



## EDUCACIÓN, DERECHOS Y PARTICIPACIÓN.

Aportes para la reflexión sobre la enseñanza media en Uruguay

unicef   
OFICINA EN URUGUAY



**EDUCACIÓN: DERECHOS Y PARTICIPACIÓN.**  
Aportes para la reflexión sobre la  
enseñanza media en el Uruguay

ISBN: 92-806-3790-3

«Las opiniones expresadas en esta publicación no son responsabilidad de UNICEF, ni reflejan necesariamente la política o los puntos de vista de la organización».

# CONTENIDOS

## PRESENTACIÓN

### PRIMERA PARTE

Educación, derechos y participación: la mirada de UNICEF

- María Ester Mancebo y Gustavo De Armas: "La Educación Media en Uruguay al inicio del siglo XXI. Una mirada desde la perspectiva de derechos: acceso, calidad y equidad"
- Juan Faroppa: "Democracia y derechos humanos de la niñez y la adolescencia"
- Quima Oliver i Ricart: "Dichos y hechos de un derecho particular: la participación"

### SEGUNDA PARTE

La visión de los futuros docentes

- Martín Arocena y Bruno Cazzuli: "Adolescentes y medios de comunicación: reflexiones desde la docencia"
- Francisco Beretta, Virginia Mockford y Luján Mogliazza: "La educación y los adolescentes en el escenario actual"
- Adriana Cabakián: "Hechos y derechos: los adolescentes y la redefinición de la educación en el siglo XXI"
- Valentina Camps y Daniela Castro: "Con voz y voto: una mirada a la participación adolescente en Uruguay"
- Graciela Caraballo y Cinthia Carneiro: "El Uruguay de los educadores y el país de los jóvenes"
- Yuri de Senne Arribillaga y Claudia Andrea Muñoz: "La necesidad de un acuerdo ciudadano por la calidad de la educación"
- Javier Leonardo Fernández y María del Carmen Britos: "Educar para el futuro, educar para la participación"
- Cristina Ferreira, Luis Salgado y Karina Sánchez: "El rol de la Educación en la Posmodernidad"
- Sergio Ferreira, Willian Santesteban y Alvaro Ramos: "La *jaula de hierro*"
- María José González Díaz y Macarena González Zunini: "¿Estudiantes críticos, reflexivos y participativos?"
- Elena Orué Bentancor y Clara Umpiérrez Nova: "Derechos y garantías en una sociedad en crisis"
- Alberto Picón: "El contrato liceal"





## PRESENTACIÓN

En los últimos años la discusión en torno a la educación se ha ubicado en el centro del debate público. Los decisores políticos, docentes, pedagogos y técnicos de la región han venido reflexionando sobre las fortalezas y carencias de nuestros sistemas educativos. En este debate dos conceptos han adquirido notable centralidad: calidad de la enseñanza y equidad.

El análisis de las fortalezas y debilidades de nuestros sistemas de enseñanza puede ser realizado desde distintos enfoques disciplinarios y diversas ópticas teóricas: la complejidad y multidimensionalidad de los fenómenos educativos puede ser abordada desde el campo de la pedagogía, la sociología de la educación, la psicología educativa o la economía.

Desde la perspectiva de derechos humanos que promueve UNICEF debemos evaluar en qué medida los dispositivos institucionales, los marcos legales y las estructuras socioeconómicas aseguran u obstaculizan el acceso de todas las niñas, todos los niños y todos los adolescentes a una educación de calidad en condiciones de equidad y participación. Cabe destacar que desde el enfoque de derechos, el concepto de calidad educativa asume un carácter integral, contemplando no sólo la calidad de los resultados, sino también del proceso pedagógico y, en particular, las relaciones entre adultos y niños o adolescentes. En este sentido, el concepto de participación ocupa un espacio central en la reflexión de UNICEF en torno a la educación. Por ello, el análisis de los factores sociales, económicos, institucionales y legales que favorecen o dificultan la participación de los estudiantes –en particular de los adolescentes– constituye una de las claves que orientan el trabajo de UNICEF en este terreno.

La labor de UNICEF en el campo educativo responde, por mandato, a la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN) adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y ratificada por el Estado uruguayo el 28 de septiembre de 1990. La CDN establece en su Art. 28, inciso primero, que: “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condi-

ciones de igualdad ese derecho, deberán en particular: a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos; b) Fomentar el desarrollo... de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños... tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad; c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados [y en su inciso segundo que] Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar porque la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención.”<sup>1</sup>

En suma, UNICEF promueve el acceso universal a una enseñanza básica y media de calidad y el acceso generalizado a la educación superior, de acuerdo a las capacidades de las personas con el apoyo del Estado. Asimismo, UNICEF parte de una definición de calidad educativa que contempla tanto los resultados del proceso de enseñanza –los aprendizajes alcanzados–, como las condiciones en que se desarrolla (esto es, el necesario carácter democrático del vínculo entre docentes y estudiantes). Cabe destacar que el cumplimiento de estos objetivos, en particular la universalización de una enseñanza básica de calidad, exige cada vez más en nuestras sociedades –especialmente en Uruguay que asiste desde hace dos décadas a un proceso de “infantilización de la pobreza y la indigencia”– garantizar un “buen comienzo” para todos los niños, mediante la expansión de los programas públicos de estimulación temprana y la universalización de la educación inicial.

Otro de los desafíos que enfrentan los sistemas educativos de la región – particularmente el uruguayo– es el de disminuir significativamente las altas tasas de deserción en la educación media. En el presente la educación básica no puede ser reducida a la enseñanza primaria. Hoy los países se plantean como objetivo alcanzar el egreso universal de un ciclo de doce años de escolarización formal. De lo contrario, se estarían comprometiendo seriamente las chances de inserción laboral y la calidad del ejercicio ciudadano de las futuras generaciones, así como también el desarrollo social y el crecimiento económico de nuestros países.

En este contexto, advertimos con preocupación dos problemas que afectan a la educación media en Uruguay: por un lado, los elevados índices de deserción (de acuerdo a la CEPAL<sup>2</sup>, sólo el 32% de los jóvenes de 20 años había logrado culminar los seis años de Educación Media al año 1999); por otro, el desarrollo insuficiente de mecanismos e instancias destinadas a promover la expresión y participación estudiantil. Cabe destacar, al mismo tiempo, los esfuerzos que se vienen realizando desde el sistema educativo con respecto a estos dos asuntos. En los últimos años se han producido diversos estudios en el marco del Programa MESyFOD –actualmente MEMFOD– que han puesto de manifiesto la magni-

---

1 UNICEF (2000): *Convención sobre los Derechos del Niño*, UNICEF, Buenos Aires, pp.33-34.

2 CEPAL (2000): *Panorama Social para América Latina*, CEPAL, Santiago de Chile.



tud del problema y sus posibles causas. Asimismo, se han establecido algunas instancias curriculares orientadas a estimular la expresión de los estudiantes, en particular el "Espacio Adolescente" dentro del Ciclo Básico de Educación Media. Sin embargo, aún está pendiente una discusión a fondo sobre la adecuación de los reglamentos de disciplina a la luz de la CDN.

Ante esta situación la Oficina de UNICEF en Uruguay orienta sus esfuerzos en distintas direcciones: coopera con las autoridades educativas y los principales actores del sistema educativo en la identificación de los obstáculos que dificultan el cumplimiento efectivo del derecho a la educación, a través de la generación de información y análisis; apoya la ejecución de experiencias innovadoras que puedan ser generalizadas al conjunto del sistema educativo e institucionalizadas como políticas públicas educativas de largo aliento; sensibiliza y capacita a los docentes en torno a la perspectiva de derechos humanos aplicada a la educación.

Con el objetivo de sensibilizar y formar a los futuros docentes de Educación Media, y en el marco del Convenio de Cooperación suscrito entre el Consejo Directivo Central de la ANEP y la Oficina de UNICEF en Uruguay el 30 de octubre de 2001, se desarrolló durante el pasado año un ciclo de tres seminarios de capacitación dirigido a los estudiantes de tercer año de los Centros Regionales de Profesores (CERP) y de cuarto año del Instituto de Profesores Artigas (IPA). Dichos seminarios fueron realizados en las sedes de los CERPs del Litoral (Salto), Norte (Rivera) y Sur (Atlántida), y en ellos participaron aproximadamente doscientos futuros docentes de Educación Media. Cabe resaltar la participación, en calidad de expositores, de destacados académicos de la Universidad de Buenos Aires, la Universidad de la República y la Universidad Católica del Uruguay, así como del equipo técnico de UNICEF – Uruguay.

Como resultado de estos tres seminarios se seleccionaron doce trabajos elaborados por los estudiantes. En el presente año 2003 la Oficina de Unicef en Uruguay se propone completar el ciclo de seminarios, llegando al resto de los CERPs del país.

Los trabajos que se reúnen en este libro abordan, desde diferentes ópticas y disciplinas, el vínculo entre educación, derechos humanos y participación. En la primera parte se presentan tres ensayos elaborados por el equipo técnico de UNICEF. El primer trabajo analiza la situación actual de la educación media en Uruguay, con especial énfasis en sus principales carencias o déficit; el segundo presenta la visión de derechos aplicada a la educación; finalmente, el último reflexiona en torno al concepto de participación, examinando en particular las dificultades que existen en las instituciones del mundo adulto para plasmar en la práctica este derecho.

En la segunda parte se presentan los doce trabajos de los estudiantes de los CERPs y el IPA, que fueron seleccionados por un tribunal integrado por el equipo de capacitación de la Oficina de UNICEF en Uruguay. Los mismos abarcan una amplia gama de temas: algunos analizan distintas dimensiones de la situación de la Educación Media en Uruguay, en un contexto sociocultural pautado por la

massmediatización de la cultura y la irrupción de nuevos imaginarios juveniles; otros reflexionan en torno a la temática de los derechos y, en particular, de los derechos de la infancia y la adolescencia; por último, algunos ensayos se aproximan al fenómeno de la participación estudiantil en la Educación Media, observando las trabas u obstáculos para llevar a la práctica este derecho, así como algunas experiencias innovadoras en la materia.

Esperamos que este libro se transforme en un recurso valioso para los docentes de Educación Media de todo el país a la hora de reflexionar sobre el derecho a la educación y la participación de las y los adolescentes uruguayos. Asimismo, deseamos que sea testimonio de la experiencia vivida por los estudiantes de Formación Docente y los capacitadores que participaron de esta experiencia.

UNICEF  
Oficina en Uruguay  
Junio de 2003



# La Educación Media en Uruguay al inicio del siglo XXI.

## Una mirada desde la perspectiva de derechos: acceso, calidad y equidad.

*María Ester Mancebo\* y Gustavo De Armas\*\**

### 1. Introducción

En América Latina los últimos diez años han estado pautados por la reforma de los sistemas educativos, buscando superar, o al menos atenuar, los déficit que éstos exhibían –y aún siguen evidenciando– en materia de calidad y equidad. Los temas educativos han pasado a ocupar un espacio privilegiado en las agendas de los actores académicos, técnicos y políticos, y desde diferentes perspectivas y aproximaciones disciplinarias, la educación ha sido examinada en forma rigurosa y exhaustiva.

Paralelamente a estos intensos procesos de reforma educativa, desde que en 1989 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN), la reflexión sobre la educación ha adquirido una nueva dimensión. Asistimos a la irrupción de una mirada renovada sobre los fenómenos educativos, con énfasis en la concepción de la educación

---

\* Coordinadora de Programas de la Oficina de UNICEF en Uruguay. Candidata a Doctora por la Universidad Católica del Uruguay, Magíster en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Sede Buenos Aires) y Profesora de Historia por el Instituto de Profesores Artigas, Uruguay.

\*\* Consultor en Educación de la Oficina de UNICEF en Uruguay. Magíster en Ciencia Política, Licenciado en Ciencia Política y Licenciado en Sociología por la Universidad de la República, Uruguay. Profesor e Investigador del Instituto de Ciencia Política de la Universidad de la República y de la Universidad Católica del Uruguay.

como uno de los derechos humanos más elementales de niños, niñas y adolescentes.

Concebir a la educación como uno de los derechos esenciales para el desarrollo humano implica ir más allá del análisis pedagógico, sociológico o politológico que este tópico involucra, supone un cambio de paradigmas: ubicarse ante la praxis educativa y las políticas en que se basa no sólo desde la óptica y las necesidades del mundo adulto (los docentes y decisores públicos), sino también desde la perspectiva de sus destinatarios: los niños, niñas, adolescentes y sus familias. A partir de este viraje teórico los juicios y las evaluaciones sobre el desempeño de un sistema educativo necesariamente cambian: por ejemplo, cuando una proporción considerable de los niños no logra acceder a una enseñanza de calidad su derecho a la educación no está siendo garantizado por el Estado y la sociedad civil.

Desde la perspectiva de la CDN (Artículos 28 y 29), garantizar el derecho a la educación significa que el Estado y la sociedad civil deben generar las condiciones para que *todos los niños y adolescentes –sin discriminaciones de ninguna naturaleza– puedan acceder a una educación básica (primaria y media) de calidad (en contenidos y procesos), logrando culminar la misma y tener posibilidades de proseguir sus estudios en el ciclo terciario*. Por cierto, cumplir este objetivo demanda una gran cuota de esfuerzo económico, político y pedagógico para todos los actores involucrados en el campo, desde el Estado y los docentes hasta las familias.

Desde la perspectiva de UNICEF analizar el grado de cumplimiento de este derecho obliga a examinar si efectivamente todos los niños, niñas y adolescentes logran acceder y completar una educación básica de calidad, e identificar los factores políticos, institucionales y culturales que pueden estar impidiendo el logro de esta meta.

Cabe preguntarse entonces qué significa hoy la Educación Media en países de desarrollo humano medio-alto como Uruguay o los del Cono Sur. Una de las claves que permiten una primera aproximación a una respuesta, es el proceso de masificación de la Enseñanza Media que han venido experimentando los sistemas educativos de la región, en particular el uruguayo, en las últimas dos décadas. La masificación de la matrícula no solamente significa que aumentó el número de alumnos en el sistema (y en muchos países, merced al estancamiento o disminución de la inversión, ello se tradujo en el crecimiento de la cantidad de estudiantes por docente), sino que también se transformó el perfil sociocultural del alumnado. En este sentido señala el sociólogo argentino Emilio Tenti Fanfani (2000: 1 y 2): “La vieja escuela media reservada a las elites hoy debe responder a la demanda de nuevos contingentes de ingresantes. Y la fuerza de la cantidad no puede no acarrear consecuencias de calidad. (...) la masificación está acompañada por un cambio muy significativo en la morfología social de los alumnos. No sólo los adolescentes y jóvenes que se escolarizan son más, sino que son diferentes. Por una parte ingresan los que tradicionalmente estaban excluidos. A los

«herederos y becarios» se agrega el grueso de la población, es decir, se agregan los hijos de los grupos sociales subordinados de las áreas urbanas primero y de las rurales después (...) Todas estas transformaciones en la demografía, la morfología y la cultura de las nuevas generaciones pone en crisis la oferta tradicional de educación escolar. Los síntomas más manifiestos y estridentes son la exclusión y el fracaso escolar, el malestar, el conflicto y el desorden, la violencia y las dificultades de la integración en las instituciones, y sobre todo la ausencia de sentido de la experiencia escolar para proporciones significativas de adolescentes y jóvenes latinoamericanos (en especial aquellos que provienen de los grupos sociales más excluidos y subordinados) que tienen dificultades para ingresar, progresar y desarrollarse en instituciones que no han sido hechas para ellos.”

Como bien advierte Tenti Fanfani, el aumento de la matrícula de Educación Media que experimentaron en las últimas dos décadas Argentina, Chile y Uruguay ha enfrentado a los sistemas educativos con una nueva realidad, obligándolos a repensar su oferta, en particular, el diseño curricular, las prácticas pedagógicas, las estrategias didácticas y las modalidades de evaluación. Progresivamente va ganando terreno el cuestionamiento al modelo tradicional de educación uniformizante; cada vez más se reconoce la necesidad de establecer estrategias pedagógicas y didácticas plurales. El concepto de “discriminación positiva”, aplicado al campo educativo, busca precisamente sintetizar esta apuesta: la búsqueda de la equidad en los logros, por medio de un tratamiento diferencial a los estudiantes de distintos contextos socioculturales.

La masificación de la Enseñanza Media implica, por otra parte, una profunda redefinición de su significado dentro del sistema educativo y de su valor simbólico dentro de la sociedad. Cuando la Enseñanza Media deja de estar reservada a las elites en su trayectoria hacia la educación superior o universitaria, la misma adquiere un nuevo papel para la comunidad educativa y para la sociedad, fundamentalmente para las familias. Con respecto a este punto señala Tenti Fanfani (o.cit.: 3): “... la Enseñanza Media de hoy tiene un significado distinto al que tenía en el proyecto fundacional de los sistemas educativos occidentales. En un principio era una antesala de los estudios universitarios... y como tal estaba reservada sólo a los herederos, es decir a los hijos de las clases dominantes y a algunos pobres meritorios («los becarios»). Hoy la Enseñanza Media es más que eso (...) Se trata de la última etapa de la escolaridad obligatoria. Vale no sólo como sendero que conduce a los estudios superiores (valor que conserva), sino que es algo así como el nuevo piso de la escolaridad obligatoria que en todas partes tiende a prolongarse hasta los 17 ó 18 años de vida de los individuos. (...) es una enseñanza «final» (un «techo») para la mayoría de la población y un momento de un proceso de formación de una minoría, que tiende a prolongarse a lo largo de toda su trayectoria vital (educación permanente).”

Si la Educación Media se ha transformado en el nivel mínimo de escolarización al que los adolescentes deben aspirar para lograr insertarse en forma decorosa en

el mercado laboral y disminuir la probabilidad de caer en situación de pobreza a lo largo de su vida, entonces, garantizar el egreso universal de este ciclo debe constituirse en una de las prioridades de los sistemas educativos, máxime si se pretende revertir –o al menos atenuar– el fenómeno de la reproducción de la pobreza y la exclusión social.

En tal sentido, la deserción se manifiesta hoy en los países del Cono Sur como uno de los problemas principales a enfrentar. De hecho, la explicación del abandono liceal puede hallarse en ese desencuentro entre la oferta educativa, entendida en un sentido amplio (currícula, dispositivos pedagógico-didácticos, instrumentos de evaluación<sup>1</sup> y estrategias compensatorias) y la demanda (las aspiraciones y expectativas de los estudiantes y sus familias), desencuentro íntimamente asociado a la explosión de la matrícula y la consecuente masificación.

El análisis de la situación de la Educación Media en Uruguay nos ubica ante los asuntos y desafíos que hemos venido examinando. Por un lado, el amplio avance en la cobertura que se produjo a partir de los años ochenta ha determinado un cambio profundo en el perfil socioeconómico del alumnado, enfrentando al sistema educativo con nuevos problemas; por otra parte, ha puesto de manifiesto la necesidad de universalizar el egreso (lo que implica encarar el fenómeno de la deserción) en tanto la meta del acceso ha sido relativamente lograda. Precisamente, el análisis del complejo tema de la deserción obliga a estudiar diferentes factores causales, no sólo las variables socioeconómicas que naturalmente operan sobre el mismo.

En las páginas que siguen nos proponemos describir y analizar tres aspectos que se han esbozado en esta introducción. En primer lugar, examinaremos los avances y las asignaturas aún pendientes en materia de acceso a la Educación Media; en segundo término, estudiaremos los déficit que presenta el sistema en términos de calidad, concentrándonos en los logros alcanzados por los estudiantes; en el último capítulo nos abocaremos al tema de la deserción, intentando mostrar la gravedad del fenómeno con algunos de los estudios que recientemente ha presentado el propio sistema educativo. Luego de este recorrido, intentaremos delinear una posible agenda de los problemas que deberá enfrentar el sistema educativo uruguayo en las próximas décadas.

---

1 Precisamente, sobre la necesidad de reflexionar acerca de la función que deben cumplir los mecanismos de evaluación en la enseñanza media del presente, sostiene Tenti Fanfani (o.cit.: 4): "La práctica sistemática de los exámenes permitía distinguir a los exitosos de los fracasados. El fracaso era un fenómeno habitual y esperado en la experiencia escolar (...) Cuando la enseñanza media se convierte en obligatoria, todos estos dispositivos dejan de tener sentido y si persisten en su accionar, son una fuente de contradicción y conflicto. (...) el cambio de sentido y la obligatoriedad también determina una serie de transformaciones en los dispositivos y procesos institucionales. El examen y la evaluación ya no pueden cumplir una función selectiva, sino estrictamente pedagógica y los problemas de aprendizaje ya no se resuelven por la vía fácil y corta de la repetición y la exclusión. Lo mismo puede decirse de los «problemas de conducta y disciplina». Sin embargo, las adaptaciones de las instituciones y las mentalidades no son simples efectos automáticos de las transformaciones estructurales y legales."

## 2. El acceso a la educación

Las últimas dos décadas han estado pautadas por el aumento constante de los niveles de cobertura en todos los subsistemas de enseñanza, especialmente en la Educación Inicial y Media. La expansión de la matrícula se produjo fundamentalmente en los primeros cinco años del período post-autoritario, entre 1985 y 1990, cuando la matrícula pasó de 185 a 220 mil estudiantes, acumulando un crecimiento cercano al 20% en el lustro. Cabe destacar que en este período no se advierte un incremento significativo de la inversión educativa que acompasara el proceso de masificación de la enseñanza. No obstante ello, el aumento en la cobertura observado entre 1985 y 2002 (Cuadro N°1) merece ser considerado como un hecho positivo, en tanto expresa, por una parte, la legitimidad que para buena parte de la sociedad aún sigue teniendo la educación y, por otra, el esfuerzo del sistema educativo por contemplar una creciente demanda social.

Cuadro N° 1

Matrícula pública según subsistemas. Serie 1990-2002.

	1985	1990	1995	2000	2002
Educación Secundaria	132184	167034	166239	205294	233324
Educación Técnico-Profesional	52966	53009	61458	59716	65182
Total	185150	220043	227697	265010	298506
Evolución 1990 = 100	100	118,8	123,0	143,1	161,2

Fuente: ANEP – Comisión y Secretaría Técnica para la Transformación de la Educación Media Superior (2002 a).

Más allá de los avances que el sistema educativo ha logrado en materia de acceso a la Enseñanza Media, a fines del pasado decenio los niveles de cobertura aún seguían siendo insuficientes, al menos en comparación con países de la región de similar desarrollo humano (Argentina y Chile). Como puede observarse en el Cuadro N° 2, en 1999 uno de cada tres adolescentes en todo el país (zonas urbanas y rurales) no asistía a ningún tipo de establecimiento educativo; la situación en las localidades pequeñas y en las áreas rurales era aún más crítica: *prácticamente la mitad se hallaba fuera de la educación*

Cuadro N° 2

Adolescentes de 14 a 17 años por área geográfica, según asistencia a centros de enseñanza. Segundo semestre de 1999. En porcentajes.

	Áreas urbanas (localidades de 5000 o más habitantes )	Áreas rurales (localidades de menos de 5000 habitantes)	Estimación total del país (ponderada)
Estudian	74,5	52,4	70,0
No estudian	25,5	47,6	30,0
Total	100	100	100

Fuente: UNICEF - Uruguay (2003).

Este déficit de cobertura está asociado a la edad de los adolescentes. En efecto, conforme se avanza en las edades simples, los niveles de asistencia descienden significativamente: mientras que sólo el 10% de los adolescentes de 14 años se encuentra fuera de la enseñanza, uno de cada tres jóvenes de 17 años no asiste en forma regular a la educación (Cuadro N°3).

**Cuadro N° 3**

Adolescentes de 14 a 17 residentes en áreas urbanas por edades simples, según asistencia a centros de enseñanza. Años 2000 - 2001. En porcentajes.

	14 años	15 años	16 años	17 años
Estudian	89,6	83,0	75,1	67,0
No estudian	10,4	17,0	24,9	33,0
Total	100	100	100	100

*Fuente: UNICEF - Uruguay (2003).*

Otro de los aspectos que deben analizarse con relación al acceso a la educación es el de la inequidad. En esta dirección, los datos presentados en el Cuadro N°4 son, por un lado, alentadores, en tanto expresan una tendencia general al incremento de los niveles de cobertura a lo largo del decenio 1991-2001, y por otro, preocupantes, ya que muestran que el avance ha operado mucho más lentamente entre los adolescentes pertenecientes a hogares de ingresos bajos que entre los correspondientes a familias de ingresos medios y altos. Mientras que en 1991 por cada adolescente perteneciente a hogares de ingresos medios y altos que se hallaba fuera del sistema educativo había 2.1 entre los hogares más pobres (quintiles I y II), en el año 2001 la relación pasó a ser de 1 a 3.4 (Cuadro N°4), reflejando un significativo incremento en la inequidad.

**Cuadro N° 4**

Adolescentes de 14 a 17 años residentes en áreas urbanas según quintiles de ingreso per cápita del hogar y asistencia a centros de enseñanza.

Bienios seleccionados entre 1991 y 2001. En porcentajes.

	1991 - 1992	1996 - 1997	2000 - 2001
Quintiles 1 y 2	100	100	100
Estudian	68,4	65,2	71,5
No estudian	31,6	34,8	28,5
Quintiles 3 a 5	100	100	100
Estudian	85,1	86,7	91,6
No estudian	14,9	13,3	8,4
Inequidad en el acceso: relación entre el porcentaje que no asiste en los quintiles 1 y 2, y los que no lo hacen en los quintiles 3 al 5.	2,1	2,6	3,4

*Fuente: UNICEF - Uruguay (2003).*



El déficit de cobertura constituye el reverso de la deserción. Como se mostrará en los próximos apartados, el fenómeno de la deserción constituye la principal asignatura pendiente de la Educación Media y el mayor déficit del sistema educativo en su conjunto. De hecho, los datos oficiales disponibles permiten estimar que de cada 100 adolescentes que ingresan al primer año de Educación Media (correspondiente a la edad teórica de doce años), sólo un poco más de la tercera parte logrará culminar los seis años correspondientes al nivel y, por lo tanto, tener chances de acceder en el futuro a un puesto de trabajo relativamente calificado.

Si bien las elevadas tasas de deserción que se observan desde el inicio del Ciclo Básico están determinando los bajos niveles de egreso de la Enseñanza Secundaria, seguramente el factor que explica este proceso es la insuficiente capacidad del sistema para brindar una educación de calidad y, en consecuencia, retener a los adolescentes dentro del sistema. Precisamente, el próximo apartado está dedicado al examen de los problemas en esta materia.

### 3. La calidad educativa en cuestión

El ejercicio del derecho a la educación en igualdad de condiciones por parte de todos los niños, niñas y adolescentes de un país, está íntimamente asociado a la calidad de la educación a la que acceden. No es posible pensar que tal derecho quedará efectivamente asegurado si la educación es deficitaria desde el punto de vista de sus procesos y sus resultados.

En Uruguay una serie de evaluaciones desarrolladas a lo largo de los años noventa en Primaria y en la Enseñanza Media han revelado resultados de aprendizaje muy poco alentadores. A los estudios de la Oficina de la CEPAL en Uruguay, en la primera mitad de la década<sup>2</sup>, siguieron varias evaluaciones realizadas en el segundo lustro. En particular, deben destacarse los censos de aprendizaje procesados en los dos ciclos de la enseñanza básica: en grupos de 6to. grado de primaria de 1996 y en grupos de 3ro. del Ciclo Básico en 1999.

En el Censo de 1999 presentaron un rendimiento bajo o medio-bajo en Matemática el 43.7% de los estudiantes, en Idioma Español el 39.2%, en Ciencias Experimentales el 47.8%; la situación aparece como menos grave en Ciencias Sociales, con un 20.7% de alumnos insuficientes.

Ha quedado así claro que entre los jóvenes que consiguen llegar al noveno año de escolaridad obligatoria los déficit de aprendizaje son importantes. Son, además, muy estratificados: hicieron una prueba de Matemática insuficiente el 68.8% de los estudiantes de las escuelas técnicas, el 47.0% de los estudiantes liceales y el 20.4% de quienes asisten a liceos privados; en la asignatura que representa el menor nivel de dificultad, fueron insuficientes el 43.9% de los

---

2 Véase CEPAL, Oficina de Montevideo (1991): *Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay* y (1992) *¿Aprenden los estudiantes en el Ciclo Básico de educación media?*, CEPAL, Montevideo.

alumnos de las escuelas técnicas, el 21.5% de los de los liceos y sólo el 7.9% de los alumnos de liceos privados.

Como se ha probado ampliamente en todas las investigaciones, la referida estratificación está íntimamente ligada a la fortísima incidencia del nivel sociocultural de origen, incidencia que los centros educativos no logran revertir. De esta forma, en los centros educativos con una población de nivel sociocultural alto falla en Matemática el 17.5% de los jóvenes, frente al 67.6% que lo hace en los centros con un estudiantado de extracción social baja; en Ciencias Sociales, la brecha es de 6.8% a 39.3%.

**Cuadro N° 5**

Rendimiento global en la Evaluación Censal por Areas de Conocimiento según tramos de puntaje. Año 1999. En porcentajes.

Tramos de puntaje	Area de Conocimiento							
	Matemática		Idioma Español		Ciencias experimentales		Ciencias sociales	
	Puntaje	Porcent. Alumnos	Puntaje	Porcent. Alumnos	Puntaje	Porcent. Alumnos	Puntaje	Porcent. Alumnos
Bajo	0 a 7	3,5	0 a 5	1,9	0 a 8	2,2	0 a 8	0,8
Medio bajo	8 a 15	40,2	6 a 12	37,3	9 a 18	45,6	9 a 18	19,9
Medio alto	16 a 23	43,6	13 a 19	52,8	19 a 28	47,8	19 a 28	54,4
Alto	24 a 31	12,7	20 a 25	8,0	29 a 36	4,4	29 a 36	24,9
Total		100		100		100		100

*Fuente: MESyFOD (1999).*

Cuadro N° 6

Rendimiento en la Evaluación Censal por Tipo de Centro y Forma de Administración según Area Geográfica y Tramos de Puntaje en las Areas de Conocimiento evaluadas. Año 1999. En valores absolutos y porcentajes.

