

La escuela media que queremos

Cuadernillo para docentes

La escuela media que queremos
Parlamento Juvenil del Mercosur 2010
Cuadernillo para docentes

Coordinación General del Proyecto:
LIC. MIGUEL G. VALLONE

Elaboración:
IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires

Consultoras a cargo de la elaboración del material:
FLAVIA TERIGI y ANA ABRAMOWSKI (coordinación), ANALÍA SEGAL,
JÉSICA BÁEZ, VALERIA BUITRON, GABRIEL D'IORIO, CECILIA FLACHSLAND,
PEDRO NÚÑEZ

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.

UNICEF coopera con el Proyecto Multinacional Parlamento Juvenil del MERCOSUR.

Realización editorial:
LENGUAJE CLARO

La escuela media que queremos

Cuadernillo para docentes



**PARLAMENTO
JUVENIL
MERCOSUR 2010**

Contenido

Introducción

Propósitos del Parlamento Juvenil del MERCOSUR	9
Sobre el MERCOSUR	10
Implementación del proyecto Parlamento Juvenil del MERCOSUR	10
Fase preparatoria: “La escuela media que queremos”	11
La educación media en los países de la región	12
Acercas del papel del docente en los debates entre estudiantes	12
Tareas específicas a cargo del docente	14
Bibliografía	15

INCLUSIÓN EDUCATIVA

Los sentidos de la experiencia escolar

Un caso para debatir	17
Desarrollo conceptual	
El acceso a la educación media en la región	19
Obligatoriedad de la escuela media en la región	20
Trayectorias escolares fragmentadas	21
Orientaciones	25
Bibliografía	26

GÉNERO

Varones y mujeres: de amores, violencias y derechos

Un caso para debatir	27
Desarrollo conceptual	
El amor: una construcción histórica y cultural	29
El género: distintas formas de ser y de sentir como varón y como mujer	31
Del amor cortés al amor romántico: un paseo por la historia	32
En nombre del amor: relaciones de género, violencias y derechos	33
Afecto, sexualidad y género	35
Orientaciones	38
Bibliografía	39

JÓVENES Y TRABAJO

El futuro es hoy. Jóvenes, trabajo y vida

Un caso para debatir	41
Desarrollo conceptual	
Posfordismo. La generación postalfabética ante la experiencia del trabajo	43
Alta rotación. La formación del currículum vitae y el estatuto de lo precario	44
¿Una vida realizada? Entre el trabajo y los consumos culturales	45
Las manchas del tigre. Infancia, trabajo y explotación	47
Orientaciones	48
Bibliografía	49

PARTICIPACIÓN CIUDADANA DE LOS JÓVENES

Nuevas formas de participación juvenil

Un caso para debatir	51
Desarrollo conceptual	
La participación de los jóvenes: una construcción histórica y social	53
Las paradojas del nuevo paisaje social de los jóvenes: deudas pendientes y nuevos derechos	56
¿Cómo son las nuevas formas de participación juvenil?	57
Orientaciones	60
Bibliografía	61

DERECHOS HUMANOS

Los derechos humanos ante los desafíos de un nuevo siglo

Un caso para debatir	63
Desarrollo conceptual	
Los derechos humanos en la región	65
Muros materiales y simbólicos	67
Representaciones sobre la juventud y sus derechos	68
“Derribando muros”: nuevos derechos para una juventud heterogénea y desigual	69
Orientaciones	71
Bibliografía	72

Introducción

Propósitos del Parlamento Juvenil del 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, el fortalecimiento de las instituciones y la promoción de diversos mecanismos de participación. Con el correr de los años, estos países han ido percibiendo que la consolidación de sus democracias requiere transitar y avanzar por otras sendas. Por un lado, las profundas transformaciones económicas, sociales, culturales y tecnológicas acaecidas han instalado nuevos problemas y desafíos que obligan a redefinir qué significa el ejercicio de una ciudadanía plena y activa. Pero, por otro lado, estos países han advertido que, para ampliar y consolidar la cultura democrática, se ha vuelto insoslayable prestar atención a una franja poblacional en particular: la juventud.

Los jóvenes y las jóvenes, con sus múltiples vivencias, expectativas, inquietudes y preocupaciones tienen mucho para decir, pensar, discutir y proponer sobre temas y problemas del mundo contemporáneo que, al mismo tiempo que afectan a las sociedades en su conjunto, tienen una incidencia específica en sus proyectos de vida.

En este escenario se ubica el proyecto Parlamento Juvenil del MERCOSUR, cuyo principal propósito es abrir espacios de participación juvenil que posibiliten el intercambio, la discusión y el diálogo entre pares alrededor de temas profundamente vinculados con la vida presente y futura de los jóvenes y las jóvenes, y respecto de los cuales es muy importante que puedan construir un posicionamiento propio.

El proyecto se propone contribuir a la formación política y ciudadana de las jóvenes y los jóvenes, brindándoles herramientas que los habiliten como participantes activos en los grupos y en las comunidades de las que forman parte. Para ellos se tratará de una experiencia sumamente enriquecedora y valiosa que les permitirá conocer otras realidades, ejercitarse en la práctica de la reflexión crítica y la expresión de sus ideas, conocer el funcionamiento parlamentario, participar en debates constructivos y elaborar propuestas que aborden temáticas de interés común.

Favorecer la creación de contextos participativos juveniles significa también aportar al protagonismo cívico de las jóvenes y los jóvenes, permitiéndoles desarrollar identidades y sentimientos de pertenencia a un “nosotros” común, e implicarse activamente en la esfera pública, ejerciendo sus derechos y reclamando su participación en la toma de decisiones colectivas.

Habilitar e institucionalizar espacios de participación juvenil requiere, al mismo tiempo, la constitución de canales de escucha adulta, dispuestos para recibir tanto demandas como propuestas. La apuesta es novedosa y desafiante y movilizará en igual medida a jóvenes y adultos en una iniciativa de vital interés para la región.

Sobre el MERCOSUR

El proyecto Parlamento Juvenil del MERCOSUR, además, tiene una clara vocación de integración regional, una de las principales metas del MERCOSUR. El Mercado Común del Sur, conocido como MERCOSUR, se constituyó en el año 1991 entre Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, con la firma del Tratado de Asunción. Los Estados Partes, considerando que la ampliación de sus mercados nacionales, a través de la integración, constituía una condición fundamental para acelerar sus procesos de desarrollo económico con justicia social, acordaron constituir un mercado común. Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela son Estados Asociados.

