
**REVISTA LATINOAMERICANA
DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD**



Manizales
COLOMBIA

**VOL. 2, N° 1
ENERO - JUNIO DE 2004
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. 1. Enero – Junio de 2003

Contenido

| | |
|--|------------|
| Editorial | 11 |
| <i>Carlos Eduardo Vasco U.</i> | |
| Primera Sección: Teoría y Metateoría | 15 |
| El Enfoque crítico: Una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones | 17 |
| <i>E.A (Nora) Cebotarev</i> | |
| Segunda Sección: Estudios e Investigaciones | 57 |
| Notas sobre la calidad de la Atención a la infancia | 59 |
| <i>Robert G. Myers</i> | |
| Desarrollo Infantil Temprano: Lecciones de los programas no formales | 85 |
| <i>Mary Eming Young y Gaby Fujimoto-Gómez</i> | |
| Maduración cerebral y desarrollo cognoscitivo | 125 |
| <i>Mónica Roselli</i> | |
| Temas y problemas de los jóvenes colombianos Al comenzar el siglo XXI | 145 |
| <i>Germán Muñoz G.</i> | |
| Estudio multidimensional de las representaciones mentales De los estudiantes. Aplicación al concepto de respiración | 180 |
| <i>Oscar Eugenio Tamayo A. y Neus Sanmartí P.</i> | |

**La educación a padres en los programas de salud desde
Una perspectiva de desarrollo humano**
Fernando Peñaranda C.

207

Primera Sección:
Teoría y metateoría

Tendencias actuales en la educación moral

José Alberto Mesa

José Alberto Mesa*

• **Resumen:** *El artículo presenta un análisis crítico de los cuatro enfoques de educación moral que Edward McClellan considera como los más influyentes actualmente: la clarificación de valores, la educación del carácter, el desarrollo moral desde la perspectiva de Lawrence Kohlberg y el enfoque feminista de la educación del cuidado. En el análisis de Kohlberg se distingue a su vez entre el enfoque del desarrollo moral desde una perspectiva cognitiva, derivado de su marco psicológico, y la propuesta de la Escuela Justa como su proyecto real de educación moral. El análisis de estos enfoques se hace desde el debate filosófico de las tensiones entre el individuo y la comunidad, como clave de lectura de la modernidad y la búsqueda actual del sentido de la vida humana. Este debate se presenta desde las investigaciones de Charles Taylor sobre los orígenes del concepto del yo, la importancia de la revolución individualista y la crisis del concepto de comunidad que esta revolución ha implicado. Se asume, así mismo, un concepto de ética que se deriva de la pregunta sobre la vida buena y no meramente sobre los deberes u obligaciones con los demás. El artículo termina con una breve consideración sobre los retos que para la educación moral en América Latina implica el análisis presentado.*

Palabras clave: Educación Moral, Clarificación de Valores, Educación del Carácter, Educación del Cuidado, Ética, Modernidad, Kohlberg, Escuela Justa.

• **Resumo:** *Este artigo apresenta uma análise crítica das quatro abordagens da educação moral que Edward McClellan considera como sendo os mais influentes na atualidade: a aclaração dos valores, a educação do caráter, o desenvolvimento moral desde a perspectiva de Lawrence Kohlberg e a abordagem feminista da educação do cuidado. Por sua vez, na análise de Kohlberg existe a diferenciação entre a abordagem do desenvolvimento moral desde uma perspectiva cognitiva, derivada do seu marco psicológico, e a proposta da Escola Justa, como seu projeto real de educação moral. A análise destes enfoques é feita desde o debate filosófico das tensões entre o indivíduo e a comunidade, como a chave da leitura da modernidade e a busca atual do sentido da vida humana. Este debate se apresenta desde as pesquisas de Charles Taylor a respeito da origem do conceito do Eu, a importância da revolução individualista e a crise do conceito de comunidade que esta revolução tem implicado. É assumido, assim mesmo, um conceito de ética que se deriva da pergunta sobre a vida bondosa e não apenas sobre os deveres ou obrigações para com os outros. Este artigo conclui com uma breve reflexão sobre os desafios que, para a educação moral na América Latina, implica a análise apresentada.*

Palavras-chave: Educação Moral; Aclaração dos Valores; Educação do Caráter; Educação do Cuidado; Ética; Modernidade; Kohlberg; Escola Justa.

* TEACHERS COLLEGE – UNIVERSIDAD DE COLUMBIA – Nueva York, Estados Unidos. *Ph. D. en Filosofía y Educación.* Disertación distinguida por la Universidad. Rector Colegio San José, Barranquilla. Dirección electrónica: jalmeb@yahoo.com

• **Abstract:** *This paper presents a critical analysis of the four most influential approaches to moral education, according to Edward McClellan: Values Clarification, Character Education, moral development from Lawrence Kohlberg's perspective, and the feminist approach of caring education. The analysis of Kohlberg's ideas distinguishes between the approach derived from his psychological framework, and the Just School as his actual proposal for moral education. The analysis of these approaches is carried out from the perspective of the philosophical debate about the predicament between the role of the individual and the community for human flourishing as a key to understanding modernity and the current quest for the sense of human life. This debate is presented from the perspective of Charles Taylor's research about the origins of the concept of self, the importance of the individualistic revolution and the crisis that this revolution has implied for the concept of community. The article also assumes a concept of ethics derived from the question about the good life and not merely about rights and duties. The paper ends with a brief consideration of the challenges derived from this analysis for moral education in Latin America.*

Key words: Moral Education, Values Clarification, Character Education, Caring Education, Ethics, Modernity, Kohlberg, Just School.

Tendencias actuales en la educación moral*

-Introducción. -Bibliografía.

Primera revisión recibida agosto de 2003; versión final aceptada enero de 2004 (Eds).

Introducción

A pesar de ser la educación moral un aspecto fundamental de la educación, se puede afirmar que hasta hace pocas décadas no habían ocurrido cambios significativos en la manera como se entendía y en la manera como se enseñaba. Es verdad que algunos de los grandes pensadores pedagógicos habían sugerido cambios radicales en la educación. Por ejemplo, Rousseau había cuestionado lo que consideraba la manipulación moral de la educación de su época, iniciando un pensamiento pedagógico que tendría gran incidencia en la concepción educativa de los siglos siguientes. Así mismo, otros autores como Froebel y Montessori plantearon visiones pedagógicas que cuestionaban las prácticas morales predominantes; sin embargo, la educación formal se mostró resistente ante estas y muchas otras propuestas innovadoras. En general se siguió concibiendo la educación moral en términos de transmisión de los valores de las generaciones adultas a las generaciones jóvenes. En todo ello jugó un papel muy importante el concepto de *carácter*, entendido como la suma de los hábitos morales que definen a una persona. La meta era lograr una persona de *buen carácter*, es decir, una persona virtuosa: honesta, sincera, religiosa, confiable, amable, etc. En Colombia este tipo de educación contó con una gran acogida y se expresó especialmente a través del concepto de *conducta* que aparecía en las calificaciones anteriormente.

Sin embargo, las revoluciones culturales, sociales y políticas que han estremecido al mundo occidental desde los tiempos del Renacimiento han planteado otra manera de concebir el florecimiento de la vida humana, que no encaja muy bien con esta visión moral. En concreto me refiero a la concepción del *yo* y de la vida que se plantea en términos de autenticidad y libertad personales. Concepción que contrasta con la educación del carácter basada en la idea de socializar a los educandos en la visión y práctica moral de la

* El presente artículo hace parte de un trabajo de investigación presentado como disertación para el Ph.D. en Filosofía y Educación en la Universidad de Columbia, Nueva York. Ver, Mesa, J. A. (2003). *Reassessing moral education from the perspective of the predicament between the individual and the community*. Tesis para optar al título de Ph. D., Teachers College, Universidad de Columbia, Nueva York, Estados Unidos.

comunidad a la que pertenecen. La modernidad cuestiona el fundamento mismo de la educación moral tradicional, al transmutar la prioridad de la comunidad en la del individuo. Es en este contexto en el que quiero situar mi lectura de las tendencias actuales en la educación moral. Quiero específicamente argumentar que una comprensión adecuada de nuestras actuales coordenadas en la educación moral debe pasar por el entendimiento de la tensión¹ entre el individuo y la comunidad, tensión que se ha convertido en fundamental para nuestra actual comprensión de la vida buena y feliz. Por lo tanto, comenzaré con un breve análisis de los orígenes de esta tensión, para luego pasar al análisis de las más importantes tendencias actuales en la educación moral.

La Revolución del Individuo

Charles Taylor (1989) ha realizado una tarea interpretativa para describir por qué la gente actual encuentra motivadora y atrayente la identidad moderna. No se trata de una explicación histórica de las causas de esta identidad, sino de la tarea más modesta de explicar por qué hoy nuestra juventud y muchos otros encuentran imposible dar sentido a su vida sin recurrir a las categorías modernas de autenticidad, autonomía, libertad personal, voz interior, punto de vista personal y afirmación de la vida ordinaria.

Taylor analiza tres aspectos fundamentales de la identidad moderna: “Analizo tres facetas mayores de esta identidad: primero, la interioridad moderna, el sentido de que somos seres con profundidad interior y la noción conectada de que somos “yos”; segundo, la afirmación de la vida ordinaria que se desarrolla desde el período moderno temprano; tercero, la noción *expresivista* de la naturaleza como una fuente moral interior” (1989, p. x).

La interioridad moderna arranca para Taylor con San Agustín al desarrollar la idea de “ser criaturas con una perspectiva de primera persona” (1989, p. 131). Para San Agustín, esta perspectiva lleva “hacia arriba”, es decir, hacia Dios. La modernidad, especialmente con Descartes y Montaigne (Taylor, 1989, p. 143), convierten este proceso de interioridad “hacia arriba” en un proceso de interioridad “hacia abajo”, fundando de esta manera el individualismo que considera la vida humana como una búsqueda de control, exploración o responsabilidad personal. De esta manera, la experiencia interior –no la autoridad exterior– se convierte en el juez inapelable.

La afirmación de la vida humana llega especialmente a través de la Reforma Protestante y su llamado a la santificación de la vida diaria: “la forma *más alta* de vida no es ya definida en términos de la exaltación de un *tipo* de actividad sino de acuerdo al *espíritu* en el que uno vive cualquier vida, incluso la existencia más mundana” (Taylor, 1989, p. 224).

La visión expresivista del yo es presentada por la Ilustración Radical y el Romanticismo, movimientos en los que se valoran aquellas creencias que uno encuentra por sí mismo o que son reveladas por nuestra voz interior, respectivamente. Los dos

¹ Traduzco como “tensión” la palabra que aparece en el título de mi tesis doctoral: “predicament”, que también significa “dilema”, “conflicto”, “atolladero”. Las demás traducciones al castellano tomadas de fuentes en inglés que no están traducidas o no puede consultar directamente son de mi responsabilidad.

alientan una gran desconfianza hacia la tradición y la autoridad. Taylor (1989) argumenta que el modernismo incluso radicaliza el sentido de interioridad con el concepto del *yo* de niveles múltiples, afirmando el carácter fragmentario de nuestra experiencia.

Sin dudas, Taylor (1991) afirma que el concepto del *yo* moderno abre para el florecimiento de la vida humana algunas importantes potencialidades: individuos responsables que son conscientes de su dignidad, han aprendido a prestarle atención a sus sentimientos y saben que la vida humana es una tarea abierta a nuevas posibilidades. Todo ello hace parte del ideal moral de la autenticidad.

Sin embargo, el ascenso del *yo* moderno ha llevado al debilitamiento de la idea de comunidad hasta el punto en que ésta es considerada únicamente como un medio para el bienestar de los individuos. Se denuncia a la comunidad como una influencia externa que puede interferir con nuestro ser auténtico, y en muchos casos como una influencia que debe ser resistida. Esta perspectiva está en claro contraste con el pensamiento antiguo y medieval en el que la idea de comunidad era central en la vida humana. Basta pensar en Sócrates, quien es capaz de sacrificar aun la propia vida por el bienestar de la comunidad. Las teorías contractualistas del siglo XVII cambian esta prioridad: “Anteriormente, que las personas eran miembros de una comunidad era evidente... Pero ahora la teoría comienza con el individuo en sí mismo” (Taylor, 1989, p. 193). Esto constituye una verdadera revolución copernicana: el individuo deviene el centro de la vida humana, reemplazando el rol que la comunidad tenía en las teorías políticas anteriores. Así el individuo se hace “el sol, la luna y las estrellas del nuevo universo” (Amitai Etzioni 1993, p. 117).

Como resultado del individualismo se produce una visión instrumental de la comunidad que lleva, como sostiene Taylor (1989), al debilitamiento del compromiso político con su consiguiente despotismo suave. Además, lleva a una visión en la que el criterio de la vida personal se vuelve “cuanto puedo obtener para mi beneficio personal de esta relación.” Así, cuando los tiempos difíciles de una relación llegan, las personas no están dispuestas a luchar. Los bienes morales de la solidaridad, el sentido de pertenencia y la conexión con otros se oscurecen e incluso se pasan por alto. Se constituye la paradoja de que la visión instrumental de la comunidad termina por empobrecer la vida humana a pesar de su promesa de una vida individual más plena. En este sentido, Taylor (1989) argumenta que el problema con algunas tendencias de la modernidad es que no reconocen todos los bienes que hacen parte del “paquete” de la vida humana. Desde esta perspectiva se hace necesario reconocer que tanto el respeto a la individualidad como la pertenencia a una comunidad se hacen igualmente necesarios para el florecimiento de la vida humana. La contribución de la modernidad, que en nuestra cultura estamos todavía asimilando, ha sido el poner de presente la dimensión individual de la vida humana y el denunciar el “lado oscuro” de la comunidad (Noddings, 1996).

El concepto mismo de *comunidad* ha sido centro de un amplio debate en las ciencias humanas y sociales. Aquí no puedo retomar este debate, pero es importante anotar que en este artículo se entiende por *comunidad* una forma de vida compartida intersubjetivamente, a través de una participación activa y crítica que conlleva un compromiso para promover el

bienestar del grupo y de sus miembros. La experiencia comunitaria genera un sentido de pertenencia, solidaridad y conexión que no puede ser logrado de otra manera (Mesa, 2003).

Quiero situar en este contexto algunas de las corrientes más influyentes en la educación moral. Soy consciente de que esta opción implica de por sí una toma de posición en cuanto a otro debate al interior de la modernidad: el debate entre aquellos que definen la ética en términos de bienes morales y aquellos que la definen en términos de derechos y obligaciones. Los primeros se interesan por la moralidad en términos de la pregunta: ¿qué es la vida buena? Los segundos en términos de la pregunta: ¿qué le debemos a los demás? (Scanlon, 2000). Contestar la primera pregunta significa necesariamente preguntarse por el sentido de la vida y de la muerte. En la segunda pregunta lo moral se reduce a aquello que media las relaciones entre seres humanos. Se asume una visión atomística de la vida humana, como si los seres humanos fuéramos átomos individuales llamados a existir sin interferencia de los demás. Así, el situar la presentación de las corrientes actuales de la educación moral en la perspectiva de la tensión moral entre el individuo y la comunidad significa el asumir la ética o moral (no hago distinción entre ellas) dentro de la visión de la ética de los bienes morales, dentro de la pregunta por la vida buena en general.

En la actualidad hay muchas y muy diversas propuestas de educación moral tanto en el mundo como en nuestro país. Analizaré sólo cuatro de ellas, que algunos autores consideran las más influyentes actualmente (McClellan, 1999). Su influencia se siente no sólo en Estados Unidos y Europa sino también en nuestro continente latinoamericano: la Clarificación de Valores, La Educación del Carácter, la propuesta de Kohlberg y la propuesta feminista de la Ética del Cuidado. Voy a hacer un rápido análisis de ellas desde la perspectiva de la tensión individuo-comunidad que he presentado anteriormente.

La Clarificación de Valores

La Clarificación de Valores surgió en Estados Unidos en la década de los años sesenta del siglo XX, como reacción a la educación moral tradicional que proponía socializar a los estudiantes en la visión moral predominante en la sociedad. Este esquema entró en crisis por los movimientos políticos y sociales que estremecieron al mundo en aquellos días: la guerra del Vietnam, el movimiento *hippy*, el feminismo, la revuelta estudiantil y la revolución sexual, entre otras. La solución de la Clarificación de Valores al caos moral era convincente para muchos: facultar a los estudiantes para ser los únicos responsables de sus valores, los jueces últimos de aquellos valores que pueden orientar sus vidas (Raths, Merrill y Simon, 1978). Hacer algo distinto sería inoctrinar, palabra que se convertirá en las décadas siguientes en anatema para descalificar un enfoque moral que no respetara la autonomía de los educandos en su propia formación moral.

Para la Clarificación de Valores, todas las estrategias empleadas en la educación ética deben orientarse a ayudar a los estudiantes a ganar control sobre sus propias vidas y a resistir la presión externa. Los valores morales son concebidos como cuestiones de escogencia personal. Aquí abundan las estrategias donde los estudiantes expresan su parecer, sus valores, y el rol del profesor se limita a garantizar el respeto hacia esas

opiniones. El profesor es concebido como un facilitador del proceso por el cual los educandos clarifican sus valores. Dejar a los alumnos a la merced de sus propios medios y apoyar sus valores es la consigna (Raths, Merrill y Simon, 1978).

Los orígenes individualistas de este enfoque son innegables. La Clarificación de Valores encarna el individualismo moderno en sus versiones más extremas, en donde la autonomía del individuo se eleva a la categoría de lo sagrado y se considera incuestionable. La moral se convierte en cuestión de escogencia personal y la labor educativa en subsidiaria de esta autonomía. La Clarificación de Valores cae en paradojas que no puede resolver: 1) A pesar de abogar por la libertad personal lleva a la vulnerabilidad ante la presión social. 2) Inculca valores pese a un marco teórico que condena todo tipo de indoctrinación (Mesa, 2003).

La Clarificación de Valores se encuentra actualmente desprestigiada en Estados Unidos. Sin embargo, en muchos países de América Latina cuenta con muchos seguidores conscientes –y sobretodo inconscientes– que ven en este enfoque una alternativa frente a lo tradicional. Por eso, en nuestro medio abundan materiales para la educación moral que van en la onda de la Clarificación de Valores.

El problema de fondo con este enfoque es el desconocimiento de la dimensión comunitaria de la vida humana y sus implicaciones morales. La comunidad es considerada como una influencia externa que debe resistirse y en muchos casos rechazarse. El extremo individualismo que respira la propuesta impide que bienes morales como la solidaridad, la interdependencia y la pertenencia a un grupo puedan ser apreciados y aprendidos. No hay que desconocer, sin embargo, que este enfoque introdujo de una forma masiva en la educación moral, la revolución moderna del individuo que se había dado hace siglos en otros aspectos de la cultura y la política.

La Educación del Carácter

La Educación del Carácter es sin duda el enfoque más antiguo y si se quiere más tradicional de la educación moral. Sus orígenes pueden localizarse en Aristóteles y luego en la Escolástica. Sin embargo, su influencia actual es grande; sin duda, sigue siendo el enfoque más popular entre los educadores. Es difícil de describir, pues es un movimiento que reúne tendencias muy diversas tanto a nivel ideológico como moral. Muchos de sus autores, sin embargo, pueden ser catalogados como conservadores en el campo social, ya que su énfasis se da en el aprendizaje de las virtudes de las generaciones anteriores por parte de las nuevas generaciones. Se inspira en la visión Aristotélica de la vida buena como práctica habitual de las virtudes (Aristóteles, 1999). La lista de las virtudes que caracterizan la vida buena varía grandemente según los autores. Algunos enfatizan el respeto y la responsabilidad (Lickona, 1992); otros hablan de los valores de acuerdo con las edades, enfatizando la humildad, la prudencia y la lealtad para los adolescentes (García, 2002). Kohlberg (1981) llamaba despectivamente a la Educación del Carácter el enfoque de “la bolsa de virtudes” (o "el costal de virtudes") por la variedad de virtudes que se encuentran en las distintas listas y el sentido de arbitrariedad que esto origina.

La Educación del Carácter plantea la educación moral en términos de ayudar activa y deliberadamente a los estudiantes a desarrollar un buen carácter (Ryan and Bohlin, 1999). Es un esfuerzo consciente para que los estudiantes adquieran el carácter moral que se necesita para el florecimiento de la vida humana. En general, los autores sostienen que hay unas virtudes o valores universales que se necesitan para la vida y que por ello deben inculcarse más allá de la diversidad y el respeto a la libertad personal. Esta es la única manera –sostienen ellos– como es posible hacerle frente al actual desmoronamiento social y moral.

La Educación del Carácter representa la visión opuesta a la Clarificación de Valores, en cuanto al dilema de la modernidad. A la prioridad del individuo que plantea la Clarificación de Valores, opone la prioridad de la comunidad, ya que el bien común está por encima del bien particular del individuo. Esto hace que algunos autores presenten una franca animosidad hacia el liberalismo y el individualismo (MacIntyre, 1984; Wynne, 1989). Estos últimos autores suelen añorar los tiempos pasados cuando todo era claro y había mayor seguridad moral. De ahí que a muchos de ellos se les acuse de conservadurismo social por pasar por alto la intolerancia y opresión de los tiempos pasados. El problema de la Educación del Carácter no es que se ponga de parte de la comunidad, sino que muchos de sus autores pasan por alto el lado oscuro de la comunidad y no reconocen las posibilidades morales abiertas por la modernidad en general y por el concepto del individuo en particular.

Noddings (1997, pp. 1-16) critica la Educación del Carácter por debilitar la libertad personal en nombre de un pasado idealizado que frecuentemente esconde las formas de persecución e intolerancia sufridos por muchas personas. Es cierto, además, que algunos autores de la Educación del Carácter tienden a pasar por alto la necesidad de una educación moral que integre el pensamiento crítico y el auto-examen (Wynne, 1997).

En este enfoque abundan las estrategias conocidas por todos: campañas por el valor del mes o del año; carteleras en las que se hace propaganda a algunos valores; lectura de historias edificantes en las que se exaltan héroes morales; exhortaciones morales de todo tipo. El problema con estas estrategias radica en que los estudios que se han hecho muestran que son bastante ineficaces para promover los valores que predicán (Hartshorne y May, 1928; Kohlberg, 1984).

Actualmente la Educación del Carácter cuenta con un gran prestigio y acogida entre educadores y padres de familia. Es sin duda el movimiento más influyente hoy en día (Lickona, 1992). Desarrolla una intuición básica que otros enfoques descuidan: la educación moral debe integrar el corazón, la cabeza y las manos, es decir, debe involucrar no sólo la razón sino los sentimientos y el comportamiento. En este sentido, el concepto de *carácter*, aunque desprestigiado en la Psicología actual, representa una apuesta por una visión integral del ser humano.

Uno de los mayores críticos de la educación del Carácter ha sido Kohlberg, quien concibió su enfoque de educación moral como una alternativa tanto a la Clarificación de Valores como a la Educación del Carácter. Pasemos a analizar su propuesta.

El enfoque del Desarrollo Cognitivo

Kohlberg ha sido la figura más destacada del Siglo XX en el campo de las investigaciones en el desarrollo moral. Su sólida formación psicológica y filosófica le posibilitaron plantear una teoría atrayente tanto a psicólogos como a pensadores. Si bien es cierto que su prestigio ha disminuido notablemente en los Estados Unidos, en parte debido a las críticas a su teoría psicológica (Gilligan, 1982; Guindon, 1986), sigue teniendo muchos seguidores y seguidoras en América Latina.

La obra de Kohlberg presenta una dificultad particular, ya que él desarrolló realmente dos visiones de la educación moral que son difíciles de reconciliar: la discusión de dilemas morales y la Escuela Justa. La primera se desprende de sus investigaciones en el campo del desarrollo moral desde una perspectiva cognitiva. La educación moral es concebida como la discusión de dilemas morales que a través del conflicto cognitivo lleva al desarrollo moral (Kohlberg, 1971). Los estudiantes discuten dilemas morales hipotéticos que buscan estimular el desarrollo moral a través del ejercicio racional de la argumentación. Así, los estudiantes logran avanzar a nuevos estadios hasta llegar finalmente al más alto, llamado *de la ética universal de principios*, que es el segundo estadio del nivel posconvencional. Allí se descubre la justicia como el principio fundamental de los juicios morales que orientan la vida; *justicia* entendida como equidad y reciprocidad en las relaciones humanas. Todos los seres humanos que llegan a este último estadio del desarrollo moral coinciden en esta concepción de justicia. La meta es estimular el desarrollo natural del razonamiento y las habilidades morales de los estudiantes hacia ese fin de la justicia. Este primer enfoque prometía un método relativamente fácil y basado en resultados científicamente validados. Los primeros estudios llevados a cabo con tal método fueron prometedores, ya que se podía comprobar el avance en los estadios del desarrollo. Dichos avances se conocieron como *el efecto Blatt* (Power, Higgins y Kohlberg, 1989).

Este enfoque descansa sobre una visión kantiana individualista de la vida humana en la que el valor más grande es el de la autonomía personal. Kohlberg no niega la dimensión social y comunitaria del desarrollo moral, sino que la pone al servicio del desarrollo individual. En la discusión de dilemas, la interacción social se pone al servicio del avance en el desarrollo moral y se le niega cualquier posibilidad de concebirse en términos de bien comunitario. Nótese, además, que el nivel posconvencional se concibe como un nivel en el que las expectativas comunitarias son consideradas como influencias heterónomas que deben ser superadas en aras de un sujeto que es capaz de darse su propia ley moral. En este enfoque, Kohlberg asume una visión liberal individualista según la cual la comunidad es meramente un recurso para estimular el desarrollo comunitario.

Kohlberg vio rápidamente las dificultades de este enfoque, especialmente cuando un profesor le cuestionó su utilidad para afrontar los problemas disciplinarios y morales que ocurren a diario en la escuela: “¿Por qué está Blatt dedicado a la discusión de sus dilemas de ciencia ficción, cuando lo que necesito es ayuda con los problemas de comportamiento real en la escuela?” (Kohlberg 1978, p. 8). Este fue el campanazo que le abrió los ojos a

Kohlberg para comprender que la educación moral es una tarea más compleja que la considerada en su modelo de discusión moral, y que ciertamente debe tocar los problemas reales de la escuela. Ello lo llevó a plantear la educación moral en términos de la Escuela Justa, enfoque que ocuparía sus mayores esfuerzos pedagógicos, a pesar de ser menos conocido y practicado por sus seguidores.

La Escuela Justa y la Revalorización de la Comunidad

Tres experiencias sirvieron a Kohlberg para llegar a su modelo de la Escuela Justa: la visita en 1969 de los *kibbutz* en Israel, el trabajo en una prisión para mujeres en 1971 y el trabajo en la escuela alternativa de Cluster en 1974. Todas estas experiencias le implicaron entrar en contacto con el “mundo real” de los problemas morales. En los *kibbutz* (Power, Higgins y Kohlberg, 1989), Kohlberg encontró una organización con alto sentido comunitario, en la cual el currículo abierto coincidía con el currículo oculto, es decir, se practicaban aquellos valores morales que se pretendía enseñar: solidaridad, lealtad, democracia participativa y respeto por el individuo. Los *kibbutz* abrieron los ojos de Kohlberg al papel del grupo en el crecimiento moral (Power, Higgins y Kohlberg, 1989, p. 45). Kohlberg descubrió, como argumenta Taylor, que el grupo es “una matriz para los individuos y no un instrumento” (1989, p. 196). Además, en los *kibbutz* el respeto a la individualidad puede al mismo tiempo desarrollarse con un compromiso con el bienestar de la comunidad.

A nivel teórico la experiencia de los *kibbutz* coincide con el descubrimiento del pensamiento de Durkheim (1973), quien plantea la educación moral en términos de pertenencia al grupo. Kohlberg (1985) se siente atraído por la fuerza motivacional proveniente de la comunidad y por el espíritu de altruismo y sacrificio que ésta genera. Para Kohlberg, el problema con Durkheim será finalmente que éste concibe la educación moral exclusivamente en términos de la socialización de los estudiantes en el sistema de valores de su grupo social, dejando poco espacio para la libertad personal y estancando el desarrollo moral en el estadio tres, o de conformidad con las normas sociales (Power, Higgins y Kohlberg, 1989, p. 43).

Las experiencias en la prisión de Niantic y en la escuela de Cluster llevaron a Kohlberg a tener un contacto con situaciones reales en donde lo descubierto en los *kibbutz* y en Durkheim se pudo llevar a la práctica. Kohlberg comprendió que lo determinante para la educación moral era lograr una atmósfera que facilitara el crecimiento moral. Esto lo llevó a plantear la *Escuela Justa*, un modelo educativo basado en el gobierno democrático de la escuela y el respeto por los derechos humanos.

Kohlberg sigue a Dewey en concebir la democracia en términos de “un modo de vivir asociados” (1944, p. 87). En este sentido, la democracia, más que ser un procedimiento político de gobierno, es un camino para entender y vivir la existencia humana. Kohlberg piensa que Dewey corrige las fallas de la teoría Durkheimiana y abre la posibilidad de encontrar una concepción educativa que estimule al mismo tiempo la autonomía personal y la responsabilidad comunitaria.

La democracia participativa defendida por Kohlberg es del tipo "una persona-un voto". En la Escuela Justa, la comunidad educativa conformada por los estudiantes y los educadores se reúne semanalmente para discutir abiertamente las normas de la escuela y resolver los conflictos y problemas que se presenten. De esta manera, la escuela puede transformarse en un lugar en el que cada uno y cada una "tiene una voz igual para crear las normas y en el que la validez de las normas se juzga por su imparcialidad frente a los intereses de todos los implicados" (Power, Higgins y Kohlberg, 1989, p. 25).

