nosotros tenemos derecho a salir a la calle y caminar por todos lados, como todo el mundo”.

La tentativa del país vecino de edificar aquel paredón había fracasado, pero este antecedente no desalentó al gobernador. Su propuesta era construirlo alrededor de un asentamiento de viviendas muy precarias para poder separarlo de un barrio residencial próximo. El funcionario confiaba contar con el apoyo de los medios de comunicación y las clases medias y altas.

Un nuevo muro estaba a punto de ser construido en una ciudad latinoamericana.



Los derechos humanos en la región

El caso para debatir se organiza alrededor de la polémica desatada ante el intento de construir un muro para aislar un barrio considerado peligroso. Un muro con pretensiones de “solucionar” un problema: el de la inseguridad y el delito. Los diferentes actores, justificando sus posiciones ante esta decisión oficial, esgrimen una serie de “derechos”: “a dormir tranquilo”, “a circular libremente por la ciudad”, “a tener un trabajo”. ¿Son incompatibles los derechos que demandan unos y otros? ¿Hay derechos más importantes y urgentes y otros menos acuciantes?

Pero alguien se preguntará si estamos verdaderamente ante un caso de “derechos humanos” o si se trata de un conflicto entre vecinos. Si consideramos que los derechos humanos se vuelven “reales” en situaciones concretas, es decir, en los momentos en que las personas consideran que fueron tratadas de manera justa o injusta, y que sus derechos lograron ser garantizados o, por el contrario, afectados, la respuesta será que sí, que este caso sirve para debatir sobre los derechos humanos. Los derechos humanos no “se juegan” solamente en las leyes y declaraciones formales. Si bien las normativas oficiales son fundamentales, en la definición de los derechos humanos son muy importantes las prácticas cotidianas de las personas. La ciudadanía, más allá de los aspectos formales, es una práctica conflictiva entre grupos que cuentan con distintos grados de poder, y esto puede observarse en el caso que proponemos para la discusión.

Por eso los estudiosos del tema hablan de los derechos humanos como principios y normas en permanente construcción, que se van modificando y ampliando a medida que las sociedades avanzan en su discusión. En este sentido,

podemos observar que hoy se reclama el cumplimiento de derechos que en otros tiempos no existían como tales o que, aun existiendo, no se veían como importantes o prioritarios. Es decir, en distintos momentos históricos y en distintas sociedades se han considerado fundamentales distintas clases de derechos.

En América Latina, la temática de los derechos humanos se encontró, durante muchos años, íntimamente vinculada a lo ocurrido durante las dictaduras que asolaron a varios países en la década de 1970. De allí que los tiempos de la recuperación democrática funcionaron como bisagra simbólica entre lo que quedaba atrás (exilios, torturas, muertes y desapariciones) y las expectativas sobre lo que estaba por venir.

La recuperación de la democracia implicó no solo la oportunidad para reinstaurar el Estado de Derecho, sino fundamentalmente la posibilidad para amplios sectores de recuperar la civilidad, de ocupar el espacio público, de presentar reivindicaciones y de participar en los distintos ámbitos sociales. La temática de los derechos humanos se fue instalando al calor de debates que revalorizaban fundamentalmente el derecho a la vida y la libertad. Ello produjo una noción de ciudadanía que remitía fundamentalmente a la esfera de los derechos individuales y políticos, descuidando la atención de los derechos sociales. Pero con el tiempo, y garantizada la vida democrática, la sociedad civil fue reclamando otros derechos, relacionados con el bienestar económico, el trabajo, la situación de las mujeres, las minorías, etcétera.

Tras doce años de dictadura militar, en 1980 Perú retornó a la vida democrática. Por su parte, Argentina en 1983 inicia el proceso de transición democrática en el Cono Sur, seguida por Brasil, Uruguay y Bolivia en 1985, Paraguay en 1989 y Chile en 1990. Colombia y Venezuela



no padecieron gobiernos dictatoriales durante esos años, aunque en el primero de estos países la situación de los derechos humanos también se vio notoriamente afectada.

La historia de la región nos enseña que, en el cumplimiento de los derechos humanos, no nos hallamos ante fases secuenciales de un desarrollo lineal y progresivo. Por el contrario, el logro de los derechos no solo se caracterizó por su discontinuidad –de acuerdo con los momentos históricos tendía a privilegiarse alguna esfera de la ciudadanía por sobre otras–, sino que algunos sectores sociales, grupos etarios, étnicos, etc. se hallaron en una situación de desventaja respecto de otros en cuanto a las posibilidades de acceder a sus prerrogativas.