Total del país								
Puntaje por Tramos de Matemática	Tipo de Centro y Forma de Administración							
	Total		Liceos Públicos		Liceos Habilitados		Escuelas Técnicas	
	Val.abs.	Porcent.	Val.abs.	Porcent.	Val.abs.	Porcent.	Val.abs.	Porcent.
Bajo	1214	3,5	900	3,6	58	0,9	256	9,0
Medio Bajo	13813	40,2	10827	43,4	1289	19,5	1697	59,8
Medio Alto	14998	43,6	10914	43,8	3270	49,5	814	28,7
Alto	4351	12,7	2288	9,2	1990	30,1	73	2,6
Total	34376	100	24929	100	6607	100	2840	100
Puntaje por Tramos de Idioma Español	Tipo de Centro y Forma de Administración							
	Total		Liceos Públicos		Liceos Habilitados		Escuelas Técnicas	
	Val.abs.	Porcent.	Val.abs.	Porcent.	Val.abs.	Porcent.	Val.abs.	Porcent.
Bajo	631	1,9	510	2,1	51	0,8	70	2,5
Medio Bajo	12674	37,3	9862	40,2	1074	16,2	1738	61,3
Medio Alto	17944	52,8	12974	52,9	3959	59,8	1011	35,7
Alto	2711	8,0	1162	4,7	1535	23,2	14	0,5
Total	34106	100	24622	100	6619	100	2863	100
Puntaje por Tramos de Ciencias Experimentales	Tipo de Centro y Forma de Administración							
	Total		Liceos Públicos		Liceos Habilitados		Escuelas Técnicas	
	Val.abs.	Porcent.	Val.abs.	Porcent.	Val.abs.	Porcent.	Val.abs.	Porcent.
Bajo	765	2,2	610	2,5	67	1,0	88	3,1
Medio Bajo	15537	45,6	11978	48,6	1747	26,4	1812	63,3
Medio Alto	16298	47,8	11310	45,9	4039	61,0	949	33,1
Alto	1506	4,4	724	2,9	768	11,6	14	0,5
Total	34106	100	24622	100	6621	100	2863	100
Puntaje por Tramos de Ciencias Sociales	Tipo de Centro y Forma de Administración							
	Total		Liceos Públicos		Liceos Habilitados		Escuelas Técnicas	
	Val.abs.	Porcent.	Val.abs.	Porcent.	Val.abs.	Porcent.	Val.abs.	Porcent.
Bajo	291	0,8	210	0,8	33	0,5	48	1,7
Medio Bajo	7024	19,9	5307	20,7	495	7,4	1222	42,2
Medio Alto	19167	54,4	14715	57,3	3019	45,3	1433	49,5
Alto	8760	24,9	5447	21,2	3121	46,8	192	6,6
Total	35242	100	25679	100	6668	100	2895	100
Montevideo								
Puntaje por Tramos de Matemática	Tipo de Centro y Forma de Administración							
	Total		Liceos Públicos		Liceos Habilitados		Escuelas Técnicas	
	Val.abs.	Porcent.	Val.abs.	Porcent.	Val.abs.	Porcent.	Val.abs.	Porcent.
Bajo	373	2,7	304	3,7	35	0,7	34	8,1
Medio Bajo	4817	35,3	3679	44,8	896	17,9	242	57,3
Medio Alto	6184	45,4	3556	43,3	2486	49,8	142	33,6
Alto	2253	16,5	671	8,2	1578	31,6	4	0,9
Total	13627	100	8210	100	4995	100	422	100
Puntaje por Tramos de Idioma Español	Tipo de Centro y Forma de Administración							
	Total		Liceos Públicos		Liceos Habilitados		Escuelas Técnicas	
	Val.abs.	Porcent.	Val.abs.	Porcent.	Val.abs.	Porcent.	Val.abs.	Porcent.
Bajo	283	2,1	226	2,8	36	0,7	21	5,3
Medio Bajo	4246	31,8	3278	41,1	721	14,4	247	62,1
Medio Alto	7170	53,6	4065	51,0	2976	59,5	129	32,4
Alto	1670	12,5	399	5,0	1270	25,4	1	0,3

**EDUCACIÓN, DERECHOS Y PARTICIPACIÓN**

**Cuadro N° 6 (continuación)**

**Rendimiento en la Evaluación Censal por Tipo de Centro y Forma de Administración según Area Geográfica y Tramos de Puntaje en las Areas de Conocimiento evaluadas. Año 1999. En valores absolutos y porcentajes.**

Total	13369	100	7968	100	5003	100	398	100
Puntaje por Tramos de Ciencias Experimentales	Total		Liceos Públicos		Liceos Habilitados		Escuelas Técnicas	
	Val.abs.	Porcent.	Val.abs.	Porcent.	Val.abs.	Porcent.	Val.abs.	Porcent.
Bajo	359	2,7	289	3,6	48	1,0	22	5,5
Medio Bajo	5695	42,5	4166	52,2	1265	25,2	264	66,2
Medio Alto	6539	48,8	3333	41,8	3093	61,6	113	28,3
Alto	803	6,0	190	2,4	613	12,2	0	0,0
Total	13396	100	7978	100	5019	100	399	100
Puntaje por Tramos de Ciencias Sociales	Total		Liceos Públicos		Liceos Habilitados		Escuelas Técnicas	
	Val.abs.	Porcent.	Val.abs.	Porcent.	Val.abs.	Porcent.	Val.abs.	Porcent.
Bajo	101	0,7	73	0,9	21	0,4	7	1,7
Medio Bajo	2245	16,1	1714	20,2	328	6,5	203	48,6
Medio Alto	7357	52,8	4939	58,3	2227	44,2	191	45,7
Alto	4228	30,3	1746	20,6	2465	48,9	17	4,1
Total	13931	100	8472	100	5041	100	418	100
Interior								
Tipo de Centro y Forma de Administración								
Puntaje por Tramos de Matemática	Total		Liceos Públicos		Liceos Habilitados		Escuelas Técnicas	
	Val.abs.	Porcent.	Val.abs.	Porcent.	Val.abs.	Porcent.	Val.abs.	Porcent.
Bajo	841	4,1	596	3,6	23	1,4	222	9,2
Medio Bajo	8996	43,4	7148	42,8	393	24,4	1455	60,2
Medio Alto	8814	42,5	7358	44,0	784	48,6	672	27,8
Alto	2098	10,1	1617	9,7	412	25,6	69	2,9
Total	20749	100	16719	100	1612	100	2418	100
Puntaje por Tramos de Idioma Español	Total		Liceos Públicos		Liceos Habilitados		Escuelas Técnicas	
	Val.abs.	Porcent.	Val.abs.	Porcent.	Val.abs.	Porcent.	Val.abs.	Porcent.
Bajo	348	1,7	284	1,7	15	0,9	49	2,0
Medio Bajo	8428	40,9	6584	39,8	353	21,8	1491	61,2
Medio Alto	10774	52,3	8909	53,9	983	60,8	882	36,2
Alto	1041	5,1	763	4,6	265	16,4	13	0,5
Total	20591	100	16540	100	1616	100	2435	100
Puntaje por Tramos de Ciencias Experimentales	Total		Liceos Públicos		Liceos Habilitados		Escuelas Técnicas	
	Val.abs.	Porcent.	Val.abs.	Porcent.	Val.abs.	Porcent.	Val.abs.	Porcent.
Bajo	406	2,0	321	1,9	19	1,2	66	2,7
Medio Bajo	9842	47,5	7812	46,9	482	30,1	1548	62,8
Medio Alto	9759	47,1	7977	47,9	946	59,1	836	33,9
Alto	703	3,4	534	3,2	155	9,7	14	0,6
Total	20710	100	16644	100	1602	100	2464	100
Puntaje por Tramos de Ciencias Sociales	Total		Liceos Públicos		Liceos Habilitados		Escuelas Técnicas	
	Val.abs.	Porcent.	Val.abs.	Porcent.	Val.abs.	Porcent.	Val.abs.	Porcent.
Bajo	190	0,9	137	0,8	12	0,7	41	1,7
Medio Bajo	4779	22,4	3593	20,9	167	10,3	1019	41,1
Medio Alto	11810	55,4	9776	56,8	792	48,7	1242	50,1
Alto	4532	21,3	3701	21,5	656	40,3	175	7,1
Total	21311	100	17207	100	1627	100	2477	100

Fuente: MESyFOD (1999).

Cuadro N° 7

Rendimiento por Nivel Sociocultural del Centro según Tramos de Puntaje en las cuatro Áreas de Conocimiento evaluadas. Año 1999. En valores absolutos y porcentajes.

	Nivel sociocultural del centro						
	Tramos	Frec.	Total	Bajo	Medio Bajo	Medio Alto	Alto
Puntaje de Matemática	Bajo	Casos	14997	1790	7128	5152	927
		Porcent	43,7	67,6	53,2	39,7	17,5
	Alto	Casos	19338	857	6282	7838	4361
		Porcent	56,3	32,4	46,8	60,3	82,5
	Total	Casos	34335	2647	13410	12990	5288
		Porcent	100	100	100	100	100
Puntaje de Idioma Español	Bajo	Casos	13274	1587	6164	4636	887
		Porcent	39,1	59,3	46,9	36,2	16,7
	Alto	Casos	20645	1091	6976	8165	4413
		Porcent	60,9	40,7	53,1	63,8	83,3
	Total	Casos	33919	2678	13140	12801	5300
		Porcent	100	100	100	100	100
Puntaje de Ciencias Experimentales	Bajo	Casos	16276	1655	7463	5776	1382
		Porcent	47,8	61,1	56,2	45,1	26,1
	Alto	Casos	1789	1053	5806	7023	3907
		Porcent	52,2	38,9	43,8	54,9	73,9
	Total	Casos	34065	2708	13269	12799	5289
		Porcent	100	100	100	100	100
Puntaje de Ciencias Sociales	Bajo	Casos	7299	1074	3579	2284	365
		Porcent	20,7	39,3	25,9	17,1	6,8
	Alto	Casos	27904	1661	10232	11045	4966
		Porcent	79,3	60,7	74,1	82,9	93,2
	Total	Casos	35203	2735	13808	13329	5331
		Porcent	100	100	100	100	100

Fuente: MESyFOD (1999).

En la misma dirección, las tasas de aprobación de los exámenes en el segundo ciclo son alarmantemente bajas: en 5° aprueban Matemática un 34% de los alumnos de Humanística y algo más del 40% de las orientaciones científicas<sup>3</sup>; en 6° salvan Física el 64% de los estudiantes de la opción Ingeniería y aprueban Derecho el 68% de la opción Derecho. Las tasas de reprobación son, por tanto, muy altas en los dos últimos años de la Enseñanza Media, lo cual puede interpretarse como síntoma de un mal aprovechamiento de los cursos por parte de los estudiantes y/o como reflejo de desfases importantes en los procesos de evaluación y enseñanza. Estos dos factores probablemente coexistan en la explicación de un fenómeno complejo y de larga data como éste.

3 Datos de algunos establecimientos seleccionados.

**Cuadro N° 8**

Tasa de aprobación promedio en centros educativos en exámenes de quinto año liceal, por orientación, asignatura relevada y región geográfica.

Período noviembre - diciembre de 2000. En porcentajes.

Grado	Orientación	Asignatura relevada	Tasa (%) de aprobación promedio en los establecimientos	
			Montevideo	Interior urbano
5°	Humanística	Historia	51	56
5°	Humanística	Literatura	68	58
5°	Humanística	Filosofía	63	57
5°	Humanística	Matemática	34	38
5°	Científica	Matemática A	41	44
5°	Científica	Matemática B	45	43
5°	Científica	Física	47	55
5°	Biológica	Biología	58	63
5°	Biológica	Física	35	44
5°	Biológica	Química	53	53
5°	Biológica	Matemática	46	45

*Fuente: ANEP – Comisión y Secretaría Técnica para la Transformación de la Educación Media Superior (2002 b).*

**Cuadro N° 9**

Tasa de aprobación promedio en centros educativos en exámenes de sexto año liceal, por orientación, asignatura relevada y región geográfica.

Período noviembre - diciembre de 2000. En porcentajes.

Grado	Orientación	Asignatura relevada	Tasa (%) de aprobación promedio en los establecimientos	
			Montevideo	Interior urbano
6°	Derecho	Historia	63	66
6°	Derecho	Filosofía	75	77
6°	Derecho	Derecho	68	69
6°	Economía	Historia	76	72
6°	Economía	Matemática A	40	56
6°	Economía	Matemática B	51	59
6°	Ingeniería	Física	64	69
6°	Ingeniería	Matemática A	38	49
6°	Ingeniería	Matemática B	59	56
6°	Ingeniería	Matemática C	58	70
6°	Arquitectura	Historia	80	85
6°	Arquitectura	Matemática	50	65
6°	Arquitectura	Dibujo	76	89
6°	Medicina	Matemática	44	60
6°	Medicina	Biología	63	70

Cuadro N° 9 (continuación)

Tasa de aprobación promedio en centros educativos en exámenes de sexto año liceal, por orientación, asignatura relevada y región geográfica.

Período noviembre - diciembre de 2000. En porcentajes.

6°	Medicina	Física	51	61
6°	Medicina	Química	62	72
6°	Agronomía	Matemática	59	55
6°	Agronomía	Física	93	53
6°	Agronomía	Química	58	69
6°	Agronomía	Botánica	58	79

*Fuente: ANEP – Comisión y Secretaría Técnica para la Transformación de la Educación Media Superior (2002 b).*

En suma, si la “igualdad de oportunidades de acceso” a la Educación Media tiene limitaciones en Uruguay -como se vio en el apartado anterior-, éstas son bastante más importantes cuando se considera la “igualdad de oportunidades de resultados”. No todos los estudiantes uruguayos del Ciclo Básico de la Educación Media cuentan con las mismas chances de alcanzar resultados satisfactorios en disciplinas claves como lo son Matemáticas, Lengua, Ciencias Sociales y Experimentales, por lo que no todos incorporan los conocimientos ni desarrollan las competencias claves para la vida. En una perspectiva de derechos esto significa que muchos de los adolescentes uruguayos no tienen integralmente garantizado su derecho a la educación.

#### 4. El fenómeno de la deserción

De acuerdo al inciso (e) del Artículo 28 de la CDN: “los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación, y a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar”.

En el caso de Uruguay los últimos años, distintos estudios y diagnósticos sobre la Educación Media han demostrado en forma contundente que la deserción constituye un problema muy serio.

En efecto, de acuerdo a los datos de un reciente estudio de seguimiento de una cohorte de estudiantes (Cuadro N° 10), solamente uno de cada cinco estudiantes que ingresan al Ciclo Básico en establecimientos públicos logra alcanzar el sexto grado de Educación Media sin repetir ningún curso (es decir, con un desempeño óptimo), al tiempo que otros tres desertan en ese lapso y uno permanece rezagado.

Cuadro N° 10

Trayectoria educativa de los estudiantes que ingresan al Ciclo Básico de Educación Pública. Análisis de la cohorte 1996. En porcentajes.

Ingresan a 1° en marzo de 1996	100
Promueven 5° Año en 2000 y se reinscriben (cursado óptimo)	19,0
Salen del sistema educativo entre 1996 y 2000	57,9
Permanecen rezagados en el sistema (en 5°, 4° o en el Ciclo Básico )	22,9
Sin datos	0,2

Fuente: ANEP – Comisión y Secretaría Técnica para la Transformación de la Educación Media Superior (2002).

Por su parte, el Cuadro N° 11 revela que la deserción se inicia en el primer ciclo de Enseñanza Media: 3 de cada 10 estudiantes que se inscribieron en 1er. año del Ciclo Básico en 1998 desertaron sin completar el ciclo antes del 2001.

Cuadro N° 11

Trayectoria educativa de los estudiantes que ingresan al Ciclo Básico de Educación Pública. Análisis de la cohorte 1998. En porcentajes.

Ingresan a 1° en marzo de 1998	100
Promueven 3er. año en 2000 (egreso en tiempo)	49,9
Total que salen del sistema entre 1998 y 2000 (sin completar el Ciclo Básico)	28,7
Permanecen rezagados dentro del sistema al 2001	21,2
Sin datos	0,2

Fuente: ANEP – Comisión y Secretaría Técnica para la Transformación de la Educación Media Superior (2002).

A lo largo del ciclo educativo hay dos momentos claves en términos de salida del sistema: el comienzo del primer ciclo y el inicio del segundo. La suma de estas sucesivas camadas de estudiantes que van dejando la educación determina, finalmente, que sólo uno de cada tres jóvenes de 20 años de edad haya logrado culminar la Educación Media.

La gravedad de la situación se refuerza si se considera que a lo largo del decenio pasado (entre 1990 y 1998), cuando el país impulsó una reforma educativa de gran empuje, se mantuvieron estancados los niveles de egreso así como también la brecha en los logros entre los estudiantes de estratos socioeconómicos opuestos (relación de 4,64 entre el porcentaje correspondiente al primer cuartil de hogares y el último).

Cuadro N° 12

Adolescentes residentes en áreas urbanas que a los 20 años completaron la Educación Secundaria por estrato de ingreso del hogar (cuartiles 1 y 4). Años 1990 y 1998. En porcentajes.

Años	Total	Primer cuartil (25% de menores ingresos)	Cuarto cuartil (25% de mayores ingresos)
1990	32	14	65
1998	32	14	66

Fuente: CEPAL (2000).



Las cifras presentadas son en sí mismas preocupantes y despiertan aún mayor inquietud cuando se las coteja con las de otros países de la región, en particular aquellos que exhiben niveles de desarrollo humano y educativo similares a los de Uruguay (especialmente Argentina y Chile). En este sentido, la información presentada en el siguiente cuadro permite corroborar la distancia cada vez mayor que separa a Uruguay del resto de los países del Cono Sur. En 1999 prácticamente uno de cada tres jóvenes uruguayos de 15 a 19 años de edad había abandonado la educación sin completar la Enseñanza Media (28%) o incluso sin terminar la Primaria (2,6%), mientras que Chile presentaba cifras de 6,2% y 3,9%, respectivamente, y Argentina de 18,8% y 1,8%. En suma, Uruguay presenta una proporción de adolescentes que han abandonado la educación -ya sea sin haber culminado sus estudios primarios o sin haber terminado los secundarios- 138% superior a la de Chile y 48% a la de Argentina; incluso se halla por bajo del promedio latinoamericano, es decir, bajo la media de una de las regiones peor ubicadas en el mundo en materia de logros educativos.

Cuadro N° 13

Países seleccionados de América Latina de acuerdo a la situación educativa de sus adolescentes (15 a 19 años de edad) en las áreas urbanas.

Año 1999. En porcentajes.

	No ingresaron al sistema educativo	Desertores tempranos (durante el ciclo primario)	Desertores al finalizar el ciclo primario	Desertores al inicio del ciclo secundario	Desertores al término del ciclo secundario	Sub Total de desertores	Estudiantes muy retrasados	Estudiantes poco retrasados	Estudiantes al día	Egresados	Sub Total de Estudiantes y egresados	Total (*)
Argentina	0,4	1,4	12,1	6,7	2,3	22,9	8,8	11,2	40,8	16,4	77,2	100
Chile (**)	0,2	3,7	3,3	2,9	4,1	14,2	7,0	13,1	48,9	16,7	85,7	100
Uruguay	0,2	2,4	11,8	16,2	3,2	33,8	9,7	7,5	28,6	20,4	66,2	100
Promedio simple de América Latina (***)	1,8	8,0	10,2	7,2	2,7	29,9	11,9	9,6	33,7	15,1	70,3	100

Fuente: CEPAL (2002).

Notas: (\*) Los totales pueden no sumar exactamente 100 por errores de redondeo; (\*\*) Los datos corresponden al año 2000; (\*\*\*) Además de los países considerados en el cuadro, fueron tomados para calcular este promedio los siguientes: Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay -total urbano-, Perú y República Dominicana.

## 5. Comentarios finales

Al aprobar la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, los Estados se comprometieron a garantizar el derecho a la educación, implantando la Enseñanza Primaria y gratuita para todos, fomentando el desarrollo de la Enseñanza Secundaria en sus distintas formas y haciendo la Enseñanza Superior accesible a todos sobre la base de la capacidad.

Como se ha planteado a lo largo del texto, el cumplimiento del derecho a la educación debe evaluarse en diversas dimensiones, entre las que sobresalen el acceso, la calidad y el egreso.

En la Educación Media uruguaya -foco de este trabajo- ninguna de las tres dimensiones está plenamente asegurada, como lo señalan sintéticamente estos tres datos: en 1999 uno de cada tres adolescentes en todo el país no asistía a ningún tipo de establecimiento educativo; entre quienes sí lo hacían, los resultados distaban de ser buenos; únicamente egresa de la Enseñanza Media un tercio de cada generación de estudiantes. Las cifras apuntan entonces con contundencia que muchos de los adolescentes uruguayos no gozan plenamente del derecho a la educación.

Esto es grave para los individuos y también lo es para el país. En un mundo signado por la creciente valoración del conocimiento técnico, el avance de los medios de comunicación y la instauración de la "sociedad de la información", la Educación Media se presenta como un ciclo clave para los países. No es posible pensar en procesos autosustentables de crecimiento y desarrollo sin contar con recursos humanos altamente calificados, con capacidad de aprender a lo largo de la vida, adaptándose y aportando al progreso colectivo. Hoy por hoy, muchos de los países desarrollados han conseguido la plena universalización de la Educación Media y apuestan a la generalización amplia de la Educación Terciaria. Con relación a este parámetro, Uruguay sufre ya un claro rezago en su desarrollo educativo, lo que representa un serio riesgo en un mundo globalizado como el actual.

## Bibliografía

- ANEP – Comisión y Secretaría Técnica para la Transformación de la Educación Media Superior (2002 a): “Fundamentos y contextos pertinentes para el proceso de transformación de la Educación Media Superior”, *Cuadernos de Trabajo N° 15, Serie Aportes para la reflexión y la transformación de la Educación Media Superior*, ANEP/TEMS/MEMFOD, Montevideo.
- ANEP – Comisión y Secretaría Técnica para la Transformación de la Educación Media Superior (2002 b): “Aproximación al estudio sobre los resultados de los exámenes en segundos y terceros años del bachillerato diversificado en liceos públicos”, *Cuadernos de Trabajo N° 14, Serie Aportes para la reflexión y la transformación de la Educación Media Superior*, ANEP/TEMS/MEMFOD, Montevideo.
- CEPAL (2002): *Panorama Social de América Latina, 2001-2002*, CEPAL, Santiago de Chile.
- CEPAL (2000): *Panorama Social para América Latina*, CEPAL, Santiago de Chile.
- CEPAL, Oficina de Montevideo (2002): *¿Aprenden los estudiantes en el Ciclo Básico de Educación Media?*, CEPAL, Montevideo.
- CEPAL, Oficina de Montevideo (1991): *Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay*, CEPAL, Montevideo.
- MESyFOD (1999): *Informe de anticipación de resultados del Censo Nacional de Aprendizajes. 3er año del Ciclo Básico de Enseñanza Media*, MESyFOD, Montevideo.
- Tenti Fanfani, Emilio (2000): “Culturas juveniles y cultura escolar”, Documento presentado al seminario “*Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio*”, mimeo, Brasilia.
- UNICEF - Oficina en Uruguay (2003): *El trabajo infantil y adolescente en Uruguay y su impacto sobre la educación. Análisis de la situación en la década pasada y el presente*, UNICEF, Montevideo.





# Democracia y derechos humanos de la niñez y la adolescencia

*Juan Faroppa Fontana\**

## 1. Derechos humanos y cultura de derechos

La vigencia del marco constituido por el Derecho Internacional de los Derechos Humanos en general –y de los derechos de la niñez y de la adolescencia en particular– y el concepto de democracia, son ideas esencialmente complementarias. Por reiterada que resulte esta afirmación, se hace necesario volver a enfatizar en esa interacción permanente, más aún cuando, en las actuales circunstancias sociales, económicas y políticas que atraviesa la humanidad, se hace difícil contribuir a generar y fortalecer una *cultura de derechos*.

Más allá de avances y retrocesos, el Uruguay siempre se ha reconocido a sí mismo como un país ligado, desde sus orígenes, a una fuerte vocación democrática. Sin embargo, ese sentimiento democrático, al igual que el respeto a los derechos humanos, no se adquiere de una vez y para siempre. Por el contrario, se trata de una construcción permanente que exige conservar siempre una actitud alerta ante cualquier hecho o situación que recorte, afecte o impida que todos los derechos humanos de todas las personas se hagan efectivos.<sup>1</sup>

---

\* Consultor del Área Adecuación Legal e Institucional de la Oficina de UNICEF en Uruguay. Doctor en Derecho y Ciencias Sociales por la Universidad de la República, Uruguay. Profesor Ayudante de la Cátedra de Derechos Humanos de la Facultad de Derecho de la Universidad de la República, Uruguay.

1 A partir de la reinstauración democrática, en la región donde está inmerso nuestro país, al histórico déficit en materia de indicadores relativos a derechos humanos económicos, sociales y culturales, se han venido agregando, en los últimos tiempos, medidas gubernamentales que lesionan seriamente los propios derechos civiles y políticos (como por ejemplo, decisiones que afectan el derecho a la vida o la integridad física de personas internadas en recintos carcelarios; desconocimiento del principio de separación de poderes; limitaciones a las libertades de expresión y de reunión sin fundamento en el marco jurídico vigente, entre otras).

Hablar de *cultura de derechos* no implica adoptar una posición reduccionista que solamente encuentre en esa expresión referencias a una fundamentación jurídica. En un sentido más abarcador, la *cultura de derechos* demanda una elaboración más amplia sobre un discurso y una práctica ciudadanas que oriente o articule las relaciones en la sociedad sobre la base del máximo respeto a la dignidad humana. Sin embargo, esta concepción amplia no implica llevar el debate al campo de los *valores* (concepto siempre relativo, teñido de subjetividad y de componentes estrictamente íntimos, ligados a opciones filosóficas, ideológicas o religiosas<sup>2</sup>), sino que, precisamente, pone el centro de la cuestión en la idea (más precisa y objetiva) de *derechos*.<sup>3</sup> Esta opción tiene su fundamento en el hecho de que existe un amplio catálogo de normas de convivencia que la humanidad ha ido reconociendo como esenciales a su propia existencia, y que desde hace un poco más de cincuenta años comenzó a plasmarse en acuerdos universales para defender su vigencia y efectividad. Este catálogo de normas de convivencia no es otra cosa que el Derecho Internacional de los Derechos Humanos. La positivización de los derechos humanos constituye el libro de bitácora o la hoja de ruta donde se han plasmado los mínimos consensos objetivos adoptados por la humanidad sobre cómo deben desarrollarse las relaciones entre todas las personas y entre éstas y los Estados. En otras palabras, se trata de pautas de conducta que la comunidad internacional ha venido aceptando y desarrollando, y que constituyen una plataforma (nunca un límite) a partir de la cual se pueden seguir construyendo y ampliando herramientas para promover la dignidad humana.

## 2. Los derechos humanos como construcción histórica

En la actualidad, la humanidad se enfrenta a uno de los mayores desafíos de las últimas cinco décadas, en la medida en que el Derecho Internacional –donde también se incluyen los mecanismos de promoción y protección de los derechos humanos– ha sufrido un ataque sin precedentes.<sup>4</sup> No obstante, y a pesar de reconocer la gravedad de la situación creada, la historia nos enseña que nuestra

---

2 En este sentido, Sonia Picado (1990: 14) controvierte la posición que sostiene que los derechos humanos “equivaldrían a valores anteriores o superiores a las normas legales”, debate “que nos remite a un tema adicional: la existencia y contenido de los valores mismos, punto en el que tampoco existe unidad”. La autora concluye señalando que si se apela a la posición que critica “deberá asumirse, además, una determinada tesis axiológica, y las tesis axiológicas tienen orientaciones muy encontradas como para poder obtener claridad”.

3 “Las sociedades humanas sienten la necesidad de plasmar en normas legales los valores éticos y sociales por los cuales quieren regirse. El surgimiento del Derecho nacional e internacional para la protección de los derechos humanos es un claro reflejo de ese fenómeno. El respeto a la dignidad humana, idea básica sobre la cual se funda este derecho, creció a lo largo de los años hasta alcanzar un consenso de tal magnitud que hizo imprescindible su expresión en normas legales, con el fin de proteger eficazmente a la persona humana frente a los actos que violaban o amenazaban violar su dignidad” (Medina 1990: 13).

especie busca y encuentra, permanentemente, herramientas para lograr mayores niveles de expansión para las potencialidades de la persona humana. En este sentido, seguramente se superarán estos dramáticos retrocesos para continuar esa larga e inconclusa evolución de los instrumentos que conforman el Derecho Internacional de los Derechos Humanos.

Lo anterior permite ingresar a un concepto de derechos humanos como *construcción histórica*, sin perjuicio de las diferentes teorías o escuelas que debaten sobre el origen de los mismos (esto es: si se trata de derechos preexistentes a la persona humana; o si surgen de la positivización de las normas; o si constituyen el resultado de determinadas condiciones económicas y sociales que se dan en un momento histórico específico<sup>5</sup>). Si analizamos las diferentes etapas que ha atravesado la humanidad, el reconocimiento de los derechos fundamentales está ligado a la idea de proceso permanente, de progresividad, de desarrollo. En este plano, el hilo conductor de esta historia está constituido por la *limitación al ejercicio arbitrario o autoritario del poder* para regular, sobre esa base, la convivencia en sociedad.<sup>6</sup> En otras palabras, puede decirse que, desde su origen, las comunidades humanas comprendieron que era necesario, para su propia existencia, que algunos miembros del grupo tomaran a su cargo la conducción del mismo y su defensa ante ataques externos. Pero, complementariamente, también fueron advirtiendo que el poder que representaba el ejercicio de esas funciones debía ser regulado para evitar abusos y arbitrariedades.<sup>7</sup> Desde estos orígenes, la tarea de generación y reafirmación de los derechos humanos ha sido permanente: basta atender la dinámica de los escenarios que se fueron construyendo a partir de la incidencia de las nuevas tecnologías o las nuevas formas de relaciones económicas, sociales o políticas, para comprender la necesidad de este proceso de búsqueda de nuevos instrumentos y nuevos mecanismos de protección de la dignidad, la libertad y la igualdad de todas las personas. Entre otras dimen-

---

4 Concretamente, a partir de la violación de las normas fundacionales de la Organización de las Naciones Unidas por parte de los Estados Unidos de Norteamérica, Gran Bretaña y España, el 19 de marzo de 2003, al decidir una guerra de agresión contra un Estado miembro de dicha organización. De acuerdo a la Carta de las Naciones Unidas únicamente hay dos excepciones a la regla general de la prohibición de la fuerza armada que haría de ésta un uso legítimo en términos legales: la recogida en el art. 42, que establece que si no se logra el cumplimiento de las Resoluciones del Consejo de Seguridad por medios pacíficos se pueden tomar, mediante el acuerdo del Consejo de Seguridad, acciones necesarias para mantener o restaurar la paz y seguridad internacionales; y el derecho inmanente de legítima defensa, individual o colectiva, reconocido por el art. 51.

5 Ver Barbagelata (1973: 15 y stes.)

6 Según Pérez Luño (1991: 48): "un conjunto de facultades e instituciones que, en cada momento histórico, concretan las exigencias de la dignidad, libertad y la igualdad humanas, las cuales deben ser reconocidas positivamente por los ordenamientos jurídicos a nivel nacional e internacional".

7 "La teoría de los derechos fundamentales... es, en realidad, la expresión doctrinaria de la contienda histórica que se ha desarrollado entre los individuos y los grupos sociales frente al Estado" (Barbagelata Aníbal, o.cit.: 2).

siones, lo antes señalado permite introducirse en el surgimiento y en los fundamentos de los derechos de la niñez y de la adolescencia.

### 3. El desarrollo de los sistemas internacionales de promoción y protección de los derechos humanos

En el pasado siglo XX, especialmente a partir de la finalización de la Segunda Guerra Mundial, se ubica la etapa de la historia de la humanidad en la que se verificaron los mayores avances en el proceso de internacionalización de la defensa de los derechos humanos. En ese momento comienza a consolidarse la tendencia que defiende la postura de que las instituciones internas del Estado no constituyen una garantía suficiente para la vigencia de los derechos de las personas que habitan en su territorio. Esto significa un cambio sustancial de perspectiva, al menos si se toma posición a favor de las teorías contractualistas sobre el origen del Estado. Conforme a estas teorías, en un hipotético momento histórico, un grupo humano conviene en renunciar a parte del espacio de libertad de sus miembros para obtener mayores niveles de seguridad. De esa forma, cada individuo otorga a una nueva entidad creada con sus iguales (el Estado) la facultad de ordenar las relaciones sociales y de garantizar la seguridad individual y colectiva y la parte del espacio de libertad que cada uno conserva. Sin embargo, el mencionado cambio sustancial consiste en que la humanidad llega a un punto de su largo proceso evolutivo donde tiene la certeza de que ese pacto fundacional ya no es suficiente, y que para lograr la protección integral de los derechos humanos solamente puede concebirse en el marco de la internacionalización de sus mecanismos de protección.<sup>8</sup>

Paradójicamente, este proceso de producción internacional y nacional de instrumentos para la protección de los derechos humanos -acompañado por una gran movilización de la sociedad civil, actores académicos, organizaciones religiosas, etcétera- coincide con una realidad dolorosa: los derechos humanos nunca se violaron en forma tan sistemática, masiva y dramática como lo vienen siendo desde esa segunda mitad del siglo pasado hasta nuestros días. Esta constatación reafirma la idea de que no alcanza con fundamentar filosóficamente ni con reconocer en términos formales la existencia de estos derechos: los mecanismos nacionales e internacionales de protección de derechos humanos constituyen una condición necesaria pero no suficiente para la vigencia de los mismos. La efectiva realización de los derechos humanos dependerá, en consecuencia, de complementación entre esos mecanismos y la fortaleza de las políticas económi-

---

<sup>8</sup> En este momento "se había dado ya un paso fundamental: cuestionar el concepto tradicional de soberanía nacional. Quedaba muy claro que, en materia de derechos humanos, ella no podía ser absoluta" y que, en caso de violación de los mismos, la comunidad internacional "tiene no sólo el derecho sino el deber de intervenir para que esos hechos no se repitan, para investigarlos y para, eventualmente, sancionar políticamente a los responsables" (García-Sayán 1990: 291 y stes.)



cas y sociales que se adopten, en un marco institucional que permita la profundización de las relaciones democráticas en cada sociedad.

