

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD



Manizales
COLOMBIA

Vol. 1, N° 2
Julio - Diciembre de 2003
ISSN: 1692 - 715X

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados en Niñez, Juventud, Educación y Desarrollo.

Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE - Universidad de Manizales.

Manizales, Vol. 1, Nº. 2. Julio – Diciembre de 2003

Contenido

Editorial <i>Carlos Eduardo Vasco U.</i>	11
Primera Sección: Teoría y Metateoría	13
Políticas públicas de juventud en América Latina: De la construcción de espacios específicos al desarrollo De una perspectiva generacional <i>Ernesto Rodríguez</i>	15
Segunda Sección: Estudios e Investigaciones	51
Familia, socialización y nueva paternidad <i>E. A. (Nora) Cebotarev</i>	53
Maestros en zonas de conflicto <i>Mauricio Lizarralde J.</i>	79
La formación de ciudadanos: la escuela, un escenario posible <i>José Rubén Castillo García</i>	115
La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral <i>Carlos Valerio Echavarría Grajales</i>	145

POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUD EN AMÉRICA LATINA:
DE LA CONSTRUCCIÓN DE ESPACIOS ESPECÍFICOS,
AL DESARROLLO DE UNA PERSPECTIVA GENERACIONAL (*)

Ernesto Rodríguez ()**

(*) Texto presentado en el “*Primer Congreso Nacional de Políticas Públicas de Juventud*” (Ciudad de México, 11 de Octubre de 2002) organizado por el Instituto Mexicano de la juventud (IMJ); en la Conferencia “*Jóvenes Aquí y Ahora: Innovaciones en el Trabajo con Juventud*”, organizado por el Programa PROJOVEN (DIGEEEX-GTZ), Ciudad de Guatemala, 17 y 18 de octubre de 2002; y en el Panel sobre “*Juventud y Participación Política*”, organizado por el Observatorio de la Juventud de la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá, 13 de noviembre de 2002). Revisado y actualizado para su publicación en la Revista del *Doctorado en Infancia y Juventud* de la Universidad de Manizales.

(**) Sociólogo Uruguayo, Ex Director del Instituto Nacional de la Juventud (INJU) del Uruguay y Ex Presidente (actual Consultor Internacional) de la Organización Iberoamericana de Juventud (OIJ). Asimismo, Consultor Internacional de las Naciones Unidas (CEPAL, UNESCO, OIT, UNICEF, UNFPA, PNUD), del Banco Mundial, del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y de la Agencia de Cooperación Técnica Alemana GTZ, en Políticas Públicas de Juventud.

Introducción

Las páginas que siguen, son apenas una versión resumida de varios documentos en los que he estado trabajando recientemente, entre los que se destacan tres en particular: un libro que acaba de publicarse en México, un ensayo para el Banco Mundial (concebido como una contribución a la reformulación de sus programas de cooperación en la esfera del desarrollo social) y un texto para la Organización Iberoamericana de Juventud (realizado como un aporte técnico al diseño de la *Propuesta de Libro Blanco sobre Políticas Públicas de Juventud en Iberoamérica*) (Rodríguez 2002 a, b y c). Esta presentación tiene tres partes:

- En la primera se realiza una esquemática presentación de la situación de la juventud iberoamericana actual, al tiempo que se realiza un balance comparado de las políticas públicas de juventud desplegadas en los años noventa, distinguiendo los planos programático e institucional, y realizando al mismo tiempo un balance desde la asignación de recursos. Se pretende, de este modo, superar la clásica evaluación estrictamente programática y excesivamente descriptiva, predominante en la región hasta el momento (al menos en las evaluaciones más conocidas).
- En la segunda se describen las oportunidades y desafíos que se presentan en el comienzo de este nuevo siglo/milenio, analizando las implicancias del denominado *bono demográfico* y de la construcción de la *sociedad del conocimiento* (como dos factores centrales del marco en el que se ubica la dinámica de dichas políticas públicas) revisando asimismo el estrecho vínculo a construir entre reforma del Estado y políticas públicas de juventud (haciendo un fuerte énfasis en la gestión operativa como tal).
- En la tercera y última parte, finalmente, se expone el enfoque alternativo con el que se propone trabajar en esta primera década del nuevo siglo/milenio, describiendo los *fundamentos* del enfoque alternativo y las principales *prioridades sustantivas* a encarar, destacando el significativo aporte que puede brindar el *voluntariado juvenil* al proceso de desarrollo en nuestros países, y resaltando los principales desafíos a encarar en estas materias en el futuro inmediato.

El eje central de estas propuestas, gira en torno a la necesidad de superar los tradicionales esfuerzos ligados con la generación de espacios específicos para la juventud, procurando dotar al conjunto de las políticas públicas de una *perspectiva generacional*, emulando a la *perspectiva de género* con la que trabajan las mujeres. Asumir este enfoque desde la gestión pública, implicaría un profundo cambio de los paradigmas con los que hemos estado trabajando durante todo el siglo XX, lo que le brinda a estas propuestas una trascendencia y una relevancia muy especial.

En este marco, además, se podría contribuir más eficazmente con el *desarrollo de enfoques integrados e integrales* en el dominio de las políticas públicas de juventud, superando amplia y decididamente el desarrollo de las políticas puramente *sectoriales* (educación, salud, etc.) que son las que han primado a lo largo de todo el siglo XX, integrando más y mejor los diversos enfoques que han sido ensayados –con éxitos y fracasos variados- hasta el momento.

1 – POLÍTICAS DE JUVENTUD: UN BALANCE DE LOS AÑOS NOVENTA

A – La Juventud en América Latina: Exclusión y Protagonismo

Los principales signos de estos tiempos son la *institucionalización del cambio* y la *centralidad del conocimiento* como motor del crecimiento, y ambos factores colocan a la juventud en una situación privilegiada para aportar al desarrollo. Así, la juventud pasa a ser el segmento de la población cuya dinámica se acompaña naturalmente al ritmo de los tiempos, mientras que lo contrario sucede con la población adulta, para la cual la celeridad de las transformaciones en el mundo de la producción reduce el valor de mercado de su experiencia acumulada y coloca sus destrezas en permanente riesgo de obsolescencia. De este modo el foco de la dinámica se desplaza a las nuevas generaciones.

Sin embargo, mientras el despliegue de los actuales estilos de desarrollo exigen un aprovechamiento óptimo del tipo de activos que se concentran en la juventud, se da la paradoja que aumenta la exclusión social entre los jóvenes, destacándose como principal evidencia las importantes tasas de deserción y fracaso escolar y los elevados niveles de desempleo juvenil en la región, que duplican y hasta triplican en varios casos al desempleo adulto. El tema es conocido y no hace falta detenerse demasiado al respecto. Baste recordar que el desempleo juvenil tiene características netamente estructurales, y ha persistido en niveles sumamente elevados en los últimos cuarenta años (al menos), tanto en épocas de crisis como en etapas de crecimiento económico sostenido, y que el fracaso escolar tiene directa relación con la ampliación y heterogeneización de la cobertura educativa, producida en las últimas décadas, sin que el sistema haya podido adecuarse.

¿Qué consecuencias trae todo esto?. En primer lugar la débil participación en el sistema educativo y la precariedad de la inserción laboral impiden que ambos sistemas operen como transmisores de normas y valores que ordenan la vida cotidiana, estructuran aspiraciones y definen metas a alcanzar. Segundo, los fenómenos de *inestabilidad e incompletitud* que están afectando a las familias de estos sectores, también inciden en reducir su capacidad de socialización y de cumplimiento de un rol complementario y reforzador de las funciones de los establecimientos educativos. Tercero, el aislamiento del *mainstream* de la sociedad deja a los jóvenes sin modelos cercanos de éxitos vinculados al adecuado aprovechamiento de la estructura de oportunidades. Dicho de otro modo, el *aislamiento social* de la juventud se da en un contexto de *hueco normativo* provocado por el deterioro de las instituciones primordiales, por la débil y precaria participación en la educación y en el trabajo y por el distanciamiento de los modelos de éxito que asocian esfuerzos con logros.

¿Cuáles son las metas y aspiraciones que pueden plantearse bajo estas circunstancias?. Se da aquí otra paradoja porque las condiciones de exclusión social que afectan particularmente a las juventudes populares urbanas, se acompañan de un nivel de exposición inédito a propuestas masivas de consumo, y de una centralidad igualmente inédita de la cultura juvenil en la sociedad. Todo ello define una situación de *anomia estructural*, en la cual los jóvenes tienen una relativamente alta participación simbólica en la sociedad que modela sus aspiraciones, y una participación material que no permite la satisfacción de esas aspiraciones por cauces legítimos. La combinación de todos estos elementos contribuye a la formación de *subculturas marginales*, de *pandillas* y *barras* que tienen códigos propios, subculturas que

suelen incorporar y consolidar en el tiempo, los hábitos y comportamientos que surgen como correlatos socialmente disruptivos de las situaciones de marginalidad y exclusión social. Lo dicho plantea problemas serios, en la medida en que la cristalización de las subculturas marginales no solo impide que los jóvenes aporten al funcionamiento de la sociedad, sino que erosiona la trama social y las normas de convivencia y motoriza el reforzamiento de la segregación y la segmentación (analizamos más rigurosamente estos temas en CEPAL 2000).

B – Evaluación Programática: Avances Desarticulados y Discontínuos

¿Cómo han respondido las políticas públicas a esta compleja y preocupante situación? La evaluación de las iniciativas desplegadas durante los años noventa, deja algunas lecciones que conviene sintetizar, al menos esquemáticamente, tanto desde el punto de vista programático, como en términos institucionales y en materia de los recursos invertidos.

Desde el punto de vista programático, se aprecian avances sustanciales en varias esferas específicas; sin embargo, como estos avances no se articularon adecuadamente ni se mantuvieron por suficiente tiempo, sus repercusiones efectivas sobre las poblaciones destinatarias -los jóvenes- han sido magras e inconstantes.

En lo que atañe a la educación, el principal logro es la ampliación de la cobertura de la población objetivo, particularmente entre las mujeres, cuyas actuales tasas de escolarización igualan o superan las de los varones en la mayoría de los países de la región. Este avance se ha conseguido, en buena medida, gracias al importante aumento de la inversión en educación, ya que el gasto público en el sector se incrementó -en el promedio regional- del 2.9% al 4.5% del producto interno bruto (PIB) entre 1970 y 2000. Los progresos en materia de equidad social y calidad de la enseñanza, en cambio, han sido menores. Hay al menos cinco áreas problemáticas en la educación: (i) desaceleración de la tasa de crecimiento de la matrícula; (ii) desigual cobertura de la enseñanza entre países, regiones subnacionales y grupos sociales; (iii) deficiente rendimiento académico de niños y jóvenes, especialmente de los pertenecientes a hogares de escasos recursos y bajo nivel de capital social; (iv) concentración de la inversión en los más ricos, como lo ilustra el desarrollo de la enseñanza superior; y (v) múltiples ineficiencias que explican la paradoja que existe entre niveles de inversión crecientes y niveles de rendimiento escolar decrecientes, aun después de controlar los efectos de la masificación (ver PNUD 1998, UNESCO 2001, OEI-CEPAL 2002 y PREAL 2001).

En la esfera de la salud se verifican algunos progresos en varios rubros específicos. Los programas de prevención y tratamiento del consumo de drogas (legales e ilegales), por ejemplo, han conseguido algunos avances en varios países. Algo similar puede decirse de los programas de prevención y atención de las enfermedades de transmisión sexual (especialmente el VIH/SIDA), ya que algunos países han logrado estabilizar e incluso hacer retroceder los niveles de contagio y prevalencia (Brasil, por ejemplo). En el caso de la prevención de los embarazos entre adolescentes también se registran avances, aunque todavía queda un largo camino por recorrer, en parte debido a la persistencia de hábitos culturales y estructuras sociales que concentran la mayor cantidad de casos en los sectores afectados por los más agudos cuadros de pobreza e indigencia. Otro tanto puede decirse de los accidentes de tránsito -una de las principales causas de muerte entre los jóvenes- pese a los esfuerzos de las autoridades públicas y en directa relación con la creciente complejidad del

funcionamiento vial de las principales ciudades de la región. También se ha avanzado en la esfera de la sensibilización de la opinión pública y de los tomadores de decisiones en relación a la necesidad de atender más y mejor la salud reproductiva de los adolescentes y los jóvenes (aunque todavía resta mucho por hacer) y buena parte de los avances se han conseguido mediante campañas de “advocacy”, que fomentan la participación de los jóvenes como una estrategia dirigida a su empoderamiento (ver CENEP 2000 y OPS 2001). Pero donde se ha hecho poco ha sido en el terreno de la prevención de la violencia entre y con los jóvenes, especialmente en el marco de *Programas de Seguridad Ciudadana* que han carecido de continuidad, en temas que requieren desarrollos de largo plazo (Rodríguez 2002d).

En la esfera de la inserción laboral, por su parte, también se han registrado avances, especialmente con la implementación de los programas del estilo “Chile Joven”. Las evaluaciones realizadas subrayan los progresos obtenidos por estos programas y destacan que la focalización ha funcionado bien, tanto en términos sociales como de género. Los jóvenes que participaron en estos programas disfrutan de ventajas que no están al alcance de aquellos que no lo han hecho: disponen de mayores facilidades para su inserción laboral, empleos más estables, condiciones más apropiadas de trabajo y mejores relaciones sociales. Comparados con grupos testigos, los jóvenes participantes logran mejores rendimientos, consiguen trabajo con más rapidez, permanecen en sus cargos por más tiempo y mejoran sus ingresos en mayor proporción que los que no pasan por estos programas, compartiendo el mismo perfil social que los que sí lo hacen (Rodríguez 2002e, Gallart 2000, Jacinto y Gallart 1998, Pieck 2000).

En cambio, los avances en los programas destinados a fomentar emprendimientos productivos para jóvenes han sido más acotados. Aunque no se dispone de evaluaciones rigurosas, las evidencias sugieren serias limitaciones en la instrumentación de varios de estos programas, y los más antiguos muestran una falta de articulación entre la capacitación, el crédito y la asistencia técnica para la gestión. Además, los fuertes procesos de reconversión productiva y las crisis económicas recientes imponen condiciones adversas a las micro y pequeñas empresas, adversidades que son escasamente compensadas por las políticas públicas diseñadas con tal propósito. En años recientes se adoptaron medidas que tienden a superar las limitaciones mencionadas, pero todavía no se puede evaluar su desempeño efectivo, lo que obliga a esperar en esto futuros desarrollos.

Relativamente menor es el trabajo desplegado en lo atinente la formación ciudadana de los jóvenes y el fomento de su participación activa en el desarrollo, a pesar de la preocupación de los tomadores de decisiones por la real (o supuesta) apatía juvenil, incluyendo su distanciamiento creciente de la mayor parte de las instituciones democráticas. ¿Qué es lo que ocurre realmente? ¿Cómo explicar estos procesos?

En primer lugar, conviene recordar que la inmensa mayoría de los jóvenes iberoamericanos se encuentra totalmente al margen de las organizaciones y movimientos juveniles existentes. Apenas entre un 5 y un 20 por ciento declaran participar de alguna en especial. Sin embargo, cuando se les consulta sobre su interés por participar en dichas organizaciones, las respuestas positivas son abrumadoramente altas, lo que demuestra que lo que rechazan son las prácticas con que dichas organizaciones se manejan, y no sus fines u objetivos concretos. Esto es muy relevante: los jóvenes quieren participar (y lo hacen muy activamente cuando las convocatorias son transparentes y comparables) pero no quieren sentirse manipulados.

Estamos, en todo caso, ante un nuevo paradigma de participación juvenil, totalmente distinto al tradicional: mientras que en el pasado las identidades colectivas se construían en torno a códigos socio-económicos e ideológico-políticos, ahora se construyen en torno a espacios de acción relacionados con la vida cotidiana (derechos de la mujer, defensa del ambiente, etc.); mientras que en el pasado los contenidos reivindicativos se relacionaban con la mejora de las condiciones de vida (en educación, empleo, salud, etc.) ahora se estructuran en torno al ejercicio de derechos (en la sexualidad, en la convivencia, etc.); mientras que en el pasado los valores predominantes tenían una impronta mesiánica y global (el cambio social debe modificar la estructura para que cambien los individuos) ahora están más vinculados con el aquí y el ahora, desde la lógica de los individuos, los grupos y las estructuras (en simultaneo); y mientras en el pasado la participación era altamente institucionalizada, ahora se reivindican las modalidades horizontales y las redes informales, más flexibles y temporales, evitando la burocratización (las Revistas *JOVENEs* del CIEJUV de México y *Ultima Década* del CIDPA de Chile, entre otras, ofrecen mucha evidencia en estas materias).

C – Evaluación Institucional: Confusión de Roles e Impactos Escasos

Si bien los logros obtenidos en varias esferas son importantes, su concreción se ha producido de manera desarticulada, como resultado del diseño y la ejecución de políticas sectoriales que rara vez interactúan y se refuerzan mutuamente. En términos institucionales, esta desarticulación suele asociarse a una confusión de competencias entre los entes ejecutores y los encargados del diseño, la supervisión y la evaluación. Estos problemas se advierten cuando se trata de establecer nexos entre las instituciones especializadas en los asuntos de la juventud (institutos nacionales, direcciones generales y ministerios o viceministerios de juventud) y las secretarías o ministerios sectoriales (salud, trabajo, educación, etc.). Con excepciones (claramente Chile, en parte España y Portugal, en menor medida México) esta ha sido la regla, y sabemos que la pretensión de “hacerlo todo” ha obtenido más problemas que ventajas. Por un lado, estas instituciones especializadas han enfrentado serios problemas de competencias con las grandes secretarías de Estado, al intentar poner en práctica programas de salud, educación o empleo para jóvenes, en paralelo y sin las necesarias articulaciones con los respectivos ministerios. Dichos problemas de competencias, han terminado siempre con el triunfo de las grandes Secretarías de Estado, desde todo punto de vista más poderosas, implantadas y legitimadas que los Organismos Oficiales de Juventud, de creación más reciente y escaso poder.

En el caso de las grandes secretarías de Estado, por su parte, los problemas tampoco son menores, pero en este caso, las explicaciones parecen ser otras. Por un lado, se constata la predominancia de enfoques sectoriales o temáticos que diferencian muy escasamente los sectores poblacionales con los que operan, al tiempo que se mantiene la vigencia de enfoques simplistas y estereotipados respecto a los jóvenes, que muestran un gran desconocimiento de las dinámicas juveniles tal cual son en la realidad. Adicionalmente, se constatan problemas en la gestión. Como muchas entidades actúan en forma monopólica, la preocupación por diseños programáticos rigurosos y mecanismos de seguimiento apropiados tiende a ser escasa, y en estas condiciones se hace muy difícil que las evaluaciones a posteriori tengan la objetividad necesaria. Asimismo, la dispersión y desarticulación de los esfuerzos impide conseguir mejores impactos efectivos, sustentados en compromisos reales con los resultados.

Por otra parte, en los últimos años han surgido en varios países de la región, oficinas y espacios específicos para la promoción juvenil en la órbita municipal, procurando desplegar acciones desde el espacio local. Un tipo de actividad muy promovida desde este tipo de oficinas, han sido los conciertos de rock y las actividades recreativas y deportivas. Seguramente guiados por un diagnóstico que enfatiza la ausencia de ofertas específicamente centradas en el tiempo libre de las nuevas generaciones a nivel local, estas oficinas han tratado de llenar dicho vacío, procurando –al mismo tiempo- trabajar con orientaciones propias de la cultura juvenil dominante (muchas veces como reacción a las orientaciones más burocráticas y alejadas de la cultura juvenil que real o supuestamente imperan en el nivel central). Lo cierto, en todo caso, es que en muchos casos estas actividades terminan siendo censuradas por las autoridades adultas de las mismas municipalidades (y por el conjunto de la población adulta) por fomentar prácticas mal vistas por el mundo adulto, como el consumo de drogas y alcohol, o la violencia entre los jóvenes. Todo esto, ha llevado a que se formulen serios cuestionamientos a las dinámicas desatadas, y grandes interrogantes respecto a la especificidad y al sentido de las mismas (analicé más estos temas en Rodríguez 2002f).

Por su parte, todo parece indicar que en la mayor parte de los casos, las organizaciones juveniles y las ONGs especializadas han ido recorriendo un proceso que las ha llevado de la oposición a los gobiernos establecidos (claramente en el caso de las dictaduras militares y los gobiernos autoritarios de los años setenta y ochenta en América Latina), a la creciente incorporación en el diseño, la implementación y la evaluación de políticas públicas de juventud, colaborando en gran medida con los gobiernos en los años noventa. Este proceso se ha visto facilitado por los cambios procesados en las “reglas de juego” con las que este tipo de organizaciones han estado operando. Así, mientras en los años setenta y ochenta éstas recibieron amplios respaldos políticos y financieros de organismos internacionales y agencias de cooperación al desarrollo de los países altamente industrializados, en los últimos años han tenido que financiar sus actividades a partir de la “venta de servicios”, lo que a su vez se ha vinculado con la apertura de los Estados nacionales, que en el marco de los procesos de tercerización de diversos componentes de las políticas públicas, han pasado a contratar con cierta regularidad a este tipo de organismos, dejando de lado los enfrentamientos del pasado. Estos procesos, no están exentos de problemas, pero lo cierto es que en la mayor parte de los casos se vienen desplegando experiencias sumamente interesantes de complementación de esfuerzos entre entidades públicas y privadas no lucrativas, que permitirán potenciar aún más en el futuro las políticas de juventud.

D – Recursos Invertidos en Políticas de Juventud: Cuántos, en Qué y Como se Gastan

Si al análisis de la gestión institucional, se suma la evaluación de la inversión realizada en políticas públicas de juventud en las últimas décadas, se puede contar con un diagnóstico más exhaustivo al respecto. Aunque no se cuenta con estudios comparativos para un número suficiente de países, las evaluaciones disponibles (para Brasil, Colombia, Puerto Rico y Uruguay) demuestran al menos dos tendencias claras: (i) la inversión en juventud, en un sentido amplio, es significativa pero acotada en comparación con la inversión en otros grupos de la población; (ii) esta inversión, en disonancia con las prioridades fijadas a partir del diseño de las políticas públicas (inserción laboral, construcción ciudadana y prevención de la violencia), se concentra abrumadoramente en la educación, la recreación y el tiempo libre.

La inversión en educación es relevante, dado que se trata de la esfera que a pesar de concentrar una escasa proporción del conjunto del gasto público social, concentra la mayor inversión en juventud, y al respecto, parecen existir al menos dos problemas relevantes: la excesiva concentración del aumento del gasto público social en educación destinado a mejorar los salarios docentes (lo que ha impedido concretar aumentos en infraestructura y modernización) y la regresividad del elevado gasto en educación superior, desde el punto de vista de la distribución de los ingresos. Ambos factores, sin duda, se explican por las presiones de los respectivos grupos corporativos, que logran concesiones de parte de los gobiernos, a los efectos de evitar conflictos (huelgas, etc.) que dañarían el ciclo escolar. Se trata, por tanto, de dos esferas en las que habría que incorporar cambios significativos.

No menos imperiosa es la necesidad de asignar cuotas crecientes de recursos a otras políticas diferentes a las educativas, que tienen prioridad en el diseño de las políticas públicas, pero que no cuentan con la jerarquización debida en los presupuestos nacionales, como sucede con los programas de inserción laboral, de fomento de la participación ciudadana de los jóvenes y de prevención de conductas de riesgo. En estas materias, se pueden visualizar grandes contradicciones entre las prioridades que se fijan en las políticas de juventud que definen los operadores políticos (en los Institutos y Ministerios de Juventud) y las prioridades que se fijan desde la asignación de recursos en los Parlamentos Nacionales. En general, los primeros están priorizando fuertemente los programas de inserción laboral y de participación ciudadana juvenil, pero los segundos, siguen priorizando claramente (casi exclusivamente, se podría decir) a la educación y al tiempo libre (recreación y deporte, fundamentalmente) arrastrando inercias del pasado.

Por otra parte, resulta evidente que las prácticas vigentes se concentran abrumadoramente en el financiamiento de la oferta de servicios, sin que existan en la práctica, experiencias relevantes de financiamiento de la demanda, práctica mucho más común –y más eficiente, por cierto- en el ámbito privado. Nos estamos refiriendo, en particular, a la extendida existencia de “bonos” que facilitan el acceso a diversos servicios públicos -en la salud y en la educación fundamentalmente- que son entregados a los beneficiarios finales (los propios consumidores) para que éstos los utilicen en la institución que más les convenga. En el dominio de las políticas de juventud, por cierto, esto se está intentando –con éxito- solamente en el caso de los programas de capacitación laboral, pero nada indica que ello no podría concretarse en otras esferas igualmente relevantes.

Asimismo, algunos estudios señalan que la inversión se puede concretar a través de diversas vías concretas. En salud, por ejemplo, se ha demostrado que la inversión es más eficiente cuando se asigna a programas preventivos que cuando se asigna a programas directamente curativos. En el caso de los jóvenes, además, esto es particularmente relevante, por el tipo de afecciones y de problemas predominantes, que –como se sabe- están significativamente concentrados en las denominadas “conductas de riesgo” (accidentes de tránsito, por ejemplo) y menos en enfermedades del tipo de las que afectan a los niños, a los adultos o a la tercera edad. Otro tanto ocurre con las políticas relacionadas con el castigo a las conductas delictivas protagonizadas por jóvenes, esfera en la cual, los programas de libertad asistida han demostrado ser más eficaces, más pertinentes y más baratos que los programas de reclusión carcelaria (que sólo agigantan los problemas). Pero la asignación de recursos, no cambia.

2 – OPORTUNIDADES Y DESAFIOS EN EL COMIENZO DE UN NUEVO SIGLO

A – Bono Demográfico, Políticas de Juventud y Desarrollo Humano

Concretado el diagnóstico, resulta imperioso pasar a la formulación de propuestas alternativas, y para ello, hay que analizar las oportunidades que se abren con el nuevo siglo/milenio. La primera gran oportunidad a analizar, está dada por el denominado “bono” o “dividendo” demográfico, cuyas implicancias conviene analizar, recordando que más allá de los términos, lo que se pretende destacar es que las tendencias demográficas pasadas, presentes y futuras, están brindando una gran oportunidad al desarrollo, por cuanto ya no están naciendo los contingentes abrumadores de niños que protagonizaron la demografía en los últimos cincuenta años, y todavía no se cuenta con contingentes demasiado significativos de población anciana (que serán muy importantes a mediados de este siglo), especialmente en los países en desarrollo que todavía no completaron su transición demográfica o están en pleno proceso al respecto, la mayor parte en América Latina (ver UNFPA 1998 y BID 2000).

Lo importante, en todo caso, es demostrar que el desafío de la tercera edad nos afectará con mucha fuerza hacia mediados de este siglo (y para ello hay que prepararse, claro) pero enfatizando -al mismo tiempo- que *el desafío juvenil ya está entre nosotros*, y tendrá una vigencia central en los próximos veinte años, por lo que debe ser atendido prioritariamente en estas dos décadas claves. Si se siguen arrastrando las inercias del pasado (atendiendo prioritariamente a los niños) y se suman las preocupaciones por el futuro (analizando exclusivamente la temática de la tercera edad) se corre el riesgo de desatender por completo la situación de las generaciones jóvenes, con todas las asincronías que esto tiene, visibles en la *irrupción social de los jóvenes* (reclamando espacios que la sociedad no les brinda, a través de toda clase de estrategias) sin que las políticas públicas respondan adecuadamente.

Las implicancias de estas tendencias en relación a las políticas públicas son sumamente relevantes, y al respecto, parece claro que los asuntos laborales, la criminalidad, la educación, la salud, el ahorro y las pensiones (entre otras áreas no menos relevantes) deben ser analizadas a la luz de estos desafíos. Definitivamente, no es lo mismo analizar los asuntos laborales desde la lógica de las corporaciones empresariales y sindicales, que desde la lógica de la incorporación de las generaciones jóvenes a la dinámica de nuestras sociedades, y lo mismo podría decirse respecto a las políticas públicas relacionadas con la salud (es muy diferente trabajar para combatir la mortalidad infantil que para atender las conductas de riesgo entre los jóvenes). Otro tanto podría argumentarse en lo que atañe a la criminalidad, desde el momento en que las condiciones cambian radicalmente en un escenario donde existen (o no) contingentes muy grandes de jóvenes excluidos a disposición de los grupos criminales organizados (el narcotráfico, por ejemplo) que los utilizan para todo tipo de “trabajos”. El problema no se soluciona mágicamente con más y mejores oportunidades de integración social para los jóvenes, pero ello contribuiría significativamente al respecto. Del mismo modo, los desafíos cambian radicalmente si en la educación se pasa de la histórica prioridad en la enseñanza básica a la enseñanza media, atendiendo centralmente las evidentes asincronías existentes entre cultura juvenil y cultura escolar, que llevan a que los establecimientos educativos medios no sean percibidos por los jóvenes como sitios atractivos para su socialización y útiles para prepararse para el futuro.

Y aún en el caso de las políticas relacionadas con el ahorro y las pensiones (una de las formas de ahorro más relevantes) los escenarios están cambiando notoriamente, y con ello, también lo están haciendo las políticas públicas. El tema, sin duda, es muy diferente, si se analiza desde la lógica del aparato público (preocupado por el déficit crónico de los sistemas de pensiones y la necesidad de contar con financiamiento genuino) o desde la lógica de los propios jubilados y pensionistas (preocupados por cobrar pensiones dignas) que si se lo analiza desde la lógica de las nuevas generaciones, que en la mayor parte de los países de la región están siendo incorporadas a nuevos sistemas pensionales, de incierto futuro, perdiendo los “privilegios” de los actuales pensionistas y aumentando su carga contributiva para disminuir los déficits del sistema, sin que nadie se haya puesto a reflexionar sobre las consecuencias que esto tiene en términos de la incorporación social y del procesamiento de la necesaria autonomía de las nuevas generaciones.

B – Los Jóvenes Latinoamericanos y la Construcción de la Sociedad del Conocimiento

La segunda gran oportunidad para el desarrollo en general y para las políticas de juventud en particular, está dada por las potencialidades de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y su decisiva influencia en todas las dimensiones de la dinámica societal. Como se sabe, las TIC entrañan innovaciones en varios planos simultáneamente (microelectrónica, computación, telecomunicaciones, óptica electrónica) pero lo relevante del tema, es que esas innovaciones son las que están permitiendo procesar y almacenar cada vez más información y distribuirla cada vez con mayor velocidad, a través de redes esparcidas por todo el mundo. Analizando más el tema, incluso, se puede afirmar que lo más relevante no es la dimensión, sino sus implicancias prácticas, en la medida en que las TIC están permitiendo darle más transparencia a la planificación y las transacciones, aumentar la participación política (tanto en términos de formulación de propuestas como en el desarrollo de mecanismos de control ciudadano), desarrollar muy significativamente la educación a distancia, la telemedicina, etc. Por todo esto, el proceso en marcha abre importantes oportunidades que tendremos que aprovechar, al tiempo que genera nuevos riesgos que habrá que controlar (Banco Mundial 1999, PNUD 2001, CEPAL 2003, Hopenhayn 2003).

Las consecuencias sobre las políticas públicas de juventud y el desarrollo en general, son evidentes. Si los jóvenes que viven en hogares afectados por agudos cuadros de pobreza y exclusión, deben ser el eje de las políticas públicas de juventud, desde el ángulo en que éstas toman a los jóvenes como destinatarios, los jóvenes altamente calificados deben serlo desde el ángulo en que éstos son considerados *actores estratégicos del desarrollo*. Definitivamente, estos jóvenes están protagonizando los principales procesos de investigación y desarrollo, al tiempo que están colaborando decididamente en el desarrollo de nuevas herramientas en estas esferas y están protagonizando el uso dinámico de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. La edad promedio de quienes trabajan en estas materias e incorporan estas nuevas herramientas en su vida cotidiana, lo muestra claramente, y aquí radica un enorme potencial para el desarrollo humano.

Las esferas en las que se podrían analizar estas tendencias de cambio son infinitas, pero aquí importa rescatar las relacionadas con la educación (definida en un sentido muy amplio), dado el sesgo con el que está estructurado este informe. Y en este sentido, estamos ante la

oportunidad de reformular radicalmente todo lo que se ha hecho hasta el momento desde la denominada *educación a distancia*, que aunque ha existido en nuestros países desde hace décadas, a partir de la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ha adquirido una relevancia inusitada e inimaginada por sus promotores originales. Y esto, por cierto, es aplicable a cualquier esfera, nivel o tipo de educación, formal o informal, básica o superior, general o específica, destinada a niños, jóvenes o adultos, urbanos o rurales, pobres o ricos, pero lo es en particular en relación a los jóvenes, por los argumentos aquí expuestos (ver Rodríguez 2001a y Majó y Marques 2002).

Definitivamente, esta es una de las esferas más relevantes del desarrollo, y por ello, los principales organismos internacionales, los gobiernos, las empresas, las familias y las personas, en todo el mundo, están invirtiendo cada vez más recursos en el desarrollo de las capacidades personales, grupales e institucionales en estas materias, de modo de no quedar al margen de estas fuertes tendencias de cambio. La universalización en el acceso y el uso dinámico e innovador de estas nuevas herramientas, son los principales desafíos, y en el dominio de las políticas públicas de juventud, todavía no hemos dado pasos relevantes, al menos acordes con las dimensiones del desafío y la oportunidad que tenemos por delante.

C – Políticas Públicas de Juventud y Reforma del Estado: Un Vínculo a Construir

El tercer gran proceso en materia de oportunidades y desafíos, en este comienzo de nuevo siglo y milenio, es el vinculado con la reforma del Estado actualmente en marcha. Muchas reformas estructurales llevadas a cabo en América Latina y el Caribe en los años noventa fueron impulsadas al amparo del *Consenso de Washington* y se concentraron principalmente en asuntos de disciplina fiscal, liberalización de la política comercial y del régimen de inversiones, desregulación de los mercados internos y privatización de empresas públicas, con resultados escasos. Sin embargo, al parecer, una nueva oportunidad para el cambio se presenta ahora, teniendo como base que la sostenibilidad de las reformas económicas está condicionada por las reformas institucionales. Organismos como el Banco Mundial propician y dan apoyo financiero a las denominadas “reformas de segunda generación”, incluyendo las de la justicia, los parlamentos y la administración pública (ver, por ejemplo, Banco Mundial 1997, 2001 y 2002 y CLAD 1998 y 2000).

Postulan, además, que las transformaciones deben, por sobre todo, cambiar el sistema de incentivos y restricciones sobre los que actúan burócratas y políticos. Dentro de este marco, se consolidan las preocupaciones vinculadas a la propia gobernabilidad democrática, y se intenta aplicar diversos instrumentos para lograr una más activa participación de la sociedad civil en los procesos de desarrollo, tratando de ampliar el protagonismo del denominado “sector público no estatal” (Bresser Pereira y Cunnill Grau 1998). Del mismo modo, se trabaja cada vez más intensamente en el cambio de las variables que inciden más directamente en la gestión operativa, procurando el logro de mayores niveles de eficiencia, eficacia y pertinencia al respecto, a los efectos de obtener más y mejores impactos efectivos. De este modo, se intenta superar resueltamente las limitaciones del *modelo burocrático* (de corte weberiano) vigente a lo largo de casi todo el siglo XX en varios países de la región (centrado en el cumplimiento de normas rígidamente establecidas, sin compromisos efectivos con los resultados de la gestión, en términos de impactos relevantes, en los destinatarios de las diversas políticas públicas (Lozada i Marrodian 2000, CLAD 2000, Rodríguez 2000a).

En la esfera más acotada de las políticas públicas de juventud, la distribución de roles y funciones puede concebirse como la principal respuesta a la desarticulación de esfuerzos institucionales, encarada desde la estructuración de *sistemas institucionales* más efectivos. A nivel central, los institutos, direcciones generales o ministerios de juventud deberían dedicar muchos de sus esfuerzos al conocimiento de los problemas que afectan a los jóvenes y al seguimiento sistemático de la dinámica de las políticas públicas dirigidas a ellos. En segundo lugar, podrían cumplir un papel decisivo como facilitadores de las articulaciones y tareas compartidas por diversas instituciones públicas. También podrían brindar información y asesoramiento a los jóvenes para contribuir a su inserción fluida en la sociedad, y trabajar en la formación de recursos humanos a todos los niveles, homogeneizando enfoques y estrategias. Para efectuar estas tareas se requiere la realización sistemática de estudios e investigaciones y la evaluación continua de las políticas públicas ligadas al tema, y por supuesto, recursos humanos aptos para ello.

A su vez, las contrapartes estaduales, provinciales y municipales de los institutos, direcciones y secretarías de juventud, deberían incursionar en la ejecución de programas y proyectos, evitando celosamente competir con otras instancias ejecutoras de su mismo nivel -como las direcciones de educación o de salud en las divisiones administrativas subnacionales-, con las que deben cooperar de la manera más amplia posible. También deberían articular sus tareas con las instancias nacionales, las que -como encargadas de la ejecución de las políticas sectoriales (de educación, salud, empleo, y otras)- deberían contar con equipos técnicos especializados en los temas de la juventud, capaces de mirar sus actividades desde la lógica de los destinatarios y abiertas a trabajar con una mentalidad moderna y apropiada para interactuar con los jóvenes como tal.

Pero, ¿cómo se articulan efectivamente estos esfuerzos tan autónomos?, ¿cómo lograr que desde esta lógica se puedan alcanzar resultados pertinentes?, ¿qué mecanismos permitirían evitar los problemas que surgen cuando se trata de coordinar las acciones entre instituciones diversas? Las respuestas deben buscarse en la gestión operativa, desentrañando sus claves y diseñando mecanismos alternativos en aquellos casos en que sea pertinente. Una de esas claves alude a la separación clara de funciones entre diseño, financiamiento, ejecución y evaluación, a los efectos de evitar las distorsiones de las prácticas monopólicas, que todos conocemos y ya hemos criticado. La especialización, como se sabe, permite potenciar fortalezas y minimizar debilidades, y si se trabaja en el marco de redes fluidamente interconectadas los impactos que se logran son más relevantes (Rodríguez 2000a y 2000b).

Dada la condición transversal que las políticas de juventud comparten con aquellas referidas a otros grupos específicos de la población, estos cambios en la gestión específica pueden tener repercusiones relevantes para la modernización de la gestión pública en su conjunto. Así, las políticas de juventud podrían complementar la visión limitada de otras políticas sectoriales específicas, como las educativas -que se concentran exclusivamente en la enseñanza (y descuidan los aprendizajes efectivos)-, o las de empleo -que se concentran excesivamente en el jefe de hogar (hombre y adulto), descuidando la situación de las mujeres y los jóvenes (los más perjudicados por el desempleo y el empleo precario)-, o las de salud, concentradas completamente en la atención de la enfermedad y no en la prevención de dichas enfermedades y el fomento de estilos saludables de vida.

Con este tipo de enfoque se contribuirá a la formulación de políticas públicas más realistas, apoyadas en un sustrato sociodemográfico tan necesario para asegurar que las acciones sean pertinentes y aplicables. De este modo, las políticas públicas de juventud -como las referidas a la infancia y los adultos mayores- podrían recorrer rutas estratégicas similares a las seguidas por los programas de igualdad de oportunidades para las mujeres, que lograron articular -por la vía de los hechos y enfrentando grandes resistencias institucionales y políticas- programas sectoriales que jamás se habían mirado de frente. En este marco, puede resultar decisivo contar con una clara *perspectiva generacional* en las políticas públicas (según veremos enseguida), procurando articular dinámicamente las diversas fases del ciclo vital de las personas (infancia, juventud, adulterz, tercera edad) a los efectos de responder con políticas específicas que formen parte de un conjunto articulado de políticas públicas generales, definidas estratégicamente y diseñadas con la rigurosidad necesaria.

D – La Importancia Estratégica de las Instituciones Especializadas

Desde luego, las oportunidades que estamos enumerando deben ser vistas como un gran desafío a la gestión de nuestras instituciones especializadas, y en este sentido, importa destacar que contamos con una gran experiencia acumulada y con construcciones institucionales recientes que pueden permitirnos concretar una ubicación más precisa y más pertinente en el marco de estas importantes coordenadas del contexto en el que operamos, pensando en la relevancia estratégica de nuestra labor específica.

Esto es así, desde el momento en que las políticas públicas de juventud no pueden construirse sobre la base de la existencia de *actores sociales* que desarrollen sus acciones en estos dominios con *lógicas corporativas*. Al respecto, parece evidente que a diferencia de los trabajadores o las mujeres (por ejemplo) que se guían por las *dimensiones materiales* de su existencia (pelean por condiciones dignas de trabajo o la igualdad de oportunidades entre ambos sexos) los jóvenes se guían por las *dimensiones simbólicas* de su existencia (pelean por la paz mundial, los derechos humanos, la justicia, la defensa del ambiente, y muchas otras causas generales totalmente compatibles, pero no por empleo para jóvenes, cuotas de poder en los partidos políticos o en el Parlamento para jóvenes u otras causas específicas).