La democracia no es solamente el medio para el desarrollo moral. De acuerdo con Power y otros (1989), es una virtud maestra que tiene valor moral en sí misma. La democracia es la característica singular más importante del proyecto de la Escuela Justa. El concepto de escuela democrática hace que Kohlberg se acerque notablemente al proyecto de la ética discursiva de Habermas (1996), aunque los seguirá separando la opción de Kohlberg por una visión universalista de la moral que es incompatible con la concepción Habermasiana del consenso.

La Escuela Justa pretende corregir el individualismo del enfoque de discusión moral y reconciliarse con la comunidad. Sin embargo, Kohlberg permanecerá ambiguo al respecto. Por una parte, hasta el final de su vida seguirá manteniendo el desarrollo moral individual como el fin de todo esfuerzo educativo. Por otra parte, como Reed (1997) lo ha mostrado ampliamente, las contradicciones internas e incongruencias de semejante pretensión hacen imposible reconciliar su marco psicológico fuertemente individualista con el marco más comunitario de la Escuela Justa. Kohlberg (1980) vio el problema, pero realmente nunca lo solucionó. En parte, porque su compromiso con la filosofía liberal individualista era demasiado profundo y porque, en el fondo, su visión del florecimiento de la vida humana se centra en la autonomía individual. Kohlberg temía aceptar un concepto de comunidad que, en parte, habría justificado los horrores del Holocausto cometido contra los judíos durante la Segunda Guerra Mundial. Creía que la manera de no repetirlos era estimular el desarrollo de la autonomía moral del individuo.

A pesar del impacto positivo de la Escuela Justa, ésta no ha contado con una gran difusión. Tal vez porque en el momento de su creación, Kohlberg se encontraba enfrascado en la discusión con Gilligan, la cual absorbería la atención de sus últimos años. Tal vez porque a pesar de las bondades de este modelo, su realización es difícil, ya que requiere cambios de fondo en la escuela tradicional. Tal vez porque no puede implementarse en instituciones educativas grandes, sino con pequeños grupos de estudiantes y profesores con una alta motivación para llevar a cabo este modelo; al fin y al cabo la Escuela Justa está inspirada en un modelo de democracia griega que requiere pequeñas comunidades comprometidas con el gobierno democrático.

Como lo expresé anteriormente, Gilligan (1982) se convirtió al final de la vida de Kohlberg en su crítico más prominente. Gilligan inaugura otra manera de pensar el desarrollo moral y de concebir la educación moral. Sin embargo, es Noddings (1984) quien ha venido desarrollando un atractivo enfoque de educación moral que incorpora algunas de las intuiciones feministas más importantes. Analicemos finalmente el enfoque de la educación moral del Cuidado.

La Educación del Cuidado: la Alternativa del Ser Relacional

Gilligan (1982) acusa a Kohlberg de descuidar y minusvalorar la importancia de la experiencia femenina en el campo moral: la experiencia del cuidado como preocupación por las relaciones cariñosas entre los seres humanos. El impacto de semejante crítica fue enorme en la teoría de Kohlberg. El debate está lejos de acabarse. Sin embargo, nuestro interés es mayor en el enfoque moral que algunas feministas han desarrollado y menor en el debate mismo.

Noddings (1984) sostiene que la educación moral es principalmente la promoción de relaciones cariñosas. El énfasis en la justicia y la autonomía moral de Kohlberg se desplaza hacia la capacidad de vincularse y querer a los otros. Noddings denuncia el lado oscuro del individualismo y reemplaza la concepción liberal de los seres humanos como individuos que persiguen su propio interés por la del ser relacional que busca establecer y mantener relaciones satisfactorias.

Es importante anotar que estas autoras no sostienen que esta voz del cuidado pertenece a las mujeres de forma esencial, es decir, por el hecho de ser mujeres, sino porque ha sido desarrollada a partir del papel de cuidadoras que históricamente han ocupado en la sociedad: madres, esposas y jefas del hogar (Baier, 1995, p. 48).

El debate en torno a la evidencia empírica en favor de Kohlberg o de Gilligan sigue abierto. Los seguidores de Kohlberg sostienen que las correcciones hechas al sistema de evaluación subsanan las posibles deficiencias en contra de las mujeres. Muchas feministas sostienen, sin embargo, que estas correcciones no pueden explicar la nueva voz del cuidado ya que se trata de un paradigma distinto que no fue contemplado por Kohlberg (Gilligan, 1993).

Para Baier (1995), el problema es que la moralidad de la justicia empobrece la vida humana, ya que no es suficiente para fundar una vida digna, especialmente si ello se hace en nombre de la justicia imparcial que representa Kohlberg. A esta visión le falta la motivación moral para que las personas salgan de sí mismas y se den a otros, tal como requiere una vida feliz. Los seres humanos son primeramente seres con otros en búsqueda de relaciones plenificantes. Por eso, Noddings concibe la educación moral en términos del desarrollo de las habilidades necesarias para nutrir relaciones cariñosas basadas en el deseo de ser querido y aceptado. Noddings (1992) aboga por un currículo escolar en el que los estudiantes aprendan a crear y mantener relaciones de cuidado con los demás, con las plantas, los animales, las cosas y las ideas. Para ello, Noddings recomienda algunas estrategias: trabajo cooperativo, relaciones cercanas entre maestros y educandos, participación en las decisiones de la escuela en torno a normas, asignaturas y planeación, entre otras.

La pedagogía de Noddings se centra en cuatro prácticas fundamentales. La primera es *modelar*. Las educadoras y educadores deben mostrar en sus relaciones con los demás, y especialmente con las estudiantes y los estudiantes, la importancia del cuidado. “Tenemos que mostrar cómo cuidar en nuestras propias relaciones con aquellos que cuidamos”

(Noddings, 1992, p. 22). Aprender a cuidar no es el resultado de predicar sino de responder a la experiencia de ser cuidado.

En segundo lugar está el *diálogo*, en el que las partes expresan sus pensamientos y sentimientos. Es un diálogo inspirado en Freire (1993), que lleva a compartir las decisiones y a desarrollar una verdadera capacidad de escucha. El tercer elemento es la *confirmación*, a través de la cual se honra la búsqueda de un *yo* mejor y se asume una confianza básica en la relación. Esta estrategia requiere que los educadores atribuyan a las acciones de los estudiantes los mejores motivos posibles. Por ejemplo, cuando se sorprende a alguien haciendo fraude, se puede comenzar diciendo: "Sé que quieres obtener buenos resultados" (Noddings, 1984, p. 178), y sólo después entrar en el problema del fraude. Finalmente, está la estrategia de la *práctica*, en la que los educadores actúan como cuidadores experimentados que acompañan a sus alumnos en su propio aprendizaje del cuidado. Los programas de servicio comunitario y social entran dentro de esta estrategia.

El gran énfasis en las relaciones del cuidado defendido por las feministas y la aguda crítica contra el individualismo de la tradición liberal, podrían verse como un acercamiento a la dimensión comunitaria de la que hemos venido hablando. Sin embargo, muchas feministas son igualmente críticas de la comunidad. Por ejemplo, Noddings (1997) argumenta que la comunidad presenta un lado oscuro caracterizado por la pérdida de individualidad y por las muchas formas opresivas que asume la comunidad: fanatismo, intolerancia, conformidad y coerción. Por supuesto, este lado oscuro de la comunidad ha sido especialmente sentido por muchas mujeres que han luchado por la igualdad entre los sexos. En nombre de la tradición de la comunidad se han puesto muchos obstáculos a las justas aspiraciones de las mujeres. Noddings cree que es posible crear comunidades que superen este lado oscuro y ayuden a crear relaciones de cuidado entre sus miembros.

Pero más allá del debate sobre la comunidad, el problema con el enfoque del cuidado radica en que el concepto de *ser* relacional, que está en la base de su propuesta, no parece suficiente para explicar los bienes morales expresados bajo los conceptos de individuo y comunidad. En efecto, ¿cómo puede el ser relacional explicar el sentido de pertenencia y el de ser parte de algo mayor que uno mismo, tan importante en el concepto de comunidad? ¿cómo puede el ser relacional explicar el sentido de libertad personal, autodeterminación y respeto por la diversidad que incluimos en el concepto de individuo? Como Blum (1994) explica, el concepto del ser relacional es básicamente un concepto de la relación entre individuos, no entre un individuo y un grupo. Es un concepto que parece llenar los requisitos de lo que Ricoeur (1992) llama "las relaciones cara a cara". Ciertamente es una dimensión importante de la vida humana, pero es insuficiente para explicar la solidaridad y el sentido de pertenencia a una comunidad.

Actualmente, la educación moral del Cuidado ha suscitado muchos seguidores y seguidoras. Sin duda recupera para la educación la dimensión afectiva que para Kohlberg es difícil de integrar. Es un llamado que hay que tener en cuenta. No basta el razonamiento moral o las exhortaciones frías para vivir de acuerdo con la virtud. La calidad en las relaciones con los demás, especialmente la amistad y las relaciones íntimas, es vital. Mucho tenemos que aprender en América Latina de esta propuesta. Sin embargo, tiene dificultades

propias que es necesario discernir, especialmente en cuanto al rol de la comunidad y al de la individualidad para el florecimiento de la vida humana.

Conclusión

La presentación anterior ha hecho un recorrido crítico por cuatro de las propuestas morales más influyentes en la actualidad desde la perspectiva de la tensión entre el individuo y la comunidad. Este plano nos ha posibilitado confrontar los enfoques morales desde una problemática que ha ocupado la atención de la modernidad y que está en el corazón del debate por el sentido de la vida.

La revolución del individuo promovida por la modernidad, ha puesto de presente bienes importantes para el florecimiento de la vida humana: auto-responsabilidad, libertad personal y autenticidad. Sin embargo, en el proceso se ha desdibujado la importancia de la comunidad y de los bienes asociados a ella: solidaridad, sentido de pertenencia y capacidad de compartir. Se ha creado además una cierta hostilidad hacia la comunidad, que hace más difícil para las generaciones jóvenes percibir la importancia de estos bienes, aunque sientan la falta de ellos.

Los enfoques de educación moral presentan distintas soluciones a la problemática del individuo y la comunidad. La Clarificación de Valores asume un individualismo atomista en donde la autonomía personal reina y la comunidad prácticamente desaparece. La Educación del Carácter encarna la visión tradicional en donde los valores comunitarios priman sobre los valores individuales. Kohlberg presenta dos propuestas diferentes; en la discusión moral se hace presente el individualismo liberal en el que lo comunitario es un instrumento para la libertad personal. En la Escuela Justa, Kohlberg se reconcilia con la dimensión comunitaria de la vida humana aunque a nivel teórico no lo integra claramente. Finalmente, la propuesta feminista busca superar el debate comunidad-individuo a través del concepto de *ser relacional*; sin embargo, no es claro cómo puede este concepto integrar los bienes morales representados bajo los conceptos de individuo y comunidad.

Para un país como el nuestro, donde las nuevas generaciones sienten con fuerza la atracción del individualismo moderno, es importante que las propuestas educativas se pregunten cómo situarse frente a la tensión entre el individuo y la comunidad. Las estrategias utilizadas en la educación moral deben posibilitar un crecimiento tanto en la dimensión comunitaria como en la individual de la vida humana. En este camino, los cuatro enfoques analizados tienen mucho que aportarnos. El respeto por la individualidad de la Clarificación de Valores; la valoración de lo comunitario de la Educación del Carácter; el elemento participativo de la Escuela Justa y el afán por el establecimiento de relaciones satisfactorias entre los seres humanos de la Ética del Cuidado, nos pueden ayudar en la búsqueda de una alternativa para nuestro país.

Bibliografía

- Aristóteles (1999). *Nicomachean ethics*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Baier, A.C. (1995). *The need for more than justice*. En V. Held, (Ed.), *Justice and care* (pp. 47-58). Boulder, CO: Westview Press.
- Blum, L. (1994). *Moral perception and particularity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1944). *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- Durkheim, E. (1973). *Moral Education*. New York: The Free Press.
- Etzioni, A. (1993) *The Spirit of Community: The Reinvention of America Society*. New York: Touchtone Book.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- García, R. (2002). *Talleres para afianzar los valores*. Bogotá: Ediciones Paulinas.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gilligan, C. (1993). Reply to Critics. En Larrabee, M.J. (Ed.), *An Ethic of Care : Feminist and Interdisciplinary Perspectives* (pp. 207-214). New York: Routledge.
- Guindon, A. (1986). *Le développement moral*. Paris : Desclée/Novalis.
- Habermas, J. (1996). *Moral consciousness and communicative action*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hartshorne, H. & May, M.A. (1928). *Studies in the nature of character*. New York: Macmillan.
- Kohlberg, L. (1971). Stages of moral development as a basis for moral education. En B. Munsey (Ed.), *Moral development, moral education and Kohlberg* (pp. 15-98). Birmingham: Religious Education Press.
- Kohlberg, L. (1978). Foreword. En P. Scharf (Ed.), *Readings in moral education*. Minneapolis: Winston Press.
- Kohlberg, L. (1980). High school democracy and educating for a just society. En R. Mosher (Ed.), *Moral Education, a first generation of research and development* (pp. 20-57). New York: Praeger.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development*. New York: Harper and Row.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development*. New York: Harper and Row.
- Kohlberg, L. (1985). The just community approach to moral education in theory and practice. En M. W. Berkowitz & F. Oser (Eds.), *Moral education: Theory and application* (pp. 27-87). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lickona, T. (1992). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Book.
- MacIntyre, A. (1984). *After Virtue*. Notre Dame, Indiana: Notre Dame Press.
- McClellan, B. E. (1999). *Moral education in America*. New York: Teachers College Press.
- Mesa, J. A. (2003). *Reassessing moral education from the perspective of the predicament between the individual and the community*. Tesis para optar al título de Ph. D. Teachers College, Universidad de Columbia, Nueva York, Estados Unidos.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.

- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (1996). On Community. En *Educational Theory* 46, N° 3. (pp. 245-267).
- Noddings, N. (1997). Character education and community. En A. Molnar (Ed.), *The Construction of Children's Character* (pp. 1-16). Chicago: The University of Chicago Press.
- Power, F.C., Higgins, A. & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University Press.
- Raths, L.E., Merrill H. & Simon S.B. (1978). *Values and teaching*. Columbus: Charles E. Merrill.
- Reed, D. (1997). *Following Kohlberg: Liberalism and the Practice of Democratic Community*. Notre Dame, Indiana: Notre Dame Press.
- Ricoeur, P. (1992). *Oneself as another*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ryan, K. & K.E. Bohlin (1999). *Building Character in Schools: Practical Ways to Bring Moral Instruction to Life*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Scanlon, T. (2000). *What we owe to each other*. Cambridge: Harvard University Press.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Taylor, C. (1991). *Ethics of authenticity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wynne, E. A. (1989). Transmitting Traditional Values in Contemporary Schools. En L. Nucci (Ed.), *Moral Development and Character Education* (pp. 19-36). Berkeley, California: McCutchan Publishing Corporation.
- Wynne, E. A. (1997). For-Character education. En A. Molnar (Ed.), *The construction of children's character* (pp. 63-76). Chicago: The University of Chicago Press.

Segunda Sección:
Estudios e investigaciones

**Huellas tempranas del género
en la adquisición y transmisión cultural:
concepciones de niños y niñas
sobre el aprendizaje de la escritura**

Montserrat de la Cruz
María F. Huarte
Nora Scheuer

Montserrat de la Cruz*

María F. Huarte

Nora Scheuer

• **Resumen:** Este estudio pretende integrar el enfoque de género en la investigación de las concepciones en la niñez sobre el aprendizaje. En particular, está orientado a establecer si se observan diferencias de género en las concepciones de niños y niñas acerca del aprendizaje de la escritura y, en el caso en que se registren diferencias, caracterizarlas e interpretarlas. Los sujetos son 30 niños y 30 niñas de sectores sociales medios y marginados en Bariloche, Argentina, que cursan preescolar, primer grado y cuarto grado. Para indagar sus concepciones acerca del aprendizaje de la escritura, se diseñó y empleó una entrevista individual estructurada que incluye preguntas abiertas acerca de: la práctica familiar y personal de la escritura, el proceso de aprendizaje de la escritura, la historia personal del aprendizaje, las dificultades al escribir, la enseñanza de la escritura, las ayudas para aprender y la permanencia del aprendizaje. Las respuestas textuales de los niños y niñas fueron analizadas mediante el método lexicométrico. Se utilizó principalmente el procedimiento de selección automática de las respuestas modales. El análisis cualitativo posterior de las respuestas típicas de niños y niñas muestra importantes diferencias de género en las siguientes dimensiones, en notable coincidencia con los resultados de los estudios de género en la juventud y la adultez: asunción de la agencia y la asertividad en el aprendizaje; uso de comparaciones y de un marco de referencia autobiográfico; consideración y preocupación por las otras personas; referencias mentalistas; referencia a obligaciones; contextos de aprendizaje, enseñanza y práctica; bases de las ayudas para aprender (colaboración o punición); expresión de la emoción.

Palabras clave: Género, Aprendizaje, Escritura, Niñez, Concepciones.

• **Resumo:** Este estudo pretende integrar o enfoque de gênero nas pesquisas a respeito das concepções sobre a aprendizagem na infância. Particularmente, está orientado a estabelecer se são observadas diferenças de gênero nas concepções das crianças acerca da aprendizagem da escritura e, no caso de se registrarem diferenças, caracterizá-las e interpretá-las. A população alvo do estudo está composta por 30 meninos e 30 meninas de setores sociais médios e marginais na cidade de Bariloche, Argentina, cursando pré-escolar, primeiro e quarto grau do ensino primário. Para indagar a respeito das suas concepções acerca da aprendizagem da escritura, foi desenhada e empregada uma enquete individual estruturada, a qual inclui perguntas abertas a respeito de: a prática familiar e pessoal da escritura, o processo de aprendizagem da escritura, a história pessoal da aprendizagem, as dificuldades no momento de escrever, o ensino da escritura, as ajudas para aprender e a permanência na aprendizagem. As respostas textuais das

* Profesoras, Universidad Nacional del Comahue y CONICET. Direcciones Electrónicas: cornagli@bariloche.com.ar scheuer@crub.uncoma.edu.ar

crianças foram analisadas mediante o método lexicométrico. Utilizou-se, principalmente, o procedimento de seleção automática das repostas modais. A análise qualitativa posterior das respostas típicas das crianças mostra diferenças importantes de gênero nas seguintes dimensões, em notável coincidência com os resultados de outros estudos de gênero na juventude e na idade adulta: assunção da agência e da assertividade na aprendizagem; uso de comparações e de um marco de referência autobiográfico; consideração e preocupação pelos outros; referências mentais; referências a obrigações; os contextos de aprendizagem, ensino e prática; bases das ajudas para apreender (colaboração ou castigo); expressão da emoção.

Palavras-chave: Gênero; Aprendizagem; Escritura; Infância; Concepções.

• **Abstract:** *The present study attempts to integrate the perspective of gender with the research of children's conceptions of learning. In particular, aims are to establish whether gender differences appear between the conceptions girls and boys hold about learning to write and, if this was the case, to characterize and interpret such differences. Subjects are 30 girls and 30 boys in Kindergarten, 1st grade and 4th grade in elementary school, from middle and underprivileged sociocultural environments in Bariloche, Argentina. In order to explore girls' and boys' conceptions about learning to write, an individual structured interview was designed. Questions refer to: personal and family practice of writing, the process of learning to write, the personal history of learning, writing difficulties, teaching to write, the kind of help provided to foster learning and the permanence of learning. Children's textual responses were analyzed by means of the lexicometric method, specially by using the Procedure of Automatic Selection of Modal Responses. Subsequent qualitative analysis of modal or typical responses according to gender reveals important differences regarding the following dimensions: agency and assertion in learning; use of comparisons and of an autobiographical frame; concern for others; reference to the mental world; duties; contexts of learning, teaching and practice; basis of helps provided to foster learning; emotional expression.*

Key words: Gender, Learning, Writing, Childhood, Conceptions.

Huellas tempranas del género en la adquisición y transmisión cultural: concepciones de niños y niñas sobre el aprendizaje de la escritura*

-Introducción. -I. Objetivos. -II. Materiales y métodos. -III. Resultados. -IV. Discusión. -Bibliografía.

Primera revisión recibida junio de 2003; versión final aceptada enero 28 de 2004 (Eds.).



Introducción

El estudio que aquí se presenta está orientado a estudiar la influencia del género en las concepciones de niños y niñas acerca del aprendizaje de la escritura. En la introducción, en primer lugar se plantea la importancia de la perspectiva de género en el marco de la investigación en psicología. Luego se presenta una revisión de las concepciones de niños y niñas en edad preescolar y escolar acerca de aprendizajes específicos a partir de estudios previos, los que **no** han considerado el enfoque de género. Seguidamente se presenta un estudio empírico que integra este enfoque en la investigación de las concepciones en la niñez sobre el aprendizaje de la escritura. Se discuten los principales resultados, que revelan una influencia de la variable *género* en los modos en que niños y niñas conciben el aprendizaje de la escritura, y se señala el interés de integrar este enfoque en la investigación de los procesos de aprendizaje infantil.

El enfoque de género en la investigación psicológica

En las numerosas publicaciones realizadas en torno a la identidad de género, no existe un acuerdo acerca de su significado preciso. Gran parte de los autores y autoras usan el término “diferencias de género” para referirse a diferencias biológicas entre hombres y mujeres. Otros, en cambio, se refieren a una categorización social de los individuos. Desde nuestra perspectiva, en coincidencia con distintos autores y autoras (Kagan, 1964; Vergara y Páez, 1993), distinguimos entre identidad sexual e identidad de género. La identidad sexual sería un

* El trabajo presenta resultados del proyecto de investigación “*Concepciones de alumnos, docentes y padres sobre el aprendizaje*”, subsidiado por la Secretaría de Investigación de la Universidad Nacional del Comahue, B093, 2000-2003.

juicio que el individuo realiza sobre su propia figura corporal, con base en sus características biológicas. En cambio, la identidad de género es un juicio de autclasificación como hombre o mujer basado en aspectos que a lo largo de la historia han ido conformando culturalmente las dos categorías sexuales. El género, por tanto, es un constructo cultural compuesto por un conjunto de creencias sobre las características que diferencialmente se asignan a hombres y mujeres en un grupo social. Desde este enfoque de género se analizan críticamente el conjunto de características, oportunidades y expectativas que un grupo sociocultural asigna a las personas y que éstas asumen como propias con base en sus características sexuales. El género de una persona es en consecuencia una construcción social que varía de un grupo sociocultural a otro y de una época a otra. La denominación de género para describir el conjunto de valores, ideas, y sentimientos que orientan las prácticas cotidianas atribuidas a varones y mujeres, o concepciones de género, data de la década de los 50s (Burín y Meler, 1998). Según los resultados de diferentes estudios realizados en numerosos países, se asocia generalmente la masculinidad a la instrumentalidad, a la confianza en sí mismo, a la asertividad y a la estabilidad emocional, en tanto que se asocia la femineidad a la expresividad emocional y a la preocupación por las otras personas (Hofstede, 1980; Gilligan, 1982; Eagly y Wood, 1991; Echebarría y Pinedo, 1997). En las últimas décadas estas concepciones clásicas, de carácter dicotómico, comenzaron a ser cuestionadas desde distintos puntos de vista.

Fundamentalmente, se consideró que la posesión de atributos masculinos no implicaba necesariamente la ausencia de atributos femeninos y viceversa. Lo masculino y lo femenino pasaron entonces a conceptualizarse en términos de competencias o habilidades que inciden en el funcionamiento de una persona a nivel social y psicológico y que no se encuentran ligadas, de manera fija, al sexo biológico. En este marco, se dio el nombre de "andrógino" a las personas que refieren, para definirse a sí mismas, a ambos tipos de atributos de manera equilibrada, y el de "indiferenciado", a las que no se definen a sí mismas en términos de género (Bem, 1974). La tendencia a integrar los atributos definidos como femeninos y masculinos se observó también en los estudios sobre la moral femenina. En éstos se consideró que la ética de la justicia y del derecho, definida como propia de lo masculino, y que la ética del afecto y del cuidado para caracterizar lo femenino, podían integrarse en las personas maduras (Gilligan, 1982; Gius, Zamperini y Bocaccio, 1996). El estudio de las narraciones que las mujeres elaboran acerca de sí mismas mostró ciertos rasgos característicos. En efecto, la mayoría de las mujeres entrevistadas se definieron mediante comparaciones con patrones preestablecidos: refieren obligaciones, muestran una fuerte sujeción a normas sociales, emplean justificaciones orientadas a legitimar lo establecido como modo de sostener sus opiniones, expresan verbalmente sus emociones (Pujal Llombart, 1993).

De particular interés para nuestro estudio acerca de la influencia del género en las concepciones tempranas de aprendizaje de la escritura, es la línea de trabajo acerca de cómo las mujeres asumen a sí mismas en su relación con el conocimiento (Belenky et al, 1986; Clinchy, 2002). A partir de entrevistas a un amplio espectro de mujeres de edades, etnias y clases sociales distintas, las investigadoras identifican cinco posiciones epistemológicas femeninas basadas en la metáfora de la voz, las que no se manifiestan como formas puras. Estas son: *silenciosa* (se sienten sin voz y excluidas de la comunidad, incapaces de recordar y

de entender); *receptora de conocimiento* (consideran que la verdad es externa a ellas y descansa en las manos de la autoridad en el conocimiento, asumen posturas dicotómicas, pueden repetir el conocimiento pero no saben aplicarlo); *subjetivista* (la verdad es personal, todas las opiniones son igualmente válidas, confían en la intuición, no juzgan y no quieren ser juzgadas, son tolerantes); *conocedora procedural y constructiva*, posición en la que se distinguen dos orientaciones: *conocedora separada del conocimiento* (separan lo conocido de quien conoce, el interés reside en validar el conocimiento adoptando una posición neutral porque la respuesta emocional oscurece la objetividad) y *conocedora conectada con el conocimiento* (el interés reside en comprender el objeto de conocimiento, creen que el conocimiento está inextricablemente unido a quien conoce, éste no es ni absolutamente privado ni absolutamente cierto, la verdad es problemática más que transparente y las emociones pueden servir como guía). En la posición constructiva la que se ubicaron pocas mujeres, se incluyen aspectos de las dos modalidades de las conocedoras procedurales, integrando además la confusión en el proceso al conocimiento de un objeto como paso posible para una construcción creativa.

El enfoque de género comenzó a integrarse en la investigación en psicología evolutiva a partir de los cuestionamientos de Carol Gilligan (1982) a modelos de desarrollo humano basados en la experiencia masculina (Kohlberg, 1966). Actualmente se considera que a partir de los 2 años, niños y niñas son capaces de atribuir correctamente la etiqueta sexual y, por tanto, de conocer lo esencial de las representaciones de género de su grupo social (Hurting y Pichevin, 1985). La capacidad para establecer las diferencias de género en edades tempranas indicaría la internalización de los atributos sociales de género, tal como lo muestran un estudio acerca de cómo las madres reflejan sus propias representaciones de género en el modo en que responden a sus hijos de pocos meses, y en cómo sus comportamientos inciden en los comportamientos de los mismos en la elección y clasificación de juguetes (Lloyd, 1990/1987). Un estudio más reciente mostró que niños y niñas de 4 a 6 años difieren en sus percepciones acerca de sus relaciones con el padre y con la madre. Lo propio de la madre, según sus elecciones sobre la base de un conjunto de categorías previamente elaboradas, sería el control y la posesividad, y lo propio del padre, la coacción y el desinterés (Richaud de Minzi, 2002). Desde una perspectiva más bien especulativa, se han diferenciado etapas en la evolución ontogenética de la categoría de género: de 0 a 2 años se asignaría el género. Este proceso comenzaría desde el nacimiento con la socialización y el desarrollo de una experiencia diferencial que suele corresponderse con el diformismo sexual biológico (haber nacido niño o niña). A los 2 ó 3 años se discriminaría a las personas en función del sexo y el género; de 3 a 7 años se produciría la identificación con el sexo y el género consolidándose el proceso diferenciador con respecto a los demás y a uno mismo. De 7 a 11, cada individuo constata que el hecho de haber nacido varón o mujer lo marcará de por vida. Esta constancia sexual permitirá, en función de las representaciones imperantes en la sociedad, un grado variable de flexibilidad en su relación con los atributos de género. Con el comienzo de la adolescencia – entre los 11 y los 20 años–, debido a los importantes cambios biológicos de este período, se hace imprescindible una redefinición sexual y de género. Entre los 20 y 50 se produciría la realización sexual y de género, según los roles previamente asumidos tanto en el ámbito de la

dimensión del sexo como del género. A partir de los 50, ocurre un reajuste sexual debido nuevamente a los cambios biológicos y un reajuste en el género, en el cual las pautas sociales tienen una fuerte incidencia (Fernández, 1988).

Las concepciones sobre el aprendizaje en la niñez

Los estudios realizados fundamentalmente desde la perspectiva del desarrollo de la teoría de la mente (Wellman, 1990; Tomasello, Kruger y Ratner, 1993) y del desarrollo del metaconocimiento (Flavell, 1987; 1999; Pramling, 1983), hacen considerablemente evidente que desde temprana edad los niños y niñas elaboran ideas acerca del mundo psicológico. Debe señalarse que estas perspectivas evolutivas no consideran explícitamente el enfoque de género. Ya a partir del primer año de vida, los bebés y las bebés tratan a las personas como seres intencionales, cuya actividad está dirigida a metas. Aproximadamente a los tres o cuatro años, interpretan la conducta humana sólo en términos de deseos, sino también de creencias acerca de las situaciones o hechos del mundo, las que pueden ser verdaderas o falsas, lo que indicaría una concepción de las personas como seres mentales. Alrededor de los 6 ó 7 años, los niños y niñas comenzarían a integrar en sus explicaciones acerca de las personas, unos procesos mentales que ponen en juego esos estados mentales afectivos y epistémicos, lo que indicaría una concepción de las personas como agentes reflexivos. Estos diferentes modos de explicar a las personas como “seres con mente” (Rivière, 1991), estarían en la base de los modos en que los niños y las niñas conciben un proceso clave para su desarrollo personal y sociocultural: el aprendizaje.