En 1992 comenzó a funcionar orgánicamente el Sector Educativo del MERCOSUR. En todos los países signatarios del Tratado de Asunción se percibió con claridad que la educación debía desempeñar un papel principal y que el MERCOSUR no podía quedar supeditado a puros entendimientos económicos.

El proyecto Parlamento Juvenil es una acción que está contemplada dentro del Plan estratégico del sector educativo del MERCOSUR 2006-2010, diseñada para cumplir con el objetivo de:

Contribuir a la integración regional acordando y ejecutando políticas educativas que promuevan una ciudadanía regional, una cultura de paz y el respeto a la democracia, a los derechos humanos y al medio ambiente.

Esta iniciativa viene a complementar el trabajo desarrollado en el marco del proyecto Caminos del MERCOSUR, que concentra sus esfuerzos en el intercambio de experiencias y el desarrollo de investigaciones y recursos educativos relacionados con la educación en ciudadanía, con un trabajo que estimula la participación de los jóvenes y las jóvenes.

Implementación del proyecto Parlamento Juvenil del MERCOSUR

Los países participantes en el proyecto Parlamento Juvenil del MERCOSUR han desarrollado experiencias de tipo parlamentarias con temáticas focalizadas. Por ejemplo, en el caso de Argentina, los Parlamentos de Escuelas por la Paz; en Bolivia, el Plan Nacional de Juventudes “Para Vivir Bien”; en Uruguay, los parlamentos desarrollados por el Grupo Promotor de la Participación juvenil del Consejo de Educación Secundaria; en Venezuela, la propuesta “Escuela como Espacio Comunitario para la Paz”; en Chile, la experiencia del Parlamento Juvenil de 1998.

El Parlamento Juvenil del MERCOSUR añade una dimensión regional a las experiencias nacionales, con la propuesta de inaugurar un espacio de diálogo institucionalizado en el que participarán 144 representantes de los jóvenes y las jóvenes de ocho países: Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Chile, Paraguay, Uruguay y Venezuela.

El proyecto se llevará a cabo en diferentes fases y momentos, y con modalidades organizativas que seguramente variarán entre países. Sin perjuicio de esas diferencias, la estrategia general apunta a que existan instancias locales de debate y participación de las jóvenes y los jóvenes, y que se organicen instancias de mayor alcance territorial a las que participantes de las

instancias locales lleven la voz de lo discutido con sus pares. Se propone la organización en cada país de un Parlamento Juvenil Nacional para, finalmente, llegar a la instancia regional del Parlamento Juvenil del MERCOSUR en el año 2010.

Los países que participan de este proyecto han consensuado la necesidad de establecer como rango de edad los 15 a 17 años, pero cada país, si lo considera necesario, tendrá la posibilidad de ampliarlo al rango de 14 a 18 años. También han acordado trabajar en escuelas estatales de nivel medio, priorizando a los sectores más carenciados. Se prevé, además, la participación en igual número de mujeres y varones.

Fase preparlamentaria: “La escuela media que queremos”

En los distintos países que integran el proyecto Parlamento Juvenil del Mercosur, las instituciones del nivel medio reciben diferentes nombres. En sentido amplio, se ha optado aquí por utilizar la expresión “escuela media”, sin que ello implique desconocer la diversidad existente.

El propósito de este cuadernillo es organizar las instancias locales de debate correspondientes a la fase preparlamentaria del proyecto, cuyo lema es “La escuela media que queremos”. El lugar elegido para que estos debates se hagan efectivos son las escuelas medias, y quienes acompañarán a los estudiantes en este proceso serán las profesoras y los profesores. Se trata de una iniciativa que también persigue institucionalizar espacios de participación juvenil en las escuelas, sabiendo que el debate no es una práctica frecuente en los establecimientos educativos. En este sentido, se apunta a que los colegios, liceos, escuelas secundarias, institutos (según sea la base institucional en cada país)

puedan apropiarse de los resultados de esta experiencia para capitalizarlos en pos de un enriquecimiento de la vida institucional.

En esta primera fase, los debates se organizarán alrededor de los siguientes temas:

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

Estos temas han sido seleccionados –entre otros posibles y de interés– porque se ha tenido en cuenta que involucran derechos que están reconocidos en los países, tanto en normativas nacionales específicas como en legislaciones internacionales a las que adscriben los Estados que integran el proyecto. Dentro de las Declaraciones y Convenciones internacionales 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 de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

Por otra parte, estos temas están vinculados a derechos que merecen ser vividos por todos, tanto por los jóvenes y las jóvenes como por los profesores y las profesoras; la promoción de su respeto contribuirá a potenciar la calidad institucional y el valor formativo de la escuela.

El proyecto Parlamento Juvenil del MERCOSUR, en su fase de debates preparlamentarios, priorizará que los estudiantes, acompañados por sus profesoras y profesores, debatan sobre los temas seleccionados en una estrecha vinculación con “la escuela media que queremos”. Es importante que los jóvenes y las jó-

venes 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 de América Latina es la incorporación de la educación media dentro de la educación 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 o 13 años. En casi todos los países, lo que se conoce como *secundaria inferior* o *baja* (y que suele abarcar los tres primeros años de la educación media) ya es obligatoria. Por su parte, Argentina, Chile y Uruguay también han incorporado como obligatorio el ciclo superior de la educación media.

Para garantizar el derecho a la educación de todos, los países que integran el MERCOSUR se enfrentan con un gran desafío cuantitativo, que consiste en aumentar tanto los años de escolarización obligatoria como el número de jóvenes escolarizados. Es necesario avanzar en la ampliación de la cobertura para incluir a los jóvenes y las jóvenes que se encuentran fuera de la escuela, ya sea por no haber ingresado o por no haber podido permanecer en ella.

Pero para alcanzar estos objetivos es importante no solo extender las formas escolares existentes, debido a que la escuela media presenta altos niveles de repitencia en sus primeros años, y de desgranamiento, abandono y deserción entre el ciclo inicial y el superior. Por eso existe un fuerte consenso en la necesidad de debatir qué cambios se pueden implementar en las formas escolares tradicionales, así como

qué nuevas formas pueden llegar a ser ideadas, para que todos los adolescentes y jóvenes accedan y permanezcan en una escuela que les dé la posibilidad de transitar una experiencia educativa enriquecedora y productiva.