A su vez, esto se relaciona en gran medida con la propia condición juvenil, que a diferencia de la condición social de los trabajadores o de las mujeres (para seguir con el ejemplo) está centralmente afectada por la *transitoriedad* (la condición juvenil se pierde con el paso de los años y aún en el marco de la propia etapa juvenil existen diferencias muy marcadas entre quienes tienen 15, 18, 22 o 25 años). Esto le imprime a las políticas de juventud características muy particulares, ya que dicha transitoriedad las afecta o determina muy directamente. Las políticas educativas reconocen esto claramente, al organizarse en ciclos ligados directamente con la edad de los estudiantes, pero ello no ocurre ni en las políticas de empleo ni en las políticas de salud (por ejemplo) y mucho menos en las políticas relacionadas con la violencia y la seguridad o con la participación ciudadana (por citar otros ejemplos igualmente relevantes). Sin caer en la caracterización justamente criticada de la juventud como una simple *etapa* en la vida de las personas, no se puede desconocer esta transitoriedad al momento de diseñar políticas públicas y construir sistemas institucionales al respecto.

Lo dicho le brinda a nuestras instituciones especializadas un rol particularmente relevante, en el dominio de la *representación informal pero efectiva de los intereses de la juventud*, sobre todo en lo que atañe a la promoción de acciones de “advocacy” y de “lobby” en defensa de los derechos de la juventud. Por ello, desde este ángulo, nuestras instituciones podrían aprender mucho de aquellas que operan en el dominio de las políticas de infancia, que han desarrollado en gran medida y con total pertinencia estos roles y funciones, sin desconocer que a diferencia de aquellas, en nuestra esfera los jóvenes demandan con razón y con mucho mayor énfasis que los niños, su participación efectiva a todos los niveles. Pero el tema tiene un par de implicancias relevantes a despejar, estableciendo que las políticas de juventud no pueden ser de exclusiva responsabilidad de los jóvenes (todos estamos implicados) y que nuestras instituciones especializadas tienen la responsabilidad de actuar como articuladores dinámicos de todos los esfuerzos institucionales existentes, y no como ejecutores directos. La forma en que la novel Secretaría de Estado de la Juventud de Nicaragua está diseñando su labor en estos momentos, es un claro ejemplo en estas materias.

3 – UN ENFOQUE GENERACIONAL PARA LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A – Algunos Fundamentos para el Diseño de Políticas Alternativas

El modelo de políticas de juventud centrado en la educación y el tiempo libre, vigente a lo largo de casi todo el siglo XX, fue un enfoque adulto, conservador y funcionalista, en el más estricto sentido de los tres términos utilizados, en la medida en que se toma a la sociedad vigente como un dato que no se cuestiona, y se define como objetivo específico en relación a las generaciones jóvenes, su integración futura a dicha sociedad, de modo tal que la reproducción de la misma en el tiempo y en el espacio esté asegurada. Dicho enfoque, como se sabe, funcionó con cierta fluidez en el marco de economías expansivas y dinámicas, que aseguraban cierta "movilidad social ascendente", sobre todo para los jóvenes "integrados", pero mostró serias limitaciones para responder a la problemática de los jóvenes "excluidos", especialmente en las etapas de crisis. Por ello, sólo fue exitoso en términos parciales y en el marco de ciertas circunstancias concretas, difíciles de mantener en el tiempo, como lo ha demostrado la propia experiencia en las últimas décadas.

En todo caso, el mundo ha cambiado radicalmente en las últimas décadas, y en el nuevo contexto internacional, se otorga una creciente importancia a la formación de recursos humanos aptos para procesar los cambios que se quieren promover. De lo que se trata, es de contar con trabajadores altamente calificados, con empresarios modernos y dinámicos, con ciudadanos responsables y activos, y con estrategias pertinentes para la mejor utilización de este “capital humano” en la búsqueda del crecimiento económico, la equidad social y la afirmación democrática, implementando nuevas estrategias de desarrollo. En este contexto, en el terreno de las políticas de juventud, ya no tiene sentido diseñar respuestas “conservadoras” (porque lo que ahora se persigue es el cambio) y “funcionales” (porque ahora lo que se quiere es transformar las reglas de juego vigentes), por lo que no tiene sentido diseñar políticas que se propongan incorporar a las nuevas generaciones en un proceso de “reproducción” de la sociedad vigente. De lo que se trata, ahora, es de diseñar políticas que permitan incorporar a las nuevas generaciones al proceso de cambios que se está tratando de promover, por lo cual, se deben diseñar programas que tiendan a preparar de la mejor manera posible a los jóvenes para que sean protagonistas de dichos cambios, desde ya y en el futuro.

Diez criterios son centrales: (1) las políticas públicas deberían tomar a los jóvenes en una doble perspectiva: como destinatarios de servicios y como actores estratégicos del desarrollo; (2) deberían operar sobre la base de una auténtica y amplia concertación de esfuerzos entre todos los actores involucrados; (3) deberían sustentarse en el fortalecimiento de las redes institucionales existentes y/o creando otras en las esferas en las que no existen; (4) deberían operar sobre la base de una profunda y extendida descentralización territorial e institucional; (5) deberían responder adecuadamente a la heterogeneidad de grupos juveniles existentes, focalizando con rigurosidad acciones diferenciadas; (6) deberían promover la más extendida y activa participación de los jóvenes en su diseño, implementación y evaluación efectiva; (7) deberían contar claramente con perspectiva de género, brindando iguales oportunidades y posibilidades a varones y mujeres; (8) deberían desplegar un esfuerzo deliberado para sensibilizar a los tomadores de decisiones y a la opinión pública en general; (9) deberían desarrollar también esfuerzos deliberados por aprender colectivamente del trabajo de todos; y para todo ello, (10) se debería definir con precisión y consensuadamente una efectiva distribución de roles y funciones entre los diferentes actores institucionales.

Por todo lo dicho, importa dotar a las políticas públicas en su conjunto de una *perspectiva generacional*, superando resueltamente el enfoque –acotado- de trabajo prevaleciente hasta el momento (sectorializado, monopólico, centralizado, etc.) evitando caer en los espacios y programas exclusivos para adolescentes y jóvenes como hasta el momento (que solo han reforzado el aislamiento de los jóvenes) y tratando de incorporar estas temáticas particulares a todas y cada una de las políticas públicas, emulando a la perspectiva de género impulsada por las mujeres, que ha tenido más y mejores resultados, en la mayor parte de los países de la región. ¿Cómo se pueden explicar estas diferencias tan notorias?

Un primer argumento tiene relación con el enfoque predominante en cada una de las esferas de acción. Así, mientras en el caso de los jóvenes, los trabajos se han orientado siempre a la apertura de espacios específicos propios (Casas de la Juventud, Programas de Participación Juvenil, Ministerios de la Juventud, etc.) en el caso de las mujeres se ha trabajado con la lógica de la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres, y promoviendo la incorporación de la famosa *perspectiva de género* en todas las políticas públicas relevantes. Desde esta óptica, las mujeres han enfrentado decididamente las discriminaciones de las que son objeto en la sociedad, han cuestionado duramente la existencia de espacios exclusivos para el hombre y para la mujer (lo público y lo privado respectivamente) y han demostrado como el machismo está presente de modo implícito y aceptado con naturalidad a todos los niveles. Desde las políticas de juventud, jamás se ha cuestionado el dominio adulto de nuestras sociedades (el adultismo) ni se han impulsado conflictos generacionales.

Un segundo argumento es el que tiene que ver con los actores que han impulsado las políticas referidas a la mujer y los que han impulsado las políticas referidas a la juventud. Así, mientras que éstas últimas se han tratado de apoyar en las propias estructuras administrativas del Estado, en los partidos políticos y en algunas pocas estructuras corporativas en el campo privado, en el caso de las mujeres los programas se han apoyado decididamente en los movimientos de mujeres (que trabajan con una clara orientación corporativa) y en las organizaciones no gubernamentales de apoyo a dichos movimientos (que comparten sus orientaciones fundamentales totalmente). Un aspecto clave al respecto, ha sido la

concertación entre las mujeres dirigentes de los diferentes partidos políticos (de casi todos, por cierto) terreno en el que los dirigentes juveniles han preferido la competencia y hasta el enfrentamiento (y de manera salvaje en no pocos casos, por cierto).

Un tercer argumento tiene que ver con el estilo de gestión desplegado en términos del trabajo cotidiano en cada caso. Así, mientras en el dominio de la juventud hemos estructurado una y otra vez “programas” que en realidad sólo excepcionalmente han sido más que conjuntos de actividades puntuales e iniciativas inconexas, en el caso de las mujeres se han estructurado programas de largo plazo y que articulan sus diversos componentes a partir de diagnósticos rigurosos de los problemas que se pretende encarar. En el mismo sentido, las mujeres han sabido articular dimensiones de la vida cotidiana (violencia doméstica, por ejemplo) con dimensiones más visibles socialmente (incorporación laboral, por ejemplo) mientras que en el caso de los jóvenes las políticas se han quedado en los temas más “públicos” y no hemos sabido incorporar dimensiones más específicas de la vida cotidiana de los beneficiarios (las propias culturas juveniles, por ejemplo). Por si fuera poco, las mujeres han sabido articular planteos reivindicativos con formulación de propuestas y generación de consensos, esfera en la cual los “juvenólogos” tampoco hemos tenido mucho éxito, en la medida en que nos hemos sentido demasiado “oficialistas” como para acompañar reivindicaciones y demasiado soberbios como para aceptar que no se puede trabajar solos ni de modo improvisado.

¿Qué tipo de implicancias puede tener este enfoque alternativo? En primer lugar, hace falta contar con políticas poblacionales que no sólo se ocupen de las principales dimensiones sectoriales al respecto (fecundidad, migración, mortalidad, etc.) sino que además y fundamentalmente articulen dinámicamente las diversas fases del *ciclo de vida* de las personas (niñez, juventud, adultez, tercera edad) a los efectos de responder con políticas específicas que formen parte de un conjunto articulado de políticas públicas generales. Desde este punto de vista, resulta imperioso combatir las desigualdades intergeneracionales, que son muy significativas en casi todos los países de la región. Y en segundo lugar, se trata de analizar rigurosamente los enfoques con los que se debería trabajar en todas las políticas públicas en relación a los jóvenes, tratando de lograr los mayores y mejores impactos en cada caso particular, a través de una efectiva articulación de esfuerzos entre las instituciones especializadas en juventud y las grandes agencias ejecutoras de políticas públicas.

B - Las Principales Prioridades Sustantivas de Esta Década

Pero, ¿cuáles deberían ser las principales prioridades sustantivas desde el punto de vista programático? Las cuatro siguientes, podrían ser una guía posible al respecto.

(i) *Invertir en Educación y Salud, como Claves para la Formación de Capital Humano.* El consenso es amplio, y no hace falta fundamentarlo, pero es preciso fijar prioridades. En educación, resulta imperioso asegurar la universalización en el acceso a la educación básica y media (priorizando ésta última), asegurar estándares adecuados de calidad y rendimiento escolar, y mejorar sustancialmente la equidad entre los diferentes grupos sociales. En salud, importa priorizar la adecuada atención de la salud sexual y reproductiva (especialmente embarazo precoz y enfermedades de transmisión sexual), la detección y el tratamiento oportuno de las principales conductas de riesgo (especialmente accidentes de tránsito, consumo de drogas y violencia), y el fomento de estilos saludables de vida.

(ii) Fomentar la Integración Social, como Clave de la Adecuada Emancipación Juvenil. Sin duda, ésta debería ser la principal prioridad sustantiva del futuro, y debería operar en el plano laboral, en materia de acceso a servicios y en términos de ejercicio pleno de derechos y deberes. La inserción laboral es la clave para romper con la exclusión social, al tiempo que facilita la disposición de recursos propios para el acceso a servicios y la conquista de la tan ansiada autonomía. Pero al mismo tiempo, resulta imperioso operar en otras dos dimensiones claves referidas a la estructuración de hogares autónomos: programas de vivienda para parejas jóvenes, y apoyo a la regulación voluntaria de la reproducción, apoyando centralmente estos procesos desde las políticas públicas, en las primeras etapas de la reproducción biológica y social de nuestras sociedades.

(iii) Incentivar la Prevención de la Violencia Juvenil, como Clave de la Convivencia Pacífica. Partiendo de la base –consensuada- de que las vías puramente represivas no son eficaces y a la vez son más caras, importa impulsar estrategias alternativas, actuando simultáneamente en el conjunto de factores incidentes: recalificación de la policía, combate a la violencia doméstica, promoción de mecanismos pacíficos de resolución de conflictos, modernización de la justicia, ofrecimiento de alternativas pacíficas de socialización juvenil, mejoramiento del tratamiento que del tema hacen los medios masivos de comunicación, sensibilización de la opinión pública (desestigmatizando el problema), desarme de bandas combinado con medidas dignas de reinserción social, desaprendizaje de la violencia, fomento de una cultura de paz, etc.

(iv) Fomentar la Participación Ciudadana, como Clave del Fortalecimiento Democrático. Mientras que en las políticas de infancia la palabra clave es *protección*, y en las políticas hacia la mujer la palabra clave es *igualdad*, en las políticas de juventud esa palabra clave es *participación*. Por ello, y por su contribución al fortalecimiento democrático, resulta imperioso promover la participación ciudadana de los jóvenes, modernizando las prácticas y las instituciones políticas, educando para y desde la participación, promoviendo nuevos espacios participativos, apoyando las organizaciones y los movimientos juveniles en su rol de representación de intereses, y evitando celosamente la manipulación y el clientelismo.

C – Voluntariado Juvenil y Desarrollo Humano: Otro Vínculo a Construir

Pero las prioridades sustantivas no deberían quedarse en el plano en que los jóvenes son vistos como beneficiarios de las políticas públicas que se implementen. Además, y fundamentalmente, debieran fijarse tomando a los jóvenes como actores estratégicos del desarrollo, y en este sentido, importa promover el *voluntariado juvenil* como un eje central de las políticas públicas de juventud y de las propias estrategias de desarrollo del futuro. Así, la participación juvenil en gran escala tendría presencia en los programas de combate a la pobreza, las campañas de alfabetización, el cuidado de parques y plazas, la construcción de infraestructura o la defensa del medio ambiente (por citar solo algunos ejemplos relevantes). El voluntariado propuesto podría tener varios efectos simultáneos que se retroalimentarían de modo positivo, permitiendo a los jóvenes ganar experiencias que les ayudarían a madurar y a conocer más y mejor sus respectivos entornos -locales y nacionales-, y a realizar aportes claramente visibles tanto al desarrollo de sus comunidades como del país.

Además de estimular la consolidación de instancias de participación con un significado debidamente valorado por los jóvenes, estas iniciativas permitirían enfrentar los estigmas existentes, centrados en la imagen ampliamente difundida de *jóvenes problema*. En el mismo sentido, en el marco de este tipo de iniciativas se podrían encarar varios problemas existentes en planos conexos, como el referido a la objeción de conciencia frente al servicio militar obligatorio, que si bien constituye un tema complejo, es objeto de examen y debate en casi todos los países de la región. También se podría revisar los programas de extensión universitaria, que bajo la forma de practicantados funcionan en varios países de la región. Muchos de estos programas se rigen por modalidades burocratizadas y rutinizadas, que no satisfacen a ninguna de las partes intervenientes, pero esta práctica puede ser revitalizada mediante un impulso renovado al voluntariado juvenil.

Pero la clave central en estas materias, es articular fluida y dinámicamente el voluntariado juvenil con las principales políticas públicas, priorizando el combate a la pobreza, que sigue siendo el principal problema de la región, con el agravante de que los sectores más afectados son los niños y adolescentes (CEPAL-UNICEF-SECIB 2001) sin que se estén tomando medidas específicas para distribuir más equitativamente los recursos que se invierten, entre los diferentes sectores poblacionales. Esta es la esfera –además- en la que más recursos se están invirtiendo en materia de desarrollo social (todos nuestros países cuentan con programas específicos). Las evaluaciones de las estrategias desplegadas en estas materias, realizadas hasta el momento, muestran signos evidentes de insatisfacción con los resultados obtenidos, no sólo porque la pobreza se mantiene o disminuye marginalmente, sino porque los instrumentos y las metodologías utilizadas no han sido adecuadas.

Uno de los factores explicativos, tiene relación con los actores responsables de poner en práctica los programas y las estrategias de combate a la pobreza, esfera en la cual, siguen primando los enfoques “estatistas” (con escasa participación de la sociedad civil e impulsados por funcionarios públicos, escasamente interesados en los mismos).

Se han intentado, sin duda, enfoques muy diversos, pero acotados en sus alcances en casi todos los casos. Así, se partió por criticar las políticas universales (proponiendo alternativamente los enfoques de intervención focalizada), se siguió luego criticando la inoperancia de las grandes Secretarías de Estado (creando Fondos Sociales en paralelo) y hasta la excesiva compartmentación de los esfuerzos institucionales (creando las denominadas “autoridades sociales”), llegando incluso al reconocimiento de los límites evidentes de la gestión gubernamental (convocando a la participación de las organizaciones de la sociedad civil). Pero todo ha resultado insuficiente, por lo que se siguen buscando respuestas más pertinentes y oportunas, que muestren más eficacia y eficiencia.

Los jóvenes podrían la base de la solución que se está buscando afanosamente, trabajando desde programas de voluntariado como los que estamos proponiendo. Bolivia, por ejemplo, lo está intentando, a partir de los recursos obtenidos por la vía de la condonación de una buena parte de su deuda externa, que deberán ser destinados al combate a la pobreza, los que serán invertidos a través de los municipios y en base a la estructuración de un gran programa de voluntariado universitario. Estos temas van a tener –en el futuro inmediato- un gran empuje, y son muchas las instituciones que se están involucrando, por lo que también en esto habrá que “diferenciar roles y funciones” en base a sólidas alianzas estratégicas.

Para ello, habrá que enfrentar estereotipos dominantes pero sin fundamentos reales. Así, para algunos sectores el voluntariado no es un método participativo compatible, pues según estos enfoques, fomenta el uso de mano de obra barata sustituyendo puestos de trabajo. En la misma línea, otros sectores han sostenido que no se cuenta con los recursos necesarios como para desplegar este tipo de iniciativas. Evidentemente, ni una cosa ni la otra son ciertas. No hay pruebas de lo primero (al contrario) y lo segundo queda desmentido desde el momento en que el voluntariado se pone al servicio de políticas públicas que cuentan con el financiamiento correspondiente.

Las experiencias en América Latina demuestran también que el voluntariado juvenil no es un simple mecanismo de entretenimiento, que solo logra impactos marginales en la dinámica de nuestras sociedades. Así lo demuestra la Campaña Nacional de Alfabetización en Guatemala, que ha sido categorizada como un gran movimiento nacional de juventud. En efecto, a partir de la creación del Movimiento Nacional para la Alfabetización (MONALF/GUA) en octubre de 2000, sobre la base de alianzas estratégicas entre organismos del Estado y de la Sociedad Civil, se han movilizado 50.000 jóvenes (estudiantes de enseñanza media) que han alfabetizado a 200.000 personas. Hace algo más de diez años, ocurrió otro tanto en la Campaña Nacional de Alfabetización del Ecuador, en la que participaron 100.000 jóvenes, y en un terreno diferente, también acaba de ocurrir en Paraguay, donde 85.000 jóvenes se encargaron de concretar el último Censo Nacional de Población y Vivienda.

D – ¿Cómo Potenciar las Políticas Públicas de Juventud?: Algunos Desafíos a Encarar

Finalmente, importa analizar algunos de los principales desafíos a encarar, a los efectos de potenciar las políticas públicas de juventud en lo inmediato, centrándonos en la ampliación y sistematización de los esfuerzos relacionados con la modernización de la gestión pública, y en la utilización intensiva e innovadora de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En su conjunto, hay diez esferas de acción particularmente relevantes:

1. *Fortalecimiento del Diseño, Monitoreo y Evaluación de Planes, Programas y Proyectos.* Esto es imprescindible, si queremos superar resueltamente el elevado nivel de improvisación que todavía prima en una buena parte de las instituciones especializadas en el dominio de la juventud, que siguen operando casi exclusivamente desde la lógica de responder a las urgencias cotidianas y al despliegue de iniciativas de corto plazo.
2. *Profesionalización de la Capacitación de Recursos Humanos.* En esta área, importa sistematizar los esfuerzos que se vienen desplegando, estableciendo una política articulada que brinde itinerarios de capacitación, con entradas y salidas flexibles, que permitan desarrollar procesos, apoyándonos fuertemente en la educación a distancia.
3. *Desarrollo de Herramientas Claves para la Gestión.* Entre otras, encuestas nacionales de juventud, directorios institucionales, guías de servicios, bibliografías y estados del arte, compendios estadísticos, planes integrales o integrados de juventud, centros de información, boletines y revistas especializadas, etc. En estas materias, varios países cuentan con experiencias sumamente relevantes (México, Chile, España, Portugal y Colombia, entre otros) que podrían emularse en otros contextos afines.

4. *Desarrollo de Habilidades para el Trabajo en Red.* Será imprescindible cambiar la cultura todavía dominante que centra los esfuerzos en el desarrollo del ciclo completo de cualquier iniciativa, pasando a distribuir roles y funciones de manera concertada, y para ello se requerirá que los actores involucrados cuenten con los respaldos necesarios para aprender a trabajar efectivamente en red.
5. *Instalación de un Gran Portal sobre Juventud en Internet,* concebido como el principal instrumento informativo a todos los niveles, por lo que debería combinar información sobre y para la juventud, integrando dinámicamente todos los sitios existentes en estas materias, y ofreciendo toda clase de servicios (contando con buenos buscadores de información, sitios particulares para los diferentes actores o usuarios del servicio, propuestas participativas permanentes, etc.).
6. *Instalación de un Observatorio Virtual Permanente sobre Políticas de Juventud,* concebido como el principal sustento técnico del sistema de políticas públicas, ofreciendo sistemática y regularmente información y análisis comparado sobre la situación de los jóvenes, las políticas públicas de juventud, los modelos de gestión más exitosos, las experiencias promocionales más destacadas, las herramientas más pertinentes y los diseños programáticos más rigurosos, actualmente en desarrollo.
7. *Instalación de una Universidad a Distancia en Políticas Públicas de Juventud,* que sería el referente fundamental para el desarrollo de la política de formación de recursos humanos del sistema de políticas públicas, y que debería articular dinámicamente y creativamente las capacidades locales dispersas, a nivel de universidades, organismos internacionales, fundaciones, instituciones de promoción social, centros académicos privados, etc.
8. *Utilización sistemática y regular de los grandes medios masivos de comunicación* (en especial las principales cadenas televisivas) promoviendo la difusión regular de mensajes adecuados, dirigidos a padres, docentes, dirigentes sociales y comunitarios, dirigentes juveniles y jóvenes en general, desarrollando esfuerzos significativos para tratar de que las políticas públicas de juventud tengan una mayor atención en el futuro y se ubiquen en posiciones de mayor prioridad en la agenda pública.
9. *Participación activa en las diferentes Iniciativas Internacionales actualmente en marcha* (Cumbre Mundial sobre Empleo Juvenil, Encuentro Internacional sobre Capital Social y Voluntariado, Proyecto Entra 21, etc.) procurando que las mismas desplieguen más y mejores contenidos sustantivos y se integren dinámicamente en iniciativas más amplias, evitando el riesgo del aislamiento a través de la generación de espacios específicos.
10. *Diseño e implementación de una estrategia de inclusión dinámica de la temática juvenil y de la perspectiva generacional en todos los Foros Internacionales relevantes,* como vía para la “ampliación del mercado” para la masificación y consolidación de las políticas públicas de juventud, desde enfoques renovados como los que aquí estamos proponiendo (integralidad, focalización, descentralización, trabajo en redes, etc.).

Referencias Bibliográficas

- BANCO MUNDIAL (2002) **Desarrollo Sostenible en un Mundo Dinámico: Transformación de las Instituciones, Crecimiento Económico y Calidad de Vida.** Informe sobre el Desarrollo Mundial 2003. Washington.
- BANCO MUNDIAL (2001) **Instituciones para los Mercados.** Informe sobre el Desarrollo Mundial 2002. Washington.
- BANCO MUNDIAL (1999) **El Conocimiento al Servicio del Desarrollo.** Informe sobre el Desarrollo Mundial 1999. Washington.
- BANCO MUNDIAL (1998) **Más Allá del Consenso de Washington: la Hora de la Reforma Institucional.** Washington.
- BANCO MUNDIAL (1997) **El Estado en un Mundo en Transformación.** Informe sobre el Desarrollo Mundial 1997. Washington.
- BID (2000) **Desarrollo Más Allá de la Economía.** Progreso Económico y Social en América Latina: Informe 2000. Washington.
- BRESSER PEREYRA, L.C. y CUNILL GRAU, N. Comp. (1998) **Lo Público No Estatal en la Reforma del Estado.** Editorial Paidos, Buenos Aires.
- CENEP (2000) **Recomendaciones para la Atención Integral de Salud de los y las Adolescentes con Énfasis en Salud Sexual y Reproductiva.** Washington.
- CEPAL (2003) **Los Caminos Hacia una Sociedad de la Información en América Latina y el Caribe.** Conferencia Regional de América Latina y el Caribe Preparatoria de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. Santiago.
- CEPAL (2000) **Juventud, Población y Desarrollo en América Latina y el Caribe: Problemas, Oportunidades y Desafíos.** Serie Libros Nº 59, Santiago.
- CEPAL-UNICEF-SECIB (2001) **Construir Equidad desde la Infancia y la Adolescencia en Iberoamérica.** Santiago.
- CLAD (2000) **La Responsabilización en la Nueva Gestión Pública Latinoamericana.** CLAD – BID – EUDEBA, Buenos Aires.
- GALLART, María Antonia Coord (2000) **Formación, Pobreza y Exclusión: los Programas para Jóvenes en América Latina.** RET – CINTERFOR/OIT, Montevideo.
- HOPENHAYN, Martín (2003) **Educación, Comunicación y Cultura en la Sociedad de la Información: una Perspectiva Latinoamericana.** Informes y Estudios Especiales Nº 12, Santiago.

JACINTO, Claudia (1999) **Programas de Educación para Jóvenes Desfavorecidos: Enfoques y Tendencias en América Latina**. IIPE – UNESCO, París.

JACINTO, C. Y GALLART, M.A. (coord.) (1998) **Por una Segunda Oportunidad: la Formación para el Trabajo de Jóvenes Vulnerables**. CINTERFOR/OIT, Montevideo.

LOZADA i MARRODIAN, Carlos (Ed) (2000) **¿De Burócratas a Gerentes?: Las Ciencias de la Gestión Aplicadas a la Administración del Estado**. BID, Washington.

MAJÓ, Joan y MARQUÉS, Pere (2002) **La Revolución Educativa en la Era de Internet**. CIS-PRAXIS, Barcelona.

MANGRULKAR, L.; VINCE, Ch; y POSTNER, M. (2001) **Enfoque de Habilidades para la Vida para un Desarrollo Saludable de Niños y Adolescentes**. OPS, Washington.

OEI – CEPAL (2002) **Educación y Conocimiento: Una Nueva Mirada**. Revista Iberoamericana de Educación Nº 30, OEI, setiembre – diciembre.

OPS (2001) **Manual de Comunicación Social para Programas de Promoción de Salud de los Adolescentes**. Washington.

PIECK, Enrique (coord.) **Los Jóvenes y el Trabajo: la Educación frente a la Exclusión Social**. Universidad Iberoamericana, México.

PNUD (2001) **Poner el Adelanto Tecnológico al Servicio del Desarrollo Humano**. Informe sobre el Desarrollo Humano 2001. Mundi Prensa Editores, Madrid.

PNUD (1998) **Educación: La Agenda del Siglo XXI. Hacia un Desarrollo Humano**. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Tercer Mundo Editores, Bogotá.

PREAL (2001) **Quedándonos Atrás: Un Informe del Progreso Educativo en América Latina**. Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe. Santiago.

RODRIGUEZ, Ernesto (2002a) **Actores Estratégicos para el Desarrollo: Políticas de Juventud para el Siglo XXI**. CIEJUV-IMJ-SEP, México D.F.

RODRÍGUEZ, Ernesto (2002b) **Juventud, Desarrollo Social y Políticas Públicas en América Latina y el Caribe: Oportunidades y Desafíos**. En: Carlos Sojo (Ed) “*Desarrollo Social en América Latina: Temas y Desafíos para las Políticas Públicas*”. FLACSO – BANCO MUNDIAL. San José de Costa Rica y Washington (publicado en español e inglés).

RODRÍGUEZ, Ernesto (2002c) **Una Perspectiva Generacional para las Políticas Públicas: Aportes Técnicos para el Diseño del Libro Blanco sobre Políticas Públicas de Juventud en Iberoamérica**. OIJ, Madrid.

E. A. (Nora) Cebotarev*

Resumen: El objetivo de este artículo es ilustrar el carácter construido, flexible y multiforme de estructuras y procesos intergeneracionales de la familia utilizando como ejemplo su evolución histórica en los EEUU, y compartir resultados de investigaciones y nuevas conceptualizaciones de cambios recientes, para contribuir a una mejor comprensión del impacto del proceso de socialización intrafamiliar sobre la formación de futuras generaciones.

El artículo contiene 5 partes que cubren los siguientes temas: la familia y su complejidad, concepciones diversas y transformación histórica de la familia; la modificación de roles e identidades de género y la nueva paternidad; la parentalidad, sus tareas durante la adolescencia, considerando el desarrollo cognitivo, la emotividad y cambios de autoconceptos del adolescente y la adolescente, y el manejo de conflictos familiares; los efectos de estilos parentales, (desde el control rígido hasta la inducción y democracia); la calidez y aceptación, la entrega de información, las conductas limitantes y capaci- |
tadoras, la conectividad; y la importancia de los cambios contextuales. Concluye el artículo preguntando: hasta qué punto pueden estos conocimientos ayudar a las familias en América Latina a crear una sociedad más pacífica y justa?

Palabras clave: Familia, socialización, cambio, género, nueva paternidad, parentalidad, adolescencia

- **Resumo:**

Palavras-chave:

Abstract:

Key words:

* Profesora Emerita, University of Guelph, Canadá. Dirección electrónica: cebotar@uoguelph.ca

FAMILIA, SOCIALIZACIÓN Y NUEVA PATERNIDAD.*

Introducción:

Durante mediados del siglo XX la forma de familia que dominaba los continentes de países industrialmente desarrollados, que era considerada como “modelo y culminación de la familia Moderna” (Parsons, 1956), fue cada vez más cuestionada por las incongruencias encontradas entre el modelo conceptual y la realidad social de esos países. La familia nuclear clásica, con su división de trabajo por género, funciones y estructura jerárquica de poder, representa hoy día solo una pequeña minoría de familias en países industrializados. Las mujeres ya no se limitan a ser esposas y madres y a dedicarse exclusivamente al hogar. La mayoría se ven forzadas a asumir responsabilidades económicas, que las lleva a trabajar fuera del hogar. Los hombres se ven obligados a apoyar a sus esposas, a aprender destrezas nuevas y a disfrutar de nuevas satisfacciones, expandiendo sus roles más allá del hecho de ser proveedores y disciplinadores. Todo esto tiene implicaciones para la socialización de las nuevas generaciones al crear demandas e identidades nuevas.

En la sociedad se observa el surgir de una gran variedad de formas y estructuras familiares en las que las funciones “tradicionales”ⁱ de hombres y mujeres cambian, se funden y modifican. Con esta variedad de formas, la familia demuestra ser una de las instituciones socialmente ‘construidas’ (no ‘naturales’ como se nos hacía creer), más flexible y resiliente, contrario a lo que generalmente se pensaba. La familia, que representa el espacio en donde se relaciona lo biológico con lo social, puede tomar una variedad de formas sin perder la capacidad de ofrecer a los seres humanos un microambiente relativamente ‘privado’ de convivencia social, económica, afectiva (de emociones intensas, tanto positivas como negativas) y reproductiva.ⁱⁱ La tendencia hacia la variabilidad de formas se da no sólo en los países industrializados, sino también en los países de Latinoamérica.

Por supuesto, al hablar de cambios en la familia es necesario también examinar las consecuentes transformaciones en las relaciones y papeles de sus integrantes. En esta ponencia discutiré algunos de esos cambios en varios niveles de análisis, a nivel de familia como grupo y unidad, a nivel de parejas (esposo/esposa, padres/madres con hijos-hijas, y las consecuencias que esas transformaciones parecen tener para los papeles e identidades de los integrantes de la familia, como individuos.

Específicamente examinaré los siguientes puntos, que merecen ser discutidos ya que tienen implicaciones para las generaciones futuras:

* - El dinamismo inherente y la plasticidad de la familia a través de su curso de vida (como grupo) y sus transformaciones históricas.

ⁱ Ensayo sobre avances teóricos y aplicados en Estudios de Familia.

En realidad, lo que ahora consideramos la estructura y división de responsabilidades de género en la familia y el trabajo ‘productivo’ tienen una existencia muy corta: surgieron solo con la revolución industrial, hace unos pocos siglos.

ⁱⁱ La división social de las esferas ‘pública’ y ‘privada’ también surgió en los Estados Unidos aproximadamente hace unos dos siglos. En sociedades predominantemente agrícolas, muchísimas actividades que ahora consideramos ‘privadas’ eran responsabilidad comunitaria.

* - La transformación de roles familiares de integrantes de familias y los cambios en relaciones e identidades de sus miembros a través del ciclo de vida familiar.

* - Los avances en conceptualizaciones en las ciencias sociales con respecto a familia:

- La “nueva masculinidad” y el nuevo padre
- El concepto de “parentalidad” [Parenting]
- Prácticas (tareas) y estilos ‘parentales’ (en lugar de roles)
- Implicaciones para los adolescentes y la democracia

1 - La familia, su complejidad, dinamismo y plasticidad.

Hasta ahora no hay una definición de familia que satisfaga todos los requisitos teóricos, ideológicos y políticos. Sin embargo, todos sabemos que la familia es una institución importante en la sociedad y cada uno la entendemos a nuestra manera. Esto se debe a que en la mayoría de los casos, la familia no es solo una descripción de la familia, sino también una explicación, una idea y una prescripción (Coontz, 1988: 4-6).

1.1- Concepciones diversas de familia.

Esto se debe a múltiples razones: por un lado está el hecho de que la familia es una institución multifacética y compleja que tiene aspectos biológicos, económicos, políticos y sicosociales; por otro lado están las valoraciones culturales de esa institución. Los diferentes abordajes científicos resaltan uno u otro de estos varios aspectos, ignorando los demás. En realidad, existen contados estudios holísticos de la familia. Una definición reciente, que intenta integrar lo biológico con lo social, se plantea de la siguiente forma: “La familia es una relación socialmente sancionada entre la producción y la reproducción social” (Coontz, 1988:11-16).

Otro abordaje reciente, llamado ‘minimalista’ es una especie de etnometodología, que hace supuestos ‘mínimos’ teóricos de lo que es familia, trata de descubrir cómo los miembros de la misma la ‘construyen’ y como mantienen esa construcción a través del tiempo. La teorización, en este caso, se hace sobre las ‘teorías’ que sobre su familia tienen sus integrantes y los procesos que emplean para darle continuidad (Holstein & Gubrium, 1999:3-20).

Las razones de la multiplicidad de nociones de familia se deben a su carácter dinámico: la familia cambia constantemente a medida que avanza en su ciclo vital, sus miembros crecen, maduran, la abandonan y envejecen. Con ello cambian las necesidades, intereses, tipos de apoyo y cuidado que requieren. Los papeles se modifican continuamente, dejando de ser ‘proveedores’ de sustento y servicios familiares a los niños, niñas y jóvenes, para convertirse finalmente en ancianos y enfermos que requieren apoyos y cuidado.

La familia, como mediadora entre los individuos y la sociedad, tiene que ajustarse continuamente a las nuevas demandas emergentes en la sociedad. Esto implica transformación en las relaciones intrafamiliares y extrafamiliares de género y edad. A medida que los potenciales y las contribuciones de los miembros de familia se van modificando, la estructura y funcionamiento internos se ajustan. A medida que la familia avanza en su ciclo vital, surgen nuevas contribuciones a la sociedad, como también nuevas expectativas familiares. Éstas se agudizan en la época de la pubertad y la adolescencia, cuando hijos e hijas comienzan a independizarse y a reclamar su autonomía.

Es por esto que algunos estudiosos sugieren conceptualizar el término familia como un ‘proceso’ dinámico que provee el sostén necesario para las ‘vivencias humanas’ (human livelihood), para que los procesos de reproducción humana y social (nacimiento, crecimiento, socialización, maduración, envejecimiento, etc) se desarrollen normalmente, y para que las actividades que se dan en el grupo familiar sean vistas como ‘prácticas’ de sus diferentes integrantes (Coontz, 1987; Cebotarev, 2001).

Todo esto ocurre dentro del contexto de transformaciones históricas (socioculturales, políticas, económicas) que toman lugar en la sociedad. La familia se ve forzada a responder a estos cambios, pero las respuestas que puede dar no están enteramente predeterminadas: dependen de la solidaridad familiar, del grado de conciencia que sobre su protagonismo tienen los miembros de familia y de si reconocen el poder que ejercen sobre su destino.ⁱⁱⁱ

Para dar un ejemplo breve, presentaré una síntesis de los principales cambios que ocurrieron en la familia norteamericana en los últimos tres siglos, cuando la sociedad americana pasaba de ser una sociedad netamente agrícola a ser una sociedad industrial^{iv}. Ustedes pueden observar que algunas transformaciones similares se están dando ahora en países de América Latina, por lo que podremos aprender algo de este ejemplo.

1.2- Transformaciones de la familia

Hace aproximadamente tres siglos, Norteamérica era una sociedad agraria, de familias grandes y extendidas y bastante autosuficientes. Los miembros de la familia se valoraban por sus contribuciones económicas y laborales al éxito de la empresa agrícola familiar. La mujer y los hijos eran considerados parte del ‘capital humano’ con que contaba la empresa agraria para sobrevivir.

El Estado distribuía lotes de tierra cultivable, pero sólo a agricultores casados. Con eso aseguraban que la tierra sería labrada y los asentamientos formados. Además, con esto también se afianzaba el control del Estado sobre los territorios recientemente ocupados. (La familia siempre, consciente o inconscientemente, ha asistido al Estado en el ordenamiento y control de la población).

Aún no existían instituciones sociales (escuelas, hospitales, iglesias) en las comunidades rurales: muchos de esos servicios se iniciaron en la familia, generalmente por las mujeres. Las familias eran extensas e integradas por parientes y servidumbre. La época procreativa de la mujer era más larga que ahora, aunque muchas mujeres morían en el parto por falta de seguridad e higiene en los cuidados. El padre era la autoridad máxima moral y educativa en la familia (para hijos de ambos sexos). Tenía estrechas relaciones con los hijos, estaba involucrado en la vida cotidiana de la familia y si por algún motivo se disolvía la familia tenía derecho a la custodia de los hijos, (Pleck , 1988). Los trabajos eran duros, las jornadas largas y todos los miembros de la familia participaban en el trabajo sin excepción.

En el siglo XIX, el padre seguía siendo la autoridad moral en la familia. Era el único responsable por la conducta de su mujer y de los hijos, pero la influencia de la mujer comienza a aumentar. Los hijos le

ⁱⁱⁱ Hoy en día se reconoce cada vez más la acción recíproca entre familia y sociedad y sus influencias mutuas (Ver en Bornstein, 1995, Vol 2, Lerner et al. “Developmental Contextual Perspective on Parenting”: pp 285-309).

^{iv} En esa época ya había una variedad de formas de familia: la familia africana, descendiente de los esclavos, la de los indígenas americanos y las de inmigrantes europeos y asiáticos (no anglosajones) a las que los historiadores prestaron poca atención.. La familia que estamos discutiendo aquí es la hegemónica y mayoritaria, descendiente de pobladores británicos.

siguen debiendo trabajo y obediencia al padre. La familia rural sigue todavía bastante autosuficiente, pero comienza a integrarse más al mercado y a la sociedad. Si un hijo adolescente deja la familia antes de llegar a la madurez (21 años) debe compensar al padre por las labores que no ha realizado y por su manutención anterior (Hareven, 1985). Además, los padres (y no las madres) siguen siendo responsables de la educación de sus hijos. Hasta aproximadamente la mitad del siglo XIX, la mayoría de la literatura que ofrecía consejos sobre los cuidados, la socialización y la educación temprana de los niños, estaba dirigida a los padres y no a las madres de familia (Rotundo, 1989).