A partir de estudios fenomenográficos se exploraron cómo niños y niñas de 3 a 8 años conciben aprendizajes significativos, Pramling (1983) propone una progresión que va desde concebir el aprendizaje como *hacer*, a concebirlo como *saber*, y en un nivel más avanzado, como *comprender*.

Los niños y las niñas pasarían entonces de una concepción pasiva, de acuerdo con la cual el aprendizaje surge espontáneamente, depende del crecimiento, o es resultado de una influencia externa (como cuando alguien transmite conocimiento), a una concepción activa, según la cual uno mismo puede influir sobre su propio aprendizaje, inicialmente por medio de la experiencia personal y, más adelante, por medio de la reflexión. Por nuestra parte, a partir del estudio de las ideas de niños y niñas de 4 a 6 años acerca del aprendizaje del dibujo, hemos propuesto que las mismas se organizan en unas teorías implícitas que describimos como teoría directa, teoría de la agencia del entorno (que enfatiza factores que actúan sobre el aprendiz desde “afuera”) y teoría de la agencia del aprendiz (que se focaliza en un aprendiz agente, que genera y activa representaciones mentales antes, durante y después de aprender). Estas teorías, en cuya emergencia aparece una línea evolutiva, progresan en una doble dimensión: complejidad e internalización de la agencia al aprender (Scheuer, Pozo, de la Cruz & Baccalá, 2001). Asimismo, encontramos que las ideas de los niños y las niñas acerca del aprendizaje del dibujo presentaban una progresión en la orientación hacia el sí mismo (Scheuer, de la Cruz y Pozo, 2002a), en estrecha relación con la jerarquía en el proceso progresivo de explicitación del conocimiento propuesta por

Dienes and Perner (1999). De acuerdo con estos autores, el primer componente que se explicitaría es el contenido del conocimiento, luego la actitud mental del sujeto que conoce y, por último, el sí mismo. Congruentemente, en nuestro estudio encontramos que los niños y las niñas menores enfatizaban sus productos gráficos (*dibujo muchas cosas*), en tanto que los niños y las niñas mayores referían también sus estados mentales afectivos y epistémicos (*pienso, recuerdo, me fijo, me gusta*) e incluso situaban el aprendizaje del dibujo en una historia autobiográfica que enlazaba pasado, presente y futuro (*antes hacía rayas y ahora dibujo una casita. El año que viene voy a poder hacerle las escaleras*).

Sin embargo, los estudios comentados previamente acerca de las diferencias entre los modos en que varones y mujeres se asumen en su relación con el conocimiento hacen dudar de la noción, tácitamente compartida en los estudios evolutivos acerca del dominio mental, de que los modos de pensar acerca de la mente de las personas y, en particular, acerca del aprendizaje, presenten un desarrollo completamente común a niñas y niños. Por otra parte, los numerosos estudios sobre la adquisición de la escritura (Borzzone de Manrique, 1994; Ferreiro y Teberosky, 1979; Goodman, 1996; Fitzgerald y Shanahan, 2000), tampoco han considerado la variable género en el análisis de dicho proceso.

En este trabajo nos proponemos precisamente integrar el enfoque del género en la investigación de las concepciones acerca del aprendizaje en la infancia.

I. Objetivos

El estudio que aquí se presenta está orientado a establecer si en las respuestas de niños y niñas de preescolar, primero y cuarto grado, a preguntas sobre sus concepciones de aprendizaje y enseñanza de la escritura, se observan diferencias de género. Consideramos que las concepciones de niños y niñas como aprendices tempranos de la escritura pueden mostrar diferencias en sus asunciones epistemológicas que, en su carácter de mediadoras (Scheuer, et. al. 2002b), impregnan sus actividades, experiencias, metas y posicionamiento en el aprendizaje no sólo actual sino futuro, en esta área de conocimiento ética para el desarrollo cognitivo y para la participación y producción cultural (Fitzgerald y Shanahan, 2000). Se espera que los resultados del estudio aporten informaciones relevantes desde el punto de vista de género, escasamente tratado en relación con aprendizajes de contenidos conceptuales y procedimentales en la teorización, diseño y desarrollo de las prácticas escolares.

II. Materiales y métodos

Se entrevistó individualmente a 60 alumnos y alumnas de preescolar, primer y cuarto grado (20 en cada etapa educativa) en Bariloche, Argentina. La mitad de los menores pertenece a sectores sociales medios y la otra mitad a sectores marginados. Pese a que la variable sociocultural-económica constituye una “variable empaquetada” (Gauvain, 1995) es decir, implica un cúmulo de modalidades, consideramos en este estudio que el indicador clave es la alfabetización de los padres o tutores, a través del máximo título educativo alcanzado (sectores medios: título de educación primaria o más; sectores marginados:

primaria incompleta). En cada sector la mitad son mujeres. El estudio de la variable género que aquí se presenta se desarrolla entonces con 30 niños y 30 niñas distribuidos en grupos de 5 niños y 5 niñas en cada etapa educativa.

La entrevista se basa en un guión estructurado de preguntas abiertas y tareas (Scheuer, et al., 2002b). En este trabajo nos ocupamos exclusivamente de las preguntas que presentaron diferencias significativas de género sobre la base de los análisis lexicométricos que se describen más adelante. A continuación se presentan esas preguntas agrupadas temáticamente:

a) La práctica familiar y personal de la escritura: *¿En tu casa alguien escribe?. ¿Quiénes escriben?. ¿Cuándo escriben?. ¿Alguien más escribe... ¿Y tu papá, tu mamá (si no los había mencionado)?. ¿Para qué será que escriben?. Y vos, ¿cómo empezaste a escribir?. ¿Dónde, con quiénes? ¿Cuándo sería, cuántos años tenías? ¿Qué hacías cuando empezaste?.*

b) El proceso de aprendizaje de la escritura: *¿Cómo te das cuenta de que aprendés a escribir cada vez mejor?. ¿Seguís aprendiendo (...) a escribir?. ¿Qué te gustaría seguir aprendiendo el año que viene?.*

c) La historia personal del aprendizaje: *¿Y qué hacías en el papel cuando empezaste? ¿Cómo era?. ¿Y antes (de eso) probaste alguna vez?. ¿Cómo sería lo que hacías?. ¿Y después, por ejemplo a los cuatro años?... ¿A los cinco? ¿Y ahora?.*

d) Las dificultades al escribir: *¿Hay algo que te cueste más cuando aprendés a escribir?.*


e) La enseñanza de la escritura: *¿Cómo te enseñaron?. ¿Cómo enseñarías a un nene/a que no aprendió a escribir?.*

f) Las ayudas para aprender, en referencia a tarjetas gráficas (ver Figura 1): *¿Qué está haciendo la mamá/maestra para ayudarlo/a?. ¿Qué hace?. ¿Qué le dice?. ¿Y si al nene/a no le sale?.*

g) La permanencia de este aprendizaje: *¿Te parece que un nene/a que aprendió a escribir, se puede olvidar de cómo escribir?. ¿Por qué?.*

Para analizar las respuestas de niños y niñas se aplicó el análisis de datos textuales o lexicometría (Bécue, 1991; Lebart y Salem, 1994) a las transcripciones de las respuestas. El análisis factorial de correspondencias permitió establecer las asociaciones entre perfiles de frecuencias de palabras e individuos. A partir de las asociaciones observadas, se definieron los textos según las modalidades consideradas en el análisis. El procedimiento utilizado, una vez establecida la importancia de la variable género para cada pregunta en el análisis factorial de correspondencia, fue el de Selección Automática de Respuestas según las modalidades de dicha variable. Este procedimiento selecciona en orden decreciente las respuestas completas típicas que corresponden a cada modalidad, a partir del cálculo del perfil léxico medio del conjunto de sujetos que la componen (prueba chi cuadrado) e consideraron varias respuestas modales en el análisis cualitativo de cada modalidad, ya que una sola no es suficiente para presentar la información aportada. Dicho procedimiento

* Se trata de 15 de las 22 preguntas que componen la entrevista

permite visualizar e interpretar  trastes o diferencias extremas en las respuestas de niños y niñas. En otras palabras, si situamos las respuestas de ambos grupos en un eje imaginario, las respuestas típicas de los niños y las correspondientes a las niñas se ubicarían próximas a los polos del mismo.

III. Resultados

A continuación se describen las respuestas de niños y de niñas para cada grupo de preguntas. En las descripciones de cada modalidad se introducen, a título ilustrativo, algunos fragmentos textuales de las respuestas de mayor tipicidad, separando con doble barra los que corresponden a sujetos distintos.

a) *La práctica de la escritura*

Los niños se incluyen explícitamente a sí mismos entre las personas de la familia que escriben y enseñan a escribir (*y le ayudamos a mi hermano... agarro una lapicera y... y... él agarra arriba y le ayudo a escribir...*). Vinculan los usos de la escritura a la obtención de fines prácticos de índole académica o profesional, de diverso grado de mediatez (*hacer una tarea, para pasar de grado, para firmar la notas o cuando reciben la comida, para trabajar*) y comunicativos, tales como el sostén de la comunicación familiar (*una carta... para mi hermano // mi mamá iba a mandar una carta a mi tía*). Cuando vinculan la escritura a usos comunicativos, los niños se focalizan en la especificación de las personas que funcionan como emisoras y destinatarias de los mensajes.

Las niñas se diferencian de los varones principalmente en que vinculan el uso de la escritura al cumplimiento de obligaciones sociales y en que incluyen la dimensión afectiva al describir los usos comunicativos de la escritura al interior de la familia. En primer lugar, la actividad de escritura es una respuesta a requerimientos de los ámbitos académico y laboral (*como trabaja tiene que escribir algo y leer, y ahora que está en la universidad tiene que escribir y leer*), así como familiar. En efecto, las niñas incluso expresan que cuando asumen una función pedagógica en relación con la escritura en el contexto familiar, lo hacen respondiendo a mandatos externos (*siempre la tengo que ayudar en todo*). Mediante estas expresiones, parecen comunicar tácitamente una actitud de fastidio resignado: no se encuentran satisfechas con el rol asignado, perciben que éste proviene de fuentes exógenas de carácter sionormativo, pero lo asumen. A su vez, las niñas expresan que la escritura adopta otras caras en el mundo socio-afectivo privado, en el que reconocen más directamente una agencia personal. Se trata de la escritura que comunica estados afectivos positivos o negativos (*ella escribía que quería a su novio, de todo // mi tía escribe, cuando está peleada con mi mamá // escribimos te quiero, viste cuando teníamos el cumpleaños...*).

Cuando hablan del propio inicio en las prácticas de escritura, los niños mencionan una diversidad de contextos (*casas de amigos, en la casa propia, en el jardín // cuando se hace de noche y cuando se hace tarde de... eh... escribo. En la mesa de mi casa. Me pongo a*

dibujar y a escribir) y establecen comparaciones intrapersonales explícitas entre los logros que ellos mismos alcanzan en unos y otros contextos (*después en el jardín no me sale*). Especifican además el contenido de las primeras escrituras, que identifican las personas que constituyen su mundo sociopersonal (*mi nombre, el nombre de mi hermano*).

Las niñas relacionan el inicio de la escritura con situaciones de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan principalmente en el contexto familiar más íntimo. Proporcionan descripciones vívidas de situaciones en las que la madre o el padre funcionan como enseñantes que dan indicios y aliento al niño o niña que se está apenas introduciendo en el mundo de la escritura, en el marco de una interacción ordenada por turnos e impregnada de rasgos lúdicos (*no, algunas veces cuando mi mamá me dice, yo hago palabritas, mi mamá me pone un dibujito, me pone la "p" como haciendo un jueguito, ella me pone un casillero, mi mamá me pone un dibujito y cada vez que me pone el nombre, pero no el nombre completo sino un palabrita, una rayita, una palabrita una rayita. Entonces es como un juego y si yo no adivino (lo que dicen) las palabras (escritas) mamá me hace un dibujito*). Al narrar estas situaciones como episodios autobiográficos, las niñas refieren también el impacto emocional que sus escrituras provocan en las otras personas (*para él... no sé, porque a mí, eh... eh, él de grande me enseñó a hacer así tarea. Como por ejemplo, eh.. él en una hoja me hace una i, no? y tengo que hacer todas las i, iiiii, aaaaa. Después le muestro a mamá a papá y se ponen re-contentos*). Dan cuenta de variaciones en las producciones de escrituras de distintos integrantes de la familia, estableciendo comparaciones interpersonales y brindando justificaciones basadas en condiciones evolutivas y contextuales (*mi hermana, escribe todo así. Rayando porque es chiquita... escriben cuando tienen que hacer tarea y todo eso... mi papá?... tiene que hacer una, una cosa en la computadora... y sale de la impresora*).

b) El proceso de aprendizaje de la escritura

Los niños expresan que se dan cuenta de que aprenden cuando logran cambios observables en sus producciones escritas (*porque vengo acá a la escuela y ahí hago las letras // porque la voy haciendo más grande // porque los hago más largos // porque las veo más bien a las letras*) que ellos mismos evalúan (*me gusta como quedó*). También la propia actividad funciona para los niños como indicador de aprendizaje, tanto cuando está guiada por instrucciones del enseñante (*porque ella (la enseñante) las dibuja. Las tengo que dibujar y después decir cómo se llama, el nombre*) como cuando revela una orientación más autónoma en el acceso a la información (*yo me fijo en mi papá // porque miro los dibujos*).

Las niñas expresan que se dan cuenta de que aprenden cuando escriben palabras nuevas (*me doy cuenta ya cuando escribo un nombre y después empiezo otro*) y detectan que mejoran su presentación (*porque antes yo escribía afuera del renglón y ahora escribo derecho*). También señalan, como otras bases para la toma de conciencia del aprendizaje, las intervenciones externas que guían la producción y evalúan los productos escritos (*no, a veces me dice mi mamá porque yo a veces tengo algunos errores acá en la escuela y lo llevo a mi casa y mi mamá me dice que lo tengo que escribir mejor y ahí agarro y lo*

escribo // porque mi hermano viene y me dice está mal), y el establecimiento de comparaciones de sus escrituras con las de otras personas que les son próximas en edad, a partir de las cuales evalúan negativamente sus propios estados epistémicos (*porque yo veo a mis primos que escriben y digo que yo no sé escribir...*). Pese a que la pregunta refiere a la toma de conciencia de los avances en el aprendizaje, las niñas hablan de sus dificultades en el proceso de producción escrita (*porque cuando yo quiero escribir todo me sale mal // rompo la hoja // tengo que poner la a, la u y ahora tenía que borrar porque hacía la o*). A veces mencionan, en este sentido, referencias externas en el proceso de producción, mediadas por sus propios estados mentales, como cuando otras personas superponen requerimientos domésticos a la realización de tareas escolares (*a veces me daba cuenta y no podía escribir más porque mi mamá, yo estaba haciendo una cosa, me llama andá a tirar la basura y no me acordaba nada*).

Cuando se les pregunta qué les gustaría seguir aprendiendo a escribir, los niños mencionan aspectos de la textualidad (*nuevas formas de escribir // escribir cuentos para los chicos de jardín*) y relacionan la relevancia de este aprendizaje con el logro de su proyecto profesional en el futuro (*porque cuando sea más grande quiero ser abogado, atender a las personas, por eso estoy aprendiendo a escribir*). Las niñas, en cambio, dicen que les gustaría seguir aprendiendo para mejorar aspectos caligráficos, de modo que sus escrituras puedan ser leídas por otras personas (*mi hermano en primer año hace caligrafía, son letras más grandes... letras más grandes así más redonditas, letras que yo no las sé, cosas nuevas así, que yo no sé, palabras nuevas que yo no sé y quiero // mejorando la letra o agrandándola un poco más, algo así // mi mamá no me entiende ni siquiera ella la letra que tengo*).

Los niños, cuando anticipan qué es lo que pueden seguir aprendiendo en el futuro, muestran una actitud competitiva (*la voy a pasar a mi hermana... porque voy a seguir comiendo y voy a pasarla a mi hermana y también a mi papá cuando sea más grande*). Las niñas, en cambio, se toman a sí mismas como patrón de medida para comparar las escrituras que hacían antes con las que hacen ahora (*y escribiría en las tres letras, porque hay tres letras, hay así como escribía antes, manuscrita, y hay otra que no la sé muy bien, la tengo que aprender // Después así, después cuando iba a primero escribía así y ahora que estoy en cuarto escribo así. El modo de escribir porque antes yo escribía así puras rayas y ahora escribo más*). Manifiestan también la continuidad de este aprendizaje en un marco de presiones por parte de la familia y de restricciones por parte de otros enseñantes (*muchas cosas para que no me reten // yo me imagino, a mí me gusta mucho la letra minúscula pero no creo que me dejen, creo que sólo en séptimo te dejan*).

c) La historia personal del aprendizaje

Los niños al responder se centran en producciones emblemáticas de cada uno de los momentos que diferencian en la reconstrucción de su historia como aprendices de la escritura. Aunque en la referencia a momentos y productos se observa una complejización creciente, ya que parten de dibujos y letras hasta alcanzar la escritura alfabética, sólo

enuncian los diferentes productos sin articularlos mediante comparaciones o apreciaciones (*empecé por esta letra. Yo cuando hacía la zeta del zorro, hacía así nada más... pero esta parte no la hacía... cuando tenía tres años también podía hacer hombres, podía hacer calaveras... y también podía hacer... casas... hacía casitas, después pintadas por adentro y después hacía un redondelito... después ponía la ca, la "s", y la casita... hacía así, (va diciendo) "cece" "a" "sita"*).

Las niñas refieren los avances en la historia del aprendizaje de la escritura estableciendo comparaciones entre momentos en los que ahora, desde una mirada retrospectiva, reconocen que creían que escribían pero no sabían, y momentos en los que aprendieron a escribir “en serio” o convencionalmente (*escribía puras rayas. y hacía así o hacía como que escribía y hacía cosas así. Sí pero hacía puras rayas. A veces escribía puros mamarrachos. Sí me decían que escribiera y yo hacía puras rayas. Todavía no aprendía*). Dan cuenta de un proceso gradual que parte de producciones elementales como rayas y avanza hacia la producción de dibujos, letras, escrituras de nombres propios. Sitúan los momentos de cambio en el tiempo y en el espacio del contexto escolar (*...o por ahí si no hacía dibujitos. Le hacía la carita o le hacía el pelito así, después le hacía los ojitos... estaba en la de cuatro. Estaba en la de cinco, me estaban enseñando a dibujar y esto lo sacaba del librito, ... y ahí escribía un poquito más mejor, escribía mi nombre. Y como esto, nada más que lo escribía con la otra letra no me acuerdo ahora en la letra que lo escribía así y después cuando iba a primero aprendí a escribir mi nombre más bien*). En la reconstrucción de la historia del aprendizaje, hablan de episodios vividos que describen incluyendo referencias a estados mentales, como saber/no saber y recordar, mostrando cierta conciencia de la vulnerabilidad en el funcionamiento de la actividad mental (*no, yo empecé, a escribir un día que, no sé si era sábado o domingo, pero empecé a escribir ese día // ...ahora no los sé hacer, los estoy aprendiendo a hacer de vuelta*).

d) Las dificultades al escribir

Los niños sitúan el origen de algunas dificultades en la falta de ayudas adecuadas en el contexto familiar (*porque a veces a mi hermana no le sale la letra y después yo la hago mal, porque él dice que le sale mal, hago otra y después me sale igual, y después la borra. Y mi hermana hace otra y ... después yo la hago igual... y él... hace como la letra que yo no sé*). Identifican dificultades y describen estrategias propias para resolverlas, como la selección y análisis de letras conocidas para la escritura de letras nuevas (*porque primero la hache la empiezo a escribir como una ele y después le hago la rayita para abajo*) o la reiteración de la escritura de letras para el logro de una mayor fluidez (*hacer mucho las letras. Porque sí, porque tardo mucho*).

Las niñas sitúan el origen de las dificultades en el contexto escolar, en situaciones de enseñanza en las que detallan cómo inciden dichas dificultades en sus estados epistémicos y motivacionales (*me cuesta escribir porque viste que la seño hace medio palabras cortas, largas, más largas, más largas... entonces yo porque las palabras largas me hacen así... como los dibujitos... me hace así, se mueven para todos lados y yo estoy mirando así y me*

empiezo a dormir // cuando la señorita de segundo, tenía una señorita medio mala así, llenaba un montón de pizarrones y lo teníamos que hacer en menos de media hora y eso lo teníamos que escribir rápido).

Sitúan otras dificultades, en cambio, en los procesos mentales que intervienen en la evocación y recuperación del conocimiento (*yo sé las letras de mamá y de papá pero las otras letras no me las acuerdo*). Se refieren al aprendizaje como un proceso que transcurre y se desarrolla en un tiempo prolongado (*muchas cosas que todavía las estoy aprendiendo*). Adoptan una perspectiva autobiográfica cuando distinguen entre dificultades que han superado o no y cuando refieren la disminución de sus necesidades de recibir ayudas con el avance del aprendizaje (*sí, en tercero me pasaba, escribía, borraba, borraba, borraba, agujereaba la hoja, la pegaba, escribía, borraba, le pregunto a mamá qué hago, cómo se escribe o cómo hago para hacer. En la escuela siempre me ayudan mis amigos, a veces, ahora en cuarto no tanto.... pero no me ayudan tanto. Me hace menos falta, porque mucho ya no necesito*). Otra dificultad que manifiestan las niñas es el requerimiento de dominar la tipografía cursiva (*sí, a veces cuando me dan tarea lo tengo que poner en manuscrita y le digo a mí mamá, mami yo no entiendo esta letra y me lo lee o si no me lo copia en otra hoja y yo lo copio. Acá en la escuela le digo a la señorita que no le entiendo y me ayuda. Me dice qué letra es ésa o qué letra va // igual mi mamá quiere que lo haga en un papel para que lo copie bien*).

e) La enseñanza

Los niños refieren quiénes fueron los enseñantes, los contenidos de la enseñanza, incluyendo entre los mismos el dibujo, las letras, el nombre propio y la escritura de textos más complejos como cuentos. También mencionan la lectura. Precisan las ayudas que emplearon los enseñantes, destacando modalidades de enseñanza orientadas a organizar o poner en marcha la acción manifiesta de ellos mismos como aprendices (*Me agarraba la mano y me empezaba a hacer así, así //... no, me agarraron la manito y me enseñaron a dibujar a ...y a escribir // escribía cosas, algo la maestra y después yo empezaba a escribir*). También mencionan las acciones motrices y mentales que por sí solos desarrollaban para aprender a escribir (*Mi mamá... y después yo me metí arriba de la mesa, me subí y miré cómo eran las letras y después cuando nací grande hice mi nombre // Sí pero yo después me sentaba todos los días en el piso y después yo dibujaba y dibujaba y escribía*).

Las niñas se apoyan en el recuerdo de las propias experiencias de aprendizaje en las que los enseñantes les ofrecían modelos gráficos y verbales, para promover la acción de escribir o de dibujar (*Mi primo, mi mamá, mi papá, me decían que escriba y mi mamá me decía cuál era la letra, me lo decía y me lo mostraba (...)* *Me decía hacé dibujos, para dibujar me decía un redondo para hacer un gato, la cabeza, otro para hacer la parte de abajo la cola y los ojos*). Relacionan este aprendizaje con mandatos familiares que responden a convenciones sociales (*Y mi abuela que es rebuena me compró un libro, un libro de cuentos y me dijo que aprenda a leer (...)* *mi mamá me enseñó porque ella decía*

que cuando yo tenía seis añitos voy a ir a primero...(...) ella me fue enseñando y yo aprendí de a poquito, aprendí a cuidar de mi cuaderno, de los lápices a que no se me pierda ninguno y a hacer bien la tarea que me da la señorita). Incluyen también, entre los aprendizajes, el cuidado de los materiales.

Cuando se pregunta a los niños cómo enseñarían a un niño hipotético que no aprendió a escribir, dicen que les presentarían modelos (*palabras, letras, dibujos*), como por ejemplo el de su propio nombre, lo que indica cierto predominio de la perspectiva propia al enseñar a otro, tanto en cuanto al contenido seleccionado (*cuando yo escribo mi nombre él también escribe mi nombre. cuando yo hago esto, él se copia de mí*) como en la acción de escribir: al enseñar, el niño no hace hacer al otro directamente, sino que es él mismo quien produce escritura. En efecto, expresan que el aprendiz aprende mirando lo que hace quien enseña y luego copiando (*Ponerle las letras y que él las vaya haciendo, que escriba él solo*). Precisan también ayudas para promover el control del aprendiz sobre la propia producción escrita (*Poniéndole letras en el coso y que él las vaya escribiendo él también en el cuaderno. Sí, en otra letra y así que vaya escribiendo cada vez mejor // Ayudándole si lo hace algo mal lo borro y lo hago yo, lo borro todo y lo escribo así y él... él lo copia. // Y después fijarse si está bien*).

Las niñas al responder no se refieren a una nena hipotética, sino a episodios autobiográficos en los que ellas han enseñado a escribir (*le dicto palabras y ella las escribe // ¿yo? Con mis amigas algunas no saben escribir, vienen a segundo grado y no saben escribir entonces yo les enseño a escribir y a leer*), o han sido enseñadas a escribir. La propuesta de enseñanza se basa en el recuerdo de cómo les enseñaron (*Mi mamá me tenía la mano*) o cómo aprendieron a escribir sin ayuda (*yo lo aprendí solita a mi nombre. Sola, sola. No sé, no me acuerdo, pero lo aprendí solita*).

Al situarse en la función pedagógica, las niñas manifiestan recurrentemente y de múltiples modos tener en cuenta a quien aprende. Indagan el estado epistémico del aprendiz respecto de la escritura, anticipando la posibilidad de dificultades de comprensión (*Por ahí no entienden las palabras y yo se las voy diciendo, las palabras y ella las va escribiendo*). Consideran importante además que la enseñante, frente a las acciones del aprendiz, dé muestras de afecto y aprobación, y que considere las capacidades de la aprendiz (*que escriba la casita y el escribe la casita y dice gracias, gracias. Sí habría otra forma. Darle un beso // yo escribo y ella lo tiene que escribir como ella pueda. Si no le sale lo hace de otra forma*) para hacer ajustes en la enseñanza. Entre los contenidos que enseñarían incluyen el nombre propio de la aprendiz y los de objetos conocidos (*sol, luna, casas, coches, su nombre, el abecedario*).

f) Las ayudas

Los niños mencionan entre las ayudas de la mamá la incitación a la realización de las tareas (*le está diciendo que haga la tarea*), las presiones (*que no sea burro // Lo cambia de esta escuela*), y de manera detallada describen otras formas de ayuda que consisten en la presentación de modelos visuales, el aporte de materiales, la realización conjunta de

escrituras (*lo ayuda... le pasa el lápiz, después le pone las letras en la mesa y después él mira las letras y después puede hacer todas las letras... // que haga bien la letra (...) lo borra y que lo haga otra vez, o sino busca una hoja y le hace ella y que él copie // le pasa el lápiz, después le hace las letras y después él hace un redondel y él le pone un puntito*).

Las niñas refieren entre las ayudas el aporte de modelos auditivos (*va diciéndole palabras y ella las va escribiendo*), visuales (*le hace las vocales o las otras no me acuerdo. Mi mamá le enseña primero las vocales y va haciéndole la “a”, la “e”, la “i”, la “o” y la “u” y el otro va haciendo la “a”, la “e”, la “i” y así hasta el final de la hoja, así enseña mi mamá*), de explicaciones que favorecen la comprensión de la tarea (*también diciéndole las cosas o por ahí no le entiende el chico la tarea que le dieron y la mamá le dice bueno hijo así...*); y también la comunicación a la maestra de sus dificultades por parte de la mamá (*la mamá le puede mandar nota a la señorita que el nene no le entiende y la señorita le explica*). Sitúan en el plano afectivo otras ayudas, como las muestras de aprobación (*la mamá le está diciendo muy bien, muy bien*), las recomendaciones; y dan cuenta, además, de su incidencia en los estados cognitivos y emocionales de la niña (*seguramente le dice hija, concéntrate con tus tareas, sentate, tranquila, sin apurarse ni nada*). Otras ayudas, en cambio, se dirigen al cuidado de los materiales (*para ayudarla le dice que no patee la mesa, que no golpee el lápiz porque, viste, la mina de adentro se rompe...*) y al alcance de logros específicos como el control del trazo (*la hija agarra el lápiz y la mamá la agarra así*).



Cuando los niños refieren las ayudas de la maestra, expresan que éstas consisten en la presentación de modelos de escritura (*poné la ese, después la a, esperá, poné la o, poné la ese, y poné la o... oso... // la maestra escribe en su cuaderno, en el cuaderno del nene*), en exhortaciones acerca de la producción (*le dice que lo haga bien*), en la formulación de sanciones que pueden consistir en el descenso de las calificaciones o en la privación de la participación en las situaciones de enseñanza y aprendizaje (*y si le pone un uno peor le va. Le pone un cero // lo lleva a la escuela o lo puede llevar... a la casa... otra vez // que si lo hace mal se va afuera*).