En su clásico trabajo escrito a mediados del siglo XX, T. H. Marshall y T. Bottomore (2005) plantean que la ciudadanía es aquella condición otorgada a miembros plenos de una comunidad, iguales en derechos y responsabilidades. Para los autores, si bien la condición ciudadana es conferida desde el Estado, se constituye como producto de luchas sociales a lo largo de la historia. En el ensayo desagregan el análisis del concepto en tres esferas: la civil, la política y la social, que son producto del camino de expansión de derechos que corresponden a cada siglo de la Edad Moderna. Marshall y Bottomore (2005) nos describen que el elemento civil está compuesto por los derechos necesarios para la libertad individual de la persona, libertad de palabra, pensamiento y fe, derecho a poseer propiedad y concluir contratos válidos, y el derecho a la justicia. El elemento político refiere al derecho a participar en el ejercicio del poder político, como candidato y como elector. Finalmente, con elemento social, los autores se refieren a toda una variedad de derechos, desde el derecho a una medida de bienestar económico y seguridad hasta el

derecho a compartir la herencia social y llevar una vida acorde con las pautas que prevalezcan en esa sociedad.

Afirmamos que los derechos humanos se juegan en la práctica cotidiana, pero en ese “juego” no son menores las “reglas” que proveen las distintas normativas. Así como cada país posee su legislación específica, es importante tener en cuenta los pactos internacionales, las convenciones y declaraciones: la *Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes*, la *Convención sobre los Derechos del Niño*, la *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer* y la *Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*, entre otros. Muchos países de la región han incorporado estos tratados y convenciones en sus textos constitucionales, instituyéndose en poderosos andamiajes jurídicos. También hay leyes que suman a los derechos civiles y políticos los denominados DESC (Derechos Económicos, Sociales y Culturales) y es notoria la creciente preocupación por lo ambiental.

La conformación de organismos supranacionales (el MERCOSUR en el año 1985), junto a la revalorización de espacios como la Organización de Estados Americanos, otorgaron a las leyes una vigencia como pocas veces había ocurrido en la historia latinoamericana. Sin embargo, a más de sesenta años de la *Declaración Universal de Derechos Humanos* promulgada por las Naciones Unidas y a más de dos décadas de que la mayoría de los países de la región retomaran la senda democrática, son muchos aún los desafíos que tenemos por delante.

Los tiempos parecieran propicios para lograr la expansión de los derechos humanos. Para ello es necesario partir de una noción de ciudadanía que incorpore como trama central el “enfoque de derechos”, el posicionamiento de los receptores reconociéndolos como titulares



de derechos que a la vez generan obligaciones al Estado, y no como beneficiarios y beneficiarias. Esto implicaría considerar una perspectiva de política pública que genere las condiciones para que las ciudadanas y los ciudadanos cuenten con el poder para reclamar al Estado el cumplimiento de sus obligaciones asumidas a nivel internacional. Supondría también, más allá de considerar los cambios en las herramientas jurídicas, preguntarse cuáles son las condiciones para su ejercicio cotidiano y así producir mecanismos para habilitar la posibilidad de que ciudadanas y ciudadanos –y en nuestro caso particular, los jóvenes– incidan en las decisiones que se adoptan.

Muros materiales y simbólicos

Ahora bien, volvamos al conflicto presente en el caso. Allí hallamos diferentes testimonios ante la propuesta de construir un muro para separar dos barrios. Hay personas que manifiestan su derecho a circular sin restricciones por ambos barrios, en tanto encuentran importante comunicarse con “el otro lado”: para visitar amigos y familiares, ir a la escuela y al hospital, o para viajar al centro de la ciudad. Mientras que hay quienes dicen que tienen derecho a “dormir tranquilos”, es decir, a vivir seguros y sin miedo a que les roben. En este caso, el temor se corporiza en las figuras provenientes del afuera, de allí que sea preciso preservarse, encerrarse, restringir los movimientos al ámbito conocido. Si tomamos en cuenta las investigaciones del sociólogo argentino Gabriel Kessler (2006), vemos que el miedo, en tanto emoción que conmociona, ocupa un lugar preponderante en la regulación de la vida local; el temor compartido regula horarios de entrada y salida del hogar, determina algunos caminos, lleva a evitar otros, genera límites infranqueables. Muchas personas cuando se les pide que

realicen un croquis o dibujo de su barrio se limitan a garabatear las pocas calles por las que circulan; un dibujo en el que es tan importante lo que está como lo que no figura.