Acerca del papel del docente en los debates entre estudiantes

Las instituciones educativas tendrán un papel protagónico en el proyecto Parlamento Juvenil del MERCOSUR, garantizando espacios de encuentro, diálogo y escucha para los jóvenes y las jóvenes con el acompañamiento activo de los docentes.

Los profesores y las profesoras que tengan a su cargo esta tarea encontrarán en este cuadernillo el desarrollo conceptual de los cinco temas, 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 este se realice de manera productiva.

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

- Los jóvenes y las jóvenes debatirán sobre temas controvertidos vinculados a cuestiones políticas, sociales, culturales, económicas, educativas, ideológicas y éticas. Los cinco temas están organizados a partir de casos para debatir que los enfrentarán con problemas ante los cuales es posible asumir y defender posturas diversas. Las preguntas orientadoras para el debate apuntan a que los estudiantes puedan identificar y evaluar las diferentes posiciones, como así también construir las propias.
- Una de las tareas principales del docente será garantizar que el debate suceda de manera productiva. En este sentido, es importante que preste particular atención para que

el procedimiento de la discusión se realice con éxito. Una forma de colaborar es, por ejemplo, asumir el rol de “pasar en limpio” o ir sistematizando periódicamente los intercambios, explicando las opciones y posiciones que fueron presentando los jóvenes y las jóvenes, ordenando los argumentos, recordando las preguntas orientadoras del debate.

- En su tarea de aportar a la riqueza del intercambio, el docente debe incentivar la argumentación. Es importante que los estudiantes expresen sus opiniones de manera argumentada, explicitando razones, motivaciones, causas y consecuencias. No todos los jóvenes y las jóvenes están ejercitados en la práctica de argumentar, por eso la intervención docente será de gran ayuda. El cuidado en la formulación de las ideas será central para que los estudiantes puedan entender (aunque no lo compartan) el punto de vista de los demás.
- Si bien el debate es una instancia de aprendizaje (tanto de los contenidos discutidos como de las formas de intercambiar y debatir), el docente no tendrá a su cargo la tarea de enseñar los contenidos del 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 es-

tén presentes. El cuadernillo está concebido como un material de trabajo para el docente. Si le resulta útil, podrá marcarlo, subrayarlo, añadirle sus notas, etc.

- Para que los estudiantes se ejerciten en la práctica de discutir entre pares, es importante que el docente no sea una voz más en el debate, que no participe al mismo nivel que ellos. En este sentido, es recomendable que no haga explícita su opinión y que no tome partido por alguna de las posturas presentadas. También debería abstenerse de emitir juicios de valor ante las opiniones enfrentadas. Así como se sugiere que no sea uno más entre las alumnas y los alumnos, el docente tampoco deberá ser el que acerque una pretendida resolución correcta del caso para debatir. La presencia en el debate de un adulto –como es el profesor o la profesora– que se muestre abierto a las posiciones de distintos grupos y sostenga el diálogo entre ellos es una oportunidad para que los jóvenes y las jóvenes experimenten la posibilidad de una escucha atenta y vivencien lo que significa compartir o confrontar sin anular ninguna voz.
- Es central que en el debate todas las voces de los jóvenes y las 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 y las alumnas pasen por la experiencia de participar en un diálogo simétrico. Es esperable que el 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. 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 inter-

Introducción

venga activamente en la defensa y promoción de los derechos humanos.

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 proyecto del Parlamento Juvenil del MERCOSUR.
- Presentar el 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.
- Manejar 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 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.

La organización definirá si cada grupo de jóvenes debatirá sobre los cinco temas o si se dividirán los temas 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 proyecto Parlamento Juvenil del 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 y las profesoras 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. Por este motivo, este proyecto representa una gran oportunidad que valdrá la pena aprovechar.

- Benedicto, J. y M. L. Morán (2003), *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*, Madrid, Injuve. Disponible en: <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.item.action?id=1007213558> [fecha de consulta: 7 de diciembre de 2009].
- MERCOSUR, “Plan del Sector Educativo del MERCOSUR 2006-2010”. Disponible en: http://www.sic.inep.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=27&Itemid=32 [fecha de consulta: 7 de diciembre de 2009].
- Schujman, G. e I. Siede (2007), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*, Buenos Aires, Aique.
- 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. 2008”, Buenos Aires, OEI-IIPE-UNESCO. Disponible en: <http://www.oei.es/pdfs/siteal2008.pdf> [fecha de consulta: 7 de diciembre de 2009].
- Trilla, J. (1992), *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*, Barcelona, Paidós.

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 aceptaran 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 20% de población entre 12 y 17 años (es decir que están en edad de asistir al nivel medio) que no está escolarizada, y un 30% que aún se encuentra cursando la escuela primaria (SITEAL, 2008; los países considerados son Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Uruguay). 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 bastante significativas.

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

Los valores que asume la tasa neta de matrícula en secundaria dan cuenta de que en países como Paraguay casi la mitad de los adolescentes no participa en la educación media, ya sea porque están desescolarizados o porque aún asisten al nivel primario. En Argentina, Brasil y Chile, alrededor de las tres cuartas partes de los adolescentes asiste al nivel que les corresponde.

Si se observa la tasa bruta de matrícula en secundaria y se calcula la diferencia con la tasa neta, se puede apreciar el porcentaje de jóvenes o adultos que, habiendo superado la edad para el nivel medio, aún asisten. En este caso, Brasil y Uruguay son los países que estarían presentando las mayores tasas brutas y sus mayores diferencias con las tasas netas, dando cuenta de su capacidad de retención de adolescentes con sobreedad.

Las diferencias en los porcentajes de desescolarización para cada grupo de edad pueden

Cuadro 1. Tasa neta y bruta de matrícula en nivel medio por país <i>circa</i> 2007, en porcentaje.		
País	Tasa neta de matrícula	Tasa bruta de matrícula
Argentina	*78	*84
Bolivia	70	82
Brasil	77	100
Chile	85	91
Colombia	67	85
Paraguay	^57	^66
Uruguay	68	92
Venezuela	68	79

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].
(*) Los datos corresponden al año 2006. (^) Los datos corresponden al año 2005.

Nota: La tasa neta de matrícula en secundaria 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 secundaria es el cociente entre las personas escolarizadas en el nivel secundario común, independientemente de su edad, y el total de la población en edad de asistir al nivel secundario, por cien.



INCLUSIÓN EDUCATIVA
Los sentidos de la experiencia escolar

contemplarse en el gráfico 1. Cualquiera sea el grupo de países, la franja de edad de 16 a 17 años es la que exhibe la mayor cantidad de adolescentes que no asiste a la escuela.