Las niñas mencionan, entre las ayudas de la maestra, la reiteración de explicaciones de lo que no han comprendido, la disminución de las exigencias (*le repite de vuelta o le da una cosa más fácil*), las muestras de aprobación, las calificaciones positivas (*le puede estar diciendo que la felicita o poniéndole una nota*), la comunicación a la mamá de progresos y dificultades (*mandándole una nota a la mamá que está muy bien o al revés que está mal, que está haciendo cada vez más mal las cosas*). También mencionan la incitación a la ejecución de actividades (*me dice que yo copie, que yo tengo que copiar lo que está en el pizarrón*), la indagación de conocimientos de otros niños (*en mi grado siempre le pregunta a otro chico cómo es esto, cómo es lo otro*), y comentan que de los aprendices se requieren tareas en exceso.

g) *La permanencia de lo aprendido*

Cuando se les pregunta si pueden olvidarse de lo aprendido, los niños consideran que no se olvidan (*una vez que escribís algo, vos no te olvidas más de escribir*), porque una vez que se escribe no se deja de escribir ya que la práctica de la escritura se torna continua (*porque una vez que ya sabés escribir, no podés dejar de escribir*). Las niñas consideran que no se deben olvidar de escribir debido a las consecuencias que esto puede tener (*no porque si se olvida después no se vuelve a acordar más y se olvida de la... no porque si lo guarda en la memoria no se puede olvidar // porque si se olvida tiene que venir otra vez a que yo le enseñe las cosas*) y expresan algunos de los factores que pueden contribuir al olvido (*no sé, por ahí está jugando y se olvida lo que alguien le dice. Tendrá que tratar de no jugar, sino por jugar se olvida*). Cabe señalar que las respuestas de las niñas a varias de las preguntas que no mencionan explícitamente el olvido, por ejemplo, preguntas agrupadas en b, c y d, están impregnadas de referencias a este proceso, lo que indicaría que la percepción de la vulnerabilidad de los recursos cognitivos atraviesa su concepción de este aprendizaje.

IV. Discusión

El análisis de las diferencias entre las respuestas de niños y niñas a preguntas en 7 núcleos temáticos relativos al aprendizaje y enseñanza de la escritura, revela una influencia temprana  la variable género en los modos en que conciben este proceso clave para su participación y producción cultural. Las diferencias que encontramos entre 60 niños y niñas de 5 a 10 años de edad, coinciden en gran medida con el panorama que brindan los estudios que han integrado el enfoque del género al analizar los modos en que jóvenes y adultas se posicionan al pensarse a sí mismas como personas que se desarrollan en complejos mundos socioculturales y participan en ellos. Esta coincidencia es en cierto sentido evidente: los estudios que desde hace casi medio siglo vienen analizando las diferencias de género, revelan que éstas constituyen una categoría biosocial de carácter muy básico y estructurante, que configura modos distintos de sentir, pensar y evaluar a la propia persona y a las personas del mismo sexo. ¿Cómo podrían manifestarse las diferencias de género en personas adultas, si al menos algunos de sus aspectos (como la asignación o la clasificación según sexo y género)  se constituyeran tempranamente en el desarrollo ontogenético?

En lo que sigue hemos sistematizado las diferencias entre las concepciones de niños y niñas acerca del aprendizaje de la escritura en dimensiones cuyas características se relacionan, en algunos casos, con los resultados de los estudios que presentamos en la Introducción. Las dimensiones son las siguientes:

La agencia y la asertividad en el aprendizaje: Las diferencias muestran una agencialidad distinta en el posicionamiento que asumen niños y niñas en el aprendizaje. Ésta se expresa fundamentalmente en las formas gramaticales predominantes (predominio de la voz activa en los varones y pasiva en las mujeres), y en la referencia a los motivos y a la mediación de las otras personas en la orientación hacia el aprendizaje de la escritura.

Mientras los niños muestran una orientación propia hacia el aprendizaje, las niñas muestran una orientación mediada por la intervención de los otros (ver ítems a y b en la sección de Resultados).

La referencia al mundo mental: En casi todas las respuestas de las niñas se observa el predominio de descripciones mentalistas sobre los estados y procesos epistémicos y emocionales que intervienen en el aprendizaje. Esto ocurre cuando se refieren al acceso a la información, al desarrollo de procesos de elaboración, a la permanencia de lo aprendido, a las dificultades al escribir, a la repercusión que los productos escritos pueden tener sobre los estados epistémicos y emocionales propios y de otras personas (ver principalmente ítems b, c, d, e, h).

La consideración de los otros: Las niñas piensan en mejorar los aspectos caligráficos para que otras personas puedan leer las producciones escritas. Consideran los estados epistémicos del aprendiz cuando, en un *como si*, asumen el rol de enseñantes (ver ítems a, b, e).

La referencia a las obligaciones: Las niñas relacionan el aprendizaje y uso de la escritura con el cumplimiento de obligaciones. Aprenden a escribir para enseñar a otras personas en la familia, se escribe para dar curso a distintas actividades cotidianas. El cuidado de los materiales para la escritura también forma parte de sus obligaciones (ver por ejemplo ítems b, e).

Los contextos: Los niños refieren una mayor diversidad de contextos de aprendizaje, enseñanza y práctica de la escritura que las niñas, quienes privilegian el contexto familiar como fuente, escenario y patrón de medida del aprendizaje de la escritura (ver ítem a).

La punición o la facilitación del aprendizaje como base de las ayudas: Los niños incluyen entre las ayudas la formulación de amenazas y presiones. Por el contrario, las niñas refieren ayudas orientadas a la facilitación del aprendizaje. Éstas comprenden el ofrecimiento de modelos, la reiteración de las explicaciones, la ampliación de los contextos de ayuda, el estímulo y las muestras de aprobación (ver, ítem f).

La expresión de las emociones: Las niñas consideran que las expresiones de aprobación y estímulo de los enseñantes condicionan el proceso de aprendizaje. Anticipan la repercusión emocional que el contenido de las escrituras puede tener en los lectores. También refieren el impacto de los resultados sobre sus propios estados emocionales y epistémicos (ver ítems e, f).

El uso de comparaciones y de un entramado referencial autobiográfico: En las niñas, a diferencia de los varones, es sistemático el empleo de contrastes entre los usos de la escritura, las dificultades, y los pedidos de ayuda. Justifican las variaciones en el uso de la escritura según los estándares de maduración de quienes escriben. La experiencia de aprendizaje y de la historia del aprendizaje aparece unida a quien aprende y a las acciones que realizan las otras personas. En este sentido, el aprendizaje aparece como una actividad situada entre lo público y lo privado, susceptible de ser guiada emocionalmente (ver ítem c).

En síntesis, en los varones se observa un afrontamiento más directo del aprendizaje, cierto predominio de individualismo que se diferencia de una orientación hacia la

consideración de las otras personas en la percepción del propio aprendizaje y sus resultados, por parte de las niñas. La confianza en sí mismo, en su capacidad para aprender, y la agencialidad en el aprendizaje (como capacidad para gestionar el aprendizaje), son algunos de los rasgos que caracterizan las respuestas de los niños, mientras la tendencia a la consideración de las otras personas, la expresividad emocional y la explicitación de los estados y las actividades mentales propios y de otras personas, son características que emergen de las respuestas de las niñas. En consonancia con ello, en los niños parece observarse un pensamiento que podríamos llamar focalizado, en el sentido de estar centrado en la temática del aprendizaje del que trata la entrevista, mientras en las niñas observamos un pensamiento relacional, que tiende a poner en relación el aprendizaje específico de la escritura con otros aprendizajes propios y con los aprendizajes de las otras personas mediante sucesivas comparaciones.

El estudio de las concepciones de niños y niñas sobre el aprendizaje de la escritura muestra asunciones epistemológicas diferentes que muy probablemente impregnan la actividad de aprender, la relación con el aprendizaje, consigo mismo como aprendiz y con las demás personas como enseñantes y como aprendices. Un estudio previo realizado por nuestro equipo sobre las teorías implícitas de aprendizaje de los niños, sin distinción de la variable género (Scheuer et al., 2001), la referencia a la actividad mental fue considerada un indicador de avance conceptual que mostraba el pasaje de teorías basadas en la agencia del entorno (aprende porque hay enseñantes), a teorías basadas en la agencia del aprendiz (el aprendizaje se basa en el hacer del aprendiz), sustentadas en la interiorización de la propia agencia en el aprendizaje. La integración del enfoque de género al estudio de las concepciones de niños y niñas acerca del aprendizaje en este caso de la escritura, nos permitió captar ciertos matices en los modos en que la internalización de la agencia en el aprendizaje se desarrollaría en niños y niñas. Las niñas dan cuenta, en mayor grado que los niños, de los estados y procesos mentales que intervienen en el aprendizaje, mientras los niños refieren acciones manifiestas, originadas en motivos y decisiones personales, que se orientan a la consecución de metas. Así también, mientras los niños muestran una orientación basada en su propia iniciativa hacia el aprendizaje, las niñas muestran una orientación indirecta, mediada por las iniciativas, demandas y expectativas de las otras personas. En tanto que los niños parecen dar cuenta del aprendizaje principalmente en relación con una diversidad de contextos situacionales y de productos alcanzados, las niñas elaboran y se remiten recurrentemente a una autobiografía del aprendizaje construida a partir de episodios experimentados subjetivamente. Finalmente, mientras que los niños manifiestan una confianza en la solidez y perdurabilidad de lo aprendido, las niñas expresan casi sistemáticamente una conciencia de la fragilidad y vulnerabilidad de lo aprendido como recurso cognitivo. Desde la perspectiva de la actividad escolar, la consideración de las diferencias de género puede promover la integración de atributos femeninos y masculinos, potenciando el desarrollo de habilidades mentales que contribuyan a un funcionamiento psicológico más enriquecido, tanto en los niños como en las niñas.

Bibliografía

- Bécue, M. (1991). *Análisis Estadístico de Datos Textuales: Métodos de Análisis y Algoritmos*. París: Cisia.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R. & Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice and mind*. New York: Basics Books.
- Bem, S. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155 - 162.
- Borzzone de Manrique, A. M. (1994). *Leer y escribir a los 5*. Buenos Aires: Aique.
- Burín, M. & Meler, I. (1998). Género y Familia. *Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Clinchy, B. (2002). Revisiting Women's Ways of Knowing. En B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.). *Personal Epistemology. The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing*. Mahwah, Nueva Jersey: LEA, 63 – 87.
- Dienes, Z., & Perner, J. (1999). A theory of implicit and explicit knowledge. *Behavioral and Brain Sciences*, 22, 735-808.
- Eagly, A. & Wood, W. (1991). Explaining sex differences in social behavior: a meta-analytic perspective. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 306 - 315.
- Echebarría, A. & Pinedo, J. A. (1997). Identidad social de género: su distribución social e influencia en el juicio. *Revista de Psicología Social*, (12) 2, 131 - 151.
- Fernández, J. (Coord.) (1988). *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género*. Madrid: Pirámide.
- Ferreiro, E. & Teberosky (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Fitzgerald, J. & Shanahan, T. (2000). Reading and Writing Relations and Their Development. *Educational Psychologist*, 35 (1), 39-50.
- Flavell, J.H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. En F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding*. Nueva York: Erlbaum Hillsdale, 21 – 29.
- Flavell, J.H. (1999). Cognitive Development: Children's Knowledge About the Mind. *Annu. Rev. Psychol.*, 50, 21-45.
- Gauvain, M. (1995). Thinking in niches: Sociocultural influences on cognitive development. *Human Development*, 38, 25-45.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gius, E., Zamperini, A. & Boccacio, G. (1996). Diferenza di genere e morale. *Revista de Psicología Social* (11), 2, 203-218.
- Goodman, Y.M. (1996). "Readers' and Writers' Talk About Language". In C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge & L.B. Resnick (Eds.), *Children's Early Text Construction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum. 345-357.
- Hostede, G. (1980). *Culture's consequences*. Beverly Hills: Sage.

- Hurting, M.C. & Pichevin, M.F. (1985). La variable sexe en psychologie: donné où construct?. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 5 (2), 187 - 228.
- Kagan, J. (1964). Acquisition and significance of sex typing and sex-role identity. En M. Hoffman & L.W. Hoffman (Eds.). *Review of child development research*, vol 1. Nueva York: Rusell Sage Foundation.
- Kohlberg, L. (1966). Moral Stages and Moralization: The Cognitive Development Approach en T. Lickona (Ed.), *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues*. Nueva York: Holt, Rinehart and Wiston.
- Lebart, L. & Salem, A. (1994). *Statistique textuelle*. París: Dunod.
- Lloid, B (1990/1987) Las representaciones sociales de género. En J. Bruner & H. Haste (comps.), *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Cognición y desarrollo humano. Buenos Aires: Paidós. 139 – 153.
- Pramling, I. (1983). *The child's conception of learning*. Goteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pujal Llombart, M. (1993). Mujer, relaciones de género y discurso. *Revista de Psicología Social*, 8 (2), 201 - 205.
- Richaud de Minzi, M. C. (2002). Inventario acerca de la percepción que tienen los niños y las niñas de las relaciones con sus padres y madres: Versión para 4 a 6 años. *Revista Interamericana de psicología*, Vol. 36, Nº 1& 2. 149-165.
- Rivière, A. (1991). *Objetos con mente*. Madrid: Alianza. Psicología menor.
- Scheuer, N., de la Cruz, M. & Pozo, J.I. (2002a). Children talk about learning to draw. *European Journal of Psychology of Education*, vol. XVII, n 2, 101-114.
- Scheuer, N., de la Cruz, M., Huarte, M.F., Sola, G. & Pozo, J.I. (2002b). Escribir en casa, aprender a escribir: la perspectiva de los niños. *Cultura y Educación*, 13, 4, 225-240.
- Scheuer, N., Pozo, J.I, de la Cruz, M. & Baccalá, N. (2001) “¿Cómo aprendí a dibujar?” Las teorías de los niños sobre el aprendizaje. *Estudios de Psicología*, 22 (2), 185-205.
- Tomasello, M.; Kruger, A.C.; Ratner, H. (1993). Cultural Learning. *Brain and behavioral sciences*, 16 (3), 495-511.
- Vergara, A. I. & Páez, D. (1993). Revisión teórico-metodológica de los instrumentos para la medición de la identidad de género. *Revista de Psicología Social.*, 8 (2), 133-152
- Wellman, H.M. (1990). *The Child's Theory of Mind*. Cambridge , M.A.: MIT Press. Trad. cast: *Desarrollo de la teoría del pensamiento en los niños*. Bilbao: Desclée de Bouwer.

**Políticas y estrategias
de inserción laboral y empresarial
de jóvenes en América Latina:
el desafío de la empleabilidad**

Ernesto Rodríguez

Ernesto Rodríguez*

- **Resumen:** *Sustentado en un amplio conjunto de evidencias teóricas y prácticas, y en una cuidadosa evaluación de las experiencias desplegadas, el artículo destaca algunos aspectos relevantes para el tema: (i) La realidad juvenil está compuesta por una amplia y variada gama de situaciones específicas, que deben ser tenidas centralmente en cuenta al momento de diseñar programas y proyectos. (ii) El desempleo juvenil es típicamente estructural, y de muy difícil reversión si no se atacan las causas estructurales que lo determinan. (iii) Los dos principales problemas específicos que deben enfrentarse, son la falta de capacitación y la falta de experiencia. (iv) Las principales opciones en el diseño de programas, parecen estar referidas a la focalización, a las metodologías y estrategias, a la cobertura que se espera desplegar y al uso de los recursos disponibles. (v) La relevancia de estas iniciativas coincide con la presente coyuntura histórica, signada por la oportunidad del “bono demográfico”, el desafío de la construcción de la “sociedad del conocimiento” y la posibilidad de reformas estructurales del Estado, que plantean la pertinencia de invertir más y mejor en los jóvenes. (vi) Los principales desafíos se ubican en cuatro planos centrales: asumir la transición juvenil como una regla de juego fundamental; incorporar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; articular más y mejor la cultura juvenil y la cultura escolar, y fomentar con enfoques renovados y pertinentes los emprendimientos juveniles.*

Palabras clave: Jóvenes, Mercado de Trabajo, Capacitación Laboral, Empleabilidad, Empresarialidad, América Latina.

- **Resumo:** *Sustentado num amplo conjunto de evidências teóricas e praticas, bem como numa rigorosa avaliação das experiências desenvolvidas, este artigo resalta alguns aspectos relevantes a serem considerados: (i) A realidade juvenil está composta por uma ampla e variada gama de situações específicas que devem ser consideradas, centralmente, no momento de desenhar programas e projetos. (ii) O desemprego juvenil é tipicamente estrutural, e é muito difícil a sua reversão se não forem atacadas as causas estruturais que o determinam. (iii) Os dois principais problemas específicos a serem enfrentados, são a falta de capacitação e a falta de experiência. (iv) As principais alternativas a serem consideradas no desenho de programas para os jovens parecem estar referidas à focalização, às metodologias e estratégias a serem desenvolvidas, à cobertura que se pretende oferecer e ao uso dos recursos disponíveis. (v) A relevância destas iniciativas combina-se dinamicamente com uma excelente conjuntura histórica, assinalada pela*

* Sociólogo Uruguayo, Ex Director del Instituto Nacional de la Juventud (INJU) y Ex Presidente (y actual Consultor Internacional) de la Organización Iberoamericana de Juventud (OIJ). Asimismo, Consultor de las Naciones Unidas, del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), del Banco Mundial y de la Agencia de Cooperación Técnica Alemana GTZ, en Políticas Públicas de Juventud. En cualquier caso, los juicios que aquí se emiten son estrictamente personales y no comprometen a las instituciones mencionadas.

oportunidade do “ bônus demográfico”, o desafio da construção da “sociedade do conhecimento” e a possibilidade da Reforma do Estado, que planteiam a pertinência de investir mais e melhor nos jovens . (vi) Os principais desafios que é preciso encarar, situam-se em quatro planos centrais: assumir a transição juvenil como uma regra de jogo fundamental, incorporar as novas tecnologias da informação e da comunicação, articular mais e melhor a cultura juvenil e a cultura escolar, e fomentar, com perspectivas renovadas e pertinentes os empreendimentos juvenis.

Palavras-chave: Jovens; Mercado de Trabalho; Capacitação Laboral; Emprego; Empreendimentos Empresariais; América Latina.

• **Abstract:** *This paper, supported on ample theoretical and practical evidences and a careful evaluation of past experiences, highlights six aspects of substantial incidence on the topic: (i) Youth reality is composed of a wide spectrum of specific situations that must be centrally taken into account in project or program design. (ii) Youth unemployment is typically structural and very hard to revert unless its determining structural causes are directly addressed. (iii) The two main specific problems to be confronted are the lack of training and the lack of experience. (iv) The main options to consider in program design seem to be related to focalization, strategies and methodologies, expected coverage, and use of available resources. (v) These initiatives agree with the present historical conjuncture, marked by the opportunity of a "demographic bonus", the challenge of constructing the Knowledge Society and the possibility of structural State reforms, all of which support the pertinence of investing more and better on youths. (vi) The main challenges can be placed in four central planes: to assume youth transition as a fundamental game rule; to incorporate new information and communication technologies; to articulate more and better youth culture with school culture, and to foster youth enterprises and similar initiatives with renewed and pertinent perspectives.*

Key words: Youth, Labor Market, Labor Training, Employability, Entrepreneurship, Latin-America

Políticas y estrategias de inserción laboral y empresarial de jóvenes en América Latina: el desafío de la empleabilidad*

-Introducción. -I. Inserción laboral de jóvenes: problemas y explicaciones. -II. Las limitadas respuestas brindadas hasta el momento. -III. Oportunidades y desafíos a comienzos de un nuevo siglo. -IV. Desafíos a la empleabilidad y la empresariedad juvenil. -V. Los posibles aportes de la cooperación internacional. -Bibliografía.

Primera revisión recibida abril de 2003; versión final aceptada octubre de 2003 (Eds.).

Introducción

El tema del desempleo juvenil preocupa crecientemente en la región, sobre todo por los vínculos que muchas veces en forma simplista se establecen entre éste y la violencia creciente en la mayor parte de las ciudades latinoamericanas. Sin embargo, el fenómeno no es nuevo, ni se relaciona con las coyunturas de crisis en particular. En todo caso, se trata de un fenómeno netamente estructural, que no admite simplificaciones y que resulta sumamente difícil de encarar desde las políticas públicas.

Las notas que siguen, pretenden aportar alguna información actualizada sobre el tema, y sintetizar algunos de los marcos interpretativos que han reunido más consensos en los últimos años en la región. Todo ello, con la intención de colaborar con el diseño de políticas públicas que permitan encarar la búsqueda de soluciones, desde programas específicamente centrados en la capacitación laboral y en el fomento de emprendimientos productivos, que son las dos aristas en las que más se viene trabajando en la mayor parte de los países.

Para ello, se utilizan genéricamente las informaciones incorporadas a las ediciones más recientes del *Panorama Social de América Latina* que la CEPAL edita anualmente y del

* Texto preparado para su publicación en la *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* del Centro de investigaciones y estudios avanzados en niñez, juventud, educación y desarrollo, Cinde-Universidad de Manizales (Colombia), sobre la base del texto presentado en el Seminario Internacional “*Formación e Inserción Laboral de Jóvenes: Fortalecimiento de la Oferta, Políticas Públicas, Desarrollo Institucional*”, Bogotá, 10 al 12 de Julio de 2002, organizado por el Programa Jóvenes en Acción, adscrito a la Presidencia de la República.

Panorama Laboral de América Latina y el Caribe que también anualmente edita la OIT, al tiempo que se sintetizan algunos de los estudios más recientes y significativos en estas materias y algunas de las declaraciones de las Conferencias y Seminarios realizados últimamente en torno a estas temáticas (Diez de Medina 2001, Pieck Coord. 2001, Varios Autores 2002 y Gallart 2001).

La presentación está estructurada en torno a cinco grandes ejes sustantivos: (i) en primer lugar, la presentación esquemática de los principales problemas existentes en el dominio de la inserción laboral de los jóvenes en la región; (ii) en segundo lugar, la evaluación esquemática de las principales respuestas brindadas hasta el momento desde las políticas públicas; (iii) en tercer lugar, el análisis de las oportunidades y los desafíos que se presentan en este comienzo de nuevo siglo y milenio a los efectos de intentar nuevas respuestas; (iv) en cuarto lugar, las respuestas que alternativamente podrían ponerse en práctica a estos efectos en el futuro inmediato, en términos del fomento de la empleabilidad y la empresariedad de los jóvenes, y (v) en quinto lugar, el aporte que puede concretar la cooperación internacional en estas materias.

Pero antes de pasar resueltamente al desarrollo de estas notas, quisiera explicitar el enfoque con el que “miro” estos temas, diciendo que procuro evitar el encasillamiento en determinadas “escuelas” de pensamiento o tomar partido desde alguna “corporación” (empresarial, sindical, política, etc.) en particular. En realidad, prefiero enfocar el análisis “desde los jóvenes”, mostrando las dificultades que enfrentan los jóvenes en su intento por incorporarse dinámicamente al mercado de trabajo, como una evidente señal de exclusión social hacia un sector poblacional estratégico, lo que –en definitiva- redundaría en problemas muy serios para el conjunto de la sociedad.

Por ello, las medidas alternativas que aquí se proponen, procuran brindar más y mejores oportunidades de inserción laboral y social a los propios jóvenes, pero pensando en el impacto efectivo de dicha inserción juvenil en el desarrollo mismo de nuestras sociedades, y no solo ni principalmente en su propio bienestar personal y social.

I. Inserción laboral de jóvenes: problemas y explicaciones

Algunos trazos gruesos sobre la compleja situación en la que se encuentran los jóvenes, puede ayudar a identificar problemas y prioridades para la acción. Aquí, importa destacar tres particularmente relevantes: las relaciones existentes entre pobreza, educación y trabajo, los elevados niveles de desempleo juvenil, y los todavía escasos niveles educativos alcanzados por los jóvenes, especificando las particularidades de los diversos sectores juveniles y brindando algunas explicaciones posibles al respecto.

A – Juventud, pobreza, educación y trabajo

Cruzando educación y trabajo, se puede construir un cuadro simple de doble entrada, en el que se pueden identificar cuatro situaciones específicas: la primera corresponde a la situación del joven que estudia y no trabaja (típicamente adolescente y de total

dependencia); la segunda reúne a los jóvenes que trabajan y ya no estudian (típica del sistema de roles adultos); la tercera incluye a los jóvenes que estudian y trabajan a la vez (en tránsito hacia la vida adulta); y la cuarta incluye a los jóvenes que ni estudian ni trabajan (que podríamos catalogar como *aislados*, en la medida en que perdieron posiciones en el mundo juvenil sin obtenerlas aún en el mundo adulto).

Los datos estadísticos que trabajamos especialmente en el CELADE hace unos años (CEPAL 2000) junto a un calificado grupo de expertos y con el apoyo de la División de Estadísticas de la CEPAL, indican algunas tendencias relevantes que conviene presentar esquemáticamente, destacando las especificidades más llamativas en el siguiente cuadro de situación (la información estadística es muchísima como para incluirla aquí):

(i) La condición típicamente adolescente (sólo estudian) rige para una buena parte de los jóvenes de 15 a 19 años a nivel urbano y particularmente para los no pobres (entre una mitad y dos tercios de los jóvenes de Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador y El Salvador), pero tal condición no existe a nivel rural, o sólo alcanza a poco más de un tercio de los jóvenes en México, Ecuador y Honduras. En el grupo de 20 a 24 años, la condición exclusiva de estudiante cae vertiginosamente, para ubicarse entre un 6% en los jóvenes pobres de Brasil y un 32% de los jóvenes no pobres en Bolivia, a nivel urbano. La tendencia continúa y se reafirma entre los jóvenes de 25 a 29 años de edad, donde apenas un 5% -en promedio- se mantiene en esta condición a nivel urbano, sobre todo entre los no pobres, ya que entre los pobres, el promedio baja a menos del 2%.

(ii) La situación inversa se registra entre los jóvenes que sólo trabajan, y que por lo tanto se identifican con roles adultos. En el caso de los jóvenes pobres del medio rural de sexo masculino, por ejemplo, entre el 60% y el 90% figuran en esta categoría, situación que contrasta notoriamente con la de las mujeres de las mismas categorías, quienes sólo registran entre un quinto y un tercio en este grupo. Naturalmente, las cifras se incrementan con la edad, y son relativamente bajas entre los adolescentes de 15 a 19 años, y más elevadas entre los jóvenes de 20 a 29 años, sobre todo a nivel urbano, tanto entre los pobres como entre los no pobres. En este caso, la variable género tiene un peso fundamental en todas las categorías, marcando una tendencia que divide claramente a varones y mujeres cuando dejan sus estudios: mientras los primeros se incorporan masivamente al mercado de trabajo, las segundas sólo lo hacen en parte, pues un grupo considerable pasa a encargarse de quehaceres en el hogar.

(iii) En el caso de los jóvenes en transición (estudian y trabajan), la situación general presenta modelos nacionales bien diferenciados. Un caso de referencia podría ser Chile, para ilustrar una situación en la que este grupo es muy reducido, al igual que en los casos de Colombia y México; otro caso podría ser Brasil, donde el grupo es más amplio, al igual que en Bolivia y en Costa Rica. En el primer caso, parece predominar un modelo en el que se apuesta a una permanencia corta, pero muy intensa, de los jóvenes en el sistema educativo, sustentado en la convicción de que ello los habilita para una mejor inserción futura en el mercado de trabajo, mientras que en el segundo parece primar un claro criterio de combinación de ambas actividades, que conduce a alargar la permanencia en el sistema educativo mezclada con la experiencia práctica en el mercado de trabajo; quizás con

menores expectativas futuras en términos de movilidad social. Las cifras van del 3 al 16% en el primer grupo y del 10 al 32% en el segundo.

(iv) Finalmente, el grupo de jóvenes que ni estudian ni trabajan (los *aislados*) registra muchos más casos de los que cabría esperar, y las cifras son particularmente preocupantes entre las mujeres jóvenes, especialmente las del medio rural -que en gran medida están a cargo de tareas en el hogar-, y entre los varones jóvenes urbanos pobres, en general expuestos a múltiples riesgos y a la posibilidad de caer en prácticas delictivas. En el caso de las primeras, las cifras oscilan en promedio entre el 10% y el 30% a nivel urbano no pobre y entre el 40% y el 80% a nivel rural pobre. Con relación a los segundos, las cifras van del 5% al 15% entre los pobres y del 3% al 8% entre los no pobres. Este es, sin dudas, el grupo más crítico desde todo punto de vista.

B – Desempleo juvenil: niveles generales y diferencias sectoriales

El desempleo es estructuralmente más alto entre los jóvenes, y las cifras son muy elocuentes: duplica el desempleo global y triplica —al menos— el desempleo adulto, y en algunos casos hasta quintuplica el de los mayores de 45 años. Visto desde otro ángulo, los jóvenes representan alrededor del 50% del total de desempleados en casi todos los países de la región. Así ha sido, al menos en los últimos cuarenta años, tanto en coyunturas de expansión económica como en circunstancias de crisis, y en el contexto de muy diversas estrategias de desarrollo. Esto —además— no sucede porque los jóvenes constituyan un porcentaje elevado de la población económicamente activa (los jóvenes de 15 a 24 años representan entre un quinto y un tercio de la fuerza laboral).