#### 4. Los derechos humanos de la niñez y la adolescencia

Como se anunció anteriormente, la referencia a la construcción permanente del concepto de derechos humanos, nos va a llevar a entender el surgimiento de mecanismos de promoción, protección y defensa de estos derechos con relación a los niños, niñas y adolescentes.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas 1948) utiliza reiteradamente las expresiones «toda persona»; «todo ser humano» o «todo individuo» al referirse a cada uno de los derechos que integra. Los Pactos Internacionales de Derechos Civiles y Políticos, y de Derechos Sociales, Económicos y Culturales (Naciones Unidas 1966) también utilizan la misma fórmula, al igual que otros instrumentos universales o regionales<sup>9</sup> de Derecho Internacional de los Derechos Humanos. En concreto: todos hacen mención a los derechos de «*toda persona* sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, opinión política o de *cualquiera otra índole...*». Entonces, ¿por qué sería necesario elaborar una convención internacional específica para la protección de los derechos de las personas menores de 18 años? La misma pregunta puede dirigirse a la necesidad de una convención para prevenir y erradicar toda forma de discriminación contra la mujer, o para eliminar todas las formas de discriminación racial. La respuesta a estas preguntas se encuentra en el hecho de que determinadas personas no solamente fueron, y son, víctimas de abuso de poder por parte del Estado, sino también por parte de otras estructuras de poder establecidas por razones culturales, históricas, o en otras causas que habilitaron formas específicas de dominación. No es parte de este trabajo ingresar a la discusión de si es posible hablar de violaciones a los derechos humanos solamente cuando éstas se originan en acciones u omisiones de los Estados, o si esa calificación puede también abarcar a otros sujetos o corporaciones que detentan determinadas porciones de poder económico, político o militar. Pero sí debe señalarse que la situación de mayor vulnerabilidad de determinados integrantes de nuestras sociedades generó la necesidad de establecer instrumentos y mecanismos específicos para asegurar la vigencia de sus derechos humanos.<sup>10</sup>

---

9 Como por ejemplo la Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José de Costa Rica), firmado el 19.12.1966, y ratificado por Uruguay el 8 de marzo de 1985, por ley 15.737.

10 Puede citarse la situación de la mujer, que, además de estar sometida al riesgo de ser afectada en el goce de sus derechos humanos por parte del Estado, lo estaba también a un poder originado en las características de una sociedad patriarcal. Solamente por hacer mención a nuestro país, hasta hace pocas décadas, esto llevaba a afectar, disminuir o eliminar el goce de determinados derechos políticos o civiles; no podía votar; no podía participar en las relaciones comerciales sin consentimiento de su marido; algunas figuras delictivas generaban diversos efectos según fuera un hombre o una mujer el sujeto activo de las mismas, etcétera.

En esa categoría se encuentran las personas que no han alcanzado los 18 años de edad, catalogados como *incapaces* por el ordenamiento jurídico<sup>11</sup> y sometidos al poder arbitrario de los adultos, no solamente en sus relaciones con el Estado sino, y principalmente, en el mismo hogar y en el ámbito de la escuela. De esta forma, y especialmente a partir del continuo desarrollo del principio jurídico de *no discriminación* se llega a la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas 1989<sup>12</sup>). En este momento, se reconoce en el plano del derecho internacional que los niños, niñas y adolescentes, como todas las personas, «gozan de los derechos consagrados para los seres humanos, y que es deber de los Estados promover y garantizar su efectiva protección igualitaria», a la vez que «se reconoce la existencia de protecciones jurídicas y derechos específicos de ciertos grupos de personas», entre los que se cuentan los niños, niñas y adolescentes.<sup>13</sup> En otras palabras: no se trata de *derechos diferentes* para los menores de 18 años con relación a las otras personas, sino del establecimiento de una protección complementaria (un «*plus de protección*») para este sector de la población en el ámbito de sus relaciones con el Estado, la sociedad y la familia.

La Convención representa un punto de inflexión en el proceso cultural, social e ideológico de ampliación de la esfera de protección de la dignidad humana. Este tratado internacional constituye la base sobre la cual los Estados Partes<sup>14</sup> deberán planificar sus políticas sociales y adecuar su ordenamiento jurídico y prácticas institucionales en materia de niñez y adolescencia, a partir de mecanismos que habiliten la más amplia participación social. El denominador común de todas estas acciones es el reconocimiento de la calidad de sujeto de derecho de todas las personas menores de 18 años de edad, vinculando íntimamente el concepto de ciudadanía democrática al goce efectivo de todos y cada uno de sus derechos humanos. Se pasa así de las viejas (y aún resistentes) doctrinas tutelares a una concepción edificada sobre la base de la protección integral de los derechos de los niños, las niñas y el adolescente como personas y miembros de una familia y de una comunidad. Esta situación jurídica implica la existencia de

---

11 Esto se complementa con la incidencia de imágenes construidas socialmente, que promueven la estigmatización y los prejuicios. Un resultado de lo anterior es el surgimiento, dentro de la categoría "incapaces" de la sub-categoría «menor» como diferente al concepto de niño o de niña. Así, el "menor" (en la percepción social de la realidad, en el discurso de las instituciones públicas y en la terminología periodística) es la persona que se corresponde a una situación de abandono moral o material o a una infracción a la ley penal. El menor se identifica, sin problemas, con el cliente habitual de las dependencias judiciales, policiales o del Instituto Nacional del Menor. Por el contrario, la sub-categoría de "niño o niña" se vincula inmediatamente con «nuestros hijos o hijas».

12 Ratificada por Uruguay el 28 de setiembre de 1990, por ley 16.137.

13 Cillero Bruñol (1999: 31).

14 En la actualidad todos los Estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas, con excepción de Estados Unidos de Norteamérica.

derechos y responsabilidades de estas personas, adaptados a la etapa de su desarrollo físico y emocional.

Por otra parte, la Convención sobre los Derechos del Niño incorpora principios rectores, que cumplen la función de interpretación del tratado, de orientación para el diseño de políticas sociales y para la verificación de la forma en que en cada Estado se cumple y se respeta cada uno de los derechos. Estos son los principios de no discriminación (artículo 2); interés superior del niño (artículo 3); supervivencia y desarrollo (artículo 6); y participación (artículo 12).

El mayor énfasis en la doctrina surgida con la aprobación de la Convención se ha centrado, sin dudas, en la reformulación de principio del *interés superior del niño*.<sup>15</sup> Antes de la vigencia de la Convención, dentro del sistema tutelar, esa expresión aludía a lo que los adultos (padres, jueces, maestros, etcétera) entendían por tal. Esto es: «*lo que a los adultos les parecía bueno para el niño*». A partir de la doctrina de la protección integral (sustentada en la misma Convención), por *interés superior del niño* no puede entenderse otra cosa que la efectividad de todos y cada uno de sus derechos humanos. En otros términos: todas las decisiones que en la familia, la sociedad, o el Estado afecten a una persona menor de 18 años tendrán que tener en cuenta, objetiva e indefectiblemente, vigencia efectiva de la integralidad de tales derechos. Como ha sostenido recientemente la Corte Interamericana de Derechos Humanos: «...la expresión interés superior del niño, consagrada en el artículo 3 de la Convención sobre los Derechos del Niño, implica que el desarrollo de éste y el pleno ejercicio de sus derechos deben ser considerados como criterios rectores para la elaboración de normas y la aplicación de éstas en todos los órdenes relativos a la vida del niño».<sup>16</sup> Por lo tanto, esta concepción viene a hacer un aporte sustantivo para la construcción de una *cultura de derechos*, desde que el interés superior del niño ya no es el concepto subjetivo e impreciso sometido a la discrecionalidad de los adultos, sino un indicador preciso de la forma como se garantiza el goce efectivo de los derechos de niños, niñas y adolescentes<sup>17</sup>.

---

15 Entre los numerosos trabajos elaborados por Miguel Cillero Bruñol sobre el tema, puede consultarse "El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño" en *Infancia, ley y democracia en América Latina* (1999: 69 y stes.).

16 Opinión Consultiva OC-17/2002 del 28 de agosto de 2002, Cap. X, párrafo 137.

17 Emilio García-Méndez enseña que "Posiblemente resulta más claro ahora entender que cualquier reducción de los ámbitos de la discrecionalidad resulta directamente proporcional a los espacios reales de la democracia. La historia y la experiencia confirman que no existe un solo ejemplo consistente que demuestre que la discrecionalidad (predominio de cualquier tipo de condición subjetiva) haya efectivamente funcionado (tal como debería ser, si nos atenemos a su discurso declarado) en beneficio de los sectores más débiles o vulnerables" (en: *Infancia, ley y democracia en América Latina*", Ed. Temis-Depalma, Santafe de Bogotá-Buenos Aires, 1999, pág. 28).

## 5. A modo de conclusión

Todo parece indicar que, en nuestra región, el mayor desafío que en la actualidad debe vencer el trabajo por la vigencia de los derechos humanos pasa por lograr su consagración efectiva y la ampliación de sus mecanismos de protección en Estados donde rigen sistemas democráticos. Por descabellado que pueda parecer, en ocasiones parecería más claro el objetivo de defender los derechos humanos en un contexto de gobiernos de fuerza, autoritarios, o bajo el yugo del despotismo militar. Cuando se restaura la democracia y el estado de derecho la percepción sobre posibles violaciones de los derechos humanos es más difusa, lo que obliga a hilar mucho más fino.<sup>18</sup> Entonces, lamentablemente muchas personas tienen aún dificultades para comprender que, como se dijo al principio, la democracia es inseparable del goce de los derechos humanos de todas las personas, sin ningún tipo de distinción ni restricción. Va de suyo que lo anterior comprende la vigencia de los derechos humanos de un sector de la población históricamente considerado *diferente*, como es el caso de la niñez y la adolescencia.<sup>19</sup> Por ello es necesario tener presente que en el ámbito de la familia, la comunidad o la escuela es donde se aprenden (o no...) las primeras lecciones de ciudadanía democrática, lo que demanda la práctica de la tolerancia, el respeto por la opinión diferente, y que los naturales conflictos se solucionen sobre esas mismas bases. Pero además, solamente en la medida en que los derechos de niños, niñas, adolescentes se promuevan y protejan en la escuela, la comunidad y la familia, se harán efectivos los derechos humanos de los adultos padres, familiares, vecinos o maestros. En definitiva, como señala Mauricio García (1999), se trata de asumir *«el ejercicio de los derechos del niño como un asunto relativo a la profundización de la democracia»*.

---

18 A título de ejemplo: puede suceder que cuando se denuncian violaciones a los derechos humanos de las personas que están presas en este momento en nuestro país por cometer delitos comunes, una parte considerable de la población no se interese por el tema. Sin embargo, si se trata de una dictadura o un régimen autoritario, y los que están presos son dirigentes o militantes políticos o sociales, o periodistas o, en algunos países se aplican penas crueles a mujeres o a miembros de una etnia diferente, sí existe una mayor preocupación social, de organismos no gubernamentales, medios de comunicación, etcétera.

19 También como ejemplo puede plantearse, en este caso, la pregunta de cuántos docentes están realmente convencidos de que algunas de sus actitudes en el aula, o que la vigencia de ciertos reglamentos de disciplina escolar, afectan negativamente los derechos humanos de los alumnos y alumnas.

## Bibliografía

- Barbagelata, Aníbal (1973): "Derechos Fundamentales", Ed. Fundación de Cultura Universitaria, Montevideo.
- Cillero Bruñol, Miguel (1999): "Infancia, Autonomía y Derechos: una cuestión de principios" en *Derecho a tener derecho*, Tomo 4, UNICEF, IIN, Fundación A. Senna, Montevideo.
- Cillero Bruñol, Miguel (1999): "El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño" en *Infancia, ley y democracia en América Latina*, Ed. Temis-Depalma, Santa fe de Bogotá, Buenos Aires.
- García, Mauricio (1999): "Familia, escuela y democracia, los pilares de la participación infantil" en *Derecho a tener derecho*, Tomo 4, UNICEF, IIN, Fundación A. Senna, Montevideo.
- García-Sayán, Diego (1990): *Curso Interdisciplinario en Derechos Humanos. Antología Básica*, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José de Costa Rica 1990.
- Medina, Cecilia (1990): "Derecho Internacional de los Derechos Humanos", Instituto Holandés de Derechos Humanos, Santiago de Chile.
- Pérez Luño, Antonio E. (1991): *Derechos humanos: estado de derecho y constitución*, Ed. Tecnos, Madrid.
- Picado, Sonia (1990): "Curso Interdisciplinario en Derechos Humanos. Antología Básica", Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José de Costa Rica.





## Dichos y hechos de un derecho particular: la participación

*Quima Oliver i Ricart\**

### 1. Introducción

La participación es un concepto complejo y sujeto a muchas interpretaciones, en especial cuando lo que queremos es perfilar las implicaciones del derecho que la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) reconoce a niños, niñas y adolescentes: que se escuchen y se respeten sus opiniones en todo aquello que afecta sus vidas.<sup>1</sup> A la luz de este principio, las prácticas tradicionales, los mitos y las estructuras autoritarias vigentes en la sociedad revisten el término de mayor ambigüedad y lo sitúan más cerca de un desafío que de una realidad documentada.

Teóricamente, la participación abre la puerta de la ciudadanía a aquellas personas que, por motivos de edad, todavía no pueden ejercerla a través del voto. Se trata, como describe Roger Hart (1997: 5), del medio para construir la democracia y medir su fortaleza porque “se refiere al proceso de compartir decisiones que afectan la vida del individuo y de la comunidad en la que vive”. Es, entonces, crucial no sólo para el desarrollo del niño sino para el desarrollo humano

---

\* Consultora en el Area de Participación Adolescente de la Oficina de UNICEF en Uruguay. Licenciada en Ciencias de la Información por la Universitat Autònoma de Barcelona y Magíster en Estudios Euro-Árabes por la Universitat de Girona.

1 Art. 12 de la CDN.: «1.- Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño. 2.- Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional».

como un todo, entendiendo por desarrollo el proceso de expansión de las libertades reales que la gente disfruta. Implica la necesidad de ser más democrático en lo básico, en lo esencial de la sociedad, contemplándola en su amplitud y diversidad.

A lo largo de la última década, a fuerza de traspies y de algunos aciertos, el mundo ha avanzado escudriñando las características de la participación infantil y adolescente. La intervención de niños, niñas y adolescentes en la Sesión Especial de las Naciones Unidas dedicada a la Infancia de 2002, hubiera sido impensable en la Cumbre Mundial de 1990; por ello se ha convertido en un hito histórico. No obstante, la trascendencia de la participación o, mejor dicho, la garantía para su sostenimiento va más allá de los grandes eventos –por relevantes que éstos sean– y debe engarzarse con la dimensión cotidiana para que el efecto sea real y el niño, niña o adolescente sienta que está plenamente gozando de su derecho.

El interés creciente que ha suscitado esa nueva atención a niños, niñas y adolescentes, como *socios* y no como simples destinatarios de políticas públicas o proyectos que procuran su bienestar, implica una cavilación más profunda y osada de lo que frecuentemente se prevé. Tenti Fanfani (2002) critica la profusión del discurso participacionista porque “se contradice con la realidad de las instituciones y las prácticas sociales, por lo general poco participativas y democráticas, en especial en el contexto sociocultural latinoamericano, cuyas tradiciones son más bien próximas del autoritarismo, el elitismo, la monopolización del poder y los recursos sociales estratégicos, etc. En síntesis, mucha participación en el lenguaje, poca participación en las cosas de la realidad. Por eso conviene tomar al lenguaje y las cosas de la participación como objeto de reflexión y no de celebración”.

La CDN marca un viraje en la condición histórica de la infancia y la adolescencia: el *menor* como objeto de compasión-represión, el ser incapaz o incompleto – como sostenían las viejas concepciones– pasa a ser un sujeto capaz de ejercer y exigir sus derechos. El niño, niña o el adolescente, ya no es patrimonio de los mayores sino que debe ser respetado como individuo que cuenta con una creciente capacidad para involucrarse e influir en los procesos de decisión que afectan sus vidas, sean de la índole que sean. Este derecho apoya la transformación del papel de niños, niñas y adolescentes en la sociedad, porque pasan de simples beneficiarios de medidas de protección o receptores de servicios a participantes en el proceso. De ahí la importancia del artículo 12.

Aunque la Convención adopte el derecho a la participación como uno de los prerequisites para su propia consumación, no especifica tipos ni da pautas de cómo ejercerla. El grado y la naturaleza de la participación de niños, niñas y adolescentes variarán de acuerdo al ámbito cultural y, en este sentido, es crucial tener presente la flexibilidad como una variable permanente. Durante la década pasada la pretensión de implementar los derechos relacionados con la participación se convirtió en un verdadero reto en América Latina, y hablamos de reto en



el sentido de enfrentar las barreras culturales, los hábitos tradicionales, las costumbres religiosas, el carácter autoritario de la escuela o del entorno familiar que obstaculizan o frustran cualquier iniciativa participativa. Por eso, incurrir en el tema imprudentemente, a sabiendas de cierta connotación subversiva, puede revertir en una reacción que estigmatice y censure más a niños, niñas y adolescentes que pretenden expresar libremente sus opiniones. Con más razón, entonces, conviene asumir que se trata de un proceso en construcción y que es a partir de las experiencias que se van definiendo estrategias e identificando claves efectivas.

Las dificultades que hay que desafiar hablan del adultocentrismo de la sociedad, de los bajos niveles de organización adolescente, de la escasez de espacios para la participación, de la resistencia adulta al protagonismo de los adolescentes o de que éstos recurran a actitudes autoritarias emulando a los adultos, en vez de proponer otras formas más horizontales y equitativas. La falta de tiempo o lo acuciante que puede resultar la consecución de metas concretas, puede contravenir también el proceso de asimilación de esa nueva actitud.

## 2. Escuchar opiniones

Algunos adultos interpretan equivocadamente el artículo 12 como el derecho de los niños, niñas y adolescentes a tomar y seguir sus propias decisiones. En realidad, no va por ese camino: el énfasis en la libertad de expresar sus sentimientos y puntos de vista no implica que tengan automáticamente poder de decisión, ni tan siquiera les confiere autonomía. El artículo 5 de la CDN no deja ninguna duda al respecto cuando exige la orientación y dirección de los padres y adultos en general para que los niños ejerzan sus derechos. Sin embargo, a medida que se desarrollen sus facultades y capacidades, las responsabilidades de los adultos y su derecho a tomar decisiones en nombre de los niños deberán ir disminuyendo.

Por tanto, retomando las riendas del significado, *respetar su opinión* equivaldrá al ejercicio esencial y consciente de escuchar, que no lleva implícito aprobar u obedecer, sino que esa opinión será considerada con respeto y seriedad. Da por sentado que el niño, niña o adolescente, irá asumiendo gradualmente más responsabilidades sin que esto signifique la cesión de potestades de los adultos.

Dada una situación en la que el niño opina, la tarea como adultos es considerar ese punto de vista junto a otros elementos que contribuyan a vislumbrar una decisión informada y racional. Se trata no solamente de escuchar, sino de incentivar la capacidad para razonar y cuestionarse; en este aspecto la edad y la madurez son parámetros decisivos. En consecuencia, cuando la decisión final difiera de la que el niño, la niña o el adolescente manifestó hay que darle el espacio, el tiempo y las herramientas para comprender por qué se sigue una acción determinada y no la de su preferencia.

Se constata entonces que no se pretende eliminar el papel de los adultos sino modificarlo. Aprender acerca de los puntos de vista y opiniones de los niños,

niñas y adolescentes depende, en primer lugar, de la voluntad de los mayores para aprender y escuchar, pero también de las oportunidades que se abran para atenderlos y discutir seriamente con ellos. Las representaciones que se hacen unos de otros no se complementan, y a la vez delatan vacíos que pueden atribuirse a la falta de comunicación. Por tanto, es elemental en este proceso estimular el diálogo e intercambio con honestidad porque, en definitiva, se requiere un cambio cultural en las relaciones y vínculos entre adultos y niños/as-adolescentes. La apertura de ese diálogo es imprescindible, no sólo para el ejercicio de la ciudadanía de los más jóvenes, sino para abrir una ventana y conocer el mundo de hoy.

Promover los derechos, y el de la participación en particular, cuestiona esas relaciones y presenta el desafío de establecer nuevas y más equitativas formas de vincularse. Es aquí donde surge el conflicto, el miedo y la resistencia. Por lo general, “padres y maestros demuestran una ambivalencia que se debate entre la aceptación de que la niñez tiene derechos y el temor de que aplicarlos producirá un caos” (Corona y Morfín 2001: 68). Tal vez por eso cuando hablan de derechos dicen que se debe hacer mención también a las obligaciones, a los deberes. Lo que sucede es que hay cierto desconcierto acerca de las decisiones que pueden o no tomar de acuerdo a esta nueva visión de la infancia y la adolescencia. Para Corona y Morfín (2001: 68), “uno de los retos más grandes para los adultos es encontrar la manera de dar un apoyo verdadero que no implique hacerlos más dependientes o frenar el desarrollo de su autonomía”. Si esto no fuera poco, añaden, además hay que aprender a diferenciar cuándo las acciones que se toman para favorecer al niño, niña o al adolescente, se convierten en manipulación o represión de sus capacidades.

Una vez más se hace patente que nos adentramos en zona de arenas movedizas, porque la filosofía de la CDN no es todavía moneda común para el ciudadano de a pie, más allá de que los gobiernos la hayan ratificado. La adecuación de las normativas o la provisión de políticas públicas que garanticen los derechos de la infancia y la adolescencia son asignaturas pendientes y, por tanto, no es de extrañar que en ese proceso de construcción de las nuevas relaciones exista una gran confusión acerca de cuál es el rol de los adultos y dónde están los límites de los derechos y de las responsabilidades de cada uno. Tampoco hay que olvidar los numerosos factores que contribuyen a que los adultos no sepan o no quieran reconocer el valor de una relación más democrática con los niños, niñas y adolescentes: las presunciones sobre la incompetencia y la invalidez de la experiencia infantil, las tradiciones de poder por parte de los adultos sobre los más jóvenes, el temor de perder estatus o control, el miedo a que dejen de respetarlos o incluso que escapen a su protección.

En contrapartida, surgen dudas un poco inquietantes acerca de cuáles son las claves, tal como se preguntan Corona y Morfín (2001: 70): “¿Se trata entonces de que se anulen las diferencias entre adulto y niño? ¿Cuál es el papel de los adultos? ¿Es que hay que borrar la noción de autoridad que confiere la experien-

cia ganada a través de la vida?" Este es uno de los puntos más complejos de la participación infantil. El problema en la búsqueda de relaciones más equitativas, aseguran, está vinculado a lo que se entiende por igualdad y diferencia y es necesario que, a la par de la igualdad, se reconozca esa diferencia en los niños, niñas y adolescentes. Latapí sostiene que hay dos maneras negativas de comportarse ante el diferente: "anularlo para afirmarme, o integrarlo a lo mío reduciéndolo a mis categorías, que es otra manera más sutil de anularlo" (citado en Corona y Morfin 2001: 70). La forma positiva sería tratar de entenderlo para poder distinguir su punto de vista y eso se consigue por medio de la comunicación y el diálogo. Todo esto indica la importancia de que se invierta tiempo en colaborar con los adultos para que superen esas barreras, comprendan más y logren desprenderse de sus miedos.

Estamos abordando el derecho del niño, niña o adolescente a ser escuchado y el deber del adulto a escucharlo pero, en los hechos, todavía siguen siendo los adultos los que representan los intereses de aquéllos; lo que plantea la duda de si, a pesar de la buena voluntad, logran satisfacerlos adecuadamente. La apreciación no es en vano porque no es suficiente atender las sugerencias, sino también alentarlos para que desarrollen y perfeccionen sus competencias y pongan en práctica los valores democráticos. Los adultos tienen el deber de orientar y dirigir a los niños, niñas y adolescentes de acuerdo a su edad, evolución y desarrollo, para que sean capaces de ejercer sus derechos. Se entiende que es una responsabilidad básicamente a cargo de la familia, la escuela y el Estado, y los esfuerzos por promover la participación no buscan romper con esa responsabilidad sino establecer nuevas formas de ejercerla.

Ante esta nueva idea de niño-adolescente sería necesario un nuevo paradigma de adulto. Es decir, si consideramos que los niños, niñas o adolescentes tienen conocimientos que pueden ser tomados en cuenta, el adulto tendrá que cambiar su actitud y abrirse a la posibilidad de aprender de ellos, tendrá que ajustarse a esta nueva concepción. Silvia Conde señala que compartir la responsabilidad en la toma de decisiones no significa que exista "una relación de absoluta igualdad, sino una relación asimétrica porque hay responsabilidades adultas que no se pueden delegar" (citado en Corona y Morfin 2001: 72) y hay una diferencia en conocimiento y en experiencia.

Sin el referente adulto, la participación infantil y adolescente perdería rigor y, en cierta manera, razón de ser. Afirmación arriesgada y ambigua tal vez pero, de hecho, es la negación u obstrucción de esa participación lo que la hace exigible, por una parte, y es la necesidad de la orientación adulta lo que la hace factible, por otra. Junto a la necesidad de incentivar la comunicación entre niños-adolescentes y adultos, hay que detenerse en los preconceptos que guían políticas públicas, normas y actitudes: ¿cuáles son los imaginarios que todavía prevalecen sobre la adolescencia y la niñez?

### 3. Formas de participación

En los procesos de participación adolescente ha persistido la postura de la prevención de problemas: delito, embarazo, deserción escolar, etcétera. Según Konterlink (1999), este discurso “por lo general descansa sobre una identificación negativa de los problemas de los adolescentes. Se previene una posible enfermedad o desvío”, lo cual obstaculiza la posibilidad de que los sujetos atendidos tengan injerencia en el desarrollo de los proyectos mediante la toma de decisiones.

Puestos a cuestionar podemos también detenernos en el uso de una terminología un tanto obsoleta, desfasada o contraria a la deseada visión universal de la participación. Vocablos como liderazgo o protagonismo serían más acordes a la tendencia/corriente de promover grupos talentosos que a la de aprehender a la adolescencia en su más amplia diversidad y heterogeneidad. Sabido es que en la organización o movilización de adolescentes -y sin que eso determine una mala voluntad- terminan imperando tácticas que favorecen a los grupos más vulnerables o a los que cuentan con capacidades especiales, ya sea para la comunicación verbal o para la movilización de sus compañeros.

Estos, en definitiva, son los entresijos del debate acerca de las prácticas participativas, cuestiones discutibles en función de qué se persigue. Por eso hay que distinguir entre la participación que se realiza en condiciones democráticas y no-discriminatorias, incorporando a los niños, niñas y adolescentes como verdaderos participantes, y aquellas otras formas que pueden ser clasificadas como no auténticas o ilegítimas.

Para ello, un modelo clásico útil es el de Hart (1992: 9) quien, a partir de la metáfora de una escalera, tipifica el nivel de participación de niños, niñas y adolescentes en eventos y proyectos: se inicia con la participación no auténtica o ilegítima y concluye con los proyectos iniciados por los niños-adolescentes con decisiones compartidas con los adultos. En realidad, esta propuesta ha servido más para que los promotores evalúen su actitud hacia los niños y las formas cómo promueven su participación que para medir la manera en que éstos participan. No obstante, vale la pena traer a colación las tres categorías consideradas de no participación porque son las que han predominado en la historia de la participación infantil y adolescente en América Latina.

El nivel más bajo es el de la *manipulación* y/o engaño y hace referencia a las situaciones en las cuales los adultos usan la voz de los niños, niñas o adolescentes para comunicar sus mensajes, a modo de portavoces, usando un lenguaje que no les es propio. El engaño se da cuando para no restar impacto de algún proyecto, los adultos niegan haber intervenido en su desarrollo para presentarlo como obra de niños-adolescentes.

La participación *decorativa* alude a la presencia de niños-adolescentes en eventos o actividades sin que hayan tenido involucramiento alguno en la organi-

zación, ni hayan sido informados. Difiere de la manipulación ya que en este caso los adultos no pretenden que los niños presidan el evento. Están simplemente ahí para una actuación, lo que no se debe confundir con su participación en el evento.

La llamada participación *simbólica* describe aquellos casos en los cuales aparentemente se les da a los niños, niñas o adolescentes la oportunidad de expresarse, pero en realidad tienen poca o ninguna oportunidad de elegir el tema o las formas de comunicarlo o de formular sus propias opiniones. Esto se ve a menudo en actos públicos cuando se presenta a un niño para leer un discurso en representación de otros y atrapa al público. Hart menciona que ésta es una de las formas más extendidas de involucrar a niños, niñas y adolescentes, y advierte sobre el peligro de que éstos interpreten que la democracia en realidad es un simulacro.

Estos tres tipos de participación no genuina se refieren a la movilización que hacen los adultos con los niños, niñas y adolescentes para sus fines, sin que en realidad se los consulte o informe, y mucho menos se los tenga en cuenta a la hora de tomar de decisiones. También hay que cuestionar su valor cuando son eventos aislados o son iniciativas sin continuidad, como suele suceder en estos casos cuyo objetivo es el impacto y no la sostenibilidad.

Son muchos los proyectos iniciados y controlados por adultos que enarbolan la bandera de la participación, que sirven más para alimentar el prestigio de los organizadores que para otorgar poderes a niños, niñas y adolescentes. Algunos de los aspectos de los procedimientos que se siguen hablan por sí mismos: selección en lugar de elección por considerar a los niños, niñas y adolescentes incapaces de elegir a sus propios representantes, el control de sus discursos o simplemente apostar por una cuestión de imagen.

Los otros cinco peldaños de la escalera (asignados pero informados; consultados e informados; proyectos iniciados por los adultos, decisiones compartidas con los niños; iniciados y dirigidos por los niños; proyectos iniciados por los niños, decisiones compartidas con los adultos) representan una participación auténtica porque contemplan elementos claves tales como la elección, la información, la consulta y el ser parte del proceso de toma de decisiones. A pesar del orden gradual de la escalera, no significa que los niños, niñas o adolescentes tengan que moverse siempre en los peldaños más altos. El principio que rige es la elección, es decir, que los programas deben ser diseñados de tal manera que maximicen la oportunidad para que cada niño, niña o adolescente escoja su forma de participación al nivel más alto de sus capacidades.

Se pueden establecer las diferencias entre las formas de participación de niños, niñas y adolescentes en un evento o proyecto teniendo presente factores como: el nivel de información y comprensión que tienen sobre el tema, el grado de participación en la organización e implementación del evento/proyecto, la

oportunidad que tienen para formular sus propias opiniones con relación al tema, la participación en la toma de decisiones, si el evento o proyecto ha sido iniciado por adultos o por niños-adolescentes y la retroalimentación que reciben.

### 4. Todo un aprendizaje

Participar implica también un aprendizaje. Un adolescente o un niño no puede reclamar, ni demandar, ni defender lo que no está al alcance de su conocimiento. La información sobre derechos humanos genera su exigibilidad y requiere de los adultos estar preparados tanto para suministrar la información y las herramientas como para atender esa demanda y sus consecuencias con todas las garantías. Todo esto sin perder de vista que está ante un ser en formación, que necesita que sus tiempos y sus formas de expresión sean íntegramente respetadas. Están en juego además, sobre todo en el adolescente, aspectos como la autoestima, la tolerancia, la crítica, el autorreconocimiento como sujeto de derechos, el bienestar psicosocial. La participación les permite adquirir las competencias que lo ayudarán a defenderse y protegerse. El protagonismo que les confiere el ejercicio de su derecho se fortalece con la toma de conciencia sobre la necesidad de que su involucramiento en la solución de los problemas sea efectivo. Pero no sólo eso, sino también por el sentimiento de pertenencia que van ganando, la imagen de sí mismos al hacer contribuciones efectivas a la sociedad, sentirse reconocidos y valiosos.

Hay necesidad de institucionalizar sistemas democráticos que otorguen a los niños, niñas y adolescentes voz sobre su propia vida, brindarles la oportunidad de saber qué son los derechos humanos de la única manera que es efectiva: practicándolos y el mejor lugar para ello es la escuela. Opiniones encontradas en este punto porque los críticos de la escuela como espacio de aprendizaje de la democracia coinciden en que tiene una estructura autoritaria que impide la participación de los alumnos en la toma de decisiones. Lansdown advierte que los principales obstáculos para que se convierta en el ámbito de práctica del derecho a participar son "la falta de un ambiente democrático en la enseñanza y la carencia de capacitación, materiales e instrumentos que permitan a los maestros enseñar los derechos humanos de manera integral, cotidiana y coherente con su propio comportamiento" (1998: 62).