A mediados del siglo XIX esto comienza a cambiar. Ocurren muchas transformaciones sociales y económicas en la sociedad con la creación de instituciones educativas y de salud, y con la extensión del mercado, el comercio y las industrias. Los hijos, en lugar de quedarse a trabajar en la empresa familiar, deben asistir a la escuela o salir del hogar como aprendices u obreros a trabajar en las incipientes industrias del Norte (Coontz, 1988). Los hijos entonces, en lugar de ser considerados una fuerza de trabajo familiar y ventaja para la familia, comienzan a ser vistos como una carga económica (Zelizer, 1985; Rotundo, 1989). En esa época también surge el énfasis en el papel familiar femenino, basado en la concepción nueva de género en la que la mujer es considerada más pura, sensitiva, gentil, compasiva y moral que los varones, indispensable para el cuidado y formación humana de los hijos y sostén del hogar como espacio puro, sin la contaminación que domina la esfera pública.

A medida que las actividades económicas se van alejando del hogar, los papeles del padre se van reduciendo a los de proveedor y disciplinador, temido y distante, y los de la madre se afianzan y asumen mayor trascendencia moral, socializante y afectiva en la familia. Esa tendencia culmina con el “culto a la domesticidad” de la mujer casada, limitando su actuación al hogar. También se ‘feminiza’ la educación con el reemplazo de maestros varones por maestras mujeres en las escuelas públicas (Mintz & Kellogg, 1988, Rotundo, 1989)^v.

Nos cuentan los historiadores que a medida que la sociedad asume mayor responsabilidad de muchas de las funciones que anteriormente eran de la familia y a cargo de la mujer, y se institucionalizan en forma de escuelas públicas, servicios de salud y bienestar social y pasan a depender del Estado, la familia se vuelve menos multifuncional y más dependiente de esos servicios (Coontz, 1995; Mintz & Kellogg, 1988). El resultado es que a comienzos del siglo XX la familia reduce su tamaño, se vuelve más nuclear, móvil y relativamente aislada de su familia extendida, ajustándose a una sociedad industrializada y de mercado.

Con la entrada del siglo XX, los roles de padres y madres de familia continúan modificándose. El papel del padre se vuelve más reducido y alejado de la vida cotidiana familiar. Al hombre ahora le basta con mantener y controlar la familia y actuar en la esfera pública para cumplir con su responsabilidad. La influencia “excesiva” que la madre ejerce sobre los hijos (y las maestras en la escuela) se comienza a cuestionar, se considera nociva y se llega a dudar de que la mujer y madre sea la persona más calificada para cuidar a los hijos y ancianos y para velar por la pureza y la moral del hogar (Pleck, 1988). A pesar de esto, el rol de la esposa y madre sigue dominando en el interior de la familia mientras que las mujeres solteras siguen entrando a la vida laboral con sueldos bajos.

La idea de la esfera ‘privada’ y de la ‘privacidad’ en general se difunde cada vez más y va tomando mayor fuerza. Al mismo tiempo la familia se ve penetrada por todo tipo de intrusiones por parte del

^v Esto dio base a lo que se llegó a difundir como roles “tradicionales” de género en la familia.

Estado a través de leyes y por los muchos profesionales que fungen en las instituciones recientemente creadas para “asistir” a la familia, fortalecerla y mejorar la vida social.

La idea de la familia como “compañerismo de la pareja” (companionate marriage), aunque tuvo su origen a comienzos del siglo XX, sólo va tomando auge a mediados de ese siglo. Este modelo de familia pretende disminuir la jerarquía familiar y crear relaciones más igualitarias entre los cónyuges y también entre padres e hijos. Al mismo tiempo, ocurre uno de los mayores cambios ideológicos en la población norteamericana: la noción de ‘responsabilidad social’ se ve desplazada por el valor del ‘propio interés’ (self-interest) con serias consecuencias para la estabilidad de la vida familiar y de la comunidad (Kimmel, 1987).^{vi} En su expresión extrema esto toma la forma de ‘autoposesión’ o de ser dueño de uno mismo, hacer su voluntad y buscar su felicidad, sin considerar a otros (Coontz, 1988: 149).^{vii} Esta tendencia surge ya en el siglo XIX, y facilita el crecimiento económico capitalista norteamericano, pero sólo se difunde y toma fuerza desde la primera mitad del siglo XX, cuando el ‘interés propio’ logra imponerse masivamente y ejercer un fuerte impacto en la familia, arraigándose en la sociedad.

La nueva ideología es, en cierta forma ‘liberadora’: facilita la expresión de demandas individuales de miembros de la familia (que antes eran reprimidos por la autoridad paterna y la noción de ‘responsabilidad social’), contribuye a la fragilidad de la familia ‘tradicional’ y justifica la disolución de la familia por el divorcio.

En las últimas décadas del siglo XX muchos hombres, mujeres y jóvenes de ambos sexos ya no están dispuestos a aceptar el control familiar o las restricciones que impone la familia. Los consideran ‘oprimentes’, ‘explotadores’, ‘injustos’ y ‘limitantes’, que atentan contra sus ‘derechos de autonomía y felicidad’; y optan por abandonar el hogar paterno o la familia para establecerse independientemente, sintiéndose plenamente justificados en sus acciones. Tampoco sienten la obligación de asumir la responsabilidad por el cuidado de los ancianos, enfermos o minusválidos de la familia. Estos ahora tienen que organizar esos cuidados por su propia cuenta, o buscar asistencia pública o privada.

^{vi} Esta fue la época en la que se comenzó en estudios sociológicos la ‘búsqueda de la comunidad’ (y su definición), y que continuó en el Norte hasta 1970. Al mismo tiempo se iniciaron también los trabajos aplicados en ‘desarrollo de la comunidad’.

^{vii} Coontz también afirma que con el avance de la producción en masa, la expansión de la idea de la ‘vida privada’ y de los derechos individuales basados en la noción de ‘ser dueño de sí’, que reemplazó el valor de ‘responsabilidad social’, fomentaron el consumismo moderno (1988:147-49).

El tipo de socialización que estas familias proveen a sus descendientes enfatiza la educación para la independencia, el individualismo, la autonomía, la competitividad, el éxito material y la responsabilidad por su propio destino, dando prioridad a su ‘propio interés’.^{viii} Esta socialización enfatiza el tipo de valores e identidades necesarios para tener éxito individual material para quienes viven en un tipo de sociedad como la existente en los EEUU en el siglo XX. Es una socialización con aspectos positivos en cierto modo, pero al mismo tiempo es atomizante, con énfasis en relaciones instrumentales y de corto plazo, limitada en cuanto a la sociabilidad familiar y comunitaria.

Todo esto tiene implicaciones para las identidades de las generaciones jóvenes, creando la necesidad de subjetividades nuevas que les ayudan a avanzar individualmente y que requieren transformaciones de la organización familiar heredada.

¿A qué conclusiones podemos llegar con base en esta síntesis de la historia familiar americana?

- Que no existe un modelo ‘único’ de familia válido históricamente, o específico de alguna sociedad en particular, sino que hay una multiplicidad de estructuras familiares que pueden satisfacer las demandas individuales y sociales de una sociedad. Cuando hablamos de La Familia, nos referimos a una abstracción.
- Que la organización y los valores familiares se transforman con cambios en las estructuras socioeconómica, política e ideológica en toda sociedad.
- Que los roles y relaciones internas y externas de la familia no son enteramente predeterminados, sino que se ajustan a las circunstancias y a los deseos de los integrantes del grupo familiar.
- Que los miembros de familia, ‘conscientes de su protagonismo’, pueden influir sobre la estructura familiar y la socialización, y ejercer cierto control sobre la formación de futuras generaciones.

2 - La reciente transformación de roles familiares y de identidades de género.

^{viii} La socialización enfatizaba lo que los antropólogos llaman ‘controles internalizados’ o sea, la condición en la que el individuo se responde a sí mismo por su conducta y no a las opiniones de otros o externas. Esta forma de control social predomina en las culturas del Norte europeo, también llamadas sociedades dominadas por “culpa” en contraste con las de países circum-mediterráneos, en las que los controles se conciben externos al individuo y los mecanismos de control son de “honor” y “vergüenza”. En esas sociedades los individuos adhieren a conductas ‘apropiadas’ por temor de perder el ‘honor’ (que tienen que defender) y por no querer pasar ‘vergüenza’.

Aunque la historia nos indique que los roles familiares están en una evolución y cambio constantes, creo que la transformación consciente e intencional^{ix} de los roles familiares de las mujeres comienza hace más o menos unas tres décadas. Fue cuando la ideología democrática de igualdad de derechos comenzó a extenderse y los estudios realizados por investigadores feministas (mujeres y hombres) hicieron visible la amplitud de los roles de la mujer.^x

Al comienzo, para lograr ‘igualdad’, las mujeres no hacen más que agregar nuevas actividades a su trabajo, sin dejar de cumplir con sus responsabilidades ‘tradicionales’. Aunque esto implica más trabajo para ellas, es fácil: las nuevas labores les dan prestigio y reconocimiento, ya que son actividades masculinas, más reconocidas y valoradas que las de la mujer. Con la posibilidad de mantenerse independientemente, las mujeres dentro y fuera del hogar se vuelven más seguras de sí y más autónomas, ya no esperan ser ‘protegidas’ de experiencias ‘dificiles’ de la vida, demuestran habilidad para asumir igual responsabilidad que los varones y esperan ser tratadas como iguales, y respetadas.

No es así para los varones: en la mentalidad popular, hacer ‘trabajo de mujer’ y asumir responsabilidad doméstica, se considera denigrante. Al mismo tiempo los cambios en la estructura laboral y en la economía obligan a ambos padres de familia (hombres y mujeres) a buscar empleos remunerados fuera del hogar, si quieren mantener un nivel de vida aceptable y ofrecer a los hijos educación y beneficios sociales, considerados ‘normales’.

Son muchas las influencias que tienen efectos en los cambios de los roles masculinos en la actualidad. Entre estos se pueden mencionar los valores de la “igualdad de derechos” (que recientemente incluyen, hasta cierto punto, a mujeres), las presiones económicas que exigen dos proveedores en la familia, las imágenes nuevas de padres de familia en los medios masivos y los nuevos “estudios del hombre”. Estos tienen la intención de formular una ‘nueva masculinidad’, más amplia y humana, liberada de las limitaciones que impone el machismo. Todo esto contribuye al surgimiento de la “Nueva Paternidad”^{xi}.

El ‘nuevo padre’ asiste al nacimiento de sus hijos. Desde el comienzo participa activamente, al igual que la madre, en los cuidados físicos y sicosociales de los hijos. Está involucrado en las actividades cotidianas en el hogar: alimenta a sus hijos, los baña y viste, los consuela cuando lloran y los cuida cuando están enfermos. El ‘nuevo padre’ trata de compartir todas las actividades ‘maternas’ y dedica

^{ix} Consciente e intencional, porque sólo desde hace unos 30 años se cuestiona y critica el estereotipo del rol femenino de ‘ama de casa’ y la labor doméstica como actividad exclusiva de la mujer sin valor económico. Existen estudios que demuestran la gran variedad de actividades adicionales y ‘productivas’ pero desapercibidas, que realizaban las mujeres en toda época, que ahora comienzan a ser reconocidas.

^x En el comienzo, las ciencias sociales estaban dominadas por los estereotipos de género que predominaban en la época: a las mujeres se las consideraba sólo con respecto a sus papeles familiares de esposa, madre o ama de casa; sus otras actividades quedaban ignoradas. En el caso de los hombres, los estudios se limitaron a documentar sus actividades en la esfera pública e ignoraban sus actividades familiares. Recién en las últimas dos décadas del siglo pasado se comenzó a investigar esa realidad masculina.

^{xi} La “Nueva Paternidad” está relacionada con el movimiento masculino que examina la vida del varón desde una perspectiva de género, y está conceptualizando “La Nueva Masculinidad”.(ver entre otros, Kimmel, 1987).

igual tiempo a los hijos varones como a las niñas, mientras que la mujer asume la responsabilidad económica parcial (a veces total) del sustento de la familia (Pleck, 1987:92-94; Coltrane, 1996).

Estudios recientes sugieren que familias con dos proveedores económicos y de servicios, son beneficiosas para todos los miembros de la familia. A las mujeres les ofrece posibilidades de avanzar en su carrera, lograr mayor desarrollo personal y fortalecer los vínculos y la comprensión entre la pareja, al compartir los problemas del cuidado de los hijos. Los hombres involucrados en ese tipo de familia hallan experiencias genuinamente humanas en la interacción con sus hijos, que raramente se dan en la vida pública, y encuentran ese estilo de vida satisfactorio pero exigente en cuanto al manejo del tiempo libre. Algunos padres objetan tener que asumir responsabilidades domésticas, pero el cuidado de niños no parece crear problemas (Jump& Haas, 1987). Muchos autores argumentan que la participación activa en responsabilidades de familia enriquece y amplía las experiencias de vida del varón y le ofrece nuevas satisfacciones.

Hasta mediados de los años 90 se le prestaba escasa atención a la participación del padre en el cuidado y educación de los hijos pequeños. Esto se consideraba tarea ‘natural’ materna, y la mayoría de los estudios de socialización y cuidado físico de los hijos se enfocaban a la diada madre-hijo o a los roles maternos en la familia.

Esto ha cambiado y ahora existen muchos estudios que documentan la participación de padres en el cuidado de infantes y que demuestran que estos pueden desarrollar prácticas de cuidado tan tiernas y buenas como las de las madres.

Además ofrece a los hijos una gama más amplia de relaciones y conductas, ya que los padres interactúan con los hijos en forma diferente a las madres. Los hijos que tuvieron la oportunidad de ser cuidados también por los padres demuestran comportamientos positivos: los varones tienden a ser más responsables y considerados, y las niñas crecen más independientes, seguras de sí mismas y sociables, que las que fueron criadas sólo por la madre.

No cabe duda de que la experiencia de la ‘nueva paternidad’ influyó fuertemente en el surgimiento en las ciencias sociales del enfoque de la “Parentalidad” (Parenting).

3- La parentalidad

El enfoque de la “Parentalidad” es relativamente nuevo; surgió en la última década del siglo pasado. Se refiere a las actividades desarrolladas tanto por la madre como por el padre en el proceso de cuidar, socializar, atender y educar a los hijos e hijas. Es un proceso biológico y sicosocial (Bornstein, 1995). Este abordaje privilegia la visión del desarrollo del niño y de la niña desde una perspectiva contextual ecológica, y las tareas parentales durante la niñez y la adolescencia son las de facilitar a los hijos e hijas la transición por las fases del desarrollo humano, y que se independicen gradualmente de la familia de origen.

Las fases del desarrollo de adolescentes consideradas en la ‘parentalidad’ tienen aspectos biológicos, cognitivos, socio-cognitivos, emocionales y autodefinicionales, dentro de un contexto cambiante que tiene impactos sobre los niños y las niñas como también sobre la actuación parental (Bornstein, 1995: 91-93).

Las tareas de la ‘Parentalidad’ se caracterizan por tener que responder tanto a los cambios en el desarrollo de los hijos y las hijas, como también a las demandas cambiantes del ciclo vital de las familias y del contexto social. Se considera que es crucial que los padres (madre y padre) sean firmes en

la supervisión de los adolescentes y las adolescentes, pero con flexibilidad y comprensión, con alta capacidad de respuesta frente a los problemas y necesidades de desarrollo de los hijos y sin actuar en forma arbitraria e inconsistente (Holmbeck, et al. 1995).

Lo que los estudiosos enfatizan es la socialización bilateral y recíproca entre los hijos y los padres, en la que la influencia es igualmente fuerte en ambas direcciones: de padres a hijos y de hijos a padres.

3.1- Tareas de la ‘parentalidad’ durante la adolescencia.

La adolescencia se caracteriza por ser una de las épocas de mayor transformación en los hijos e hijas, que implica gran crecimiento y maduración corporal, cambios de autodefinición y subjetividad y frecuentes conflictos entre padres e hijos.

Existe evidencia que indica que es benéfico para el desarrollo de los adolescentes el que ambos padres sean sensitivos a los problemas que los hijos y las hijas enfrentan en esa edad, y que las discrepancias y conflictos de opinión y criterios entre padres e hijos sean reconocidos y discutidos abiertamente. Las respuestas de los adultos deben ser “adaptables” (negociadas) a las posiciones de ambos, hijos y padres. La fase biológica es tal vez la más básica. Los cambios en la adolescencia son quizás sólo igualados con los del primer año de vida. El desarrollo biológico parece subyacer a todas las otras fases del desarrollo ‘normal’ de adolescentes en su transición de la niñez a la adultez.

Los educadores en el Norte dividen la adolescencia en las siguientes fases: adolescencia temprana de 11 a 14 años, adolescencia media de 15 a 18 años y adolescencia tardía de 18 a 21 años aproximadamente (Steinberg, 1993; Bornstein, 1995). La fase del desarrollo biológico y fisiológico tiene implicaciones en el desarrollo sicológico y social, que discutiré a continuación.^{xii} El desarrollo biológico resulta en cambios visibles en la apariencia físico-corporal, mientras que los cambios hormonales y sicosociales son más difíciles de observar.

Surge el despertar de la sexualidad y de fuertes emociones tanto positivas como negativas, acompañadas de trastornos en la disposición de ánimo que afectan las relaciones interpersonales en la familia. El proceso de transformación en el autoconcepto de los adolescentes está colmado de incertidumbres e interrogantes.

Los adolescentes tienden a tener dificultad de discutirlos con los mayores en la familia y lo hacen más con los pares en la calle. Otras dificultades son producidas por adultos insensibles al comentar sobre cambios en la apariencia y voz de los adolescentes. Estos cambios individuales frecuentemente tienen impactos sobre las relaciones entre hijos y padres, sobre todo si los padres son autoritarios (Eccles et al., 1990; Steinberg, 1993).

^{xii} Aquí me limitaré a discutir los aspectos relacionados con el desarrollo sicológico y sociocultural que generalmente se considera parte de la responsabilidad de la socialización parental.

Las etapas de la adolescencia no se dividen claramente, son fluidas y no afectan a todos los adolescentes por igual: algunos las superan más fácil y rápidamente, mientras que en otros son más difíciles y toman más tiempo. Lo importante es reconocer que en la pubertad, los adolescentes sufren un verdadero cambio en su autodefinición e identidad: de niños pasan a jóvenes y de jóvenes a adultos, y esa transición difiere para varones y niñas.^{xiii}

Algunos padres de hijos que maduran físicamente a temprana edad tienden a esperar un comportamiento correspondiente en ‘madurez’ sicosocial, pero al mismo tiempo desean controlar la conducta de los adolescentes, sobre todo de las niñas y en relaciones con el sexo opuesto (Eccles, 1990). Las expectativas parentales también tienen impacto sobre el desarrollo de los adolescentes. Los cambios que los adolescentes sufren en la pubertad también afectan sus relaciones afectivas con los padres y otros familiares (Steinberg, 1993; Bornstein, 1995).

Tal vez la tarea parental más difícil es incorporar los cambios físicos y mentales de los adolescentes en la imagen que los padres y las madres tienen de los hijos e hijas, y reconocer que se están convirtiendo en personas adultas con expectativas de ser tratadas como tales (Holmbeck, 1995).

3.2- El desarrollo cognitivo y cognitivo social.

Aún no hay consenso en el Norte sobre si existen etapas progresivas, cualitativas en el desarrollo cognitivo de los adolescentes. El consenso parece indicar que hay una evolución incremental hacia una mayor complejidad de pensamiento y habilidad para resolver problemas. Esas habilidades son promovidas por la participación en discusiones y evaluaciones críticas que se dan en la escuela y el hogar (Brooks-Gunn & Paikoff, 1992). La calidad del pensamiento del adolescente se enriquece, tanto en su contenido como en su complejidad, sobre todo cuando está dirigido a reflexionar sobre su autodefinición y la definición de otras personas.

El desarrollo cognitivo social se refiere a la habilidad de discernir y reconocer diferencias y matices sociales en el medio ambiente de los adolescentes. Inicialmente las diferencias reconocidas son externas, y las definiciones sociales de otras personas se basan en su apariencia y rasgos físicos, mientras que más tarde tienden a basarse más en rasgos sicológicos y de personalidad. La evolución del pensamiento del adolescente permite integrar relaciones positivas y negativas y reevaluar la legitimidad del control parental. También promueve la de-idealización (reconocer la falibilidad y flaquezas humanas) de los padres. Todo este proceso contribuye a agudizar las confrontaciones y conflictos intergeneracionales que parecen ser la distinción de esa fase del desarrollo humano (Collins, 1990).

^{xiii} Por ejemplo, Maccoby y Martin hicieron una revisión de la literatura existente en esa época y describieron las características de las formas de supervisión por dicotomías como ‘cálidas-hostiles’, ‘permisivas-restrictivas’, autoritarias- autoritativas- permisivas’. Por su lado Baumrind (1980, 1991) las ha descrito como ‘exigentes-responsivas’ entre otras. Lo importante en estos estilos de supervisión y orientación es el grado de apertura en la comunicación familiar con que se realizan, y el grado de respeto individual y atención que prestan a los argumentos, opiniones y deseos de los niños y los adolescentes.

3.3- La emotividad y los cambios en autoconcepto

Los cambios cognitivos de la pubertad están relacionados con el autoconcepto o autodefinition que los adolescentes tienen de sí y con la percepción que tienen de otras personas. Los cambios en emotividad y en las expresiones afectivas están estrechamente relacionadas con el significado de sus percepciones positivas y negativas de autovaloración y de protagonismo. Estas percepciones tienen implicaciones para las relaciones de padres e hijos y para la ‘práctica parental’.

La mayoría de los estudios que se han hecho sobre la inestabilidad emocional en la adolescencia temprana son predominantemente de ‘emotividad negativa’ o de depresión (Petersen, Siragian y Kennedy, 1991). Sin embargo, a pesar de la frecuencia de depresión en esa etapa, la mayoría de adolescentes tiene una autodefinition relativamente estable y no se vuelven extremadamente deprimidos. Sólo un 20% requiere tratamiento clínico (Brooks-Gunn & Paikoff, 1991).

Las mismas dificultades emotivas de los adolescentes tienden a impactar las relaciones entre padres e hijos, interfieren en la intención de dialogar, obstaculizan la comunicación familiar y los alejan emocionalmente de los padres. Estas dificultades también son sentidas por los padres, que se sienten rechazados o distanciados de los hijos.

Aún no se sabe si el tipo de personalidad del niño o de la niña influye en la depresión adolescente. Esto sigue siendo tema de mucha discusión. Un factor importante es que la sintomatología siquiátrica parental parece estar relacionada con la depresión en adolescentes. Algunas fuentes proponen que la depresión materna es un buen indicador de futuras discontinuidades en las relaciones entre padres e hijos (Holmbeck, 1995).

Las dificultades de relaciones parentales con los hijos tienden a agudizarse en la adolescencia temprana, particularmente si los padres también padecen de problemas siquiátricos. A pesar de esto, parece que muchos síntomas de depresión pasan desapercibidos o subestimados por los padres. Por lo tanto, una tarea parental importante es mantener abiertas las líneas de comunicación con adolescentes y prestar oído a las expresiones de ‘afecto negativo’ de los mismos.

3.4 - El manejo de conflictos

La armonía de la familia y el desarrollo de los adolescentes dependen mucho de la forma y estilo con que los padres manejan los conflictos creados por las nuevas demandas de los hijos. Las investigaciones en el Norte sugieren que las causas de la mayoría de los conflictos se deben a desacuerdos sobre privilegios y comportamientos de los adolescentes, pero no sobre valores básicos de la familia, valores que los hijos generalmente tienden a compartir con los padres.

Algunos argumentan que los conflictos en esa fase son fenómenos que surgen ‘naturalmente’ como resultado de los cambios producidos por el crecimiento y maduración de los hijos, y que alertan a los padres sobre la necesidad de hacer ajustes en las relaciones con sus hijos e hijas, apropiadas al nivel de desarrollo de los adolescentes (Lauren & Collins, 1994). Sin embargo, esto se da sólo si existe un clima cálido, cariñoso y abierto en la familia y si hay disposición y habilidad de los padres para hacer los ajustes en las formas de supervisión y control sobre los hijos.

Desde hace varias décadas existen estudios de las varias formas en las que los padres manejan esta difícil etapa en la formación de los hijos, y existen varias clasificaciones de las mismas.^{xiv} Los aspectos cualitativos de las ‘prácticas’ parentales residen en los ‘estilos’ de las mismas. Una clasificación útil

^{xiv} ¿?

parece ser la desarrollada por Maccoby y Martin (1983), que las dividen en cuatro estilos, a saber: el ‘autoritario-autocrático’, el ‘indulgente-permisivo’, el ‘autocrático-recíproco’ y el ‘indiferente-desprendido’. El primer estilo se caracteriza por una fuerte imposición del poder parental; los adolescentes en esos hogares tienden a no tener la oportunidad de expresar sus deseos u opiniones y no pueden cuestionar las órdenes de los padres. El castigo físico tiende a practicarse en esas familias.

En el estilo ‘indulgente-permisivo’ los padres evitan imponer muchas reglas a los adolescentes y son responsivos a sus demandas y deseos; practican poco el castigo para controlar sus conductas. En el estilo ‘autocrático-recíproco’ los padres son exigentes pero al mismo tiempo abiertos y responsivos a las demandas y deseos de los hijos, y esperan que los hijos también respondan a sus demandas. El estilo ‘indiferente-desprendido’ se caracteriza por una ‘no-interferencia’ de los padres en la conducta de los hijos; es un ‘*laissez-faire*’ general en la familia.

De estos cuatro estilos, el que tiende a tener resultados más favorables para el desarrollo de la independencia y la responsabilidad de adolescentes y que también influye en el desarrollo de un autoconcepto sano y seguro, es el ‘autocrático-recíproco’(Holmbeck, et al., 1995:99-101).

4. – Importancia de los estilos parentales.

Holmbeck y colegas (1995) discuten las mayores investigaciones que se han hecho sobre la influencia de las diferentes facetas de los estilos y prácticas educativas parentales.^{xv} A continuación las resumiré brevemente.

4.1- El control rígido, autoritario, impositivo y punitivo (particularmente en el uso del castigo físico) tiende a estar asociado con comportamientos antisociales y problemáticos entre los adolescentes. El castigo físico parece tener efectos positivos en adolescentes con pocos problemas de conducta, pero tiene el efecto inverso en los de conducta antisocial. Aquí más bien se acentúa la ansiedad, los problemas afectivos, la falta de madurez y las conductas antisociales en esos adolescentes.

4.2 - El control estricto, consistente y firme tiene efectos positivos si está acompañado por un intercambio cálido y abierto que da explicaciones y razones para las reglas de la familia. Esto tiende a legitimar las demandas parentales e indica que las reglas no son arbitrarias. Si no va acompañado por estas condiciones, este tipo de control puede tener los mismos efectos que el control coercitivo.

4.3 - Inducción y democracia son estilos de prácticas positivas de la ‘parentalidad’. La inducción se refiere al intento de los padres de legitimar su autoridad, justificándola con referencia a las necesidades de otras personas y explicando las razones para la restricción. Esto tiende a crear una conciencia social, solidaridad y responsabilidad social en niños y adolescentes. Este proceso es particularmente importante en adolescentes cuyo desarrollo cognitivo se va volviendo más complejo e incisivo.

^{xv} Las prácticas son las diferentes acciones que deben realizarse en la ‘parentalidad’ (por ejemplo: alimentar, cuidar, atender, aconsejar, orientar, supervisar, controlar, castigar, etc.) en el cuidado y la socialización de los hijos. El estilo es la forma en la que se realizan esas actividades: en forma seria, seca, amenazante, impositiva y amable, comprensiva , explicativa, considerada, respetuosa, etc.

Las prácticas democráticas, que deben discutirse en ambientes abiertos y cálidos, son las que permiten a los hijos opinar y expresar sus ideas, las que son tomadas en serio y respetadas, inclusive las que cuestionan las posiciones y autoridad parentales . Estas prácticas ayudan a los adolescentes a desarrollar confianza en sí mismos, madurez , tolerancia y respeto a las opiniones opuestas.

4.4 – El monitoreo, la supervisión continua pero no intrusiva y la participación parental no restrictiva, son prácticas que indican el compromiso de los padres con el desarrollo de los hijos. Esto tiene efectos positivos sobre la autoestima, la madurez y el comportamiento positivo de pre-adolescentes y adolescentes. En cambio, la supervisión y el monitoreo ineptos y la participación controladora parental, son buenos indicadores de la incidencia de futuras conductas problemáticas y antisociales en adolescentes.

4.5 - La calidez, la responsividad y la aceptación parental, son dimensiones indispensables y positivas en las prácticas de los padres que asisten a los adolescentes en el proceso difícil y dinámico de transición de la niñez a la adultez. La certeza del apoyo parental da seguridad a los adolescentes y promueve su autoestima, la formación del autoconcepto y el ajuste social. Esta es una de las dimensiones que, a diferencia de las prácticas de control y supervisión, necesita poca modificación durante la adolescencia.

Algunos estudios sugieren que, debido a la falta de ajuste en los procesos de control y supervisión parental, las relaciones entre padres e hijos tienden a distanciarse y a deteriorarse en esta fase. La tarea parental es tratar de mantener la calidez y la aceptación de los hijos en esas relaciones.

4.6 - La entrega de información y el desarrollo de destrezas sociales son otros aspectos que son parte de las responsabilidades parentales. Sin embargo, no existe mucha investigación sobre estos temas, sobre todo en el área de las relaciones interpersonales y de la sexualidad. En muchos casos son los valores culturales (o la ignorancia) los que impiden una comunicación abierta de estos temas entre padres (o maestros) y adolescentes. Esto se está volviendo particularmente importante ahora con el tema del SIDA. El problema son las informaciones erróneas que los jóvenes reciben en la calle, de sus pares o de otras fuentes no confiables.

4.7 - Las conductas limitantes y capacitadoras por parte de padres se han estudiado en el contexto de la interacción intrafamiliar. Generalmente, estas investigaciones han sido enfocadas en los factores ‘limitantes’ que impiden el desarrollo óptimo de adolescentes. Esto tiende a ocurrir en familias con un control vertical y rígido, en las que los padres no llegan a modificar sus relaciones con los hijos a medida que éstos van madurando y desarrollando su independencia. Las relaciones que son capacitadoras y promueven el desarrollo de los adolescentes, son las de la aceptación, la simpatía, la disposición a explicar posiciones e interrogantes de los hijos y las que promueven el apoyo y la aceptación a los mismos.

4.8 - La conectividad e individualidad han sido estudiadas como resultado de interacciones de familia. La evidencia parece indicar que el desarrollo de la individualidad se promueve a través de la comunicación abierta en la familia y la aceptación de opiniones opuestas. El desarrollo de la individualidad se mide a través de la habilidad del adolescente para formular y expresar opiniones independientes y sentirse persona íntegra y separada de padres y hermanos. Parece que la individualidad y la conectividad no son características opuestas, sino que pueden coexistir y formar parte de personalidades normales.

La conectividad se mide por medio de indicadores de apertura a las ideas de otros y la solidaridad con la familia.

5 - Cambios contextuales

Los cambios contextuales son de suma importancia en la transición de la niñez a la adultez. Es aquí donde comienzan a predominar las relaciones ‘horizontales’ que los adolescentes desarrollan en interacciones con sus pares, en contraste con las interacciones ‘verticales’ que tienden a dominar las interacciones en el hogar durante la niñez. Las interacciones ‘horizontales’ son importantes en el desarrollo de la independencia de pensamiento y acción, en la confianza en juicios y opiniones propias, y en la interpretación de los cambios físicos, cognitivos y emocionales que ocurren en la pubertad. Algunas investigaciones indican que los adolescentes tienden a compartir sus experiencias físicas y emocionales más fácilmente con sus pares que con sus padres u otros adultos. Las interacciones ‘horizontales’ se relacionan con el desarrollo emocional de los adolescentes y por eso tienden a ocupar un lugar central en esa fase de vida (Brown, 1990).

Simultáneamente, con la expansión de las relaciones ‘horizontales’ ocurre un aparente distanciamiento en las relaciones con los padres. Muchos padres temen que los hijos se involucren demasiado con sus amistades de la misma edad y lo interpretan como una amenaza a la influencia parental. Los medios masivos también representan esa tendencia. Sin embargo, las investigaciones no confirman la creencia del alejamiento de los hijos del hogar. Al contrario, afirman que en la mayoría de los casos los adolescentes siguen recurriendo a la perspectiva parental en cuestiones fundamentales de sus vidas, tales como los valores, las metas, las aspiraciones y las decisiones sobre el futuro (Holmbeck, 1995). Además, se ha comprobado que los adolescentes generalmente tienden a elegir amistades con historias de vida comparables a las suyas, de manera que los pares buscan compartir los valores y actitudes de sus familias (Brown, 1990). La fase de socialización entre pares produce grandes cambios en los adolescentes. Es una fase en la que los jóvenes comienzan a experimentar con conductas riesgosas y problemáticas.

El ambiente escolar ofrece otro tipo de cambio de contexto al que los adolescentes se deben ajustar. En el Norte, las escuelas secundarias ofrecen a los alumnos un sistema de enseñanza diseñado para promover la creación de responsabilidad y de autonomía individual. Esto consiste en pasar de la escuelita primaria a una escuela media o superior más grande y más impersonal, donde los días se vuelven más fragmentados. Los programas requieren frecuentes cambios de aula, clase y maestro, y las interacciones formales y no formales son más organizadas y estructuradas. Las investigaciones sugieren que este sistema de fragmentación no logra siempre sus objetivos educativos porque ocurre demasiado temprano en el desarrollo de algunos adolescentes (Eccles, 1993; Eccles & Migidley, 1990). Esto obliga a los padres a tratar de entender y responder a los cambios en sus hijos producidos por el contexto escolar. Las experiencias sugieren que la incorporación de la reflexión crítica promovida en la escuela media en el diálogo parental puede aumentar y agudizar los conflictos familiares, pero permite a los padres descubrir las diferencias individuales de sus hijos y asistirles en la resolución de problemas creados en el contexto escolar. Existen estudios que indican que la interacción temprana en el preescolar, tiene influencia sobre las relaciones de padres e hijos y afecta las diferencias individuales de los hijos. No se han hecho estudios similares sobre la influencia de la interacción escolar en las relaciones familiares (Sroufe, Egeland & Kreuzer, 1990).

6- Conclusiones

A través de la historia, la familia ha demostrado una gran variedad de formas y de significados. También ha requerido flexibilidad y evolución en roles parentales a través de su paso por el ciclo vital y el crecimiento y maduración de los hijos.

Lo que sabemos de familia sugiere que tanto los roles de los padres como de las madres son construidos culturalmente y que pueden facilitar o limitar el crecimiento y formación integral de los hijos.

Independientemente de su forma o estructura, la familia cumple un papel indispensable tanto en el sobrevivir individual como en la continuidad de la sociedad. La evidencia indica que tal vez las características más importantes en la socialización de las nuevas generaciones, son los estilos que los miembros de la familia adoptan en el cumplimiento de las tareas socializantes, sobre todo en la transición de la niñez a la adolescencia y de ésta a la adultez.

Las transformaciones de los adolescentes se reflejan en el frecuente surgimiento de problemas entre adultos y jóvenes. Por parte de los jóvenes, la adolescencia es una época de ajustes y redefiniciones del autoconcepto y de relaciones con pares y con personas mayores. En este período, los efectos acumulativos de eventos nuevos y desconocidos tienden a contribuir a la incidencia de incertidumbres que los jóvenes tienen que superar. Ambos padres tienen la responsabilidad de ayudar a los hijos a superarla con éxito. Lo hacen modificando sus propias conductas y su interacción familiar, entregándoles mayor poder de decisión y ofreciéndoles un trato más igualitario.

Aunque las tareas parentales asociadas con el cuidado y la socialización de los hijos y las hijas son hasta cierto grado predeterminadas por las necesidades físicas y sicosociales de los hijos y por las normas culturales, es el estilo con que esas tareas se desarrollan el que está en las manos parentales. Es aquí donde los padres tienen mayor libertad de introducir conscientemente prácticas parentales con estilos que faciliten y promuevan el desarrollo integral de las nuevas generaciones, y contribuyan conscientemente a la construcción de una sociedad mejor.

Bibliografía

- Bornstein, Marc H. (Ed) (1995) *Handbook of Parenting* (4 Volúmenes) New Jersey:Lawrence Erlbaum Asso. Publ.
- Brod, Harry (1987) *The Making of Masculinities* (The New Men's Studies), Boston: Allen & Unwin
- Brooks-Gunn R.J.& R.L. Paikoff (1995) "Changing self-feeling during transition to adolescence" In McClark (ed) *Childhood Social Development: Contemporary Issues*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates: 63-96
- Brown, B.B. (1990) "Peer Group and Peer Culture". In: S.S. Feldman & G.L. Elliot, *At the Threshold: The Developing Adolescent*, Cambridge, MA: Harvard University Press
- Cebotarev, E. A, (2001) "Políticas de Familia en América Latina". Ponencia presentada en el Congreso Nacional de ABED, Viçosa, Minas Gerais, Brasil
- Chess, Stella (1989)"Defying the Voice of Doom". In: Dugan y Cole. *The Child in Our Times*, New York: Brunner/Mazel: 178-199
- Collins, Randall & Scott Coltrane (1992) *Sociology of Marriage and the Family*, Chicago: Nelson Hall Publ.

- Collins, W.A. (1990) "Parent-child relationship in adolescence." In Montemayor, R. G. Adams & T Gullotta (eds), *Advances in Adolescent Development*, Vo II, Beverly Hills CA: Sage: 85-106
- CollinsW. A. & B.Laursent (1992)"Conflict and relationship during adolescence" In Shantz C.U. y W.W. Hartup (eds) *Conflict in Child and Adolescent Development*. New York: Cambridge University Press; 217-224
- Coltrane, Scott (1996). *Family Man (Fatherhood, Housework and Gender Equity)*, New York: Oxford University Press
- Coontz, Stephanie (1997). *The Way we Really Are: Coming to Terms with America's Changing Families*. New York: Basic Books
- Coontz, Stephanie (1988) *The Social Origins of Private Life* (A History of American Families: 1600-1900), London: Verso
- Demos, Virginia (1989) "Resilience in Infancy" In Dugan & Cole, *The Child in Our Times*, Brunner/Mazel: 3-21
- Dugan, Timothy F. & Robert Cole, (1989) *The Child in Our Times*, New York: Brunner/Mazel
- Eccles J.S.& C. Midgley (1990) Changes in academic motivation and self-perception during early adolescence" In R. Montemayor, G. Adams & T. Gullotta, *Advances in Adolescent Development:A Transitional Period*. Beverly Hills, CA. Sage:135-155
- Eccles J.S. et al. (1990 "Gender Role Stereotypes: Expectancy, Effect, and Parents' Socialization of Gender Differences" in: *Journal of Social Issues*, 46:183-203
- Feldman S.S. & G.L. Elliot, (1990) *At the Threshold: The Developing Adolescent*, Cambridge MA, Harvard University Press
- Hareven, Tamara (1977) "Family Time and Historical Time" in DAEDALUS (Journal of the American Academy of Arts and Sciences), Vol 106, # 2 (Spring): 57-70.
- Hauser S. T., A. B. Vieyra, A. M. Jacobson & D. Wertlieb, "Familiiy Aspects of Vulnerability and Resilience in Adolescents: A Theoretical Perspective" In Dugan & Cole, *The Child in Our Times*, Brunner/Mazel: 109-133
- Holmbeck G.N. R.J. Paikoff &J. Rooks-Gun (1997) "Parenting Adolescents" In Bornstein M,H. (Ed) *Handboook of Parenting*, Vol.I New Jersey, Lawrence Erlbaum Asso.:91-117
- Holstein J.A. & J Gubrium (1999) What is Family? Further Thoughts on a Social Constructionist Approach" *Marriage and Family Review*, Vol 38 , No 1.,1-20
- Jump, Teresa I. & Linda Haas (1987) "Fathers in Transition" In: M Kimmel, M. (ed.) *Changing Men*, Newbury Park, CA, Sage: 98-114

Kimmel, Michael S. (1987) *Changing Men*: New Directions in Research of Men and Masculinity, Newbury Park: Sage

Kimmel, Michael S. & Michael A. Messner (1989) *Men's Lives*, New York: Macmillan
`` , 115: 197-209

Lerner.H. et all.(1995) "The Context of Parenting" In: Bornstein M.H. (Ed) *Handbook of Parenting*, Vol II. New Jersey: Lawrence Erlbaum Asso.