El desempleo juvenil es elevado en casi todos los países de la región, y así lo muestran las cifras proporcionadas por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en su *Panorama Laboral de América Latina y el Caribe 2001*, especialmente en Panamá, Uruguay y Venezuela, considerando el grupo de 15 a 24 años, en el que las tasas se ubican en 32,5 % en el primero de los mencionados, y en 36,2 % y 25,2 % en los dos últimos respectivamente. La situación más preocupante, de todos modos, es la del grupo de 15 a 19 años, cuyas tasas de desempleo alcanzan el 43 % en la Argentina, el 36,3 % en Colombia y el 30 % en Chile (por ejemplo). En otros países se destaca el crecimiento relativo de las tasas de desempleo, aunque su nivel actual sea comparativamente más bajo. Es el caso de Brasil, cuyo grupo de 18 a 24 años pasó del 9,1 % al 14,7 % entre 1991 y 2000, bajando levemente al 12,7 % en 2001. En México, en cambio, los niveles de desempleo son los más bajos de la región y disminuyeron a menos de la mitad entre 1995 y 2001, pasando del 13,1 % al 5,3 % en el grupo de 12 a 19 años y del 9,9% al 4,6 % en el grupo de 20 a 24 años. (ver el Cuadro N° 1).

Cuadro N° 1: Desempleo juvenil en América Latina 1990–2001 por países y edades (tasas anuales expresadas en porcentajes del total de la población económicamente activa)

| Países | 1990 | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 |
|-------------|------|------|------|-------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|
| Argentina | | | | | | | | | | | | |
| 15 – 19 | 21,7 | 16,3 | 16,4 | 26,8 | 32,3 | 46,6 | 44,3 | 39,7 | 35,0 | 35,9 | 39,5 | 43,0 |
| 15 - 24 | 15,2 | 12,3 | 13,0 | ----- | 21,2 | 30,1 | 31,1 | 27,2 | 24,4 | 26,4 | ----- | ----- |
| Bolivia | | | | | | | | | | | | |
| 10 – 19 | 13,3 | 13,1 | 8,3 | 8,6 | 4,9 | 5,0 | 7,0 | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
| 20 - 29 | 9,5 | 7,3 | 7,0 | 8,2 | 4,5 | 5,4 | --- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |
| Brasil | | | | | | | | | | | | |
| 15 – 17 | --- | 11,6 | 14,4 | 12,2 | 11,9 | 11,0 | 13,0 | 14,3 | 18,8 | 17,8 | 17,8 | 14,1 |
| 18 – 24 | --- | 9,1 | 11,2 | 10,3 | 9,6 | 9,3 | 10,5 | 11,4 | 14,0 | 14,5 | 14,7 | 12,7 |
| Chile | | | | | | | | | | | | |
| 15 – 19 | 15,9 | 13,7 | 12,6 | 13,0 | 16,8 | 15,8 | 15,0 | 19,9 | 20,8 | 27,6 | 26,1 | 30,0 |
| 20 – 24 | 12,0 | 12,4 | 10,3 | 10,2 | 11,9 | 10,1 | 12,2 | 13,6 | 15,1 | 19,8 | 20,1 | 19,5 |
| Colombia | | | | | | | | | | | | |
| 12 – 17 | ---- | 25,9 | 22,5 | 26,6 | 25,7 | 23,3 | 26,1 | 32,8 | 35,4 | 37,9 | 33,6 | 36,3 |
| 18 – 24 | ---- | 20,8 | 21,4 | 17,4 | 18,9 | 18,2 | 22,0 | 26,1 | 29,5 | 35,7 | 32,2 | 33,9 |
| Costa Rica | | | | | | | | | | | | |
| 12 – 24 | 10,4 | 14,1 | 9,3 | 10,2 | 9,8 | 13,5 | 13,9 | 13,1 | 12,8 | 14,9 | 10,9 | ---- |
| Ecuador | | | | | | | | | | | | |
| 15 – 24 | 13,5 | 18,5 | 17,3 | 15,7 | 14,9 | 15,3 | 20,2 | 19,4 | 22,6 | ---- | 17,4 | ---- |
| El Salvador | | | | | | | | | | | | |
| 15 – 24 | 18,6 | 14,6 | 14,3 | 14,4 | 13,5 | 13,3 | 13,1 | 14,6 | 15,0 | 13,9 | 14,3 | ---- |
| Honduras | | | | | | | | | | | | |
| 10 – 24 | 10,7 | 12,3 | 6,6 | 9,7 | 6,7 | 10,2 | 9,7 | 8,7 | 10,0 | 10,0 | ----- | ---- |
| México | | | | | | | | | | | | |
| 12 – 19 | 7,0 | 5,0 | 6,9 | 7,3 | 8,3 | 13,1 | 11,5 | 8,4 | 7,0 | 5,7 | 5,4 | 5,3 |
| 20 – 24 | --- | --- | 4,4 | 5,7 | 6,0 | 9,9 | 8,8 | 6,5 | 5,9 | 4,5 | 4,1 | 4,6 |
| Panamá | | | | | | | | | | | | |
| 15 – 24 | ---- | 38,8 | 37,0 | 31,6 | 31,1 | 31,9 | 34,8 | 31,5 | 31,7 | 29,5 | 32,6 | ---- |
| Paraguay | | | | | | | | | | | | |
| 15 – 19 | 18,4 | 9,0 | 14,1 | 9,8 | 12,3 | 10,8 | 29,1 | 13,7 | ---- | 21,2 | ---- | ---- |
| 20 – 24 | 14,1 | 9,5 | 7,3 | 8,8 | 5,5 | 7,8 | 12,6 | 12,7 | ---- | 13,4 | ---- | ---- |
| Perú | | | | | | | | | | | | |
| 14 – 24 | 15,4 | 11,2 | 15,8 | 16,1 | 13,7 | 11,2 | 14,9 | 14,5 | 14,1 | 14,2 | 18,2 | 15,3 |
| Uruguay | | | | | | | | | | | | |
| 15 – 24 | 26,6 | 25,0 | 24,4 | 23,3 | 25,5 | 25,5 | 28,0 | 26,8 | 26,1 | 27,1 | 31,7 | 36,2 |
| Venezuela | | | | | | | | | | | | |
| 15 – 24 | 18,0 | 15,8 | 13,4 | 13,0 | 15,9 | 19,9 | 25,4 | 23,1 | 21,9 | 26,6 | 25,3 | ---- |

Fuente: OIT **Panorama laboral de América Latina y el Caribe 2001**. Organización Internacional del Trabajo, Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Lima 2001.

En general, el desempleo es más elevado entre los jóvenes urbanos (en relación con sus pares del medio rural), entre los de menor edad (12 a 18 años) y entre los jóvenes que tienen educación media (los que tienen educación superior tienen menos dificultades para insertarse en el mercado, mientras que los que tienen bajos niveles educativos, no se pueden dar el lujo de estar desempleados y alimentan en gran medida el subempleo).

Asimismo, las tasas de desempleo juvenil son más elevadas entre las mujeres (en comparación con sus pares varones) y entre los jóvenes más pobres (desde el punto de vista de la distribución del ingreso) Las cifras del Cuadro N° 2 muestran esto con elocuencia, diferenciando países, sexos y cuartiles de ingreso.

Cuadro N° 2

AMÉRICA LATINA (12 PAÍSES): TASA DE DESEMPEÑO ABIERTO DE LOS JÓVENES DE 15 A 24 AÑOS DE EDAD SEGÚN SEXO Y NIVEL DE INGRESO DEL HOGAR, ZONAS URBANAS, 1990 Y 1997 a

| País | Sexo | Total | | Cuartil 1 | | Cuartil 2 | | Cuartil 3 | | Cuartil 4 | |
|-------------|-------------|-------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|
| | | 1990 | 1997 | 1990 | 1997 | 1990 | 1997 | 1990 | 1997 | 1990 | 1997 |
| Argentina b | Ambos sexos | 13,2 | 24,3 | 27,7 | 45,7 | 13,4 | 27,5 | 8,2 | 16,0 | 4,7 | 4,8 |
| | Hombres | 11,5 | 21,1 | 25,2 | 40,8 | 8,7 | 21,5 | 8,5 | 13,2 | 4,3 | 2,4 |
| | Mujeres | 16,1 | 29,2 | 31,7 | 54,9 | 22,7 | 37,1 | 7,5 | 19,8 | 5,3 | 7,9 |
| Bolivia c | Ambos sexos | 19,3 | 8,5 | 37,8 | 16,5 | 20,0 | 9,2 | 15,1 | 6,9 | 9,7 | 2,0 |
| | Hombres | 18,4 | 7,5 | 37,8 | 16,1 | 19,1 | 8,6 | 13,2 | 4,8 | 10,1 | 2,3 |
| | Mujeres | 20,6 | 9,9 | 37,8 | 17,0 | 21,4 | 9,9 | 17,9 | 10,0 | 9,1 | 1,3 |
| Brasil d | Ambos sexos | 8,6 | 15,3 | 14,0 | 22,7 | 8,4 | 14,9 | 6,5 | 11,4 | 4,7 | 10,1 |
| | Hombres | 8,8 | 12,8 | 14,8 | 18,4 | 7,7 | 12,0 | 6,5 | 9,8 | 4,9 | 9,3 |
| | Mujeres | 8,3 | 19,1 | 12,6 | 29,4 | 9,5 | 19,2 | 6,4 | 13,8 | 4,3 | 11,1 |
| Chile d | Ambos sexos | 18,5 | 13,5 | 35,2 | 25,8 | 18,8 | 12,9 | 9,0 | 7,9 | 8,2 | 5,8 |
| | Hombres | 17,0 | 10,7 | 31,3 | 21,9 | 17,3 | 8,7 | 8,2 | 5,7 | 6,4 | 3,8 |
| | Mujeres | 20,8 | 18,0 | 42,7 | 33,8 | 21,5 | 19,6 | 10,2 | 11,1 | 10,5 | 8,4 |
| Colombia | Ambos sexos | 21,7 | 25,5 | 34,1 | 44,0 | 22,8 | 24,3 | 14,7 | 17,6 | 13,1 | 15,0 |
| | Hombres | 18,0 | 20,7 | 27,9 | 35,1 | 18,4 | 18,1 | 11,7 | 14,0 | 11,9 | 16,1 |
| | Mujeres | 26,9 | 31,5 | 43,4 | 55,4 | 28,8 | 32,5 | 19,0 | 21,9 | 14,4 | 13,7 |
| Costa Rica | Ambos sexos | 10,6 | 13,1 | 23,5 | 26,7 | 9,7 | 11,3 | 6,4 | 10,3 | 6,4 | 6,2 |
| | Hombres | 9,8 | 11,4 | 25,0 | 24,5 | 6,2 | 10,3 | 5,5 | 8,3 | 6,9 | 4,7 |
| | Mujeres | 11,8 | 16,4 | 20,7 | 30,2 | 16,4 | 13,7 | 7,6 | 14,1 | 5,5 | 8,6 |
| Ecuador | Ambos sexos | 14,1 | 19,7 | 27,2 | 32,1 | 13,1 | 19,6 | 11,8 | 15,6 | 6,7 | 8,7 |
| | Hombres | 11,2 | 15,1 | 22,3 | 26,4 | 10,1 | 13,2 | 8,9 | 12,1 | 5,0 | 7,6 |
| | Mujeres | 19,2 | 27,2 | 36,8 | 40,1 | 19,2 | 31,5 | 16,8 | 22,6 | 9,2 | 10,1 |
| Honduras | Ambos sexos | 11,2 | 9,4 | 20,6 | 19,6 | 15,3 | 11,0 | 7,2 | 5,8 | 3,7 | 1,5 |
| | Hombres | 11,5 | 9,2 | 20,4 | 18,7 | 15,6 | 9,9 | 5,6 | 5,3 | 4,4 | 1,8 |
| | Mujeres | 10,7 | 9,7 | 21,0 | 21,2 | 14,9 | 12,9 | 10,1 | 6,7 | 3,1 | 1,1 |
| México e | Ambos sexos | 9,9 | 12,5 | 16,6 | 18,9 | 9,1 | 12,3 | 3,6 | 7,3 | 8,7 | 5,7 |
| | Hombres | 10,1 | 13,8 | 16,9 | 21,1 | 8,9 | 12,2 | 3,3 | 8,2 | 8,1 | 6,4 |
| | Mujeres | 9,6 | 10,3 | 15,8 | 14,4 | 9,3 | 12,4 | 4,2 | 5,7 | 9,7 | 4,8 |
| Panamá f | Ambos sexos | 37,4 | 31,5 | 47,5 | 45,0 | 40,1 | 31,8 | 29,0 | 26,8 | 24,2 | 17,4 |
| | Hombres | 32,0 | 26,8 | 39,7 | 36,9 | 32,9 | 25,6 | 27,6 | 22,6 | 19,5 | 17,9 |
| | Mujeres | 47,1 | 39,7 | 63,5 | 61,3 | 52,6 | 43,4 | 31,3 | 33,7 | 31,5 | 16,8 |
| Uruguay | Ambos sexos | 24,7 | 26,4 | 35,8 | 35,5 | 21,8 | 25,3 | 17,4 | 17,8 | 15,7 | 15,4 |
| | Hombres | 22,2 | 21,8 | 33,2 | 28,9 | 18,8 | 21,3 | 13,8 | 15,1 | 14,6 | 12,2 |
| | Mujeres | 28,5 | 33,1 | 39,8 | 44,8 | 25,9 | 30,8 | 23,1 | 22,0 | 17,1 | 19,7 |
| Venezuela | Ambos sexos | 18,4 | 20,0 | 36,1 | 33,6 | 19,9 | 20,5 | 12,9 | 14,5 | 6,5 | 12,2 |
| | Hombres | 17,8 | 16,4 | 34,2 | 30,0 | 18,8 | 16,6 | 12,2 | 11,0 | 6,6 | 8,7 |
| | Mujeres | 19,9 | 27,5 | 42,5 | 44,0 | 23,7 | 28,3 | 15,0 | 21,8 | 6,5 | 18,4 |

Fuente: CEPAL, Panorama social de América Latina, 1998.

a No incluye a los empleados domésticos que habitan en el hogar.

b Gran Buenos Aires.

c Período 1989-1997.

d Período 1990-1996.

e Período 1992-1996.

f Período 1991-1997.

C - Explicaciones posibles a un fenómeno complejo

¿Por qué existen tasas tan elevadas de desempleo (y subempleo) juvenil? ¿No se trata de una "ilusión óptica"? Sin duda, el elevado desempleo juvenil es -en alguna medida- natural, si se tiene en cuenta que los jóvenes recorren un largo itinerario de "prueba y error" en la búsqueda de una inserción estable al mercado de trabajo, mientras continúan estudiando, incluso. Ello lleva a "inflar" la demanda de trabajo por parte de los jóvenes, incluyendo a muchos que en realidad no están realmente urgidos por incorporarse al mercado. Pero esto puede explicar sólo algunos puntos de su tasa de desempleo. Por nuestra parte, hemos ensayado algunas explicaciones más estrechamente ligadas a la actitud de los diferentes actores sociales involucrados en la distribución de los puestos de trabajo disponibles, y que parecen ser satisfactorias en su capacidad explicativa del fenómeno en su conjunto. Desde este ángulo, sin existir ningún "complot secreto" en contra de los jóvenes, la mayor parte de dichas actitudes los discriminan claramente.

Así, los empresarios han preferido -históricamente- contratar adultos con hábitos de trabajo ya desarrollados y la suficiente experiencia laboral en áreas o tareas determinadas (especialmente hombres), y no jóvenes inexperientes, sin hábitos laborales mínimos, más propensos a la sindicalización, y hasta con serias limitaciones en materia de "presentación" personal (pelo largo, ropas extravagantes, etc.). En el caso de los trabajadores sindicalizados, el interés de las luchas reivindicativas está centrado -naturalmente- en la defensa de los puestos de trabajo y en la mejoría de las condiciones de trabajo de quienes ya están incorporados al mercado de trabajo y -por tanto- ya están sindicalizados. Se trata, en definitiva, de una postura corporativa totalmente comprensible, de defensa de los intereses particulares y específicos de sus asociados. En el caso de los Ministerios de Trabajo, por su parte, también ha primado una preocupación mayor en relación a los trabajadores adultos, dadas sus mayores responsabilidades al frente de sus respectivos núcleos familiares, que no pueden -bajo ningún concepto- quedar desempleados, porque ello acarrearía muy graves consecuencias en el conjunto de la familia. Por si fuera poco, los propios jóvenes organizados y movilizadas, sólo excepcionalmente reivindican su condición de desocupados, y exigen de un modo u otro más y mejores empleos para sí mismos. Esto ha ocurrido siempre y en todas partes, por lo que no puede suponerse que se trate de un país en particular o una generación en especial, particularmente "apática" o "despreocupada". En realidad, todo parece indicar que -tal como ha dicho hace ya algún tiempo Javier Martínez- los jóvenes parecen guiarse por las "dimensiones simbólicas de su existencia" y no -como en el caso de los trabajadores o las mujeres, por citar solo dos ejemplos- por las "dimensiones materiales" de dicha existencia. Así, los jóvenes se movilizan por la paz mundial, la libertad, la justicia, los derechos humanos, la democracia o la ecología, pero no por los problemas que más directamente los afectan. ¿Y por qué? Seguramente, porque la condición juvenil es la única que se pierde con el paso de los años, lo cual empuja a los jóvenes a preocuparse más por el mundo al que se van a insertar, que por los problemas que los afectan en tanto se mantienen en esta condición "transitoria".

Si todo esto es así, no resulta extraño que -en el contexto de sociedades donde las prácticas corporativas son determinantes- el desempleo de los jóvenes no sea un problema socialmente asumido como grave. En realidad, si los propios jóvenes no exigen nada al respecto, y el desempleo juvenil no afecta en particular a ninguno de los actores relevantes, desde ningún punto de vista, lo lógico es que el tema sea asumido como "natural", como algo pasajero que se irá canalizando normalmente, con el paso del tiempo.

D – Logros y limitaciones educativas entre los jóvenes

Lo dicho hasta el momento, amerita un análisis adicional de los niveles educativos de los jóvenes latinoamericanos, con una cierta perspectiva histórica. Desde el punto de vista de la cobertura, los datos de matrícula muestran nítidamente los avances logrados en el último medio siglo: en 1950 apenas un millón y medio de jóvenes componían la matrícula secundaria, en tanto que en 1970 se había superado la barrera de los 10 millones de alumnos matriculados. En términos de tasas brutas de escolarización, esto significaba que mientras que en 1960 sólo los países de modernización temprana (Argentina, Chile, Costa Rica y Uruguay) más Panamá y Venezuela, presentaban cifras superiores al 20%, en 1980 ningún país, a excepción de Guatemala, registraba niveles inferiores a esa cifra. Algunos datos más actualizados indican que el proceso continuó aún en el contexto de la crisis de los años ochenta, y la tasa bruta de escolarización secundaria aumentó del 45% al 53% de 1980 a 1990. Sin embargo, las tasas netas de matrículas en Brasil y en varios países centroamericanos se hallan en alrededor del 15%, cercanas al 25% en Bolivia, República Dominicana y Venezuela, llegando incluso al 55-60% en el cono sur y Cuba. Análisis más recientes indican que la tendencia continúa en los años noventa, pero a un ritmo notoriamente más lento. Por lo expuesto, resulta evidente que existen diferencias muy marcadas entre países, pero en todos ellos queda todavía mucho por hacer (López y Tedesco 2002).

En el caso de la educación superior, la expansión de la matrícula fue mucho más marcada. Así, mientras que en 1950 existían sólo 266.000 estudiantes en ese nivel, en 1980 había casi 5 millones y medio de alumnos matriculados. En relación con el grupo de edad respectivo (20 a 24 años) representaban apenas el 1.9% en 1950 y llegaron a casi el 17% en 1980. Pero también en este caso, siempre hubo diferencias notorias entre países. Así, mientras que en 1950 sólo Argentina y Uruguay mostraban tasas superiores al 5%, en 1980 todos los países considerados superaban ese nivel; al mismo tiempo, y en circunstancias que en 1950 ningún país sobrepasaba el 10% de matrículas, 17 países mostraban esos niveles en 1980. La misma tendencia se mantuvo en las dos últimas décadas —aunque a un ritmo menor— con un énfasis en la matriculación femenina, que ya es mayoritaria en varios países de la región.

Por lo tanto, la educación media y la educación superior dejaron de ser -en el transcurso de unas pocas décadas- instancias elitistas de formación y socialización juvenil, y se transformaron en espacios abiertos a contingentes mucho más amplios y heterogéneos de jóvenes que -en el marco de las estrategias de movilidad social ascendente que existían-,

apostaban a mejorar sustancialmente sus niveles de bienestar y su estatus socioeconómico, sobre la base de acumular la mayor cantidad posible de años de estudio. Sin embargo, todavía se está lejos de los mínimos necesarios (10 años) como para contar con posibilidades ciertas de lograr una integración social sólida, por lo cual, hay mucho camino para recorrer en estas materias en el futuro, teniendo en cuenta, además, que en paralelo a los problemas de cobertura, existen notorios problemas de calidad y equidad entre los diferentes grupos juveniles (ver los Cuadros N° 3 y 4), como resultado de los recortes presupuestarios procesados en los años ochenta, de la excesiva concentración del aumento del gasto público en educación procesado en los años noventa en salarios docentes (descuidando inversiones) y de las inercias del modelo pedagógico, que no se adapta con la rapidez necesaria a los desafíos de la época, y sigue respondiendo igual que antes, ante una realidad totalmente distinta.

Cuadro N° 3: Asistencia escolar en áreas urbanas por niveles de ingreso familiar y grupos de edad en América Latina y el Caribe (en 1997).

| PAISES | QUINTIL UNO | | | QUINTIL TRES | | | QUINTIL CINCO | | |
|-------------|----------------|-------|-------|----------------|-------|-------|----------------|-------|-------|
| | GRUPOS DE EDAD | | | GRUPOS DE EDAD | | | GRUPOS DE EDAD | | |
| | 7-12 | 13-19 | 20-24 | 7-12 | 13-19 | 20-24 | 7-12 | 13-19 | 20-24 |
| Argentina | 98,7 | 61,8 | 11,3 | 99,5 | 75,1 | 27,6 | 100 | 92,5 | 60,4 |
| Bolivia | 96,6 | 87,7 | 35,2 | 97,7 | 84,7 | 40,7 | 99,0 | 83,4 | 55,1 |
| Brasil | 90,5 | 64,9 | 14,5 | 97,5 | 71,9 | 19,2 | 98,9 | 87,5 | 45,2 |
| Chile | 98,7 | 76,4 | 14,0 | 99,8 | 82,0 | 24,5 | 99,8 | 90,7 | 52,3 |
| Colombia | 91,1 | 67,8 | 18,0 | 95,8 | 71,2 | 25,8 | 97,3 | 77,9 | 49,7 |
| Costa Rica | 95,1 | 66,3 | 19,3 | 97,3 | 70,9 | 34,8 | 100 | 91,0 | 58,6 |
| Ecuador | 98,1 | 73,2 | 21,1 | 98,5 | 73,1 | 31,9 | 99,1 | 80,4 | 40,4 |
| Salvador | 86,3 | 66,8 | 13,0 | 96,1 | 78,4 | 28,0 | 98,3 | 83,2 | 50,5 |
| Honduras | 85,2 | 47,1 | 9,0 | 95,6 | 56,9 | 19,8 | 97,0 | 72,9 | 41,2 |
| México | 94,3 | 51,7 | 10,2 | 98,8 | 68,4 | 19,7 | 99,6 | 89,0 | 48,2 |
| Nicaragua | 88,1 | 67,8 | 24,8 | 93,8 | 68,7 | 31,6 | 96,6 | 80,2 | 43,3 |
| Panamá | 96,8 | 60,7 | 12,2 | 99,7 | 77,6 | 26,0 | 99,7 | 83,3 | 47,6 |
| Paraguay | 92,8 | 59,9 | 4,4 | 99,1 | 66,3 | 16,9 | 97,8 | 69,7 | 40,1 |
| R. Dominic. | 91,7 | 83,1 | 27,0 | 96,2 | 77,5 | 30,3 | 98,0 | 84,0 | 39,4 |
| Uruguay | 97,7 | 55,2 | 10,2 | 99,9 | 74,2 | 26,6 | 99,8 | 92,6 | 48,5 |
| Venezuela | 95,6 | 63,8 | 16,4 | 97,8 | 66,1 | 24,4 | 97,8 | 79,1 | 47,4 |

Fuente: UNESCO **Situación educativa de América Latina y el Caribe 1980 – 2000**. OREALC/UNESCO, Santiago 2001.

Nota: Las cifras están expresadas en porcentajes de la población de la misma edad, y el ingreso de los hogares está ordenado por quintiles según su ingreso per cápita, correspondiendo el quintil uno a los hogares más pobres y el quintil cinco a los más ricos (naturalmente, el quintil tres es intermedio y agrupa “clases medias”).

Cuadro N° 4: promedio de años de estudio de los jóvenes (15 a 24 años) en América Latina, por sexo y zona de residencia (1979 – 1999).

| PAIS | AÑO | ZONAS URBANAS | | | ZONAS RURALES | | |
|-------------|------|---------------|---------|---------|---------------|---------|---------|
| | | Total | Hombres | Mujeres | Total | Hombres | Mujeres |
| Argentina | 1980 | 7.8 | 7.8 | 7.7 | --- | --- | --- |
| | 1990 | 9.0 | 8.9 | 9.2 | --- | --- | --- |
| | 1999 | 10.1 | 9.8 | 10.5 | --- | --- | --- |
| Bolivia | 1989 | 10.2 | 10.6 | 9.9 | --- | --- | --- |
| | 1999 | 10.4 | 10.5 | 10.2 | 6.2 | 6.9 | 5.6 |
| Brasil | 1979 | 6.4 | 6.4 | 6.4 | 4.2 | 4.4 | 4.1 |
| | 1990 | 6.5 | 6.3 | 6.8 | 3.6 | 3.3 | 4.2 |
| | 1999 | 7.5 | 7.2 | 7.9 | 4.9 | 4.4 | 5.4 |
| Chile | 1987 | 9.9 | 9.9 | 10.0 | 7.4 | 7.1 | 7.6 |
| | 1998 | 11.4 | 11.2 | 11.5 | 9.6 | 9.4 | 9.8 |
| Colombia | 1980 | 7.5 | 7.6 | 7.5 | --- | --- | --- |
| | 1990 | 8.5 | 8.5 | 8.5 | --- | --- | --- |
| | 1999 | 9.2 | 9.0 | 9.3 | 6.5 | 6.2 | 6.8 |
| Costa Rica | 1981 | 8.8 | 8.7 | 8.9 | 6.7 | 6.6 | 6.8 |
| | 1990 | 9.1 | 8.9 | 9.3 | 6.9 | 6.7 | 7.2 |
| | 1999 | 8.8 | 8.6 | 9.0 | 7.0 | 6.8 | 7.1 |
| Ecuador | 1990 | 9.4 | 9.1 | 9.6 | --- | --- | --- |
| | 1999 | 9.6 | 9.4 | 9.8 | --- | --- | --- |
| El Salvador | 1997 | 8.8 | 8.7 | 8.9 | 5.2 | 5.2 | 5.1 |
| | 1999 | 9.0 | 8.9 | 9.0 | 5.5 | 5.5 | 5.5 |
| Guatemala | 1989 | 6.7 | 7.3 | 6.2 | 2.9 | 3.4 | 2.4 |
| | 1998 | 7.5 | 7.6 | 7.5 | 3.6 | 4.1 | 3.1 |
| Honduras | 1990 | 7.0 | 6.9 | 7.0 | 4.1 | 3.9 | 4.3 |
| | 1999 | 7.6 | 7.3 | 7.8 | 4.9 | 4.7 | 5.1 |
| México | 1989 | 8.7 | 8.9 | 8.6 | 6.8 | 6.8 | 6.7 |
| | 1998 | 10.1 | 10.2 | 10.0 | 7.8 | 8.1 | 7.5 |
| Nicaragua | 1993 | 7.0 | 6.8 | 7.2 | 3.6 | 3.3 | 4.0 |
| | 1998 | 7.5 | 7.2 | 7.8 | 4.2 | 3.8 | 4.6 |
| Panamá | 1979 | 9.2 | 9.0 | 9.3 | 6.9 | 6.8 | 7.0 |
| | 1991 | 9.6 | 9.2 | 9.9 | 7.6 | 7.3 | 8.0 |
| | 1999 | 10.0 | 9.8 | 10.3 | 8.0 | 7.6 | 8.4 |
| Paraguay | 1986 | 8.7 | 9.0 | 8.5 | --- | --- | --- |
| | 1994 | 9.1 | 9.1 | 9.1 | --- | --- | --- |
| | 1999 | 9.4 | 9.5 | 9.4 | 6.5 | 6.4 | 6.5 |
| R.Dominic | 1997 | 8.4 | 8.0 | 8.8 | 6.3 | 6.0 | 6.7 |
| Uruguay | 1981 | 8.6 | 8.4 | 8.7 | --- | --- | --- |
| | 1990 | 9.2 | 8.9 | 9.4 | --- | --- | --- |
| | 1999 | 9.5 | 9.1 | 9.8 | --- | --- | --- |
| Venezuela | 1981 | 8.0 | 7.7 | 8.2 | 5.1 | 4.9 | 5.4 |
| | 1990 | 8.4 | 8.2 | 8.7 | 5.7 | 5.2 | 6.2 |
| | 1999 | 8.8 | 8.2 | 9.3 | --- | --- | --- |

Fuente: CEPAL Panorama social de América Latina 2000-2001. Santiago 2001.

II. Las limitadas respuestas brindadas hasta el momento

Analizados los problemas, tanto desde el punto de vista de sus dimensiones, como en lo que atañe a las complejidades cualitativas respectivas, corresponde analizar telegráficamente los impactos que han tenido las diversas respuestas brindadas hasta el momento, en el plano educativo, en la capacitación laboral y en el apoyo a los emprendimientos productivos.

A – Reforma educativa: logros alcanzados y asignaturas pendientes

En lo que atañe a la educación, como vimos, 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 1997. Sin embargo, los progresos en materia de equidad social y calidad de la enseñanza han sido menores; así lo ponen de manifiesto los serios problemas de repitencia y deserción y las carencias de aprendizajes fundamentales (en lenguaje y matemáticas) como lo constató la *Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe* (Varios Autores 2001c).