En este sentido, cuando la realidad educativa arroja índices de deserción preocupantes, de falta de vínculo entre docentes y alumnos y de descontento creciente, cabe plantearse si la búsqueda de soluciones no pasa por la colaboración de todos los involucrados en el centro para elaborar programas adecuados. Con este mismo razonamiento, los alumnos debieran tener la oportunidad de participar en la planificación y evaluación de su educación e incluso influir en temas generales de política educativa. La solución de los

problemas o de los conflictos que se generan requiere de ese abordaje integral, es decir, de la toma de decisiones compartidas entre adolescentes y adultos con un mismo objetivo.

La sensibilización de docentes y adultos de los centros, la inclusión de los derechos en la currícula, la modificación de reglamentos que rigen la vida en el centro, etcétera, son requisitos para ir allanando el terreno. Por supuesto, el impacto en la institución se diferenciará en función de los contextos culturales y sobre todo de las condiciones favorables al diálogo que se propicien. La participación puede mejorar o incluso modificar la opinión del adulto respecto de los adolescentes y sus propuestas; puede incluso promover un cambio en las instituciones. De todas formas, hablar de un proyecto pedagógico de este calibre sigue estando lejos de la realidad.

El ambiente democrático y la participación en la escuela pueden fomentarse desde estructuras formales como consejos de alumnos o asambleas, e informales como el diálogo abierto entre alumnos y docentes o personal administrativo sobre diversos temas referentes al programa escolar, las instalaciones, la organización interna. Sin embargo, Thomas Hammarberg (1998) advierte que las evaluaciones realizadas a diversos centros educativos indican que son mucho más efectivos los proyectos en los cuales se vive un espíritu democrático en el trabajo diario que aquellos que se centran en la organización de representaciones estudiantiles. "Aunque las estructuras oficiales pueden ser de utilidad como apoyo, resulta evidente que el diálogo informal dentro del aula es el punto de partida."

Corona y Morfín (2001) destacan que diversas experiencias en América Latina han demostrado que una manera más integral de fomentar la democratización de las escuelas es fortalecer el vínculo con el entorno inmediato de los estudiantes, es decir, con su familia y su comunidad, por medio de programas y proyectos relacionados con la cultura y necesidades locales. La vía es facilitar procesos en los que participen alumnos, padres y docentes. "La transformación de la escuela toca su organización y dinámica interna, así como sus relaciones con el entorno." (Corona y Morfín 2001: 80). El reto de introducir el derecho a participar en las escuelas va más allá de la producción de nuevos textos escolares y de materiales didácticos. En muchos casos, se requerirán profundos cambios de actitud, de los métodos de enseñanza y de la filosofía del sistema escolar, y del rol que se da a los alumnos. El papel de los docentes en este proceso es fundamental. La escuela no puede enseñar la democracia sin practicarla; como intermediaria entre la familia y una comunidad más amplia juega un papel crucial en ese aprendizaje.

## 5. Desafíos

Son desafíos: incorporar el diálogo intergeneracional como el eje transversal para juntos -adultos y adolescentes- poder identificar vías alternativas de comunicación y consenso, reconocer la niñez y la adolescencia en su especificidad y propiciar formas creativas de hacer del tema una prioridad política y social.

Desafío es también encontrar o generar esos nuevos espacios para la participación teniendo en cuenta el ámbito cultural, las instituciones, la población que hará uso de ellos. Es importante asimismo no obsesionarse tanto por el impacto sino en cómo se constituye el proceso, lo cual implica también poner énfasis en el monitoreo y la evaluación de los proyectos, porque es ahí donde más han fallado muchas experiencias. Son estos aspectos los que requieren de mayor atención porque hablan del peso de la intervención real de niños, niñas y adolescentes en la toma de decisiones.

Otra de las claves tradicionalmente dejada de lado y que cobra valor a la hora de reflexionar sobre las buenas prácticas en participación, es cómo hacer sostenibles las dinámicas de participación adolescente. Está cada vez más claro que no hay modelos de planificación para desarrollar las prácticas participativas, dicen Hart y Lansdown (2002: 9-11): "es que no tiene por qué haberlos. La imposición de metodologías predefinidas niega la oportunidad de que niños y adolescentes desarrollen los enfoques que convienen a sus situaciones y preocupaciones de carácter único." Lo que es importante, destacan, es el compromiso por actuar de acuerdo con principios consensuados que respeten las capacidades del niño-adolescente y su aptitud para participar, así como una buena disposición para reconocerlos como socios.

Pese a esto, y sin pretensión de recetario, se pueden mencionar algunas premisas que auguran un mejor acierto de las iniciativas, programas o servicios en lo que al respeto de opiniones se refiere:

- Como punto de partida sería primordial indagar en las percepciones e intereses de niños, niñas y adolescentes; conocer, reconocer y respetar su diversidad teniendo en cuenta que son individuos y no un grupo homogéneo catalogado por la edad. Los resultados serían mucho más efectivos y la apropiación de la propuesta, mucho mayor.

- La participación debe ser voluntaria; la obligatoriedad contradiría la esencia del derecho.

- Se tendría que evitar reproducir las modalidades de participación que pueden ser útiles y factibles en el mundo adulto y no necesariamente en el infantil-adolescente. Habría que reconocer y legitimar, entonces, la diversidad de las expresiones que les son específicas y que muchas veces no concitan con las preferencias adultas.

- La participación no debe circunscribirse exclusivamente a la esfera política, a lo público como frecuentemente sucede, sino que debe extenderse ahora a dominios diferentes -más próximos también-. La articulación con todas las instituciones debiera servir para que la opinión infantil y adolescente pueda llegar a tener incidencia en las políticas públicas y en la modificación de estructuras que entorpecen, a veces involuntariamente, este derecho.



Hart y Lansdown (2002) sostienen que las tendencias principales actuales en tema de participación son que las ONG se interesan ahora mucho más en programas que en proyectos participativos aislados, lo cual "es reflejo de que se dan cuenta de que los proyectos individuales están limitados en el tiempo y que hace falta encontrar métodos sostenibles para hacer que los jóvenes participen en la vida de sus comunidades". Señalan que uno de los problemas de basarse en proyectos, como medio para fomentar la participación, era que los adultos creaban actividades para ellos y eso impedía que demostraran su potencial como agentes del cambio. Debiera ser natural, entonces, que cuando forman parte de organizaciones que abogan por la participación permanente sean ellos mismos quienes inicien los proyectos.

Los adultos siguen siendo el principal obstáculo en contra de la participación efectiva de niños, niñas y adolescentes. Hay que revertir la tendencia a promocionar los derechos a través de éstos sin contar con los padres. Hart y Lansdown (2002) indican que se pierde la oportunidad de involucrar en el tema a aquellos que tienen el máximo impacto en la vida cotidiana del niño, pero que existe un efecto más nocivo: "el de crear una lucha de valores en el hogar, lo que puede llevar a una reacción violenta en contra de los derechos infantiles porque los padres no los entienden".

Al hablar de construir una sociedad más participativa se entiende que somos iguales en derechos pero diversos en cualidades e intereses. Esto genera conflictos pero, por otro lado, también la posibilidad de superar diferencias y lograr acuerdos, considerando la diferencia como constitutiva de la convivencia democrática. La cuestión es idear mecanismos de concertación y diálogo, así como crear condiciones institucionales que legitimen esa diversidad sin el dominio de unos sobre otros. Pero en lo que a impulsar la participación infantil y adolescente se refiere, cabe estar alerta de no despertar suspicacias entre los distintos actores que intervienen en la vida de un niño, niña o adolescente. Más que privilegiar uno sobre otro, procurar su interacción para lograr un compromiso que dé empuje real y sostenido a esta incipiente cultura de derechos.

## Bibliografía

- Corona, Yolanda y Morfín, María (2001): *Diálogos de saberes sobre participación infantil*, México D.F., UNICEF-Comexani-Ayuda en Acción-Universidad Autónoma, pp. 68 – 72.
- Hammarberg, Thomas (1998): *La escuela y los derechos del niño*, UNICEF, Innocenti, Florencia.
- Hart, Roger y Lansdown, Gerison (2002): “Un mundo en evolución abre las puertas a los niños”, en *CRIN Newsletter*, Londres, N° 16, pp. 9 – 11.
- Hart, Roger (1992): *Children’s participation. From tokenism to citizenship*, UNICEF, Innocenti Essays N°4, Florencia.
- Konterllnik, Irene (1999): “La participación de los adolescentes: ¿exorcismo o construcción de la ciudadanía?”, en Tenti, Emilio (comp.) *Una escuela para los adolescentes*, UNICEF-Losada, Buenos Aires.
- Lansdown, Gerison (1998): “*La creación de las escuelas centradas en el niño*”, Actas del Seminario, Bogotá, p. 62.
- Tenti Fanfani, Emilio (2002): “*Las palabras y las cosas de la participación*”, Conferencia presentada al II Congreso Internacional de Educación, Guanajuato, mimeo, México.



## Adolescentes y medios de comunicación: reflexiones desde la docencia

*Martín Arocena\* y Bruno Cazzuli\*\**

### Resumen

En este artículo buscamos analizar algunas de las miradas que, de manera recíproca y compleja, se cruzan entre adolescentes, medios de comunicación y profesores. A partir de esta encrucijada reflexionamos acerca de las identidades adolescentes, con énfasis en lo plural que resulta tal realidad. Finalmente, detectamos una contradicción: los adolescentes configuran parte de su identidad con base en los medios, según se plantea; sin embargo, se ha comprobado que éstos no brindan espacios de participación amplia y auténtica a los adolescentes. Es así que formulamos preguntas, tanto acerca del rol del profesor con relación a los adolescentes como del que los medios deberían ocupar en el aula.

### 1. Introducción

La "adolescencia" puede enfocarse desde distintos ángulos. El punto de vista de los propios adolescentes es, sin duda, el más legítimo y significativo. No obstante, parece ser el menos tenido en cuenta. Se puede decir que este pequeño ensayo gira en torno de tres ejes: los adolescentes, los medios de comunicación y la docencia -ejercida por quienes escriben-. Es, en este sentido, una reflexión situada desde una perspectiva docente (por lo tanto nada desinteresada) que pretende constituir un modesto aporte hacia una mirada menos adultocéntrica del tema.

---

\* Estudiante de Profesorado de Historia en el Instituto de Profesores Artigas, Uruguay.

\*\* Estudiante de Profesorado de Historia en el Instituto de Profesores Artigas, Uruguay.

Al intentar abandonar dicha perspectiva lineal, arraigada históricamente, comienzan las complicaciones. Es verdad que estamos de acuerdo en dejar de ver al adolescente como un ser en tránsito hacia la adultez, lo que implica reducir la etapa adulta a un estadio acabado y final. Es verdad que debemos esforzarnos por comprender su punto de vista de forma comprometida, aun más como docentes, y docentes jóvenes. Pero ¿cómo hacerlo de una manera honesta y que contemple el fenómeno en toda su complejidad?

En primer lugar, observamos que no hay “un” punto de vista adolescente, y que no podemos hablar de adolescencia en singular. Se dice que los adolescentes no son un grupo homogéneo. En efecto, lo único que los une es la edad.<sup>1</sup> ¿Qué es entonces lo que los separa?

Sumamos otras interrogantes: ¿qué imagen de los adolescentes transmiten los medios de comunicación? ¿Esta imagen contribuye a dar cuenta de la complejidad del adolescente al cual queremos comprender? ¿Acaso no uniformiza<sup>2</sup> al adolescente, obstaculizando el tránsito hacia una perspectiva no adultocéntrica?

Estas son algunas de las preguntas que intentaremos responder en este ensayo.

## 2. La adolescencia como construcción

Lo que comúnmente se entiende por “adolescencia”, en primer lugar, no puede separarse de la realidad histórica. Es esta sociedad en que vivimos - “prefigurativa”, según Margaret Mead<sup>3</sup> - la que construyó, con mayor o menor apoyo en la realidad, el concepto de adolescencia.<sup>4</sup> Porque “la adolescencia” es una forma algo arbitraria (y en esto influye el así llamado mercado laboral) de

---

1 Expresiones de Quima Oliver en *Adolescencia, medios de comunicación y participación en el Uruguay*, Seminario de Capacitación para Futuros Docentes de Educación Media, 20 al 22 de Mayo de 2002, Salto, Uruguay.

2 “Los medios buscan crear una imagen que oculte las diferencias y las diluya; así la imagen del joven de los medios es una construcción globalizadora y homogeneizante que encubre la existencia de las diferencias...” (Charles 1994: 62)

3 “Ahora ingresamos en un período, sin precedentes en la historia, en el que los jóvenes asumen una nueva autoridad mediante su captación prefigurativa del futuro aún desconocido.” (Mead 1980: 35). Esta autora afirmaba: “...desde el punto de vista del ingreso en un presente para el que ninguno de nosotros estaba preparado por su comprensión del pasado, por su interpretación de la experiencia contemporánea o por sus expectativas para el futuro, todos los que nos criamos antes de la Segunda Guerra Mundial somos pioneros, inmigrantes en el tiempo, que hemos dejado atrás nuestros mundos familiares para vivir en una nueva era, en condiciones distintas de todas las que hemos conocido.” (Ibídem: 105). Quizás, aunque haya pasado mucho tiempo desde que la autora formuló esta idea, la misma siga siendo válida. El mundo de la Guerra Fría, hace rato abandonado, es el que conoció la actual generación adulta. ¿Serán los adolescentes “posmodernos” los que guíen a dicha generación en este nuevo mundo unipolar?

4 “La adolescencia es un concepto construido socialmente que tiene connotaciones culturales.” (UNICEF 2000: 89)

clasificar a los individuos inmersos en determinada franja etárea, que los distingue de la niñez y de la edad adulta como si se tratara de una etapa en tránsito. Sin embargo, en otras sociedades y en otras épocas, tal etapa no existe. En efecto: “La adolescencia es una construcción de las sociedades modernas que ven a la persona en una etapa pre-productiva, en preparación para llegar a ser lo que la norma social les indica: un adulto, productivo, con familia y sin asuntos pendientes con la ley: un «buen ciudadano».” (UNICEF 2000: 9)

A su vez, los adultos de estas sociedades modernas han desarrollado distintas formas de abordar la problemática de los que viven esa “etapa pre-productiva”. Se ha hablado así de los distintos paradigmas sobre la adolescencia: el paradigma de la manipulación, el más tradicional, la postura más adultocéntrica, que proyecta en el adolescente la imagen de que el adulto se crea sobre sí mismo; el paradigma de la mistificación, una visión romántica del adolescente, que lo ensalza sin verlo tal cual es, un mito “en el que el joven es sinónimo de energía, amor, aventura, belleza, diversión y consumo...” (Charles 1994: 62) “Ambos paradigmas, al estigmatizar o idealizar la adolescencia, terminan siendo funcionales a la manipulación de los adultos, ya sea porque sobrecargan a los adolescentes de responsabilidades o porque los despojan de sus derechos.” (UNICEF 2000: 10)

Por último, existe el paradigma de la cooperación, apoyado en la idea de que todos somos iguales en dignidad. Este se caracteriza, en consecuencia, por el diálogo entre adolescentes y adultos, en escucharse unos a otros con base en la solidaridad y la generosidad.<sup>5</sup>

### 3. Adolescencias vividas

Una vez comprobada la relatividad cultural y los distintos enfoques posibles de la adolescencia, cabe observar que dentro de “nuestra” sociedad, donde la población adolescente del Uruguay representaría el 11,5% del total<sup>6</sup>, esta etapa se vive, por los distintos sujetos, de las maneras más dispares, si es que cabe afirmar que todos llegan a vivirla. Hay individuos que involuntariamente deben salteársela y otros en los que se extiende más allá de lo establecido. Las adolescencias son, por lo tanto, diversas. “Este relativismo hace que cambien los hábitos de lectura, las preferencias musicales, la familiaridad con las nuevas tecnologías y el conocimiento y apego a cierto tipo de programas o publicaciones. Pocos son los adolescentes en Uruguay, por ejemplo, que pueden acceder a Internet desde su hogar, a pesar de que la pasión por la televisión homogeneiza de manera contundente ese universo.” (UNICEF 2001: 4) En definitiva, son múltiples y variadas las condicionantes para conocer cómo se manifestará o no la adolescencia en un determinado sujeto.<sup>7</sup>

---

5 Oliver (o.cit.).

6 UNICEF (2001: 4)

7 “...surge la duda de si existe actualmente en Uruguay una adolescencia homogénea, cortada por límites etéreos o existen varias, más condicionadas y diversificadas por factores socioeconómicos y culturales.” (UNICEF 2001: 3)

#### 4. Adolescencias en los medios

“...no es que no existan actividades protagonizadas por adolescentes susceptibles de ser noticiosas, sino que no se les da difusión –a excepción de los delitos–.” (UNICEF 2001: 3)

Al encender la TV, ¿qué adolescente vemos? ¿Cómo lo vemos accionar? Es indudable que los medios influyen en gran medida en la construcción social de la imagen adolescente, por lo que se hace necesario establecer el punto de contacto entre las situaciones reales de los adolescentes y las miradas que los medios les dirigen, esto es, conocer qué tan completo y nítido es el espectro de la cámara que los enfoca.

En primer lugar, cabe constatar que esa cámara es manipulada por adultos. Los programas que encontramos no son *de*, sino *para* adolescentes. Se ha concluido que en “el ambiguo abanico de programas o artículos considerados por algunos medios para adolescentes se incluyen los que abordan temáticas y problemas propios de la adolescencia desde una óptica adulta, ya sean padres, docentes, o especialistas” (UNICEF 2001: 3). En muchos casos, los jóvenes que presenta la televisión responden a un estereotipo construido desde el mundo de los adultos.<sup>8</sup> Es de suponer entonces que el paradigma de la manipulación sigue teniendo un peso importante en los medios audiovisuales.

En segundo lugar, la temática infantil y adolescente se ve cuantitativamente reducida: “...además de estar poco presentes los temas de infancia están focalizados en muy escasos rubros” (Gobbi et.al. 1999: 55) En tanto se abordan temas como salud, educación y violencia, otros se dejan de lado en buena medida: arte, deporte, derechos humanos, prostitución, vivienda, sexualidad, pobreza. Al reflexionar sobre los posibles efectos de esta situación, pensamos que ese enfoque mediático antepone los resultados (por ejemplo, violencia infantil) a los contextos que pueden explicarlos, tales como las pobrezas de los hogares (económica, afectiva, intelectual, etcétera). Existe, entonces, una traba para la comprensión de los adolescentes, en última instancia, para la realidad social toda.

La bibliografía consultada indica en general que el enfoque sobre el adolescente es sesgado, acotado, tal vez por la “poca rentabilidad” del público adolescente -sin independencia económica- para los medios. Además, su “idiosincrasia y la particularidad de sus gustos, a menudo no compartidos por los adultos, los convierten en discriminados por no poder acceder a lo que desean” (UNICEF 2001: 4)<sup>9</sup> Por otro lado, a la escasísima cobertura informativa sobre la situación general de la infancia y la adolescencia “se suma la brevedad y el enfoque en el tratamiento de las noticias sobre el tema” (Gobbi et.al. 1999: 56). Esto lleva a

---

8 Opinión de estudiante universitario recogida por Charles (1994: 62).

9 “En (...) los medios audiovisuales debido también a su dependencia publicitaria, prevalece la convicción de que tampoco generan demanda de mercado y por eso ni siquiera existen notorias estrategias de *marketing* de ámbito nacional dirigidas pura y específicamente al público de esta franja etárea.” (UNICEF 2001: 4).

que el adolescente muchas veces se proyecte como un mero objeto, una “dificultad”. “Es común que se catalogue a los adolescentes como problema, aunque los estereotipos también varíen en función del sector social al cual pertenezcan. (...) En Uruguay existe una percepción social de violencia e inseguridad ciudadana fomentada por los medios a través del incremento de las crónicas policiales que difunden.” (UNICEF 2001: 14-15)

En definitiva, los adolescentes en los medios de comunicación no son un sujeto, son un *tema*. No encontramos un programa de televisión llamado “Los adultos hoy” o “La problemática adulta”. Así, “es más noticioso cuanto menor sea el infractor, no por ser adolescente” (UNICEF 2001: 4). Nunca dirían “*mayores* copan un establecimiento”. Nunca se habla de “la delincuencia adulta”.

Podríamos decir entonces que la imagen mediática del adolescente se basa en algunos de los resultados de su accionar en el medio que lo condiciona, y no en una comprensión de la génesis de las relaciones que se generan entre los adolescentes y dicho medio. Se ve solamente, por decirlo de alguna manera, la punta del *iceberg*: “Cuando la información carece de contexto lo coyuntural pasa a ocupar el lugar de toda la realidad.” (Gobbi et al. 1999: 60).<sup>10</sup> Además, cabría incluso afirmar que los medios, así como por un lado homogeneizan al adolescente si se trata de abordar las “problemáticas típicas” de su edad (por ejemplo sexuales), por otro lado, son especialmente diferenciadores, discriminadores cuando se trata de establecer cuáles son los adolescentes que “se portan mal”, pues ahí se alude a un sector socioeconómico determinado. En este sentido, nos atrevemos a afirmar, contestando una de las preguntas que nos hacíamos, que los medios contribuyen muy poco a comprender a los adolescentes. Ahora bien, ¿qué vínculo genera el adolescente con los medios de comunicación?

## 5. Adolescentes, medios e identidad

Se dice que “los medios de comunicación pueden verse como una instancia centralmente implicada en la (re)producción de identidades y formas culturales estudiantiles”. A pesar de todo lo afirmado en el apartado anterior, parece difícil comprender, desde el lugar de profesores, la realidad adolescente sin aproximar-

---

10 “Nada tiene de malo que se informe sobre la jornada en que Mc Donald´s vendió hamburguesas para los niños con cáncer, ni que sean entrevistados (por única vez en todo un mes) niños víctimas de la pobreza y las inundaciones en Salto. Tampoco tiene nada de malo informar sobre una abuela que quiso canjear a su nieto por droga en Buenos Aires, ni sobre una niñera condenada en Londres por la muerte de un bebé. Tampoco atribuimos ninguna intencionalidad a informar sobre la desaparición de una niña en Rivera con imágenes de zonas carenciadas y breves declaraciones de su madre o a que un diputado maneje una cifra desmesurada sobre menores desaparecidos de su hogar sin aclarar si desaparecieron ese día, ese mes o desde que se lleva un registro en el país del número de desapariciones. Nada de malo si estas informaciones no fueran las únicas disponibles para acercarnos a la realidad de la infancia en nuestro país.” (ibídem)

nos a los medios masivos de comunicación. “Educativamente, somos llevados a evaluar el nexo cada vez más importante entre la cultura de los medios y la escolarización posmoderna...” (Green y Bigum 1995: 210).<sup>11</sup> No podemos dejar de lado la llamada “cultura tecno-popular” (Penley 1991: vii-xvii)<sup>12</sup> Los adolescentes, en muchos casos, prefieren mirar TV a leer “literatura”. Por eso, demonizar a la TV y ensalzar la cultura “alfabética” de forma exclusiva, nos llevaría a enseñar en el vacío. (Green y Bigum 1995: 220-221)

Según estos autores, los adolescentes ya no son más lo que eran antes. Estamos, comenta Rafael Bayce (2002: 4), “en una civilización neo-oral o audiovisual con predominio de lo icónico en que la lectoescritura y el libro decaen relativamente como medio de impresión sensorial frente al disco, el cassette, el video, el compact”. Se llega a decir que un nuevo tipo de subjetividad humana se está formando, que a partir del nexo entre la cultura de los jóvenes y el complejo crecientemente global de los medios, está emergiendo una formación de identidad completamente nueva (Bayce: 212) Los adolescentes son *otros*. Y su alteridad aterra a los adultos. ¿Cómo lograr, pues, una verdadera comunicación con estos sujetos?

Hay varias sugerencias. Dice Bayce (2002: 6): “Un ascético, distante, sublime y bien comportado docente, por más saber que tenga sobre contenidos, por más cuidado que ponga en la preparación de clase, y por más convicción con que aderece su conocimiento y pedagogía está derrotado a priori”. También afirma que son necesarios íconos más poderosos, de sensorialidad más fuerte y de movilidad espacial más veloz que un libro común. Esto se debe, entre otras cosas, a que “la socialización de los jóvenes y adolescentes rechaza los medios de socialización formal que intentan la reproducción del mundo adulto”, por lo que los adolescentes “se autosocializan conflictivamente con ellos a priori de nuevos modelos de rol que les provee la sociedad de consumo hedonista y del éxito...” (Green y Bigum 1995: 212). Es decir, las instituciones tradicionales como el liceo parecerían haber perdido fuerza, según este autor, como agentes de socialización, siendo la oferta consumista ofrecida por los medios un “refugio identitario”, si cabe la expresión, para el adolescente. Nos preguntamos: ¿para todos?

Sin duda, entonces, acercarnos al adolescente para lograr el diálogo implica reconocer la influencia de los medios masivos de comunicación en su percepción de la realidad. Pero hay que conocer cuál es el grado de dicha influencia: “Sería fácil presentar a los medios de comunicación como instancias que se filtran –sin transformación alguna– en las culturas juveniles y que invaden todos sus espacios, determinando los diversos aspectos que las integran. Pero, los discursos de los medios que se dirigen a los jóvenes y que muchas veces se presentan como unívocos, no siempre penetran y se asimilan de la manera esperada; sufren una transformación en el proceso de recepción y de encuentro entre el texto y el sujeto.

---

11 Todas las citas de la obra de Green y Bigum fueron traducidas del portugués por los autores.

12 Citados por Green y Bigum (1995: 222).



Estos discursos se traducen en múltiples significados, dependiendo del universo cultural en el que se insertan; algunos mensajes se reproducen, otros se ignoran o modifican, dependiendo de la funcionalidad de los mismos, de la forma y del contenido que presentan y de las diversas matrices culturales de los receptores; matrices que actúan como elementos de mediación entre el texto, el contexto y el joven." (Charles 1994: 61)

Pensamos, por esto, que la identificación del adolescente con los mensajes de los medios dista mucho de ser lineal.<sup>13</sup> De hecho ¿cómo podemos decir que los adolescentes se identifican plenamente con la imagen que de ellos dan los medios si "la percepción de los propios adolescentes es que se convierten en protagonistas de los medios con connotaciones negativas, objeto de crónicas policiales?" (UNICEF 2001: 16). Indudablemente el peso de los medios en la identificación adolescente y la estructuración de su percepción de la realidad es algo muy complejo y plagado de contradicciones ¿Está claro, por ejemplo, qué buscan los medios de los adolescentes?, ¿qué pretenden de ellos?<sup>14</sup> A pesar de la profunda imbricación entre la construcción social de la imagen adolescente y el accionar de los medios masivos de comunicación, no parece existir un vínculo social *explícito* entre adolescentes y medios. En este sentido, cabe transcribir estas palabras: "Podría decirse que ni los medios ni los adolescentes se han propuesto increparse mutuamente". Ninguno le cuestiona al otro, ni hay expectativas de gran magnitud. Los adolescentes como espectadores se aferran a la oferta que existe, pero en cuanto se les presenta la oportunidad de expresarse aprovechan para volcarse en ella, a pesar de la conciencia de no ser tenidos en cuenta." (UNICEF 2001: 23, el énfasis nos corresponde)<sup>15</sup>

---

13 Hablando en términos más generales sobre la identidad adolescente y juvenil, Charles (1994: 60) afirma: "Este proceso de construcción de identidad no es unívoco ni lineal, sino que, por el contrario, es múltiple y contradictorio, fruto del tejido de relaciones que tienen los jóvenes con las diversas instancias socializadoras" (menciona, entre otros, a los medios de comunicación).

14 Encontramos al respecto la siguiente opinión: "La mayoría de los medios de comunicación se rigen por criterios comerciales, por lo que les interesan los jóvenes concebidos como audiencia para aumentar el *rating*, para crear grupos de *fans*, de admiradores y de reproductores de canciones y de ídolos, pero, también para crear consumidores de estaciones radiofónicas y programas de televisión, de revistas, de discos y *cassettes*, de ropa y accesorios, de discotecas y conciertos. Los medios de comunicación buscan crear formas de reconocimiento colectivo a través del consumo musical, conformando los gustos, la admiración hacia el intérprete, la filiación hacia la estación radiofónica, la revista o el canal de televisión." (UNICEF 2001: 61).

15 Las emisoras radiales parecen ser el lugar más favorable a la presencia o participación de los jóvenes. Pero muchas veces de lo que se trata es de captar o imponer determinados gustos o corrientes. Por otro lado, las radios comunitarias constituyen un importante espacio de participación activa adolescente. Algunos de quienes participamos en el seminario "Educación, Derechos y Ciudadanía" en la ciudad de Salto, decidimos visitar posteriormente una radio comunitaria de La Teja ("El Puente FM"), donde pudimos comprobar que todas las propuestas comunicativas, muy variadas, eran dirigidas por jóvenes o adolescentes (sin excluir por ello la participación de los adultos).

## 6. Conclusiones y nuevas preguntas

“Se trata de convertir los países, las sociedades y las formas de vida en situaciones y contextos al alcance de los niños y las niñas.” (Hurtado 1999: 9)

A lo largo de esta exposición salió a luz, en medio de las interrogantes, la siguiente contradicción: según varios autores, los medios influyen profundamente en la configuración identitaria de los adolescentes y niños, en especial en estos tiempos supuestamente “posmodernos”. Sin embargo, otras fuentes -y nuestra propia experiencia- nos indican que los jóvenes tienen una participación muy limitada, focalizada, sesgada y acotada en dichos medios masivos de comunicación. ¿Es que los medios tienen un gran peso en la identidad y prácticas de los adolescentes sin que en dichos medios haya espacios para la participación concreta de estos actores sociales? ¿Cómo podemos explicar esa realidad? ¿No sigue siendo, en definitiva, una identificación pasiva, adultocéntrica, la de niños, niñas y adolescentes de hoy? ¿Hasta qué punto no están imbuidos los propios adolescentes de la visión adultocéntrica con que los demás actores sociales los observan?

Esta visión ha teñido, no sólo a los medios, sino -y sobre todo- a la enseñanza. El sistema de enseñanza ha sido una instancia -ya lo afirmaba Émile Durkheim- en que la generación adulta le dice a las nuevas cómo tienen que ser y qué rol han de ocupar en la sociedad que heredan. Por eso, “los verbos que se usan en la formulación de los objetivos educacionales son «verbos de afuera hacia adentro»: introyectar, asimilar, incorporar”. Pero es preciso “cambiar este modo de hablar y de hacer. Es preciso ver al adolescente como fuente de iniciativa y de acción, como fuente de libertad, o sea de opción; capaz de elegir” (Gomes Da Costa 2000). Esto es fundamental, como tantos autores lo han manifestado. Es algo con lo que concordamos totalmente. El problema es cómo llevar a la práctica estas ideas. La realidad liceal en el Uruguay no siempre favorece esa visión del adolescente, especialmente si tenemos en cuenta la masificación (no atacada aún en los hechos): es difícil estimular la iniciativa de 40 ó 50 “fuentes de libertad” abarrotadas en un salón frío, fervientes por salir cuanto antes de esa institución no siempre amigable, con bancos atornillados al piso...

Creemos que hay ciertas acciones cotidianas que podemos llevar adelante para mejorar la situación actual de la enseñanza. Como profesores conviene tener en cuenta que los adolescentes reaccionan contra el ejercicio subjetivo del poder, o cuando éste “no respeta reglas claras o leyes establecidas (discrecionalidad) o cuando es contrario a la razón y la justicia (arbitrariedad)”. (UNICEF 2000: 9) Un ejemplo de esto: en el correr de nuestra experiencia como docentes, hemos tenido la oportunidad de comprobar lo fastidiosa que es para los estudiantes una evaluación arbitraria de escritos, sin reglas de corrección claras, pre-establecidas, inteligibles, racionales, verificables.<sup>16</sup> Intentar mejorar esto, puede ser un peque-

---

16 Si aquí hablamos de simples escritos, ¿qué podemos decir del mundo adulto, guiado por supuestas leyes del mercado que llevan irracionalidades e injusticias tan flagrantes?