También están los testimonios del “otro lado”, los de los jóvenes que viven en el barrio “peligroso”. Ellos también enumeran una serie de derechos que consideran vulnerados: no cuentan con viviendas dignas, con agua potable, cloacas, desagües; son discriminados (“nos dicen que somos ladrones”, “nos echan la culpa por todo”, “nos discriminan por pobres”).

Los vecinos de ambos barrios demandan derechos legítimos, y el cumplimiento de los derechos de “unos” no debería ser un obstáculo para que se respeten y hagan efectivos los derechos de los “otros”.

El muro es una división “material” que, en alguna medida, se construye sobre divisiones “simbólicas” previas, y las refuerza. Es decir, antes del intento de levantar las paredes de ladrillos seguramente ya existían entre estos dos barrios particiones que marcaban diferencias entre zonas “más seguras” y otras “amenazantes”, entre la entrada y “el fondo”, entre calles por las que se podía circular y otras donde el movimiento estaba obturado. Si la edificación de una pared parece no hacer otra cosa que confirmar una división que ya existía, ¿en qué medida solucionaría un problema?

En la actualidad es notorio cómo las ciudades y los barrios van adquiriendo progresivamente contornos cada vez más limitados. La circulación se estructura de tal modo que lleva a las personas a transitar por lugares conocidos, a encontrarse con aquellas personas similares y a evitar el contacto con los extraños. Pero la circulación restringida y la dificultad para compartir espacios con otros (de otros barrios, de otras clases sociales, con otros gustos, etc.), hablan, sobre todo, de quiebres en las relaciones y en los vínculos sociales. En este sentido,



los investigadores se refieren al surgimiento de “identidades fragmentadas”, donde lo heterogéneo, antes que como posibilidad de vivencia con otros, es percibido como amenaza. Volviendo al caso, esto podría explicar, en parte, por qué es tan difícil que los de “un” barrio y los del “otro” vean que es posible pronunciar un nosotros que los incluya y les permita luchar de manera conjunta en pos del cumplimiento de derechos que a ambos lados de la pared están siendo vulnerados.

Otro detalle para tener en cuenta son las diferentes vías que los protagonistas de este relato eligen para hacerse oír o para lograr que sus derechos (o lo que ellos consideran que son sus derechos) sean respetados.

En primer lugar, se trata de reclamos individuales que se realizan por intermedio de la televisión. Es importante destacar que, desde hace varios años, los medios de comunicación se vienen erigiendo en “representantes” de los ciudadanos en materia de derechos, recibiendo reclamos y denunciando injusticias. Pero también los gobernantes prestan atención a los medios de comunicación y a la opinión pública. Por ejemplo, en el caso que estamos analizando, el gobernador decide construir la pared sobre la base de la información de una encuesta y porque vio en la televisión lo sucedido en un lugar vecino.

El caso tiene otro ingrediente. Aparecen unos vecinos que, disconformes, rompen los primeros ladrillos colocados con la intención de construir un muro. En este sentido, es posible ver diferentes maneras de ejercer los reclamos: no es lo mismo avanzar con las propias manos, o llamar a la televisión y hacer una denuncia, o intentar una audiencia con los funcionarios que están tomando las decisiones. Es importante destacar que no hay una sola vía para reclamar y luchar por los derechos. Y traemos acá una pregunta formulada antes: ¿qué condiciones se generan desde la política pública para que los

ciudadanos y las ciudadanas reclamen al Estado que cumpla sus obligaciones?

Por último, cuando uno de los jóvenes dice “¿Por qué no usan la plata que quieren gastar en esa pared en arreglar el barrio?”, también está preguntándose por las decisiones que toman los responsables de llevar adelante políticas públicas.

Representaciones sobre la juventud y sus derechos

Con el caso para debatir nos hemos aproximado a la temática de los derechos humanos desde una perspectiva general, con un problema que atraviesa a niños y niñas, jóvenes y adultos. Pero ante el tema de los derechos humanos también es posible pensar en ciertas cuestiones específicamente juveniles. ¿Cómo se vinculan los jóvenes con la temática de los derechos humanos? ¿Qué lugar les otorga a los jóvenes el discurso adulto en materia de derechos humanos?