Un diagnóstico del PNUD identifica 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 que pertenecen a hogares de escasos recursos y de bajo nivel de capital social; (iv) concentración de la inversión en “los más ricos”, como lo ilustra 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- visibles en deserción, desgranamiento y retraso escolar (PNUD, 1998).

Adicionalmente, el modelo pedagógico definido para un estudiantado de elite siguió aplicándose durante la masificación y pasó a ser cada vez más ineficiente en términos de resultados educativos. Esto se apreció -entre otros índices- en los crecientes niveles de repitencia y permanencia extremadamente prolongada, así como en la escasa relevancia de los aprendizajes acumulados; todo esto en la medida en que aquel modelo pedagógico partía de supuestos -respecto de los jóvenes- que dejaron de tener vigencia debido a la heterogeneización que trajo aparejada la masificación: posibilidad de invertir muchos años en la educación institucionalizada, capacidades intelectuales para realizar grandes abstracciones y poder ir de lo general a lo particular y de lo teórico a lo práctico a lo largo del ciclo educativo, ambiente familiar favorable en cuanto a clima educacional, entre otros, condiciones todas que se reunían en los hogares integrados, pero no entre los excluidos que recién se incorporaban al sistema educativo. Las distintas comparaciones realizadas en los

últimos años muestran con total elocuencia que América Latina y el Caribe no sólo está retrasada en muchas de estas materias respecto de los países altamente industrializados, sino también en relación con los países del sudeste asiático, apreciándose además las distancias existentes entre los propios países de la región y aún dentro de los mismos, todo lo cual refleja la existencia de una gran segmentación entre escuelas (UNESCO, 2001).

Frente a este panorama, las reformas educativas puestas en práctica en los últimos años en varios países de la región están intentando aumentar el volumen de recursos para la educación y, al mismo tiempo, mejorar la formación docente, aumentar la dotación de material didáctico en las escuelas, extender la permanencia de los estudiantes en los establecimientos educativos y mejorar la infraestructura disponible, ampliándola cuando ello es necesario y posible. Aunque todavía no se dispone de un horizonte temporal suficiente para evaluarlas rigurosamente, los estudios más recientes muestran avances en algunas esferas específicas, pero no se han registrado mejoras notorias en la calidad de la educación, salvo en los casos en que se ha reforzado significativamente la capacidad de las escuelas. La propia descentralización educativa, cuando se ha procesado sin apoyo técnico y financiero del gobierno central, ha reducido aún más la calidad de la educación, sobre todo para los más pobres y en las zonas más deprimidas.

Sin duda, los problemas son muchos, pero los más relevantes parecen ser los relacionados con la calidad y la pertinencia de la educación secundaria, en relación con el mercado de trabajo, que tal como lo han establecido algunos autores, es cada vez más necesaria, pero a la vez, cada vez más insuficiente. “La escuela media es cada vez más necesaria, pues quienes no culminaron este nivel quedan casi totalmente al margen de la posibilidad de acceder a empleos de calidad y en particular del sector moderno. Pero al mismo tiempo se ha tornado insuficiente para ser una garantía de acceso a los mismos. No todos los egresados de la escuela media acceden al trabajo y una buena parte de los que lo hacen no se incorporan a los sectores de mayor productividad e ingresos. Cabe destacar que la razón de este proceso está mucho más vinculada al tipo de estructuración del mercado de trabajo, producto del impacto de los procesos de globalización y la apertura de las economías en países productores de bienes primarios y de industrialización restringida, que de un exceso de oferta por un crecimiento desmesurado de las matrículas de nivel medio. Las tasas de matriculación y de egreso de la escuela media en América Latina son inferiores a las que muestran países de similar grado de desarrollo económico, y por otra parte, existen altas tasas de desocupación y subcalificación entre egresados de escuelas medias, aún en países con una proporción muy baja de población con este nivel de escolaridad” (Filmus, 2000).

“Por otra parte, no parece posible definir una función social única de la escuela media en torno a la movilidad social de sus egresados, tanto para los diferentes países, como para los distintos períodos históricos. Su aporte al ascenso social está fuertemente mediatizado por la dinámica que adquiere el mercado de trabajo: se constituyó en un vehículo de movilidad ascendente para una porción importante de la población en el período de industrialización, pero no garantizó el mismo movimiento a partir del comienzo del deterioro del mercado de trabajo y en particular, de los procesos de crecimiento del

desempleo, la informalización, la precarización y la polarización del empleo. Si bien estos procesos afectaron particularmente a quienes poseen menor educación formal, también paralizaron la posibilidad de ascenso a una importante proporción de los egresados de la escuela media. Estos han tenido en realidad, diversos mecanismos de integración social: una parte se ha incorporado al mercado de trabajo formal, mientras que otro sector ha ingresado en situaciones de creciente vulnerabilidad. El origen socio económico, el nivel educativo de la familia y la calidad del circuito educativo al que concurrió, parecen ser los determinantes del destino laboral de estos egresados” (idem, citado en CEPAL 2000).

B – Programas de capacitación laboral de jóvenes: logros y carencias

Por su parte, desde la formación profesional y la educación técnica, la principal respuesta para jóvenes integrados fue -durante décadas- la implementación de los tradicionales *Programas de Aprendizaje*, impulsados monopólicamente desde las Instituciones de Formación Profesional públicas, con una duración de entre tres y cuatro años, con una alta exigencia de educación previa, y sustentados en el enfoque de la formación dual, basada en la formación simultánea en el aula y en la empresa. El modelo comenzó funcionando adecuadamente, respondiendo a las demandas de las industrias que florecían en el marco del modelo sustitutivo de importaciones, pero paulatinamente se fue rutinizando y “formalizando”, concentrando cada vez más tiempo en el aula (y cada vez menos en la empresa) distorsionando el planteo original. De todos modos, fue una respuesta exitosa, para el público al que se dirigía (aunque excluía a la mayor parte de los jóvenes desde su propia concepción) que hizo crisis con los cambios en la dinámica económica general y de los mercados de trabajo en particular.

Pero desde comienzos de los noventa se están desarrollando varios programas con un enfoque diferente (especialmente en Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Perú, Uruguay y Venezuela) con el respaldo del BID y algunas características básicas comunes: (i) están focalizados en jóvenes excluidos, provenientes de hogares de escasos recursos, que cuentan con escasos niveles de capital social y en general son desertores del sistema educativo; (ii) la implementación se realiza a partir de la contratación competitiva de cursos mediante licitaciones a las que acceden instituciones de capacitación públicas y privadas; (iii) son cursos cortos (de tres a seis meses) que tienen dos componentes básicos, incluyendo el dictado del curso y una pasantía laboral en empresas; (iv) en algunos se incluyen componentes de formación social y ciudadana, complementaria a la capacitación laboral; (v) el Estado se reserva -en general- el cumplimiento de roles ligados al diseño, la supervisión y la evaluación (renunciando a la ejecución directa); y (vi) los beneficiarios reciben como incentivo durante su participación en el programa algunos viáticos para cubrir transporte y alimentación básica. A diferencia de los Programas de Aprendizaje (centrados en la “oferta”), éstos se centran en la “demanda”.

Las evaluaciones realizadas, sobre todo en los países del Cono Sur, demuestran que los resultados de este tipo de iniciativas son más auspiciosos que las demás modalidades tradicionales conocidas. 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), todo lo cual les brinda una amplia “pertinencia” en términos de enfoque. Adicionalmente, el programa logra impactos sociales sumamente relevantes, fomentando el retorno al sistema educativo de una buena parte de los jóvenes que participan de estas iniciativas, mejorando las relaciones de los beneficiarios con sus familiares y con el entorno comunitario y de sus grupos de pares, y potenciando significativamente el capital social con el que estos jóvenes cuentan a los efectos de procesar su integración social de manera más fluida y dinámica. La satisfacción que los beneficiarios muestran con la experiencia realizada es muy elevada, aunque los programas parecen seleccionar a los “mejores” entre los beneficiarios definidos, lo que marca una de sus limitantes más evidentes (Gallart Coord, 2000; Jacinto 1999; Moura Castro y Verdisco 1999; CINTERFOR 1998, Moura Castro 2002, Gallart 2001).

C – Microemprendimientos productivos: éxitos acotados y desafíos futuros

En cambio, los avances en los programas destinados a fomentar emprendimientos productivos para jóvenes han sido más acotados. Aunque no se dispone de evaluaciones sistemáticas, 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, lo cual les ha restado eficacia y ha condicionado sus impactos efectivos.

Al parecer, la vigencia generalizada de algunos supuestos que gozaron de gran validez en los análisis de las dos décadas pasadas, y que no se compadecían con la realidad efectiva en estas materias, explica en buena medida los escasos resultados obtenidos. Esta falta de validez de las ideas preconcebidas (Gulli, 1999), ha sido constatada en muy diversas experiencias y en relación a muy diversos sectores poblacionales, destacándose las referidas al vínculo exageradamente simplista con que se relacionó en el pasado al apoyo a las microempresas con el combate a la pobreza, y los esquemas que centraron la explicación de los fracasos de muchas experiencias concretas en las altas tasas de interés vigentes o en la escasez de subsidios a disposición de la población pobre, sin atender adecuadamente los serios problemas de gestión enfrentados.

En general, las evaluaciones más serias han llamado la atención respecto a la necesidad de diferenciar *microempresas de subsistencia* (ligadas al sector informal de la economía) y *microempresas de desarrollo* (ligadas a las empresas medianas y grandes del sector moderno de la economía), a los efectos de no confundir enfoques y posibilidades que en cada caso son totalmente diferentes, y no hacer opciones radicales a favor de uno u otro sector, suponiendo que tal diferencia no existe (Ramírez Guerrero, en Varios Autores 2001c). Y en la misma línea, se han formulado fuertes llamados de atención en relación a los enfoques ligados con la “integralidad”, mostrando que no siempre las instituciones pueden brindar buenas respuestas en todos los planos a la vez (asistencia técnica, capacitación, crédito, etc.) y fomentando la formación de “alianzas”.

En lo que hace a los programas relacionados directamente con jóvenes, se han desarrollado dos tipos básicos de experiencias, que han tratado de partir de dicha dicotomía: por un lado, se han desplegado programas relacionados con los sectores en situación de pobreza (como los que desarrollan el Colectivo Integral para el Desarrollo y otras instituciones afines en el Perú) y por otro se han desarrollado experiencias destinadas a formar futuros empresarios (como las que despliega el Programa Junior Achievement en varios países de la región, entre estudiantes de nivel medio). Pero en ambos casos, la clave parece ser el objetivo de tratar de desarrollar lo que se ha dado en llamar “cultura emprendedora”, y no en organizar programas para combatir la pobreza que luego fracasan porque no cuentan con el menor nivel de viabilidad económica.

Por otra parte, tampoco se puede desconocer el entorno y actuar en base a voluntarismos estériles. Como se sabe, los fuertes procesos de reconversión productiva y las crisis económicas recientes imponen condiciones adversas a las microempresas (y a las pequeñas y medianas también), adversidades que son escasamente compensadas por las políticas públicas diseñadas con tal propósito, y aunque en años recientes se adoptaron medidas que intentan superar las limitaciones mencionadas, todavía no se puede evaluar su desempeño efectivo, en la medida en que están recién en sus comienzos.

III. Oportunidades y desafíos a comienzos de un nuevo siglo

Concretado el diagnóstico, resulta imperioso pasar a la formulación de propuestas alternativas, analizando previamente las oportunidades que se abren en el comienzo del nuevo siglo/milenio, para concretar avances efectivos en estas materias.

A – Bono demográfico, políticas de juventud y desarrollo humano

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).

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 estos próximos veinte años, por lo que debe ser atendido prioritariamente en estas dos décadas claves (BID 2000). 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 priorizar 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 (Rodríguez 2002 a, b y c).

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 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 tendremos que controlar, trabajando decididamente en estas materias (PNUD 2001; Varios Autores 2000, Brunner 2000).

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, que habrá que saber aprovechar desde todo punto de vista.

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 están estructuradas estas notas. 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 que aquí estamos desarrollando. 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 (diferentes en cada país en cuanto a dimensiones y en cuanto a esferas en las que concentrar prioridades, sin duda) 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 (Rodríguez 2001).

C – Políticas públicas de juventud y reforma del estado

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.

Como se sabe, 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 (Banco Mundial 1998 y 2002).

Postulan, además, que las transformaciones deben -por sobre todo- cambiar el sistema de incentivos y constricciones 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”. 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-) y aún del *modelo patrimonialista*, desplegado durante el siglo XIX pero aún vigente en países menos desarrollados.

Desde luego, el tema remite a un espacio aún más amplio, incluyendo la reformulación de las relaciones entre los tres componentes centrales del funcionamiento de nuestras sociedades, a saber, el Estado, el Mercado y la Sociedad Civil. El tema es lo suficientemente amplio y complejo como para despacharlo en unos pocos párrafos, pero en esencia, se podría afirmar que se está tratando de concentrar al Estado en funciones de rectoría, control y evaluación de políticas públicas, y al mismo tiempo trasladar funciones de ejecución de dichas políticas al Mercado y a la Sociedad Civil, a los efectos de lograr más y mejores impactos en los destinatarios finales de dichas políticas, mejorando sustancialmente la gestión (Bresser Pereira y Cunnill Grau comp.1998; CLAD 2000).

En la esfera de la capacitación laboral y el fomento del empleo, estas tendencias impactan en gran medida nuestras sociedades y nuestros mercados de muy diversas maneras. También estos temas son lo suficientemente complejos como para exponerlos a la ligera, pero sintéticamente se podría afirmar que estamos en presencia de procesos que flexibilizan en gran medida las rígidas reglas de juego de los mercados de trabajo construidas a la sombra de los modelos industrializadores que se apoyaron en la sustitución de importaciones durante gran parte del siglo XX, afectados sustancialmente por los procesos relacionados con la apertura económica, la globalización, la revolución tecnológica y los ajustes estructurales (Rodríguez 1998; Rifkin 1996 y 2000; OIT 2001c; Weller 2000; Varios Autores 2001a).

En este marco, la formación para el trabajo también se ve afectada, y comienza a recorrer caminos nuevos, tratando de adecuarse a los cambios estructurales en marcha. Así, comienzan a desarrollarse procesos relacionados con la formación en competencias generales (más que en oficios determinados), al tiempo que se comienzan a desplegar esfuerzos cada vez más centrados en el diseño de respuestas “a medida” (más que en base a ofertas uniformes y genéricas) para distintos sectores poblacionales y productivos, atendiendo cada vez más centralmente las “señales del mercado” (relativizando el desarrollo de procesos centralmente planificados), y estructuradas desde una gama cada vez más amplia y diversificada de instituciones públicas y privadas (cuestionando centralmente los monopolios públicos previamente existentes) (CINTERFOR 2001).

Y como todos sabemos, la esfera específica de la capacitación laboral de jóvenes no ha estado ajena a estas tendencias (ni mucho menos). En realidad, los programas del estilo “Chile Joven” ya presentados, han sido pioneros en el diseño de las nuevas estrategias de capacitación laboral, en consonancia con las tendencias antedichas, y han incidido centralmente en la concreción de cambios sumamente relevantes en estas materias, mostrando las limitaciones estructurales de los modelos tradicionales para responder a los nuevos desafíos, y evidenciando a la vez, limitaciones importantes al momento de consolidar nuevas respuestas más pertinentes, eficaces y oportunas, en términos de mediano y largo plazo, tanto en el terreno institucional como en el operativo. Esto último se ubica entre las preocupaciones centrales de los especialistas, por lo que no hace falta insistir en la materia, pero lo cierto es que estos programas han sido eficaces para mostrar la pertinencia del desmontaje del modelo tradicional (instituciones monopólicas, financiamiento de la oferta, irresponsabilidad con los resultados, etc.) pero han mostrado a su vez los límites que tienen las propuestas “inorgánicas”, sin estructuras institucionales sólidas (por más flexibles que éstas sean) y sin mecanismos claros de control de las desviaciones que se producen cuando el “mercado” adquiere más protagonismo (profundización de las diferencias económicas, productivas, sociales, territoriales, etc.).

IV. Desafíos a la empleabilidad y la empresariedad juvenil

Si lo dicho hasta el momento refleja medianamente bien la situación en la que estamos, importa caracterizar rigurosamente los desafíos a encarar en lo inmediato.

A – La inserción social de los jóvenes: asumiendo la transición como desafío

Tal como sostiene Jaime Ramírez (en Varios Autores 2001b) “en el caso de los jóvenes, estamos ante la existencia de un *espacio de transición*, entre el momento en que estos terminan (por abandono o culminación) su etapa de educación básica escolar para salir al mercado de trabajo, y el momento en que alcanzan cierta consolidación ocupacional que les permite afrontar con una razonable dotación de competencias las exigencias e incertidumbres de los mercados de trabajo. Es un espacio caracterizado por la diversidad, la inestabilidad y la precariedad de las experiencias laborales no sólo por la naturaleza exploratoria de la mentalidad juvenil, sino también por la inestabilidad estructural del empleo en el mercado de trabajo. El espacio de transición no culmina en una definición ocupacional rígida ni en el tipo de empleo estable y permanente que era dable esperar en los mercados de trabajo tradicionales, sino en una *afirmación ocupacional*, es decir, la decisión que el individuo toma en el sentido de orientar su vida laboral en un cierto ámbito ocupacional, aquel en el que encuentra la combinación más funcional entre sus competencias y expectativas por una parte, y las posibilidades que realístamente le ofrece el mercado de trabajo, todo ello en el contexto de la evolución de otras variables vitales tales como la familiar y la comunitaria”.

Por ello, “es preciso trabajar en el desarrollo de *competencias transversales*, la provisión de habilidades específicas de una familia ocupacional, la promoción del espíritu empresarial, la capacitación en principios y técnicas gerenciales básicas (necesarias no sólo para los que optan por la aventura empresarial), etc., configurando así un amplio abanico de contenidos y procesos que de por sí exigen la vinculación de diversos actores formativos, alrededor de un cuidadoso diseño de estrategias curriculares proyectivas, flexibles y coherentes. Esta oferta es la *formación de transición*, y su propósito es dar un carácter formativo al espacio de transición, o en otras palabras, convertir al espacio de transición en una *transición formativa*, y su objeto es lograr en el joven una buena afirmación ocupacional. Para ello, hay que estructurar *cadena formativa*, diferenciando cuatro momentos nítidamente diferentes: (a) cuando los jóvenes aún están en el sistema educativo; (b) cuando salen de este sistema e ingresan a la fuerza de trabajo en busca de su primer empleo; (c) cuando se encuentran ocupados en actividades informales de muy baja productividad y/o en situación de desempleo crónico; y (d) cuando han logrado una afirmación ocupacional y requieren ser integrados a cadenas de formación continuada para mejorar sus activos y su inserción laboral (...) Todo esto debe permitir o facilitar el logro de dos grandes propósitos: (a) aprovechar formativamente las experiencias que los jóvenes adquieren durante los momentos de trabajo productivo, convirtiendo esos momentos en *espacios de trabajo formativo*, y (b) mantener el contacto con ellos durante los momentos en que están fuera de los ámbitos de formación para el trabajo y evitar así su alejamiento, constituyendo *redes de soporte institucional*. Por ello, existen dos grandes grupos de actores claves en estas dinámicas: (a) los agentes de formación (entidades de capacitación, sistema educativo formal, sector productivo), y (b) las instituciones de soporte

(organizaciones de base comunitaria, ONGs, instituciones de promoción juvenil, organizaciones juveniles propiamente dichas, etc.)” (idem).

B – Aprendizaje y sociedad de la información: potencialidades a incorporar

Tal como sostiene Julieta Leibowicz (2000) las tecnologías han contribuido y contribuyen sensiblemente a mejorar la calidad del proceso de aprendizaje desde diferentes perspectivas, sobre todo porque (y citamos textualmente):

- *Involucran al estudiante*, en la construcción del conocimiento (no en la reproducción), en el descubrimiento y la investigación (no en la recepción), en la colaboración y la interacción (no en la competición), y en la reflexión (no en la prescripción).

- *Ofrecen flexibilidad e interacción*, porque el aprendizaje puede realizarse en cualquier parte, con una secuencia y un método adecuado a las necesidades y posibilidades individuales, porque los estudiantes pueden comunicarse entre sí a través de los medios disponibles, y porque permiten al estudiante interactuar con los materiales de aprendizaje y aprender haciendo.

- *Reducen significativamente el tiempo para dominar un tema*, pues los procesos de construcción del conocimiento se aceleran desde todo punto de vista.

- *Facilitan la aplicación del aprendizaje a situaciones de trabajo*, a través de modelos y ejemplos que puedan replicar de forma más fiel el lugar de trabajo que lo que lo hace la típica educación formal.

- *Ofrecen la posibilidad de realizar un aprendizaje personalizado*, porque se adaptan a los estilos individuales de aprendizaje, pueden estar disponibles en cualquier lugar y en cualquier momento, permiten que las personas puedan estudiar con su propio ritmo y rever los contenidos todas las veces que haga falta, y permiten que las organizaciones modulen sus programas, lo que facilita el acceso independiente a los contenidos desde las necesidades individuales.

- *Permiten simular la realidad*, cuando la complejidad, los costos y/o el peligro harían dificultoso realizar la formación en condiciones reales (experiencias químicas, simuladores de vuelo, etc.) y cuando posibilitan a los estudiantes probar varias veces un conjunto de parámetros.

- *Establecen una consistencia entre el aprendizaje y las oportunidades de formación*, en virtud de que posibilitan la descentralización de la formación, y el aprendizaje se ajusta a las necesidades e intereses de los usuarios.

- *Pueden reducir considerablemente el ausentismo al trabajo debido a la formación*, porque el aprendizaje puede estar disponible en el trabajo o cerca de él, y se aprovechan los tiempos muertos de producción.

- *Pueden reducir los porcentajes de deserción*, en la medida que los estudiantes se sienten motivados por lograr los objetivos que se propusieron, siguiendo las rutas elegidas por ellos mismos, de acuerdo a sus preferencias y posibilidades.

Por ello, la incorporación de las TIC a estas dinámicas es un segundo desafío a encarar.

C – Cultura juvenil y cultura institucional: un vínculo a construir

Finalmente, un tercer desafío tiene que ver con la dinámica concreta de los establecimientos de enseñanza media (técnica y profesional) donde además de responder a los problemas más conocidos (carencias en el plantel docente, en la infraestructura, en los materiales didácticos, etc.) habrá que agregar respuestas a otra problemática fundamental: *la evidente distancia existente entre cultura juvenil y cultura escolar*, que en muchos casos lleva a la inexistencia de diálogos reales en el aula.

Los liceos, las escuelas técnicas y las instituciones de formación profesional son, ante todo, espacios para el desarrollo de aprendizajes curriculares en muy diversas temáticas específicas, pero además y sobre todo, son espacios privilegiados de socialización juvenil, dado que los estudiantes permanecen en ellos una buena parte de su vida cotidiana. El tema es muy complejo, pero en lo esencial, podemos concordar en que la socialización juvenil depende crecientemente de los grupos de pares y de los medios masivos de comunicación, y cada vez menos de la familia y de los docentes e instructores. Sin embargo, la cultura escolar se rige por pautas más propias de la socialización infantil, donde la relación es totalmente diferente. Así, por ejemplo, es evidente que la rigidez de las normas establecidas, le brinda al niño la seguridad que necesita, pero es rechazada por el adolescente, que quiere y debe separarse de sus adultos referentes, para construir su propia identidad con la mayor autonomía posible (y volver después a ellos desde otra perspectiva).

Si todo esto es así, tenemos que construir establecimientos educativos y formativos para jóvenes, procurando que los mismos sean “apropiados” por los estudiantes (como espacios propios), y que sean aptos para acompañar a los adolescentes en esta particular y compleja etapa de la vida, en tránsito desde la niñez a la adultez. Desde este punto de vista, los liceos, las escuelas técnicas y las instituciones de formación profesional no pueden tener solamente la misión de preparar a los estudiantes para un buen desempeño en su vida adulta (como hasta el momento) y deben tener sentido en sí mismos, superando ampliamente la actual lógica de “educación pre - universitaria” o de preparación para el trabajo dependiente. Solo de este modo podremos tener espacios aptos para colaborar con la *emancipación juvenil*, principal proyecto vital de toda persona en esta etapa de la vida.

En todo caso, lo relevante es que los espacios que se desarrollen con esta lógica, no pueden estar separados del resto, sino que deben estar integrados adecuadamente al conjunto de la dinámica del establecimiento. El protagonismo de los propios estudiantes, además, debe ser promovido y aceptado por los docentes y directivos del establecimiento, y hasta deberían crearse figuras nuevas específicas (a incorporar establemente a los planteles) del estilo de los “animadores juveniles”, que puedan cumplir funciones de intermediación y de articulación entre la cultura juvenil y la cultura escolar. Por lo dicho, resulta imprescindible asumir que el procesamiento de estos cambios es una responsabilidad de todos: sin dudas, de las autoridades de la enseñanza y de los propios docentes e instructores, pero también de los propios jóvenes, de sus familias y entornos comunitarios, de los medios masivos de comunicación y de muchas y muy diversas

instituciones públicas y privadas de promoción juvenil, que podrían colaborar centralmente en el procesamiento de los cambios propuestos.

D – Formación de emprendedores y apoyo a micro y pequeñas empresas

Como puede apreciarse, hasta aquí las respuestas se siguen concentrando en la capacitación laboral, la enseñanza técnica y la formación profesional, combinando diversas modalidades y focalizando su implementación efectiva en destinatarios diversos. Pero es preciso tener en cuenta que la capacitación no genera puestos de trabajo. Por tanto, resulta imperioso desplegar iniciativas ligadas con la generación de puestos de trabajo, sobre todo de tipo independiente, dadas las dificultades existentes en materia de creación de puestos de trabajo dependientes. Y al mismo tiempo, resulta imperioso desplegar más y mejores iniciativas en el dominio de la formación de emprendedores, en la medida en que la capacitación de trabajadores no es suficiente para encarar los complejos desafíos del desarrollo en las próximas décadas.

Sabemos que la principal vía para generar puestos de trabajo sigue siendo el impulso de *micro y pequeñas empresas*, pero dicho impulso se debería realizar sin idealizaciones, y con un enfoque nítidamente económico, supeditando al mismo las eventuales metas de tipo social o cultural que se quiera impulsar. Las *microempresas de subsistencia* (ligadas al sector informal) pueden colaborar en el combate a la pobreza y en la promoción de la integración social de los jóvenes, siempre y cuando sean eficientes y estén integradas a programas de combate a la pobreza más amplios e integrales, por lo cual, resulta imperioso evitar los circuitos reproductores de la pobreza que han recorrido muchas experiencias de este tipo en América Latina. Las *microempresas de desarrollo* (incorporadas al sector formal de la economía), por su parte, pueden cumplir roles sumamente dinámicos en las economías de la región, siempre y cuando ubiquen con precisión los *nichos* en los que pueden crecer y desarrollarse, desplegando –por ejemplo- el enfoque español de los nuevos *yacimientos* de empleo.

Esto último, en particular, es sumamente relevante en nuestra región, en la medida en que la ubicación de dichos nuevos yacimientos puede verse facilitada por el desarrollo de los procesos de reforma estructural actualmente en marcha, tanto en lo que tiene que ver con la tercerización de servicios públicos, como en relación al desarrollo de nuevos mercados y productos (el turismo, el cuidado del ambiente, etc.) y aún a la incorporación de nuevas tecnologías de la información y la comunicación en todas las dimensiones de la dinámica económica, social y cultural de nuestras sociedades. En este último caso, el *Programa Entra 21* que vienen impulsando la Fundación Internacional de la Juventud (IYF) y el Fondo Multilateral de Inversiones (FOMIN) que administra el BID, abre nuevas y desafiantes oportunidades, en un terreno donde se están creando permanentemente nuevos puestos de trabajo (en la Unión Europea, por ejemplo, existen 2 millones de nuevos puestos de trabajo sin ocupar en estas esferas).

Por su parte, la formación de emprendedores podría ampliarse sustancialmente, a partir de la experiencia acumulada en programas como el que despliega Junior Achievement,

ampliando y sistematizando la integración de empresarios a estas dinámicas, ofreciendo más y mejores incentivos al desarrollo de experiencias innovadoras, utilizando en gran escala la educación a distancia, fomentando los intercambios entre programas de diferentes países del mundo (incluyendo de manera destacada a los altamente industrializados) y articulando fluidamente los programas de voluntariado juvenil a estas dinámicas, asumiendo que el voluntariado puede ser un escalón más en las cadenas formativas y laborales de las que estamos hablando.

V. Los posibles aportes de la cooperación internacional

La cooperación internacional puede cumplir roles relevantes en estas materias, y para ello resulta imperioso articular esfuerzos, concertando enfoques e intereses particulares.

A - A modo de síntesis: algunos comentarios generales y específicos

Para ubicar el tema, a partir de análisis realizado, podrían extraerse estas conclusiones:

- La realidad juvenil está compuesta por una amplia y variada gama de situaciones específicas, que deben ser tenidas centralmente en cuenta al momento de diseñar programas y proyectos. Las respuestas uniformes, están destinadas al fracaso, en la medida en que desconocen dicha heterogeneidad, por lo que las diferencias de edades, de género, de residencia y de estratificación social, deben ser asumidas.

- El desempleo juvenil es típicamente estructural, y de muy difícil reversión si no se atacan las causas estructurales que lo determinan. Esto es particularmente claro en lo que atañe a la actitud de las diversas corporaciones e instituciones públicas y privadas, que no priorizan la inserción laboral de los jóvenes (al igual que los jóvenes, que se guían por las dimensiones *simbólicas* y no por las dimensiones *materiales* de su existencia) al anteponer sus propios intereses particulares.