Maccoby E. & J. Martin (1983) "Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction" In Hetherington E.M. & P.H. Mussen (eds) (1983) *Handbook of Child Psychology*, Vol 4, Socialization, Personality and Social Development. New York: Wiley. 1-101

McMahon, Martha (1993) Engendering Motherhood (Identity and Self-Transformation in Women's Lives), New York : Guilford Press

Mintz, Stephen & Susan Kellogg (1989), Domestic Revolution (A social History of American Family Life), New York: Free Press

Munder, Ross John, Stanley H. Cath & Alan R Gurwitt [eds.], (1982) *Father and Child: Developmental and Clinical Perspectives*, New.York. Little, Brown and Co.

Parke Ross D. (1995) "Fathers and Families" en Bornstein (ed.) *Handbook of Parenting*, Vol III New Jersey, Lawrence Erlbaum: 27-63

Petersen, A.C., Sarigiani, P.A. & R.E. Kennedy, (1991) *Adolescent Depression*: Why More Girls?, Journal of Youth and Adolescence, 20: 247-271.

Pile, Steve & Nigel Thrift (eds) (1995) *Mapping the Subject* (Geographies of Cultural Transformation)London: Routledge

Rotundo, Anthony E. (1989), *American Manhood* (Transformation of Masculinity from the Revolution to the Modern Era) New York: Basic Books

Schantz, C.U. & W.W. Hartup (eds) (1992) *Conflict in Child and Adolescent Development*, New York: Cambridge University Press

Seidler, Victor Jelenovski (1994) "Men, Heterosexualities and Emotional Life" In: Pile S. & N. Thrift, *Mapping the Subject*. Geographies of Cultural Transformation, London: Routledge: 170-191

Sroule L.A..B. Egeland & T. Kreuzer (1986) "The Fate of Early Experience Following Developmental Change: A Longitudinal approach to Adaptation in Childhood". In: *Developmental Psychology*, 22: 433-439

Steinberg L. (1993) *Adolescence*, New York: McGraw-Hill

Zelizer Viviana A.(1985) *Pricing the Priceless Child*, NewYork: Basic Books.

MAESTROS EN ZONAS DE CONFLICTO¹

RESUMEN “MAESTROS EN ZONAS DE CONFLICTO”

Partiendo de los relatos de los mismos maestros, se establecen las características de los procesos de socialización y construcción de identidad en el contexto de la guerra, ubicando luego **las formas de enunciación** de esa identidad por parte de los propios maestros.

El que sus interacciones cotidianas se desarrolle en un contexto caracterizado por el miedo generado por las vivencias de acciones de guerra como combates, masacres, señalamientos y amenazas, además marcadas por la impunidad, la no reparación y la percepción de indefensión, hace que la identidad del maestro, que está constituida por su propia historia personal, por la conciencia de su rol público, por la valoración social de su profesión, y por su definición política, producen diferentes **formas de enunciación** de sí mismos, a la vez que determinantes del tipo de actitud que se asume como mecanismo de sobrevivencia.

De esta manera se ubican la “NORMALIDAD” que lleva a la naturalización del horror y la violencia, la “INDIFERENCIA” que actúa como mecanismo de evasión, el “AISLAMIENTO” similar al anterior pero que se caracteriza por su rol de protección, los “ACTOS MIMÉTICOS” que se plantean como necesaria respuesta ante la polarización exigida por los distintos actores armados, “A LOS FIERROS” donde por definición ideológica o identificación con uno de los actores armados el maestro asume un involucramiento activo en la guerra, “EL TRASLADO” como búsqueda de escape para garantizar la vida ante la amenaza y la presión directas, y por último “A JUGÁRSELA” como respuesta desde el compromiso vital, político o religioso, y que lleva a continuar en la zona y actuando de acuerdo a sus principios a pesar del riesgo que ello implica.

PRESENTACIÓN

Este artículo da cuenta del resultado de una investigación realizada entre 1998 y 1999, y abordada desde los relatos de maestros del Cauca, sur del Huila, Guaviare, Meta, y del Magdalena Medio en el sur del Cesar. Agradezco su valor al confiarle sus experiencias, así como el apoyo de José Darío Herrera, Alejandro Acosta y Patricia Botero.

Se recuperaron estos relatos a partir de charlas y entrevistas en las que, partiendo de su propia autoenunciación, ellos permitieron que se hicieran evidentes las formas de relación frente a su propia práctica como maestros, a su papel como referentes de lo público en sus comunidades, a la situación del interactuar permanentemente en un contexto de violencia, mediado siempre por el miedo, y a sus definiciones, que como mecanismo de adaptación, son en sí mismas mecanismos de sobrevivencia.

El tratamiento dado a las entrevistas, desde el análisis de discurso permitió identificar categorías emergentes de los propios relatos que a su vez se constituyeron en claves de abordaje de su identidad como un todo dinámico inmerso en la complejidad de las relaciones atravesadas y deshumanizadas por la guerra y la interiorización generada por un contexto de violencia.

El carácter vital de los relatos, llevó a tomar la decisión dejar en su transcripción el tono coloquial de los narradores, considerándolo elemento esencial para la interpretación de los textos, donde

¹ La investigación que da origen al presente artículo, se desarrolló como trabajo de investigación para obtener la Maestría en Educación y Desarrollo Comunitario, CINDE-Universidad Surcolombiana, presentada en el año 2001, y aceptada como Tesis Meritoria.

también se tuvieron en cuenta los silencios, los gestos, lo no lineal de la memoria, razón por la cual se les recupera en el artículo incorporándolos sin mayores reelaboraciones, respetando de esta manera lo singular de sus expresiones; su voz se trae como referencia para sustentar desde el testimonio las conclusiones de la investigación.

INTRODUCCIÓN

Al igual que los demás civiles, los maestros se encuentran inmersos en una situación de guerra que determina una cultura de la violencia en la que se alteran no solamente las formas de actuar, sino que también incide en la forma como se ven a ellos mismos, pues uno de los efectos inmediatos de la violencia se da sobre la identidad tanto de los sujetos como de las comunidades mismas; esto como consecuencia de la intención principal de las acciones bélicas que es vencer la resistencia del “enemigo” y para tal fin se busca romper la estructura social y desmoralizar a los habitantes y a los combatientes al amenazar el respeto de las personas a sí mismas a través de una violencia organizada que no solamente produce daño físico, sino que trata de eliminar la dignidad de la gente.

El tener que vivir en la cotidianidad con la posibilidad inmediata de ser víctima de las acciones violentas ha llevado a que los maestros hayan interiorizado el miedo como patrón de conducta, pues además han visto como la impunidad permite que los actores armados actúen sin mayores problemas, y donde la polarización del conflicto hace que todo el que no esté en un bando sea sospechoso de ser “enemigo”; esta situación los lleva por tanto a ver como natural el hecho de que no puedan confiar en nadie, a que siempre estén en una actitud de recelo defensivo, no solamente ante los extraños, sino incluso ante sus mismos compañeros con quienes acostumbran en las conversaciones evitar manifestar cualquier postura o comentario que crean que pueda comprometerlos; es un proceso de aislamiento en el que se asume como cierto lo que dicen los militares a los soldados en entrenamiento: “*el enemigo no tiene cara*”.

El miedo sin embargo no es de por sí un sentimiento negativo, sino que como valor adaptativo tiene un carácter positivo al ayudar a los sujetos a percibir el riesgo y de esta manera posibilita la sobrevivencia, sin embargo tiene también otros efectos como las reacciones impulsivas, la realimentación del temor y la alteración del sentido de la realidad, además produce reacciones corporales.

Hay dos tipos de miedo, cuando se conoce la amenaza, se sabe que ese perro muerde, que ese campo está minado, que ellos son los de la masacre... ; pero también está el miedo que se siente sin conocer precisamente la amenaza, como cuando se entra a un cuarto oscuro, o se está en un sitio presintiendo, o con el rumor de que algo puede llegar a pasar.

Cuando se dan los primeros contactos con los maestros entrevistados, la respuesta inicial fue en la mayoría de las ocasiones la de no saber nada, pues a ellos no les había pasado nunca nada y tampoco habían visto nada; solo después de varios encuentros comenzaban a contar sus historias, pero en tercera persona, argumentando que se trataba de algo que le había pasado a otro, y solamente a medida que en la narración iban ganando confianza, se ubicaban como actores del hecho.

Fue así como un maestro que presenció varias masacres en el pueblo, y que pidió expresamente no ser identificado, contando su experiencia como maestro hablaba de lo que significa para él, el ver que sus estudiantes amen la música que les enseña, y como han aprendido a leer con él varias generaciones; pero sabiendo que ya casi se pensiona no quiere problemas con nadie y dice “*Mire profe, yo ya estoy viejo, sobreviví la violencia del Tolima, colonicé en el Caquetá y de ahí también*

me sacaron, y de acá quiero salir pensionado y poder morir en mi tierra, pero ir caminando, no con los pies por delante, sobre todo después de ver lo que hicieron los paracos”.

El miedo es una constante en todas los relatos, paralizante en algunos casos, pues lleva al aislamiento y la incomunicación: “*Evitar ya el contacto con la gente porque uno siente temor con todo el mundo, uno desconfía de todo el mundo*”, determinante de la actitud en otros pues les ayuda a percibir el riesgo o lo que imaginan como amenaza, bien sea porque se está en un bando: “*a uno siempre le da miedo porque mire una cosa, uno tiene que defenderse ahoritica profesor, porque si es verdad, a uno siempre le da miedo pues que si uno está de un lado pues tiene al frente el otro, si está con otro, igual, de todas maneras tiene uno que ser neutro pienso yo*”, o porque se siente temor a ser acusado de ser simpatizante o estar en algún grupo: “*si a uno lo ven hablando con Pedrito, y uno no sabe que Pedrito es de allá del otro lado, ah no, es que ese le está dando información a Pedrito y Pedrito es paramilitar viene la guerrilla y lo mata, y viceversa*”; este tipo de situaciones se siente incluso en las relaciones que se establecen con los estudiantes: “*le dijimos a la profesora nueva que llega a segundo: nada de comentarios en presencia de los niños, porque los niños llevan y eso si es un peligro*”, o con la comunidad en general pues hay afirmaciones como: “*entonces uno qué hace, por ejemplo ahí en la región donde uno ha estado es muy difícil ir abriendo la boca en el medio donde usted trabaja y menos ahí*”, “*la gente tiene que callar, callar, hay que callar, uno no puede decir nada, callar*” (SIC).

LAS CONDUCTAS

Estas conductas observadas en los maestros, corresponden a algunas de las características que Martín Baró ubica dentro de las manifestaciones del trauma psicosocial, tales como:

La absolutización, que lleva a la rigidez de los criterios valorativos para interpretar la realidad política y social como mecanismo defensa contra inseguridades y temores, generando de esta manera actitudes autoritarias en los ambientes educativos, familiares y sociales: “*En realidad uno lo maneja duro. Mire que uno tiene, está prohibido andarles duro pero uno tiene que andarles duro, porque ellos son muy groseros, tiene uno que llamarles la atención, no traen tareas porque la hoja del cuaderno es la que sirve para envolver el bazuco o sea que un niño no lleva tareas*”. (SIC)

La incapacidad para comunicarse con veracidad, la mentira y el ocultamiento interiorizados entran a distorsionar las posibilidades de comunicación con los otros pues de antemano se asume que ellos tampoco están siendo frances, como en el caso del que piensa que su práctica pedagógica es la correcta, pero que son los otros profesores o las normas lo que impide cambiar y por tanto se actúa como se actúa, “*Entonces a veces uno quiere hacer lo propio pero resulta que las otras lo impiden, entonces en ese sentido no me he sentido bien yo sí quisiera de verdad sentarme y trabajar de acuerdo al... me parece magnífico, pero no, las otras normas no permiten lo impiden*” ; (SIC) también se dan los manejos de la información dependiendo de la persona con la que se hable, pues se asume que la desconfianza garantiza la vida “*tengo que desviar la información y decirle que es otra cosa porque como el mismo me dijo a mi que... que de su lengua depende su seguridad*”, (SIC) no solamente cuando se identifica al otro como amenaza, sino también cuando la amenaza se “siente” en el ambiente mismo “*pero son situaciones que hay que manejarlas, pues uno a veces los hechos no sabe ni como los va a manejar, no sabe, o se ve como ajeno a respuestas, o actuar o algo porque está de por medio la vida del docente*”. (SIC)

El escepticismo evasivo, que se presenta no solamente como la no-credibilidad en las posibilidades de superación del conflicto armado, sino que trae consigo un conjunto de actitudes coherentes con

la valoración escéptica como la insensibilidad frente al sufrimiento, el negativismo, el oportunismo, la corrupción, el desprecio por la vida y la acentuación del individualismo.

Dentro de los testimonios recogidos, no se ven directamente estas posturas, pero si se hacen evidentes en lo que se encontró en el Magdalena Medio, donde luego de haber sufrido la “pacificación” paramilitar, se vio en algunos maestros, una postura de desesperanza, de mirada fatalista donde se asume que es culpa del destino, que no sirve hacer nada porque no solo es muy grande el problema y los enemigos, sino que están en todas partes; lo otro que se encuentra es que en medio de tanta desazón se afianza una actitud donde lo importante es ver las propias condiciones y sacar ventaja, como los maestros del colegio que logran el premio por favorecimientos políticos y no porque realmente se esté trabajando el PEI que tenían escrito; la indiferencia frente al dolor cuando muere un maestro que había puesto en evidencia la corrupción de algunos directivos y maestros recibiendo como respuesta de sus compañeros el desprecio y el señalamiento por ser homosexual, llevando la presión a tal punto que termina sufriendo un infarto, hecho que se comentó como “se lo tenía merecido”. (SIC)

La imagen de su rol como maestros también se ve afectada por la contradicción entre la conciencia de su papel social y la necesidad de sobrevivir, pues al ser un agente socializador y productor de significados, es decir un sujeto público que da sentido a los espacios y dinámicas de lo comunitario, se vuelve “blanco” de las acciones bélicas o psicológicas tendientes a lograr ya sea el control o la desintegración de las comunidades, a través de la ruptura de todo aquello que se constituya en referente; se generan entonces procesos de adaptación que necesariamente inciden en la alteración de los patrones y referentes de identidad del maestro.

En medio de la presión de la guerra, los esfuerzos adaptativos de los sujetos, en este caso los maestros, buscan mantener el sentido y la legitimidad de las propias acciones, para lograr una coherencia que resguarde su salud mental; pero esta búsqueda de sentido implica necesariamente una múltiple referencia (fatalismo no siempre consciente) a la guerra como realidad dominante e ineludible, lo cual se comprende cuando se ven los niveles de impunidad que aumentan en ellos la sensación de indefensión, o el recorrido histórico que tanto en las comunidades particulares como en el ámbito nacional han tenido los conflictos armados.

Este esfuerzo por construir y validar la realidad para ubicarse y actuar justificadamente en ella se ve también condicionado por el impacto afectivo de las experiencias personales y la anticipación, frente al miedo, de situaciones más o menos probables, siendo un ejemplo de esto el caso de la maestra a la que ya le habían matado un hermano y que en un momento dado supuso su muerte:

Un día llegué a la carretera lista a esperar un carro y encuentro una peladita como de unos quince años, armada, ahí tomado, cuando de pronto miro hacia allá a la mesa y un muchacho me dice Señó venga, Ay Dios mío! Yo dije hasta aquí canto el grillo y me fui, ay Dios mío, llegué a la mesa y cuando yo volteé... a lo que yo me volteara este tipo me iba a matar, y entonces dijo: vea Señó le presento aquí a un amigo, mirá cuadro, esta es la profesora que me enseñó a leer... , usted sabe que uno tiene sus ratos de miedo, pero hay que hacerle frente a las cosas. (SIC)

Las búsquedas de sentido dentro de un marco de confusión moral y de amenazas a la vida, hace que la necesidad de pertenencia a un grupo (pertenencia real o solo identificación con sus valores y acciones) sea de gran importancia como principio elaborador y sostenedor de las ideas y la conducta, pero aunque esto resuelve necesidades al mismo tiempo acarrea riesgos y dificultades, en una ambivalencia que lleva a que las identidades individuales y grupales tiendan a tener un equilibrio precario, propiciando entonces formas deshumanizantes de adaptación como las que ya se habían anotado, “*Nosotros en la escuela, nosotros allá hemos sabido trabajar es políticamente.*

Siempre nosotros nos movemos, esto, hemos sido, cómo le dijera, unidos en tiempo de elecciones”, “Se había movilizado todo el resguardo en Uchíque los Tigres, un resguardo vecino, toda esa comunidad venía, yo me metí con ellos y nos fuimos y efectivamente nos tomamos esas oficinas”. (SIC)

Otro factor a tomar en cuenta en la construcción de la identidad de los maestros, es el hecho de que la guerra no es la misma para todas las personas, ni siquiera lo es para todos los que constituyen una misma de las partes contendientes, pues su impacto en cada sujeto está determinado por su historia previa y sus características contextuales; es así como el hecho “del grillo” que se narraba solo se comprende plenamente cuando se toma en cuenta que su familia era acomodada, que la guerrilla le había matado un hermano, y que por tanto sus padres apoyan a los paramilitares; situación distinta a la del maestro del Cauca que vivió la represión del ejército cuando torturaron a muchos miembros de la comunidad entre ellos a su padre, o como el caso del maestro de una escuela del sur del Cesar que es paramilitar y sus compañeros lo señalan como participante en varias masacres, o el caso de las maestras que fueron violadas por los paramilitares por denunciar al anterior. También es distinta la percepción que se tiene de la guerra en el caso del maestro que solo ha tenido referencias de los combates como una de las maestras de Santander de Quilichao, a la que puede tener quien ha presenciado varias masacres y es sobreviviente incluso de varias violencias desde la década del 50, como en el caso del maestro que pidió no ser referenciado.

Ahora bien, los relatos de los maestros son narraciones que responden a un contexto determinado por las acciones de guerra, una justicia inoperante que afianza la impunidad, la no reparación ni material ni moral a los afectados por la violencia y la sensación de indefensión cuando, tanto por el estado como por el gremio mismo, han sido dejados en la mayoría de los casos, abandonados a su suerte.

Desde el miedo generado por esta situación se afectan tanto los procesos identitarios, como las acciones de los maestros que como respuestas de afrontamiento y adaptación entran a determinar sus acciones “*entonces uno vive con esa tensión... ...con esa con esa tensión de que le pueda pasar algo*”; (SIC) es un proceso de doble vía, donde las acciones asumidas a su vez afectan la identidad en la que se afianzan, haciendo cada vez más profunda la huella del trauma dentro de la estructura psíquica de los sujetos “*yo por lo menos en el caso mío... ...yo he tomado las cosas así muy deportivamente, porque si no nos ponemos a pensar en otra cosa, se enloquece uno y no hace nada y así*”. (SIC)

El miedo es transversal a todo el proceso, como consecuencia del contexto se constituye en factor de desestabilización de los patrones de identidad, y de esta manera al entrar a mediar los significados que los maestros asignan a los otros, a las situaciones y a las cosas, se convierten en justificación, explícita o no, de las acciones asumidas “*la gente tiene que callar, callar, hay que callar uno no puede decir nada, callar*”, “*pues hay zozobra, hay zozobra, hay tensión, como que se inhibe uno de decir una serie de cosas y de sostenerlas y de enseñarlas, sí ?*” . Es por tanto su implementación intencionada por parte de los actores de la guerra, así como la imposibilidad de manejarlo dentro de la cotidianidad, lo que genera la fragmentación de la identidad del maestro.

“*siempre me han cogido a mí sola, a mí me da un miedo, no más pa subir payá me da miedo, me da miedo de ver toda esa gente toda tapada, y armados mejor dicho*”, “*Pero, de verdad que sí, si uno anda con ese temor, que ya con el cuento de que los paramilitares... o que van a entrar...*”(SIC)

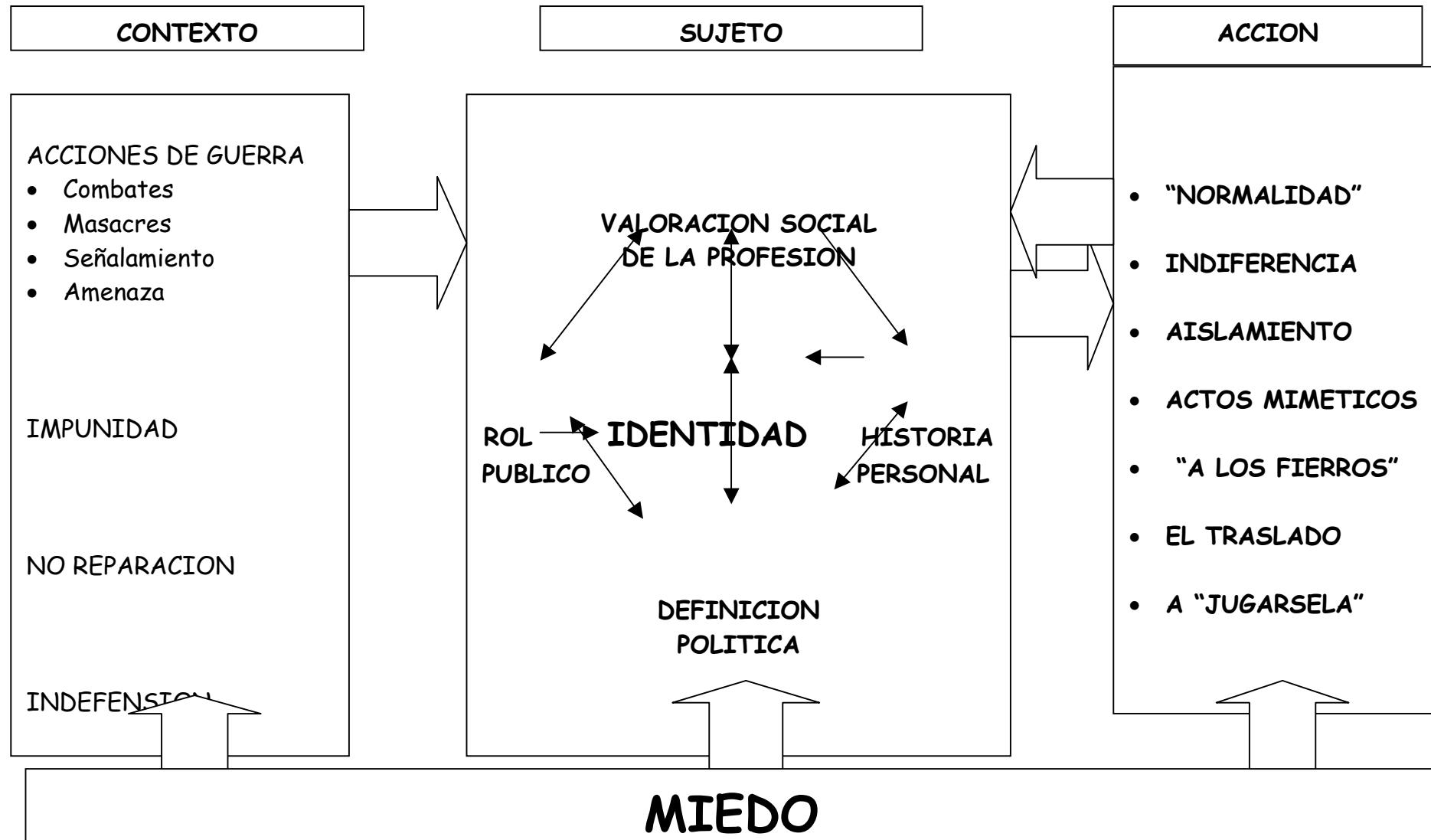
En los relatos de los maestros hay que entrar a observar las relaciones dentro del contexto de guerra, y que están marcados por las acciones de la guerra misma, la impunidad, la no reparación moral de los sobrevivientes, y por tanto la indefensión en la que se encuentran.

Las relaciones que se establecen dentro del proceso identitario del maestro se pueden centrar en cuatro ejes de los que se nutre: La valoración social que se tiene de la profesión, la historia personal del mismo maestro, su rol como personaje público y su definición política.

La historia personal del sujeto entra a determinar la mirada que tiene sobre sí mismo como maestro, ya que es en esta historia donde se encuentra el origen de la decisión por el ser maestro como proyecto de vida; ahora bien, esta decisión está relacionada con el imaginario de valoración social que tiene la profesión, bien sea porque se considera que da acceso a un mejor status y se le ve como una oportunidad de reconocimiento y mejoramiento social, o porque por el contrario el oficio esté acompañado de la sensación de frustración por no haber podido hacer "algo mejor"; pero la definición política del docente también forma parte de su historia ya que ésta determina tanto su participación o no como actor social, como el papel que le asigne a la función social de la institución escolar como instrumento de reproducción o como instrumento de transformación. Por último hay que tomar en cuenta que todo esto incide en la conciencia que tenga el maestro sobre su rol público como agente socializador y referente en la construcción de sentidos de su comunidad, siendo entonces la identidad del maestro una construcción emergente de la interacción que se da permanente entre los factores anotados.

La identidad afecta y se ve afectada por las formas de adaptación frente al contexto que el maestro asume y que hemos denominado: Normalidad, indiferencia, aislamiento, actos miméticos, a los fierros, el traslado, y por último, a jugársela.

Todas las relaciones, dadas entre el contexto, el sujeto y la acción están atravesadas y mediadas por el miedo, pero es importante señalar que si bien el miedo es siempre una experiencia individualmente experimentada, esta es socialmente construida y culturalmente compartida, generando respuestas de sobrevivencia, que como códigos no escritos, prescriben y proscriben las formas de relación con los otros, con el espacio, con lo imaginado, de manera tal que el miedo no se constituye solamente en una forma de enunciar la realidad percibida, es además una forma de actuar de acuerdo a lo que el individuo cree que se espera culturalmente de él.



ACCIONES COMO MECANISMOS DE SOBREVIVENCIA

He preferido utilizar el término “Sobrevivencia” en vez del de “Afrontamiento” utilizado por Beristain, porque la situación encontrada con los maestros con los que se tuvo contacto a lo largo de la investigación, así como de otros de los que solo se tuvieron referencias, va más allá de la forma como el sujeto asume desde su estructura interna el hecho de la catástrofe social de la guerra, y se constituye en una forma de sobrevivir en el sentido más literal de la palabra; se trata no solo de la experiencia psicológica del sujeto, sino del hecho mismo de no dejarse matar por los actores armados, incluido el Estado. Sobre la adaptación en este tipo de contextos Martín Baró afirma que “*El agravamiento de las condiciones materiales de vida, la persistencia de un clima de inseguridad y en muchos casos de terror, el tener que construir la existencia sobre la base de la violencia, las referencias polarizadas o ambiguas, la conciencia de la falsedad o el temor a la propia verdad, terminan por quebrar resistencias o por propiciar adaptaciones que, en el mejor de los casos, revelan una anormal normalidad, amasada de vínculos enajenadores y despersonalizantes*”.

Estas adaptaciones forman parte de las condiciones que rodean los procesos de deshumanización de los sujetos y las comunidades, y que conllevan a un mayor deterioro de las condiciones de convivencia social. Es así como la deshumanización, que se refleja en mayor o menor medida en las categorías desarrolladas más adelante, podemos asumirla como el empobrecimiento o pérdida de: a) La capacidad de pensar lúcidamente, por tanto la imposibilidad de superar temores y prejuicios. b) La capacidad de comunicarse con veracidad y eficacia. c) La sensibilidad ante el sufrimiento y por tanto la solidaridad. d) por último, la esperanza.

Las comunidades afectadas por la violencia, y entre ellas los maestros, tienen distintos grados de respuesta y evolución de estos procesos, así como de impacto del trauma pues es distinta la condición del que está expectante a lo que pueda pasar, de la del que ha sufrido directamente la violencia pero permanece en la zona, de la del que ha tenido que desplazarse.

Es necesario recordar que no se trabajó con maestros desplazados pues consideramos que es otra categoría con características distintas a las de los maestros que ya sea por opción personal, o por imposibilidad de salir, continúan viviendo en medio de la guerra y con la muerte como una presencia constante que impide que el miedo pueda desaparecer en algún momento.

Ahora bien, si tomamos en cuenta lo desarrollado anteriormente en el cuadro de relaciones de la página 11, las interacciones entre el sujeto y el contexto, determinan una serie de acciones, que son las que se denominaron como mecanismos de sobrevivencia y que llevan a que, aunque también mediadas por el miedo, sean acciones con sentido dentro de la necesidad de responder al imperativo ético y biológico de preservar la propia vida, y encontramos entonces que son: La “normalidad”, La indiferencia, El aislamiento, Los actos miméticos, La ética elástica, la incorporación a alguno de los actores armados que se ha denominado “A los fierros”, y por último cerrando el círculo se encuentra la opción de escapar para salvarse, El traslado ¿La última esperanza?.

La “Normalidad”

Cuando se vive en un medio en el que la guerra ha sido una constante durante varias generaciones, donde la fuerza de la costumbre ha llevado a validar el individualismo bajo argumentos tan difundidos y aceptados como el que “no hay que dar papaya ni dejar pasar el papayazo”, (SIC) donde la impunidad está al orden del día, se llega a ver todo aquello que ocurre en la sociedad como un resultado normal, pues no se podía esperar otra cosa.

Asumir como normal la situación que se vive, es una respuesta de tipo defensivo para poder dar sentido a todo ese cúmulo de hechos desestructurantes de las seguridades en las que los sujetos habían afianzado su identidad, y que permite delegar la responsabilidad de lo ocurrido a consideraciones de tipo fatalista, como al decir que “*Claro no se puede esperar otra cosa porque los colombianos somos por naturaleza violentos*”, (SIC) o en afirmaciones frente a la noticia de la muerte de unos jóvenes “*Es una lastima que los maten tan tiernitos, pero eso siempre pasa cuando la gente se mete en lo que no debe*”. (SIC)

Este tipo de respuesta se encontró más que todo en los maestros que viviendo en las zonas, no han tenido una experiencia cercana que los afecte de manera directa, y por tanto frente a las noticias buscan dar explicaciones que les permitan insertar los hechos dentro de los referentes de sentido existentes, aunque esto no quiere decir que no se dé el miedo ante la posibilidad de que en algún momento a ellos también pueda ocurrirles algo, pero es un miedo indeterminado, dado que no se conoce con precisión el factor amenazante; en este tipo de situaciones el miedo aunque presente, se siente distante, es como el miedo con el que nos habituamos a vivir en las ciudades, y que lo achacamos a la inseguridad, pero que mientras “no demos papaya” no nos va a pasar nada.

El maestro vive entonces en una realidad que el mismo ha validado y que, desde una posición totalmente individualista, le justifica plenamente el mantenerse al margen de todo aquello que pueda ser considerado como peligroso, por lo tanto no hay que participar en nada que algún otro pueda considerar sospechoso, no hay que impulsar nada en la escuela que pueda ser motivo de señalamiento y además si la escuela es como es, es porque de esa manera existe en todas partes, donde no hay nada que cambiar frente a los niños, porque incluso así son también los padres:

“*Allá eso es normal que las peleas, que las cosas y los enfrentamientos y los padres de familias llegan por sus hijos se los llevan y eso que no los van a volver a mandar, y de pronto llevan cinco, ocho días y vuelven y los mandan y así y ahí estamos*”. (SIC)

Estas prevenciones y la inmovilidad pedagógica y social que traen consigo, aunque tienen características de aislamiento, responden a motivaciones distintas a las de los maestros que habiendo sido golpeados por un hecho violento optan por aislarse como medida defensiva.

La Indiferencia

La indiferencia tiene un carácter anestésico que permite mantenerse, a través de la negación, al margen de todo aquello que esté pasando, es una respuesta marcada por el individualismo pero que no puede ser vista, como lo hacían algunos maestros frente a los comentarios y actitudes de sus compañeros, desde una valoración moralista, precisamente porque no se trata de una condición “mala” de aquel que se muestra indiferente, sino que es el resultado de un proceso de deshumanización que, dadas las características prolongadas del conflicto armado en Colombia, se ha extendido ampliamente en la población llevando a que la indiferencia no sea solamente la respuesta de unos pocos individuos, sino la de un sector cada vez más amplio de la población.

La indiferencia posibilita que los individuos, dentro de una respuesta no consciente frente al miedo, evadan cualquier tipo de compromiso, lo que los libra de una gran cantidad de riesgos, pero se está de todas formas en un estado de ambigüedad mental y emocional que se hace en muchas ocasiones difícil de sostener frente al hecho de que constantemente hay presiones sociales, llevando entonces a que se tomen posiciones, es decir que frente al miedo, al tomar una posición determinada lo que se está haciendo es apropiarse de un enemigo al que se le puede culpar del miedo y la tensión

generada; las personas que se ubican en el terreno de la indiferencia son por tanto susceptibles de ser manipulados ideológicamente.

Ya dentro de los relatos de los maestros, se encontró solamente en aquellos que ante el temor de ver afectadas las condiciones y principios sobre los que centraban su identidad, como en el caso de una religiosa del Cauca que en un acto caricaturesco llegó incluso a pintar los vidrios de la parte baja de las ventanas del salón para que los niños no se distrajeran con la pasadera de la guerrilla y del ejercito y así poder trabajar las cosas “importantes” en la clase, o una compañera de ella que contaba que cuando una niña que había pedido que la refugiaran porque había desertado de la guerrilla, ellas como comunidad religiosa se habían mantenido fieles a sus principios y a la verdad “*Quería refugiarse allí en la casa de las “hermanas” y la familia quería que nosotras interviniéramos pero nosotras les dijimos que no, que eso era cosa de ellos, que ella se había ido voluntariamente, nadie la había obligado y que ahora ella tenía que ver como respondía, entonces querían pues como decirle al comandante, de sacar la disculpa de que la muchacha estaba estudiando, entonces nosotras le dijimos que no, que no estaba estudiando, que si acaso quería estudiar era otra cosa*”. (SIC)

Así como en este caso la indiferencia se ampara tras la defensa de los principios por el miedo a que estos se pierdan y con ellos el sentido de las cosas, también se ve que la indiferencia no es un determinante homogéneo en el maestro, sino que se afianza en aquello que se quiere mantener alejado de la realidad, es decir del conflicto, y de esta manera mientras en algunas cosas puede existir compromiso o definición de posturas, en otras, especialmente las referentes a las prácticas de aula, se promueve un espacio de indiferencia bien sea desde la separación explícita “*seño... escucha y no hace ningún comentario y uno entra al salón a trabajar común y corriente como si nada en la vida*”, “*pero en la labor que digamos a mí, que tenga influencia prácticamente no, yo me limito a lo mío y lo otro si es aparte*”,(SIC) o desde el aislamiento entre lo que pasa fuera y lo que pasa en el aula “*después de traerles la remesa (a la guerrilla) entonces esos animalitos permanecían amarrados ahí al pie de mi salón y los niños pues claro ellos vivían pendientes de esos animales, de quien pasaba, de quienes eran, pues conversaban ellos que ese era fulano que no se qué... Hasta que un día pues había un animalito por ahí que estaba molestando, un macho lanzando patadas, entonces los muchachos pendientes de ellos entonces yo tuve que decirles que íbamos a tener que suspender la clase y hacer otra actividad para que, para que ellos no se distrajeran y entonces me dijo uno de los niños no hermana vámónos mejor de aquí, vámónos del salón y así fue, nos fuimos a una lomita que queda enseguida y ahí pues estuvimos y seguimos la clase, precisamente estaba con una experiencia de democracia del voto por la paz analizando lo que era el voto por la paz*”.(SIC)

Es probable que la indiferencia asumida y promovida desde el espacio de la actividad escolar responda a las concepciones epistemológicas y de función social de la escuela que tienen los maestros, donde el conocimiento al ser externo al sujeto y por tanto transmisible, no tiene que ver con la realidad inmediata de los sujetos. Es en esta concepción fuertemente arraigada, a pesar de que se habla entre ellos de constructivismo y de escuela nueva, donde encuentran un referente de seguridad para la construcción de su identidad, por tanto hay que mantenerlo alejado de cualquier factor desestabilizante, así sea ignorándolo.

El Aislamiento

Cuando el miedo se instaura de tal manera que se desarrollan actitudes paranoides, que el absurdo de la guerra se encarga de confirmar en el día a día, el sujeto opta por la negación de los espacios de socialización que antes le eran habituales.

Tal es el caso de la maestra que vio como asesinaban a sus compañeros de trabajo porque los habían visto hablando con alguien a quien consideraban colaborador de la guerrilla y desde ese día no volvió a hablar con nadie exceptuando los niños en la clase, y manteniéndose encerrada hasta que llegaba el día domingo para poder hablar con alguien cuando iba hasta San José del Guaviare a hacer la compra de su remesa “*Uno anteriormente vivía tranquilo, contento, por la casa sabroso, pero ahorita es que ya no, no se puede, todo cambió, todo cambió por completo*”, “*Yo soy una que mantengo bastante tensionada y ya como que evito mucho el contacto con mucha gente porque uno piensa que de pronto por darle a este le dan a uno, muy tensionada y nerviosa*”.(SIC)

La presencia del miedo luego de la incursión paramilitar que los niños de esa escuela contaban así: “*...muchos niños oy que mataron a mi profesor, me contaba una compañera que fue donde un niño de esos que estudiaba con él, dijo: mire yo tengo aquí (un dibujo) a mi profesor a él lo mataron le metieron 11 tiros en la cabeza, no cierto que si ? me comentaba que es un niño como de 4 años*”, (SIC) se mantiene presente en las siguientes citas que dan cuenta de los sentidos y de la actitud asumida por esta maestra:

“*Cambia la vida de uno, le cambia harto porque ya uno teme*”, “*Uno a las 5 o 6 de la tarde pues ya estamos cerrando puertas, que escucha uno un ruidito, yo soy que ya me abstengo de salir, poco salgo, ya uno sale y piensa que todo el mundo le va a hacer daño, sale uno como con esa tensión, con ese miedo*”, “*Ahora últimamente trato de hablar poco, de por ejemplo no asistir a fiestas, a mí me gustaba que fogaticas y todo eso*”.(SIC)

El temor y el miedo aumentado por la impunidad en la que quedó el hecho y el estado de indefensión y soledad porque en la Secretaría de Educación le dijeron que no podían hacer ningún traslado ya que a ella no la habían amenazado directamente, y el marginamiento del sindicato que ni siquiera la atendió porque no estaba afiliada, terminó por afectar no solamente su forma de habitar el espacio al evitar todo ámbito público, sino que la llevó a marginar incluso su marco de relaciones con los demás habitantes: “*teme uno hablar, decir, montar (a caballo) hasta visitarlos, yo ya no salgo, por ejemplo a veces me iba a visitar la casa de un niño, ahorita es que no salgo, solo cuando tiene que ver con una diligencia muy delicada y urgente*”.(SIC)

A medida que aumenta la sensación de impotencia frente al miedo, aumenta proporcionalmente el aislamiento defensivo al punto de que todas las relaciones se establecen desde un principio de desconfianza “*Evitar ya el contacto con la gente porque uno siente temor con todo el mundo, uno desconfía de todo el mundo*”;(SIC) en este tipo de situación el aislamiento busca que se deje de ser visible a los ojos de los probables agresores, pero incluso dejando de hablar con todo el mundo no se puede desaparecer totalmente, porque dentro de la comunidad se sigue teniendo el reconocimiento público del rol como agente socializador y por tanto sigue siendo objetivo de control por parte de los actores armados “*por lo que es un pueblo pequeño, entonces uno la siente muy, muy, muy personal, en cambio una ciudad pues la violencia es que lo atraquen, pero es diferente, sí, entonces esto para mí es una cosa bastante tensionante*”.(SIC)

La historia del proceso de aislamiento de esta maestra, termina cuando por sus propios medios logra que la contraten en Granada (Meta) y encuentra allí el anonimato en una población de mayor tamaño, por tanto recupera su seguridad al sentirse fuera de la vigilancia de los que consideraba

causantes de su miedo, sin embargo como una nueva manifestación de aislamiento afirmaba que haría todo lo que estuviera a su alcance para no hacerse notar de nadie...

Los Actos Miméticos

La polarización creciente de las posiciones dentro del conflicto lleva a que se considere por parte de los actores armados, que todo el que no esté comprometido directamente con uno de los actores armados, sea sospechoso de estar comprometido con el otro; por esta razón se hace imposible no estar con ninguno, pues quienes así lo hagan, serán mirados entonces como enemigos por ambos.

La situación de los maestros como sujetos públicos dentro del grupo social, hace que la situación sea más marcada para ellos que para el resto de la población civil, pues cada bando entra a hacer exigencias no solamente para que se convoque a los padres a espacios de reunión, sino que el hecho de ser vistos como sujetos visibles y referentes de socialización de la comunidad hace que se les asuma como un punto estratégico que debe ser controlado bien sea por que asimile por adhesión, o que se elimine si se resiste o se identifica como “enemigo”.