ño pero importante paso hacia un diálogo más transparente y solidario con los adolescentes.

Por otro lado, luego de haber reflexionado en torno de la relación entre adolescentes y medios, en tanto estudiantes-profesores en la Enseñanza Media, nos preguntamos en qué medida y de qué modo cabe modificar o replantearnos nuestro rol docente en dicho sentido. Es decir, ¿hay que “ceder” en el aula frente a los influyentes medios de comunicación? ¿O más bien integrarlos de forma crítica y consciente a los contenidos curriculares? ¿Hay que acercar a los estudiantes perspectivas que los ayuden a conocer y cuestionar la forma de uso, producción, distribución a nivel social y consumo de las nuevas tecnologías comunicativas?, o tal vez introducirlas en el aula “para que no se aburran”? Por otro lado, ¿acaso no será una nueva construcción adultocéntrica esa visión del adolescente como un ser mediático?

Pensamos que estos dos grandes centros de poder que son los medios de comunicación y el sistema de enseñanza, no han logrado aún abandonar el paradigma de la manipulación o el de la mistificación para adoptar un paradigma de cooperación. ¿Será que es peligroso para cierto *status quo* ese paradigma?

## Bibliografía

- Bayce, Rafael (2002): "¿Por qué siempre discriminador, ascético y ceñudo?", en *Educación, derechos y ciudadanía-Seminario de capacitación para futuros docentes de Educación Media*, Montevideo, ANEP-UNICEF, 2002, pp. 4-6.
- Charles, Mercedes (1994): "Los medios de comunicación en la construcción de la cultura de los jóvenes", *Estudios venezolanos de comunicación*, Caracas, N° 86, pp. 59-65.
- Gobbi, Carina, et al. (1999): "Resultados obtenidos: televisión", en AAVV, *En el medio de los medios*, Cotidiano Mujer, Montevideo, pp. 53-70.
- Gomes da Costa, Antonio Carlos (2000): "El educador tutor y la pedagogía de la presencia", en *Una escuela para los adolescentes-Reflexiones y valoraciones*, Ed. UNICEF-Losada, Buenos Aires, pp. 150-157.
- Green, Bill y Bigum, Chris (1995): "Alienígenas na sala de aula", en Tomaz Tadeu da Silva (org.), *Alienígenas na sala de aula*, Vozes, Petrópolis, pp.208-243.
- Hurtado, Julio (1999): AAVV, *En el medio de los medios*, Cotidiano Mujer, Montevideo.
- Mead, Margaret (1980): *Cultura y compromiso: el mensaje de la nueva generación*, Ed. Gedisa, Barcelona, 2ª. Edición.
- UNICEF (2000): *Adolescencia en América Latina y el Caribe: orientaciones para la formación de políticas*, Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe, Panamá, 2000.
- UNICEF (2001): *Adolescencia y medios de comunicación en Uruguay*, mimeo, Montevideo.



# La educación y los adolescentes en el escenario actual

*Francisco Beretta\* , Virginia Mockford\*\* y Luján Mogliazza\*\*\**

## **Resumen**

Este trabajo está orientado al análisis de la realidad actual de los adolescentes dentro del sistema educativo. En el contexto actual en el que se desarrolla la educación, intentamos mostrar a la teleformación como un recurso válido a utilizar en la formación de los ciudadanos, sin olvidar las competencias básicas que deben generarse desde la escuela. Todo esto enfocado hacia la transformación de roles que implica al docente, a los estudiantes y, por ende, a la Educación.

## 1. Introducción

Desde el advenimiento de los procesos de consolidación democrática en la región, pocos temas han sido tan nombrados como la participación. Su sobre utilización en el discurso político y técnico lo ha convertido en un concepto que a veces parece haberse vaciado de sentido. Participación es la palabra mágica para resolver los variados problemas de la comunidad, para abaratar costos de los servicios y, en general, aliviar distintos síntomas producidos por las crisis de integración que atraviesan las sociedades en este fin de siglo. La profusión de programas, técnicas y metodologías que se crean y recrean permanentemente son prueba de ello.

---

\* Profesor de Ciencias de la Naturaleza (mención Física) por el Centro Regional de Profesores del Litoral, Uruguay.

\*\* Profesora de Ciencias de la Naturaleza (mención Química) por el Centro Regional de Profesores del Litoral, Uruguay.

\*\*\* Estudiante de tercer año de Profesorado de Ciencias de la Naturaleza (mención Química) en el Centro Regional de Profesores del Litoral, Uruguay.

Si bien estas tendencias se observan con relación a diferentes situaciones y sectores de la sociedad, en la agenda de la participación también han entrado los adolescentes. La irrupción de los más jóvenes en el espacio social, por medio de expresiones a veces violentas, creativas o simplemente estando en la noche y en las esquinas de los barrios, en los centros urbanos, ha despertado la curiosidad, preocupación y hasta el horror de los decisores políticos, opinión pública y académicos.

En contraste con las respuestas punitivas planteadas por algunos, en el imaginario de muchos la participación de los adolescentes surge como una fórmula moderna, y a veces progresista, de dar cuenta de la definitiva presencia de los adolescentes en la vida social.

Muchas iniciativas parecerían más bien una fórmula de exorcizar la sensación de impredecibilidad y a veces miedo, que producen los adolescentes con su andar indiferente a los reclamos o propuestas generadas desde los adultos. El concepto de exorcismo como "conjura contra un espíritu maligno, (esto es) impedir, evitar, alejar un daño o peligro" (Diccionario de la Lengua Española 1992), guarda semejanza con el concepto de prevención, muy de moda entre las iniciativas generadas para los adolescentes. Y la prevención en general invoca a la participación como un instrumento para evitar otros males. El discurso de la prevención aparece "[...] como anticipación a comportamientos indeseables. Por lo general, descansa sobre una identificación negativa de los problemas de los adolescentes: prevención del delito, del embarazo, de la prostitución. Se previene una posible enfermedad o desvío" (Konterllink 1996)

Pero, ¿qué relación tiene esto con el desarrollo de competencias democráticas y la formación de la ciudadanía?

Las iniciativas que plantean la participación de los adolescentes acontecen en democracia; sin embargo, dependerá de la manera en que se conciba o promueva la participación al hecho de que ésta pueda llegar a ser una instancia posibilitadora de la profundización de esa misma democracia, o bien que pueda lograr neutralizar o minimizar esa capacidad. En este sentido, partimos de la definición de democracia como "un sistema de representación de intereses en los cuales los principios de libertad, de opinión y asociación son verdaderos prerrequisitos para el funcionamiento de las reglas del juego democrático, y que el desarrollo democrático implica la ampliación de los espacios en los que se puede ejercer el derecho a participar en las decisiones: familia, escuela o administración de los servicios." (Bobbio en Konterllink 1998)

Desde su rectificación casi universal, la Convención sobre los Derechos del Niño incorpora disposiciones que son una base para el desarrollo de competencias para la vida democrática. El derecho de todos los niños, niñas y adolescentes que sean capaces de formarse un juicio propio a poder expresarlo en todos los aspectos que les conciernen y a que sus opiniones sean tenidas en cuenta, junto al concepto de autonomía progresiva (Cillero 1997), a asociarse libremente, a buscar y recibir información y a no ser discriminados, conforman un grupo

de derechos cuyo ejercicio puede contribuir a la democratización de los espacios por los que transitan los adolescentes, construir un nuevo tipo de relaciones culturales y sociales de los adolescentes entre sí e imprimir orientaciones renovadoras a los procesos de cambio social. En este sentido, señala Cillero (1997): “El acceso a la responsabilidad y a la ciudadanía y la posibilidad de ser sujeto capaz de recrear y sostener relaciones democráticas no es algo mágico, que surge de un día para el otro. El aprendizaje de «virtudes ciudadanas», como combinación de derechos y responsabilidades (Repetto 1998), es un proceso que debe ir creciendo con la persona humana y debe ser facilitado y estimulado por las instituciones sociales y políticas.”

Los adolescentes se juntan y despliegan formas de agrupamiento con códigos y estilos propios. Transitan por instituciones -familia, escuelas, iglesias- encuentran los obstáculos y oportunidades de un mundo ya pautado por otros y los sortean como pueden. En esas interacciones van organizando su mundo interno, su subjetividad. Pensarse y organizar ese mundo interno, con percepciones y sentido de la participación; más que un conjuro contra los males de nuestro tiempo, es una apuesta a la construcción de una subjetividad independiente, parte activa de la sociedad.

No somos ajenos al hecho de que el contexto económico social en el que se quiere problematizar la participación de los adolescentes es un dato constitutivo del alcance y las posibilidades que tiene dicha participación. Adolescentes sin escuela y sin competencias para acceder a un mercado de trabajo cada vez más sofisticado y competitivo, suponen una exclusión a derechos básicos sin los cuales es difícil hablar de la construcción de una ciudadanía plena. Sin embargo, el acceso a esos derechos reclama una demanda consciente de los mismos. Según Lafer (1991): “la igualdad de los seres humanos en dignidad y derechos no es algo dado: es una construcción de la convivencia colectiva, que requiere el acceso al espacio público. Ese acceso al espacio permite la construcción de un mundo común a través del proceso de afirmación de los derechos humanos” Los procesos democráticos que se consolidan en la región son una oportunidad para ampliar cualitativa y cuantitativamente las bases de la ciudadanía.

## 2. La educación y los adolescentes en el escenario actual

Todos los sujetos activos deben manejarse con la incertidumbre, deben ser competentes, seres humanos capaces de resolver problemas que enfrenta cada uno de ellos y que enfrenta la sociedad. Según Hospitalé (1996: 45): “Sujetos competentes son aquellos que poseen ciertas competencias, entendido por tales a las capacidades agregadas y complejas de desempeñarse en los diferentes ámbitos que hacen a la vida humana. Las competencias se construyen y reconstruyen a partir de su interacción con el medio.”

Según Braslavsky (1996) existen diferentes tipos de competencias, entre ellas se encuentran: *competencias intelectuales*, se refieren a los procesos

cognitivos internos necesarios para operar con los símbolos, representaciones u otras abstracciones; *competencias prácticas*, se refieren a un saber hacer, a una puesta en el acto. No es posible dudar de su importancia para un mejor manejo de la vida privada; *competencias interactivas y sociales*, se refieren a la capacidad de los sujetos para participar como miembros de grupos; *competencias éticas y estéticas*, se refieren a la capacidad de distinguir lo bueno de lo malo y lo bello de lo feo.

La formación de seres competentes implica, además, fomentar el desarrollo de las macro habilidades: *leer, escribir, escuchar y hablar*. Abordar en el aula cualquiera de las macro habilidades supone enfrentarse a problemas que aparecen en nuestra vida cotidiana. El tratamiento en el aula, implica la presencia de objetivos que cumplir y la planificación de acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio. Según Hospitalé (1996: 46): "Al tratarse, pues, de habilidades complejas, surge la necesidad de ir transformando el aula en un ámbito en el que tenga sentido ponerse a escuchar y a hablar, a leer y a escribir." Ayudar a los alumnos en su apropiación, requiere por parte del docente adoptar formas de intervención coherentes con ese propósito.

Si partimos de la necesidad de escuchar, macro habilidad que la escuela debe potenciar y desarrollar, tendremos en cuenta que los requerimientos de escucha más importantes en el aula son los curriculares y los funcionales ligados a situaciones de comunicación. El docente por tanto, necesitará observar los diversos modos de escuchar de los alumnos: "distráido, atento, dirigido, creativo o crítico" (Brickel 1982), para identificar hasta qué punto su discurso es escuchado o de qué manera se escuchan los estudiantes entre sí.

¿Qué puede esperarse hoy de la escuela? Acordamos con Emilio Tenti Fanfani en que "(...) la escuela es una institución a la que se le pide mucho y se le da poco -prestigio, recursos, importancia, etc.-. Es una institución sobre demandada y empobrecida. No hay problema social -desde el desempleo hasta la criminalidad-, que no tenga que resolver la escuela. Algunos creen que en la escuela hay que aprender todo: desde lavarse los dientes hasta el respeto de las reglas de tránsito, desde la historia de Grecia hasta la geografía de la India, desde el inglés y la computación hasta la estructura del átomo" (2000: 14)

Si en algo se ha caracterizado la formación tradicional es por su carácter presencial y sincrónico. Parece evidente que un buen formador capaz de llegar a los profesores gracias a su personalidad, claridad expositiva y capacidad comunicativa es un agente formativo para alcanzar determinados objetivos educativos. Lo que ocurre es que las necesidades generadas por esta sociedad de la información en la que nos movemos, nos hace plantearnos nuevos modos de formación capaces de llegar a mayor número de personas, con el menor costo y en el menor tiempo posible, debido fundamentalmente al carácter efímero que tiene el conocimiento generado en una sociedad marcada por la inmediatez de los acontecimientos y la velocidad del cambio.



De Moura Castro (1998: 30) sostiene que se pueden usar las nuevas tecnologías para compensar lo que los sistemas tradicionales no pueden darse el lujo de ofrecer. De esta forma se puede extender el alcance de una buena educación a grupos que, de lo contrario, recibirían una instrucción de calidad muy inferior o no recibirían instrucción alguna. El autor afirma que las nuevas tecnologías ofrecen muchos caminos interesantes para mejorar la educación, pero cada uno de ellos no es igualmente bueno o apropiado para todos los países. Así, América Latina debe concentrarse en las tecnologías que compensan los factores que escasean, o sea, maestros bien preparados y recursos para pagar equipos costosos. Esta situación obliga a su vez a replantearse el papel de los distintos agentes educativos. A nuevos tiempos, nuevos recursos y nuevos perfiles profesionales que han de generarse o redefinirse. Según Tenti Fanfani (2000): “La escuela debe ser una institución que forma personas y ciudadanos y no «expertos» es decir, desarrolla competencias y conocimientos transdisciplinarios útiles para la vida y no disciplinas de esquemas abstractos y conocimientos que sólo tienen valor en la escuela.” Con ello defendemos la necesidad de definir el papel del profesor que implica una actividad llevada a cabo a distancia. Si bien, la formación tradicional puede ser completada con los recursos a los que se pueden acceder gracias al uso de nuevas tecnologías, éstas por sí mismas posibilitan la aparición de una nueva forma de aprendizaje: la teleformación.

Una de las respuestas que los sistemas de formación están comenzando a perfeccionar es lo que denominamos como teleformación. La teleformación “es un sistema de impartición de formación a distancia, apoyado en las TIC -tecnologías, redes de telecomunicación, videos conferencias, TV digital, materiales multimedia-, que combina distintos elementos pedagógicos: instrucción clásica -presencial o autoestudio-, las prácticas, los contactos en tiempo real -presenciales, videos conferencias o chat- y los contactos diferidos -tutores, foros de debate, correo electrónico-” (FUNDESCO 1998: 56) La teleformación se está configurando como una herramienta de gran utilidad porque presenta productos formativos:

- i. Interactivos, en los que el usuario puede adoptar un papel activo con relación al ritmo y nivel de trabajo.
- ii. Multimedia, ya que incorpora textos, imágenes fijas, animaciones, videos, sonidos.
- iii. Abierto, ya que permite una actualización de los contenidos y las actividades de forma permanente, algo que los libros de texto no poseen.
- iv. Sincrónico y asincrónico, ya que permite que los alumnos puedan participar en tareas o actividades en el mismo momento independientemente del lugar en que se encuentren (sincrónico), o bien la realización de trabajo y estudio individual en el tiempo particular de cada alumno (asincrónico).
- v. Accesibles, lo que significa que no existen limitaciones geográficas, ya que utiliza todas las potencialidades de la red Internet, de manera que los mercados de la formación son abiertos.

vi. Con recursos *on-line*, que los alumnos pueden recuperar en sus propios ordenadores personales.

vii. Distribuidos, de manera que los recursos para la formación no se tienen por qué concentrar en un único espacio o institución. Las potencialidades de la red permiten que los alumnos puedan utilizar recursos y materiales didácticos esparcidos por el mundo en diferentes servidores de Internet. También permite poder recurrir a formadores que no necesariamente tienen que estar en el mismo espacio geográfico donde se imparte el curso.

viii. Con un alto seguimiento del trabajo de los alumnos, ya que los formadores organizan la formación basándose en tareas que los alumnos deben realizar y remitir en tiempo y forma establecida.

ix. Comunicación horizontal entre los alumnos, debido a que la colaboración forma parte de las técnicas de formación.

Cuando hablamos de formación mediante herramientas telemáticas, no hablamos tan sólo de una formación basada en una herramienta fría como es el ordenador o un curso realizado a través de materiales escritos y a distancia, o que utilicen el video como soporte, sino de una nueva manera de formación en la que la interacción constante entre formador y profesor marquen el desarrollo de la formación. Todo ello con independencia de la situación geográfica en la que se ubique el formador o el profesor; o del carácter de la información con la que se trabaja. De este modo, la teleformación nos ofrece un acceso cuasi inmediato a información y recursos provenientes de diferentes ámbitos, tales como la empresa, centros educativos, instituciones gubernamentales, etcétera. Además, da acceso a la formación a diferentes colectivos que con la enseñanza tradicional se verían relegados, bien sea por dificultades de tiempo o problemas físicos. La teleformación puede ayudar a una mayor cantidad de personas en un mismo tiempo, economizando de este modo las inversiones realizadas en formación ya sea en el ámbito de la empresa, institución, etcétera. Permite el aprendizaje desde casa o el puesto de trabajo, flexibilizándose el horario de estudio, así como la interacción entre formadores y profesores, los cuales tienen multitud de canales de comunicación.

La teleformación a la que nos referimos, como se puede comprobar, es aquella que utiliza todas las potencialidades de la red Internet, así como de los desarrollos paralelos que Internet está promoviendo (Khan 1997). Estamos hablando, por tanto, de una formación que utiliza el ordenador como principal recurso tecnológico, que emplea hipermedia, así como la comunicación digital. La teleformación permite configurar diferentes escenarios formativos que combinados pueden proporcionar un aprendizaje más significativo. Valga como ejemplo la comparación que Welsh (1997) realiza entre diferentes situaciones de enseñanza, en función de una clase tradicional o de una clase, utilizando los recursos de Internet (García y Vaillant 2000: 4).

Uno de los aspectos más llamativos de la teleformación es su impacto en el Ambiente de Aprendizaje (Collis 1997). La teleformación incorpora un cambio

de paradigmas pedagógicos. Este paradigma está centrado en el aprendizaje más que en la enseñanza, y por ello cuida de la organización y disposición de los contenidos de aprendizaje, así como la organización del aprendizaje de los profesores mediante tareas individuales y en grupo, con un cuidado y permanente seguimiento por parte del formador. Es un modelo de formación centrado en problemas, en donde los alumnos no son meros receptores pasivos de datos estáticos, sino que deben resolver problemas utilizando para ello los contenidos adquiridos. Como plantea Parker (1997: 7 y 8): "...al estudiante que una vez fue pasivo se le requiere ahora que sea un sujeto activo, autónomo desarrollando conocimiento personal. El rol de la Universidad se está revolucionando debido a la mediación de la tecnología dentro de los contenidos de los cursos y a la aparición del estudiante autónomo (...) Las estrategias actuales de educación a distancia están sustituyendo los modelos antiguos, por otros en los que recae mayor responsabilidad en los alumnos. Ahora se pide a los estudiantes que examinen el pensamiento y los proceso de aprendizaje, que recopilen, registren y analicen datos; que formulen y contrasten hipótesis; que reflexionen sobre lo que han comprendido; que construyan su propio significado (...) La diferencia está en que las clases electrónicas destacan el aprendizaje más que la enseñanza y la clave para el aprendizaje está en lo que los estudiantes hacen en lugar de en lo que el profesor hace".

En la Pedagogía actual cada vez se hace más hincapié en la idea de que el alumno/a ha de jugar un papel activo en su propio aprendizaje, ajustándolo de acuerdo con sus necesidades y objetivos personales. Por tanto, se aboga por introducir estrategias de aprendizaje en la currícula escolar, para que el alumnado se beneficie aprendiendo a utilizarlas desde los primeros años de la escolarización. Será al profesorado al que se le encomendará la tarea de enseñar a aprender, y al alumnado a aprender a aprender. Al respecto Rafael Bayce plantea que "estamos frente a una civilización neo-oral o audiovisual con predominio de lo icónico en que la lecto-escritura y el libro decaen frente al disco, video, cassette, compact, etcétera. Por lo tanto todo lo que pueda comunicarse con ayuda parcial o total... de estos medios facilitará la absorción, retención y relacionamiento de información fáctica y conceptual." (2002: 4-6)

La palabra aprendizaje no siempre ha contado con una definición clara. Se ha pasado de una concepción conductista del aprendizaje a una visión del aprendizaje, donde cada vez se incorporan más componentes cognitivos. Aunque existen tantos conceptos de aprendizaje como teorías elaboradas para explicarlo, se podría afirmar que el aprendizaje sería "un cambio más o menos permanente de conducta que se produce como resultado de la práctica" (Kimble 1971; Beltrán 1984 citado en Beltrán 1993) Asimismo, las estrategias de aprendizaje serían aquellos procesos o técnicas que ayudan a realizar una tarea en forma idónea. Esta definición tan global la aclara Nisbet y Shucksmith (1987) y serían "las secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenaje y/o la utilización de información o

conocimiento”, de tal manera que el dominar las estrategias de aprendizaje permite al alumnado planificar u organizar sus propias actividades de aprendizaje. Estos mismos autores, además hacen dos afirmaciones muy importantes:

i. El aprendizaje más importante es aprender a aprender: la mayoría de las personas adultas no han aprendido estrategias de aprendizaje porque nadie se las ha enseñado, de tal forma que cuando han de enfrentarse a una tarea nueva, el método que utilizan es el que siempre intuitivamente han utilizado, lo que consecuentemente hace que muy pocos sepan abordarla; además el esfuerzo será mayor.

ii. Aprender a aprender es importante en nuestros días para todas las personas, ya que en una sociedad como la nuestra donde permanentemente estamos bombardeados de información, es necesario saber organizar esta información, seleccionar lo más importante, saber utilizar más tarde ese conocimiento, etcétera. Estas tareas requieren tener asimiladas una serie de estrategias y su puesta en práctica.

Así, aprender a aprender sería el procedimiento personal más adecuado para adquirir un conocimiento. Por tanto, aprender a aprender implica:

- i. El aprendizaje y uso adecuado de estrategias cognitivas;
- ii. El aprendizaje y uso adecuado de estrategias metacognitivas;
- iii. El aprendizaje y uso adecuado de modelos conceptuales -andamios del aprendizaje y del pensamiento-.

Desde esta perspectiva, aprender a aprender supone dotar al individuo de herramientas para aprender y de este modo desarrollar su potencial de aprendizaje, las posibilidades del aprendizaje que posee. El conocimiento más importante es el conocimiento de uno mismo, o metacognición: esto implica el conocimiento sobre el propio funcionamiento psicológico, es este caso, sobre el aprendizaje. Es decir, ser conscientes de lo que se está haciendo, de tal manera, que el sujeto pueda controlar eficazmente sus propios procesos mentales. Por tanto, al alumnado no sólo habrá que enseñarle unas técnicas eficaces para el estudio, sino que también deberá tener un cierto conocimiento sobre sus propios procesos de aprendizaje. La vía fundamental para la adquisición de ese metaconocimiento será la reflexión sobre la propia práctica en el contexto.

El objetivo último de las estrategias de aprendizaje es enseñar a pensar, lo que induce a la consideración de que no deben reducirse a unos conocimientos marginales, sino que deben formar parte integrante de la propia currícula. Lo que finalmente se pretende es educar al alumno para lograr su autonomía, independencia y juicio crítico, y todo ello mediatizado por un gran sentido de la reflexión. El docente debe desarrollar en su alumnado la capacidad de reflexionar críticamente sobre sus propios hechos, y por tanto, sobre su propio aprendizaje, de tal manera que la persona logre mejorar su práctica en el aprendizaje diario, convirtiendo esta tarea en una aventura personal en la que a la par que descubre el mundo del entorno, profundiza en la exploración y conocimiento de su propia personalidad.

Todo lo dicho anteriormente nos conduce a la idea de desarrollar el potencial de aprendizaje y favorecer el aprender a aprender a través del aprendizaje y uso adecuado de las estrategias cognitivas.

El concepto de estrategia cognitiva sería el conjunto de procesos que sirven de base a la realización de tareas intelectuales. Son manifestaciones observables de la inteligencia, por tanto, un uso adecuado de estas estrategias implica una mayor inteligencia.

La educación, la intervención y el entrenamiento cognitivo, además de los diversos modelos de aprendizaje, favorecen la adquisición y posterior uso de estrategias cognitivas. Estas estrategias se pueden entrenar y se pueden aprender a través de programas de desarrollo de las inteligencias.

Feuerstein expresa que la falta de Experiencias de Aprendizaje Mediado produce una serie de funciones cognitivas deficientes. Las dificultades de estas funciones reflejan las limitaciones en el campo actitudinal y motivacional, a la vez que expresan una falta de hábitos de trabajo y aprendizaje. Las funciones se han clasificado en los tres niveles del acto mental: Input-Elaboración-Output:

i. Input o fase de entrada de la información: incluyen todas aquellas deficiencias cualitativas y cuantitativas de la información recopilada por el individuo, dificultades que se manifiestan cuando el sujeto ha de resolver el problema. Ej: percepción borrosa y confusa, falta de orientación espacial y temporal, faltas de instrumentos verbales, etcétera.

ii. Elaboración: incluyen aquellos factores que impiden al individuo hacer uso eficaz de la información disponible. Ej.: dificultad para percibir un problema y solucionarlo, no distinguir datos relevantes, falta de conducta comparativa espontánea, estrechez de campo mental, carencia de estrategias, percepción episódica de la realidad, dificultad para planificar la conducta, etcétera.

iii. Output: en esta fase de salida se contemplan aquellas funciones cognitivas que conducen a la comunicación insuficiente. Ej.: comunicaciones egocéntricas, bloqueo en la comunicación de la respuesta, respuesta por ensayo-error, carencia de instrumentos verbales para comunicar adecuadamente las respuestas, deficiencias en el transporte visual, conducta impulsiva, etcétera.

El mapa cognitivo define el acto mental a través de siete parámetros. Estos posibilitan el análisis e interpretación del rendimiento del estudiante:

i. Contenido sobre el que se centra el acto mental: la competencia de los individuos en su conocimiento de una materia específica está ligada directamente a su experiencia pasada: historia educativa, personal y cultural.

ii. Modalidades o lenguajes en que se expresa el acto mental: cualquier tarea se puede mostrar de forma verbal, numérica, gráfica, simbólica, pictórica o por combinación de ambas.

iii. Fases del acto mental: input - elaboración - output. Las 3 fases están relacionadas y cada una de ellas tiene sentido en la medida en que está relacionada con la otra.

iv. Operaciones mentales: el acto mental se analiza en función de las estrategias que emplea el estudiante para manipular, organizar, transformar, representar y producir nueva información. Estas operaciones pueden ser simples o complejas.

v. Nivel de complejidad: el acto mental se analiza según las unidades de información que contiene y según el grado de novedad o familiaridad que tiene para el sujeto.

vi. Nivel de abstracción: o la distancia existente entre un acto mental y los objetos o sucesos que implica.

vii. Nivel de eficacia: se puede medir por la rapidez y la eficacia en la tarea.”<sup>1</sup>

La lectura es uno de los procesos cognitivos más complejos que lleva a cabo el hombre y aprender a leer es una tarea difícil y decisiva que requiere una persona especializada y unas técnicas específicas. Además, la lectura es la base de posteriores aprendizajes y constituye una importante distinción en el ámbito social y cultural al hablarse de sujetos alfabetizados y analfabetos.

Existen dos momentos claves en este complejo procesamiento de la lectura: el reconocimiento de las palabras y la comprensión del texto. En el desarrollo de estos dos momentos se han centrado numerosas teorías que intentan explicar el cómo reconocemos las palabras con su adecuado significado a partir de una serie de símbolos gráficos, y cómo comprendemos un texto a partir del reconocimiento de las palabras que lo componen. Por otra parte, se habla de la metacompreensión lectora o “conocimiento que tiene el lector acerca de las propias estrategias con que cuenta para comprender un escrito y al control que ejerce sobre las mismas para que su comprensión lectora sea óptima”. (Vallés Arándiga 1996)

### 3. Funciones del formador ante las nuevas tecnologías

A semejanza de los procesos formativos tradicionales ha de existir una apuesta por la responsabilidad compartida de los profesores, o como escribe Ayala (1999): “... en el ámbito educativo, el encuadre comprende los acuerdos que el docente toma con su grupo para el mejor desarrollo de su clase en el período que dura el curso, o sea es el «contrato» de aprendizaje que se establece en el grupo...”

La importancia de la cita anterior de Ayala, estriba en el hecho de que la enseñanza parte de una serie de acuerdos entre el docente y el grupo de estudiantes participantes en la actividad formativa. Más concretamente, al referirnos al docente obliga a precisar, tanto por parte de él como del grupo de alumnos, qué es lo que se espera de ellos y qué es lo que están dispuestos a ofrecer, o lo que es lo mismo partir de un compromiso compartido en el que el docente:

i. Ha de estar accesible a las necesidades formativas del alumnado, dando respuesta lo más inmediatamente posible a sus requerimientos, buscando ayudar a los miembros del grupo con la información dada.

---

1 Extraído de Internet: <http://www.monografías.com/cgi-bin/jump.cgi?ID=1753>.

- ii. Se encuentra capacitado suficientemente para resolver las dudas encontradas por los discentes.
- iii. Informa al grupo sobre el desempeño de los diversos roles a seguir, tareas a realizar, etcétera.
- iv. Plantea vías alternativas para resolver las cuestiones planteadas proveyendo de materiales alternativos a los que ya ha ofrecido en el transcurso de la actividad formativa: bibliografía, etcétera.
- v. Realiza un seguimiento de los progresos y necesidades de los discentes.
- vi. Crea clima de trabajo.
- vii. Anima al grupo de estudiantes a participar activamente en las diferentes actividades propuestas, así como en la utilización de las diversas herramientas ofertadas desde la coordinación del curso.
- viii. Fomenta la independencia a los miembros, teniendo una actitud no directiva, procurando estimular la autorreflexión.

#### 4. Comentarios finales

Entendemos que los profesores, como sujetos habilitantes, pueden ser vistos por los estudiantes como sujetos de consulta. El docente frente a la realidad cambiante se ve obligado a realizar diferentes funciones. Consideramos que debe reunir ciertas cualidades y competencias para realizar con éxito su labor: debe tener una formación específica y una actitud flexible frente a la demanda. Sin perder de vista que la grupalidad que desarrollan los adolescentes estimula la convivencia, el aprendizaje de habilidades para el desarrollo en grupos y prácticas que promueven la solidaridad social.

La adolescencia es un momento de cambios importantes, dada la crisis de identidad y el proceso en las relaciones con otros. Esta etapa representa el nacimiento de nuevos vínculos y espacios de sociabilidad, diferentes del ámbito privado de las relaciones familiares. Esa otra natalidad que no es biológica -más allá de que también se producen cambios biológicos importantes- sino sociales, necesita desplegarse y los adolescentes intentan darse a luz por medio de distintas expresiones. Muchas veces ese movimiento, sentido como la posibilidad de hacer algo propio, más allá de las limitaciones que imponen los adultos e instituciones, revela en general un carácter ilusorio. Las decisiones las toman los otros -los dueños de los lugares de baile, los servicios comerciales, la escuela, las fuerzas de seguridad, etcétera- y ellos terminan siendo consumidores de las situaciones en las que se ven involucrados, más que productores de las mismas.

La democracia, como construcción colectiva y permanente, es una oportunidad para ir recreando lo dado y, por lo tanto, recreándose como proyecto social y político. La sociedad civil a través de sus organizaciones barriales, iglesias, voluntariado social; y el Estado, desde las escuelas, pasando por los municipios, la Justicia, hasta las mismas fuerzas de seguridad, en democracia, deben ser para los adolescentes ámbitos de aprendizaje y ejercicio de las virtudes ciudadana-

nas. Para ello, las instituciones deben escuchar y abrir el juego en las decisiones que afectan la vida y el futuro de los adolescentes.