- Los dos principales problemas específicos a enfrentar, son la falta de capacitación y la falta de experiencia. En tal sentido, los programas de capacitación laboral y los programas de pasantías en las empresas, han intentado encarar respuestas pertinentes, logrando avances importantes pero limitados, fundamentalmente por razones de escala, que no han permitido desarrollar respuestas masivas.

- Hasta el momento, la abrumadora mayoría de las respuestas ensayadas se han concentrado en el apoyo a trabajadores, tanto dependientes como independientes, y sólo excepcionalmente se han concentrado en la formación de emprendedores. Esta parece ser la clave de los desafíos futuros, por lo cual, habrá que trabajar en el diseño de respuestas innovadoras, pertinentes y oportunas en este último plano.

- Por todo lo dicho, las principales opciones a tomar en el diseño de programas, parecen estar referidas a la focalización, a las metodologías y estrategias a desarrollar (distribución de roles y funciones, tipos de gestión, etc.), a la cobertura que se espera desplegar y al uso de los recursos disponibles (inversión directa o capital semilla, financiamiento de la oferta o de la demanda, etc.).

- La relevancia de estas iniciativas, se combina dinámicamente con una excelente coyuntura histórica, signada por la oportunidad del “bono demográfico”, el desafío de la construcción de la “sociedad del conocimiento” y la posibilidad de la reforma del Estado, que plantean la pertinencia de invertir más y mejor en los jóvenes.

- Los principales desafíos a encarar, desde la empleabilidad y la empresariedad de los jóvenes, se ubican en cuatro planos centrales: asumir la transición juvenil como una regla de juego fundamental, incorporar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, articular más y mejor la cultura juvenil y la cultura escolar, y fomentar con enfoques renovados y pertinentes los emprendimientos juveniles.

B – Los desafíos de la flexibilidad, la innovación y la transformación

Todo esto, en definitiva, guarda una estrecha relación con la idea de contar con verdaderos *sistemas institucionales de formación para la empleabilidad y la empresariedad de los jóvenes*, que permitan la articulación de los esfuerzos de muy diversas instituciones públicas y privadas, sustituyendo los tradicionales sistemas monopólicos, y poniendo al servicio de tales sistemas los recursos disponibles, tanto de los presupuestos públicos como de la cooperación internacional. Pero para que dichos sistemas puedan estructurarse efectivamente, habrá que procesar reformas institucionales en términos estructurales, lo cual a su vez, dependerá del procesamiento de algunos debates centrales que permitan acercar las posiciones y los intereses en juego, a los efectos de viabilizar la concertación que estamos proponiendo. Desde luego, existen varios temas relevantes a debatir, pero hay dos muy importantes:

- El primero hace referencia a la *flexibilidad laboral y productiva*, que hasta el momento ha sido promovida –en la mayor parte de los países de la región- desde la prescindencia del Estado en las negociaciones entre empresarios y trabajadores, con un gran empuje desde las organizaciones empresariales medianas y grandes ligadas dinámicamente a la economía global, y a la vez con grandes resistencias de parte de los sindicatos que agrupan a los trabajadores del sector formal de la economía, incluyendo de manera destacada a los empleados públicos. Definitivamente, el tema debe ser negociado desde la lógica tripartita, asumiendo que es un proceso inevitable e irreversible, pero que puede ser manejado adecuadamente (regulando y desregulando, según los sectores y las situaciones que se aborden en cada caso).

- El segundo hace referencia a la necesidad de *desplegar procesos innovativos y transformadores* a todos los niveles, incorporando dinámicamente los adelantos tecnológicos y de gestión producidos en los últimos tiempos, en el proceso productivo, en la dinámica de la formación de recursos humanos y en la propia gestión institucional. La distribución concertada de roles y funciones, el establecimiento de contratos de gestión ligando ésta última a resultados, el financiamiento de la demanda y el establecimiento de controles múltiples de las políticas públicas (administrativos, parlamentarios, ciudadanos, etc.) pueden ser algunas de las claves al respecto, y también en estas dimensiones habrá que cambiar los enfoques dominantes en los actores centrales del proceso, fortaleciendo y

modernizando el Estado, relativizando las resistencias sindicales y comprometiendo más y mejor a los empresarios con la gestión del cambio a todos los niveles.

La cooperación internacional debiera respaldar estos procesos de cambio, comprometiéndose con la estructuración de los *sistemas institucionales* aquí propuestos, por lo cual, debieran cambiar los enfoques dominantes hasta el momento (en la política de préstamos del Banco Mundial y del BID, por ejemplo) centrados en aspectos parciales y particulares de estos procesos, sin priorizar adecuadamente la participación activa de todos los actores involucrados en estas dinámicas. Del mismo modo, esto debiera implicar cambios relevantes en los enfoques dominantes en algunos organismos internacionales (como la OIT, por ejemplo) que todavía trabajan arrastrando inercias del pasado (postulando –todavía- el *pleno empleo* más que la *empleabilidad*, por ejemplo) exageradamente influenciados –todavía- por las presiones corporativas sectoriales.

C – Cooperación internacional: priorizando más y mejor a los jóvenes

Lo dicho puede parecer muy etéreo y general, pero se aplica muy directamente a los temas que venimos analizando, ya que las iniciativas existentes en el dominio de la cooperación internacional en juventud, también deberán transformarse a la luz de los criterios antedichos. Esto es muy visible, por ejemplo, en la iniciativa que vienen impulsando el Secretario General de las Naciones Unidas, el Presidente del Banco Mundial y el Director General de la OIT en relación a la preparación, realización y posterior seguimiento de la *Cumbre Mundial sobre Empleo Juvenil*, sin duda, la principal y más ambiciosa iniciativa específica en el marco de la *Cumbre del Milenio*.

Los documentos de trabajo con los que se viene operando, por ejemplo, reflejan inevitablemente la precariedad de los consensos alcanzados, fruto de las transacciones y negociaciones entre los principales actores institucionales, al tiempo que los procesos que se vienen desplegando hasta el momento, reflejan todavía enfoques exageradamente centrados en la participación juvenil (más declarativa y festiva, que real), sin que se cuestione –por ejemplo- la responsabilidad de los actores centrales del proceso (empresarios, sindicatos y gobiernos) en la dinámica que lleva a la precaria inserción laboral de los jóvenes en casi todo el mundo, la cual debería cambiar radicalmente.

Desde el punto de vista sustantivo, lo dicho queda demostrado al analizar las declaraciones y las recomendaciones que diversos grupos (expertos, empresarios, sindicalistas, gobiernos, etc.) realizan en torno al tema. Así, el desempleo juvenil debería ser más y mejor atendido, para mejorar las condiciones de vida de los jóvenes como tal (lo cual es correcto pero insuficiente) sin que se mencionen –del modo en que aquí lo hemos hecho- los enfoques que sostienen que dicha prioridad se debe establecer a los efectos de favorecer el propio desarrollo en todos los países del mundo. De este modo, los jóvenes son considerados en cierta medida “sujetos de derecho” (en este caso, derecho al trabajo digno) pero no son considerados “actores estratégicos del desarrollo”.

Otro tanto podría decirse de varias de las iniciativas específicamente impulsadas en torno a estos temas desde la OIT, visibles en la existencia de textos explicativos que no

cuestionan (tampoco) las responsabilidades de los actores en relación a los elevados niveles de desempleo juvenil existentes (OIT 1999, 2000, 2001), y en el desarrollo de instrumentos de trabajo que también eluden estos temas (es el caso de las guías para empresarios, para sindicalistas y para parlamentarios editadas por este organismo, por ejemplo) aunque tienen el mérito de insistir en la necesidad de que tales actores analicen más y mejor estos temas, a todos los niveles, y esto sin duda es muy importante.

En nuestra región, por su parte, también pueden constatarse este tipo de enfoques y limitaciones, revisando los acuerdos de las reuniones internacionales que agrupan a Ministros de Trabajo, y a dirigentes de las principales Centrales Sindicales y Empresariales (que apenas mencionan el tema, cuando no lo ignoran directamente). El propio PRADJAL (Programa Regional de Acciones para el Desarrollo de la Juventud en América Latina) que la OIJ impulsó entre 1995 y 2000, a partir de los acuerdos emanados de la *Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno*, muestra las limitaciones sustantivas aludidas, en la medida en que allí se prioriza la atención de los jóvenes desde las políticas públicas y se transforma al fomento de la participación juvenil en una política más, y no en un eje transversal prioritario a todos los niveles.

Por ello, también en nuestra región estas tendencias debieran transformarse, y al respecto, la OIJ viene impulsando el diseño de un *Libro Blanco sobre Políticas de Juventud en Iberoamérica*, centrado estratégicamente en el doble enfoque (sujetos de derecho y actores estratégicos del desarrollo) y en la necesidad de dotar al conjunto de las políticas públicas de una efectiva *perspectiva generacional* (emulando la rica experiencia desplegada desde la perspectiva de género). En dicho marco, se aspira a impulsar decididamente el voluntariado juvenil, relacionándolo dinámicamente con el combate a la pobreza (a través de un Proyecto Cumbre, impulsado por Jefes de Estado y de Gobierno) que sigue siendo muy elevada, asumiendo que también el voluntariado podría incorporarse a las cadenas formativas y laborales antes destacadas.

En lo que hace a las orientaciones con las que trabajan los principales bancos internacionales, por último, también es importante destacar la necesidad de cambios. En el caso del BID, por ejemplo, resulta evidente que los préstamos relacionados con programas de capacitación laboral para jóvenes tienen escasa relación con los destinados a reforma de la enseñanza media y mucha menor todavía en relación a los programas de promoción juvenil que se despliegan desde hace algunos años. Desde todo punto de vista, estos préstamos sectoriales (empleo, educación, salud, etc.) debieran estar más y mejor articulados entre sí, y sobre todo con la política de juventud como tal, que debiera explicitarse más y mejor en adelante, superando resueltamente el enfoque con el que se trabaja, excesivamente acotado a la identificación y respaldo a líderes juveniles, desconociendo en gran medida la existencia de organizaciones y movimientos juveniles, así como a muchos otros actores que inciden centralmente en el desarrollo de los jóvenes como tal, y que rara vez son convocados a integrarse a estos procesos.

Finalmente, y en lo que hace a la dinámica como tal, parece evidente que –además– habrá que trabajar más y mejor en lo que atañe a la realización de estudios e investigaciones, que permitan contar con un conocimiento más sistemático e integral de

todas estas dinámicas, a los efectos de poder planificar más rigurosamente las respuestas particulares y generales que se quiera impulsar. Del mismo modo, habrá que redoblar esfuerzos en materia de sensibilización de la opinión pública y de los tomadores de decisiones en relación a estos temas, de modo de poder ubicarlos con una mayor prioridad en la agenda pública. Al mismo tiempo, habrá que trabajar más sistemáticamente en la formación de los recursos humanos que puedan hacerse cargo de este complejo conjunto de oportunidades y desafíos en el corto y mediano plazo.

Definitivamente, una buena parte de lo que podamos construir en el futuro, en términos de sociedades más prósperas, más democráticas y más equitativas, dependerá de los avances que podamos concretar en materia de participación juvenil, lo que a su vez dependerá en una buena medida de las iniciativas que se impulsen para mejorar la empleabilidad y la empresarialidad de las nuevas generaciones. De lo contrario, la evidente *irrupción juvenil* (a través de toda clase de estrategias específicas) en sociedades que no están preparadas para incorporarlos dinámicamente, continuará generando condiciones para alimentar la violencia juvenil, la inseguridad ciudadana y la inestabilidad democrática, en el marco de sociedades fragmentadas que poco podrán avanzar en términos de desarrollo humano efectivo. Por todo lo dicho, resulta imperioso cambiar los enfoques dominantes, invertir todavía más recursos pero haciéndolo mejor, sobre todo en los países que ya cuentan con importantes inversiones sociales, fortalecer los sistemas institucionales y mejorar la gestión a todos los niveles.

Bibliografía

- Abdala, E. (2001) *Manual para la Evaluación de Impacto en Programas de Formación para Jóvenes*. Montevideo: CINTERFOR-OIT.
- Acevedo, D. & Otros (Comp) (1999) *Primer Foro de Jóvenes del Mercosur: Alternativas Frente al Desempleo Juvenil*. Buenos Aires: BID-INTAL
- Banco Mundial (2002) *Instituciones para los Mercados*. Informe sobre el Desarrollo Mundial Washington.
- Banco Mundial (1998) *Más Allá del Consenso de Washington: la Hora de la Reforma Institucional*. Washington.
- BID (2000) *Desarrollo Más Allá de la Economía*. Progreso Económico y Social en América Latina: Informe 2000. Washington.
- Bresser Pereyra, L.C. & Cunill Grau, N. Comp. (1998) *Lo Público No Estatal en la Reforma del Estado*. Buenos Aires : Editorial Paidós.
- Brunner, J.J. (2000) *Educación: Escenarios de Futuro, Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información*. PREAL, DT N° 16, Santiago.
- Carrillo, F. (Ed) (2001) *Democracia en Déficit: Gobernabilidad y Desarrollo en América Latina y el Caribe*. Washington: BID.
- CEPAL (2001) *Panorama Social de América Latina 2000 - 2001*. Santiago.
- CEPAL (2000) *Juventud, Población y Desarrollo en América Latina y el Caribe: Problemas, Oportunidades y Desafíos*. Santiago.

- CEPAL-OIJ (2000) *Adolescencia y Juventud en América Latina y el Caribe: Oportunidades y Desafíos en el Comienzo de un Nuevo Siglo*. Santiago.
- CEPAL – UNESCO (2000) *Protagonismo Juvenil en Proyectos Locales: Lecciones del Cono Sur*. Santiago.
- CEPAL-UNICEF-SECIB (2001) *Construir Equidad desde la Infancia y la Adolescencia en Iberoamérica*. Santiago.
- CINTERFOR (2001) *Formación para el Trabajo Decente*. Montevideo.
- CLAD (2000) *La Responsabilización en la Nueva Gestión Pública Latinoamericana*. Buenos Aires: CLAD – BID – EUDEBA.
- Duschatzky, S. (1999) *La Escuela como Frontera: Reflexiones sobre la Experiencia Escolar de Jóvenes de Sectores Populares*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Egger, P. (1999) *El Desempleo de los Jóvenes en los Países Andinos (Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela): Situación y Perspectivas*. Lima: OIT.
- Diez de Medina, R. (2001) *Jóvenes y Empleo en los Noventa*. Montevideo: CINTERFOR-OIT.
- Gajardo, M. & Milos, P. (1999) *Capacitación de Jóvenes Pobres en Chile: Situación Reciente y Perspectivas*. Santiago: CIDE – MIDEPLAN.
- Gallart, M.A. Coord (2000) *Formación, Pobreza y Exclusión: los Programas para Jóvenes en América Latina*. Montevideo: RET-CINTERFOR/OIT.
- Gallart, M.A. (2001) *La Formación para el Trabajo y los Jóvenes en América Latina*. Santiago: CEPAL – GTZ.
- Gulli, M. (1999) *Micro Finanzas y Pobreza: ¿Son Válidas las Ideas Preconcebidas?* Washington: BID.
- Jacinto, C. (1999) *Programas de Educación para Jóvenes Desfavorecidos: Enfoques y Tendencias en América Latina*. París: IPE – UNESCO.
- Jacinto, C. & Gallart, M.A. (coord.) (1998) *Por una Segunda Oportunidad: la Formación para el Trabajo de Jóvenes Vulnerables*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- Leibowicz, J. (2000) *Ante el Imperativo del Aprendizaje Permanente, Estrategias de Formación Continua*. Montevideo: CINTERFOR-OIT.
- López, N. & Tedesco, J.C. (2002) *Desafíos de la Educación Secundaria en América Latina*. Revista de la CEPAL N° 76, Santiago.
- Moura Castro, C. (2002) *Formación Profesional en el Final de Siglo*. Montevideo: CINTERFOR-OIT.
- Moura Castro, C. de (comp) (1998) *La Educación en la Era de la Informática*. Banco Interamericano de Desarrollo, Washington.
- Navarro, J.C.; Taylor, K; Bernasconi, A. & Lewis, T. (Ed) (2000) *Perspectivas sobre la Reforma Educativa: América Central en el Contexto de Políticas de Educación en las Américas*. Washington: BID – USAID – HIID.
- OIJ (2001) *Programa Regional de Acciones para el Desarrollo de la Juventud en América Latina: Informe Final*. Madrid.
- OIJ (2000) *Memoria de la X Conferencia Iberoamericana de Ministros de Juventud: Panamá 2000*. Madrid.

- OIT (2002a) *Un Futuro sin Trabajo Infantil: Informe Global*. Conferencia Internacional del Trabajo, Ginebra.
- OIT (2002b) *Erradicar las Peores Formas de Trabajo Infantil: Guía para Parlamentarios para Implementar el Convenio N° 182 de la OIT.*, Ginebra.
- OIT (2001a) *Hacer Frente al Reto del Empleo Juvenil: Guía para Empleadores*. Oficina Internacional del Trabajo, Ginebra.
- OIT (2001b) *Juventud y Empleo: Guía Sindical*. Ginebra.
- OIT (2001c) *La Vida en el Trabajo en la Economía de la Información. Informe sobre el Trabajo en el Mundo 2001*. Oficina Internacional del Trabajo, Ginebra.
- OIT (2001d) *Panorama Laboral de América Latina y el Caribe 2001*. Lima.
- OIT (2000) *La Formación para el Empleo: la Inserción Social, la Productividad y el Empleo de los Jóvenes*. Organización Internacional del Trabajo, Ginebra.
- OIT (1999) *Emplear a los Jóvenes: Promover un Crecimiento Intensivo en Empleo*. Organización Internacional del Trabajo, Ginebra.
- ONU (2001) *Recomendaciones del Grupo de Alto Nivel de la Red de Empleo de los Jóvenes*. Asamblea General (A/56/422) New York.
- Pieck, E. (coord.) *Los Jóvenes y el Trabajo: la Educación frente a la Exclusión Social*. México: Universidad Iberoamericana.
- Pineda, S. (1999) *Memorias del II Encuentro Iberoamericano sobre Políticas de Empleo Juvenil: El Desafío de lo Local*. Medellín: Corporación Paisajoven.
- PNUD (2001) *Poner el Adelanto Tecnológico al Servicio del Desarrollo Humano. Informe sobre el Desarrollo Humano 2001*. Madrid: Mundi Prensa Editores.
- PNUD (1998) *Educación: La Agenda del Siglo XXI. Hacia un Desarrollo Humano*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Rifkin, J. (2000) *La Era del Acceso: la Revolución de la Nueva Economía*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Rifkin, J. (1996) *El Fin del Trabajo. Nuevas Tecnologías Contra Puestos de Trabajo: El Nacimiento de una Nueva Era*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Rivero, J. (2000) *Educación y Exclusión en América Latina: Reformas en Tiempos de Globalización*. Lima: TAREA.
- Rodríguez, A. & Herran, C. (2000) *Educacao Secundaria no Brasil: Chegou a Hora*. Washington: BID – Banco Mundial.
- Rodríguez, E. (2002a) *Jóvenes en América Latina: Actores Estratégicos del Desarrollo*. CIEJUV-IMJ, México (en prensa).
- Rodríguez, E. (2002b) *Juventud, Desarrollo Social y Políticas Públicas en América Latina y el Caribe: Oportunidades y Desafíos*. FLACSO – BANCO MUNDIAL, San José y Washington (en prensa).
- Rodríguez, E. (2002c) *Una Perspectiva Generacional para las Políticas Públicas: Aportes Técnicos para el Diseño del Libro Blanco sobre Políticas de Juventud en Iberoamérica*. Madrid: OIJ.

- Rodríguez, E. (2001) *Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación y Promoción Integral de Jóvenes en América Latina: Renovación Curricular y Nuevas Estrategias de Aprendizaje*. París: CELAJU – UNESCO.
- Rodríguez, E. & Abdala, E. (2001) *Juventud en América Latina en el Umbral del Siglo XXI*. (Edición en CD Rom). Montevideo: CELAJU – UNESCO.
- Rodríguez, E. (1998) *Mercados de Trabajo, Capacitación Laboral y Reformas Estructurales en el Contexto de la Globalización: Evaluación de la Experiencia Internacional desde una Perspectiva Comparada*. Montevideo: FAS-BID.
- Somavia, J. (2001) *Reducir el Déficit de Trabajo Decente: Un Desafío Global*. Memoria del Director General, Ginebra: OIT.
- Stallings, B. & Peres, W. *Crecimiento, Empleo y Equidad: El Impacto de las Reformas Económicas en América Latina y el Caribe*. Santiago: CEPAL-EFE.
- UNESCO (2001) *Situación Educativa de América Latina y el Caribe 1980 – 2000*. Proyecto SIRI, Santiago: UNESCO-OREALC.
- Varios Autores (2002) *Los Jóvenes, el Desempleo y el Desarrollo Local: Modelos e Ideas para la Capacitación y el Empleo*. Comisión de Juventud, Intendencia Municipal de Montevideo, Montevideo.
- Varios Autores (2001a) *El Futuro del Trabajo, El Trabajo del Futuro*. Buenos Aires: CLACSO.
- Varios Autores (2001b) *Capacitación Laboral de Jóvenes. Boletín Interamericano de Formación Profesional N° 150*, Montevideo: CINTERFOR-OIT.
- Varios Autores (2001c) *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: PREAL.
- Varios Autores (2001d) *Reformas Educativas: Mitos y Realidades. Revista Iberoamericana de Educación N° 27*, Madrid.
- Varios Autores (2000) *Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación. Revista Iberoamericana de Educación N° 24*. Madrid: OEI.
- Varios Autores (1998) *Juventud, Educación y Empleo en Iberoamérica*. Montevideo: CINTERFOR/OIT – OIJ.
- Weller, J. (2000) *Reformas Económicas, Crecimiento y Empleo: Los Mercados de Trabajo en América Latina y el Caribe*. Santiago: CEPAL-FCE.

**La familia como escenario
para la construcción de ciudadanía:
una perspectiva
desde la socialización en la niñez**

Juan Bernardo Zuluaga

Juan Bernardo Zuluaga*

• **Resumen:** *Este artículo presenta una reflexión acerca del papel que debe jugar la familia como constructora de ciudadanía desde la experiencia de la socialización en la niñez. En este escenario familiar y en este proceso de socialización se sientan las bases para la formación del individuo como actor del ejercicio de la ciudadanía. El propósito del artículo es confrontar el dualismo familia-ciudadanía, redimensionar el lugar de la familia y de la ciudadanía y visibilizar las conexiones existentes entre familia y ciudadanía.*

Palabras Clave: Familia, Ciudadanía, Socialización, Niñez, Identidad, Subjetividad.

• **Resumo:** *Este artigo apresenta uma reflexão a respeito do rol que deve representar a família como construtora de cidadania desde a experiência da socialização durante a infância. Neste espaço e neste processo sentam-se as bases para a formação do indivíduo como ator no exercício da cidadania. O propósito deste artigo é confrontar o dualismo família – cidadania, redimensionar o lugar da família e da cidadania e tornar visível o conector existente entre família e cidadania.*

Palavras-chave: Família; Cidadania; Socialização; Infância; Interação; Identidade; Subjetividade.

• **Abstract:** *This paper analyses the role that the family should play in the construction of citizenship through the experience of socialization in childhood. The socialization process in this scenario will enable the consolidation of the foundations leading to the development of the individual as an actor in the exercise of citizenship. This article aims at confronting the family-citizenship dualism, at remodeling and reinforcing the role of the family in the construction of citizenship, and to make visible what connections exist between family and citizenship.*

Key words: Family, Citizenship, Socialization, Childhood, Identity, Subjectivity.

* Docente Investigador, Universidad de Manizales. Estudiante Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud. CINDE-Universidad de Manizales. Dirección Electrónica: juanb@um.umanizales.edu.co

La familia como escenario para la construcción de ciudadanía: una perspectiva desde la socialización en la niñez*

-Introducción. -I. Superación del dualismo familia – ciudadanía. -II. Redimensión del lugar de la familia y la ciudadanía. -III. La visibilización del conector existente entre familia y ciudadanía. -IV. La experiencia de la vida familiar como un escenario de formación para el ejercicio de la ciudadanía. -Bibliografía.

Primera revisión recibida octubre de 2002; versión final aceptada Agosto de 2003 (Eds.).

Introducción

Familia y Ciudadanía tienen una referencia en los debates actuales de las disciplinas sociales y de nuestras reflexiones académicas en el doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud del CINDE y la Universidad de Manizales, en cuanto a los procesos de socialización que se viven en la familia y las oportunidades que permiten a los niños y las niñas vivir las características que parece estar configurando la sociedad hacia la cual estamos transitando. Discursos sobre la democracia, el ejercicio de los derechos y deberes y la formación ciudadana, se encuentran en el centro de la cuestión sobre la formación y desarrollo de los sujetos como seres humanos integrales, y cuando se habla del desarrollo del sujeto, se alude a la disponibilidad de recursos, oportunidades y condiciones que hacen factible y efectivo este desarrollo.

Esta nueva visión de lo humano se considera como un producto de la modernidad que, en palabras de Norbert Lechner, da cuenta del cambio de un orden heredado a un orden producido. Pero este orden ¿qué implica?, ¿cómo se configura la vida social desde esta nueva organización?, ¿cómo entender la condición humana en el marco de las apuestas por

* Ponencia presentada en el II Encuentro Internacional, V Encuentro Nacional: Escuela, Familia y Medios: Escenarios para la paz y el desarrollo humano. Organizado por el Centro de investigaciones y estudios avanzados en niñez, juventud, educación y desarrollo, Cinde-Universidad de Manizales (Colombia), septiembre 5, 6 y 7 de 2002.

el ejercicio de una ciudadanía?, ¿cómo establecer la relación familia – niños y niñas – derechos ciudadanos?

Preguntas que invitan a buscar las múltiples respuestas desde el contexto de formación de los sujetos como personas y como integrantes de una organización social. Para este efecto se toma como punto de partida la propuesta analítica de Hanna Arendt sobre lo público y lo privado como categorías que permiten identificar y comprender los complejos procesos de la condición humana, la organización social y el lugar y formas de relación entre los sujetos sociales de acuerdo con el género y la generación.


Con estas reflexiones me propongo invitar a una discusión en torno a:

- La superación del dualismo familia-ciudadanía.
- La redimensión del lugar de la familia y la ciudadanía.
- La visibilización del conector existente entre familia y ciudadanía, y
- La experiencia de la vida familiar, en la materialización del reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos y de ejercicio ciudadano.

I. Superación del dualismo familia – ciudadanía

Familia y ciudadanía han sido dos conceptos vistos en lugares diferentes. Desde la cultura griega y romana se dicotomiza la vida social y política, la cual define e interpreta lo público –polis griega, res pública romana–, como el espacio que da lugar a las actividades y los procesos expuestos al mayor reconocimiento y valoración social, y lo privado –oikos griegos, domus romano–, considerado socialmente menos importante y sujeto a la mirada colectiva. En palabras de Hanna Arendt (1998: 41) la distinción entre la esfera privada y pública de la vida corresponde al campo familiar y político, que han existido como entidades diferenciadas y separadas al menos desde el surgimiento de la antigua ciudad-Estado. Estas distinciones han sido creadas social e históricamente por los seres humanos para referirse a los ámbitos de desempeño existencial de hombres, mujeres, niñas y niños, propios de cada sociedad.

Esta herencia griega –base de la cultura occidental– separa los ámbitos de las actuaciones humanas y los encuentros sociales en referencias propias de la polis (ciudad, ciudadanía) y el oikos (hogar, familia).

La familia como espacio de lo privado  utiliza para referirse, según Fraser (1997 p. 22), a aquello que se encuentra justo debajo de la superficie, relativo a la propiedad privada en una economía de mercado y relativo a la vida doméstica íntima o personal, incluyendo la vida sexual. Aquí, en lo “privado”, muchos asuntos que representan posibilidades de vida digna para los padres, madres, niños y niñas, y que reclaman “ser publicitados” en el sentido de ser reconocidos y asumidos como asuntos de “interés de la sociedad en su conjunto”, son excluidos del debate y la acción públicos, condicionados a reflexiones de la “privacidad familiar”, la “privacidad de la casa.” De esta manera podría considerarse que la asignación valorativa de este lugar y la identidad que se les otorga a estos sujetos dependientes es la de estar sometidos a una invisibilidad social y reducidos al ámbito del ocultamiento.

La ciudadanía, como espacio de lo “público” y de un actuar público, se utiliza para referirse –según Fraser (1997 p. 122)– a lo que es de interés general, lo de interés común de los habitantes, lo que tiene que ver con el control y la participación del Estado. Así, el ágora era el espacio destinado para discutir los asuntos relacionados con la administración de la polis, la vida de los ciudadanos y el destino del Estado; lugar de reunión de la comunidad donde se debatían los problemas comunes. En palabras de Hanna Arendt (1998 p. 42), a la primera polis griega –res pública romana– corresponde el ejercicio de una ciudadanía circunscrita al juicio público y colectivo; es el espacio propio de la excelencia humana e implica la presencia de los otros para el reconocimiento de la valoración. Se le asigna una identidad como ámbito supremo del encuentro social, espacio de libertad, de la razón, de la decisión, asociado a la presencia del hombre público. Escenario que gira en torno al reconocimiento de su control y dominio como ciudadano. Escenario que también marca la exclusión de las mujeres, los niños y niñas, los dependientes y la servidumbre, quienes no son considerados con derechos ciudadanos.