Es posible escuchar (en la escuela y en otras instituciones) aquella afirmación que dice que “los jóvenes son sujetos de derechos”. Pero, por varios motivos, esta declaración no garantiza el ejercicio de los mismos. Uno de ellos es que este enunciado convive con discursos que han colocado a la juventud en un lugar de imposibilidad, restándole capacidad de acción. De acuerdo con estos diagnósticos los jóvenes se ven afectados por una serie de “problemáticas” definidas desde una perspectiva centrada en el adulto, que suele concebir al mundo juvenil en términos dicotómicos: víctimas o victimarios. Términos como conflictividad o apatía política, deserción escolar, crisis normativa o conductas de riesgo son los que utiliza el lenguaje desde la política y el discurso adulto para constituir a la juventud como grupo de riesgo o como amenaza (Hopenhayn, 2006).



Menos atención se ha prestado a examinar la manera en la cual la juventud contemporánea experimenta su condición: los cambios en la manera de vivir la política, las relaciones de pareja o la sociabilidad en general, su relación con las nuevas tecnologías y los consumos culturales, los modos en que conciben la ciudadanía y los derechos humanos, y la forma en que los redefinen a partir de sus prácticas.

Pero no se trata exclusivamente de un problema de “representaciones adultas” respecto de la juventud. Afirmar aquello implicaría desconocer las condiciones de vida (materiales y simbólicas) que atraviesan muchos jóvenes en la región.

En los últimos tiempos, los casos de gatillo fácil –cuando policías o guardias de seguridad privada han usado armas de fuego en situaciones que podrían haberse resuelto sin su empleo– o episodios represivos –como expresión de la violencia institucional–, y la inclusión en la agenda pública de la seguridad ante el delito como cuestión primordial provocaron fenómenos yuxtapuestos. Por un lado, han restringido el ejercicio ciudadano de las personas jóvenes. Por otro, incrementaron en ellas la sensación de riesgo e incertidumbre. Ideas como inseguridad o el miedo a la muerte cobran nuevos significados para la población juvenil. Cuando se les pregunta a las personas jóvenes cómo se imaginan dentro de unos años, muchas responden poniendo en evidencia dificultades para proyectarse en el futuro. Estas percepciones estructuran nuevas temporalidades: la escasa capacidad de analizar el pasado como enseñanza de las experiencias sumada a las dificultades para imaginar el porvenir otorgan al presente nuevas características: se trata de un presente permanente en el que todo hay que hacerlo con urgencia, lo que torna necesario desarrollar diversas estrategias para afrontarlo.

Estas percepciones son coincidentes con los datos citados por el informe del SITEAL de 2008, que muestran las diferencias en la esperanza de vida entre lo que ocurre en España y otros países iberoamericanos. Mientras la tasa de mortalidad de los jóvenes españoles de 15 a 29 años es de 49 por cada 100 mil, el promedio latinoamericano lo duplica llegando a 134 (Informe SITEAL 2008, *Tendencias sociales y educativas en América Latina. La escuela y los adolescentes*, IPE-UNESCO/OEI).

De manera sumamente paradójica, las mutaciones en las condiciones sociales en las cuales experimentan su juventud quienes son actualmente considerados jóvenes ocurrieron de manera simultánea a que los países latinoamericanos asumieran obligaciones respecto de los derechos humanos a nivel internacional. Este desfase entre normativas que garantizan derechos y las crecientes dificultades para ejercerlos en la práctica incrementa la desconfianza de las personas jóvenes hacia la ley y la justicia.

“Derribando muros”: nuevos derechos para una juventud heterogénea y desigual

La juventud contemporánea, contrariamente a lo que sostienen las representaciones más extendidas, se caracteriza por su heterogeneidad. Existen dentro de lo que solemos denominar “jóvenes” un sinfín de situaciones y diferencias. En lo que se refiere a los derechos, encontramos en los jóvenes un fenómeno que no deja de ser un signo de esta época: la demanda por el respeto de las particularidades. Algunas veces, estas demandas de reconocimiento particulares generan dificultades para visualizar demandas mayores, del orden de lo colectivo, formuladas por muchos “diferentes” que, no obstante sus



diferencias, lograrían alinearse detrás de unos reclamos comunes.