En las zonas donde solo se da la presencia de uno de los actores armados, la tensión es menor pues la respuesta de identificación que se espera es de solo uno de los bandos, permitiendo así que solo sea un tipo de respuesta el que está forzado a mostrar el individuo, *“no nos complicamos la situación, estamos siempre a la expectativa y cuando ellos pasan pues tratar normal y tratar de no estar nerviosos, porque ellos siempre en ese sentido si tratan como de presionarlo a uno, pero uno se porta bien fresco”*;(SIC) de todas formas, el miedo esta inserto en las relaciones que se establecen ante la presencia de los actores armados *“ellos ya, ya más o menos tienen idea de que de cómo se deben tratar si, entonces, si ellos ya, ya aprendieron a pesar de que con miedo no, con temor porque ya casos han pasado”*, *“ya por las noches no se ven, por ejemplo cuando no hay guerrilla ni ejército la gente sale, pero cuando hay guerrilla le aseguro que a las 6 o 7 de la noche no se ve un alma, eso si en ese sentido si se nota la presión”*, *“Hay que manejar con mucho cuidado esa situación porque son grupos subversivos y uno no puede estar ni de un lado ni del otro tiene que portarse neutro a la situación”*.(SIC)

Sin embargo, ese “estar fresco”, el adaptarse a algunas medidas de seguridad, o la pretensión de ser neutral, obedece en la mayoría de los casos a una respuesta frente al miedo, antes que a una identificación con el actor armado predominante, lo que supone por parte del maestro una conducta adaptativa frente a algo que se anticipa como una amenaza inminente.

Esta adaptación supone entonces la necesidad del ocultamiento de las propias posturas generando en el individuo una actitud de validación de la falsedad pública sobre la autenticidad privada, situación que se hace más intensa cuando tiene que soportar hoy la presencia de unos, para recibir luego la visita de los otros, *“pues cuando la guerrilla habla, pues citan, hablan con la gente, lo mismo pasa con el ejército , el ejército llega, pregunta, habla con la gente”* (SIC)y donde en ambos casos se le reclama fidelidad y se le mantiene bajo sospecha constante. *“yo no se como se trata esta situación y que esa información en el caso de Piendamó allá donde uno vive o allá en mi escuela uno tiene que seguir conviviendo con las comunidades”*.(SIC)

La afirmación del “ser neutral” tiene connotaciones distintas cuando se está en una ciudad que permite que la guerra se sienta como una información lejana y no como una vivencia, pues se puede convertir incluso en un lugar teórico, desde los principios del individuo, que no afecta la seguridad personal; la situación se plantea de manera distinta cuando la polarización del conflicto lleva a que

la pretendida neutralidad se mire, no solo con sospecha, sino como un posicionamiento en el bando contrario.

Es así, como la neutralidad aparece en el discurso de los maestros con mucha frecuencia cuando hablan con alguien a quien no identifican como actor armado, tal como ocurrió en las entrevistas, refiriéndose a las relaciones y la práctica de aula “*y me han pedido opiniones, que yo qué opino y siempre he sido neutra en este sentido, no les hablo nada, no les comento, simplemente les inculco valores*”, (SIC) pero ya en la práctica su situación es distinta pues están sometidos constantemente a situaciones en las que sin importar las posturas personales, la única posibilidad es actuar de acuerdo a lo que espera su interlocutor: “*uno no sabe quién es ese señor si es un paramilitar, si es un guerrillero, si del ejército, porque una vez dije que era del B2, sinceramente yo ni sabía que era el B2... No, a mi, que le trabaje. Que si quiero pertenecer a determinado... a un grupo, pero no sé qué grupo, qué pretende. Que necesita determinada información y que va a tener ingresos, que depende de la información voy a ganar millones por la información que le pueda dar... como el mismo me dijo a mi que, que de su lengua de su lengua depende su seguridad*” “*pero son situaciones que hay que manejarlas, pues uno a veces los hechos no sabe ni como los va a manejar, no sabe, o se ve como ajeno a respuestas o actuar o algo porque está de por medio la vida del docente*”.(SIC)

Para poder mantener un espacio lo suficientemente amplio para no ser señalado por ninguno de los actores armados, las relaciones y las prácticas de aula se plantean de tal manera que no puedan ser utilizadas para que los ubiquen en uno u otro bando; esta neutralidad en la escuela obedece por tanto más a una mirada estratégica de seguridad, que a una convicción sobre el papel de la educación dentro de las dinámicas sociales: “*hasta el salón se ha entrado y yo tener que callar*”, “*la guerrilla pregunta cómo, cómo trabajamos nosotros como docentes, la forma como los estamos llevando y sobre todo interroga son a los alumnos. Sí la intención, si que la guerrilla pregunta cómo, cómo trabajamos nosotros como docentes*” “*yo creo que al respecto pues estamos bien, ellos yo creo que lo que los niños han dicho de nosotros lo han podido corroborar con lo que han visto y como ellos siempre pasan entonces tienen las versiones de nosotros*”.(SIC)

La necesidad de responder a las expectativas de cada actor armado, donde el no hacerlo puede implicar el perder la vida, lleva a que frente a cada uno, frente a cada situación se desarrolle una forma distinta de conducta, como respuesta mimética que, como adaptación ante la necesidad de sobrevivir, hace que la identidad de los sujetos se fragmente al tener que asumir la mentira como forma de vida, dado que se rompe la relación entre la vivencia subjetiva y la vida social, generando a largo plazo una confusión de referentes éticos que a su vez conduce a la pérdida de seguridad y autoestima al no poder actuar dentro de lo que en otras circunstancias consideraría como correcto.

La pérdida de sentido de las acciones al tener que asumir estas posturas miméticas, lleva a que los sujetos estén en una búsqueda constante de argumentos justificatorios que les permitan recomponer la coherencia entre sus acciones y sus referentes “*usted sabe que con ellos no se puede uno negar, uno está hablando con ellos, como estamos acá hablando, y ellos están mirando que cara hace uno, si uno arruga la cara, ellos dicen que este h.p. no es de nosotros, porque uno lo ha escuchado allá...*” “*y encontrarse en un ambiente donde a usted le dicen prácticamente en algún momento dado que es lo que tiene que hacer, usted tiene que hacer esto, decir esto, no dice esto*” “*eso con el fin de que el niño no se lleve eso a la casa y que diga uy que la señora estaba asustada y que la señora esto y que la señora lo otro. usted sabe que los niños son un reflejo*” “*pues hay zozobra hay zozobra, hay tensión, cómo que se inhibe uno de decir una serie de cosas y de sostenerlas y de enseñarlas, sí?.*(SIC)

Esta característica de identidad mimética se ve reforzada por prácticas culturalmente muy arraigadas, tales como la educación en la obediencia a la norma, pero también en el correlato del no dejar “pasar papaya”, es decir que hay que buscar siempre el “ladito” para infringirla; las actitudes así generadas acerca del actuar dependiendo de la conveniencia, reforzadas con las del actuar para sobrevivir, han llevado ya incluso en el terreno de lo pedagógico a la repetición de discursos dependiendo de lo que consideran deben ser las expectativas del interlocutor, sin que esto implique necesariamente transformaciones reales en su hacer, pues se le dice al capacitador lo que quiere oír sobre innovación, al jefe de núcleo se le da un discurso desde la eficacia y la eficiencia, al paramilitar se le habla de defender los valores patrios y al guerrillero de educación libertaria.

A los “fierros”

Dentro del conflicto se ha ido dando una creciente polarización, es decir, el desplazamiento hacia extremos opuestos, lo que por consiguiente implica el endurecimiento y radicalización frente a las distintas posturas ideológicas llevando por tanto, que los sujetos para dar sentido a sus acciones dentro de la realidad percibida, tiendan a alinearse en uno u otro bando.

La identificación con uno de los actores del conflicto, puede ser vista como respuesta a la necesidad de pertenencia a un grupo, quedando restringida la explicación al hecho de que dado el carácter gregario del ser humano, los maestros buscan de esta manera en uno de los grupos, el equilibrio necesario para recuperar el sentido de las acciones que se sienten como resultado de una situación impuesta. Y es precisamente esa precariedad del equilibrio personal y social lo que ha ido volviendo al maestro cada vez más proclive a asumir formas deshumanizantes de adaptación.

Son precisamente las respuestas deshumanizantes las que llevan a justificar las acciones desde los prejuicios que se van construyendo; es así como desde la postura con la cual se ha dado la identificación, se desconoce la validez de los contrarios, se justifican las acciones contra ellos, al no vérselas como otros igualmente válidos, se entra a relativizar e incluso desconocer sus derechos, menoscabando de esta manera el respeto y la tolerancia que se requieren para la convivencia social.

La polarización de la comunidad puede ser reactiva como cuando ésta se genera como respuesta y rechazo a las acciones que hace alguno de los bandos, tal como sucede en el caso de Cali donde frente a las acciones de los secuestros masivos del ELN, la población de los estratos altos hace una movilización pública de apoyo y respaldo al ejército.

Pero la polarización también puede ser el resultado de una acomodación mimética como en el caso de los maestros que se encuentran en una zona donde el control ha pasado de un bando a otro, como en el Magdalena Medio que pasó del control de la guerrilla al control paramilitar, y los que hasta ayer mantenían un discurso revolucionario, hoy se manifiestan de acuerdo con la lucha y los principios de los paramilitares.

Otro de los resultados de la polarización del conflicto, es la vinculación a alguno de los actores armados ya sea como miembro activo, es decir que participa de las acciones militares, o como simpatizante que está también en apoyo logístico o en labores de inteligencia.

Este tipo de polarización como actor directo dentro de los grupos armados, se encontró sobre todo en los testimonios recogidos en el Magdalena Medio, donde se vieron dos casos significativos: un maestro paramilitar y un colegio que se manifestaba explícitamente de acuerdo con los grupos paramilitares.

El maestro paramilitar que además se complacía en exhibir su condición, lo conocí directamente en un taller que estaba dictando en un pueblo, cuando irrumpió con su moto en el sitio donde estabamos

trabajando y se sienta a ver la actividad, arma y radio al cinto, diciendo que “*eso de la convivencia en la escuela es pura mierda*”; (SIC) algunos me dicen en el descanso “*profe, tenga cuidado con lo que está diciendo, mire que ese señor es paramilitar*”. (SIC)

Las narraciones que sobre él se recogieron luego en la charla con distintas personas, tuvieron como característica común el miedo y la solicitud expresa de que no se les grabara ni se dijera quienes eran pues no querían correr la misma suerte de tres maestras que se habían atrevido a denunciarlo y que en sus escuelas, como represalia, habían sido violadas por los “paracos”.

Asistía armado al colegio y los profesores de allí se manifestaban impotentes ante la situación y preferían mantenerse al margen para “evitar problemas”. Ninguno de ellos quiso manifestarse ni siquiera frente a la violación de una de las estudiantes y comentaban que “*si los mismos papás de la niña prefirieron quedarse callados y aceptar que él se la llevara a trabajar a un café y que les pase una plata mensual, nosotros qué vamos a hacer*”; (SIC) un jefe de núcleo refiriéndose a él sosténia que de todas formas “*no es un mal muchacho, y confío en poder cambiarlo*”. (SIC)

El caso del colegio es complejo, no se queda simplemente en las manifestaciones de simpatía y acuerdo con los paramilitares, sino que además de propiciar el reclutamiento de los estudiantes de últimos años, tienen prácticas respaldadas por la cultura patriarcal y marcadamente machista de la zona, tales como la realización de concursos de “camisetas mojadas” para ver según ellos cuales niñas ya “estaban listas”, pues no sólo literalmente se las reparten, sino que en muchos casos las inducen a trabajar en la prostitución, sin que los padres protesten bien sea por miedo, o por la convicción de que para ellas es la única opción laboral y de futuro.

Ya no se puede hablar entonces de maestros víctimas, sino también de maestros victimarios; pero no se trata de establecer una división maniquea entre los que padecen la presencia de los actores armados y los que participan directamente en la guerra, pues tanto unos como otros son el resultado de las condiciones deshumanizantes de la violencia enquistada en las relaciones sociales y que llevan a que se desarrolle lo que podríamos denominar como una ética elástica que permite entonces que se valide para el individuo la significación de los hechos, bien sea que se trate del paramilitar que ve como justa su acción, del simpatizante que apoya uno u otro bando a pesar de no estar de acuerdo con la guerra, del proxeneta que justifica su acción en la cultura, o del maestro de San José del Guaviare que se “cuadraba” el sueldo trabajando de raspachín o en laboratorios de coca.

El traslado, la última esperanza?

La tensión, el miedo frente a la posibilidad de la amenaza constante, lleva a que muchos maestros se vean abocados a la búsqueda del traslado para poder salvar la vida, convirtiéndose así en desplazados, si bien por lo general no se les mira de esta manera, lo que hace que muchas veces se les invisibilice al pensar en la recuperación de las comunidades desplazadas.

Son varias las dificultades a las que se enfrenta el maestro cuando se encuentra ante la necesidad del traslado, unas de tipo legal pues tiene que demostrar que la amenaza existe, otras de tipo administrativo pues por ser contratado por el municipio no puede recibir su sueldo en otro lugar, otras de tipo gremial ya que si no está sindicalizado se encuentra solo a su suerte, y por último las relacionadas con discriminación racial y de género.

El maestro llega a pensar en el traslado cuando siente que la situación se ha salido de su control, bien sea por la sensación de miedo, o por el hecho de que se haya dado una amenaza directa.

El miedo puede provocar procesos adaptativos frente a algo que se anticipa como un peligro inminente, permitiendo así que dado el estado de alerta se tenga una sensación de control de la situación; pero si el miedo realimenta el temor puede transformarse en permanente, sobre todo si se hacen crónicas las circunstancias que se perciben como amenazas.

Un factor de miedo es el temor a las represalias que pueden tomar los distintos actores armados al colocar al maestro bajo la sospecha de ser colaborador de sus enemigos por el simple hecho de estar en la misma zona “*Es así que muchas veces la gente pues como que le tiene un poquito de más miedo al ejército por las represalias que a veces toman... , el miedo que tienen a la guerrilla y al ejército eso influye mucho...* ”,(SIC) o la acusación frente a un mismo hecho de estar del otro lado, lo que los coloca entre la espada y la pared “*Entonces la policía decía que esa vieja (la directora) era una vieja subversiva, era una vieja no sé qué y de otros lados también amenazas hacia ella, entonces que ella era la que fomentaba la policía ahí*”. (SIC) El miedo a circular por la región, pues por el solo hecho de desplazarse ya es sospechoso “*El maestro vive con una zozobra que llegó y cobró el sueldito y el domingo a las 2 o 3 de la tarde córralo para allá. Porque no, el que venga de tal vereda ese es, seguro que mínimo, mínimo es un donante de vacunas.*” “*cuando venimos a estudiar siempre nos encontramos alguno por ahí del ejército, tal cosa y preguntan . Cuánto tiempo tienen de estar en la región ? Entonces uno se pone ya como si ? es de pronto por ahí si ?*”(SIC)

El miedo del maestro que ha tenido que vivir situaciones de combate en la escuela “*ah ! yo no vi nada me metí debajo del salón, me metí debajo de las mesas y yo no vi nada y así yo lo haya visto yo no puedo decir por mi seguridad... En la última toma tuvimos fue la prevención de meter los niños debajo de la plancha, porque en ese momento que estaba esa toma ahí habían muchos helicópteros...* ”,(SIC) o la irrupción violenta en el aula “*después ya viene el CTI y eso cuando llegan uno está en clase esos son tan vulgares y tan groseros que no respetan nada sino que se van entrando y les van preguntando donde está su papá, donde está su mamá a los niños, todos son encapuchados, todos tapados, tan groseros luego dan la orden de que los tenemos que despachar*”.(SIC)

El miedo es por tanto, el principal motivo para buscar el traslado, como en el caso del maestro de Garzón (Huila) que esperaba con su esposa el asalto de los paramilitares; anhelaba el traslado y había suplicado ya en la secretaría de educación, en FECODE, y con otros maestros buscando una permuta, pero durante los cinco meses que tuve contacto con él no había podido conseguirlo, se le notaba cada vez más ansioso y retraído y una vez que obtuvo su título de Licenciatura comenzó a buscar trabajo en Bogotá.

La maestra de Puerto Concordia (Meta) que vio como entre sus compañeros morían unos, y tenían que irse otros “*El ambiente es pesado tanto para ellos como para uno, mucha gente se está yendo del pueblo...Por ejemplo en mi escuela le tocó irse a un maestro porque sí lo amenazaron*”, (SIC) se mantenía en una situación de miedo constante que, como se había anotado con anterioridad, la había llevado al silencio y al aislamiento dentro de la comunidad “*Uno anteriormente vivía tranquilo, contento, por la casa sabroso, pero ahorita es que ya no, no se puede todo cambió, todo cambió por completo*”; (SIC) la entrevista se convirtió para ella en un espacio de catarsis, donde pudo verbalizar sus miedos y comenzar a buscar soluciones, sin embargo la única que veía posible era el traslado pero le fue negado porque como no había sido amenazada directamente, el miedo no se consideraba una razón suficiente para gestionar la solicitud. Luego de tratar en Bogotá y en otros sitios, logró por fin quedar ubicada en un colegio de Granada (Meta), que aunque también está en zona de conflicto, por el tamaño de la población puede, según ella, pasar desapercibida.

Aunque ella no lo manifestó, es significativo el hecho de que otra maestra, también del Chocó, anotara por la misma fecha que un factor para que se le dificultara el traslado era el ser negra y ser mujer “*A las profesoras que somos negras nos mandan a los lugares más lejos y a los blancos y las blancas los colocan más cerca... el secretario de educación dijo que él no iba a nombrar negros, y menos mujeres, o sea nos tiene rabia*” “*ya el director de núcleo lo había envenenado en contra mía y supuestamente habían allá otros procesos de profesores negros que también habían estado amenazados, entonces por esta razón él decía que nosotros nos habíamos autoamenazado y que queríamos era que nos trajera aquí a San José*”.(SIC) Este caso particular es significativo dado la solución que se le ofreció luego de que ella logró cumplir todos los requisitos, fue aceptar una escuela a orillas del río Guayabero en zona de influencia de la guerrilla, o renunciar; la decisión de asumir la escuela estuvo mediada por la convicción de que allí no sería perseguida y por el apoyo de una representante del sindicato, apoyo que se le negó a la otra maestra por no estar sindicalizada, “*yo tengo un sueño muy suavecito, me levanté derechito, dormida y abrí la puerta y eran los guerrilleros, el comandante me sale dizque: Profesora! , Primera negra berraca que yo veo que va abriendo la puerta sin preguntar quién es?... todo lo contrario, ellos nos apoyan, que la zona del Guayabero está llena de chocoanos, y ellos nos apoyan a nosotros*”.(SIC)

El miedo entonces, en distintos grados de intensidad según la experiencia de cada sujeto, es el factor principal en la decisión del maestro a la hora de asumirse a sí mismo en la condición de desplazado, es decir de optar por romper con los vínculos de arraigo que tenía con todo aquello que hasta ese momento era parte de su identidad: el territorio, los vínculos afectivos, las condiciones particulares de su práctica pedagógica, todo lo significativo a la memoria. Esto hace que el maestro trasladado tenga una condición distinta a la del maestro que en otras circunstancias busca voluntariamente el traslado por condiciones que lo atraen, mientras que el desplazado lo hace empujado por los factores que han generado el miedo, sin la posibilidad de haber hecho una planificación previa y además cargado por la afectación traumática de lo vivido.

En sus relatos se ve como se han vuelto cada vez más conscientes de las acciones cotidianas y triviales como escoger la hora y el camino a tomar, muchos de ellos se iban temprano de las sesiones de trabajo que se tenían argumentando la imposibilidad de transitar después de determinadas horas o el tener que hacer rodeos para poder llegar a sus casas; el sitio donde estar, pues como sucedió una noche en Aguachica al estar hablando con algunos maestros en la calle e irse la luz por un momento, todo el mundo se entró a pesar del calor, porque la oscuridad afuera era un riesgo; dónde hablar y con quién “*Ahora últimamente trato de hablar poco, de por ejemplo no asistir a fiestas, a mí me gustaba que fogaticas y todo eso*”(SIC)

El maestro trasladado es entonces una víctima de desplazamiento forzado, que lleva consigo todas las características del trauma psicosocial de todos los demás desplazados, por lo tanto también es necesario pensar en la necesidad de su recuperación, y que va más allá de colocarlo en una nueva plaza.

A “Jugársela”

En medio de las relaciones que se han ido anotando, se encuentran los maestros que a pesar de la violencia cotidiana y el miedo, han optado por un compromiso coherente con su sentido de sí mismos como sujetos públicos.

Esto puede verse como el resultado de su definición ética a través del compromiso religioso o político, que los lleva a trascender en una mirada de su hacer como maestros que va más allá del compromiso aislado en el aula, pasando así a una concepción de sí mismos en relación al ámbito de lo público; de esta manera se toma en cuenta la función social de la escuela como un imperativo ético, y actuar por tanto, en contra de ello sería ir en contra de sus propios principios. “*... lo que estamos tratando de la violencia, imagíñese, no podemos dejar que eso siga, si nosotros dejamos, si no asumimos la responsabilidad como educadores y en otra forma le sacamos el cuerpo, yo pienso que no está bien, sería antiético sabiendo, teniendo una verdad, no decirla, no demostrarla, no defenderla*”(SIC)

Sin embargo los casos que se referencian, al contrario de lo que inicialmente podría pensarse, no caen en un idealismo suicida, dado el que son plenamente conscientes del riesgo que implica mantener su actitud, pero deciden a pesar del miedo mismo, afrontar el peligro que implica mantener la integridad en sus prácticas en aras a la coherencia con sus principios “*entonces eso da para pensar de que primero uno no se va a alejar pues de la parte de trabajo comunitario, pero que el trabajo comunitario no tiene por qué esconderse, o sea, qué haces de malo tú para cualquiera que lo vea, el ejercito, que lo vea la policía, míralo desde el punto de vista de los paramilitares, y míralo también desde el punto de vista de la guerrilla. En qué estarías tú incidiendo, si estás también buscando un desarrollo de tu comunidad, si supuestamente unos están defendiendo lo del desarrollo y los otros lo están buscando, no habría por qué esconderlo, eso no lo he hecho y no lo voy a hacer, o sea no piense que lo voy a hacer;*” (SIC) incluso frente a los hechos directos de violencia que de todas formas los afectan se buscan estrategias que les permitan seguir actuando sin que tengan por ello que renunciar a sus convicciones “*Porque si un grupo de personas vienen y matan tres o cuatro personas, los que vivimos allí los que sentimos aquella presión, cierto? Lo que diga ese grupo, ... es porque a mí nunca me dijeron a usted lo voy a amenazar y si no hace esto lo matamos no, yo ya sé que si no lo hago, por lo que vi tengo que obedecer, en cierta forma tengo que obedecer tanto a los unos como a los otros, entonces psicológicamente ya lo jodieron a uno, cierto? Ya uno se siente como... toca estar allí verdad, y si queremos seguir en el cuento utilizar estrategias de tipo personal*”.(SIC)

Lo primero que encontramos entonces es que asumen la imposibilidad de ser neutrales, entendiendo la neutralidad como una neutralidad activa, es decir, no se involucran con ningún actor armado, pero esto no quiere decir que no asuman una postura frente a la problemática social y que actúen siendo consecuentes con ella. “*cómo puede ser neutral usted como profesor sabiendo lo que está pasando en Colombia*” “*uno tiene que seguir siendo neutral y quedarse bueno, en la parte de educación y sin abandonar... es que el maestro trabaja en política, porque busca la solución de las necesidades del pueblo, busca las estrategias, lo del problema de la educación... entonces uno va a tener problemas*” “*lo que uno trata de hacer es cuidar su comunidad, de que no se involucre ni para un lado ni para el otro. Entonces ahí es donde uno ve, uno dice ah, si se puede seguir trabajando en un proceso de reconstrucción de la gente porque es que esa vaina es la que nos toca, volver a que nuestra gente tenga posibilidades y así junto, denunciando por qué es que el gobierno está creando más impuestos, por qué abandona a los cafeteros, a los muchachos hay que enseñarles eso y yo en la escuela les enseño eso, que es desde las bases del problema*”.(SIC)

De todos los maestros entrevistados, son los únicos que hacen alusión al futuro como algo posible y que está en sus manos; esto tiene relación directa con el hecho de que al mantener su integridad en la voluntad sobre sus propias acciones, mantienen también la perspectiva de sí mismos en un proyecto de vida coherente, mientras que los maestros que asumen otras posturas bien sea miméticas, evasivas o polarizadas, van perdiendo la capacidad de distinguir entre los actos decididos por ellos mismos y los determinados por fuerzas externas, donde las conductas que pretenden aumentar el dominio sobre sí mismos pierden sentido, ya que se trata de respuestas desencadenadas por el miedo y no de expresiones conscientes e intencionadas de la voluntad de la propia persona.

Otra característica que los diferencia de los demás maestros, son las manifestaciones durante las charlas, de un sentido del humor crítico y mordaz, que les permite distensionar y resignificar las posturas asumidas frente a los hechos, afirmando así su autonomía; es decir quitándole a la percepción de la realidad el carácter apabullante con el que se quiere imponer para afectar la voluntad de los sujetos.

Se encuentra también en ellos una voluntad expresa y constante por mantener la integridad de su identidad, tanto en sus características individuales como sociales, incluida la de su rol como maestros vitalmente innovadores en su práctica pedagógica, con un desarrollado sentido de pertenencia; esto quiere decir que la acción coherente entre la imagen de sí mismos y sus principios les permite afrontar la represión, la violencia y el miedo implementados en la zona, ayudando de esta manera con su voluntad de no fragmentación a que sus comunidades de referencia resistan las acciones tendientes a romper su identidad.

La visión que tienen del papel de la escuela en sus comunidades, los lleva a asumir que ésta juega un papel determinante en la posibilidad de implementación de cambios tanto culturales como en las dinámicas sociales. *“la matemática la trabajé este último año con los porcentajes de los intereses que debe cada usuario acá en el banco, para demostrar que no van a ser capaces de pagarle porque el banco viene y les dice vea, necesitamos que se vengan a refinanciar, entonces desde la escuela les hice el planteamiento de refinanciación para que el mismo hijo le cuente al papá... le explico y le enseño al muchacho a que trabaje los porcentajes porque ellos no los saben trabajar, pero a la vez se va de una pa’ la casa, dígale a su papá que si él es capaz de pagar eso o qué vamos a hacer”* “*Si el maestro empieza a través de un trabajo a hacer que la gente cambie esa forma de pensar y demuestra con hechos, con evidencias reales y transparentes a través de la actitud de los niños así en su hogar, entonces pues no les va a gustar, obviamente que eso va a ser contraproducente a las propuestas de la filosofía de la guerrilla... Si al padre lo ponen entre una filosofía (de la guerrilla) y su hijo, así le quiten la vida opta por su hijo. Si la escuela da resultados que se vean reflejados en sus hijos, el padre de familia así no acepte al maestro, calla y no atenta contra él... ”.*(SIC)

La idea de “jugársela” en una zona de conflicto implica que a pesar de la conciencia del riesgo que se vive, se opte por el rol social ante la comunidad como proyecto de vida, incluso asumiendo la posibilidad de perder la vida misma, y que todas las acciones, incluidas las de formación profesional, se realicen no con la expectativa de salir de allí o de ascenso social, sino que el compromiso es ante todo con la comunidad *“hemos ofrecido hacer el posgrado, precisamente para seguir allí... sería el caso de pronto para los maestros que estamos en esta zona, que lo tuvieran a uno como más en cuenta en capacitación, pero una capacitación que integre esa parte educativa con la parte social del país, con los intereses políticos y sociales del país”* “*hay zozobra, hay tensión, como que se inhibe uno de decir una serie de cosas y de sostenerlas y de enseñarlas si? Pero yo pienso que no por eso uno debe detener su marcha, o sea, así que toca continuar, saltando*

el muerto, saltando allá la persona que está en el suelo, saltando hay que seguir adelante. Yo le decía a muchos compañeros no sé cuantos de nosotros, de nuestra sangre tenga que derramarse por seguir sosteniendo esto, no? Porque ya ha sucedido, mataron hace quince días un maestro, un compañero, pues él venía haciendo este tipo de trabajo y él no acató directamente la orden sino que siguió haciendo su trabajo, pues eso fue, a uno le duele, no? Pero si nos toca a nosotros, nos toca seguir que haciendo, que enseñando, que haciendo esto. Creo pues que es hora de ir a ofrecer algo y ya tanto tiempo, pues tenemos que empezar si nos toca a nosotros".(SIC)

Incluso cuando las amenazas han sido directas, el compromiso se antepone a la posibilidad de huir o de aislarla “*A ver, unas amenazas, eran unos panfletos del movimiento, pero lo de los panfletos era general, las otras si eran anónimas, aquí me hicieron varias llamadas por vía telefónica diciendo que si yo volvía a ser concejal al otro día se moría mi hijo, diciéndome incluso que debía irme de Santander de Quilichao... A mí se me ha creado más el conflicto familiar que el conflicto a nivel de educadores, o sea, el conflicto familiar es que yo me he comprometido con mi hijo, con mi hija, con mi esposa, de alejarme de esa vaina pero cuando menos pienso me llegan con un problema , entonces estoy ahí y allá.”(SIC)*

Se puede afirmar entonces, que una diferencia sustancial es que en este tipo de maestros se tiene una mirada de la escuela que no se agota en el aula, sino que va más allá al asumirla para, con y dentro de la comunidad; es decir que el maestro de acuerdo con su identidad como ser público se plantea una relación con la comunidad desde la escuela, donde ésta al responder a su contexto, a la realidad, se constituye verdaderamente en un eje de transformación cultural de la sociedad con todo lo que esto implica, no sólo como riesgo, sino como posibilidad de vida.

A MODO DE CONCLUSION

Procesos de Identidad

En los procesos de identidad de los maestros en zonas de conflicto, el miedo generado por la violencia debe ser considerado como un factor de desestructuración de los referentes identitarios tanto individuales como colectivos. De esta manera la comprensión de la identidad de los maestros en estas zonas está atravesada por la necesidad de entender también en toda su complejidad la realidad del conflicto, pues se trata de sujetos y comunidades enteras que, dado el trauma existente, han visto alteradas las formas y mecanismos de relación y por tanto los sentidos construidos intersubjetivamente se han distorsionado fracturando la identidad.

La identidad del maestro en mucho está determinada por la imagen que tanto él como la comunidad tengan de su rol en lo público. Por esta razón no se puede pensar en incidir en los procesos identitarios del maestro, pensándolos solamente inscritos en los espacios pedagógicos del aula. Pensar el reconocimiento público del maestro supone entonces recuperar la importancia colectiva de su ser social; se trata de recuperar la escuela como espacio por fuera del conflicto, y esto solo podrán hacerlo sujetos que hayan logrado erradicar de su inconsciente y de su identidad la experiencia del terror y de la muerte, pues lo que esto marca es el límite social que garantiza la permanencia del sistema.

Enunciación

La enunciación del maestro como sujeto social se ve alterada por procesos de deshumanización creciente que si bien en primera instancia afectan el espacio de lo privado, el hecho mismo del rol intrínseco que tiene frente a la comunidad lo convierten en factor de reproducción no solamente de

la cultura hegemónica, sino principalmente de las formas de respuesta frente a la violencia; esto quiere decir que de alguna manera en la autoenunciación del maestro se ve el germen de la enunciación de la comunidad sobre sí misma.

Hay que asumir entonces que la recuperación psicosocial del maestro debe permitirle resignificar la experiencia de horror vivida, para transformarla en experiencia de conocimiento, llevándolo a cambiar la mirada que de sí tiene como víctima para entrar a ser autoenunciado como protagonista, a ser el dueño de su palabra, de su memoria y de su olvido, es decir, dueño de su historia.

El doble país

El hecho de tener como escenario principal de la guerra las zonas rurales y las poblaciones pequeñas hace que tanto por la distancia geográfica como por la distancia cultural creada por el manejo intencionado de los medios de comunicación, la mayor parte de la población del país que se encuentra concentrada en los espacios urbanos vive una realidad distinta, es decir que se encuentre de espaldas a la realidad y la situación de guerra se perciba como ajena.

El ver la guerra entonces solo como un hecho de información o como un lugar teórico hace que las políticas que se establecen para la Escuela y los maestros sean propuestas descontextualizadas que así respondan a buenas intenciones o a políticas internacionales, su aplicabilidad es artificial por tanto su eficacia en tanto impacto, es nula. Un duro ejemplo de ello es el resultado de las capacitaciones que han incorporado el constructivismo al discurso de los maestros, pero se dificulta hablar de constructivismo en el quehacer pedagógico, cuando el maestro tiene que condicionar lo que hace y el cómo lo hace, su práctica pedagógica y social, a las exigencias, muchas veces contradictorias de los distintos actores armados.

La escuela de espaldas

Es necesario hacer una consideración aparte para la escuela como institución dentro de una realidad doble, pues no sólo es afectada por el desconocimiento desde las políticas, sino también por las concepciones tradicionales que sustentan la práctica de los maestros, las exigencias de los padres de familia de acuerdo a sus expectativas sobre la función de la escuela, y por último la estructura misma que la sustenta que se ve anacrónica incluso en espacios de no guerra, que sin embargo siguen siendo validados y reproducidos desde los espacios de formación de maestros.

Capacitación o recuperación psicosocial?

Cuando se piensa en frases tan ambiguas como “el mejoramiento de la educación”, el primer lugar común en el que se cae es el de asumir que la calidad se logra capacitando a los maestros para que puedan hacer mejor lo que ya están haciendo. Esta ha sido la orientación que se le ha dado a las políticas de formación y capacitación, suponiendo que esto los va a transformar en innovadores, cuando los problemas de calidad son de índole estructural dentro de la concepción de Escuela.

Ahora bien, una innovación educativa se da cuando el maestro asume su práctica reflexivamente desde su contexto, pero cómo puede hacerlo un maestro controlado, limitado y atemorizado por la violencia? Tampoco se trata entonces de proponer estrategias de capacitación para trabajar en la escuela de la guerra que forme maestros especializados en escuela y guerra, escuela para desplazados, escuela para víctimas. Se ve entonces como necesaria una política de trabajo con los maestros, que involucre también a sus comunidades, y que los asuma en y como contexto real, y por tanto, que apunte a la recuperación psicosocial frente al proceso de deshumanización al que se han

visto abocados por la vivencia en el contexto de la guerra que afecta y deja huella indeleble en los procesos de socialización.

Esta es la única forma posible de pensar al Maestro y a la Escuela dentro del contexto de guerra, el no hacerlo implica aceptar el horror y validarla en una generación que está en formación, y que si no se afecta en este momento, garantizará la continuidad de la guerra dentro de los próximos cuarenta años.

BIBLIOGRAFIA

AUGE, Marc. Las formas del olvido. Editorial Gedisa. Barcelona. 1998.

----- El sentido de los otros, actualidad de la antropología. Ed. Paidós. Barcelona. 1996.

BAYONA, José A, Ser maestro: una profesión peligrosa. En Revista Educación y Cultura. No.13 Páginas 60 a 63 Diciembre 1987. FECODE. Bogotá.

BONNETT, Piedad. La guerra y la cultura o la cultura de la guerra. En Magazin de El Espectador. Pag. 11-14. Bogotá. Junio 28 de 1998.

BOTERO URIBE, Dario. Cultura de la violencia y cultura de la paz. En Magazin de El Espectador. Pag. 3-5. Bogotá. Junio 28 de 1998.

BRIONES, Guillermo. Los objetivos de la educación primaria en Colombia. Ministerio de Educación Nacional, Universidad Pedagógica Nacional, PNUD. Bogotá. 1977.

BRUNER J, Gerome. Actos de significado. Editorial Alianza. Madrid. 1991.

CARDONA ALZATE, Jorge. Un siglo pasado por las armas. En Magazin de El Espectador. Pag. 4-5. Bogotá. Octubre 17 de 1999.

CONFERENCIA EPISCOPAL COLOMBIANA. Derechos Humanos, Desplazados por la violencia en Colombia. Ed. Conferencia Episcopal. Bogotá.1995.

GILHODES, Pierre. El sueño de una Colombia sin violencia. En Lecturas Dominicales de EL TIEMPO. Pag. 4. Bogotá. Abril 18 de 1999.

GUERRERO, Alba Lucy. La Escuela Rural y los jóvenes: Entre la modernidad y la violencia. CINDE - UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA. Bogotá. 1998.

GUERRERO Arturo. Cinco mil años de batallas ¿Mundo sin guerra?. En: Lecturas Dominicales EL TIEMPO. Bogotá. febrero 11 de 2001 pag. 6

GUZMAN CAMPOS G., FALS BORDA O., UMAÑA LUNA E. La violencia en Colombia, estudio de un proceso social. Editorial Punta de Lanza. Bogotá. 1962.

LANDAZBAL REYES, Fernando. Factores de violencia. Ed. Tercer Mundo. Bogotá. 1975.

LOZANO, Carlos Augusto. Hitos de un penoso Camino. En periódico Su Defensor No. 19 febrero de 1995. Pag. 6-10. Defensoría del Pueblo. Bogotá

- MARTIN BARO, Ignacio. Psicología social de la Guerra. UCA Editores. San Salvador. 1990.
- MARTIN BERISTAIN, Carlos. Afirmación y resistencia, la comunidad como apoyo. Virus Editorial. Barcelona. 1993.
- , La reconstrucción del tejido social. Icaria Editorial. Barcelona. 1999.
- MEDINA, Medófilo. El siglo XX colombiano: las alternativas de la paz y de la guerra. En UN Periódico No. 5. Pag. 6. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Diciembre 12 de 1999.
- NIÑO DIEZ, Jaime. ORTIZ, Hernan. La Educación Rural en Colombia: situación, experiencias y perspectivas Fundación FES. Bogotá. 1987
- REGUILLO, Rossana. Los lenguajes del miedo. ¿Nuevos escenarios, nuevos?. En revista “Renglones” # 35. Pag. 69 ITESO. Guadalajara. 1996
- RESTREPO, Javier Darío. Ser maestro: Un peligro mortal. En Revista Educación y Cultura. No.24 Páginas. 7 a 11 Octubre 1991. FECODE. Bogotá.
- RESTREPO YUSTI, Manuel. Escuela y Desplazamiento “una propuesta pedagógica”. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. 1999.
- PARRA S., Rodrigo. Los maestros colombianos. Ed. Plaza y Janes. Bogotá. 1997.
- Escuela y modernidad en Colombia. Tomo 2 La escuela rural. FES, Fundación Restrepo Barco, IDEP, COLCIENCIAS, Tercer Mundo Editores. Bogotá. 1996.
- PÉCAUT, Daniel. Reconstrucción de la confianza. En Lecturas Dominicales de El Tiempo. Páginas . 4-5. Bogotá. Mayo 16 de 1999.
- RANGEL S. Alfredo. Nuestra guerra y otras guerras. En: Revista de Estudios Sociales. # 2 Diciembre de 1998. Uniandes - Fundación Social. Pag. 117
- SANCHEZ, Gonzalo, PEÑARANDA, Ricardo. Compiladores. Pasado y presente de la violencia en Colombia. Fondo editorial CEREC. Bogotá. 1991.
- SANTAMARIA, Cristina MARINAS, José. Historias de vida e Historia oral. En: DELGADO Y GUTIERREZ. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias sociales. Páginas 259 a 283 Ed. Síntesis. Madrid. 1975.
- STRAUSS A. y CORBIN J. Grounded theory metodology an overview. En : DOUZIN NK y LINCOLN I.S. Hadbook of Qualitative Research. Pag. 273 a 285. Newbury, Ca. 1994
- VELEZ RINCON, Clara I. Pupitres vacíos por el conflicto En: Periódico El Colombiano. Página 8 A. Medellín. Junio 27 de 2000.

LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS: LA ESCUELA, UN ESCENARIO POSIBLE*¹

*¹ El presente ensayo, propone que la escuela puede cumplir un papel muy importante en la socialización de los jóvenes de hoy, en la perspectiva de lograr una óptima calidad como sujetos ciudadanos en el marco de los cambios sociopolíticos y culturales de las nuevas realidades, y de las demandas que estas tienen para la formación de las nuevas generaciones.

ABSTRACT

El documento se desarrolla con base en dos componentes: de un lado los retos del país con respecto a la juventud, y de otro, el desarrollo conceptual acerca del fenómeno de la ciudadanía y de las implicaciones de éste en los asuntos de la vida escolar.