El conflicto es propio de la convivencia humana y la democracia ofrece la oportunidad de confrontar opiniones y debatir proyectos libremente. El desafío que se plantea en nuestras sociedades con los adolescentes no es conjugar un espíritu maligno con que se los estigmatiza, no es impedir, evitar, alejar un daño o peligro. El desafío es aceptar las diferencias, ampliar los espacios de decisión, de diálogo y de construcción colectiva donde los adolescentes encuentren su lugar desde sus particularidades y anhelos.



## Bibliografía

- Ayala, F.G. (1999): *La función del profesor como asesor*, Trillas, México.
- Bayce, Rafael (2002): “¿Por qué siempre discriminador, ascético y ceñudo?”, ANEP-UNICEF (comp.) (2002): *Seminario de Capacitación para futuros docentes: CERP del Litoral*, Ed. CODICEN, Montevideo.
- Braslavsky, Cecilia (1996): *Una función social para la escuela: formar sujetos activos en la construcción de su identidad y de la identidad nacional*, Buenos Aires.
- Bobbio, Norberto (1991): *El tiempo de los derechos*, Ed. Sistema, Madrid.
- Cillero Bruñol, Miguel (1997): “Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios”, mimeo, Santiago de Chile.
- Collis, B. (1997): “*Pedagogical Reengineering: A pedagogical Approach to Course Enrichment and redesing with the WWW.Educational Technology Review*”.
- De Moura Castro, C. (1998): *La Educación en la era de la Informática*, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington.
- *Diccionario de la Lengua Española* (1992): Real Academia Española, Ed. Escapa Calpe, Madrid.
- García, Carlos y Vaillant, Denise (2000): “El formador ante las nuevas tecnologías: nuevos tiempos, nuevos recursos y nuevos perfiles”, *Revista EDUCAR*, N° 6, Montevideo, p.4.
- Hospitalé, Alma (1996): “El escuchar y el hablar en el aula”, en ANEP-Codicen (comp.) *La educación pública uruguaya hacia niveles de excelencia. Tomo III*, Ed. CODICEN, Montevideo, pp. 45-46.
- Konterllink, Irene (1998): “La participación de los adolescentes: ¿Exorcismo o construcción de ciudadanía?”, citado en Actas del Seminario Bogotá, 7 y 8 de diciembre de 1998, UNICEF.
- Konterllink, Irene (1996): “¿Por qué la adolescencia?”, en Konterllink, Irene y Jacinto, Carlos (comp.) *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*, Ed. Losada-UNICEF, Buenos Aires.
- Lafer, C. (1991): *La reconstrucción de los derechos humanos: Un diálogo con el pensamiento de Hannah Arendt*, Ed. FCE, México.
- Coordinadora de Psicólogos del Uruguay (2002): *Publicación oficial*, N° 135, Montevideo.
- Repetto, Fabián (1998): “*Reflexiones globales sobre ciudadanía*”, documento preparado para un seminario interno, UNICEF-Secretaría de Desarrollo Social, Programa de Desarrollo Juvenil, mimeo, Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, Emilio (2000): “«La tragedia educativa» Un best seller insólito”, *Revista EDUCAR*, N° 7, Ed. CODICEN, Montevideo, p. 14.
- Tenti Fanfani, Emilio (2002): “Pedagogía y cotidianidad”, ANEP-UNICEF (comp.), *Librillo Seminario de Capacitación para futuros docentes: Cerp del Litoral*, CODICEN, Montevideo.
- Welsh, T. (1997): “An event-Oriented Design Model for Web-Based Instruction”, en Khan, B. (edit.) *Web-Based Instruction*, Englewood Cliffs, New Jersey.





# Hechos y derechos: los adolescentes y la redefinición de la educación en el siglo XXI

*Adriana Cabakián\**

## Resumen

El presente trabajo se basa en la lectura de determinados artículos de la Convención sobre los Derechos del Niño, a la luz del contexto socio-cultural en que viven los adolescentes. Simultáneamente a una caracterización de dicho contexto y grupo étnico, presenta las reflexiones e interrogantes resultantes de la confrontación de la normativa mencionada con su grado de efectivización. Esta lectura permite advertir la visible fractura entre ambos planos, así como los disímiles lineamientos teleológicos que la educación parece proponer en reemplazo del cumplimiento real de la preceptiva jurídica.

## 1. Introducción

En consonancia con los insumos teóricos proporcionados por el Seminario de Capacitación para futuros docentes de Educación Media, *Educación, derechos y ciudadanía*, nos proponemos reflexionar sobre uno de los retos que, a nuestro entender, debe enfrentar la tarea docente<sup>1</sup> en la actualidad: franquear el trecho que separa los marcos jurídicos referidos a la niñez y la adolescencia de su efectivo cumplimiento. Esto es, pasar de los derechos -o del Derecho con

---

\* Estudiante de cuarto año de Profesorado en la especialidad Literatura en el Instituto de Profesores Artigas, Uruguay.

<sup>1</sup> Sabemos que proveer la efectividad de los derechos es amplia tarea del Estado, pero nos consideramos un imprescindible elemento en el logro de dicha efectividad, más allá de las limitaciones que puedan imponerse.

mayúscula- a los hechos, sin olvidar que los primeros amparan y vigilan nuestro diario accionar, pero que tienen como finalidad primera comprobarse en los segundos, o sea, llevarse a la práctica.

En este sentido, plantearemos una serie de reflexiones e interrogantes que surgen de una selecta recorrida por los artículos de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), marco preceptivo universal que concibe la educación como un derecho humano básico de todos los niños, niñas y adolescentes. Abordaremos estas cuestiones desde la línea temática de la educación y los derechos, en cuya intersección situaremos a los adolescentes, inmersos en una sociedad donde prima la posesión de conocimiento.

### 2. Ser adolescente es poder: la CDN por ciudadanos *hechos y derechos*

Las normas, organizadoras de la convivencia de los seres en sociedad, se manifiestan como instrumentos de naturaleza jurídica que regulan, en nuestro caso, la vida en un sistema democrático, definiendo obligaciones y prerrogativas. En su conjunto, la Ley se dirige a proteger intereses colectivos, pero suele constatarse en la práctica que su valor se presenta como mera formalidad que, pese a su generalidad, reclama de tanto en tanto una sanción. Ahondaremos en este aspecto más adelante, dando ahora paso a una lectura reflexiva de la CDN.<sup>2</sup>

La CDN tiene en nuestro país valor de ley. Por tanto, se ubica en un segundo escalón descendente en nuestro orden jurídico, esto es bajo la Constitución y sobre decretos, estatutos (el Estatuto del Funcionario Docente, por ejemplo), y sobre otros actos administrativos relativos a la materia. Así entendido, la CDN no sólo otorga el marco normativo, sino que es el soporte axiológico-jurídico universal que se articula con nuestra legislación, enmarcándose en una plena concepción democrática tendiente al respeto de la personalidad, la cooperación, la solidaridad, lo cual trasladado a la educación no puede pretender sino la reflexión constante ante cada acto de aprendizaje, de modo de progresar en la conformación de un *ethos* que haga del ser humano y del ciudadano un ser consciente y responsable, capaz de implicarse en la realidad y transformarla.

En consecuencia, y delimitando nuestro tema, "el niño (cf. infra.) es titular de los derechos fundamentales que las constituciones, los instrumentos internacionales y las leyes reconocen a todas las personas, y goza además de protección específica a sus derechos que se encuentran en instrumentos especiales y también en diversos instrumentos generales de derechos humanos, tanto de alcance universal como legal" (Cillero 1997).

---

2 La Convención sobre los Derechos del Niño fue ratificada por Uruguay el 28 de setiembre de 1990, como Ley 16.137, y es desde ese momento parte de la legislación nacional.

La CDN representa un viraje respecto de la concepción predominante del niño como objeto de derecho, y lo reconoce como sujeto de derecho, rescatando su rol activo frente a la realidad. Otros aspectos sobresalientes de la Convención son su carácter integral, es decir que abarca todas las dimensiones de la vida y el desarrollo de los niños, y el pasaje que opera de las necesidades a los derechos. "Por el paso de las necesidades a los derechos se entiende un cambio de óptica en la relación del Estado y los adultos con la infancia. En lugar que el niño se vea como un mero receptor o beneficiario de la asistencia social, él es concebido como un sujeto de derecho frente al Estado y la sociedad, una persona a la que se le reconoce el derecho a ser protegido integralmente en su desarrollo y frente al cual existen obligaciones muy concretas y específicas." (Cillero 1997). En esta dirección, la Justicia se ve obligada a la observancia de la igualdad, la protección efectiva, la autonomía, la libertad de expresión, etcétera, en un marco definido por los tres principios rectores de la CDN: interés superior del niño, no discriminación, efectiva protección. En este último nos concentraremos por constituir, precisamente, el reto al que aludíamos en la Introducción.

Antes de continuar debemos precisar una serie de definiciones. El artículo primero de la CDN reza: "...se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad". En esta definición debemos hacer un corte que deslinde etáreamente la adolescencia, no entendida específicamente como la "época de la vida que marca la transición entre la niñez y el estado adulto"<sup>3</sup> (léase, aproximadamente entre los 12 y los 18 años), sino como período de desarrollo válido en sí mismo, en el que se produce un conjunto de cambios psico-físicos, y en el que se empieza a gestar el descubrimiento del yo, formándose paulatinamente un plan de vida y produciéndose el ingreso en las distintas esferas (adultas) de la sociedad. Un aspecto importante respecto de esta concepción que esbozamos es el plano intelectual, aquel de mayor fertilidad en lo que a nuestra labor se refiere. La Psicología<sup>4</sup> ha diferenciado al niño del adolescente en cuanto el primero reflexiona respecto de lo que ocurre, ve, toca, etcétera, mientras que éste puede formular representaciones fuera del presente, con base en consideraciones inactuales, elaborando teorías. El pensamiento del adolescente se da en términos de abstracciones, reflexiones, ideas, etcétera, que pueden estar desligadas de lo real: se manifiesta así la subjetividad creadora, de sus propios valores, de un sistema filosófico, de su vida en el arte, por ejemplo. Así se manifiesta la importancia de estimular la creación y la expresión cultural artística como una de las prioridades que debe tener en cuenta la formulación de políticas de efectivización de la CDN.

La adolescencia es en realidad "un concepto construido socialmente que tiene connotaciones culturales", en cuanto "los adolescentes no conforman un

---

3 Diccionario Salvat, Barcelona, Salvat editores, 1992.

4 Seguimos para esta parte la teoría de Jean Piaget (1974).

grupo homogéneo: lo que tienen en común es la edad" (UNICEF 2001: 7). En este sentido, su denominador común es cronológico, a la vez que diverso. Es necesario encuadrar esta afirmación en un acertado juicio de Grossberg que entiende la adolescencia "como un campo de prácticas, experiencias, identidades y discursos diversos y contradictorios" (Grossberg citado por Green y Bigum en Tadeu da Silva 1995). Esto implica que, alejados de la pretensión de estigmatizar a los adolescentes, debemos intentar comprender los contextos socio-económico-culturales de los que dichos seres provienen. Es por esto pertinente tener en cuenta, y siempre presente, que los climas familiares de que provienen nuestros alumnos -adolescentes- suelen ser complejos y estar inscriptos en un medio preponderantemente pauperizado en el que sin embargo no falta la televisión como elemento de fuga, donde las condiciones de comunicación interpersonales están limitadas (generacionalmente, por ejemplo). A esto debemos agregar el hecho de que esta etapa de la vida suele ser vivida como una sucesiva elaboración de duelos (divorcios de padres, muertes, etc.) en la que "aparece entonces una condición de vivir el presente, como elemento vital y único" (Rodríguez Nebot en Portillo: 217)

Precisamente aquí radica una de nuestras metas educacionales: hacer aflorar en *sus* discursos elementos perspectivas que los distingan del imaginario social preponderante y que los hagan autoperibirse como sujetos sociales imprescindibles, en cuanto el desarrollo de esta destreza es requisito previo al afirmarse como sujetos de derecho, porque, como ya dijimos, no estamos frente a una propedéutica para la vida, sino ante la propia vida. Es igualmente necesario, por lo antedicho, dotar de esa conciencia perspectiva que *los* aparte de esa "palpable subalternidad" (Rodríguez Nebot en Portillo)<sup>5</sup> que experimentan como consecuencia de una desigual tenencia y ejercicio del control social, lo que los posiciona en una patente desventaja de poder. Esto se relaciona con la disposición de conocimiento, con las posibilidades de acceso a la distribución de los bienes socialmente compartidos, y con la participación casi nula en los mecanismos que legitiman la autoridad. Pero "esto no quita que de acuerdo a su inserción de clase y capital cultural no tengan una actitud crítica ante lo que los rodea" (Rodríguez Nebot en Portillo).

Es también un hecho que hay "un nuevo sujeto estudiante" que tiene nuevas necesidades y nuevas capacidades. Y son éstas las que la educación debe potenciar, tendiendo al respeto de lo disidente, amparados en los artículos que contemplan las diversas manifestaciones de la libertad (expresión, pensamiento, conciencia, religión, asociación y reunión, etcétera), según se lee en los artículos 13º, 14º, 15º y 16º de la CDN. Este nuevo sujeto no es sino producto de unas

---

5 Sería aquí inevitable hacer referencia a la valoración de la "otredad" como rasgo del discurso de los propios documentos y textos legales del organismo que ampara la realización de este trabajo, al tiempo que impregna nuestra propia visión de los fenómenos, como se refleja en los usos pronominales, como *sus*, por ejemplo (cf. *supra* en el mismo párrafo).

particulares coordinadas socioeconómicas; de ellas se nutre, y frente a ellas se construye, como veremos a continuación.

### 3. La redefinición del entramado económico-social y sus repercusiones en la educación

Hablar de adolescentes, derechos y educación en la actualidad nos posiciona, como vimos, ante una dinámica compleja y de amplio alcance: simultáneamente se cruzan referencias a la democracia, a la formación ciudadana, a las características etáreas de los educandos, a sus configuraciones identitarias, a su existencia en una sociedad (global, informacional, posmoderna) donde lo único constante es el cambio que impone demandas a las que la educación debe responder rápida y eficazmente.

Como docentes nos enfrentamos cotidianamente a procesos de enseñanza-aprendizaje producto de complejos y más amplios procesos sociales, de los que resultan las relaciones entre los individuos y grupos sociales. Dichas relaciones conllevan lazos de poder y control que operan a través de determinados dispositivos (*cf. supra*). Las interacciones que tienen lugar en el aula con adolescentes son asimismo constructoras de individualidades, mostrándose las instituciones escolares como los aparatos más acabados de construcción de subjetividades. Pero también la escolarización es un factor crítico en la asignación de espacios de diferenciación social. De esta manera, la educación es uno de los subsistemas sociales de atribución y legitimación de posiciones sociales, revelándose con esta conceptualización, el funcionamiento de una serie de mecanismos por los cuales las desigualdades sociales se instauran y mantienen, reproduciéndose o modificándose.

¿Cuál es el vínculo entre este marco y la llamada sociedad o era informacional? Actualmente hablamos de globalización, regionalización, competencia, eficacia, transformación para la equidad, maximización de los niveles de calidad, capacitación, democratización del conocimiento, etcétera. Todas estas palabras tienen uno o más -o diferentes- significados según quien las enuncie. Las redefiniciones que presenciamos en el campo educativo -y en nuestras propias vidas- son reflejo del funcionamiento, en una cada vez mayor escala, de un sistema que nos avasalla y que, a pesar de sí mismo, encuentra la forma de propiciar las brutales transformaciones que impulsa desde una postura que se dice aséptica, objetiva, que podríamos llamar neutral. ¿Responsables? La aldea global, el Estado, la política, las instituciones sociales, los ciudadanos, nosotros mismos.

Los procesos de transformación estructural que afectan a nuestra sociedad tienen que ver con la formación de la economía global, el recibimiento de los cambios producidos por la revolución tecnológica de la información y las comunicaciones, y un progresivo cambio cultural de profundas implicancias sociales. La actuación de estos tres aspectos en el resultante estructural, pone de manifiesto la estrecha interdependencia que existe entre las diferentes esferas econó-

micas, políticas y sociales, por tanto, culturales. Esta ligazón inseparable es una de las características centrales de la nueva sociedad en que vivimos.

Castells (1998) señala que las bases de dicha revolución socio-técnica son la generación de conocimiento y el procesamiento de información. Las relaciones de poder a las que aludíamos ya no se establecen en términos relativos al poderío económico material: el control del conocimiento y la información decide quién tiene el poder en la sociedad, por lo que se habla entonces de tecnócratas, una nueva clase dominante.

Al haber planteado el tema en términos de nueva clase dominante, debemos hacer referencia a la clase dominada, si bien ya dijimos que el término relativo no es ya la riqueza material: son los ciudadanos o consumidores, la sociedad comunal que, por oposición a la élite meritocrática no responde a los parámetros de la racionalidad científico-tecnológica, si bien eso se reclama de ella, y en su capacitación eso se valora. Una de las primeras redefiniciones que advertimos es la del papel del ciudadano: consumidor, pieza de un mercado, engranaje de un sistema que no requiere de él como verdadero ciudadano democrático que se forma en la reflexión y confrontación de ideas. ¿A quiénes formamos realmente en nuestras aulas?

La materia prima fundamental de esta revolución es la información, su generación, distribución y aplicación. Pero existe un pequeño detalle que aclararemos cuando vinculemos este cuadro a la institución escolar: información se confunde con conocimiento, pero no son la misma cosa.

La nueva economía tiene sus bases en una intrínseca articulación de las actividades, en las que las organizaciones se configuran como redes donde circulan flujos de factores de producción y mercancías. Estos conceptos llevan a una nueva sociedad, cuya estructura ocupacional y sistemas de clase son redefinidos. Así también cambian las fuentes de poder: tienen carácter estratégico en la productividad de la economía las tecnologías de la información.

Desde el punto de vista social, el adolescente se ve interceptado por una cultura de *zapping* permanente que redundará en el cambio de la percepción que los individuos tienen de la realidad: estamos ante una realidad mediatizada. Los medios de comunicación configuran realidades, situaciones, eventos con categoría de hechos, forman imágenes, crean opinión pública. Por su énfasis en la imagen, omiten a veces la palabra, filtrándose la ideología, tanto más poderosa en su accionar por esa misma ausencia. Los medios no son agentes neutrales, asépticos; tiene el poder de transmitir información y mediante ella no reflejan la realidad, la seleccionan, jerarquizan y de-forman. Aparecen los medios como los mediadores -valga la redundancia- de toda experiencia posible.

Los patrones de comunicación social -tradicionales, interpersonales- parecen experimentar una ruptura de tal magnitud que aparece un peligro a tener en cuenta: el choque conflictivo entre la llamada globalización, en este caso, el mundo de los flujos informativos y el ritmo distinto de las experiencias personales.



Todos estos vertiginosos cambios deparan en una redefinición de los valores personales, tanto más significativos al afectar a aquellos que se sitúan en un clima signado por la desorientación, la confusión o la depresión, aspectos en cierta forma comunes a los adolescentes. A esto se suma que los cambios estructurales de la sociedad repercuten en las instituciones y grupos sociales. La crisis de la familia tradicional es uno de los ejemplos más claros y refleja la transformación de los procesos de socialización (así como también de los implicados procesos de enseñanza-aprendizaje, como veremos en el apartado siguiente). Los modelos de socialización se han visto afectados: las nuevas generaciones están siendo socializadas al margen de los modelos tradicionales de la familia patriarcal, al tiempo que están expuestas a enfrentarse a diferentes mundos y diferentes roles de adultos a edades no suficientes. La función de control que poseía la familia ha cedido paso a un vacío en la estructura, convirtiéndose en efecto y causa de la situación socio-político-cultural imperante.

Teniendo en cuenta que “la adolescencia es una edad crucial para romper los esquemas de poder tradicionales; es la oportunidad para que hombres y mujeres crezcan en un diálogo constructivo. Las diferencias y conflictos no deberían llevar a los adolescentes a profundizar las fracturas de las relaciones entre los sexos sino, por el contrario, a acercarlos a una nueva forma de relación mediada por el deseo de conocimiento del otro y el mutuo entendimiento. Por supuesto, este cambio debería originarse en las familias y ser continuado por los discursos pedagógicos que sostienen las escuelas” (UNICEF 2001: 28). Es por eso que el fortalecimiento de las familias es una de las prioridades en la formulación de políticas para la niñez, y la educación tiene, a largo plazo, un importante rol al respecto.

Como se dijo anteriormente, un elemento crítico en todo este marco es el acceso a los flujos de información y comunicación. Cualquier economía los necesita, por tanto, cualquier sociedad. Los últimos informes sobre la educación del Banco Mundial (2000) señalan repetidamente que los países en vías de desarrollo encontrarán extremadamente difícil beneficiarse de la economía global basada en el conocimiento si no emprenden políticas de reforma de sus sistemas educativos.

La expansión de la economía informacional global fue instaurando una sociedad de flujos, “secuencias programables repetitivas, de intercambio e interacción entre posiciones físicamente distanciadas asumidas por actores sociales en organizaciones e instituciones de la sociedad” (Castells 1994: 42), frente a los que son cualidades cruciales, por un lado, el acceso a los flujos de conocimiento y, por otro, la capacidad para entenderlo y procesarlo.

Es oportuno al respecto citar dos artículos de la CDN. El 13° se centra en el derecho a la libertad de expresión, agregando, previamente a dos restricciones, que: “ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño...”.

Y el 17º dice: “Los Estados Partes reconocen la importante función que desempeñan los medios de comunicación y velarán por que el niño tenga acceso a información y material procedentes de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial la información y el material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral, y su salud física y mental”. A continuación de esto prescribe actividades a desempeñar por parte de los Estados a los efectos de efectivizar la normativa.

Este punto nos revela uno de los imperativos de nuestra práctica: la necesidad de enseñar los contenidos que les permitan interpretar, adaptarse y transformar el mundo en el que les toca vivir. Pero encontrar información no parece ser el problema: lo es seleccionarla y utilizarla de manera apropiada. Se presentan aquí los problemas que implica establecer la verosimilitud y credibilidad de esa información, que aparece en las redes de información en forma parcial o incompleta, voluntaria o involuntariamente errónea. Profundizaremos este aspecto en el próximo apartado, pero no sin antes anticipar otra de las redefiniciones de la sociedad de flujos: la libertad, que atañe íntimamente al ser humano en cuanto tal, valor cuya defensa por parte de programas escolares se asocia a la llamada “democratización del conocimiento”. Se reformulan así los valores que trasmite la educación, como veremos a continuación. Es la educación misma -podríamos decir en sus instancias formales e informales- la encargada de legitimar dichas redefiniciones. El desarme de contenidos curriculares parece ser la herramienta que favorece el desarrollo de individuos adaptados al sistema, socializados, funcionales a las demandas regionales y globales, competentes y competitivos, flexibles, dotados de los conocimientos y habilidades básicas para su libre desenvolvimiento en las estructuras socioeconómicas del país. Suele olvidarse que esta no es la (única) meta que persigue la enseñanza.

#### 4. La educación: redefinición de sus funciones

El equilibrio en la transmisión de valores que sostenían a la familia como institución de contención afectiva y construcción moral está en crisis, como ya se dijo. El medio social satura de un cúmulo de informaciones contradictorias. La escuela se ve empujada a resolver esas carencias, extendiendo por esto el abanico de sus funciones. El sistema educativo enfrenta un problema clave en su objetivo democrático de ofrecer una escolarización pública, obligatoria y gratuita que garantice la igualdad de condiciones. Dicho problema lo constituyen las desigualdades inherentes a los procesos de socialización que supuestamente la escuela se encargaría de neutralizar (diferencias en el ingreso, por ejemplo).

A tal grado llega la redefinición aludida, que el fin mismo de la educación ha sido transformado, produciéndose la mercantilización de la misma (Apple 1997:152). La terminología proveniente de la Economía ha sido trasladada al área educativa, en la cual se habla ahora de clientes, usuarios, productos, servicios, oferta, demanda, controles de calidad, ganancia.

El bien supuestamente máspreciado de la sociedad hace pensar que la misma es más democrática e igualitaria que la de antes (la industrial, que tenía su base en el predominio material), mientras que ahora ejerce un poderío mayor lo mental, intangible: el conocimiento. El acceso, a escala global, a los medios de comunicación -especialmente las redes informáticas- es visto como la realización de la intención de democratizar el conocimiento, por la masiva circulación de información. Conocimiento es aquí utilizado como sinónimo de información, pero conocimiento no equivale a suma de informaciones, sino que hace referencia a una construcción categoremática de la realidad (es un paso superior -por tanto, posterior- de interpretación de la información), a la que se asociará un cierto "poder sobre el aparato teórico-conceptual subyacente" (Sirvent 2000: 48). La información, por su parte, es más fragmentaria. Se puede tener mucha información, pero no necesariamente esta información significa conocimiento. A esto se suma que el acceso a la misma no garantiza la facultad de decodificación crítica que otorga una buena educación.

Sobre la última se expresan los artículos 27º, 28º y 29º de la CDN, de los cuales resulta especialmente pertinente citar el último: "Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a: a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios en la Carta de las Naciones Unidas."

Las matrices redefinicionales que la educación logra poner en marcha abarcan otros terrenos más profundos: los ya nombrados valores. El ámbito educativo no es ajeno a esto, por el contrario, se convierte en un engranaje fundamental de la nueva maquinaria productiva. El currículo escolar está atravesado por vientos reformistas, reformas que en nombre de la equidad social jerarquizan otros valores, explícitamente o no.

Finalmente, la escuela debe cumplir una función educativa, función dirigida a la conformación de estructuras de pensamiento que puedan procesar la experiencia y la información a través de la reflexión. A los procesos de socialización, a la inserción política del individuo desde el sistema educativo condicionado por el acontecer social y económico, se le suma la función que le permite emerger crítica y reflexivamente de esa realidad. El fin más noble que debe perseguir este sistema es el desarrollo de la capacidad de cuestionamiento, la posibilidad de reconocer, contrastar y modificar el medio del que es parte.

Tienen importancia central en esto las nuevas modalidades de aprendizaje desarrolladas inconscientemente por los propios adolescentes: la cultura del *clip*, del *flash*, del *zapping*, del *show*, de la imagen, de la televisión. A lo cual se suma el uso de las computadoras, el correo electrónico, Internet, y otras tecnologías. Si bien estos no son los medios que posee todo el alumnado, nuestra tarea docente conlleva el desafío de conocer las distintas realidades sociales, económicas y culturales, de modo de llevar a cabo el más fructífero proceso de enseñanza y aprendizaje.

Una serie de consideraciones sobre la actuación de los *media* merece tener lugar a esta altura. La televisión, como elemento de fuga al que aludíamos más arriba, no da sino cuenta de la pasividad adolescente, aunque ésta no es siempre intencional, sino, como se ve, impuesta. Por otra parte, navegar por Internet suele ser, más que un viaje con destino, un naufragio. Frente a estas actitudes es que se debe intervenir pedagógicamente, intentando potenciar el metaconocimiento (y la adolescencia es la etapa clave para tal función cognitiva), una de las capacidades más importantes para desenvolverse adecuadamente en los contextos que los tiempos dictan. En consecuencia, no podemos desconocer que lo informal está teniendo más peso en la formación que lo formal, y esta de-formación reclama una revisión de la currícula, que debe ponerse al día e incorporar las demandas que el alumnado silenciosamente deja entrever, pues este silencio es también significativo, una forma más de pasividad que tiene su explicación e introduce una variable más a nuestro análisis: (UNICEF et al. 1997: 9-10)<sup>6</sup> "... es una actividad de alto nivel de pasividad, [...] la TV funciona como un panóptico invertido de control autorregulable por el mismo usuario. Dispone el cuerpo del usuario de una determinada forma y limita la posibilidad de comunicación lateral. En el descenso de la escala social los adolescentes marginados se encuentran casi en una situación de incomunicabilidad creciente, en proporción directa con el mirar a la TV y su no participación en tiempo libre de acciones sociales. Lo que es entonces dable de destacar en relación a los cuadros de nivel de pasividad del adolescente de la clase dominada y marginal". (Rodríguez Nebot en Portillo: 212)

De ahí la importancia de repensar y redimensionar nuestro accionar, de modo de aproximarnos más a la efectividad de la normativa específica de la niñez y la

---

6 El nuevo elemento que introduce esta cita es el de la marginalidad: "Son jóvenes pues, que no sólo no pueden tener ni participar de los bienes y servicios que existen en la sociedad, sino que también, de lo poco que disponen, no lo logran por el resultado de su propia interacción con el colectivo. En todo caso, la 'destreza social' radica en adecuarse a los mecanismos que le permitan beneficiarse de las redes creadas por otros." Es exactamente el sector poblacional aludido el más perjudicado por las diversas legislaciones. Decimos esto por el desarrollo de políticas de tipo "asistencialista" o "compensatoria", que buscan llenar un inexistente vacío en las leyes. Inexistente porque dada la previsión de las situaciones, sólo quedaría al Estado efectivizar su cumplimiento, cuando en realidad se dedica a la observancia de su sanción. Parece haber leyes (léase Constitución, Códigos, etc.) cuyo incumplimiento por parte del Estado reclama la infracción de los ciudadanos, de modo de ser la víctima quien debe responsabilizarse por la subsiguiente falta cometida. El argumento que presentamos es que cuando se infringe una ley se está reclamando el cumplimiento de otra, lo que equivaldría a decir "yo también tengo derechos...". Un ejemplo -que no pretende justificar la ilegalidad de la situación criminal- será suficiente: una persona comete un delito por una cierta necesidad (roba para comer, pongamos por caso) y es penalizada por esa falta, cuando en realidad es facultad de *otro* proveer lo necesario para la alimentación de los ciudadanos, o en mejor caso, proveer las posibilidades de trabajo para los mismos, situación ante cuya resolución no se habría cometido el delito.

adolescencia. La copiosa información que se nos impulsa a manejar no debe deparar -al menos no es deseable que eso ocurra en la educación formal- en la simplificación y banalización de los mensajes. Este es el riesgo de sustituir el conocimiento por la información, como apuntábamos más arriba. La educación, para potenciar el máximo desarrollo y construir redes de significados, no debe superficializar las interacciones ni simplificar sus discursos para asegurar la rapidez y economía de sus “trasmisiones”, debe por el contrario tender hacia la inversión del relativismo inyectado desde la tecnología digital y producir los mecanismos indispensables para efectivizar las palabras. Dotar a los individuos de las capacidades para reflexionar sobre sí mismos, el famoso eslogan aprender a aprender, es una de las salidas, siempre y cuando deje de ser un mero eslogan.

La heterogeneidad de las demandas educativas, el acceso masivo a la enseñanza, y la deficitaria relación ingreso-egreso, entre otros, deberán orientar la actuación de la educación en pos de revertir la lógica economicista que nos asola y acercarse así, por otra vía, al cumplimiento de la normativa vigente. Según Monereo y Pozo (2001: 55), la escuela “deberá enriquecerse con esa diversidad y tendrá que promover la heterogeneidad, en lugar de buscar, como ha hecho casi siempre, en el marco de una cultura acreditativa y selectiva, la homogeneización u homologación del alumnado”

De todo esto se desprende que la sociedad de flujos implique un cambio cualitativo de la experiencia humana. Fluye el capital, las mercancías, la información, los roles, las imágenes, etcétera. El individuo se encuentra ante una sociedad que demanda, en consecuencia, ilimitadas reconstrucciones de la personalidad en los procesos de interacción, para satisfacer a una sociedad cuyos parámetros se redefinen constantemente en términos de mercado, trabajo, familia, amigos, alumno, joven, adolescente, niño, individuo, seres humanos, que en los hechos no tienen todos sus derechos.

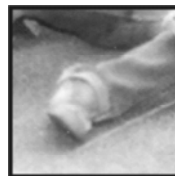
## 5. Conclusiones

La educación es una de las formas de operar el pasaje de la garantía al ejercicio de los derechos (Freire 1970: 88), pero esta necesita adoptar efectivos mecanismos para cumplir con el fin de crear ciudadanos responsables y críticos (“hechos y derechos”), formándolos en el presente y para el futuro, en plena praxis de derechos humanos. Educar es sinónimo de crear oportunidades y grandes pueden ser sus obtenciones si puede encauzar el “potencial que tienen [los adolescentes] para modificar el entorno que los rodea. Empresa que nos implica a todos y no exclusivamente a los adolescentes” (Rodríguez Nebot en Portillo: 217).