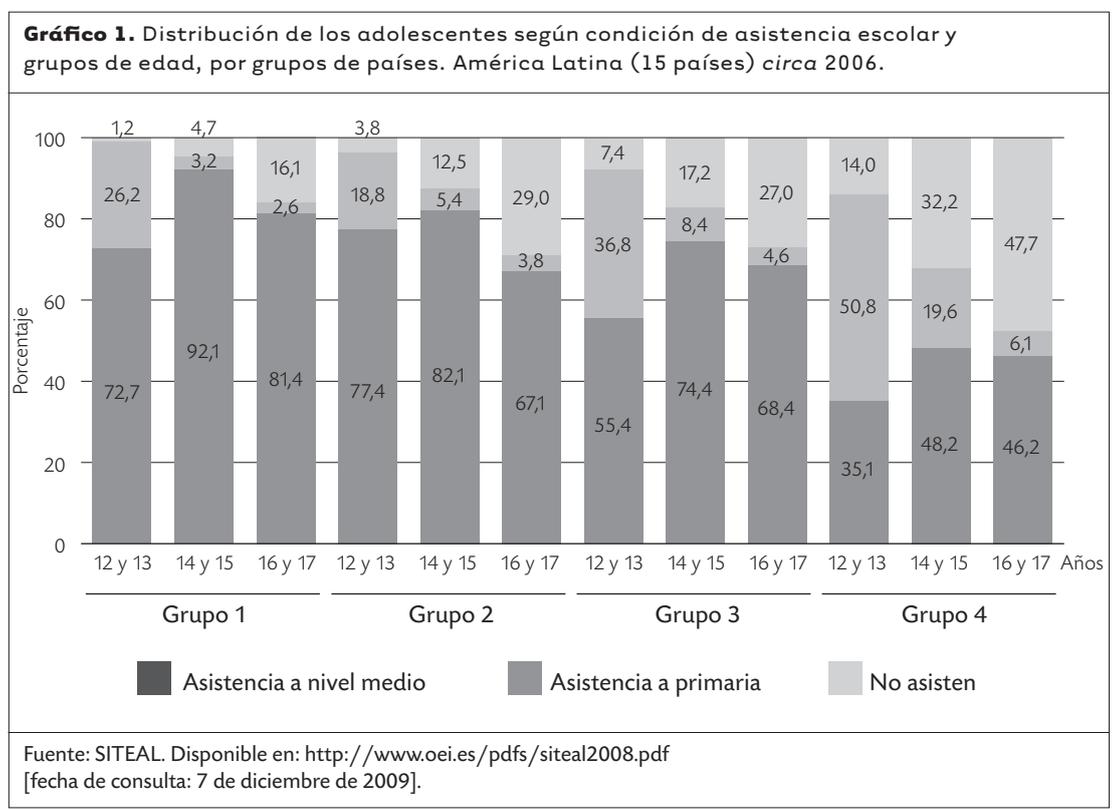
Los datos presentados hasta aquí dan cuenta de los altos porcentajes de población adolescente que se encuentra fuera de la escuela o que está escolarizada con sobreedad. Este último concepto hace referencia a los alumnos y las alumnas que asisten a la escuela pero se encuentran desfasados con respecto 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 las jóvenes y 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 (CEPAL, 2007), así como por los jóvenes provenientes de hogares de menor nivel socioeconómico (SITEAL).

Obligatoriedad de la escuela media en la región

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

En los últimos veinte años, algunos países de América Latina 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. Bolivia es el único país que aún no ha reglamentado la obligatoriedad de algún tramo del nivel medio, aunque existe un proyecto de ley donde este asunto está en discusión. En Argentina, Brasil y Chile, la escuela media es obligatoria, alcanzando 12 años de obligatoriedad escolar en Argentina y Chile y 13 años en Brasil. En el resto de los países el primer ciclo que compone la educación media ya es obligatorio, cumpliéndose con nueve años de obligatoriedad escolar.

En el cuadro 2 se transcriben los artículos de las leyes que dan cuenta del compromiso asumido por los países.

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 o 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. Alrededor de uno de cada 10 adolescentes latinoamericanos no estudia, no trabaja ni busca trabajo (SITEAL, 2008). La proporción de adolescentes al margen de la escuela y el trabajo varía entre el 3 y el 20% según el país, como puede apreciarse en el gráfico 2.

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”?

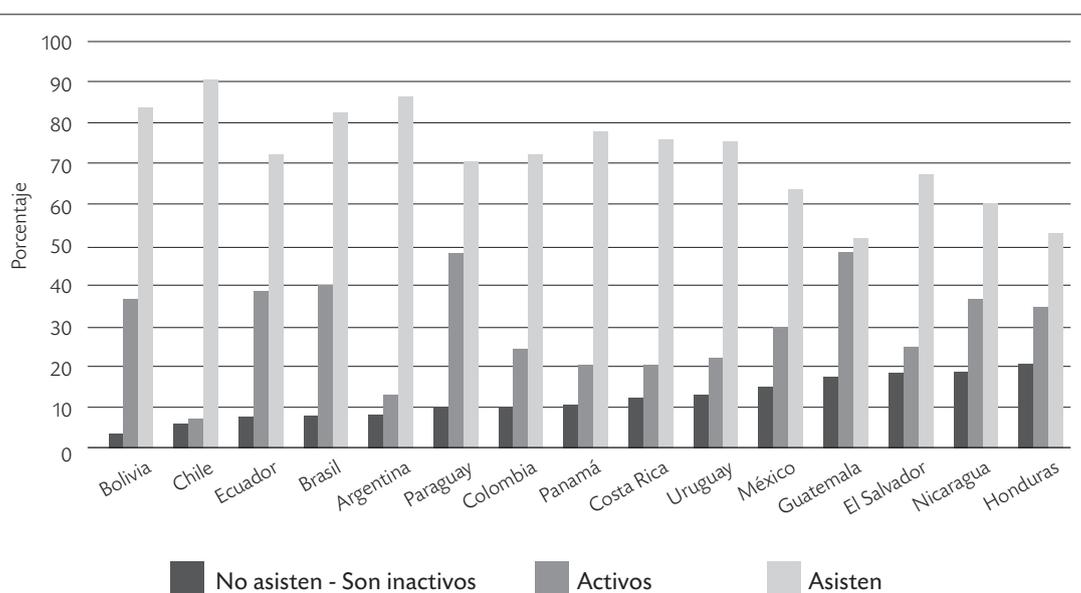
Durante sus años de escolaridad, Carlos parece haber tenido poca conexión con la escuela. Cuando lo echaban de una institución, se inscribía en otra y asistía de manera más o menos frecuente, pero manifestaba desinterés y dificultades para estudiar, llegando a afirmar “yo no sirvo para esto, a mí no 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 darle un sentido a la educación y para articular los aspectos educativos con