En principio, se considera que uno de los retos del país con respecto a la juventud, es que *la escuela se asuma como un escenario de la socialización, en el cual los esfuerzos académicos se orienten a la formación de ciudadanos reflexivos, críticos, deliberantes y creativos.*

El desarrollo temático del fenómeno de la ciudadanía se hace desde dos aspectos: inicialmente se tratan las implicaciones teórico conceptuales con base en las cuales se concibe el fenómeno de la ciudadanía, y luego las posibilidades de aplicarlas a la vida escolar.

La conceptualización sobre el fenómeno de la ciudadanía se apoya en los planteamientos de José Gimeno Sacristán y de otros autores, a partir de los cuales se propone pensarla como algo que tiene que ver con los siguientes asuntos:

- * Como una construcción histórica,
- * La ciudadanía en tanto una forma de ejercer la socialidad,
- * Como resultado de las acciones humanas.
- * Enmarcada en una sociedad jurídica y determinada
- * Relacionada con los derechos y los deberes de las personas.
- * Reconoce en las personas la posesión de capacidades y posibilidades.
- * Involucra lo individual y lo colectivo,
- * Existen diversas formas de ser ciudadan@s,

Luego del análisis de estos elementos, se plantean diversos puntos de vista orientados a proponer la manera como *la escuela puede ser uno de los escenarios de formación ciudadana.*

La inquietud que orienta la reflexión se puede sintetizar en la siguiente pregunta:

¿Qué posibilidad tiene la educación institucionalizada de contribuir a la formación de ciudadan@s?

PALABRAS CLAVE

CIUDADANÍA
ESCUELA
SOCIALIDAD
EDUCACIÓN
DERECHOS Y DEBERES CIUDADANOS

INTRODUCCIÓN

Varias reflexiones se han planteado en el sentido que en las instituciones educativas se debe fomentar la formación de personas críticas, deliberantes y pensantes; además son muchos los métodos y caminos que se proponen al respecto, por ello, el presente documento se orienta a plantear criterios acerca de las posibilidades de contribuir a formar ciudadanos desde las instituciones educativas de carácter formal.

Barbero J. M.(2001), plantea algunos asuntos que considera, están por resolver en nuestro medio en torno de las relaciones entre la sociedad y las nuevas generaciones. Él dice que son varios los retos que tiene el país con respecto de la juventud y los que tienen l@s jóvenes con el país. Estos retos pueden ser similares para diferentes actores sociales, en diferentes contextos, sobre todo para aquellos que participan en la vida de las instituciones escolares, lo cual puede hacer de ellas escenarios donde sea posible la formación de personas participen de la atención a los siguientes aspectos.

Ser ciudadan@s cuando hay poco sentido de comunidad, cuando se carece o se desconocen los mitos fundadores, y poco se evidencian símbolos capaces de cohesionar un *nosotr@s* donde quepamos tod@s.

Construir nacionalidad en países desinstitucionalizados. Países con precarias instituciones estatales, que hacen difícil que la gente encuentre proyectos políticos y/o éticos que respondan a sus expectativas.

Ser ciudadanos en presencia de subculturas donde se privilegia el desconocimiento de la ley, se idealiza el modo de ser, de pensar y de actuar de personajes que han transgredido las normas y las pautas de convivencia social, y donde se acepta y se valora la cultura del “vivo”, de la trampa y del engaño.

Barbero también plantea algunos escenarios institucionales, en los cuales se pueden realizar esfuerzos tendientes a hacer realidad el deseo que todos seamos partícipes de la construcción del colectivo social. Estos se ubican en los terrenos de la política, la religión y la educación.

En el campo de *la política*, se trata de reubicar la orientación de la vida pública para que esta sea expresión real de país, de la vida, de las culturas y de las demandas de l@s ciudadan@s. Para ello, se necesita establecer diferentes maneras de incidir en el desarrollo de la vida social, que trasciendan la representación y la delegación de responsabilidades. Con ello se busca reivindicar la presencia de las personas, su pertenencia social y la definición de los compromisos que cada sujeto esté dispuesto a cumplir. El asunto, es recuperar en las personas el derecho a ser sujetos activ@s y participantes, en últimas, es construir nuevos modos de ser ciudadan@s.

Con respecto de las *religiones*, los desafíos llevan a pensar las maneras de respetar los diferentes modos de trascendencia de la vida humana, de formar sujetos con elementos de ética pública adecuados. Se trata de reconocer que hay muchas formas de espiritualidad que no pasan por las religiones, y que algunos aspectos de lo moral deben ser pensados en relación con los asuntos públicos.

En el escenario de la *educación*, son varios los tópicos que se deben tener en cuenta, teniendo como base que estamos viviendo realidades que se modifican rápidamente y que en las nuevas situaciones que nos muestra el mundo de hoy, se hace necesario reconocer la existencia de otras culturas, en las cuales se privilegia la oralidad, la escritura, la sonoridad y la imagen. En este sentido, la escuela tiene el deber de escuchar y de adecuarse a las nuevas demandas de la realidad: es por ello, que los

desafíos en este campo tienen que ver con aquello de hacer de la escuela una institución contemporánea, que oriente esfuerzos para efectos de contribuir en los procesos de formación de ciudadan@s crític@s.

Lo anterior, nos lleva a mirar los aspectos que se relacionan con el papel que puede cumplir la sociedad a través de la institución escolar, para que las personas asuman como miembros de su comunidad y se vinculen a los asuntos públicos en calidad de ciudadan@s. *En este sentido, se piensa que la escuela, al contribuir al proceso de socialización de los sujetos, puede canalizar los esfuerzos del Estado, la Nación y la Sociedad, orientando sus acciones hacia la formación de ciudadan@s reflexiv@s, crític@s, deliberantes y creativ@s.*

De lo dicho, se desprende la necesidad de abordar diferentes aspectos que permitan mirar el papel que puede cumplir la escuela como escenario donde se posibilita la formación de sujetos ciudadanos, es decir, personas con sentido ético, participativo y creativo, frente a la sociedad en la cual desarrollan sus vidas.

Se trata de mirar los compromisos y demandas que le plantean las nuevas realidades a los asuntos de la formación de ciudadan@s a partir de la acción de las instituciones escolares. En principio, atendiendo algunos de los conceptos desde los cuales se mira el fenómeno de la ciudadanía, después mostrando las posibilidades de aplicarlo en la acción educativa generada en la escuela.

LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS Y EL PAPEL DE LA ESCUELA PARA QUE ESTO SEA POSIBLE

La formación en ciudadanía podría ser un gran proyecto de los actores de la vida escolar, en la perspectiva de contribuir con un mejor desarrollo de cada uno de los sujetos humanos en particular y de la sociedad en su conjunto. Como es obvio, este proyecto debe contemplar asuntos relacionados con las finalidades de la educación, los planes de estudio, las políticas del sistema educativo en general y de las instituciones educativas en particular, las formas didácticas, el desarrollo de las prácticas y las relaciones interpersonales. Estos asuntos se derivan de los puntos de vista que tengan dichos actores acerca del tipo de sujeto que se desea contribuir a formar y de la sociedad que se quiere hacer realidad, buscando atender el llamado de diferentes sociedades contemporáneas, cuando sugieren “*vincular la ciudadanía a las instituciones educativas*”, pero además se podría ir más allá *no sólo con vincularla sino vivenciarla*.

El significado que se tenga acerca del fenómeno de la ciudadanía, sirve de referencia para efectos de mirar las implicaciones que tiene éste en los asuntos escolares. En nuestro caso, se asume de base el pensamiento de Sacristán J. G. (2001, 152-153), puesto que se comparte con él sus criterios acerca del concepto de ciudadanía, cuando dice:

“La ciudadanía es una “invención”, una forma “inventada” –dijimos– de ejercer la socialidad de la persona en el seno de la sociedad jurídicamente regulada, que conjunta y garantiza a los individuos unas ciertas prerrogativas, como la igualdad, libertad, autonomía y derechos de participación. Es una forma de ser persona en sociedad que parte del reconocimiento del individuo como poseedor de unas posibilidades y de unos derechos. Se trata de una construcción históricamente muy elaborada, cuya esencia radica en comprendernos y respetarnos como libres, autónomos e iguales, al tiempo que se vive con otros: condición de la que se deriva una forma de percibirse a sí mismo en relación con los demás: una identidad.

La importancia del constructo “ciudadanía”, desde la preocupación con la que aquí la abordamos, estriba en que implica definir al individuo como sujeto y verlo en relación con los demás, porque son sujetos determinados los que actúan como ciudadanos. La ciudadanía va ligada a la aparición de los estados modernos en cuyo contexto se definen y se ejercen los deberes y derechos ciudadanos; es decir, que está ligada al reconocimiento de una determinada comunidad de vida social que es política y regulada jurídicamente. Tiene, pues, una doble cara: la individual y la grupal o comunitaria. Y tiene un doble significado (Cortina, 1997, pág. 36): uno apela a su condición jurídica, de origen latino, como reconocimiento formal de los derechos de las personas, de carácter más político (perspectiva que ha desarrollado más el pensamiento liberal). Y otro que entiende al ciudadano como participante de la sociedad; orientación que arranca de la tradición griega y que se ha desarrollado sobre todo en la tradición más comunitaria del republicanismo.”

De este concepto de ciudadanía, se pueden derivar algunos aspectos que sirven para orientar la reflexión acerca del papel que puede cumplir la escuela en la formación de sujetos ciudadanos. Nuestra referencia al respecto, son los tópicos que se deducen de la definición anterior.

1. La ciudadanía es una **construcción histórica**,

La ciudadanía es *histórica*, dado que obedece a las condiciones y circunstancias (ubicadas en el tiempo y en el espacio) de las sociedades en donde se ejerce. En general, los conceptos y las prácticas de la ciudadanía, han dependido de los contextos culturales, económicos, políticos y sociales. Sin duda, las sociedades modernas presentan nuevos retos frente a la construcción de la ciudadanía, puesto que fenómenos como la mundialización de la economía, la globalización de la cultura y la denominada sociedad del conocimiento, generan diversidad de relaciones y de intercambios entre las personas y las sociedades.

Las relaciones entre lo global y lo local e institucional, plantean nuevas formas de producir y de transmitir el saber, nuevos lenguajes y modelos de comunicación que deben tener presencia al interior de la escuela. Con base en esto, se puede decir que el ejercicio de los derechos derivados de la *sociedad del conocimiento*, empieza por aceptar la existencia de comportamientos, sentidos de vida e identidades particulares y diversas, que derivan de las culturas en las cuales viven los sujetos. Además, las posibilidades y oportunidades que se originan en el acceso a la Internet, la educación a distancia y otras tecnologías virtuales, han contribuido y contribuirán a mejorar notablemente la calidad del proceso de aprendizaje. En este sentido, Sacristán, (2001, 158), plantea:

“Los nuevos retos de la globalización exigen nuevos marcos de pensamiento, otros marcos para las relaciones sociales y para plantear reivindicaciones también nuevas generadoras de cultura de contra-globalización. La ciudadanía ha de ser reconstruida dentro de los marcos políticos, económicos y culturales del mundo globalizado, ante el vaciado de competencias del marco político clásico en el que nació y se desarrolló”

En general, se puede decir que las condiciones histórico sociales y las expresiones culturales propias de cada sociedad comprometen a la escuela para que se preocupe por valorar las identidades de los sujetos y de los colectivos, en tanto, ellas expresan las formas de pensar, sentir, de ser, participar, crecer y de crear de las personas que hacen parte de la vida escolar. Ello permite sugerir que la formación académica se debe orientar a preparar las personas para que participen en la construcción de la sociedad civil, aunque sea reducida y limitada las posibilidad de cada sujeto para incidir en las decisiones colectivas.

De esto, se puede deducir la necesidad que la institución escolar, se haga pertinente en asuntos de ciudadanía, en tanto debe responder a las nuevas demandas de las sociedades actuales, tal como lo expresa Durston J. (p. 3):

“la consolidación de nuevas formas de producción económica basadas en la información y el conocimiento, regidas más por el mercado que por el Estado, exige nuevas definiciones del contenido del concepto de ciudadanía, y nuevas formas institucionales de control social sobre los procesos económicos”

2. La ciudadanía como una **forma** de ejercer la **socialidad**,

Decir que el fenómeno de la ciudadanía es una forma de construir la socialidad de los individuos, es pensar en que ésta se deriva de la vinculación progresiva de las personas a las sociedades en la cuales ejercen sus vidas, de acuerdo con planteado por Berger y Luckman (1978), se puede decir:

“el individuo no nace miembro de una sociedad: nace con una predisposición hacia la socialidad, y luego llega a ser miembro de una sociedad. En la vida de todo individuo, por lo tanto, existe verdaderamente una secuencia temporal, en cuyo curso el individuo es conducido a participar en la dialéctica de la sociedad. El punto de partida de este proceso lo constituye la internalización: la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa el significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para mí. ... esta aprehensión no resulta de las creaciones autónomas de significado por individuos aislados, sino que comienza cuando el individuo “asume” el mundo en el que ya viven otros.”

Si se tiene en cuenta que los seres humanos no nacemos siendo ciudadanos, que la ciudadanía y la democracia son inventos de las sociedades, se hace necesario preparar a las personas para que puedan ejercer como tales, en ello puede ser importante la labor de la institución escolar, dado que en ella los actores de la vida académica pueden lograr competencias que les permitan adquirir diferentes formas de ver, comprender y vivenciar la ciudadanía, puesto que es un escenario importante para conocer las tradiciones ideológico políticas que le han dado origen. En últimas, la escuela puede contribuir para que los sujetos que participan en ella, puedan construir el discurso que les permita interpretar y comprender sus condiciones de existencia, en la perspectiva de que sean partícipes de los asuntos públicos, colectivos y por ende ciudadanos.

Esto, permite decir que la escuela puede convertirse en un escenario propicio para que los sujetos puedan acceder a la tradición ciudadana y a vivenciar prácticas “democráticas”. Ella es una institución en donde se realizan importantes procesos de vinculación de los individuos a la sociedad, donde se tiene la posibilidad de aportar en la identificación de los espacios, los mecanismos de participación, además de los instrumentos que pueden ser utilizados por cada persona para lograr identidad, reconocimiento, y presencia en el colectivo. La escuela puede posibilitar el ejercicio del derecho a la inclusión y luchar contra los factores que generan exclusión social, entre ellos, reduciendo los porcentajes de deserción escolar.

También, los procesos de comunicación y de intercambio de vivencias sociales que se dan al interior de las instituciones educativas, pueden ayudar para la construcción del ciudadano, tal como lo indica Sacristán J. G.(2001, p. 154.)

“la educación puede colaborar en la construcción del ciudadano estimulando en éste las condiciones personales necesarias para el ejercicio activo y responsable de su papel como miembro de la *polis*: la racionalidad, la autonomía del pensamiento y de las virtudes

cívicas, el pensamiento crítico, la sensibilidad hacia los que son diferentes a él, la cooperación, la capacidad de diálogo para resolver conflictos, la comprensión de las interdependencias en un mundo globalizado, la preocupación por los derechos humanos... Es una manera de construir la democracia. Una función que la educación cumple procurando el conocimiento de la vida social, practicando los hábitos coherentes, sentando sentimientos y comportamientos en los sujetos para que se instale la cultura que haga posible la vida ciudadana y proporcionando la conciencia de la colectividad en la que se ejerce como ciudadano”.

En términos generales, desde este punto de vista, Sanín V.J. L. (1998, p. 7) plantea que la institución escolar cumple una función importante en los procesos de intercambio de experiencias entre los diversos actores que participan de ella, veamos:

“... la escuela debe entenderse como un lugar para el diálogo intergeneracional, un tiempo de aprendizajes para la vida en sociedad, un espacio de producción y socialización de la cultura y por ende, y a pesar de todas las transformaciones que han ocurrido en los escenarios de socialización, un lugar y un tiempo privilegiados donde viven y se aprenden las normas y valores que hacen posible la vida en sociedad.”

Otro aspecto que se debe tener en cuenta para efectos de mirar el papel de la escuela en la constitución de la ciudadanía, hace referencia a los aportes que pueden realizar con respecto del reconocimiento de la singularidad de cada persona, en calidad de ser particular, único e irrepetible.

Aceptar las diferencias, lleva a comprender las diversidades de género, estrato social, etnia, procedencia, residencia y presencia en los colectivos, así como de las capacidades, habilidades y competencias que puede tener cada persona en tanto se desarrolle como sujeto social. Además de ser diferente, posee capacidades y potencialidades propias, las cuales tiene posibilidad de desarrollar en relación con l@s demás. En este sentido debe asumirse el derecho al libre desarrollo de la personalidad, en el marco de las relaciones con l@s demás.

También es papel de la escuela, brindar elementos que permitan desarrollar en los diversos actores sociales, visiones críticas frente a las problemáticas que se generan en el ejercicio de la ciudadanía, en la perspectiva de aportar esfuerzos para que los participantes en la vida social, sean sujetos, vivencien las relaciones sociales, las piensen, las cuestionen y contribuyan a transformarlas.

Algunos principios éticos y democráticos que pueden ser trabajados a partir de la actividad escolar, son aportados por CONCIUDADANA (1998),

- “* Respeto y valoración de la diferencia
- * Equidad de género, étnico y de credo
- * Prevalencia del bienestar colectivo sobre el bienestar individual
- * La Tolerancia
- * La no violencia en la solución de conflictos
- * La solidaridad
- * Acatamiento de las normas establecidas democráticamente
- * Autonomía electoral
- * Armonía con la naturaleza
- * Participación activa y consciente”

En estos términos, la ciudadanía tiene una perspectiva que se enmarca en el reconocimiento de la dignidad humana y en una ética colectiva, como bases para estimular el desarrollo humano.

3. La ciudadanía como **construcción humana**, tiene carácter social y cultural,

La ciudadanía es intencional, no natural, en ella se vivencia lo social y lo cultural. Ello deriva de los modos de ser, de pensar y de ver el mundo en el cual se vive, en este sentido se asume como parte de la formación de los individuos pensando en el largo plazo, en sus proyectos de vida, sus esperanzas, metas e ilusiones. Sin embargo, en el marco de la sociedad contemporánea, caracterizada por la desesperanza y la incertidumbre, donde el medio es amenazante y mutable, aventurarse a pensar en el futuro es demasiado arriesgado, por lo tanto, se tiende a privilegiar el disfrute y lo transitorio.

En razón de esto, las preguntas por la vida en este momento histórico son diferentes, y por tanto, se hace necesario redescubrir los ámbitos en los cuales se da la ciudadanía; hoy se trata de cuestionar y transformar las formas de hacer política que se distancian de los intereses de la población. Por tanto, la construcción de la ciudadanía debe abordar fenómenos que lleven al redescubrimiento de lo político, a fomentar el asociacionismo civil, el incremento de la conciencia ciudadana, la construcción de valores colectivos, y de instituciones que merezcan la confianza de la población. Es ver la ciudadanía en relación con el espacio en el cual ejerce la sociedad civil, es decir, hacer de las organizaciones no estatales y de sus acciones, el ambiente en el cual se vivencien y se resuelvan los conflictos interpersonales.

Ante estos retos, la educación, la sociedad, la cultura y otros componentes de la vida humana, deben tener muy presente que la ciudadanía es intencional, premeditada, pensada por el colectivo humano para favorecer, estimular diferentes maneras de vincular los sujetos particulares a la dinámica colectiva. En ello se establecen no solo relaciones entre las personas, sino las formas de ver y de comprender la realidad en la cual se vive, es por esto que de acuerdo con lo pensado por Giroux, (1993. p. 36). citado por Sacristán J.G. (2001. p. 155), se puede plantear que:

“A la educación ciudadana se la debe entender como una forma de producción cultural. Es decir, la formación de los ciudadanos ha de verse como un proceso ideológico por medio del cual nos experimentamos a nosotros mismos, a la vez que experimentamos nuestras relaciones con los demás y con el mundo, dentro de un sistema complejo y con frecuencia contradictorio de representaciones e imágenes”

... La ciudadanía democrática es un marco político de carácter educativo que hace posible la educación en plenitud porque libera de trabas a las personas, proporcionando el *humus* estimulante para la realización de sus posibilidades. Son marcos para poder imaginar, proyectar y decidir lo que queremos ser”.

Lo indicado, implica pensar que la escuela tiene una función importante, no sólo en la construcción conceptual sino vivencial de la democracia, en tanto en que esta se convierte en prerequisito para la definición de pautas de acción educativas que lleven a la formación de ciudadanos, puesto que a las personas hay que habilitarlas para que puedan desempeñarse adecuadamente en los asuntos de la vida colectiva, en principio desarrollando el sentido de pertenencia, de identidad y luego, la capacidad de optar y de realizar esfuerzos tendientes a construir la sociedad que se deseé, ello conlleva la capacidad de deliberar y de participar de los proyectos colectivos relacionados con la sociedad.

El compromiso de construcción de ciudadanía desde esta perspectiva, tiene que ver con el punto de vista de quienes proponen la factibilidad de mejorar tanto la vida del ser humano como la sociedad. Aquí las acciones educativas escolares deben cuestionar los puntos de vista que piensan la realidad

con base en determinismos, tales como la predestinación y la inmovilidad de las situaciones, es decir, se considera que el estado de cosas actual es susceptible de cambiar.

Estos marcos de acción se apoyan en la idea que los sujetos tienen la capacidad de lograr su autodeterminación y la posibilidad de decidir en la construcción de los mundos con los que se sueñan. En este sentido, la educación para la vida ciudadana democrática, cumple un papel importante dado que puede ser el espacio donde se alimente la construcción y consolidación de una cultura donde se privilegie la convivencia social basada en la defensa de la dignidad humana.

4. El marco de la ciudadanía es una **sociedad regulada jurídicamente**: el caso de Colombia.

La regulación de la vida pública, se hace con base en el establecimiento de unos consensos mínimos, en torno de los cuales se plantean las normas que permiten regular la convivencia entre l@s ciudadan@s y de estos con el Estado. Se debe tener en cuenta que las normas que regulan las relaciones humanas, pueden generar ilusiones que no corresponden a la realidad, tal es el caso de la denominada “igualdad entre las personas”, y en la democracia representativa formal, el sistema institucional puede llevar a que los sujetos deleguen su capacidad de decisión y depositen su confianza en otras personas, las cuales a su vez toman decisiones que no corresponden a los intereses de l@s ciudadan@s, de lo cual es dable pensar que la autonomía tiene aquí un ejercicio muy limitado cuando se la delega.

Por lo anterior, se puede decir que los asuntos relacionados con la ciudadanía tienen que ver con el contrato que se ha establecido para orientar la sociedad, pero ¿Quién ha definido las pautas de dicho contrato? ¿Qué posibilidades tienen l@s ciudadan@s de ejercer el disenso?

En el caso colombiano, podría decirse que se ha venido logrando un avance interesante en términos de la normatividad enfocada hacia la participación ciudadana, puesto que hace énfasis en la necesidad de fortalecer la formación, en tópicos como *la ciudadanía, la democracia y la participación*, tal como puede observarse desde que se iniciaron los procesos de descentralización, la formulación de la Constitución Política de Colombia de 1991, y la expedición de las normas reglamentarias, referidas a los asuntos de la educación.

En este contexto, el Estado colombiano, con base en la Constitución Política de 1991 busca establecer pautas de convivencia que garanticen la equidad, la democracia y la participación, por ello, en su texto se plantea como un “*Estado Social de Derecho*”, en principio, con la idea de mostrar que en esta sociedad se privilegia la ley, existe división de poderes, las acciones públicas se apoyan en un claro control judicial, y que se asume un compromiso directo con la garantía de los derechos y libertades fundamentales que requiere la población.

Cuando se plantea que la República de Colombia es “democrática, participativa y pluralista”, “fundada en el respeto de la dignidad humana” y “en la prevalencia del interés general”, al parecer se quiere mostrar que la utopía de sociedad está dada por la construcción de espacios donde quepamos tod@s en condiciones de equidad, sin discriminaciones ni exclusiones. ¿Cuánto hace falta para que esta visión sea real? ¿Qué esfuerzos se requieren para lograrlo? Son interrogantes que en alguna medida, sólo el ejercicio de la ciudadanía puede resolver no tanto en el pensamiento sino como un asunto de la vida, tangible y real.

En sentido similar, se hace importante que los esfuerzos de la población, de la sociedad y específicamente de la educación desarrollada desde las instituciones escolares, orienten sus acciones para que se respete el valor de la persona humana por encima de cualquier otro aspecto, y que con base en ello, se respeten verdaderamente los derechos fundamentales, básicamente la vida, la

libertad, la igualdad, reconociendo la diferencia como base para que cada persona desarrolle sus capacidades y potencialidades.

Son estos aspectos, los que requiere atender la institución escolar, para que se puedan lograr unas condiciones de convivencia, que sean bien diferentes al estado de violencia, de intolerancia y de injusticia social que se evidencian cotidianamente en nuestro país. De esto, se desprende fácilmente que al menos desde el punto de vista conceptual y jurídico, se brindan importantes posibilidades y oportunidades para que la sociedad civil sea sujeto en la construcción de las condiciones de vida de la población.

En cuanto a la función de la educación en este campo, en la normatividad existente se invita a orientar esfuerzos conducentes hacia la formación de los colombianos en aspectos relacionados con la formación ciudadana, por ejemplo, cuando en el artículo 41 de la C.N.P./91 se indica que “*En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana*” y de la misma manera comprometen al Estado y a la Sociedad en la perspectiva de garantizar “*la participación activa de los jóvenes en los organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, educación y progreso de la juventud*”(art. 45. C.P.N./91). De manera similar, y coherente con el espíritu constitucional al cual se ha hecho referencia, en el artículo 67, se especifica que esta formación debe estar orientada hacia “*el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia*”.

La Ley General de Educación de la República de Colombia, (Ley 115 de 1994), en los fines, en los objetivos de los diferentes niveles de formación, en la definición de las comunidades educativas, el gobierno escolar, en la reglamentación de los manuales de convivencia y en los Proyectos Educativos Institucionales, se alude intensamente a la necesidad de fomentar el espíritu ciudadano, desde perspectivas éticas y cívicas, y en el marco de “*la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad*”(artículo 5, numeral 2).

Este es el reto que debe atender y asumir la escuela, buscar la manera para que estas pretensiones se hagan realidad y sean parte de la vida de las personas en esta sociedad. De ahí se derivan múltiples posibilidades y responsabilidades por parte de las instituciones escolares, tendientes a brindar formación con espíritu ciudadano. En este sentido Sacristán (2001. p. 158) plantea las posibilidades de inclusión social que se generan con base en la labor de la escuela:

“la educación incluye al ciudadano en las sociedades modernas; carecer de ella es quedar excluido de la participación social. Estar o no educado, ser o no instruido, se convierte hoy en la llave que permite el ejercicio efectivo y real de una ciudadanía democrática respecto de los tres grupos de derechos que se adjudican al sentido moderno de la misma (Marshall y Bottomore, 1998): el de los civiles (la libertad individual: de conciencia, de pensamiento, de expresión) y el de los derechos políticos (el de participación política), que forman lo que se ha denominado derechos de primera generación; y el de los derechos sociales (bienestar social, salud, educación, trabajo, vivienda, etc.) también llamados de segunda generación. Estos últimos se convierten en condiciones para ejercer y poder hacer efectivos los demás, porque su posesión o carencia determinan los mínimos de una vida digna y el ser incluido o excluido de la sociedad. Los derechos fundamentales de carácter liberal y democrático relacionados con las libertades no pueden alcanzar su cumplimiento si no quedan conectados a los derechos sociales (en nuestro caso, la educación). Sin la realización de éstos, aquellos quedarían en meras declaraciones retóricas”.

5. La ciudadanía es garantía de los derechos, deberes y responsabilidades de las personas.

Tal como se ha planteado, en la actualidad, la educación puede cumplir un papel importante en la formación de sujetos para que logren la capacidad de trascender la democracia representativa, (mediante la cual la población ha delegado el poder y la capacidad de decisión), para que ellos mismos puedan asumir sus derechos, deberes y responsabilidades, haciendo uso de los espacios y mecanismos de participación contemplados en la democracia participativa, y a su vez validándolos con base en la aplicación de los diferentes instrumentos de legitimación de los derechos.

En asunto de **derechos**, el artículo 40 de la C.N.P/91 expresa que “*todo ciudadano tiene derecho a participar en la conformación, ejercicio y control del poder político*”, lo cual se puede hacer efectivo, usando el abanico de posibilidades que se brindan a lo largo y ancho de la Carta Constitucional. Se han definido diferentes **espacios** en donde se puede participar, en este campo se han ampliado formalmente, pero poco se han convertido en parte de la vida de los ciudadanos. Algo similar ocurre con los **mecanismos** de participación, fijados además en el artículo No. 103 de la Carta Magna, y reglamentados mediante la Ley 134 de 1994, pero algunas prácticas cotidianas permiten afirmar que muy poco se ha trascendido la figura del voto, y que se mantienen los vicios que caracterizaron el ejercicio electoral, tales como el clientelismo, la venta de votos, e incluso los fraudes mediante los cuales se han mantenido algunos barones electorales en el poder. En el campo de la aplicación de los derechos, la novedad ha sido el uso de los **instrumentos** mediante los cuales se exige que se hagan efectivos los derechos; en ello, se destaca el importante papel que han jugado la Acción de Tutela, la Acción de Cumplimiento y las Acciones Populares.

En relación con **los deberes**, el artículo 95, indica que para el ejercicio de los derechos y libertades consagradas en la Constitución Política, se requiere de asumir algunas responsabilidades, entre ellas “Defender y difundir los derechos humanos como fundamento de la convivencia pacífica” y “Participar en la vida política, cívica y comunitaria del país”. Estos aspectos, llevan a vincular la formación ciudadana al sector educativo como un componente estratégico importante, en principio para que se informe sobre la existencia y la manera de exigir los derechos, de conocer y responder a sus deberes, es decir, que se vea la necesidad que las personas sean activas en el ejercicio de la ciudadanía y la asuman como parte real de la vida de la sociedad.

Además de lo anterior, según Ibañez-Martín (119. p. 4), hay algunos deberes ciudadanos que deben ser estimulados por las instituciones educativas, para efectos de buscar el crecimiento de las dimensiones sociales y políticas del ser humano, estos son:

“la promoción de una conversación social confiada, el fomento de la amistad y la solidaridad natural, el cultivo del sentimiento de pertenencia al mismo país, la asunción de las responsabilidades personales, la capacidad para evaluar políticas pública y el compromiso por participar en el gobierno de la ciudad”

Es de tener en cuenta que la vida ciudadana requiere de personas que ejerzan como sujetos activos, comprometidos y creativos, es decir, que trasciendan las prácticas de ser depositari@s de derechos y de deberes, y sean actores interesados y concientes sobre el futuro del colectivo.

Lo anterior, permite decir que son varios los retos que se deben abordar desde la escuela, para efectos de que pueda contribuir a la formación para el ejercicio de la vida social, de la convivencia pacífica, basados en el respeto de la dignidad humana, por esto, tal como se ha planteado por Sanin V.J.L. (1998, p. 7), son varios los interrogantes que deben ser tenidos en cuenta por la institución escolar acerca del papel que cumple en el campo de la formación de ciudadan@s.

“La Convivencia escolar es un propósito que se sale de los muros escolares, incluso trasciende el concepto de comunidad educativa, es un medio y un fin en sí mismo, pero sobre todo la convivencia escolar se constituye en una de las funciones sociales de la escuela por excelencia.

¿Cumple la escuela colombiana actual con su papel de ser socializadora de la cultura y de la formación de ciudadanos para la convivencia? ¿ofrece una alternativa que contrarreste las expresiones de la violencia que vive el país?”

Las respuestas a estas preguntas, permitirían construir un buen respaldo a una perspectiva de **derechos y deberes de l@s ciudadan@s**. Deberían ser contextuadas, construidas participativamente, y preocupadas por incidir en la cultura, en las prácticas sociales y en el desarrollo integral de los actores implicados en la vida escolar. *Esta perspectiva, debe promover esfuerzos que permitan generar condiciones de inclusión y mejoramiento de la calidad de vida de l@s ciudadan@s.*

Es de tener en cuenta que **los derechos de l@s ciudadan@s** tienen que ver con tres énfasis: el normativo general, el cultural y el personal. *Lo normativo general*, referido a la regulación jurídico-legal y a los derechos individuales. El *Cultural*, se orienta a establecer pautas de regulación de las costumbres, el reconocimiento de la multiculturalidad, los contextos de pertenencia, los derechos colectivos, los movimientos sociales vistos como instancias de representación y de participación, los cuales pueden ser muestra real del comportamiento de la democracia participativa. *Lo Personal*, en tanto debe regular los asuntos morales, y los juicios, entre otros aspectos. La escuela tiene el deber de brindar espacios de análisis y de reflexión acerca de estos tópicos, si desea mantenerse vigente en la labor de formación de ciudadan@s.

6. La ciudadanía debe reconocer a los individuos como poseedores de unas posibilidades, pero garantizando las oportunidades.

Mucho se ha indicado en relación con que la educación además de la preparación en habilidades y destrezas, debe preocuparse por la formación de personas integrales, con capacidad de reflexión, de crítica, con sentido de sus obligaciones, responsabilidades y posibilidades. En ello, la institución escolar, ejerce como un escenario social desde el cual se puede contribuir a fundamentar los valores de las personas, desarrollar capacidades para argumentar sus propios puntos de vista con respecto de opiniones ajena. En ella se puede formar en la desconfianza acerca de las “*verdades absolutas*”, pero con conocimiento de causa, fundamentados en argumentos racionales, esta actitud contribuye a la formación en la autonomía, la libertad y la independencia, esto se logra con base en el desarrollo de la capacidad de reflexión y de crítica.

Es labor de las instituciones educativas fomentar el reconocimiento, la vivencia y la aceptación de las diferencias entre los actores sociales, por las condiciones socioeconómicas en las cuales viven, conocer y ejercer los derechos y las responsabilidades, fomentar el diálogo y el debate, en un marco de libertad de pensamiento y de acción que posibilite la confrontación, en donde se construyan consensos y disensos, teniendo como base el respeto de la persona humana.

En este sentido, la educación tiene el compromiso de contribuir para que las personas logren competencias que les permitan desenvolverse adecuadamente en la sociedad, que sea factor de inclusión o al menos posibilite luchar contra la discriminación social. El acceso a la educación es un elemento importante, pero la búsqueda de la calidad en ella lo es más, de ahí que la institución escolar, está en el deber de reconocer a los actores de la actividad educativa como poseedores de

unas capacidades, posibilidades y de unos derechos, es decir, reconocerlos como sujetos que pueden optar. Es aceptar en estas personas sus diferentes ritmos de aprendizaje, sus propios estilos cognitivos, que las pautas de crianza han condicionado mucho de su forma de ser, que desarrollan múltiples acciones a nivel de estudio, trabajo, y de participación.

En este sentido, se puede afirmar que las personas determinan sus posibilidades de desarrollo como sujetos, de acuerdo con sus capacidades, las titularidades, los derechos, las oportunidades y las libertades que disponen. Apoyados en el pensamiento de Bula J. I. (2002), se puede precisar cada uno de esos aspectos en los siguientes términos.

Las capacidades se refieren a las habilidades, condiciones y circunstancias que le permiten a cada individuo construir su propio proyecto de vida; y tener la libertad para decidirse por lo que más valora, para ello, dependen de las titularidades de los derechos que todo individuo debe gozar. Estas *titularidades*, se entienden como el dominio que una persona tiene sobre un conjunto de bienes y servicios, y un espacio de reconocimiento y participación social, son bien diferentes que los derechos, puesto que estas implican propiedad, uso y reconocimiento, en tanto que el derecho puede no ser apropiado ni usado. Algunas titularidades acompañan al individuo cuando nace y otras se adquieren a lo largo de la vida.

Desde este punto de vista, *las capacidades* deben ser asumidas como los derechos reclamados, adquiridos y usados, deben ser fuente del poder de los sujetos, dado que con su aplicabilidad se brinda la posibilidad de desarrollo humano personal y social. En ello juega papel importante, la habilidad que tienen los individuos para hacer uso de sus propias capacidades (poder para el desarrollo) y de la habilidad para hacer uso de las capacidades de otras personas (poder extractivo). El uso de las capacidades tiene relación directa con las oportunidades, por ello, se hace necesario aclarar. ¿De qué dependen las oportunidades? Estas dependen de la vulnerabilidad, de las capacidades y de los derechos.

La *Vulnerabilidad* depende de la cantidad y calidad de los recursos o activos, así como los bienes tangibles e intangibles que controlan los individuos y las familias, en la medida en que las dotaciones iniciales sean dispares, la capacidad de negociación es también dispares y por ende, el acceso a las oportunidades, sería restringido. La sociedad debe poseer y brindarle a la población, unos bienes que todo el mundo debe tener independientemente de si son deseados por cada individuo. Esto tiene que ver con la construcción social de los derechos, de los cuales los más reconocidos son la educación y la salud.

En este contexto, la *libertad* se asumiría en términos de la posibilidad de ejercer las capacidades humanas para alcanzar utilidades, tales como el bienestar de los individuos, el desarrollo de su libertad y el goce del producto de sus capacidades, se trata de construir una sociedad que permita la “expansión de las libertades” y de brindarle la oportunidad a cada persona para que “moldee su propia vida”, por lo tanto, una **perspectiva de desarrollo humano** en asuntos ciudadanos debe orientarse a permitir la expansión de las capacidades humanas y las libertades de las personas para que ellas puedan optar entre distintas alternativas que le brinda la vida.

Además, la construcción de ciudadanía, toca con la calidad de vida y con el ejercicio de los derechos, para ello hay que contar con variables tales como: acceso al conocimiento, el desarrollo de capacidades, la exposición al riesgo, los niveles de participación y de inserción social, el capital social existente, así como con la generación e incremento de oportunidades y con el desarrollo de capacidades y potencialidades.

En el mismo sentido, algunos componentes que limitan el desarrollo humano, tienen que ver con la ausencia de medios adecuados de vida, de medios de trabajo y de protección. Estos aspectos afectan dicho desarrollo humano, dado que obstaculizan el aprovechamiento de las capacidades y por ende, afectan el ejercicio de la ciudadanía.

La escuela debe responder a las demandas de los diferentes actores de la vida académica que participan en ella, para que puedan conseguir las competencias que les permitan cualificar sus capacidades, lograr las titularidades, los derechos, las oportunidades y las libertades que disponen. De ello, dependen las posibilidades de desarrollo de las personas como sujetos ciudadanos.

7. La ciudadanía tiene relación con lo **individual** y lo **colectivo**,

La ciudadanía vista como efecto de la construcción de lo individual y lo colectivo, nos acerca al manejo de los conceptos y a la vivencia de lo *íntimo*, lo *privado* y de lo *público*, así como a la relación entre lo público, lo social y lo cultural. Esto se convierte en un fundamento conceptual importante, para comprender la construcción de la ciudadanía, asumida como relación consigo mismo y con los demás. ¿A qué nos referimos cuando se habla de estos conceptos? Teniendo como base algunas ideas expresadas por Luna M. T, y Saldarriaga A.(2002), se puede decir que:

La intimidad se configura en terreno de lo subjetivo, se hace con base en la resonancia interna que genera el lenguaje, está compuesta por la capacidad de construir discurso, es por ello, que cuando se limita la posibilidad de generar opciones, de discernir, de crear, se está afectando el desarrollo del pensamiento y por lo tanto la construcción de la intimidad. Los totalitarismos se caracterizan precisamente por impedir el disenso, la comunicabilidad y por tanto la presencia del sujeto, como lector(a) e interpretador(a) de realidades. *La intimidad expandida*, se refiere a todo aquello que resuena internamente, que se piensa, se expresa, se confronta, se discierne, es decir, que se comparte con los demás, en tanto se comparte, se comunica, circula en la vida pública y privada y se puede concretar en la acción política. La manera como la intimidad se expresa en la vida pública, deriva de las condiciones de ejercicio de la libertad de ser de cada sujeto.

La vida privada es voluntaria, tiende a la conservación de comportamientos por parte del sujeto, el cual busca darle seguridad a su propio ser, dado que se oculta voluntariamente. Esta se objetiva y circula en la vida pública, es decir, en la acción conjunta orientada a la supervivencia y a crear formas de vida, este es un escenario importante para la política, en tanto son los sujetos particulares los que se expresan en la vida pública.

En *la vida pública* se manifiesta el colectivo, y en éste, la pluralidad es expresión de la diferencia y de las relaciones que regulan. La vida pública, aparece como el espacio donde se efectúa el intercambio de los asuntos comunes, los cuales son negociados a partir de las libertades de los sujetos, ella se explica y objetiva cuando existen y se usan los derechos.