En la sociedad moderna los referentes de “lo público” y lo “privado” se tornan difusos. La herencia griega y romana de la dicotomía público-privado comienza a tomar otro matiz; lo público como el espacio de la libertad, interés común, sentido de igualdad, pasa a concebirse como un espacio de nadie, atrapado en el anonimato, la masificación y la soledad; priman la indiferencia, el silencio y los intereses particulares. Esta nueva concepción de lo público presenta un abandono del ideal político griego y romano (vida de los ciudadanos y el destino del Estado).

A su vez el espacio “privado” asociado a la familia presenta actualmente un escenario social paradójico. En palabras de Palacio (2002 p. 22), esto es porque la familia se encuentra en la confrontación entre la tendencia dominante de la individualidad, la privacidad e intimidad que trae la identidad secular, y la idealización e ideologización que de ella se hace, como un espacio colectivo que mimetiza a un sujeto cada vez más vulnerable desde sus anclajes culturales tradicionales y sacralizados.

Sin embargo, la clásica dicotomía público-privado, con el privilegio del primer referente, comienza a desdibujarse. Aparece el individuo como un nuevo actor social, que le imprime un ritmo y un sentido distinto a la vida social. Despojado de sus anclajes colectivos, su sentido de identidad es frente a sí mismo y sus fronteras las entregan los derechos y deberes que le corresponden como ciudadana o ciudadano.

II. Redimensión del lugar de la familia y la ciudadanía

El discurso de la ciudadanía moderna es un discurso de la inclusión; en términos de esta clasificación la inclusión tiene límites: se incluye a los niños y niñas como sujetos de ciudadanía social (sujetos de derechos), pero se excluyen de la ciudadanía legal (igualdad ante la ley, libertad) y de la ciudadanía política (no intervención en las decisiones políticas del Estado).

En la sociedad moderna la ciudadanía se mantiene como ejercicio público, pero con una clara apuesta a la secularización, ampliando su concepción con ciudadanía legal,

política y social. Tal como lo dice TH. Marshall en Bonador (1991), “la ciudadanía supone tres tipos de derechos, así, el siglo XVIII trajo los derechos civiles (o ciudadanía civil); el siglo XIX vio el desarrollo de los derechos políticos (o ciudadanía Política); finalmente el ejercicio de los derechos políticos en el siglo XX produjo derechos sociales (ciudadanía social); el derecho a cierto bienestar económico y social, el derecho a compartir plenamente el legado social” (P.120).

Marshall fue preclaro en afirmar que lo que distingue a las ciudadanía civil, política y –principalmente– social –todas asociadas al principio de la libertad– es su tensión respecto a la igualdad.

Según Marshall, dado el principio de igualdad que deviene de la expansión de la ciudadanía y la desigualdad que surge de las relaciones de producción capitalista, se produce una interrelación dinámica entre los tres tipos de derechos: los derechos sociales no pueden afianzarse sin la dimensión política que emana de los derechos políticos, esto es, sin que los grupos sociales participen en la lucha por el poder para distribuir recursos socialmente relevantes. Así, los derechos civiles, en lo que se refiere a la libertad física, de palabra, pensamiento, a contratos, a igualdad ante la ley, pueden también ser planteados en el ámbito político para redefinir los ámbitos de su aplicación. Es, por lo tanto, en la política, donde se define el avance o retroceso del proceso de ciudadanía. Ahora bien, son los derechos sociales los portadores de igualdad y de construcción de ciudadanía social; significa esto lucha y por tanto conquista política.

En síntesis y como lo plantea Adela Cortina (1998), “en verdad, bien pocas sociedades han tratado y tratan a sus miembros como ciudadanos sociales. Por eso podemos decir que, la ciudadanía legal y política es un bien escaso, pero que más escaso es el bien de la ciudadanía social” (P. 22).

Ante esto, el sujeto requiere el aislamiento para no perderse en ese tumulto. Su independencia lo protege de la potencial interferencia de los demás; por esto se acoge a la moral de la privacidad que le permite descubrir su intimidad, orientando además su interés y sensibilidad al cultivo de las relaciones interpersonales. De esta manera, emerge el espacio privado como el ámbito de ejercicio de la vida personal, lugar de las obligaciones y los deberes que contiene la riqueza de la diversidad de matices emocionales y afectivos, lo que exige el despliegue de las capacidades singulares y únicas. En él se materializa una vida cotidiana que responde a los ritmos y rituales diarios que configuran la intensidad vital de los sujetos.

Esta nueva dimensión del espacio privado, le abre un nuevo panorama a la familia. Familia, casa, hogar, morada, privacidad. Es un grupo cargado de conceptos en esta época; son términos tanto políticos como característicos de las relaciones domésticas. Familia se corresponde a un término confuso y ambiguo, sujeto a diferentes significados e interpretaciones; por ello se dificulta establecer una definición única y homogénea (Gubrium J. Holstein J., 1990).

Por ello fácilmente y en la mayoría de los casos se le trivializa, en donde los discursos sociales están transversalizados por un referente de familia: discursos políticos centrados en el bienestar de la familia; los medios quieren captar y manejar el mercado de la publicidad,

mediada por la familia; se combina la familia con referentes del afecto y la convivencia; los dramatizados de la televisión desarrollan los secretos y los espacios familiares. La familia es un sistema abierto que mantiene numerosos intercambios con el entorno, asegurando la reproducción de generaciones, la socialización de los niños y niñas. En este sentido, la familia como espacio de socialización decisivo en la formación democrática y ciudadana, vista como un estilo de convivencia que prepara a sus miembros para el ejercicio de la ciudadanía, se convierte en algo que cada día se posiciona en nuestra sociedad. En este sentido, se reconoce el lugar de la familia para producir cambio social. Desde esta posición, la noción del potencial que tiene la familia para generar cambio, adquiere gran importancia, por las posibilidades que puede brindar para modificar y trascender patrones tradicionales de comportamiento que se caracterizan por la inequidad y la desigualdad entre los géneros y las generaciones. Una familia que se constituye a partir de relaciones democráticas – ejercicio de derechos y deberes, ejercicio de la ciudadanía–, estará en mejores condiciones para apoyar el desarrollo individual, colectivo y humano de sus miembros (Cebotarev, 1984).

Como lo afirma Palacio M (2002), al encontrarse la familia en el centro de la vida cotidiana se asume de una manera simple desde dos perspectivas: por una parte como algo que no amerita ser pensado y mucho menos reconocido como actor y protagonista social; y por otra, como el recurso de visibilización de una culpabilidad difusa de los males sociales.

Pero este sesgo se acompaña de la necesidad de comprender la doble connotación que tiene la familia como realidad tanto objetiva como subjetiva, e implica admitir necesariamente el proceso dialéctico que se vive en estas dos realidades.

En primer lugar, la familia como realidad objetiva es una organización social con una estructura social, que ocupa un lugar en la sociedad con funciones que según Serena Nanda (1980) están referidas a: acceso sexual (matrimonio), crianza y cuidado de las nuevas generaciones, cuidado de las viejas generaciones, construcción de identidad individual y reproducción de una identidad social.

A partir de este punto de vista se reconoce a la familia como espacio de socialización; son muchos los enfoques y autores que han puesto a la familia un sello como espacio de socialización. Entendiendo este espacio como el resultante de la configuración de dinámicas de sociabilidad, que le son propias y a la vez la diferencian de otros lugares sociales. Aquí es importante precisar que la forma como se organiza cada familia y lo particular de las relaciones que se establecen en su interior (estructura y dinámica interna de la familia), no son totalmente independientes de las influencias del ambiente externo, pero tampoco están totalmente determinadas por ellas. Las normas socioculturales que le impone la sociedad a la familia, no son asumidas de manera pasiva, ni mecánica, ni se trasladan funcionalmente de generación en generación.

En palabras de Sergio Bagú (1975), los hijos se parecen más a su tiempo que a sus padres; esto se traduce en el hecho de que en los procesos de socialización e interacción, los miembros de la familia recrean su experiencia de vida social, a partir de su propio proceso de asimilación particular. De esta manera, se habilitan para actuar y desenvolverse en espacios sociales más amplios.

En segundo lugar, la familia, como realidad subjetiva, presenta la sociedad a las nuevas generaciones; la presenta de acuerdo con su biografía (vivencias, lógicas de relación, actitudes, valores, maneras de ser). A partir de aquí, el sujeto internaliza esa realidad simbólica con significados, representaciones o imaginarios. A pesar de esta doble dimensión, la familia ocupa un lugar muy fundamental en los procesos de socialización y en la conformación de identidades.

La internalización en Berger y Luckman (1978) es definida como la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para mí.

En otras palabras, la internalización constituye la base para la comprensión de los propios semejantes y para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social. Solamente cuando el individuo ha llegado a este grado de internalización puede considerársele miembro de la sociedad. El proceso ontogenético por el cual esto se realiza se denomina socialización.

La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. Es importante precisar y retomar que la socialización primaria comporta algo más que un aprendizaje puramente cognoscitivo. Se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional. Existen ciertamente buenos motivos para creer que, sin esa adhesión emocional a los otros significantes, el proceso de aprendizaje sería difícil, cuando no imposible. El niño se identifica con los otros significantes en una variedad de formas emocionales; pero sean éstas cuales fueren, la internalización se produce sólo cuando se produce la identificación. El niño acepta los "roles" y actitudes de los otros significantes, o sea que los internaliza y se apropia de ellos. Y por esta identificación con los otros significantes el niño se vuelve capaz de identificarse él mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible.

De esta manera la familia, por lo que es y representa al interior de las sociedades, se constituye en un lugar de aprendizaje de los niños y niñas fundamental para la vida en sociedad. En palabras de Berger y Luckman (1978), el mundo internalizado en la socialización primaria se implanta en la conciencia con mucho más firmeza que los mundos internalizados en socializaciones secundarias.

Es en la cotidianidad de las familias en donde se aprenden los valores y se desarrollan las actitudes base para el afianzamiento de la sociabilidad y el establecimiento de nuevas formas de relación democrática y de construcción de ciudadanía.

Los planteamientos anteriores invitan a repensar la ciudadanía y el lugar de la familia en la sociedad moderna.

En primer lugar, el concepto de ciudadanía va mucho más allá; tiene que ver con un proyecto de democracia, con el reconocimiento de las personas como sujetos de derecho, fundamento y finalidad de la democracia y de la sociedad civil; la ciudadanía igualmente tiene que ver con la posibilidad de convivir con las demás personas democráticamente, fundamentada bajo los principios de igualdad, respeto mutuo, autonomía y libertad individual.

En segundo lugar, la familia ha dejado de ser privada para convertirse en un actor público en donde se ponen de manifiesto espacios de democratización caracterizados por el reconocimiento de los derechos, la equidad y la participación de todos sus miembros.

III. La visibilización del conector existente entre familia y ciudadanía

La familia es ese primer espacio conector con el mundo social de habitar la vida, a través de un sujeto concreto que son los niños y las niñas, quienes a partir de sus procesos de socialización permiten ver el papel de la familia, para así darle un sentido al ejercicio de la ciudadanía.

Históricamente los niños y las niñas han sido invisibilizados; su presencia se ha visto como un período existencial muy centrado en los aprendizajes de la vida social y excluidos del debate y la acción públicas. Un recorrido por la historia de la infancia invita a referirse a la familia en el texto “La Historia de la Infancia” de Lloyd DeMause (1978) y Philippe Aries (1985). Según Aries, durante la Edad Media no estaba claramente definido el concepto de infancia o de niñez. Después del destete (a los 2 años de edad) se trataba a los niños esencialmente como si fuesen “adultos en miniatura”. Por ejemplo, la ropa para niños era del mismo estilo de la de los adultos; y la mayoría de niños entre 2 y 7 años de edad hacían una buena parte del trabajo obligatorio en el hogar, según su sexo. Después de los 3 ó los 4 años de edad los niños intervenían en los mismos juegos, usaban los mismos juguetes y escuchaban los mismos cuentos que eran comunes entre los adultos. Ningún esfuerzo se realizaba para proteger al niño del mundo de los adultos, de manera que observaban y escuchaban casi todo lo que no era propio de ellos. Los niños se reunían jubilosamente con los adultos en celebraciones hogareñas y en festivales de la comunidad; jugaban a los naipes y a los dados, comían y bebían y escuchaban las conversaciones y chistes sociales de los adultos (Plumb, 1971). En varias pinturas que investiga Aries hay niños debajo de las mesas mientras los padres están borrachos. También hay pinturas que hablan del mundo de la lujuria en la que también están presentes los niños.

La investigación de DeMause (1978) está destinada a mostrar la evolución de la niñez también como un largo proceso; algunas prácticas para cuidar al infante pretendían fortalecerlo y se denominaban endurecimiento; prácticas que probablemente contribuyeron al incremento de la tasa de mortalidad infantil, y que consistían en sumergir repetidamente al infante en agua fría, o en envolverlo en toallas húmedas y frías; a la edad de los 2 años la mayoría de los infantes habían sido destetados y los padres comenzaban a exigirles disciplina. La disciplina paterna era, en general, drástica, comparada con las normas disciplinarias actuales. DeMause cita una ley del siglo XIII que aprobaba las golpizas que provocaban hemorragias y sólo reprobaban a los padres de familia en los casos en que el niño moría.

Aries encuentra en él una nostalgia como investigador cuando da cuenta de otras pinturas en donde el niño aparece en el centro de la familia, es centro de “atención”; ahora viste ropas diferentes, pero el alto precio que pagará por esta centralidad en el retrato familiar, se traducirá en la pérdida de autonomía y en la seguida proliferación de centros de

protección de la época (orfanatos, comunidades religiosas y voluntariados) desembocando en la génesis del fantasma ideológico o mito seudojurídico: la llamada doctrina de la situación irregular que introduce una cultura socio jurídica de la protección-represión, con mecanismos punitivo-asistenciales.

Como vemos, se conservan las lógicas de los anclajes tradicionales de la dependencia y la idea de los niños y las niñas como sujetos débiles, de baja comprensión y entendimiento, escasa reflexión, y que necesitan protección. En palabras de Suárez (2002), se desconoce su capacidad para pensar, sentir, actuar, proponer y transformar situaciones y experiencias de vida individual y colectiva (familiar, escolar, comunitaria y social). No pensamos al niño o a la niña como un sujeto que se está configurando humanamente a partir de un conjunto de relaciones y prácticas sociales históricamente establecidos, sino como un ser inmerso en un proceso de maduración espontánea y que se desarrolla al interior de unas relaciones familiares armoniosas. Tampoco pensamos que la configuración de identidad implica las representaciones que cada sociedad elabora sobre las nuevas generaciones y que de alguna manera en la vida cotidiana de la familia, a través de sus vivencias, entrega a sus miembros la sociedad en su conjunto.

Sólo a partir de Rousseau los niños y las niñas empiezan a ganar visibilidad; son sujetos de atención y responsabilidad social (educación, crianza y cuidado moral); más adelante, y tal como lo plantea el maestro García Méndez, casi sin excepción es válido afirmar que antes de la promulgación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, todas las legislaciones de menores se inspiraban en los principios de la doctrina de la situación irregular:

“En pocas palabras esta doctrina no significa otra cosa que legitimar una potencial acción judicial indiscriminada sobre aquellos niños, niñas y adolescentes en situación de dificultad. Definido un menor en situación irregular (recuérdese que al incluir las categorías de material o moralmente abandonado, no existe nadie que potencialmente no pueda ser declarado irregular), se exorcizan las deficiencias de las políticas sociales, optándose por “soluciones” de naturaleza individual que privilegian la institucionalización o la adopción” (pág 22).

Por el contrario, la doctrina de la Protección Integral, involucra a todo el universo de los niños y niñas, incluye todos los derechos fundamentales y convierte a cada niño y a cada niña en un sujeto de derechos exigibles; demanda un esfuerzo articulado y convergente del mundo jurídico, de las políticas gubernamentales y de los movimientos sociales en favor de la niñez.

Ya en la sociedad moderna se empieza a visibilizar a los niños y las niñas como categorías de análisis, como sujetos de derechos y como campo de atención del Estado y de las políticas públicas. Sin embargo, esto implica que al interior de la sociedad en su conjunto no se mire a los niños y las niñas con necesidades y como objetos de protección, para verlos en un enfoque renovado de la inclusión de la niñez como sujetos con autonomía, responsabilidades, potencialidades y derechos, actores de su propio desarrollo y co-constructores de realidad social.

Para Suárez (2002), llevar a la realidad el enfoque de los derechos es condición *sine qua non*, empezar por reconocer la dignidad de las personas, el respeto a la diferencia, la equidad, el reconocimiento del otro, la participación de todos los miembros, en un ambiente de respeto; para que los derechos de los niños y niñas sean ejercidos y respetados, se requiere que la sociedad en su conjunto los incorpore en su repertorio de valores y prácticas esenciales en los ámbitos de la vida (familiar, escolar, comunitario, local, estatal) y en todos los sectores de la sociedad.

En este nuevo imaginario, los niños y las niñas serían reconocidos, pese a las desigualdades económicas y sociales, a la falta de oportunidades y a su situación de desventaja cognitiva y emocional, como miembros activos de su sociedad; es decir, como sujetos de derechos y deberes.

Le queda pues un lugar signado a la familia como actor público y como escenario de construcción de vida: materializar sus relaciones con los niños y las niñas en torno al respeto a la diferencia, a la capacidad de negociación, como una alternativa para aprender a habitar la vida y a relacionarnos con las otras personas en comunidad.

Con esto la familia le aporta otro matiz a la vida social; espacio de la subjetividad, sitio de una interioridad libre y desenvuelta donde tiene lugar el cultivo de la identidad del sujeto. Sienta las bases de su desarrollo personal y potencia la emancipación psicológica gracias al desarrollo de la afectividad, a la protección de la amenaza externa. Pero la familia no es solamente refugio; ella se convierte en la mediadora entre lo público y lo privado gracias a la formación de la responsabilidad y a la obligación moral que requiere el ejercicio de la ciudadanía.

IV. La experiencia de la vida familiar como un escenario de formación para el ejercicio de la ciudadanía

Promover espacios de relación democrática, formación ciudadana y ejercicio de los derechos de los niños y las niñas como formas de vida, se constituye en la base para el desarrollo humano y social. Esta apuesta se convierte en una necesidad inaplazable, en una sociedad que cada día transforma su tejido social. Por lo tanto, esta opción requiere una mirada sobre los procesos de socialización en la familia, debido a que el aprendizaje que tiene lugar en el ámbito familiar es esencial y cualitativamente diferente de otros aprendizajes posteriores, por dos razones que expondré a continuación:

- A partir de la experiencia familiar, el niño o la niña internaliza los derechos, la autonomía, la participación, el respeto mutuo y la libertad individual, valores estos que gobiernan la interacción social. Es decir, la familia es el primer “laboratorio social” del niño y de la niña, y como tal deja una impronta básica en su sistema de representaciones y creencias (Musito, 1994). De ahí que la familia como grupo social es clave en este proceso. De hecho, cuando una persona nace lo hace dentro de una estructura social objetiva – construida–, en la cual encuentra otros significantes. Como tal, el proceso de socialización se realiza con un alto grado de emocionalidad, sin el cual, –quizás–, sería menos fácil el

proceso de aprendizaje. El niño o la niña refleja actitudes que tuvieron sus otros significantes; él es lo que otros consideran.

Pensar en esa experiencia de vida familiar, como experiencia socializadora, nos coloca en una alternativa de aprender a habitar la vida, a relacionarnos con las personas democráticamente, caracterizados por el reconocimiento del otro, la equidad y la participación de todos los miembros; favoreciendo un ambiente de respeto, donde el niño y la niña adquieran una conciencia de sí, respeto por sí mismos y por las otras personas, para que las legitime y las valore por lo que son. Quienes rodean al niño y a la niña y les valoran positivamente, permiten que adquieran una imagen positiva de sí mismos.

- La familia es el “lugar social” en el que el niño o la niña nace y se desarrolla en sus primeros años, por tanto en esta se configura el punto de vista desde el cual se aprende a contemplar la sociedad más amplia.

En palabras de Ospina y Alvarado (1998), “frente al proceso de socialización, se puede afirmar que éste es una dialéctica de interacción entre un agente que socializa (padre, madre, otros miembros de la familia) y un sujeto en socialización (hijo, hija). Como tal el proceso busca establecer la máxima simetría entre la realidad objetiva legitimada socialmente (actual estado de cosas, formas de interacción social, sistema de valores) y la realidad subjetiva del sujeto en socialización, reproduciendo formas de interacción social que se desarrollan y legitiman desde la biografía, desde la praxis de vida de la gente; y generan un proceso donde el hijo o la hija, se construye como tal, al tiempo que recrea el mundo social y el sistema de valores. La praxis de vida es recreada desde la subjetividad y actuando sobre el mundo humano y social, desentrañando de allí valoraciones inherentes y expresadas en formas de ser culturalmente establecidas” (P.257).

De esta forma, la familia aparece como “agencia” de la sociedad, que reproduce a través de su propia estructura relacional las estructuras sociales fundamentales. La familia, por lo que es y representa al interior de las sociedades, se constituye en un lugar donde se desenvuelven las vidas cotidianas de niños y niñas, lugar del afecto, del conflicto; es, así mismo, el lugar donde se generan vínculos que sobrepasan el ámbito doméstico.

Es importante precisar que esta experiencia de vida no es un sello donde la familia le impone la cotidianidad a sus miembros y éstos la reciben pasivamente. La cotidianidad familiar e individual es el producto del proceso de interacción con el mundo y con los otros. En este sentido podemos afirmar que la socialización como construcción de la identidad del sujeto individual y social, únicamente se da en espacios de interacción, en los cuales los niños y las niñas recrean su proceso de identidad.

Como lo plantea Marcela Lagarde (1993), cuando hablamos de identidad estamos hablando de un sujeto que implica un “Yo” (mismidad), que tiene un sentido de ser respecto a la alteridad del “otro”; esto me permite diferenciarme, compararme, y en la medida en que yo me comparo me diferencio; el compararme me permite encontrar puntos de conexión con el otro y a la vez con el “nosotros”.

Una apuesta de la familia por la formación de la ciudadanía en los niños y niñas, es enseñarles a reconocerse a sí mismos como sujetos de derechos en su relación con los otros,

que también son sujetos de derechos, pero así mismo a reconocer a los otros en igualdad de condiciones.

Esos procesos de socialización conducentes a construir una identidad que le apueste a la ciudadanía, deben llevar al reconocimiento del otro como un ser que es.

Con esta nueva apuesta por el papel de la familia en la formación de los niños y las niñas como sujetos de ciudadanía, lo que se pretende hacer es subvertir el orden del silencio generalizado y reconocer que la familia es un instrumento político que desestructura las relaciones de poder inherentes a un orden social que concibe al otro como extraño, peligroso o indiferente, y por lo tanto limita el ejercicio de la ciudadanía.

Es aquí, en la dinámica interna de las familias, en donde se desarrollan las actitudes base para el afianzamiento de la sociabilidad y para el establecimiento de nuevas formas de relación democrática y de construcción de ciudadanía.

Este último concepto exige cambios sociales y políticos profundos; se convierte en una idea crítica de la realidad presente, y abre unas vías de actuación social y política que están haciéndose cada vez más visibles en la sociedad hacia la cual estamos transitando. Aquí aparece el escenario familiar como espacio de socialización, en donde se debe empezar a considerar los derechos de los niños y las niñas como senderos hacia la socialización política, hacia la democracia y hacia el reconocimiento de ellas y ellos como ciudadanos plenos.

El enfoque de derechos implica entonces dejar de ver a los niños y a las niñas como sujetos con necesidades y como objetos de protección, para verlos con un enfoque renovado de su inclusión como sujetos con autonomía, responsabilidades, potencialidades y derechos, es decir, como ciudadanas y ciudadanos. Ya lo han venido demostrando algunas naciones como el Brasil, en cuya nueva constitución, aprobada finalmente en octubre de 1998, se incluyen dos artículos clave para todo el desarrollo de un nuevo tipo de política social para la infancia, en la que su eje central tiene que ver con la articulación de esfuerzos coordinados entre gobierno y sociedad civil.

Para la sociedad civil y la familia, el conocimiento de los derechos, el contenido y el análisis de sentido, se convierten en una labor educativa inmediata; y para el Estado, en la necesidad de respetar tales derechos, proteger dichos contenidos, y realizar los correspondientes análisis de sentido.

En síntesis, la familia es un espacio de socialización decisivo en la formación democrática y ciudadana; el tema de la niñez como sujeto de derechos está estrechamente vinculado al tema de la ciudadanía; los derechos de los niños y las niñas potencian la democracia y la democracia es un límite de la ciudadanía de los niños y las niñas.

Ahora bien, dentro del espacio familiar se encuentra un lugar signado por la intimidad y la privacidad que separa el hacer individual del colectivo, espacio donde se condensa la espontaneidad de la intención inmediata, y los efectos de la asimilación valorativa de los derechos, deberes, responsabilidades y obligaciones que guían la interacción de sus miembros en el diario vivir, mediante la socialización. Quiere decir esto que el espacio familiar está demarcado por estos aspectos cuyo objetivo es formar y guiar los patrones de

comportamiento que la sociedad le demanda en la formación de niñas y niños como futuros ciudadanos.

La ciudadanía y la familia no son sólo un acto público; son un lugar de construcción de vida, de construcción de identidad; aquí la familia simbólicamente es un escenario de vida social, de conflictos, de capacidad de negociación, de reconocimiento de límites, de sentido de lo colectivo, de sentido de responsabilidad pública, de aprender a vivir en comunidad. Que los niños y niñas vivencien esta experiencia de vida familiar, como ese escenario de conflicto, heterogeneidad, enseñanza de negociación y conciliación. Ahí radica el sentido y significado de la familia. Pensar en esa experiencia de vida familiar como experiencia socializadora, nos coloca en una alternativa de aprender a habitar la vida, a relacionarnos con las demás personas, a 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, espacio que reclama 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 a la humanidad en el reconocimiento del sí mismo y del otro o de la otra como un todo legítimo y lleno de sentido.

La propuesta es redimensionar los procesos de socialización, interacción y comunicación en la familia, para que los niños y niñas tengan la posibilidad de ser actores directos, dándoles la palabra, permitiendo su autonomía, libertad y relación con la otra persona, no como espacio único de satisfacción de necesidades, sino como espacio de construcción de vida: constitución de identidad, constitución de sí mismo y constitución de espacios democráticos, como camino al ejercicio de la ciudadanía.

Ahora bien, aunque la Familia ejerce un papel protagónico en la construcción de ciudadanía, no es la única responsable; dicha construcción implica necesariamente un esfuerzo colectivo de ésta, la sociedad y el Estado.

Bibliografía

- Alvarado, S. V. & Ospina, H. F. (1998). La Escuela como Escenario Potencial para la Construcción de la Paz. Los Niños y las Niñas como Sujetos Éticos. En *Ética Ciudadana y Derechos Humanos de los Niños*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio,
- Arendt, H. (1998). *La Condición Humana*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Aries, P. (1981) *El Niño y la Vida Familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Bagú, S. (1973) *Tiempo Realidad Social y Conocimiento*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1978). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

- (1986). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu. Octava edición. Traducción Silvia Zuleta.
- Cebotarev, N. (1984). *Nuevas Perspectivas Teóricas sobre el Papel de la Familia en el Desarrollo* (New Theoretical Perspective on the role of the Family in D. Restrepo (Ed.), *Dimensión Social del Desarrollo* (Social dimension of development). Manizales, Colombia: Editorial Imprenta Cafetera.
- Cortina, A. (1998). Ciudadanos como Protagonistas. En *Ética Ciudadana y Derechos Humanos de los Niños una Contribución a la Paz*. Manizales.
- De Mause, L. (1982). *Historia de la Infancia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fraser, Nancy. (1997). *Iustitia Interrupta. Reflexiones Críticas desde la Posición "Postsocialista"*. Santafé de Bogotá: Siglo XXI.
- García, E. (1998). *Derecho de la Infancia – Adolescencia en América Latina: de la Situación Irregular a la Protección Integral*. Santafé de Bogotá: Ediciones Forum Pacis.
- Gubrium, J. & Holstein, J. (1990). *Qué es la Familia?* Traducido por Dalia Restrepo R. Departamento de Estudios de Familia. Manizales: Universidad de Caldas.
- Lagarde, M. (1993). *Identidad Genérica y Feminismo*. XIII congreso Internacional de Ciencias Antropológicas y Etnológicas. México: Universidad Nacional Autónoma.
- Lechner, N. (1989). Ese Desencanto llamado Postmoderno. *Revista Foro No.10*. Santafé de Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.
- Marshall, T.H. (1959), (1991). En *Bognador, Vernon*, Enciclopedia de las Instituciones Políticas. Madrid: Alianza Diccionarios.
- Mussito, G. (1994). La Socialización del Sistema de Valores en el Ámbito Familiar. En *Psicología de la Familia*. Valencia: Albatros.
- Palacio, M. C. (2002). *Los Repliegues de la Vida Social en la Modernidad: Algunas Preguntas por el Lugar de la Familia*. Memorias/Seminario Propositivo Segunda Cohorte Maestría en Estudios de Familia y Desarrollo. Manizales: Editorial Universidad de Caldas.
- Plumb, J.H. (1971). *The Great Change in Children*. México. Editorial Horizontes.
- Rousseau, J. J. (1973). *Emilio* México: Editora Nacional.
- Serena, N. (1980). *Antropología Cultural. Adaptaciones Socioculturales*. México: Editorial Tipográfica. pp. 197- 248.
- Suárez, N. del C. (2002). *La Visible Invisibilidad de los Niños y las Niñas*. Memorias/Seminario Propositivo Segunda Cohorte Maestría en Estudios de Familia y Desarrollo. Manizales: Editorial Universidad de Caldas.



**UNIVERSIDAD
DE
MANIZALES**



*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