Cuadro 2. Obligatoriedad escolar; legislación por países.			
País	Ley	Año	Obligatoriedad
Argentina	Ley de Educación Nacional. Ley 26206	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*	Ley de Reforma Educativa. Ley 1565	1994	“Es universal, gratuita en todos los establecimientos fiscales y obligatoria en el nivel primario, porque contiene postulados democráticos básicos y porque todo boliviano tiene derecho a igualdad de oportunidades.”
Brasil	Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei 9394 Emenda Constitucional N° 59/2009	1996	“Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio.”
		2009	“Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (NR).”
Chile	Reforma constitucional que establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación media. Ley 19876	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. Ley 115	1994	“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.”
Paraguay	Ley General de Educación. Ley 1264	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.”
Uruguay	Ley General de Educación. Ley 18437	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	Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación. Decreto 313	1999	“La educación básica es el segundo nivel obligatorio del sistema educativo. Constituye el nivel siguiente al de educación preescolar y previo al nivel de educación media diversificada y profesional, con los cuales estará articulado curricular y administrativamente. La educación media diversificada y profesional es el tercer nivel del sistema educativo. Constituye el nivel siguiente al de educación básica y previo al de educación superior, con los cuales estará articulado curricular y administrativamente.”
* En Bolivia se encuentra en discusión un proyecto de ley que plantea la obligatoriedad del nivel medio.			



Gráfico 2. Porcentaje de adolescentes que no asisten a la escuela y son inactivos, son activos y asisten a la escuela.



Fuente: SITEAL. Disponible en: <http://www.siteal.iipe-oei.org> [fecha de consulta: 10 de septiembre de 2009].

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 descritas 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



INCLUSIÓN EDUCATIVA
Los sentidos de la
experiencia escolar

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 y las jóvenes ya no se interesan por el conocimiento y el aprendizaje y, si lo hacen, muchos de ellos no están en condiciones de desarrollarlos, 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 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 ponen 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 muchos 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, permite 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 y las 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 encontrarle 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 y a todas.

Para obtener más información

El texto completo de las leyes de educación de los distintos países se puede consultar en:
http://www.oei.es/quipu/legislacion_educativa.htm

SITEAL: Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina.
<http://www.siteal.iipe-oei.org/>

CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
<http://www.eclac.org/>

UNESCO: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
<http://www.unesco.org/santiago>



Bibliografía

- CEPAL, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2007), *Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, Publicación de Naciones Unidas.
- 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 los 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. (2002), *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires, IPEE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- Kessler, G. (2006), *Sociología del delito amateur*, Buenos Aires, Paidós.
- Morduchowicz, A. y L. Duro (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.
- 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. 2008”, Buenos Aires, OEI-IPEE-UNESCO. Disponible en: <http://www.oei.es/pdfs/siteal2008.pdf> [fecha de consulta: 7 de diciembre de 2009].
- SITEAL Boletín n° 3, “La transmisión intergeneracional de las desigualdades educativas”. . Disponible en: http://www.oei.es/SITEAL_Boletin-03.pdf [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.

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 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 y 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 sentidos que las personas (varones y mujeres), 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 a 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 desconuelo, 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



GÉNERO

Varones y mujeres: de amores, violencias y derechos

cada persona irá tomando y recreando los valores y códigos recibidos.

La escuela y la familia son dos instituciones de gran importancia para que esto tenga lugar, en tanto ambas son dispositivos sociohistóricos de construcción de la subjetividad, tal como afirma Michel 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 “dis-

tintas”. 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 de María creen que es injusto que ella tenga que casarse con Julián, porque ella tiene derecho a decidir con quién casarse “cuando sea grande”. Ella escucha los comentarios de sus amigas, pero al mismo tiempo no quiere dejar de ser y sentirse gitana. En este caso vemos cómo se ponen 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 diferentes 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 plexo normativo, que regula las formas de vivir: 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. Pero la ley que invoca la jueza de menores, que impide que una muchacha de 13 años contraiga matrimonio, no está exenta de razones, pues supone que el matrimonio es una unión entre



dos personas adultas que tienen la capacidad de elegir libremente. En este sentido, la ley busca proteger a la infancia de posibles atropellos perpetrados por los mayores, aunque, en este caso, la comunidad gitana no considere que el arreglo del matrimonio sea un atropello sobre 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 contraerían 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 contruidos. Al nacer, son los ojos de los otros quienes, tras examinar, afirman: “es un niño”, “es una niña”. A partir de ver ese cuerpito, quienes reciben al bebé afirman su sexo. Para ello, han “aprendido” qué es un niño y qué es una niña, qué características tiene un niño y qué características tiene una niña en su cuerpo. Se trata de una lectura de la anatomía y fisiología del cuerpo, es decir, del tipo de órganos genitales, el tipo de hormonas y la capacidad de producir semen u óvulos. Pero esta manera de clasificar los cuerpos, es también parte de cada cultura. El género, en cambio, hace referencia a las ideas, expectativas, normas y anhelos compartidos que una cultura tiene respecto a qué es ser varón y qué es ser mujer.

Aun 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. Habitualmente, 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 y son fruto de la historia.

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



GÉNERO

Varones y mujeres: de amores, violencias y derechos

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.

—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

El amor romántico, caracterizado por ser el lazo primordial que une a aquellos que “libremente” eligen constituir una familia, es producto de un momento histórico particular de las sociedades urbanas occidentales y europeas, ligado a la llegada del capitalismo. La socióloga Beatriz Schmuckler (1982) ha analizado cómo la instauración de la fábrica en tanto modo de producción requirió nuevas formas de organización de 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 la crianza de hijos e

hijas. Responsable de preservar la estabilidad y articuladora del afecto del seno de la familia, la mujer es coronada “reina del hogar”.