El afán por ser reconocidos en sus diferencias y tratados “con justicia” con el que las personas jóvenes presentan sus demandas nos habla de los cambios en la manera de pensar la ciudadanía, incluso en lo que para ellos significan términos como “los derechos humanos”. Cuando tomamos contacto con la juventud, hallamos una multiplicidad de espacios por los que los jóvenes circulan, así como un conjunto de prácticas asociadas a esos lugares, que son los que hacen posible ser y estar, encontrarse con otros, tornarse visible ante los demás. También en dichos espacios “se pone en juego” algo del orden de los derechos humanos.

La escuela, en tanto espacio donde los distintos mundos juveniles se encuentran, se transformó desde su relativa masificación en uno de los escenarios principales en los que ellos conviven y, por tanto, en un territorio juvenil más en el que se pone en juego el deseo y la búsqueda de ser respetados.

Decíamos al inicio que son muchos aún los desafíos que los derechos humanos deben asumir en el nuevo siglo. La construcción de muros y fronteras, físicos y simbólicos, antes que generar lazos de pertenencia a un común donde se comparten derechos, contribuye a constituir universos culturales distantes, que se piensan desconectados entre sí. Probablemente sea en parte responsabilidad de la institución escolar ayudar a resolver la tensión entre lo universal y lo particular, como expresión de la difícil tarea que entraña el vivir juntos. Transitar ese camino supone promover la pluralidad de voces, acompañar, sin imponer, las búsquedas y los deseos juveniles, garantizar la reciprocidad, ampliar –en definitiva– los límites que organizan la vida en común. Implica la necesidad de que el tiempo en la escuela habilite la ocasión de imaginar porvenires más venturosos, donde los derechos humanos sean considerados de manera integral para garantizar la simultaneidad en su cumplimiento.



Cómo tratar el tema

Las preguntas que orientan el debate apuntan, en principio, a identificar diferentes derechos y sus posibles vinculaciones y contradicciones. La idea es situar el conflicto en una perspectiva amplia, que permita analizarlo en sus múltiples aristas antes que cerrarlo en figuras como las “víctimas” y los “victimarios”.

Es importante situar el tema de los derechos humanos (su ejercicio y su respeto) en las prácticas cotidianas, como también identificar que existen diferentes maneras y mecanismos para reclamar la exigencia de cumplimiento de los derechos.

En el caso particular de los jóvenes, es necesario prestar atención a la importancia que ellos le adjudican a la cuestión del reconocimiento de la particularidad en las demandas de justicia.

Para obtener más información

Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes.

<http://www2.ohchr.org/spanish/law/cat.htm>

Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer.

<http://www2.ohchr.org/spanish/law/cedaw.htm>

Convención sobre los Derechos del Niño.

<http://www.unicef.org/spanish/crc/>

Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

<http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/es/drip.html>

Declaración Universal de Derechos Humanos.

<http://www.un.org/es/documents/udhr/>

Informe La juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias, Santiago de Chile, OIJ / CEPAL.

<http://www.oij.org/documentosOIJ.php>

Informe SITEAL 2008, Tendencias sociales y educativas en América Latina. La escuela y los adolescentes, IPE-UNESCO/OIJ.

<http://www.siteal.iipe-oei.org/informetendencias/informetendencias2008.asp>

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.

<http://www2.ohchr.org/spanish/law/ccpr.htm>

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

<http://www2.ohchr.org/spanish/law/cescr.htm>



DERECHOS HUMANOS

Los derechos humanos
ante los desafíos de un nuevo siglo

Bibliografía

- Fraser, N. (1997), *Iustitia interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*, Bogotá, Universidad de los Andes/Siglo del Hombre Editores.
- Hopenhayn, M. (2006), "La juventud latinoamericana en sus tensiones y sus violencias", en Moro, J. (ed.), *Juventudes, violencia y exclusión. Desafíos para las políticas públicas*, INDES, Magna Terra Editores.
- Kessler, G. (2006), "Inseguridad subjetiva, sociedad y política. Aportes para un debate latinoamericano", en Moro, J. (ed.), *Juventudes, violencia y exclusión. Desafíos para las políticas públicas*, INDES, Magna Terra Editores.
- Marshall, T. H. y Bottomore, T. (2005), *Ciudadanía y clase social*, Buenos Aires, Losada.

ARGENTINA NOS INCLUYE



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación
Sede Regional Buenos Aires



Organización de los
Estados Americanos



PARLAMENTO
JUVENIL
MERCOSUR