Asimismo, debemos resaltar y reconocer las posibilidades otorgadas por el Seminario de capacitación para futuros docentes de Educación Media, *Educación, derechos y ciudadanía*, sus organizadores y participantes, quienes demostraron en los *hechos* poner en práctica los *derechos* que defienden.

## Bibliografía

- Apple, Michael (1997): *Teoría crítica y educación*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Castells, Manuel (1994): "Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional", en Castells, Manuel et.al. *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Paidós, Barcelona
- Castells, Manuel (1998): *La era de la información, vol.I: La sociedad red*, Ed.Alianza, Madrid.
- Cillero, Miguel (1997): "Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios" en *Infancia*, Boletín del Instituto Interamericano del Niño, OEA, Montevideo.
- Freire, Paulo (1970): *Pedagogía del oprimido*, Ed. Siglo XXI, México.
- Monereo, Carlos y Pozo, Juan Ignacio (2001): "¿En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa" en *Cuadernos de pedagogía*, N° 298.
- Piaget, Jean (1974): *Seis estudios de Psicología*, Ed. Planeta, Buenos Aires.
- Portillo, José (s/d): *El adolescente y su entorno*, FNUAP-INN.
- Sirvent, M<sup>a</sup> Teresa (2000): "La función política y social de la educación. Los valores frente al neoliberalismo" en *Voces*, Año IV, N° 7.
- Tadeu da Silva, Tomaz (org.) (1995): "Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação" en *Vozes*, Petrópolis.
- The International Bank for Reconstruction and Development (2000): *Education in developing countries. Peril and Promise*, World Bank, Washington.
- UNICEF – MEC – INJU (1997): *La adultdependencia de los jóvenes uruguayos*, Montevideo.
- UNICEF – ICDC (1998): *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño: visiones y perspectivas*, UNICEF-TACRO, Bogotá.
- UNICEF (2001): *Adolescencia en América Latina y el Caribe: Orientaciones para la formulación de políticas*, UNICEF-TACRO, Panamá.



# Con voz y voto: una mirada a la participación adolescente en Uruguay

*Valentina Camps\* y Daniela Castro\*\**

## Resumen

Mucho se ha debatido acerca de la participación de los jóvenes en el quehacer colectivo, así como sobre los obstáculos que atentan contra ella. ¿Son los propios adolescentes quienes no se procuran un lugar o es la sociedad reluctante a los cambios la que debe cuestionarse y actuar consecuentemente? ¿Cuál es el papel de los adultos en un eventual proceso de inserción real de los jóvenes en la vida democrática? En el presente trabajo abordaremos la problemática desde nuestra perspectiva docente, que entendimos debía considerar especialmente los espacios y tiempos propios de las instituciones educativas, pero también incursionar en ámbitos donde la construcción de una identidad colectiva de los adolescentes, con y para sus pares, ya se percibe como una forma auténtica de participación.

## 1. Introducción

En la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), los artículos 12, 13, 14 y 15 consagran en forma clara y precisa los derechos de todo individuo menor de 18 años a opinar y expresarse libremente, a formar un juicio propio y a la libertad de asociación. El niño tiene derecho a opinar sobre asuntos de su interés y también tiene derecho a ser escuchado (art. 12). Para cumplir con tal fin, tiene

---

\* Estudiante de cuarto año de Profesorado en la especialidad Lengua Inglesa en el Instituto de Profesores Artigas, Uruguay.

\*\* Estudiante de cuarto año de Profesorado en la especialidad Lengua Inglesa en el Instituto de Profesores Artigas, Uruguay.

derecho a informarse e informar (art.13), reunirse con otros (art.15), y no existen restricciones según conciencia o religión (art.14). Nuestro país ha ratificado la CDN, y los derechos del niño están consagrados en nuestra legislación.

En este trabajo nos centraremos en la adolescencia por ser éste el momento de la vida previo a la iniciación como ciudadanos con derecho al voto, indispensable y valiosísimo para la formación en valores democráticos, el respeto por la opinión ajena y la importancia de argumentar la propia. UNICEF entiende que es necesario garantizar a todos los individuos de 12 a 18 años "la oportunidad de desarrollar las capacidades individuales en medios propicios y seguros para contribuir y participar en la familia, la escuela, la comunidad y la sociedad". (UNICEF 2000: 7) La ANEP, órgano que nuclea a la mayoría de nuestros niños, ratifica la CDN en el Estatuto del Estudiante de Educación Secundaria (art.2) y agrega que la educación de los jóvenes debe fomentar "el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales...". (ANEP 2002: 35) En los artículos 4, 5, 6 y 7 se garantiza la formación de un juicio propio, la libre expresión, la libertad de opinión y la libertad de asociación. Sin embargo, en el Reglamento de disciplina (Acta 14) y en la Circular N° 16/92 referente al uso de locales de enseñanza para reuniones estudiantiles, se restringen en forma flagrante las libertades antes consagradas: es la autoridad liceal quien debe otorgar el permiso para reunirse, al pedir permiso para hacer uso del local los estudiantes deben enumerar los temas que tratarán en la asamblea, quedando temas de carácter político, filosófico y religioso absolutamente prohibidos.

Uno de nuestros objetivos es averiguar cómo están contemplados *de facto* estos derechos por el sistema educativo uruguayo, específicamente en la Enseñanza Media. También nos hemos propuesto explorar alternativas de participación, tanto dentro como fuera de las instituciones educativas. Nos interesa establecer si los jóvenes realmente pueden hacer valer su derecho a la participación y si existe interés en participar, quiénes tienen la iniciativa y cuál es el fin último de esa propuesta. Para investigar en la temática que nos convoca utilizaremos material bibliográfico, así como también consultaremos a los actores involucrados.

## 2. Ser tomado en cuenta

Uno de los obstáculos más difíciles de superar es la brecha generacional entre los adultos responsables de la educación de los jóvenes -educadores y familiares- y los jóvenes mismos. Según quienes fueron consultados para el trabajo *La Adultodependencia de los Jóvenes Uruguayos* (MEC et al. 1997: 31-32), los adultos no los entienden porque son adultos: parten de una visión distinta del mundo. Los adultos no se reconocen a sí mismos en los jóvenes, no se recuerdan. En la visión de la mayoría de los jóvenes, los adultos se inmiscuyen en sus vidas, les señalan cómo comportarse, qué hacer y cuándo. Probablemente les cuesta a ambos ponerse en el lugar del otro y aceptarlo como un interlocutor válido. En las conclusiones del trabajo antes mencionado, se soslaya que los



jóvenes buscan el reconocimiento de la sociedad adulta “de sus propias especificidades”. (MEC et al. 1997: 47) No se puede determinar si es que los jóvenes no pueden hacerse un lugar en la sociedad o si es la sociedad que reacciona contra las innovaciones.

Los adolescentes no rechazan el apoyo de los adultos entendido como cooperación; lo que rechazan es la imposición irracional basada en el autoritarismo sin sentido. Debería ser un proyecto a largo plazo establecer canales de comunicación y cooperación intergeneracional, para que tanto adolescentes como adultos se sientan respetados y escuchados y se termine las conversaciones entre sordos. “El paradigma de la cooperación y, en especial la participación de los adolescentes, constituye la opción ética de sociedades democráticas y justas. Atender a la voz de los adolescentes, promover el diálogo con los adultos, nos exige garantizar la presencia activa de los adolescentes en los diferentes espacios de debate y decisión sobre las cuestiones que les conciernen.” (UNICEF 2000: 12)

Si bien es cierto que las instituciones educativas no siempre tienen en cuenta los intereses y necesidades de los adolescentes, ni generan espacios para la libre expresión, ni escuchan las opiniones de todos, la institución es un lugar privilegiado de formación para la participación. El objetivo no debe ser generar espacios fuera del ámbito educativo sino generarlos dentro, donde el adolescente pasa gran parte de su tiempo, donde debería sentirse como en su casa. Los jóvenes tienen mucho para aportar relativo al funcionamiento institucional, a los programas de estudio, al desarrollo de los planes, a los materiales empleados y recursos en general. ¿Quiénes mejor que ellos para opinar? Es fundamental que las opiniones vertidas en el diálogo entre autoridades educativas y estudiantes sean tomadas en cuenta realmente.

Muchas veces los estudiantes son consultados sin explicar con qué objetivos. “La opinión es un elemento fundamental de la participación pero no constituye en sí misma y por sí sola una forma de participación.” (UNICEF 2000:13) Las encuestas de opinión, especialmente en el sistema educativo, se presentan generalmente como la voluntad de las autoridades de la enseñanza de incluir en sus políticas la voz de los adolescentes. Éstos, sin embargo, no lo perciben de ese modo, pues responder preguntas significa siempre plantear unilateralmente demandas que atienden parcialmente las necesidades e inquietudes de los supuestos beneficiarios. La mayoría de los jóvenes entiende esto como una forma de manipulación, como quedó demostrado en el mes de mayo del corriente año, cuando la Comisión TEMS quiso realizar una encuesta para evaluar la posibilidad de implementar una reforma en segundo ciclo: en muchos centros los alumnos se negaron a realizarla. Las razones que esgrimieron para rechazar la propuesta fueron que se desconocía por parte de los alumnos el destino de esa información, puesto que la decisión de implementar la transformación de la Enseñanza Media Superior ya había sido tomada, así como la adjudicación de los recursos materiales para llevarla a cabo. “Las encuestas no deben entenderse como un

elemento suficiente para la formulación de las políticas [educativas].” (UNICEF 2000: 13) Generar espacios para la participación supone respetar la voz y el voto.

Durante los meses de mayo y junio, los estudiantes del IEC (UTU-CETP) llevaron adelante una huelga con ocupación del local estudiantil. Entre sus reivindicaciones, reclamaban la inclusión de asignaturas que les permitieran “pensar y expresar sus ideas correctamente”,<sup>1</sup> es decir, transmitir sus ideas utilizando recursos lingüísticos apropiados y ser provistos de un marco teórico rico en contenidos. Una de sus preocupaciones es que la formación que reciben se limita a las técnicas de la construcción y no al desarrollo integral del obrero calificado que deberá desempeñarse como tal en su ámbito de trabajo. Por otra parte, los estudiantes no se han sentido contemplados en los nuevos reglamentos ni en su implementación, puesto que entran en vigencia luego de iniciado el año lectivo, con lo que ello supone para quienes ya han asistido a gran parte del curso.

La AIEC, el gremio estudiantil de la institución, discute y resuelve a través de asambleas, comisiones y delegados de clase. Los entrevistados manifestaron que si los estudiantes participaran con mayor frecuencia y compromiso, la AIEC funcionaría como la institución misma y no como una fracción de los estudiantes. La competencia del gremio va más allá de la organización de medidas de lucha: se organizan eventos culturales, concursos de fotografía, se administra la fotocopiadora, hay una murga que participó en el Encuentro de Murga Joven, entre otros. Asimismo, se busca, mediante la rotación de los delegados en las comisiones, la mayor participación y representatividad posible. Las asambleas de clase permiten que las reuniones de delegados funcionen en forma más expeditiva y ágil, de modo de optimizar la instancia de asamblea general; se tiene la convicción de que esta última debe ser resolutive más que un ámbito de discusión, potenciando así los espacios intermedios.

Los estudiantes manifiestan que la participación en el gremio es cada vez más heterogénea: adolescentes que solamente estudian comparten vivencias con quienes han asumido responsabilidades tales como el empleo o la formación de una familia propia. Estas instancias funcionan como espacios de experiencia en los cuales los más jóvenes se nutren de los aportes de sus pares. La necesidad de iniciarse en los ámbitos de participación es emergente especialmente para los estudiantes que provienen de primer ciclo de Enseñanza Secundaria ya que no existen allí mecanismos de participación: hacer uso de la palabra, tomar decisiones, respetar opiniones ajenas y aceptar decisiones tomadas democráticamente. Pablo (16) explicó que los alumnos de 1° a 3° de Secundaria no tienen forma de organizarse ya que la Escuela Primaria no los prepara para la participación y que el tiempo dentro de la institución en cantidad de años es tan corto que no alcanza para establecer un espacio duradero; la escisión física de ambos ciclos de

---

1 Entrevista realizada a tres estudiantes el día 25 de mayo de 2002 en el IEC, en representación de quienes estaban ocupando el local sito en las calles Arenal Grande y Mercedes, Montevideo.

Enseñanza Secundaria truncó el proceso, al quitar la posibilidad de interactuar con estudiantes más avanzados. Al mismo tiempo, Diego (17) señaló la carencia de los programas de CBU en cuanto a contenidos curriculares que habiliten a la discusión, brindando herramientas que posibiliten la participación libre de los alumnos.

El intercambio con las autoridades del IEC es fluido; se solicita el uso del local para cuestiones gremiales y en general se encuentra buena recepción. El Director respeta espacios tales como el local de la fotocopidora, donde se almacenan materiales y documentación. Los alumnos entienden que el Director *“está en el medio”*, entre la postura de los estudiantes y la de las autoridades del CETP; los apoya pero no se inmiscuye en sus decisiones. Con el CETP el diálogo no es tan fluido: los alumnos señalaron que si bien son recibidos, no son realmente tomados en cuenta. Manifiestan que ninguna de las veces que realizaron planteos concretos, se ha resuelto a su favor. Desde su punto de vista no existe voluntad real de ayudarlos. Les han prometido, en forma escrita inclusive, tomar en cuenta sus propuestas respecto de los planes de estudio pero hasta el momento no ha habido respuesta en los hechos.

Desde la fecha de la entrevista en el local ocupado, los estudiantes hicieron una semana de ayuno que concluyó ante la aceptación por parte del directorio del CETP, de delegados de AFUTU como mediadores. También debieron presentarse ante el juez para responder a la denuncia penal en referencia a la ocupación ilegal del local. De ambas noticias dieron cuenta los medios de comunicación; sin embargo, el tratamiento en los medios del conflicto en el IEC fue mostrado como simple desacato por parte de los estudiantes. En ningún momento se acercaron a hablar con quienes habían iniciado la medida; no obstante, sí se le brindó un micrófono a la otra parte involucrada, gesto que fue entendido por los estudiantes como una toma de posición clara a favor del Consejo por tratarse de un órgano representativo del gobierno. Una excepción fueron los radios comunitarias que se hicieron eco de sus planteos, brindando un espacio para presentar su plataforma reivindicativa.

### 3. “Comprometidos en mejorar” (Bruno 1999)

Procurando dar voto a quienes tendrán la responsabilidad de ejercer su ciudadanía, hace tres años tuvo lugar, en el Liceo N° 4, Juan Zorrilla de San Martín, una experiencia inédita hasta entonces. En el año 1999, la Profesora Zully Bruno, directora de uno de los institutos de Enseñanza Media Superior más poblados del país, organizó junto a otros docentes de la institución un Parlamento Estudiantil integrado por representantes de cada grupo.

En el momento de iniciar la experiencia, a fines del mes de mayo, la institución contaba con 2.309 estudiantes en 66 grupos y tres turnos (que hoy son cuatro) y un equipo de dirección no conformado aún, a excepción de la titular, ya designada por concurso. Haciendo frente a la adversidad y con la consigna de

que “siempre es más lo que se puede hacer que lo que efectivamente hacemos”, (Bruno 1999) enfatizando que *es posible* cuando existe potencial humano, advirtió que reestructurando los mecanismos de comunicación y participación lograría vencer la des- personalización de que habitualmente eran objeto los estudiantes y de ese modo construir, mano a mano con todos los órdenes institucionales, una comunidad educativa. Los proyectos requieren de compromiso y es preciso conocer acerca de y con el otro. El fin último, a decir de la profesora Zully Bruno, es “que nuestras instituciones sean espacios donde aprender y ser un poco más felices”.

El Parlamento Estudiantil, una propuesta en el marco del proyecto institucional denominado “El Liceo Zorrilla: Una institución comprometida en mejorar”, se realizó en el período junio-noviembre de 1999 con la participación de todos los estudiantes del liceo a través de representantes (dos por grupo), acompañados por docentes integrantes del Grupo de Apoyo Pedagógico, constituido también en el marco del ya referido proyecto. Paralelamente al Parlamento, continuó sesionando la Asamblea Estudiantil, así como el gremio estudiantil conservó su autonomía y los espacios y tiempos de que disponía hasta entonces; simplemente que la nueva propuesta procuraría convocar también a quienes aún no hubieran tenido la posibilidad de participar. A participar también aprendemos, pues es muy difícil que espontáneamente haga uso de la voz quien no ha sido formado y estimulado para ello en el núcleo familiar. Adquirir normas de convivencia y aprender a respetar puntos de vista discrepantes con el propio, es parte de lo anterior y por lo tanto se pautaron como eje de la experiencia. Entre las principales reivindicaciones planteadas por los estudiantes se destaca el trato recibido, pues entienden que la actitud de varios docentes dista mucho del respeto y de la equidad de derechos que posibilitan, precisamente, la convivencia.

El espacio generado por el Parlamento se hizo extensivo a la totalidad del alumnado mediante la participación en *Jornadas sabatinas de pensamiento, recreación y trabajo* (Bruno 1999: 4), experiencia que contó además con profesores y practicantes del IPA invitados y que fue calificada como exitosa por quienes tuvieron la oportunidad de compartirla. La evaluación externa estuvo dada por la presencia en el último Parlamento -en el mes de noviembre-, de diez egresados de las primeras generaciones del liceo, entre quienes se encontraban destacadas personalidades de nuestro medio. Esta instancia enriqueció la propuesta, en tanto supuso también un espacio de experiencia, otro importante logro de este equipo humano que apostó a la integración en el sentido más amplio que desde nuestra idiosincrasia conocemos.

#### 4. Mucho por hacer

Lamentablemente, salvando las excepciones, Uruguay tiene una historia de poco respeto e interés por la participación de los adolescentes en los ámbitos de decisión. De hecho puede inscribirse en el marco global de América Latina en la

que han predominado formas no auténticas de participación: participación simbólica -elección de abanderados, etcétera-, participación decorativa -fiestas de fin de curso, etcétera- y participación manipulada -discursos, etcétera-. En general, los adolescentes rechazan este tipo de participación que los avergüenza y que no les interesa en lo más mínimo. Participar en forma auténtica implica promover los derechos de los adolescentes. En la participación autónoma los adolescentes dan y reciben información, son consultados, pueden comprometerse e iniciar acciones siempre que sea respetada la voluntad de la mayoría y tienen el apoyo de los adultos cuando lo requieren. “La participación autónoma implica el reconocimiento de la capacidad que tienen los adolescentes de pensar por sí mismos, actuando al mismo tiempo de manera concertada y colectiva.” (UNICEF 2000: 18)

En su trabajo *El educador tutor y la pedagogía de la presencia* (Gomes da Costa 2000) Antonio Carlos Gomes da Costa recuerda los cuatro pilares de la educación según Jacques Delors: “aprender a ser: competencias personales; aprender a hacer: competencias productivas; aprender a convivir: competencias sociales; aprender a conocer: competencias cognitivas”. (Gomes da Costa 2000: 152) Desde este punto de partida, Gomes da Costa propone fomentar el desarrollo personal y social del adolescente para lo cual es necesario lo que él denomina *presencia*. Estar presentes como educadores implica estar abiertos al otro, permitir que nos transforme, crear un compromiso en el cual ambos damos algo y recibimos algo, ambos somos responsables por el crecimiento y el desarrollo mutuo.

El adolescente tiene mucho tiempo libre, por lo tanto, cómo administrar ese tiempo en forma satisfactoria es una responsabilidad especial del educador. Para Gomes da Costa, “una educación para aprender a ser y a convivir tiene que llevar al adolescente a una apropiación más creativa, más solidaria y más constructiva de su tiempo libre”. (2000: 156) Es fundamental dar herramientas al joven para que aproveche su tiempo libre. Para esto es necesario, según Gomes da Costa, educar en valores para que el adolescente aprenda a conocerse y a reconocer a otros. También hay que dejar de ver a la adolescencia como una etapa de conflicto, hay que “ver al adolescente como solución y no como problema”. (2000: 156) El adolescente debe convertirse en protagonista de su propia historia, debe independizarse del adulto. Es necesario dejar de ver al adolescente como un ser apático, desinteresado de todo y hedonista. La adolescencia es una etapa donde se generan grandes compromisos, todo se vive con intensidad y pasión, no es una etapa de letargo sino de acción. Contrario a lo que muchos adultos piensan, los jóvenes están dispuestos a sacrificarse por otros, a comprometerse con proyectos, etcétera. Un ejemplo son la cantidad de ONG que trabajan *con* adolescentes -y no *para* adolescentes- ayudando a terceros: merenderos, recreación, talleres de expresión, etcétera. Para Gomes da Costa la solución pasa por “Involucrar a los adolescentes en la resolución de problemas reales en la escuela y en la comunidad y en la vida social más amplia es un camino positivo para construir el adolescente que queremos tener...” (2000: 157)

La entrevista con los estudiantes del IEC, nos remitió a un trabajo nuestro realizado dos años atrás (Camps et al. 2000) que procuraba investigar la realidad del CBU como espacio para los adolescentes. En esa instancia constatamos la escasa participación de los alumnos del CBU de Enseñanza Secundaria. Aunque a nivel general, tanto en los liceos como en las escuelas de la UTU, los estudiantes tienen mayoritariamente la iniciativa en cuanto a actividades extracurriculares, la Universidad del Trabajo se posiciona por encima de Secundaria a este respecto, aun cuando el apoyo de los docentes y la infraestructura de los liceos -contar con un gimnasio, etcétera- podría indicar lo contrario. En otro orden, constatamos una sensible diferencia con relación a las actividades culturales: los adolescentes que estudian en liceos de Montevideo son más proclives a concurrir a conciertos que quienes lo hacen en UTU -23 y 9% respectivamente-, manteniéndose la tendencia para cines y teatro -36% en UTU y 53% de los alumnos de Secundaria-. Consideramos que este hecho está estrechamente relacionado con la carencia de asignaturas como literatura, historia y filosofía, señalada por los estudiantes en la entrevista ya referida, contenidos que motivan, además, la participación en actividades culturales de nuestro medio. La necesidad de una rápida inserción en el mundo laboral se confunde con capacitación a secas y parece ir en detrimento de una concepción holística de educación para contemplar tan sólo el aspecto instrumental.

En la reforma educativa de Primer Ciclo de Enseñanza Media, se establece una nueva asignatura en el currículo: Espacio Adolescente. Ésta se rige por los mismos criterios de evaluación y promoción que las demás asignaturas. Se trabaja en forma de talleres, pero la didáctica específica queda absolutamente librada a la subjetividad del docente, ya que no existe formación en el área y la designación se realiza en forma extraordinaria: no sigue las pautas de las designaciones para el resto de las materias. Los alumnos trabajan en expresión escrita, plástica, teatro, etcétera, sobre temas negociados con el docente y de acuerdo a un proyecto institucional. Sin embargo, el enfoque de esta asignatura nada tiene que ver con participación tendiente a la formación ciudadana. De hecho la materia Formación Ciudadana existe desde la implantación de la misma reforma, pero no funciona como espacio de participación.

Emilio Tenti Fanfani coincide con Gomes da Costa (Tenti Fanfani 2000) en cuanto a que una institución educativa ideal debe estar abierta a los intereses de los jóvenes, dar protagonismo a los adolescentes, promover la participación y generar espacios de expresión. Ésta es una de las maneras de lograr que el adolescente se inserte en el marco de la institución, se sienta cómodo, creando él mismo ese entorno. Es importante que los jóvenes acepten que ellos también son responsables de su propio aprendizaje, por el mantenimiento de sus espacios, por el logro de objetivos hacia la comunidad. Responsabilizarlos pasa por escucharlos, respetarlos y darles cabida en la toma de decisiones. Uno de los objetivos de la enseñanza es lograr un individuo integrado a la sociedad, no uno que apenas tiene cabida en ella.

Entendemos que la consigna *Educación, derechos y ciudadanía* debería abarcar a toda la Enseñanza Media, como forma de hacer extensivo a la totalidad de los adolescentes uruguayos un proyecto democrático de educación. Éste debe involucrar no sólo a docentes y alumnos, quienes espontáneamente promueven la integración y el intercambio de propuestas, sino que es vital que los padres de alumnos sean conscientes de la importancia de fomentar los espacios de participación. La concepción de la Educación Técnico-Profesional como meramente instrumental, hemos constatado a través de la consulta cuatripartita (Camps et al. 2000) -alumnos, padres, docentes y directores-, está más arraigada entre los padres de alumnos que entre los actores directos del sistema educativo. La creación de canales más apropiados para la comunicación entre la institución educativa y el hogar, así como la temática que les convoque -que no se limite al rendimiento y sanciones disciplinarias-, aunque su tratamiento excedería los objetivos planteados para el presente trabajo, puede ser un punto de partida acertado si existe voluntad institucional y política para reconocer al adolescente como protagonista.

## 5. En busca de una identidad

La construcción social y discursiva de la juventud involucra un grupo de fuerzas entre las que se incluye la escolarización, pero no se limita a ésta solamente. La presencia de los medios masivos de comunicación, la música juvenil, etcétera, también se convierten en formadores de los adolescentes. La mayoría de los adultos -educadores, padres, investigadores, autoridades- ignora la incidencia de dichas fuerzas en la cultura de los jóvenes. De hecho para Tomaz Tadeu da Silva existe una importante ruptura “entre la escuela y los medios de comunicación electrónicos de masas como el contexto socializador crítico. Esa perspectiva ve a los medios, pues, como centralmente implicados en la (re)producción de identidades y formas culturales estudiantiles (Hinkson, 1991)”. (Tadeu da Silva 1995: 210) Para Tadeu da Silva las investigaciones deberían dirigirse a establecer una nueva currícula que tome en cuenta la importancia de los medios como forma de acceder a los jóvenes. Normalmente, las investigaciones llevadas a cabo buscan reafirmar el modelo tradicional y por lo tanto pretenden convertir las propuestas de cambios radicales en procesos “de normalización en el sentido de Foucault”. (1995: 211)

Tadeu da Silva observa que la adolescencia sigue percibiéndose entre los adultos como una etapa, un estado pasajero por el que la persona pasa en su marcha hacia la “normalidad”, una etapa que debe ser superada. Sin embargo, la adolescencia es más que una etapa y los adolescentes no son adultos inmaduros. Son los jóvenes quienes gobernarán en el futuro; la cuestión es: ¿los estamos formando para que puedan conducir el mundo en forma correcta? Uno de los elementos indispensables es la experiencia en participación democrática. ¿Estamos dándoles el espacio que requieren?

Desde el momento en que el adolescente siente que comparte intereses, inquietudes y objetivos con otros pares, busca construir una identidad colectiva que le permita consolidar la propia, al tiempo que ese mismo ámbito se potencia como canal de participación e incursión en la vida social a la que no es en absoluto indiferente. Entender cómo se generan los espacios de participación de los adolescentes en el marco de las instituciones educativas y la familia exclusivamente, sería desconocer la esencia misma de la cultura juvenil. En primer lugar, porque la falacia de que la familia y la escuela preparan en forma acabada para la vida, es una ilusión necesaria de los adultos en nuestras sociedades de control, donde se procura mantener el *status-quo*. Por otra parte, el cambio social que los adolescentes sienten que pueden llevar a cabo implica, además, la autogeneración de ámbitos de participación, pues el alcance de la voz es quizás tan importante como aquello que quieren comunicar.

### 6. Abriendo camino

Salir al aire es la vía que varios grupos de adolescentes encontraron para hacerse oír, especialmente en contextos sociopolíticos críticos como en el caso de las ocupaciones a centros de enseñanza ante la implementación de la reforma educativa del año 1996 -Radio IAVA- (UNICEF 2001) y, en forma más regular, en los barrios periféricos de Montevideo e interior del país. La experiencia de las radios comunitarias es particularmente relevante como propuesta que se identifica cien por ciento con los adolescentes, quienes son a la vez emisores y audiencia. Al mismo tiempo, el hecho de salir al aire, permite llegar a una franja etárea más amplia y así promover una toma de conciencia sobre qué implica ser joven en una sociedad gestionada por adultos. El número de radios comunitarias es fluctuante y la permanencia al aire está supeditada a la disponibilidad de recursos económicos y a los controles legales, ya que funcionan sin el aval con que cuentan las radiodifusoras privadas de nuestro país.

Ante la iniciativa de las radios comunitarias como ágora donde los adolescentes se perfilan como auténticos protagonistas, procuramos acercarnos a una de ellas para comprender la propuesta desde adentro. El sábado 9 de junio de 2002 visitamos *El Puente*, 103.3 FM, sita en el barrio La Teja. Verónica (17) y Natalia (18), conductoras del programa *Los inadaptados de siempre*, nos recibieron con calidez y muchas ganas de compartir sus logros y proyectos. *El Puente* es parte de un emprendimiento mayor que busca movilizar a la comunidad no sólo en cuanto a necesidades materiales, sino impulsar actividades culturales que generen cohesión en áreas donde la integración es difícil debido a la problemática social.

En su octavo año de vida, la radio continúa al aire de viernes a domingo, desde las seis de la tarde y hasta altas horas. La programación es variada, incluso dentro de cada propuesta: *Los inadaptados...* incluye una agenda para el tiempo libre como conciertos, teatro, cine, brindando información acerca del costo de la



entrada y se improvisa además una breve crítica del espectáculo desde la perspectiva de sus jóvenes conductoras. Pero el programa cuenta también con invitados especiales que abordan temas de interés para los adolescentes, a quienes pueden consultar al aire; por ejemplo, en ocasión de nuestra visita concurre una sexóloga, y anteriormente lo habían hecho otros profesionales. La radio cuenta también con un programa de deportes, principalmente fútbol, procurando dar espacio al club del barrio, Progreso, ya que la prensa dedica muy poco a lo que denominan “cuadros chicos”. Aquí vemos como aunque la propuesta central es brindar un canal de voz para los más jóvenes, ello se hace extensivo a toda una comunidad marginada desde los medios masivos de comunicación.

La función social de las radios comunitarias es fundamental y su labor no cesa, aun ante los muros que tradicionalmente han preservado a la sociedad de los sujetos anómicos que ella misma genera: apostando a la inclusión de los excluidos, *Radio Vilardevoz* sale al aire todos los sábados por 103.3 FM desde el Hospital Vilardebó, con los pacientes como protagonistas. De este modo los adolescentes participativos hacen frente a una problemática presente que la sociedad gestionada por adultos ha dado la espalda a falta de voluntad para encontrar soluciones. La innovación requiere de espacios no estructurados ya previstos sino, como en este caso, los espacios de debate y decisión que se generan para sí suponen asumir responsabilidades, desafíos y construir una identidad con y para sus pares.

## 7. Consideraciones finales

A lo largo de la adolescencia el joven procura construir una identidad propia dejando atrás las seguridades de la niñez, cuestionando los esquemas establecidos y proponiendo modelos alternativos. Los adolescentes, contrario a la opinión que sobre ellos tiene la mayoría de los adultos, se muestran interesados en participar. Desde el mundo adulto se ignora que los jóvenes necesitan construir sus propios espacios para sentirse identificados y responsables de las propuestas. Es así como la falta de autonomía y la percepción de que los espacios gestados por los adultos son instrumentos que permiten a estos últimos alcanzar fines propios, ajenos muchas veces a la idiosincrasia juvenil, hace que los adolescentes cuestionen la autenticidad de esos ámbitos. (UNICEF 2001) En este sentido, concluimos que es difícil interpretar el sentir de los adolescentes en cuanto a lo que ellos entienden por participación, lo que explicaría la inadecuación de las innovaciones curriculares en la Enseñanza Media. Si bien esto supondría la apertura de nuevos ámbitos de discusión de la problemática adolescente, al mismo tiempo se coarta la espontánea expresión de inquietudes y la discusión no mediada. Finalmente, los contenidos curriculares, pero también los procedimientos de trabajo en pos de la generación de espacios de experiencia, inciden directamente en el futuro ejercicio de la ciudadanía y la vida en democracia.