El amor romántico se constituye, entonces, como un nuevo organizador de los vínculos familiares. El amor romántico se organiza —siguiendo las investigaciones realizadas por historiadores como Edward Shorter (1975), Georges Duby y Michelle Perrot (2003)— en lucha con las tres imágenes que portaba el amor cortesano. El amor cortesano implicaba el adulterio, la desigualdad explícita entre varones y mujeres. Era habitual, por entonces, 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. El formato que adquirirá ese vínculo será el matrimonio monogámico.

Por su parte, 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 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 repro-



ducción 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.

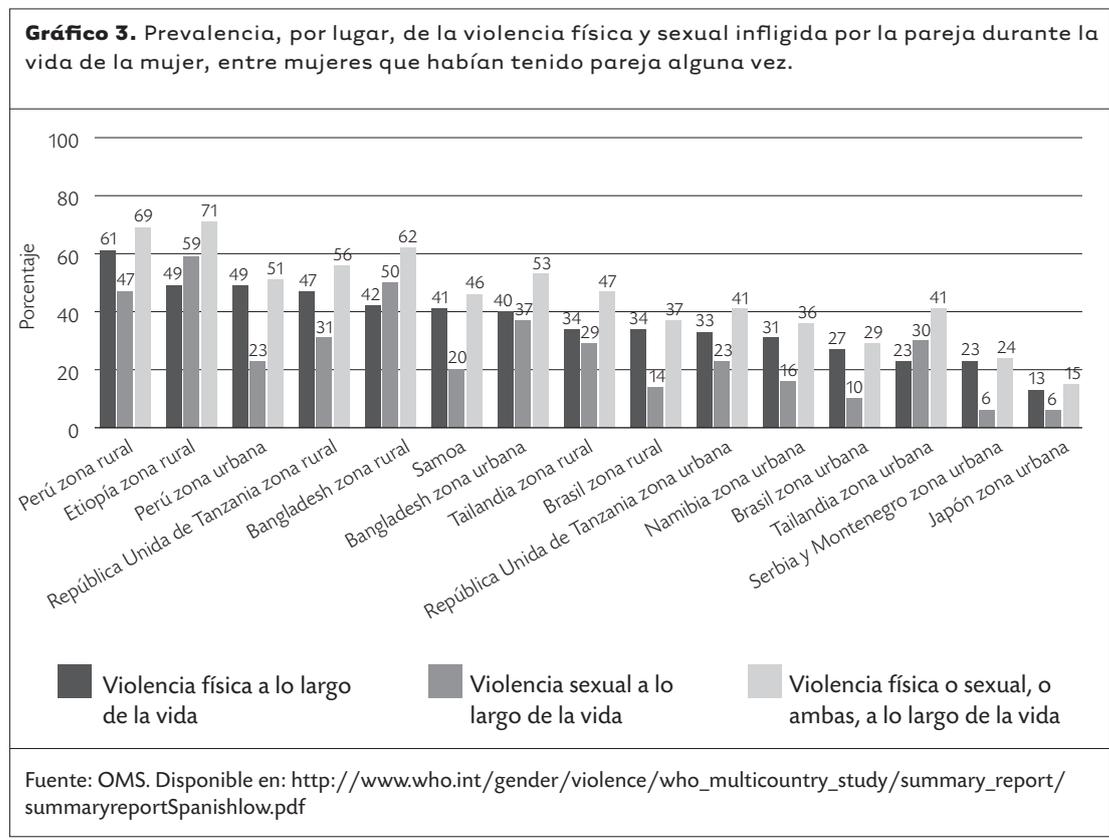
En nombre del amor: relaciones de género, violencias y derechos

Muchas veces, “en nombre del amor”, hay relaciones injustas y desiguales. O se invoca al 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.

Un estudio realizado en el año 2005 por la Organización Mundial de Salud (OMS) ha permitido construir el gráfico 3, en relación con la violencia ejercida sobre la mujer.

Desde el año 1994 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, 23 de febrero de 1994, Resolución N° A/RES/48/104).





GÉNERO

Varones y mujeres:
de amores, violencias y derechos

Los porcentajes presentados por el estudio de la OMS son altamente significativos. Si se considera el porcentaje global de los países latinoamericanos que han sido parte (Perú y Brasil) en la categoría “violencia física o sexual o ambas”, el porcentaje de mujeres que han sufrido este tipo de violencia doméstica asciende al 46,5%. Estas altas cifras convocan a realizar una reflexión profunda de los estereotipos de género que avalan el maltrato, como por ejemplo: “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”.

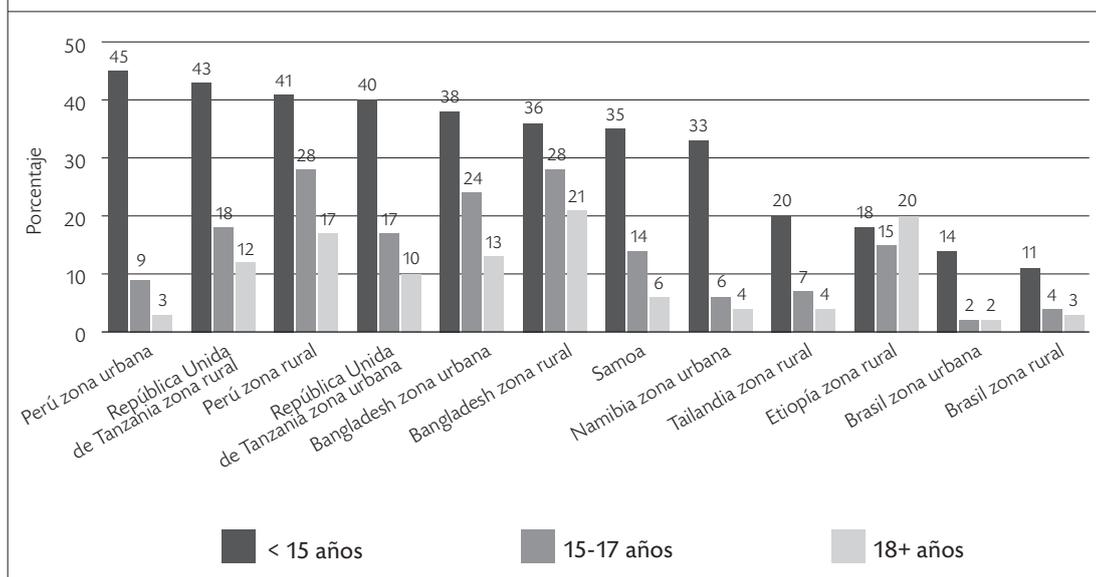
Otra forma de ejercicio de la violencia se vincula con la coerción sexual. Para muchas jóvenes, la primera relación sexual, lejos de

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 gráfico 4 se pueden observar algunas cifras respecto de este tema.