Para la construcción de ciudadanía se deben implicar diferentes aspectos relacionados con la socialización política: *La Dimensión Social* que exige la expresión de regulaciones jurídicas legales, allí debe aparecer la persona como actor en la construcción de las reglas de juego. *Dimensión Cultural*, en tanto que en ello se involucran los diferentes saberes, creencias y prácticas que intentan representar las cosmovisiones que tienen los sujetos, ellas se materializan en visiones, actitudes, representaciones, que tienen incidencia en los marcos de interpretaciones, desde los cuales orientan sus vidas. *La Dimensión personal*, que lleva a la necesidad de preguntarnos por las demandas de aprendizaje, en tanto, estas son la base de la dotación de las herramientas que requieren las personas para participar e interactuar con los demás. De ahí que los procesos de construcción de ciudadanía,

están mediados por factores de carácter existencial, los cuales deben ser abordados por la institución escolar, en el desarrollo de sus actividades de formación de sujetos para la vida en sociedad.

La democracia, en su manifestación tanto representativa, pero fundamentalmente como participativa, exige de los sujetos que posean conciencia crítica acerca de la realidad, dado que ella no es solamente la existencia de un conjunto de reglas y de instituciones. Su sentido más genuino es el de la participación consciente en los diferentes espacios de la vida pública, algo que no es posible si no existen unas mínimas condiciones para desarrollar el conocimiento práctico de carácter intelectual y ético que requiere el ejercicio de esa participación.

En este sentido, la escuela debe preocuparse por contribuir al desarrollo de la capacidad reflexiva de las personas que participan en ella, promover el diálogo, la negociación, la capacitación, de tal manera que los sujetos se preparen para el desarrollo de relaciones sociales óptimas, en las cuales se combinen adecuadamente lo íntimo, lo público y lo privado. Aquí podría aportar notablemente al desarrollo de la sociedad en general y de la sociedad civil en particular, proceso en el cual Según Garay L. J.(2002 p. 71-72), se posibilita la adecuación de la sociedad a las demandas de la población, veamos lo planteado al respecto:

“la permanente construcción de lo público y lo privado en el mundo moderno, el desarrollo de la ciudadanía y de la sociedad civil en un contexto de civilidad con tolerancia y solidaridad, y la democratización incluyente y deliberativa de la vida social en todas y cada una de sus instancias de deliberación/acción, constituyen en su conjunto un único e inseparable proceso de cambio-transformación de la sociedad.”

8. La ciudadanía implica comprender y ejercer otras **formas** de ser ciudadan@s,

Con base en los aportes de Muñoz G. (2002), es posible decir que hay diversas formas de ser ciudadan@s: tradicionales y alternativas. Esto nos ubica en las formas de acceso y de vinculación de las nuevas generaciones a la organización social. En la actualidad se puede decir que se vive en nuevas sociedades y en ellas, se perciben cambios en las formas de relación entre sus miembros, construidas desde sus nuevas identidades, nuevas subjetividades, es decir, que hay formas diferentes de vivir y de ejercer la ciudadanía, que coexisten con las vigentes hasta el momento. Ambas deben ser tenidas en cuenta, al momento de hablar de estos asuntos.

¿Cómo entender esas nuevas subjetividades?

Referirse a estas formas de ser ciudadan@s es pensar en términos de los espacios de construcción de saberes desde sus modos de ver el mundo o modos de existencia, las formas de interacción y de relación en los campos afectivo, emotivo, erótico y sexual. Para ello, se debe tener en cuenta las diferentes maneras de construir y de asumir los roles, así como las cocreaciones culturales juveniles, vistas desde diferentes perspectivas.

Ha sido interés de los Estados Modernos, recoger e involucrar las diversas expresiones de la vida social, allí se hace presente *la sociedad política*, con las diversas instituciones que se han preocupado por los asuntos del poder y de la conducción de la sociedad. También lo hace *la sociedad civil*, en su calidad de organizaciones no estatales, mediante las cuales los ciudadanos ejercen en el mundo de la vida y se manifiestan ante la opinión pública. Como puente entre ambas funcionan los partidos políticos, en calidad de organizaciones de la sociedad civil, actuando en la perspectiva de participar en la conducción del Estado, ejercen como formadores de opinión y luchando por ser la opción de poder si logran acceder a su dirección, o haciendo parte de los grupos de oposición.

En esas diferentes manifestaciones de la vida social, se expresan las desigualdades entre los diferentes grupos sociales, puesto que algunos sectores se preocupan por mantener y reproducir los privilegios, mientras que otros buscan que se transformen las desventajas y exclusiones, en circunstancias en las cuales predominen relaciones de equidad. Es en el Estado donde se expresa la tensión entre dichas relaciones sociales, por lo tanto, la legitimidad de ésta institución, se logra en la medida en que la gran franja de la población que busca su protección, se sienta favorecida o al menos representada, aunque este mantenga el monopolio de la fuerza y las diversas formas de vigilancia de la ciudadanía.

Además de las formas tradicionales de vincular los ciudadanos organización social, existen otras que trascienden la formalidad institucional y penetran en el espacio vital de los sujetos susceptibles de ser ciudadanos, de pronto coyunturales, oscilantes, pero presentes en la vida de la sociedad. Son otras lógicas, reglas de juego diferentes, posiblemente no reconocidas aún pero que cada día ganan incidencia en la vida del colectivo. Son formas diferentes de vincularse a la sociedad, de ser personas, hacer demandas, ejercer los derechos, de asumir responsabilidades, de ser parte de soluciones y de fomentar iniciativas.

Desde estas nuevas realidades, la escuela debe preguntarse ¿Cuál es el método para entender a los nuev@s ciudadan@s? ¿Cómo entender sus nuevas formas de ser ciudadan@s? ¿Qué entender de ell@s? ¿Con respecto de qué?

Al parecer hacen presencia nuevas prácticas de los sujetos buscando ser libres, construir nuevos ethos culturales, diferentes de las lógicas tradicionales, otras vivencias de autonomía en las cuales la participación no tiene el carácter tradicional de adaptarse a la sociedad o como se piensa usualmente “Preparar a los jóvenes para cuando sean grandes”. De ahí que al momento de vivenciar estas nuevas realidades, se debe pensar que existen otras formas de construcción de ciudadanía implicadas en la socialización política, que demandan nuevas regulaciones jurídicas legales, en las que los sujetos susceptibles de ciudadanía quieren ser partícipes de la construcción de las reglas de juego que tienen relación con sus propias vidas.

Según Celeberti,(2001, p. 4) la construcción de la ciudadanía desde la escuela requiere la generación de aprendizajes que den cuenta de estas nuevas prácticas, veamos:

“La deconstrucción de los saberes existentes y la construcción de saberes nuevos que sinteticen aquellos con las nuevas realidades, es uno de los pasos fundamentales para la elaboración de nuevas concepciones acerca del ser ciudadano, es imprescindible que toda intervención de este tipo prevea el desarrollo de procesos educativos. Estos como cualquier otro proceso educativo, suponen la modificación del imaginario de los participantes, lo que no está a nuestro alcance medir o evaluar, y la incorporación de ciertas competencias y actitudes que son los aprendizajes visibles y evaluables en cualquier intervención”

En este sentido, es de tener en cuenta que hay otras cosmovisiones, sistemas de representaciones, significaciones, saberes, creencias, que son el fundamento de las interpretaciones desde las cuales orientan sus vidas. Ello sin duda debe redundar en las demandas de aprendizaje, en los contenidos, procesos de comunicación y formas de ejercer la vida colectiva, que deben ser abordados necesariamente por la institución escolar si desea conservar su vigencia y pertinencia. De no hacerlo así, poco aportaría a la construcción del capital humano y social que se demanda en la actualidad.

Además de los asuntos de paz, la contaminación ambiental, los derechos humanos, la escuela se debe preocupar por pensar lo cultural, lo estético, lo generacional y demás expresiones simbólicas

que muestran la condición social de las personas, que hacen presencia en las nuevas realidades y mediante las cuales se manifiestan nuevas formas de vida ciudadanas. Definitivamente la perspectiva que se debe privilegiar es la de ubicar a las personas en el centro de la dinámica social.

En este sentido, se retoma lo dicho por Ibañez-Martín,(2002, p. 4-8) la escuela debe trabajar en seis tópicos relacionados con la condición social de los ciudadanos.

- a. La *civilidad*, en tanto se debe promulgar la superación del aislamiento entre las personas, fomentando la comunicación y promoviendo los comportamientos relacionados con la urbanidad, el decoro y las buenas maneras.
- b. La *pertenencia* al propio país, contribuyendo con la apropiación de los símbolos nacionales, el compromiso con la nación, la patria y las tradiciones; a la vez que trabajar sobre la buena fe, la reciprocidad, la confianza y el respeto de las normas.
- c. Estimular la *solidaridad*, mediante el fomento del respeto, la comprensión y la amistad, con un espíritu de unidad social, y evitar la indiferencia y la resignación ante los problemas de los demás.
- d. Fomentar la *responsabilidad personal*, actitud que se opondría al parasitismo, mediante el cumplimiento de los deberes (familiares, profesionales y sociales) en aras de buscar el mejoramiento de la calidad de vida de las personas.
- e. *Evaluar las políticas públicas en justicia*, buscando el bien común de la sociedad y la construcción de la razón pública.
- f. Disponerse a *participar en los órganos de decisión*, reconociendo las normas y denunciando los abusos que se cometan en la vida pública.

En general, y tal como lo indican, Ladrón de Guevara R. C. y Dosil M. A (1997, p. 11) una educación que se comprometa con la humanización o la personalización del hombre y de la mujer,

“Tendrá que asegurar la presencia de los denominados valores de sentido. Así pues, valores como el altruismo, civismo, democracia, libertad, fidelidad, reserva, honestidad, honradez, justicia , responsabilidad, etc .. deben teñir todo el currículo y ser motivo de reflexión y asunción en el proceso de personalización”.

REFERENCIAS

Barbero, J.M. (2001) “Desafíos del País a la Juventud y de la Juventud al País”. Desde la Región 33, mayo. Medellín, -Colombia– www.region.org.co

Berger P, y Luckman, T. (1978) “La Sociedad como Realidad Subjetiva” en: La Construcción Social de la Realidad”. Buenos Aires: Amorrortu.

Bula J. I. (2002) Conferencia en: Seminario de Doctorado en “Ciencias Sociales”. Manizales: febrero de 2002.

Celeberti A.(2001) “Construcción de Ciudadanía y Procesos Educativos”. Congreso Virtual Iberoamericano. El Municipio Hacia el siglo XXI. www.rim.unam.mx

CONCIUDADANA (1998) –Corporación Para la Participación Ciudadana- “La Dignidad Humana. Fundamento de una Nueva Colombia”. Medellín.

Cortina, (1997, pág. 36) citada por Gimeno Sacristán (2001, pág 153.) “Cultura y La Formación para la Ciudadanía Democrática” en: “Educar y Convivir en la Cultura Global”. Madrid: Morata.

Durston J. (p. 3) “Limitantes de la Ciudadanía entre la Juventud Latinoamericana”. www.cinterfor.org.uy/public/spanis

Garay, I. J. y Otros. (2002, p. 71-72) “Repensar a Colombia: Hacia un Nuevo Contrato Social”. En: Talleres del Milenio. PNUD y Agencia Colombiana de Cooperación Internacional. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Giroux, (1993. p. 36). citado por Sacristán J.G. (2001. p. 155)

Ibañez-Martín, J. A. “La Enseñanza Superior como Escuela de Ciudadanía”. En: Revista de Educación Superior (119. p. 4) www.anues.mx

Ibañez-Martín, J.A.(2002, p. 4-8) “Educar para una Ciudadanía Solidaria”. www.bu/wcp/Papers/Educ/EducIban.htm

Ladrón de Guevara R.C. y Dosil M. A.(1997, p. 11). “Los Padres ante los Valores de la Educación”. Ponencia en: Seminario sobre Sociedad Valores en la Educación 5, 6 y 7 de marzo. www.mec.es/cesces/carlos.html

Luna M. T. Y Saldarriaga A. (2002) Conferencia en: Seminario de Doctorado en “Ciencias Sociales”, Manizales: febrero de 2002.

Muñoz G. G. (2002) Conferencia en: Seminario de Doctorado en “Ciencias Sociales”, Manizales, febrero de 2002.

Sacristán J.G. (2001) “Educar y Convivir en la Cultura Global”. Editorial Morata. Madrid

Sanin V.J. L.-Compilador- (1998, p. 7) “Convivencia Escolar. Enfoques y Experiencias”. Centro de Estudios Superiores Sociales y Políticos. CESEP. Medellín: Corporación Paisa Joven.

LA ESCUELA UN ESCENARIO DE FORMACIÓN Y SOCIALIZACION PARA LA CONSTRUCCION DE IDENTIDAD MORAL*

RESUMEN

LA ESCUELA UN ESCENARIO DE FORMACIÓN Y SOCIALIZACION PARA LA CONSTRUCCION DE IDENTIDAD MORAL

En el presente documento intento relacionar cuatro categorías que considero están implicadas en el desarrollo humano: escuela, socialización, construcción de identidad y moralidad. Mi pretensión al efectuar esta relación atiende a la necesidad de hacer visible la escuela, no ya como aquella institución educativa ejecutora de procesos administrativos y técnicos, que ya bien importantes son, sino, y además, como una lectora que, desde su dimensión pedagógica, e independientemente de que lo tenga claro o no, se ocupa de la socialización y la construcción de sentidos de identidad. Estos procesos están orientados a la configuración de sujetos morales que se hacen como tales en la interacción y la confrontación continua con sus pares, sus maestros y otros agentes de socialización. Estas interacciones tienen lugar alrededor de temáticas conflictivas consideradas como problemas morales, de la construcción de normativas y valores propios de la convivencia, de la argumentación y contraargumentación frente a las sanciones normativas, de la asunción responsable y comprometida en la toma de decisiones y sus consecuencias, de la visualización en las actitudes de una perspectiva del derecho basada en el respeto y de una perspectiva del deber basada en la responsabilidad.

PALABRAS CLAVE

Desarrollo Humano, educación, escuela, socialización, identidad y moralidad.

* El presente documento se realizó para ser presentado en el II encuentro Internacional y V nacional: Escuela, familia y medios, escenarios para la paz y el desarrollo Humano, en el mes de septiembre del 2002.

SUMMARY

THE SCHOOL AS A SCENARIO OF SOCIALIZATION FOR THE DEVELOPMENT OF MORAL SELF-IDENTITY

This paper seeks to relate four categories which are involved in human development: school, socialization, self-identity and morality. I intend to show the school, not as the educational institution which performs important technical and administrative tasks, but as an institution which is concerned with the process of socialization of children and with their development of self-identity as moral subjects. The construction of moral subjects takes place in the interaction and confrontation with peers, teachers and other socialization agents in the discussion of topics which pose moral problems, which lead to the agreement on norms and values which make it possible to live in society. This implies reasoning on processes which involve normative sanctions, responsibility for decision making and its consequences, and attention to attitudes in a perspective of rights based on respect and a perspective of duty based on responsibility.

DESCRIPTORS

Human development, political socialization, Education, school, socialization, self-identity and morality.

1. INTRODUCCIÓN

En el presente documento intento relacionar cuatro categorías que considero están implicadas en el desarrollo humano de los sujetos: escuela, socialización, construcción de identidad y moralidad. Mi pretensión al efectuar esta relación atiende a la necesidad de hacer visible la escuela, no ya como aquella institución educativa ejecutora de procesos administrativos y técnicos, que ya bien importantes son, sino, y además, como una lectora que, desde su dimensión pedagógica e independientemente de que lo tenga claro o no, se ocupa por la socialización y la construcción de sentidos de identidad tendientes a la configuración de sujetos morales que se hacen como tales en la interacción y la confrontación continua con sus pares, sus maestros y otros agentes de socialización, alrededor de temáticas conflictivas consideradas como problemas morales, construcción de normativas y valores propios de la convivencia, argumentación y contraargumentación frente a las sanciones normativas, asunción responsable y comprometida en la toma de decisiones y sus consecuencias, visualización en las actitudes de una perspectiva del derecho basada en el respeto y de una perspectiva del deber basada en la responsabilidad.

Se trata, por tanto, de ver la escuela como una institución educativa que tiene la co-responsabilidad ética, política y moral de constituirse en escenario de formación y socialización en el que, como tal, circulan múltiples sentidos, se producen variados aprendizajes, se abre la opción a la negociación de la diferencia y se funda la convivencia como una expresión de la autonomía, la libertad y la dignidad humana.

El texto planteará tres reflexiones: la primera de ellas, hará énfasis en la escuela como escenario de formación y socialización, como portadora de sentidos construidos a través de la historia, la interacción y la negociación continua de la diferencia planteada por aquellos que han sido y son sus interlocutores, sus actores y beneficiarios en su proceso de formación y socialización. En la segunda, se establecerá la relación entre escuela y construcción de identidad: una mirada desde la interpretación, la cual, según Habermas (1983), implica el desarrollo de la competencia comunicativa, pues a través de ella los sujetos logran constituirse, en primer lugar, como seres únicos en sus formas de ser, sentir y habitar el mundo; y, en segundo lugar, como seres incluidos en colectivos, cuyo propósito es alcanzar una cohesión adecuada mediante la construcción conjunta de sentidos de identidad comunes; en otras palabras, se trata de ver en la escuela el cómo los sujetos se hacen diferentes en lo individual e incluidos en lo colectivo. En la última parte, la más amplia de todo el documento, puesto que allí es donde convergerá la relación entre formación, socialización, moralidad y ciudadanía, se mostrará cómo la escuela, en lectura de su compromiso ético-moral y político, responde a la formación ciudadana desde una pregunta por lo moral, es decir, por la estructuración de un pensamiento autónomo que habilita a los sujetos para vivir sus derechos y asumir responsablemente sus deberes.

2. LA ESCUELA ESCENARIO DE FORMACIÓN Y DE SOCIALIZACION

Constituir la escuela como escenario de formación y socialización connota dos tipos de reflexiones: la primera de ellas referida a la configuración de los elementos pedagógicos, metodológicos y estructurales propicios para la orientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje; desde esta perspectiva la escuela deberá entrañar el objeto educativo de la formación, el cual por su naturaleza, según Perkins (2001, p. 18) plantea tres metas fundamentalmente: la retención, la comprensión y el uso activo del conocimiento; la expresión que engloba a estas tres metas, según el mismo autor, es el conocimiento generador, su propósito es el de ser un conocimiento no acumulativo sino actuado, a través del cual se enriquezca la vida de las personas y se les ayude a comprender el mundo y a desenvolverse en él. Así, la escuela deberá intencionar sus prácticas educativas a la reflexión crítica y a la participación activa de los actores implicados en la comprensión del conocimiento, el cual, continúa diciendo Perkins, es la capacidad que poseen los sujetos en formación para explicar, ejemplificar, aplicar y justificar lo aprendido. Se trata, entonces, de desarrollar la mente de los

educandos, de enseñarles a vivir, de aprender no sólo de los libros sino de la vida, de producir cambios mentales orientados a que cada persona aprenda por sí mismo acerca de sí mismo (Krishnamurti, citado por Colom y Melich, 1997). Es una intención formadora que pone sus esfuerzos en hacer que lo aprendido sea significativo y transformador del actuar humano, que perfila una escuela que en sí misma propone una comprensión del mundo, de sus relaciones y de las estructuras más adecuadas para vivir humanamente; en ese sentido, propone una pregunta por el tipo de institución que se debe estructurar para lograr que dichas opciones sean un hecho; según Cortés (1999, p. 40), se trata de una escuela concebida como el espacio donde se construyen ambientes estructurales y globales para la transformación del sujeto, mediante los cuales se propicia el desarrollo del talento como la herramienta más elaborada del hombre para fabricar un conjunto de abstracciones sobre el mundo real y sobre sus propias idealidades, y al mismo tiempo, reconocer en las habilidades y destrezas diversas formas de racionalización que recrean y crean situaciones más propicias para el desarrollo humano de los sujetos comprometidos en un proceso de formación. De esta forma la escuela es un espacio de interacción, construcción y desarrollo de potencialidades necesarias para la comprensión del mundo, sus relaciones y sus posibles transformaciones.

En la escuela se producen intercambios humanos intencionados al aprendizaje de nuevos conocimientos, al desarrollo de competencias cognitivas, socio- afectivas, comunicativas, etc. y a la construcción de la identidad de los sujetos como individuos y de la escuela como comunidad que convoca y genera adhesión. Para que se produzcan esos intercambios, debemos suponer un escenario; Brunner (1997) lo denomina subcomunidad en interacción, idea que podemos homologar a un concepto de escuela, pues como mínimo, según este autor, supone un profesor y un aprendiz; si no un profesor en carne y hueso, si uno vicario (un libro, una película, un muestrario o un computador interactivo). La subcomunidad es el lugar en el que, entre otras cosas, los aprendices se ayudan a aprender unos a otros, cada cual de acuerdo con sus habilidades; y para ello no hace falta que se excluya la presencia de alguien cumpliendo el papel de profesor, simplemente basta que él no juegue el papel de monopolio, que los aprendices se ayuden unos a otros en la apropiación y significación del conocimiento (Bruner 1997, P. 39). A través de la interacción con otros es como los sujetos en formación examinan, conocen y viven la cultura, elaboran concepciones del mundo, establecen diversos tipos de relaciones y acceden a sus lógicas. La interacción implica la intersubjetividad, la cual, según Colwyn, citado por Bruner (1997), es una habilidad humana para entender las mentes de otros, ya sea a través del lenguaje, el gesto u otros medios. No son las palabras las que hacen esto posible, sino nuestra capacidad para aprehender el papel de los contextos en los que las palabras, los actos y los gestos ocurren. Es la intersubjetividad la que nos permite negociar los significados cuando las palabras se pierden en el mundo; por esta razón la escuela debe reformularse bajo este principio, para que a partir de él construya los mecanismos pedagógicos posibles que hagan de la negociación y la comprensión acciones cotidianas planteadas en diversos tipos de relaciones pedagógicas y en la circulación de nuevas expresiones y actitudes significadas en prácticas

democráticas de construcción del conocimiento y de los principios morales y normativos que afectan la convivencia.

La segunda reflexión que se connota en la estructuración de la escuela como escenario de formación y socialización, es aquella que trata de responder a la pregunta por el tipo de relaciones que configuran un espacio propicio para la interacción, la negociación y la objetivación de nuevos contenidos y sentidos sobre los cuales significar la identidad individual y colectiva de los actores implicados en el proceso de formación. Se está hablando de una escuela que como tal desarrolla una actividad pedagógica, que en términos de Durkheim (1976) propicia una actividad de “socialización” y una actividad social. Como socialización, hace referencia al proceso de construcción de la identidad individual y a la organización de una sociedad; como actividad social, se refiere a los diversos modos de pensamiento que constituyen la coherencia social. La escuela como escenario de socialización deberá configurarse como un lugar propicio para que los sujetos que asisten a ella se sientan incluidos y motivados a ser ellos mismos; deberá seguir siendo pensada alrededor de los posibles sujetos que bajo un criterio de lo humano son educables, sujetos que, según Zambrano (2000), son portadores de expresiones viajeras, son seres que en su inacabamiento transitan por múltiples lugares simbólicos; uno de estos lugares es precisamente el de los saberes. Estos saberes se concentran de manera inteligente en la escuela. Cada sujeto educable es una experiencia singular, única e irrepetible, que busca ocupar un lugar en un lugar determinado. La escuela es el lugar del sujeto educable, en especial porque en su interior se proyectan las acciones formativas necesarias para su desarrollo y socialización. “La escuela es un referente de viajes que se inician desde la temprana edad para el individuo, un espacio donde se referencian las obsesiones más dramáticas y se subliman las aspiraciones al deseo” (Zambrano, 2000, p. 52). La escuela así concebida sería como una de esas asociaciones que están situadas más allá de la familia y a las que según Durkheim habría que revitalizar (Fanfani 1994, p. 113); y la socialización constituiría la finalidad última del proceso escolar. Aunque la socialización también tiene su lugar lejos de la acción escolar, en la escuela ella se vuelve prioritaria, en particular cuando las sociedades humanas están inmersas en un mundo donde la información es uno de los referentes inmediatos de toda socialidad (Zambrano, 2000)

En términos de Durkheim (1976), la escuela es un lugar donde además de preparar a los individuos para que hagan parte de la sociedad que los ha acogido, los responsabiliza de su conservación y de su transformación. Esta transformación ha de evidenciarse en la estructuración de nuevas prácticas culturales del reconocimiento del otro, en la construcción de argumentos colectivos de inclusión de la diferencia y en la constitución de marcos comunes para vivir la equidad. Educar en esta perspectiva es introducir a las nuevas generaciones en los patrones culturales de la sociedad y prepararlos para su recreación. Esta definición implica la presencia de sujetos formados y sólidamente socializados, individuos que han transcurrido en su devenir dentro de patrones culturales establecidos y que, a la par, hacen parte de la cultura ambiente; su actividad social

les permite contribuir y tener incidencia en la construcción de esos patrones y en la educabilidad de las personas más jóvenes (Zambrano, 2000). De esta forma, la escuela no sólo socializa y educa para la vinculación de los sujetos a las redes de sentidos sociales, sino que, al mismo tiempo, los ayuda a implicarse en la construcción de nuevos patrones culturales mediante los cuales movilizar sus prácticas de relación, sus sentidos valorativos, sus sentires y formas de pensar.

Si bien en la escuela se complementa el proceso de socialización que los sujetos traen de sus familias (Pérez G., citado por Zambrano 2000, p. 49), no se podría caer en la ingenuidad de pensar que allí se resuelve en su integralidad toda su formación; lo que se espera es que cumpla responsablemente con su función inicial de socializar los sujetos a través de los saberes socialmente reconocidos, apoyándose en las metodologías que ella construye y aplica para que al término del proceso escolar se materialice la inserción de los sujetos en formación en un campo profesional específico (Arendt H., citada por Zambrano, 2000); de esta forma, la escuela es una entrada a la cultura y no sólo un escenario en el que se prepara para ella; su misión tendrá que estar direccionada a reevaluarse constantemente para que los implicados en la formación, desde sus propias capacidades (su sentido de agencia) y posibilidades, se enfrenten con el mundo, tanto en su vida escolar como fuera y después de ella (Bruner 1997).

La escuela y la familia suscriben un pacto en el que la primera se compromete de manera firme a entregarle a la sociedad un individuo competente y profesionalmente capaz, un sujeto que sea respetuoso de los valores y tradiciones de la comunidad a la que pertenece, un individuo autónomo, responsable y con capacidad de modificar lo existente o de legitimar el orden establecido con base en criterios ético morales y políticos claros. Para cumplir con este función, la escuela se convierte en un lugar de vida; de continua lectura reflexiva de lo que está pasando en el espacio vital de los individuos y de si sus interacciones configuran una cotidianidad del respeto, la negociación, la inclusión. En la escuela tienen lugar las expresiones más duras de la existencia y se producen los momentos más trascendentales para los individuos (Zambrano, 2000); por tanto, “la escuela deberá ser un universal de la cultura, un referente omnipresente y necesario que define la inclusión de los hombres a la sociedad, lo cual significa que transciende sus límites geográficos y temporales; es un subproducto de la urbanización del mundo, de la consolidación del lenguaje escrito, del desarrollo del conocimiento y de la previsión en todos los asuntos para garantizar la continuidad de la sociedad en el marco del principio de la discontinuidad generacional” (Zapata S.f., p. 40). En mi perspectiva, la escuela es el escenario del reencuentro, la producción y el intercambio de formas de pensar, sentir y habitar el mundo; en ella se constituye un universo de culturas e identidades que exigen la configuración de espacios que acerquen las diferencias y que excluyan aquellas certezas absolutas que descansando sobre la base de lo ya comprendido no dejan lugar a la incertidumbre, a lo impredecible, a lo que está por aprender y comprender. Una escuela que dimensione su accionar pedagógico desde la constitución de nuevas formas de interacción e intercambio de lenguajes en donde la palabra, el gesto, el

valor, la historia, la biografía son condiciones requeridas para la construcción de un proceso de formación.

La combinación de estas dos reflexiones (la escuela como escenario de formación y de socialización) articula las intenciones pedagógicas y educativas de la escuela, cuyo propósito, además de la lectura de los retos de un contexto, debería concretar un tipo de institucionalidad, normatividad, administración, interacción y valoración sobre la cuales erigir su misión. Así, lo que se enseña, los contenidos culturales circulantes, el tipo de normas de convivencia en construcción, las interacciones en juego y la estructura organizativa existente, deberían ser concebidos como elementos siempre cambiantes que orientan y determinan el quehacer educativo. Se trata, entonces, de ver la escuela como un escenario de circulación de sentidos, de flujo continuo de contenidos curriculares intencionados al desarrollo de competencias, de prototipos de interacción y formalización de las relaciones entre los sujetos, de formas y prácticas de resolución y negociación de los conflictos, de apropiaciones subjetivas de la intención de formación y la identificación de las formas particulares de habitar, sentir, conceptualizar y configurar ese espacio educativo en un escenario del reconocimiento.

La escuela será así el espacio del intercambio, de la confrontación continua entre lo que se enseña y lo que se aprende, de la construcción conjunta de prácticas culturales del reconocimiento de las subjetividades; será el escenario en donde la responsabilidad educativa se transfigure en un acto, en una práctica, en un modo particular de leer las necesidades de la comunidad educativa; será el ambiente natural de la interacción y de la constitución de sentidos culturales, sociales y pedagógicos que convoquen a los sujetos a vivir bajo el presupuesto de la dignidad humana, el respeto a la diferencia y la justicia social.

2. ESCUELA Y CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD

La escuela en su acción formativa y socializadora deberá responder a los retos actuales de la necesidad de construir una sociedad plural, democrática, incluyente, equitativa; en términos de Bárcena y Melich (1997), una escuela que conciba su práctica educativa como acontecimiento ético que, superando los marcos conceptuales que pretenden dejarla bajo el dominio de la mera planificación tecnológica, en donde lo único que cuenta son los logros y los resultados educativos medibles a corto plazo, que se espera que los alumnos alcancen después de un período de tiempo, centre también su reflexión en el ser humano que educa, su historia, sus relaciones vitales, su aquí, su ahora y sus circunstancias, es decir, una escuela que desde su quehacer pedagógico lea la necesidades humanas requeridas para vivir la equidad, la inclusión y el reconocimiento de la diferencia, condiciones necesarias para la configuración de una sociedad democrática. Educar, en ese contexto, constituye, de acuerdo con Barcena y Melich, un proceso de acogimiento hospitalario de los recién llegados, una práctica ética interesada en la formación de la identidad de los sujetos a partir de una relación educativa en la que el rostro del otro irrumppe más allá del contrato y de toda reciprocidad; con lo cual se quiere expresar una relación no coactiva,

democrática y negociada; una relación basada en una idea de responsabilidad. La misión de escuela en el marco de este principio debería ser pensada desde una educación para la acción y no desde una educación para la fabricación, pues en esta última el objetivo de formación del otro sería convertirlo en un sujeto competente para el desempeño de la función a la que está destinado, haciendo de la estructuración del acto educativo un proceso coactivo, predictivo, terminado, es decir, una práctica educativa reduccionista e instrumental, en tanto proyecta un proceso educativo delimitado en un espacio de tiempo específico y predeterminado desde el comienzo; en estas condiciones no se da un momento para la creación, lo impredecible y la continuidad del proceso de formación. Por el contrario, una educación para la acción, no ya para la fabricación, según Arendt, citada por Barcena y Melich, abre el horizonte a la iniciativa, a la novedad y a lo impredecible; educar para la acción es romper lo previsto e irrumpir en lo imprevisible e impredecible; así la actividad educativa plantea una acción novedosa ligada al relato, al discurso, al lenguaje, en los cuales la pregunta por el quién eres tú contiene una subjetividad, una biografía, una historia. La educación para la acción configura pluralidad, imprevisibilidad, novedad, irreversibilidad y narración (Barcena y Melich, 1997). La acción educativa en su última característica, la narración, es la construcción del relato de una identidad, de un sujeto, de una historia, así como la ubicación de un actuar en el presente, el cual rompe el devenir incesante que sólo conoce un hecho y un acontecimiento y reconoce que la historia no es lineal, que es cambiante, impredecible y está por conceptualizar. La construcción de identidad, en ese contexto, hace referencia al proceso a través del cual los sujetos, hombres y mujeres, se hacen individuos únicos, negocian sus diferencias con otros y otras diferentes, y constituyen marcos comunes que les permiten cohabitar conjuntamente un espacio cotidiano, histórico y cambiante.

En la construcción de identidad los sujetos logran elaborar los significados de existencia que han movilizado su historia y han mediado su accionar hacia la configuración de una forma particular de habitar, sentir, vivir y pensar el mundo de la vida. Así mismo, en la construcción de la identidad el individuo configura formas legítimas de convivir y organizar el mundo vital para reestablecerlo, si así lo quiere, como un espacio de calidad de vida, un espacio vital de la relación y continua interacción, un espacio para vivir la diferencia y el reconocimiento.

En el mundo de la vida se tejen los diversos sentidos que le dan contenido a las actitudes, los valores, las normas y las diversas formas de interacción; en él se delimita el espacio de lo individual y lo colectivo que reclaman la emergencia de un sujeto que se hace en la interacción con su mundo y que a través del lenguaje ha ido y está objetivando nuevas formas de habitarlo, es decir, nuevos contenidos para leer la interacción y para justificar la construcción de un espacio vital que reivindique la humanidad en el reconocimiento del si mismo y del otro como un todo legítimo y lleno de sentido

Habermas (1983) encuentra en el desarrollo del yo una opción que le permite hablar con mayor claridad de lo que significa la construcción de identidad, pues

connota la estructuración del sujeto a partir del desarrollo de su capacidad lingüística, cognitiva e interactiva.

La ontogénesis del yo puede analizarse bajo los tres aspectos de la capacidad de conocimiento, de lenguaje y de la acción. Resulta posible reconducir a una idea unificadora del desarrollo del yo estos tres aspectos del desarrollo cognoscitivo, lingüístico e interactivo. El yo se forma en un sistema de delimitaciones. La subjetividad de la naturaleza interior se delimita frente a la objetividad de una naturaleza exterior perceptible, frente a la normatividad de la sociedad y frente a la intersubjetividad del lenguaje” (p. 14).

Pareciese que la construcción de un proceso en el que el sujeto se hace idéntico y diferente a la vez está articulado y determinado por su estructuración mental. Aquí Habermas está hablando de una identidad racional. De ahí que para él sea tan importante destacar en la configuración de una biografía humana su posibilidad de interpretarse e interpretar la realidad que la enmarca. Sólo a partir de esta compresión se puede ir entendiendo por qué la identidad es un proceso orientado a configurar un sujeto autónomo.

Un elemento adicional de esta explicación está referido a la conveniencia de entender la identidad como un proceso de delimitación a partir de la interacción que se da entre la naturaleza interior de los sujetos y la naturaleza exterior del mundo de la vida en el que circulan una serie de sentidos objetivados. Vemos, entonces, cómo la identidad en ese proceso de delimitaciones se muestra como un primer momento de negociación y configuración a partir de lo vivido y lo experimentado.

Es posible inferir de la explicación habermasiana sobre la identidad otro componente relacionado con la capacidad de percepción de ese mundo exterior; esto indicaría que la construcción de identidad puede ser leída como una posibilidad que tiene el sujeto de percibir y representar en su estructura interna la estructura del mundo objetivo, el cual está configurado en lenguaje y permite en la interacción delimitar, de manera clara, lo subjetivo propio del individuo y lo objetivo propio del mundo consensuado. En la medida en que se dé la delimitación de estos dos mundos (Habermas 1983, p. 14), “el yo toma conciencia de sí mismo no sólo como subjetividad, sino también como instancia que ya ha trascendido – simultáneamente en las tres esferas de la cognición, el lenguaje y la interacción– las fronteras de la subjetividad”. Lo que allí se quiere mostrar es que el sujeto se hace como tal en la medida en que se comprende y comprende el mundo exterior como dos cosas diferentes, que están implicadas y se afectan la una a la otra como determinantes de desarrollo. La construcción de identidad está referenciada en un proceso de toma de conciencia del sí mismo y del mundo externo, que convoca y enmarca dicha comprensión en la que el sujeto toma conciencia de si y, por tanto, tiene actitudes que le permiten confrontar su espacio vital y reorientarlo hacia el entendimiento.

Si aceptásemos la propuesta Habermasiana sobre la identidad, la escuela debería pensarse ya no sólo como centro del conocimiento, el saber y el aprendizaje, sino como escenario de socialización, cuyo propósito sería responder a la pregunta por la resultante de la relación entre el sujeto que educa, el proceso democrático a través del cual se educa, la intención formativa para la que se quiere educar y la estructuración institucional que se debe configurar para favorecer dicha formación.

3. LA ESCUELA Y LA CONSTITUCIÓN DEL SUJETO MORAL: UNA PREGUNTA POR LA FORMACIÓN CIUDADANA

El sujeto moral se constituye como tal en la interacción continua con otros, en la discusión constante de los marcos valorativos, normativos y de principios morales que median la convivencia, y en la conformación de un espacio democrático que permita la confrontación de los diferentes argumentos, actitudes y sentimientos asumidos por cada uno de sus implicados, como justificaciones y formar de pensar y actuar moralmente. La pregunta por la educación moral debe ser pensada desde dos dimensiones, una primera más centrada en el desarrollo de estructuras mentales que permitan la configuración del juicio y la argumentación moral y, una segunda, nucleada alrededor de los diferentes elementos de orden administrativo, curricular, pedagógico y didáctico que entraman el ambiente escolar requerido para dar curso a dicho proceso; la conjugación de estas dos dimensiones proporciona una perspectiva de orden institucional, real y específica, demandada para dar respuesta a la pregunta por la formación ciudadana de los niños, niñas, jóvenes, maestros y demás adultos; la cual, a mi modo de ver, tiene su génesis, como ya se venía insinuando, en la vinculación de estas dos dimensiones y no solamente en una cuestión de derechos, como aparentemente se nos viene presentando. Esta última precisión deseo hacerla porque considero que hacer del niño un ciudadano pleno no es algo que pueda lograrse sólo a partir de un decreto o de una buena intención jurídica; hacerse ciudadano es una tarea que requiere pensarse desde un proceso más profundo, el del desarrollo moral, cuya finalidad explícita es el alcance de un pensamiento autónomo y responsable, que es justamente lo que un ciudadano necesita para ejercer sus derechos, responder por sus deberes, asumir actitudes participativas y tomar decisiones correctas favorables a la mayoría del colectivo al cual pertenece. En palabras de Peters (1984), lo anterior tendría que ver con lo que normalmente esperamos que una persona pueda escoger, para que se vea disuadida por la idea de las consecuencias de sus acciones; que no sea paranoica o compulsiva, pero tampoco conformista u oportunista de voluntad débil, que no vea la autonomía como un deber ser ideal de la educación moral, sino como un continuo construir de criterios autorreguladores de la libertad humana.

En esa dirección, la escuela intencionada a la formación ciudadana, en concordancia con la Ley 115 y el decreto 1860 de 1994, deberá en su PEI hacer

una lectura cuidadosa de su contexto¹ y a partir de ella estructurar un diseño curricular que integre los principios y fundamentos de la formación ciudadana, sus estrategias pedagógicas, didácticas y metodológicas, sus planes de estudio y sus estrategias de constatación, dándoles cuerpo en la concreción de un manual convivencia y de un gobierno escolar construidos democráticamente. Si este proceso de hace de manera adecuada, se estaría evidenciando en la escuela un autentico espacio para la participación y la formación ciudadana, la cual contribuye a la adquisición de unas habilidades, destrezas, competencias, actitudes, argumentos y sentimientos humanos que permitan a las personas (niños, niñas, jóvenes, maestros y demás adultos implicados en la formación y socialización) pronunciarse, evidenciarse e involucrarse en las decisiones que afectan sus vidas, es decir, perfilarse como interlocutores válidos, importantes, comprometidos e implicados en la formación y la convivencia; advirtiendo que hacerse un interlocutor no es sólo ser un buen escucha, sino estar en condiciones de participar activamente en la construcción conjunta del bienestar común.

Lo anteriormente expresado supone pensar la escuela no sólo desde un nuevo contenido basado en los derechos y deberes, la participación, la formación política, ética y moral que configuran una intención y un debe ser, sino también, y al mismo tiempo, la concreción de mecanismos institucionales, organizativos y relaciones de protección, vivencia, confrontación y discusión de los derechos que tienen las niñas, los niños, los jóvenes y adultos, y de los deberes que todos deben asumir responsablemente para la creación de un espacio democrático propio para la convivencia, el aprendizaje y la socialización; así no sólo se enseñaría a ser ciudadano, sino, y esto es lo más importante, se viviría la ciudadanía, cuya expresión, en la escuela, es la creación de un escenario democrático del reconocimiento, la inclusión, la vivencia de la equidad, la discusión y construcción colectiva de las normas, los valores y los principios de convivencia.