En una lectura general se observa que el 5% de las mujeres que han participado del estudio han sido forzadas en “su primera vez”. Al mirar más detalladamente, se encuentran grandes diferencias entre los países, lo que da cuenta de las diferencias culturales. Asimismo, resulta evidente que a menor edad, el porcentaje aumenta.

En resumen, los afectos y los sentimientos, entre ellos el amor, pueden mezclarse no solo con cuestiones de desigualdad, sino también de abusos, coerción, hostigamiento y discriminación que violentan la integridad de los seres humanos.

Gráfico 4. Porcentaje de mujeres que declararon que su primera relación sexual fue forzada, entre mujeres que habían tenido relaciones sexuales alguna vez, por lugar y por edad de la mujer en el momento de tener su primera experiencia sexual.



Fuente: OMS. Disponible en: http://www.who.int/gender/violence/who_multicountry_study/summary_report/summaryreportSpanishlow.pdf

Nota: Las zonas urbanas de Japón, Serbia y Montenegro, y Tailandia no están representadas por los bajos porcentajes obtenidos.



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 irse a vivir con Alberto, su novio. 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 3, la fecundidad adolescente en América Latina es alta, y no desciende.

A escala mundial, América Latina se destaca por sus altos niveles de reproducción en la

Cuadro 3. Países seleccionados de América Latina y el Caribe: evolución de la proporción de mujeres de 15 a 19 años que han tenido hijos, por edades simples (censos de la ronda de 1990 y 2000).

País	Año censal	Años de edad					Total
		15	16	17	18	19	
Argentina	1991	3,3	6,6	11,2	17,3	23,1	11,9
	2001	3,7	6,5	11,2	17,2	23,6	12,4
Belice	1990	2,5	7,7	15,4	26,2	34,9	16,9
	2000	2,8	6,7	14,4	25,4	33,0	15,8
Bolivia	1992	1,6	4,4	9,9	17,9	28,0	11,7
	2001	2,0	5,7	11,7	20,8	29,2	13,5
Brasil	1991	2,2	5,2	10,4	17,2	24,3	11,5
	2000	3,3	7,6	13,8	20,8	28,1	14,8
Chile	1992	2,1	4,8	9,8	16,1	24,8	11,8
	2002	6,3	5,1	10,2	16,7	24,1	12,3
Costa Rica	1984	2,0	5,6	10,9	18,6	27,5	12,8
	2000	2,5	6,2	11,8	19,8	27,5	13,2
Ecuador	1990	6,2	5,4	11,0	19,4	27,9	13,5
	2001	3,2	8,1	14,9	23,9	32,5	16,3
Guatemala	1994	2,9	7,3	14,5	25,1	35,5	16,1
	2002	2,6	6,9	14,2	23,1	33,0	15,5
Honduras	1988	3,6	8,1	15,6	25,2	34,6	16,6
	2001	3,0	8,4	17,1	27,6	38,0	18,3
México	1990	1,4	3,8	8,6	16,1	24,2	10,4
	2000	1,8	4,8	10,7	18,2	26,2	12,1
Nicaragua	1995	5,0	12,6	23,7	34,8	46,0	23,9
	2005	4,3	10,7	19,8	28,9	38,4	20,0
Panamá	1990	3,6	8,2	15,2	22,4	30,8	16,1
	2001	4,1	9,3	16,2	25,4	33,3	17,4
Paraguay	1992	2,0	6,2	13,0	23,4	32,9	15,0
	2002	1,9	5,1	10,1	17,8	26,7	12,1
Trinidad y Tobago	1990	1,0	3,2	6,1	12,3	18,9	8,0
	2000	1,2	2,2	4,7	18,3	21,4	9,3
República Bolivariana de Venezuela	1990	3,3	6,9	13,0	19,9	27,5	13,8
	2001	3,2	7,5	13,7	21,7	29,8	15,0
Uruguay	1985	1,2	3,4	7,2	12,4	19,3	8,4
	1995	5,0	7,7	12,8	18,4	24,6	13,9

Fuente: CEPAL- UNICEF, 2007. Disponible en: http://www.unicef.org/lac/desafios_n4_esp_Final%281%29.pdf



GÉNERO

Varones y mujeres:
de amores, violencias y derechos

adolescencia. Los índices registrados superan la media mundial y solo son rebasados por los países del continente africano.

Según el estudio publicado en el boletín de Naciones Unidas (2007), *Desafíos*, la maternidad adolescente en América Latina prevalece en contextos de pobreza y desprotección, y hay un alto porcentaje de casos no deseados, pues muchos embarazos se originan en situaciones de abuso de menores, y sobre todo de falta de responsabilidad de los varones frente a la pareja y la paternidad. Pero aun cuando se constaten importantes desigualdades de género, el tema del embarazo adolescente no es solo una cuestión de mujeres y no es recomendable demonizar a los varones. Por un lado, porque hay muchos padres jóvenes que acompañan a sus parejas y asumen con responsabilidad su rol de padres en la crianza de sus hijos e hijas. Por otro lado, porque antes que culpabilizar a los hombres es importante incluir el tema de la masculinidad dentro de las discusiones sobre educación sexual. Tanto los padres como las madres adolescentes tienen derechos que no deben ser vulnerados. Ambos me-

recen 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 referidas a la educación sexual de los adolescentes y jóvenes:

- **Argentina.** Desde el año 2006 se encuentra vigente, por medio de la ley 26150, el Programa Nacional de Educación Sexual Integral” (ver http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley26150.pdf).
- **Bolivia.** En el artículo 66 de la nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (del 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 asumida desde los valores propios de nuestras

Cuadro 3. Grandes regiones del mundo: tasa global de fecundidad (TGF) estimada para 2007, tasa específica de fecundidad del grupo de 15 a 19 años estimada para 2007 y porcentaje del total de nacidos vivos cuya madre era adolescente.

Región	TGF 2007	Tasa específica de fecundidad: 15-19 años, 2007	Porcentaje del total de nacidos vivos cuya madre era adolescente*
El mundo	2,55	52,90	13
África	4,68	103,40	17
Asia	2,35	39,94	11
Europa	1,43	17,41	7
América Latina y el Caribe	2,38	75,67	18
América del Norte	1,98	45,49	12
Oceanía	2,23	25,50	7

Fuente: CEPAL- UNICEF, 2007. Disponible en: http://www.unicef.org/lac/desafios_n4_esp_Final%281%29.pdf.
* Esta cifra corresponde a alrededor de 2004.



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 *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*, publicado por la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad, es un ejemplo de ello.
- **Chile.** En la Ley General de Educación N° 20370 (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” (ver

<http://www.gparlamentario.org/pdf/Chilean%20Legislation/Politica%20educ%20sexual%20Chile.pdf>).

- **Colombia.** El marco normativo de la educación sexual lo constituye la Ley General de Educación (1994) y la Resolución 3353. También cuentan con un Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (ver: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-172204_recurso_1.pdf).

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 de los otros. Respetar la pluralidad en pos de la convivencia obliga a normatizar 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.



GÉNERO

Varones y mujeres:
de amores, violencias y derechos

Orientaciones

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

Revista Iberoamericana de Educación, n° 6: *Género y educación*.

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

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/>

Guía que aglutina 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/>

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

http://www.who.int/gender/violence/en/violencia_infopack1.pdf



Bibliografía

- Butler, J. (2006), *Deshacer el género*, Buenos Aires, Paidós.
- Duby, G. y M. Perrot (dirs.) (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. Disponible en: <http://campus.usal.es/~mfe/enguita/Textos/Es%20usted%20gitano.pdf>.
- Foucault, M. (1990), *Historia de la sexualidad*. Tomo 1: “La voluntad de saber”, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Fraser, N. (1997), *Iustitia Interrupta. 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 y patriarcado”, en *Masculinidad/es, poder y crisis*, Santiago de Chile, FLACSO- Isis Internacional.
- Mastretta, A. (1990), *Mujeres de ojos grandes*, México, Cal y Arena.
- Morgade, G. (2001), *Aprender a ser varón, aprender a ser mujer*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Morgade, G. y G. Alonso (2008), *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia*, Buenos Aires, Paidós.
- Naciones Unidas (2007), *Desafíos. Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los objetivos de desarrollo del Milenio*, n°4, “Maternidad adolescente en América Latina y el Caribe. Tendencias, problemas y desafíos”, CEPAL- UNICEF. Disponible en: http://www.unicef.org/lac/desafios__n4_esp_Final%281%29.pdf [fecha de consulta: 24 de febrero de 2010].
- 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”.



JÓVENES Y TRABAJO
El futuro es hoy.
Jóvenes, trabajo y vida

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 autos), 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 bus-



ca 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 autos). Pero esta no es la situación de todos los jóvenes y las 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, tév, 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



JÓVENES Y TRABAJO
El futuro es hoy.
Jóvenes, trabajo y vida

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 a 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 Internacional 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 las jóvenes y 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 así 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

OIT. Organización Internacional del Trabajo .

<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 la resolución, 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 uno de los profesores 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 Profesores, 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 Estudiantes, 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”.

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. Se reúne con periodicidad y es una instancia de deliberación que contribuye a la democratización de la toma de decisiones en una escuela.

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 Rosana Reguillo Cruz, que a pesar de la difícil situación que experimentan muchos de los jóvenes del continente, 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).

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 de 1920, la antropóloga Margaret Mead escribió un libro clásico en relación con estos temas: *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa* (1985[1929]). A través de un trabajo de campo, realizado en una isla de la Polinesia, Mead 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, don-

de 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, tanto muchachos como muchachas, 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 [1929]).

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 integran la sociedad. 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 un sujeto político autónomo, 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



Nuevas formas de participación juvenil

del capitalismo” y que va desde la década de 1940 hasta mediados de los años setenta. En ese breve período, el papel activo del Estado permitió 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, el “Mayo Francés”. Con ese nombre se conoce a 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 tales 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 grafitis 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 (2008), 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”.

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? ¿Solo 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 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 Tlatelolco, también buscó en el año 1968 confluir en su accionar con otros sectores sociales.

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 año 1968, 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.

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 sus representantes, repartir un volante) y, además, 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 la 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 y las jóvenes en el presente obliga a delinear cuál es el nuevo paisaje social en el que viven. Si las experiencias del año 1968 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 año 2004, la CEPAL (Comisión Económica para América Latina) 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 de él.
- Tienen 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 consecuencia 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:

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).

Para reparar, aunque sea en parte, este problema jurídico, el 1 de marzo de 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 específico de la población. 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 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, 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 allí, “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”. 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 parecieran 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 partici-



Nuevas formas de participación juvenil

pación 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 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 correos electrónicos. 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 burlescamente” 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 burlesco 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 reparte el Centro de Estudiantes, cuyo texto señala que “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.

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

pacios propicios para que los jóvenes y las jóvenes se ejerciten en la práctica de participar, no solo en su carácter de estudiantes sino también como ciudadanos y ciudadanas. 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 y las 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 de los casos, se recomienda prestar atención a las dicotomías (buenos frente a malos; correcto frente a incorrecto), para desarmarlas y trascenderlas, así como a las posturas “celebratorias” y “descalificadoras”: por ejemplo, los jóvenes “de antes” eran idealistas frente a 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, etc.

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

Para obtener más información

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.

<http://www.ccpe.org.ar/transatlantico/05/contratapa.htm>

OIJ (Organización Iberoamericana de Juventud).

<http://www.oij.org>

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

<http://www.eclac.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 M. Urresti (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> [fecha de consulta: 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 auto 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, etc.

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



Los derechos humanos ante los desafíos de un nuevo siglo

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 seguri-

dad 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 de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. 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 los Derechos Humanos de 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 infranquea-

bles. 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 relacio-



nes 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 a la ciudadanía y a 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 desfasaje 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 respecto de las particularidades. Algunas veces, estas demandas de reconocimiento particulares generan dificultades para visualizar demandas mayores, del orden de lo colec-



DERECHOS HUMANOS

Los derechos humanos ante los desafíos de un nuevo siglo

tivo, 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 a la ciudadanía, incluso en lo que para ellos y ellas 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 y otras, 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 y ellas conviven y, por lo tanto, en un territorio juvenil más en el que se pone en jue-

go el deseo y la búsqueda de ser respetado y respetada.

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 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 así 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

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

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

Informe *La Juventud en Iberoamérica. Tendencias y Urgencias*. Santiago de Chile: OIJ/ CEPAL.

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

Declaración Universal de Derechos Humanos de Naciones Unidas.

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

Convención sobre los Derechos del Niño.

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

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>

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

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

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

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

Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

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



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.