Garza (1995), citando a Habermas (1990), plantea que para alcanzar el ideal de una sociedad racional y democrática se necesitan instituciones educativas que

¹ El análisis del contexto debería comprender una lectura socio-político-económica de la situación internacional, nacional y local como escenarios de fondo sobre los cuales proponer procesos de formación. Existen algunas cifras proporcionadas por diversas entidades (Defensoría del Pueblo, Instituto de Medicina Legal, 2001) en las que se muestran cómo las problemáticas actuales afectan el ejercicio libre de la ciudadanía (en el año 2001, 4,077 niños y niñas fueron muertos en forma violenta -11.1 en promedio al día-; 69,681 casos evaluados como violencia intrafamiliar; maltrato Infantil, 10,981 casos; maltrato conyugal, 41.320 casos; maltrato entre otros familiares, 17,380 casos. De 13,352 dictámenes sexológicos practicados, 11,324 registraron como víctimas a menores de 17 años. En el mismo informe se encuentra que durante el año 2001 se reportó un total de 11. 981 casos de niñas y niños maltratados. Además del maltrato, aparecen otras cifras reportadas por País Libre, citadas por la Defensoría del Pueblo, en las cuales se muestra el número de niñas y niños secuestrados que, según lo reportado un total de 953 niñas y niños secuestrados entre el 2000 y el 2002). Lo que se muestra en este aparte es algo más que simples cifras, son personas de carne y hueso que viven la pobreza, la exclusión, la inequidad y la vulneración de sus derechos; esto sin contar con aquellas otras expresiones de la violencia que no se ven en los datos pero que aparecen subjetivadas en la niñas, los niños y los jóvenes como representaciones de la muerte, la guerra, la desesperanza y el no futuro; en rostros que al mirarlos no tienen más visibilidad que el hambre, la desnutrición y la miseria; en actitudes que sólo reflejan la exclusión y la no aceptación de lo diferente. Esa es en parte nuestra Colombia, una Nación que se desgrana y deja tras sí las huellas de la muerte.

preparen y formen a los sujetos en el modelo del accionar comunicativo. Encuentra en ese paradigma habermasiano los ingredientes adecuados en la configuración de la misión y la responsabilidad social de la escuela; así, esta última deberá instituirse como un centro educativo para la formación de profesionales calificados y críticos, es decir, será un escenario que además de preocuparse por formar seres competentes en su saber específico, potencie en ellos una disposición y sensibilidad especial por la transformación del contexto social que habitan. Se podría afirmar que en esta doble connotación educativa la escuela se responsabiliza y responsabiliza a sus educandos moral, ética y políticamente en la transformación de las relaciones sociales para vivir en una sociedad digna, justa, incluyente y democrática.

Para lograr esa transformación, la escuela deberá interpretar, desarrollar y transmitir la cultura de la sociedad, definiendo con claridad cuáles han de ser los fines y los medios socialmente legitimados que hacen pertinente y relevante el acto educativo (Apple 1997). La Ley General de Educación (Ley 115, artículo 5) destaca entre sus fines la formación y el desarrollo de seres humanos integrales, respetuosos de la vida, de los principios democráticos del país y demás derechos; habla de un sujeto participativo, crítico, reflexivo, analítico e involucrado en la toma de decisiones, en el avance tecnológico y científico y en la construcción de una identidad de país democrático, incluyente y equitativo, es decir, se trata, desde la Ley, de configurar una escuela que soporte el entramado cultural sobre el cual se significa el accionar humano y se delimitan las fronteras de lo justo, lo bueno, lo malo, lo digno, lo incluyente, lo equitativo y lo diferente, para construir de esta forma el entendimiento, la vivencia de la reciprocidad y la convivencia; pero para lograr esta pretensión, la escuela debe, por ejemplo, leer críticamente desde su contexto las posibilidades, alcances y limitaciones de la Ley y sus reglamentaciones (Plan racionalización docente, subsidio a la demanda, fusión institucional, plan evaluación docente y estándares de calidad) para determinar, en este caso, las posibilidades que las normativas le ofrecen de configurarse como un escenario realmente transformador de la cultura.

Otro elemento que compromete a la escuela y la responsabiliza en la construcción de una sociedad más justa, equitativa e incluyente tiene que ver con el tipo y la calidad del conocimiento que allí circula, el cual proviene de las ciencias, las artes, las tecnologías, las tradiciones, y da origen a diversas explicaciones, enunciaciones de leyes, predicciones, comprensiones y críticas a los fenómenos, al punto de incidir en la transformación de la cultura y el subsecuente mejoramiento de la calidad de vida de los sujetos, configurando una perspectiva de currículo, de pedagogía, de educación, de metodología y de competencia; todos estos elementos tienen que ver con esos postulados educativos que conciben la escuela como una institución que nunca puede considerarse culturalmente autónoma. “El qué enseña, qué modos de pensamiento y qué registros de habla cultiva de hecho en sus alumnos, no puede aislarse de cómo la escuela se sitúa en las vidas y las culturas de sus estudiantes” (Bruner 1997, p. 46). Desde este punto de vista, la escuela configura un deber educativo que no sólo agrupa diversas intenciones formativas, sino que también plantea una lectura

actual del contexto cultural en el que están inmersas las personas en formación, determinando un modelo particular de enseñanza, de interacción y de formación en su modelo pedagógico, en su currículo y plan de estudios, en los contenidos y temáticas de cada una de las áreas, en los modelos de evaluación, en las metodologías de aula y en las didácticas específicas de cada área.

En este contexto, y retomando a Habermas (1999, p.29), la responsabilidad, el deber, presuponen el reconocimiento intersubjetivo de principios, normas, prácticas, marcos pedagógicos, educativos, didácticos, ideológicos y sociales comunes, que fijan para una comunidad, en este caso la escuela, un modo convincente, argumentado y obligado para vivir conjuntamente un proceso de formación que, entre otras cosas, no podría estar alejado de la vivencia de la equidad, la diferencia, la inclusión, la justicia, la dignidad, es decir, alejado de un modo de vida que dice cómo se vive allí y qué se espera de quienes quieran habitar ese mismo espacio; una escuela que se configura como instrumento para conseguir una población plural y multicultural que conviva en paz dentro de la sociedad, como instrumento de desarrollo personal, donde el criterio es la adaptación del proceso enseñanza y aprendizaje a las habilidades y ambiciones de cada alumno; como instrumento que garantiza en cada alumno un nivel mínimo de logros que le permita situarse dentro de la sociedad como trabajador a cualquier nivel (Reynolds, Bollen y Otros, 1997).

La lectura, interpretación y puesta en práctica de los retos anteriores debería materializarse en la escuela a través de un acto educativo que imbrique los diversos actores, los múltiples procesos y los diferentes escenarios, integrándolos en una intención pedagógica derivada de una lectura justa de los hechos sociales que propenda por la formación del ciudadano. Una intención pedagógica que sea apta para dar cumplimiento a esta condición vendrá definida por el desarrollo de capacidades cognitivas, lingüísticas e interactivas que, según Habermas (1983, p. 14), permitirían a las personas delimitar sus subjetividades frente a la objetividad de una naturaleza exterior perceptible, la normatividad de la sociedad y la intersubjetividad del lenguaje; esto equivale a un acto mental de interpretación y desentrañamiento de las relaciones entre lo subjetivo, lo objetivo y lo intersubjetivo, en términos de diferenciación en cuanto a lo propio de cada ser y de inclusión en cuanto a la identificación de prácticas, argumentos, simbologías, normas, principios y valores que convocan y constituyen una identidad colectiva.

Teniendo en cuenta los planteamientos anteriores, toma sentido plantear la formación y socialización ciudadana, pues en esta intención se compromete a la escuela en el direccionamiento de procesos pedagógicos para el desarrollo de competencias afectivas, cognitivas, comunicativas, éticas, morales, políticas, entre otras, que aporten a la constitución de un sujeto que trae consigo una biografía, se hace presente en un tiempo y espacio específicos como parte de lo real, plantea unas perspectivas, toma múltiples decisiones, construye historia, convive, hace escuela, es decir, un sujeto que se constituye como tal, en primer lugar, en el reconocimiento de lo que es y en la visibilidad de su subjetividad manifiesta en sus valores, conceptos, sentimientos y actitudes; en segundo lugar, en la identificación

incluyente de la presencia de otras subjetividades, a partir de la cual hace una lectura comprensiva de lo que es diferente a él y, por consiguiente, visibiliza otros sujetos que plantean, como él, sus propias biografías, historias, certezas, decisiones, valores, sentimientos, tipos de convivencia, escuelas subjetivadas y deseos profundos de ser reconocidos en sus expresiones y diferencias; en tercer lugar, en la distinción crítica de los marcos culturales, ideológicos y sociales reconocidos como principios y potenciadores de desarrollo personal y social; en cuarto, y último lugar, en la obligatoriedad de negociar responsablemente lo diferente a partir de la explicitación de los mínimos valorales, morales y políticos que subyacen a la argumentación y justificación de la acción moral, ética y política propias de una adecuada convivencia, la cual supone ponerse en la situación del otro, asumir su papel, ver la situación con sus ojos y compenetrarse con él; esta mirada de la convivencia connota unos sentimientos, unos argumentos y unas vivencias que de alguna manera nos permiten ser capaces de comprender la solidaridad, expresión fundante de la cooperación y el sostenimiento de las buenas relaciones (Aebli, 1991).

Si se tienen en cuenta esos cuatro elementos de la estructuración de un sujeto (reconocimiento de sí, del otro, lo otro y la necesidad de negociación), entonces la escuela tendrá que preocuparse no sólo por enseñar conocimientos matemáticos, lingüísticos, geográficos, históricos, sino también, y muy cuidadosamente, por inquietarse e implicarse en la configuración de un escenario para vivir el reconocimiento y la negociación de la diferencia. De esta forma, la configuración de una escuela democrática tendría sentido si el gobierno escolar, los consejos de clase, las mesas de dissertación de dilemas, las mesas por la paz, tienen un lugar, un momento y un espacio en el ambiente escolar como estrategias pedagógicas que hacen de la democracia, la participación y la interacción discursiva un hecho.

Dimensionar la escuela sobre estos presupuestos requiere perfilarla como un espacio de circulación de sentidos de identidad, con contenidos en la dignidad humana y la vivencia de la equidad, esto es, una escuela que entienda y se reconozca como escenario de la circulación de significados simbólicos, no porque en ella ésto no haya sucedido antes, sino porque no ha sido claramente reconocido como elemento constitutivo de la vida escolar sobre el cual convocar a la comunidad educativa para el ejercicio del respeto activo, la justicia y la responsabilidad.

Los significados simbólicos entraman diversos sentidos, múltiples formas de interacción, diferentes niveles de respuesta, variados tipos de argumentación y sistemas de organización y regulación heterogéneos; todos ellos configuran una estructura que permiten las operaciones de pensamiento, de elaboración cognoscitiva de las experiencias y de acción instrumental; la emisión de oraciones correctas fonética y gramaticalmente; las interacciones y la regulación consensual de los conflictos de acción (Habermas, 1983). Cuando hablamos de lo simbólico nos referimos a los procesos culturales mediante los cuales se asocian a ciertos significantes unos significados particulares. Se entiende por símbolo cualquier cosa que sirva de vehículo de una concepción. Símbolo es cualquier cosa que, en

ausencia de una presencia fáctica, es usada para disponer significativamente los sucesos entre los que viven los hombres a fin de poder orientar su experiencia. Al nombrar a la escuela no es necesario tenerla en frente; pues a ella, como símbolo, se ligan un conjunto de significados socialmente sancionados. La escuela no es susceptible de cualquier significación sino que representa el lugar privilegiado para enseñar, aprender y socializar. “La escuela como todo significante no está sometida por completo al contenido que se supone expresa. Si bien el simbolismo no es totalmente libre sino que se aferra a lo histórico, tampoco está anclado a un sentido homogéneo” (Duschatzky, 1999, p. 21). Sólo una escuela que transverse desde el principio de la equidad, en su práctica misma, todos esos significados simbólicos, se construirá a sí misma como un escenario democrático donde sea posible el respeto a los diferentes estilos de aprendizaje, a la diversidad de expresiones y a la aparición de las múltiples identidades; pero para que esto acontezca deberá operar un criterio unificador, que, en mi parecer, es la pregunta por lo moral, lo ético y lo político, y no sólo una pregunta por las normas carentes de su contenido valorativo y moral; una recaída en este último tipo de pregunta representaría la muerte del espíritu del principio moral que por excelencia connota la normatividad y reduciría la discusión sobre la convivencia a lo ya establecido como código invariable, como recetario; en términos prácticos se estaría negando la posibilidad de la deliberación y se caería en la exclusión del otro, en tanto se niega la posibilidad que él tiene para contrarargumentar y justificar su accionar. En esta perspectiva, la deliberación y la contrarargumentación se alejarían del principio básico que convoca a la escuela al entendimiento y la responsabilidad solidaria.

La argumentación sobre lo normativo, según Habermas (1999), se inicia con la pregunta sobre qué es fundamentar la moral. Al respecto, define:

“Fundamentar moralmente algo significa distinguir dos cosas: primero, el sentido teórico (especulativo, intelectual) de la pregunta acerca de si los juicios morales expresan un saber y cómo, dado el caso, se puede fundamentar la cuestión fenomenológica; y, segundo, la descripción del contenido cognitivo que vincula con sus enunciados a quienes participan en una discusión moral” p. 29 .

Con respecto al primer sentido, el fenomenológico, el autor habla de una fundamentación moral, descriptiva, que tiene lugar en las interacciones cotidianas del mundo de la vida. La fundamentación hace referencia a las proposiciones que tienen el sentido de exigir a los demás un determinado comportamiento (plantean una obligación), de comprometerlos con cierta acción (contraer una obligación). Los enunciados morales sirven para coordinar las acciones de diversos actores de modo vinculante. La obligación, como se expresó en párrafos anteriores, presupone el reconocimiento intersubjetivo de normas morales o de prácticas comunes que fijan para una comunidad de modo convincente aquello a lo que están obligados los actores, así como lo que han de esperar unos de otros. Las reglas morales operan autorreferencialmente; su fuerza coordinadora de la acción se acredita en dos estadios: estadio uno: dirige la acción social de modo inmediato en la medida que vincula la voluntad de los actores y la orienta de un determinado modo; estadio dos: regula las toma de postura críticas de aquellos en caso de

conflicto. En este sentido, una moral no sólo dice cómo deben comportarse los miembros de una comunidad; proporciona al mismo tiempo razones para la resolución consensual de los conflictos.

En cuanto al contenido cognitivo de los juicios morales de quienes participan en una discusión, Habermas hace referencia al tipo de razones e interpretaciones que el individuo en interacción con otros, y en miras al entendimiento, argumenta y hace evidentes para ser validadas.

Una acción discursiva, dice Habermas, hace posible una formación juiciosa de la voluntad que garantiza las tomas de postura con un sí o con un no, y motiva racionalmente a que los sujetos pongan en juego sus intereses y los contrasten con los intereses del colectivo, sin que tenga por ello que quebrarse el vínculo social que une proceduralmente entre sí a los participantes orientados al entendimiento en su actitud transubjetiva; la ética filosófica debe ser asumida como una teoría y práctica de la argumentación, leída desde el principio de universalidad normativa, que es diferente al principio kantiano, que el mismo autor describe así: "Toda norma válida ha de satisfacer la condición de que las consecuencias y efectos secundarios que se derivan previsiblemente, de su aceptación general para la satisfacción de los intereses de cada particular, pueda ser aceptada libremente por cada afectado" (Habermas 1999, p. 142). Con la práctica argumentativa se pone en marcha una competición cooperativa a la búsqueda de los mejores argumentos, competición que une al comienzo a los participantes en el orientarse al objetivo del entendimiento. El supuesto de que la competición puede conducir a resultado aceptables racionalmente, e incluso convincentes, se fundamenta en la fuerza de convicción de los argumentos. La aceptabilidad racional de una emisión reposa en último término en razones conectadas con determinadas propiedades del mismo proceso de argumentación.

Habermas (1999, p. 76) nombra las cuatro más importantes:

- a. Nadie que pueda hacer una contribución relevante puede ser excluido de la participación.
- b. A todos se les debe dar las mismas oportunidades de hacer sus aportaciones.
- c. Los participantes tienen que decir lo que opinan.
- d. La comunicación tiene que estar libre de coacciones tanto internas como externas, de modo que las tomas de posición, ante las pretensiones de validez susceptibles de críticas sean motivadas por la fuerza de los mejores argumentos.

Por consiguiente, lo equitativo implica, en todos los casos, reconocer, incluir y aceptar la presencia de otros en un mismo escenario y, además, el reconocimiento de unos marcos morales, éticos y políticos, enunciados en términos de derechos y deberes a cumplir y, por último la necesidad de la negociación constante de la diferencia.

Otro elemento importante para pensar la formación y socialización ciudadana tiene que ver con la consolidación de la participación como una actividad que dinamiza a los sujetos en la deliberación e interlocución activa con los otros y lo otro (lo normativo) para la exigencia de los derechos, la concreción de los deberes, la toma de decisiones y la construcción de marcos culturales, sociales, éticos, morales y políticos de inclusión del otro en la construcción conjunta de la convivencia. Para que la participación deje de ser una simple intención y pase a ser una acción, y la educación ciudadana deje de ser un contenido curricular que se enseña, se requiere que la escuela dinamice una serie de procesos y configure unos espacios para la construcción conjunta de las normas, los valores y los principios propios de la convivencia escolar. En el marco de esta reflexión, el manual de convivencia, en el cual, según artículo 87 de la Ley General de Educación, se definen los derechos y obligaciones de los estudiantes, no podrá ser un simple reglamento estudiantil elaborado por los adultos para evitar ser enjuiciados y sujetos de tutela; por el contrario, deberá convertirse en un documento construido conjuntamente por todos los implicados. En este manual se definirán los principios, derechos y deberes sobre los cuales será posible edificar la pertenencia de un individuo a un grupo y a una comunidad compartida, la escuela, la cual deberá estar conciliada y cohesionada en la vivencia de la equidad, la responsabilidad y el respeto.

En ese sentido, una resultante del proceso de formación ciudadana está referida a la aparición de un sujeto empoderado, con capacidad deliberativa y argumentativa; un sujeto que se hace y hace de los otros interlocutores válidos, conscientes, críticos y dispuestos a hacer frente a los retos que plantea la toma de decisiones en una institución educativa. El ejercicio de la participación entraña un pensamiento autónomo, el cual, a su vez, implica el reconocimiento de la capacidad que tienen los sujetos de pensar por sí mismos, de actuar al mismo tiempo de manera concertada y colectiva y de asumir responsablemente las consecuencias de sus actos, es decir, de hacer un reconocimiento explícito de los derechos que posee y poseen los otros y de asumir responsablemente los deberes que lo involucran como directo responsable de la convivencia; así el cumplimiento del deber de cada uno es exigencia del derecho de todos. Derechos y deberes se integran correlativamente en toda actividad social y política del hombre; quizá esto es lo que quería plantear Kant al afirmar que “la doctrina del derecho estaba relacionada únicamente con la condición formal de la libertad externa (la concordancia consigo misma cuando su máxima se convertía en ley universal), es decir, con el derecho. Por el contrario, la ética ofrece todavía una materia que al mismo tiempo se presenta como un fin objetivamente necesario, es decir como un deber para el hombre” (Kant, 1993). El deber es leído como el concepto que ya en sí da una coerción (coacción) del arbitrio libre por la ley; dicha coacción, según Kant, puede ser exterior o autocoacción; de esta forma, se podría afirmar que si los derechos exaltan la libertad individual, los deberes expresan la dignidad de esa libertad, expresada en autocoacción; en ese sentido los deberes de orden jurídico presuponen otros, de orden moral, que los apoyan conceptualmente y los fundamentan; así, por ejemplo, es deber del hombre servir

al espíritu con todas sus potencias y recursos porque el espíritu es la finalidad suprema de la existencia humana y su máxima categoría. “Es deber del hombre ejercer, mantener y estimular por todos los medios a su alcance la cultura, porque la cultura es la máxima expresión social e histórica del espíritu. Y puesto que la moral y buenas maneras constituyen la floración más noble de la cultura, es deber de todo hombre acatarlas siempre” (Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (aprobada en la IX Conferencia Internacional Americana, Bogotá, Colombia, 1948, p. 2)

En concordancia con estos planteamientos, la UNICEF (2001), sugiere que en la formación ciudadana se reconozcan varios elementos:

- * La diversidad de las expresiones juveniles e infantiles, que nos convoca a ver en ellos y ellas otros sujetos con principios y comprensiones del mundo diferentes del entorno adulto. En este reconocimiento de la multiplicidad de expresiones, se encuentra la clave para identificar al adolescente como sujeto social con capacidad para construir en conjunto con otros un mundo más digno para todos. Se trata, en mis palabras, de reconocer en ellos una voz legítima y la expresión de subjetividades diversas, capaces de visualizar la inconformidad y darle un perspectiva estética de relación con el mundo y sus habitantes desde la piel, la poética, la música, el contacto, el simplemente rozarse con el otro.
- * Un potencial específico para la participación autónoma, es decir, una capacidad para autodeterminarse y proponer formas legítimas de interacción y regulación social y normativa que aportan al enriquecimiento de las culturas y las formas organizativas vigentes.
- * Sus derechos como habitantes de un espacio vital singular, y sus deberes como habitantes responsables y participativos de ese espacio vital.

El ejercicio de la ciudadanía participativa y deliberativa en la toma de decisiones desde una perspectiva (desde) de los derechos y los deberes, supone el desarrollo de unas competencias en el saber conocer, saber hacer y saber comunicar; unas actitudes de equidad, aceptación activa por lo diferente y confrontación continua al comportamiento injusto; unos valores y unos principios: el respeto activo, la solidaridad y la justicia (Alvarado y Ospina, 2000) y unos sentimientos: resentimiento, indignación y culpa (Hoyos 1996), en tanto configuran un tipo de sujeto libre, crítico, responsable y dispuesto a comprometerse con el cambio. Estas competencias, actitudes, valores y sentimientos pueden leerse mejor desde una reflexión sobre las dimensiones de lo humano que vale la pena enunciar y profundizar, en la medida en que ellas definen los contenidos teóricos sobre los cuales orientar los procesos de formación y cualificación de las prácticas ciudadanas. A este respecto reconozco, sin desconocer la multiplicidad de las esferas de lo humano, cinco dimensiones básicas: una afectiva, una ético-moral, una creativa, una política y una comunicativa que integra las anteriores.

DIMENSIÓN AFECTIVA

Esta da cuenta de los sentimientos, las emociones y las pasiones que las niñas, niños, jóvenes y adultos en general expresan en su actuar cotidiano y que aparecen como mediadores y condicionantes afectivos de la convivencia, en tanto consolidan un alto contenido del mundo sensible, enunciado en la capacidad de amar y de ser amado, de expresar y recibir caricias y, por supuesto, en un autoconcepto sano, realista y objetivo; a partir de estas expresiones del mundo sensible, los sujetos desarrollan la capacidad para crear vínculos, afectos y construir pequeñas comunidades del reconocimiento, en donde cada uno de ellos se siente apreciado, querido, apoyado y sobre todo amado por sí mismo y por el otro. En el potencial afectivo, ellos y ellas se hacen conscientes y partícipes en la consolidación de grupos filiales de autoafirmación, reconocimiento y vivencia del afecto.

El desarrollo afectivo plantea una relación constante entre el sujeto y la realidad, expresada en imágenes de sí mismo, del otro y lo otro como realidades tangibles que movilizan el accionar humano hacia una vivencia erótico-afectiva adecuada o no adecuada, según sea el nivel de elaboración de los sentimientos, las emociones y los juicios de valor frente a la imagen que se tenga de sí mismo; es un ejercicio constante de toma de conciencia, de traer a lo manifiesto aquellos movimientos internos producidos por la interacción con el mundo exterior y que no podrían ser más que sentimientos y emociones, es decir, moción sensibles del alma, pequeños estrujones que evidencian que la piel también siente y tiene sus expresiones. En la toma de conciencia sobre esas acciones relacionales bastante elaboradas, aparecen, como ya se dijo, los sentimientos, los cuales, en su esencia, combinan de manera magistral un componente conceptual (racional) y uno emocional; esto porque la emoción supone un uso de la razón, sin ella no sería posible la relación entre una persona que experimenta una tendencia y la realidad, que es siempre algo que se ha captado no solamente en el orden de lo sensible, sino también de lo relacional emoción – razón (Ocampo, 2001).

El desarrollo de esta competencia en la escuela estaría implicado con la implementación de actividades relacionadas con el fortalecimiento del autoconcepto y la autoestima.

DIMENSIÓN CREATIVA

Da cuenta del potencial cognoscitivo que tienen los individuos para identificar y resolver los problemas que surgen en su interacción cotidiana. Este presupuesto, llevado al campo de los procesos sociales en donde la contradicción es evidente y necesaria para el desarrollo humano, es orientador en tanto le posibilita al sujeto en interacción el diseño de estrategias innovadoras que le ayuden a superar las tradicionales formas de resolución del conflicto y reconvertirlas en nuevas estrategias negociadoras, inteligentes y no violentas; de esta forma, el acto creativo permite crear y recrear mundos posibles, desde la comprensión del sí mismo en relación con los retos que enuncia el entorno, desagregada en múltiples

posibilidades de lectura e intervención, cuando ésta se muestra contradictoria con el actuar cotidiano; es un acto mental que pondera y discrimina lo bueno de lo malo, ubica lo problemático y lo contradictorio en la interacción y proyecta las diversas formas de negociación.

González (1999) distingue varias acepciones de la creatividad, en las cuales relaciona tres tipos de conceptos. Uno de ellos referido a su naturaleza, definida como una condición humana y como una potencialidad cognitiva que permite ser, querer, saber y hacer para descubrir, redefinir y recrear, caracterizando dicha condición por su capacidad transformadora, generativa, expresiva, de flexibilidad y de autonomía. Una segunda acepción hace referencia a la creatividad como una manera de pensar, sentir y actuar, que conduce a un logro o producto original, funcional y estético en la resolución problemas. La tercera está referida a la creatividad como capacidad de combinación de ideas, argumentos, prácticas y actitudes para la obtención de respuestas exitosas en la negociación de conflictos y satisfacción de necesidades.

Desde esta perspectiva las prácticas pedagógicas deberán ser orientadas desde una opción clara por la negociación del conflicto y la diferencia, construyendo desde el análisis de situaciones cotidianas estrategias de no violencia activa.

DIMENSION ETICO-MORAL

Busca el desarrollo de una moralidad autónoma que tenga como referente para el comportamiento de cada sujeto, no las normas aceptadas o impuestas en contextos culturales particulares o legitimadas desde la autoridad, sino los principios universales que, según (Cortina 1997, p. 229), “son la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto activo y el diálogo activo”.

El desarrollo ético-moral corresponde a la esfera del desarrollo humano en el que los sujetos toman conciencia de las normas y las asumen responsablemente. Para Piaget (1987), se trata de procesos mentales que hacen los individuos para reconocer las normas de una sociedad y asumir niveles de respeto y responsabilidad frente a ellas.

Este enfoque cognitivo evolutivo, planteado por el mismo autor, subraya que la moralidad no es simplemente el resultado de procesos inconscientes, o de aprendizajes tempranos (condicionamiento, refuerzo y castigos), pues en ellas también intervienen algunos principios morales de carácter universal, que no se enseñan en la primera infancia y son producto de un juicio racional maduro.

Para Kohlberg (1992), el ejercicio de la moral no se limita a momentos aislados de la vida cotidiana de los individuos, sino que consiste en procesos de pensamiento que empleamos para extraer el sentido de los conflictos morales que surgen en la vida diaria, en donde un gran número de conceptos morales y formas de pensamiento sólo tienen significado en edades más avanzadas y requieren de una extensa experiencia con el medio social y el crecimiento cognitivo de la edad que se

representa. Es el caso del concepto de justicia, respecto al cual Kohlberg descubrió que cambiaba y se desarrollaba con el tiempo en la medida en que el individuo interactuaba con el entorno.

El desarrollo ético y moral, para ambos autores, da cuenta de las representaciones mentales que tienen los sujetos sobre su orden social, normativo y culturalmente legítimo, en términos de juicios, criterios y actitudes que se configuran en estructuras mentales de acción que pueden ejercitarse en la vida cotidiana.

La estructura mental tiene que ver con las formas como los sujetos configuran y organizan los sistemas de relaciones internas que median la acción moral y orientan sus niveles de adaptabilidad, en sus contextos vitales inmediatos; de igual forma, esa estructura orienta la transformación del proyecto político en el que se hacen evidentes la justicia, la reciprocidad y la dignidad humana de las relaciones que establecen los individuos con otros y lo otro.

Los procesos educativos requeridos para que esta dimensión humana sea llevada a la práctica, estarían referidos a la constitución de marcos valorativos y morales claros que sirven de referencia al momento de justificar las acciones humanas en nombre del sostenimiento de la convivencia.

DIMENSIÓN POLÍTICA

Está referida al desarrollo de la capacidad para pensar colectivamente, trata de construir sentidos sociales que, evidenciados en un contrato social que se expresa en la justicia y la libertad, permiten la adhesión y la construcción de identidad colectiva. Se busca con este potencial desarrollar en las niñas y los niños su capacidad para pensar, actuar y sentir el mundo de lo público, el mundo del bien común, el mundo en el que ellas y ellos mismos se sientan incluidos, sus relatos leídos y, por tanto, sus necesidades asumidas como el soporte para el diseño de políticas de atención y búsqueda continua del bienestar colectivo; el escenario público, es el mundo en donde todos son sujetos de derechos y deberes. Lo público, entonces, son aquellos bienes que proporcionan calidad de vida y bienestar; son aquellos bienes que están pensados para beneficiar el total de la población que está implicada en una organización social específica.

El sentido de lo político se hace presente en las actitudes, las preferencias y los argumentos en los que se incluye al otro como un sujeto que tiene derechos e igualdad de opción. Para Savater (1998), la política es el ejercicio de la libertad, es una actitud, es una forma de considerar lo que uno va a hacer, es decir, es el empleo que se le va a dar a nuestra libertad; lo político busca concertar con los otros las acciones que se deben desarrollar para generar bienestar. Es por eso que cuando quiero actuar políticamente debo contar con la voluntad de muchos otros. La política tiene y necesita la complicidad y el apoyo de los otros; la política no siempre está en nuestras manos, debemos convencer a los otros de la necesidad de que determinadas reformas o proyectos sean llevados a cabo. La política exige que se cuente con el apoyo, con la solidaridad de los otros. Así, la escuela pensada desde esta dimensión, necesariamente tendría que implementar

otra lógica de organización del conocimiento en la que se tenga en cuenta las diversas perspectivas del educando como sujeto activo y participativo en la constitución nuevos saberes, así mismo, tendría que flexibilizar sus mecanismos participativos y democráticos de forma tal que promueva la acción política en la toma de decisiones y compromete la comunidad educativa en la construcción del bien común.

DIMENSIÓN COMUNICATIVA

Esta dimensión hace referencia a la capacidad lingüística e interactiva que poseen los sujetos para comunicar sus comprensiones del mundo y construir nuevos lenguajes en los que se intersectan simbologías, códigos, sentidos, significados y expresiones que estructuran acciones comunicables y comunicativas. Este accionar, analizado por Habermas, se funda en un carácter dialógico e intersubjetivo; su mayor reto es enfrentar la pregunta acerca de cómo los individuos se constituyen como tales y forman a través de sus interacciones sociales redes de significados y sentidos que los nombran en una comprensión y entendimiento mutuos.

El acto comunicativo entraña una actividad mental de descentración en la que los sujetos en comunicación, interacción y negociación someten continuamente a confrontación sus comprensiones subjetivadas del mundo, sus creencias, mitos, argumentos, simbologías y las contrastan con otras perspectivas, argumentos y formas de habitar el espacio vital planteadas por otros sujetos. Esta confrontación exige que los interlocutores planteen sus ideas, sus pretensiones y sus sentires con unos niveles de apertura y flexibilidad tales que unos y otros se sientan ciertamente convocados a examinar la veracidad de los hechos, la legitimidad de las normas y la sinceridad de las expresiones subjetivas que son objeto de comunicación.

En otras palabras, el acto comunicativo supone unos mínimos ético-morales, si con él se quiere construir el entendimiento. Estos mínimos llevados a la escuela toman cuerpo en las intenciones pedagógicas, en la estructuración del manual de convivencia, en las interacciones de los actores escolares, en las formas como se sancionan las normas, en la manera como se determina la pertinencia de los contenidos, en los estilos de conformación de espacios democráticos para la discusión, participación, toma de decisiones y la vivencia de los derechos

En conclusión:

Se trató de profundizar en el nombramiento que se le hace a la escuela como una institución co-responsable del sostenimiento de la estructura social, en tanto allí se produce un variado sistema de relaciones, de prácticas, discursos y saberes, sugerentes de sentidos que, analizados y reinterpretados, median las relaciones entre las personas y entre éstas y sus ideologías, sus normativas, sus principios y sus valores. Se buscó ver la escuela en una doble dimensión, como campo de posibilidad y desarrollo de la mente humana (prescripción educativa) y como el

terreno propicio en el que se sitúan la experiencia educativa y el uso que de ella hacen los sujetos (construcción subjetiva) Duschatzky, (1999); identificando y reestructurando el tipo de institución requerido para que el aprendizaje sea significativo y los elementos de orden cultural que configuran, en la relación escuela – sujeto, sentidos de identidad y de construcción de nuevas subjetividades significadas en marcos axiológicos de carácter moral, ético y político que aporten a la construcción de un sujeto autónomo con capacidad de ejercer su ciudadanía. En suma, se sugirió pensar una escuela que se configure desde las diversas miradas que los autores y actores tienen de ella; una escuela que se muestre como horizonte y modelo de negociación e interacción; una escuela que se construya en lo cotidiano; una escuela dinámica, flexible, abierta al cambio; una escuela que se haga vida en la lectura continua de la diferencia, la vivencia de la equidad y el respeto activo; una escuela que construya su sentido y deber ser a partir de las necesidades de sus educandos y de irse perfilando como un escenario que tiene un compromiso ético- moral y político con el país.

BIBLIOGRAFIA

- AEBLI, H. (1991). Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.
- ALVARADO, S.V. y OSPINA, H.F. (2000). Manual de multiplicadores. Proyecto Constructores de Paz. Manizales. Material multicopiado para circulación interna en el CINDE.
- APPLE, M. W. (1997). Teoría crítica y educación. Argentina: Niño y Dávila Editores.
- BARCENA, F. Y MELICH, J.C. (1997). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós.
- BRUNER, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: visor.
- COLOM, A.J. Y MELICH, J.C. (1997). Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación. Barcelona: Paidós.
- CORTINA, A. (1997). Ciudadanos del Mundo, Hacia una Teoría de la Ciudadanía. Madrid: Editorial Alianza S.A.
- CORTES, G. (1999). Perspectiva educativa. Colombia: Editorial FAID.
- DECLARACIÓN AMERICANA DE LOS DERECHOS Y DEBERES DEL HOMBRE (aprobada en la novena conferencia internacional americana Bogotá, Colombia, 1948 en la IX conferencia internacional americana).
- DEFENSORIA DEL PUEBLO. (2001). Informe sobre los derechos humanos de la niñez en Colombia durante el año.
- DUSCHATZKY, Silvia. (1999). La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Buenos Aires: Paidós.
- FANFANI, E.T. (1994). Escuela y socialización. En: Elichiry, N. M. *El niño y la escuela: reflexiones sobre lo obvio.* Buenos Aires: Nueva visión
- DURKHEIM, E. (1976) Educación como socialización. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- GARZA, M.T. (1995). Educación y democracia. Madrid: Visor.
- GONZALEZ, C. (1999). Creatividad y educación. Modulo de Desarrollo Humano, Programa de Maestría en Pedagogías Activas y Desarrollo Humano. Manizales: CINDE - Universidad de Manizales.

- Habermas, J. (1999). Teoría de la Acción comunicativa tomo I y II. Buenos Aires: Taurus.
- (1983). La reconstrucción del materialismo Histórico. Madrid: Taurus.
- (1994). Conciencia Moral y Acción Comunicativa. Madrid: Ediciones Península.
- (1999). La Inclusión del Otro. Barcelona: Editorial Paidós.
- HOYOS, G. (1996). Etica para ciudadanos. En: Memorias III foro nacional de ética ciudadana. Manizales: editorial triunfo
- JEAN, P. (1987). El Criterio Moral en el Niño. Barcelona: Martínez Roca S.A.
- KANT, I. (1993). La metafísica de las costumbres. Barcelona: Altaya.
- KOHLBERG, L. (1992). Psicología del Desarrollo Moral. Bilbao: Biblioteca de psicología, Desclée de Brouwer.
- CODIGO EDUCATIVO: LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. (1994). Ley 115 del 8 de febrero de 1994. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- OCAMPO, E. (2001). Desarrollo Afectivo. Modulo 4. Programa de maestría en Educación y Desarrollo humano. Manizales: CINDE- Universidad de Manizales.
- PERKINS, D. (2001). La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. España: Gedisa.
- PETERS, R.S. (1984). Desarrollo moral y educación moral. México: Fondo de Cultura Económica.
- REYNOLDS, D., BOLLEN, R. Y OTROS. (1997). Las escuelas eficaces: claves para mejorar la enseñanza. España: Aula XXI Santillana.
- SAVATER, F. (1998). Etica, política, ciudadanía. México: Grijalbo.
- UNICEF. (2001). Adolescencia en América Latina y el Caribe, orientaciones para la formulación de políticas. Oficina regional para América Latina y el Caribe. Bogotá.
- ZAMBRANO, A. (2000). La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro. Santiago de Cali: Fundación para la filosofía en Colombia.

ZAPATA, V. (s.p.i.). Conceptos articuladores en pedagogía. Documento de trabajo, Universidad de Antioquia. Medellín.

RODRÍGUEZ, Ernesto (2002d) **Juventud y Violencia en América Latina: Una Prioridad para las Políticas Públicas y una Oportunidad para el Desarrollo de Enfoques Integrales e Integrados**. CELAJU, Montevideo.

RODRÍGUEZ, Ernesto (2002e) **Políticas y Estrategias de Inserción Laboral y Empresarial de Jóvenes en América Latina: el Reto de la Empleabilidad**. OIJ, Madrid.

RODRÍGUEZ, Ernesto (2002f) **Políticas de Juventud y Desarrollo Local: Jóvenes como Actores Estratégicos de la Gestión Descentralizada**. Programa PROJOVEN, Guatemala.

RODRÍGUEZ, Ernesto (2001a) **Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación y Promoción Integral de Jóvenes en América Latina: Renovación Curricular y Nuevas Estrategias de Aprendizaje**. CELAJU – UNESCO, Montevideo.

RODRÍGUEZ, Ernesto (2001b) **Juventud, Sociedad del Conocimiento y Desarrollo Local: Desafíos y Oportunidades desde la Construcción de Ciudadanía**. IHDU, Montevideo.

RODRÍGUEZ, Ernesto (2000a) **Políticas Públicas de Juventud y Reforma del Estado: Un Vínculo a Construir**. V Congreso Internacional del CLAD. Santo Domingo.

RODRÍGUEZ, Ernesto (2000b) **Políticas Públicas de Juventud en América Latina: Desafíos y Prioridades a Comienzos de un Nuevo Siglo**. CELAJU, Montevideo.

UNESCO (2001) **Situación Educativa de América Latina y el Caribe 1980 – 2000**. Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Santiago.

UNFPA (1998) **Estado de la Población Mundial 1998: Las Nuevas Generaciones**. Nueva York.

UNICEF (2002) **Adolescencia en América Latina y el Caribe: Orientaciones para la Formulación de Políticas**. Nueva York.

UNICEF – OPS - ONUSIDA (2002) **Los Jóvenes y el VIH.- SIDA: Una Oportunidad en un Momento Crucial**. Nueva York.

VARIOS AUTORES (2001) **Capacitación Laboral de Jóvenes**. Boletín Interamericano de Formación Profesional Nº 150, CINTERFOR-OIT, Montevideo.

VARIOS AUTORES (2000a) **La Singularidad de lo Juvenil**. Revista NOMADES Nº 13 (Monográfico). Universidad Central, Bogotá.

VARIOS AUTORES (2000b) **Umbrales: Cambios Culturales, Desafíos Nacionales y Juventud**. Corporación Región, Medellín.

VARIOS AUTORES (2000c) **Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación**. Revista Iberoamericana de Educación Nº 24. OEI, Madrid.



UNIVERSIDAD
DE
MANIZALES



25 Años

*Revista del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados
en Niñez, Juventud, Educación y Desarrollo*

*Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -
CINDE*

Universidad de Manizales

Entidades Cooperantes