## Bibliografía

- ANEP, CES (2002): *XV Asamblea Nacional Técnico-Docente de Educación Secundaria (art.19), II Asamblea Nacional Ordinaria del IV Periodo - Ejercicio 2001-2003*, Montevideo.
- Bruno, Zully (1999): *Parlamento Estudiantil: Una forma de potenciar la comunicación y la participación en los macroestablecimientos*, mimeo, Montevideo.
- Camps, Valentina, Castro, Daniela y Gianetto, Patricia (2000): *La Enseñanza Media en Uruguay como agente socializador de nuestros jóvenes*, IPA, mimeo, Montevideo.
- Gomes da Costa, Antonio Carlos (2000): *El educador tutor y la pedagogía de la presencia en Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones*, Ed. UNICEF-Losada, Buenos Aires.
- MEC/INJU/UNICEF (1997): *La Adultodependencia de los Jóvenes Uruguayos*, Montevideo.
- Tadeu da Silva, Tomaz (Organizador) (1995): "Alienígenas Na Sala De Aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação", *Vozes*, Brasil.
- Tenti Fanfani, Emilio (2000): "Culturas juveniles y cultura escolar", mimeo, Buenos Aires.
- UNICEF (2001): *Indicadores Cualitativos de la Situación de la Adolescencia en Uruguay*, UNICEF, mimeo, Montevideo.
- UNICEF (2000): *Adolescencia en América Latina y el Caribe: Orientaciones para la formulación de políticas*, UNICEF-TACRO, Panamá.
- UNICEF (2001): *Adolescencia y medios de comunicación en Uruguay*, UNICEF, mimeo, Montevideo.



# El Uruguay de los educadores y el país de los jóvenes

*Graciela Caraballo\* y Cinthia Carneiro\*\**

## Resumen

Este trabajo presenta un breve análisis bibliográfico sobre las condiciones de la Educación Media en el Uruguay y algunas consideraciones relativas al sistema de Formación Docente para ese nivel, relacionándolos con la situación sociocultural de los jóvenes uruguayos. Es de vital importancia generar futuras instancias de discusión sobre este tema y otros tópicos educativos actuales.

## 1. Introducción

La mayoría de los puntos que trataremos permiten múltiples enfoques y opiniones. Se ha elegido realizar un análisis crítico centrado en los derechos del niño y del adolescente, actores principales del proceso educativo. De un modo especial, el derecho a la educación se presenta como el engranaje de una estructura social y cultural que, con sus virtudes y dificultades -ahora globalizadas-, anhela un ser humano participativo, reflexivo y crítico.

Consideramos que hay que asegurar, entre otras cosas, la permanencia del individuo en el sistema educativo y la formación de docentes que promuevan la colaboración, la libertad de expresión con fundamento y responsabilidad (pilar de la laicidad) y el conocimiento profundo de los grandes modelos explicativos de nuestro mundo.

---

\* Estudiante de Profesorado de Matemáticas en el Centro Regional de Profesores del Norte, Uruguay.

\*\* Estudiante de Profesorado de Matemáticas en el Centro Regional de Profesores del Norte, Uruguay.

## 2. La educación como derecho del niño: visión internacional y nacional

En la tabla 1 se comparan puntos comunes a dos documentos que se refieren a los derechos de los niños, niñas y jóvenes.

Es posible observar que varios de los planteamientos de UNICEF, relacionados con el derecho a la educación, se encuentran contemplados en el Código del Niño.

Nuestro país ha dado muestras de acompañar de manera significativa el espíritu presente en los artículos sobre educación de la Convención sobre los Derechos del Niño. Sin embargo, el Código del Niño no se encuentra actualizado en

Tabla 1. Comparación de los documentos consultados

Convención sobre Derechos del Niño (UNICEF)	Código del Niño (Uruguay)
<p>Artículo 28.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los Estados partes reconocen el derecho del niño a la educación [...] en condiciones de igualdad de oportunidades.</li> <li>2. Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;</li> <li>3. Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la Enseñanza Secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas como la implantación de la enseñanza gratuita [...];</li> <li>4. Hacer la enseñanza superior accesible a todos;</li> <li>5. Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.</li> </ol>	<p>Artículo 74.</p> <p>Es obligatoria la enseñanza primaria a todos los niños de 6 a 14 años, no obstante podrá iniciarse la enseñanza en clases de jardín de infantes desde la edad que a cada caso se determinará.</p> <p>Artículo 83.</p> <p>Es obligatoria la asistencia regular a la escuela. Toda inasistencia debe ser justificada ante el Director de la misma. Todo menor que haya cumplido con la obligación escolar recibirá un certificado de la autoridad competente.</p> <p>Artículo 89.</p> <p>La Comisión de Protección y Fomento Escolar tendrá por cometido esencial realizar el control de la obligación escolar y facilitar la asistencia regular de los niños necesitados, dándoles alimento y abrigo en cuanto sea posible.</p>
<p>Artículo 28.</p> <p>Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza.</p>	<p>Artículo 94.</p> <p>El Consejo del Niño<sup>1</sup> colaborará en la lucha contra el analfabetismo, atendiendo de preferencia las necesidades de los niños que no reciban instrucción por vivir fuera del radio escolar.</p>

Fuentes: UNICEF (1999) / Código del Niño, Uruguay (1980).

<sup>1</sup> A partir del 14 de setiembre de 1988, se sustituye el Consejo del Niño por el Instituto Nacional del Menor (Iname), según lo establecido en la ley 15977, publicada en el Diario Oficial del 17 de octubre de 1988.

lo que se refiere a las multas y penas por incumplimiento de las normas citadas y no incluye las reformas promovidas por el Codicen en 1996: por ejemplo, la educación de preescolares (ANEP 2000). Además, la realidad muchas veces supera las expectativas de la ley. En los artículos 96 y 102 del Código del Niño, respectivamente, se prohíbe el trabajo de niños en edad escolar y desaconseja la información de diarios y revistas que no respeten “la moral y las buenas costumbres”.

Actualmente, los niños, niñas y adolescentes se encuentran en situaciones no previstas por las reglamentaciones. Por un lado, la edad de ingreso al mercado de trabajo es cada vez más temprana, especialmente por las necesidades económicas. En otro sentido, los medios de comunicación tienen una multiplicidad de recursos para atraer la atención de los jóvenes y el acceso a la información no está sólo en “diarios y revistas”, sino que invade desde las calles la privacidad del hogar, sea en carteles de publicidad, en la TV, o por Internet.

### 3. Nuestra privilegiada posición en América Latina

Sin duda, Uruguay ha buscado siempre un rol estratégico. Posee un sistema de Educación Primaria con grandes logros en materia de calidad, adecuación y oportunidad, condición necesaria en la agenda del desarrollo.

Tabla 2. Tasa bruta de escolarización en educación media (%)

País	1990	1980
Uruguay	83	62
Argentina	71	56
Chile	70	53
Perú	67	59
México	56	48
Costa Rica	46	48
Brasil	39	39
Paraguay	34	26
Venezuela	34	22
España	100	87
Francia	100	85
Japón	97	93
EEUU	94	89

Fuente: *Cepal (1996)*

No obstante, todavía estamos experimentando en la búsqueda por alcanzar una Educación Media adecuada a los requerimientos productivos y sociales. Las tasas de cobertura de la Educación Media son francamente insuficientes en casi todos los países latinoamericanos. Argentina, Chile y Uruguay alcanzaron en la década de 1990 un nivel de cobertura bruta cercana al que registraban -desde 1980- buena parte de los países más desarrollados.

Esos datos pueden observarse en la siguiente tabla, extraída del documento "Rol estratégico de la Educación Media para el Bienestar y la Equidad". (Cepal 1996)

Uruguay presenta, según la Cepal, una tasa de cobertura bruta de la educación media de alrededor de 80%. Además, 30% de la población adulta (entre 25 y 34 años de edad) apta para ingresar plenamente al mercado laboral, ha completado 12 años de estudio. Según lo expuesto por las Naciones Unidas (Cepal 1996), resulta indispensable que la mayoría de la población de los países de la región alcance doce o más años de estudio. Esto determina buenas posibilidades de acceder al bienestar.

Por supuesto que para asegurar más años de escolaridad media de los jóvenes, hay que mejorar las condiciones de calidad y equidad de la educación. Los retornos de la inversión en la educación se reflejan en el mejoramiento del clima educacional de los hogares, lo que resulta una variable importante en el rendimiento de los niños y jóvenes de la generación siguiente.

Según Inés Aguerrondo (1999): "la calidad de los sistemas educativos ha pasado a ser un factor determinante para la prosperidad económica de las naciones". América Latina ingresó en esta etapa de la historia en una situación de desventaja. La mayor parte de los países de la región tuvieron una crisis de endeudamiento a principios de 1980, justamente cuando deberían haber empezado a transformar sus industrias y a intervenir fuertemente en la expansión y el mejoramiento de su infraestructura educacional.

Uruguay ingresó a la década de 1980 con cierta ventaja en el nivel de *democratización cuantitativa del sistema educativo*, pero con graves dificultades en la economía y, por lo tanto, con recursos limitados para mantener la calidad de la educación a corto y mediano plazo.

En esa época, la matrícula en la Enseñanza Media (Secundaria y UTU) presentó un importante aumento, especialmente en el interior. Por ejemplo, el número de egresados de primaria pasó de 42 mil a 52 mil personas al año. Entre 1985 y 1992, la matrícula en Educación Secundaria pública se incrementó un 30%, con un crecimiento sostenido durante casi una década. Según el Consejo Directivo Central, en 1998, de los 154.000 jóvenes (censo 1996) entre 12 y 14 años, 108.500 se inscribieron en Ciclo Básico público y 21.000 en el privado. Se confirma una tasa bruta de inscripción del 84% aproximadamente. (ANEP-CODICEN 2000)

Este crecimiento se asocia con el hecho de que en el mercado de trabajo los empleadores pasan a exigir el Ciclo Básico<sup>2</sup> en la selección de su personal, por lo cual los mejores empleos pasaron a requerir una escolaridad de 9 años.

El aumento sorpresivo de la matrícula ha generado problemas de calidad y pertinencia del Ciclo Básico. El mismo fue inesperado para el sistema educativo, que insiste en plantear la necesidad de un cuerpo docente más preparado y profesional; más y mejores instalaciones, equipamientos y material didáctico; y ha empezado a discutir la pertinencia de los contenidos y de la evaluación.

Los problemas de calidad en el Ciclo Básico de Educación Media, unidos al peso de la situación económica de las familias, empujan a la deserción o a la postergación del estudio. Este hecho es compensado por dos factores: uno, ya citado antes, es la exigencia del nivel medio de enseñanza a la hora de ofrecer empleo; el otro (asociado al imaginario laico, gratuito y obligatorio de nuestra enseñanza) es que las familias valoran la educación como factor condicionante del ascenso social.

#### 4. Una cara del desafío: la formación de docentes

La escuela, desde fines del siglo XIX, ha formado parte del cotidiano del pueblo uruguayo. Las tasas de egreso, que han sido citadas anteriormente, muestran que se ha logrado, de modo eficaz, universalizar la Educación Primaria y nos sentimos orgullosos de ello como colectividad y como nación. También es notable la total profesionalización del cuerpo docente a ese nivel. “En 1930 desaparecen los llamados maestros idóneos -que no tenían estudios profesionales- y se consolida una fuerte tradición en la formación [...].” (Rama citado por Vaillant et al. 1999)

Por otro lado, se encuentra la Educación Media fraccionada en dos subsistemas de la ANEP: Secundaria y UTU, con alto grado de deserción, y cuerpo docente desprofesionalizado.

En 1996, 40% de los profesores de Montevideo y un 20% de los del interior del país eran titulados; lo que implica un 30% del cuerpo de profesores con título a nivel nacional. (ANEP 1999: 63)

Durante mucho tiempo -y aun en la actualidad- se ha presentado la discusión sobre el tipo de educación proporcionada por la Enseñanza Media. Se la ha criticado por encontrarse “de espaldas” a la producción y a la industria, saliendo favorecida la enseñanza técnica con las reformas del Ciclo Básico y el Bachillerato tecnológico (ANEP 1999: 55) o que apenas es la “antesala” de la Universidad, como Educación Secundaria, que todavía busca su posición ante el tema.

Se verifica la falta de inversión durante décadas en edificios, equipamientos, formación docente e investigación. Todo esto transformó el nivel medio de educación en un lugar donde predomina un modelo didáctico anticuado y los docentes presentan una extrema variedad de formaciones de base. El multiempleo es

---

1 Los tres primeros años de Educación Media (Ciclo Básico) son obligatorios por la Ley de Educación del año 1973.

normal y hace imposible la dedicación a los estudiantes y a los aprendizajes. Las bajas remuneraciones de los profesores no colaboran para mantener la motivación, afectando los resultados académicos en el aula y fomentando la deserción.

Estos puntos fueron confirmados en el Censo Nacional Docente de 1995 (MESyFOD, actual MEMFOD). Emergen tres direcciones de trabajo dentro de la reforma educativa de 1996:

- fortalecimiento del Instituto de Profesores Artigas (IPA);
- creación de los Centros Regionales de Profesores, descentralizando la formación de docentes por medio de una nueva modalidad de titulación;<sup>2</sup>
- planificación de la capacitación en servicio para docentes en actividad no titulados.

El objetivo central de estas modificaciones es formar generaciones de docentes con alto nivel académico que fueran cubriendo las necesidades de servicio y elevando la calidad docente, especialmente en el interior del país.

Se espera lograr, a mediano plazo, la profesionalización del equipo de profesores de Enseñanza Media, y con ello hacer realidad la universalización del Ciclo Básico, generando oportunidades iguales para todos los jóvenes.

### 5. El Uruguay de los educadores y el país de los jóvenes

En Uruguay se pueden observar dos grandes problemas que afectan directamente el sistema educativo, especialmente al nivel de Enseñanza Media.

En primer lugar, hay que destacar el impacto del nuevo orden de la economía que ha generado incertidumbre acerca del futuro. Esto marca cada vez más a los uruguayos, afectando la potencialidad como país de alto desarrollo humano. A pesar de la numerosa clase media, cada vez se encuentran más diferenciadas las clases media alta y las más populares.

Por otro lado, vivimos en una estructura de población envejecida, con tasas bajas de fecundidad, donde los sectores más pobres son los más fecundos y los más jóvenes son los que sustentan a los más envejecidos.

En consecuencia, de estos dos puntos: ¿qué imaginario tendrá que formularse en el futuro para incorporar esta nueva composición sociocultural uruguaya? Es probable que los educadores estén todavía soñando con un Uruguay, mientras que nuestros jóvenes vislumbran otro país, más real, serio, desafiante y competitivo.

En la etapa de 13 a 17 años, muchos adolescentes no permanecen en el sistema educativo, pasando directo al mercado de trabajo. ¿Es esta la respuesta a una necesidad social emergente? Una afirmación que puede ayudarnos a asumir una posición optimista y alentadora es la del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo: "la progresiva implementación de la actual reforma educativa despierta fuertes esperanzas en cuanto a la posibilidad de bloquear los mecanismos de reproducción intergeneracional de la pobreza". (ONU 1999)

---

2 ANEP-CODICEN (1997).



Ya que los jóvenes son los principales afectados por los cambios sociales y económicos -y las reformas educativas los encaran como sujetos del cambio- habrá que “reconocer que ellos tienen derechos específicos (a la identidad, a expresar sus opiniones, a acceder a la información, en la definición y aplicación de las reglas que organizan la convivencia, a participar en la toma de decisiones, etcétera) y habrá que diseñar los mecanismos institucionales que garanticen su ejercicio, que garanticen un futuro digno”. (Tenti Fanfani 2000 citado por Vilaró 2000: 174)

Tenti Fanfani indica que “el reconocimiento del derecho de los adolescentes, aunado con la erosión de las instituciones escolares, están en el origen de la crisis en la autoridad pedagógica”. Hoy el docente tiene que construir su legitimidad entre los jóvenes. O sea, trabajar con adolescentes exige una nueva profesionalidad que hay que construir.

A propósito, en la literatura, el conjunto de iniciativas tendientes a mejorar el prestigio y la posición social de los docentes se llama profesionalización. Por otro lado, hay que diferenciar el tema profesionalismo o profesionalidad, que corresponde a mejorar los estándares y la calidad de la práctica del educador. (Hargreaves 1996)

Los profesores deben “*aprender a enseñar de maneras que desconocen*”. (Hargreaves 1996) La formación de los docentes debe ser tan constructiva como se pretende que sea la educación que estos profesores impartan a sus alumnos. El aprendizaje profesional debe ser un proceso tan continuo como el aprendizaje que se espera de nuestros jóvenes y adolescentes. (Bollough, Knowles y Crow 1991 citado por Hargreaves 1996) Entonces, “hay que llegar a acuerdos y estrategias que lleven a preservar los elementos esenciales de una educación básica que enseñe a vivir mejor”. (Delors 1996)

Hemos incorporado (como modelo deseable) que el Uruguay de los educadores interprete mejor al país de los jóvenes. Entonces, todo el aparato educativo debe acompañar los profundos cambios de nuestro entorno. Anhelamos que el aula, algunas veces un sistema aislado de la realidad, pase a ser el lugar donde se desarrollen las estrategias y herramientas para enfrentar de modo eficaz las problemáticas de lo cotidiano.

## Bibliografía

- Aguerro, Inés (1999): "América Latina frente al nuevo milenio", en *Páginas del área de educación*, Buenos Aires.
- ANEP-CODICEN (1997): *Centros Regionales de Profesores: Documento Base*, CODICEN, Montevideo.
- ANEP-CODICEN (2000): *Situación y perspectivas II*, CODICEN, Montevideo.
- BID (2000): *El sistema educativo uruguayo: Estudio, diagnóstico y propuestas de políticas públicas para el sector*, Buenos Aires.
- Calanchini, J. y Rosenbaun, J (1980).: *Código del Niño de la República Oriental del Uruguay*.
- CEPAL (1996): "El impacto de invertir más y mejor en la Educación Media", en *Notas sobre la economía y el desarrollo* N° 592/593, CEPAL, Santiago de Chile.
- Delors, Jacques (1996): "La educación encierra un tesoro". Informe a solicitud de la UNESCO.
- Hargreaves, A. (1996): "Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional", ponencia presentada en el *Seminario Internacional sobre Formación Inicial y Perfeccionamiento Docente*, Santiago de Chile.
- UNICEF (1999): *Convención sobre los Derechos del Niño*, Montevideo.
- Vaillant, Denise, et al. (1999): *Centros Regionales de Profesores: Una apuesta al Uruguay del siglo XXI*, ANEP-CODICEN, Ed. Fin de Siglo, Montevideo.
- Vilaró, Ricardo (2000): *Todo por la Educación Pública*, Ed. de la Banda Oriental, Montevideo.



# La necesidad de un acuerdo ciudadano por la calidad de la educación

*Yuri de Senne Arribillaga\* y Claudia Andrea Muñoz\*\**

## Resumen

El objetivo de nuestro trabajo es plantear el desafío de cómo lograr una Educación de Calidad. Tenemos la convicción de que el elemento central es el factor humano, pero el logro no será posible mientras los docentes no se concentren en su responsabilidad y sientan la falta de apoyo por parte de la comunidad. Este trabajo de investigación nos permitió concluir que para obtener una Educación de Calidad, el camino más viable pasaría por la triangulación alumno – centro educativo – docente. Para abordar el tema nos pareció conveniente utilizar como técnica las entrevistas, de forma tal que nos acercara a la realidad a estudiar. Las personas entrevistadas fueron seleccionadas teniendo en cuenta la mencionada triangulación.

## 1. Introducción

La educación es ante todo un derecho fundamental y un bien público. Es necesario educar buenos ciudadanos y ciudadanas, formados, solidarios, democráticos, competentes y competitivos. Toda la población debe acceder al servicio educativo con calidad, que les permita desarrollar sus competencias y habilidades para una vida personal socialmente productiva. Educación y cultura van entrelazadas como dos procesos inseparables con sentido de pertenencia local, nacional y global que mantengan la identidad y la memoria colectiva.

---

\* Profesor de Sociología por el Centro Regional de Profesores del Norte, Uruguay.

\*\* Profesora de Sociología por el Centro Regional de Profesores del Norte, Uruguay.

El centro educativo -el liceo- es un escenario ético, político y social; contribuye a las transformaciones sociales y al ejercicio democrático del poder. Es un centro vital de la comunidad, favorece al conocimiento y desarrollo de competencias básicas y labores que aseguren oportunidades de vida, trabajo y participación. Los docentes son los actores centrales, responsables directos del acto pedagógico y de la formación social en el Centro; por lo tanto, debemos valorar y promover la profesión de los mismos. Es compromiso de todos proteger la educación como derecho fundamental y bien público, lo cual implica garantizar el derecho de la ciudadanía al acceso y aprovechamiento de los recursos de información y conocimiento, tecnologías de información y comunicación como herramientas de aprendizaje: que la cultura esté al alcance de todos, lo cual implica apoyar entidades culturales para la realización de actividades que involucren a la ciudadanía; humanizar al centro educativo, lo cual implica generar un ambiente de cooperación y buenas prácticas entre los diversos actores, instituciones y sectores. Abrir las puertas del Centro a la comunidad como espacio de convergencia social y cultural. Fortalecer desde el Centro y la familia la formación en ética y valores de forma sencilla y vivencial para el ejercicio de la ciudadanía. Mejorar la participación de los alumnos como sujetos activos de su formación y de su desarrollo en la toma de decisiones que los afectan. Promover al docente, lo cual implica motivar una nueva y mejor manera de ejercer la profesión y el liderazgo social de los docentes. Crear condiciones laborales adecuadas y coherentes asociadas a la exigencia de mejoramiento de la calidad de la educación, como por ejemplo, ampliar cobertura sin generar condiciones que dificulten el buen desempeño en el aula, definir los perfiles y seleccionar rigurosamente el personal, según áreas de formación específica. Evaluar a los docentes orientando sus resultados al mejoramiento constante de la educación como bien público. Ocuparse de la orientación y pertinencia de la formación inicial de los maestros. Estimular públicamente las iniciativas innovadoras de los maestros y generar incentivos para su cualificación. Involucrar en los proyectos de mejoramiento de la calidad de la educación, a los padres de familia y los líderes comunitarios. Promover la formación personal, pedagógica, social y científica de los docentes de modo permanente, como base para alcanzar una educación con calidad para todos.

La educación y el sistema educativo, con sus espacios privilegiados, los centros educativos de Secundaria, nos permiten desarrollar aprendizajes en un contexto pertinente donde el alumno recibe de forma sistemática, coherente y secuencial con su desarrollo psico-biológico, herramientas cognitivas y axiológicas, para intervenir y modificar su conducta, con miras a transformarlo en un ser reflexivo, crítico y participativo. Debemos indicar que la educación es un proceso permanente y sistemático y que ésta se da a lo largo de toda la vida, es decir, somos seres definidos por el constante aprendizaje.

Podríamos afirmar que la educación es el vehículo más importante en la transmisión de la cultura y del conocimiento humano; un elemento central en nuestra vida y en la del tejido social.

La educación sistemática la encontramos desde las primeras civilizaciones, fue areté griego, el educativo latino, pero quizá el concepto más apropiado, es del latín medieval, que nos habla del *educare*, esto es, sacar de adentro, transformar un material en otra cosa. En este caso, nuestro objetivo es sacar del educando lo mejor de él mismo, de cómo influimos en él, cómo modificamos su conducta, cómo fortalecemos su autoconfianza, su optimismo por la vida, cómo lo preparamos para enfrentar los problemas que su propia existencia le plantea; en definitiva, cómo en un proceso de enseñanza-aprendizaje logramos modificar la materia prima humana que recibimos y la convertimos en un ser pensante, crítico, reflexivo, participativo, propositivo, solidario, comprometido con la democracia, alegre, pero por sobre todo, cómo hacemos de ese alumno un ser cuya alma reboce humanidad.

A continuación, analizaremos la triangulación alumno-centro educativo-profesor y hogar, como actores interrelacionados, de preferencia comprometidos para un mejoramiento de la calidad de la educación.

Para lograr nuestro objetivo utilizaremos como herramientas de trabajo, además de la observación, entrevistas a docentes, directores de centros educativos, padres y alumnos.

## 2. El hogar

Uno de los hechos demostrables en educación es que la complementación: hogar-alumno-profesor, es una de las potencialidades para el desarrollo de la capacidad cognitiva de los alumnos, paso central para el desarrollo de otras áreas, tales como la afectiva, o bien otras categorías del aprender como la comprensión, aplicación, análisis, etcétera. Estamos en disposición de asegurar que la triangulación educativa, hogar-profesor-alumno, debería permitir una mejor educación emocional, por ende mayor inteligencia en este ámbito, como lo han demostrado Claude Steiner y Paul Perry. (Cf. Claude Steiner, *La educación emocional*, 1997)

En esta primera parte de la propuesta, abordaremos lo referente al trabajo en el hogar, como elemento central en la mejora de la calidad educativa.

Se puede afirmar que desde el vértice hogar, el apoyo a la educación no es fuerte ni sistemático, por los distintos problemas de la vida posmoderna: exceso de trabajo, cesantía. Los adolescentes tienen mucho tiempo libre, y la mayoría de las veces los padres desconocen dónde se encuentran sus hijos y con quiénes están. Por lo tanto, no hablamos de una ayuda para realizar las tareas, sino más bien para entregar al niño, niña o al joven, un ambiente de tolerancia, de respeto por ellos y su labor como estudiantes, fortalecer la autoconfianza y plantearles desafíos intelectuales, siendo el más simple y efectivo una conversación informada y reflexiva.

Siempre habrá tiempo, al menos algunos minutos, para un buen diálogo propuesto por algún miembro de la familia. En un primer momento, lo importante es

la metodología del diálogo como acercamiento a la indagación, al enfrentamiento de ópticas distintas, al consenso y elaboración de conceptos y discursos en equipo, a la tolerancia hacia nuevas posiciones y por ende a un acercamiento y aceptación de la verdad, lo que generaría un gusto por la discusión intelectual y por la vida.

Este ejercicio de educación no formal, en apoyo de la educación formal, que es entregado en el hogar, es central para el desarrollo del intelecto y la capacidad cognoscitiva; su manejo operacional y rutinario producirá gusto por él y se hará una costumbre, y en un corto plazo redundará en mejoras en los resultados educacionales.

### 3. El profesor y el centro educativo

Hemos establecido en el párrafo anterior las deficiencias y la inequidad existente en nuestra educación, así como también hemos establecido que ésta sigue siendo una de las herramientas básicas para el desarrollo integral, en la promoción social y económica de la sociedad. Es así que debemos buscar estrategias desde una óptica teórica y proponer ideas para su progreso, tales como lo central de la triangulación hogar-profesor-alumno para la mejoría en la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

Ya establecimos lo importante del apoyo del hogar para un mejor desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, pero sin duda es el centro educativo el espacio privilegiado para ello, ocupando una posición trascendente en la vida y experiencia de los adolescentes.

El profesor pasaría a ser el actor y coordinador central de la educación formal. Ahora bien, ¿cuál es la actuación que le cabe?

Sin duda, cualquier avance de los profesionales de la educación pasa también por un tema gremial, en tanto mejora de salarios y mejores condiciones de trabajo. Es absolutamente necesario tener un profesor con no más de 20 horas frente a un curso, el resto de su horario, suponemos una jornada completa, lo complementará con preparación de clases, de materiales, corrección de pruebas, lecturas, tanto en su disciplina como en educación en particular.

El profesor debe apoyar al alumno a ser su propio maestro, por tanto, su labor es de ser facilitador del aprendizaje; pero esto obliga al profesional de la educación a ser una persona con un amplio conocimiento, en especial sobre su materia específica, además de ser un experto en educación, de allí que podríamos afirmar que el profesor es un intelectual propositivo, innovador y creativo, debe avanzar en una cultura indagadora, como herramienta para un mejor ejercicio de su profesión.

Estudios recientes han avanzado en un perfil aptitudinal del profesor, para hacer de éste el instrumento más preciso en la mejora de la calidad de la educación. Entre los teóricos que trabajan este tema se encuentra Paulo Freire, quien propone el siguiente perfil docente: Actitud empática, democrática, participativa, humanizante, dialogante y crítica.

Esto implica un profesional dispuesto a la apertura como desafío, a la reciprocidad para que el alumno adolescente logre construir su identidad y proyecto de vida; un profesional con un alto compromiso sociopolítico en la comunidad. Otra de las actitudes necesarias, tal vez la que debería ser el sello, es su actitud de experto, la cual puede ser definida como la constante búsqueda por la superación en los aspectos técnicos de su profesión. El profesor debe ser un experto en su disciplina, con el fin de que sea capaz de generar los puentes cognitivos con el alumno, como lo ha planteado Ausubel.

Por lo anterior, podemos postular que los aprendizajes coordinados y encauzados por los profesores deben antes que nada seducir al alumno en su propia aventura de aprender; no obstante, los aprendizajes deben ser: a) significativos; b) consensuales con su contexto cultural y con su medio ambiente; c) deben generar múltiples puentes cognitivos entre profesor, alumno, hogar y con su medio; d) deben preparar al alumno para el constante cambio de la sociedad.

En cuanto al liceo, éste es el lugar privilegiado para los aprendizajes, para el diálogo, la discusión, la especulación, la confrontación de ideas, la adquisición de conocimiento y de valores, es en definitiva el laboratorio de experimentación educativa. Pero el liceo debe también convertirse en un espacio de encuentro socio-comunitario, donde después de la jornada escolar se reciba a padres, y a grupos cercanos al centro educativo, lo que genera un importante sentido de pertenencia con su establecimiento. De esta forma tanto el profesorado como el espacio centro educativo, pasan a jugar a favor de una mejora sustantiva en la participación, equidad y calidad de nuestra educación.

#### 4. Los Derechos Humanos como factor motivador para una Educación de Calidad

Estamos dispuestos a asegurar que la educación representa una de las mejores herramientas para la promoción social y económica; la educación vendría a representar la esperanza de la sociedad latinoamericana para lograr una mejor calidad de vida. Pero lamentablemente, es posible constatar que los procesos educativos, tanto informales como formales que se dan en Latinoamérica, no son todo lo pertinentes que deberían ser y su calidad, tal vez con excepción de algunos países, no se podrían calificar de excelencia, como lo han demostrado recientemente los tests y mediciones internacionales. Muchas veces existe una desnaturalización del proceso enseñanza-aprendizaje, y lejos de convertirse en el vehículo de promoción humana, que de él se espera, es un centro de domesticación social para los sectores más pobres y mayoritarios, y de trampolín para el éxito de quienes están en el sistema privado.

«La educación se ha convertido así en un centro de mantención inflexible de elementos tradicionales y conservadores, como son la discriminación, la intolerancia racial, religiosa, conformismo social, etcétera” (Villar 1980). Nos parece de importancia impulsar una educación de calidad que supere el momento actual,

la que nosotros vinculamos con una educación progresista. Es decir, una educación de cara a los cambios sociales, científicos y tecnológicos, a una nueva concepción de modernidad, a una práctica más flexible y tolerante con los temas raciales, sobre la sexualidad, con el nuevo rol de la mujer y con una mayor apertura a la participación política.

La pregunta sería: ¿cómo lograr esta Educación de Calidad? Una de las respuestas está en la valoración e internalización que pueda hacer del proceso enseñanza-aprendizaje, la triangulación alumno-hogar-profesor y centro educativo. Por lo tanto, existirán objetivos valóricos transversales y de contenidos específicos sobre el tema Derechos Humanos, que serán factor esencial en una educación para el desarrollo.

Es así como al adentrarnos en la historia de los derechos humanos, se podrá obtener un cúmulo de conocimientos, y con ellos se podrá analizar con mayor claridad el devenir social, político y económico, por lo que esta historia se convierte en un elemento altamente motivador y orientador del camino a seguir para superar la pobreza, terminar con la discriminación en todas sus manifestaciones, el racismo, el nacionalismo, y avanzar en la profundización de la democracia; en definitiva, nos puede permitir una mayor comprensión y valoración de la educación progresista y de excelencia, como forma de lograr una mejora en la calidad de vida.

## 5. Conclusión

Para dar calidad a nuestra educación debemos abrir una nueva etapa de apoyo al profesor, recuperando la figura del mismo, con la convicción de que tiene mucho peso su altura personal, científica y pedagógica como animadoras de la educación. "El factor humano es el elemento central en la conquista de una mayor calidad de la educación, que será imposible mientras tengamos unos cuerpos docentes desconcertados respecto a su responsabilidad y desmoralizados ante el escaso apoyo que reciben de nuestra sociedad." (Anaya 1979)

Plantear este cambio de perspectiva exige un apoyo decidido del conjunto de la sociedad al trabajo de nuestros docentes.

En primer lugar, pidiendo el apoyo de la sociedad y de los padres a su labor educativa: todos debemos reflexionar sobre el hecho de que es su trabajo el que nos mantiene entre las sociedades cultas y civilizadas, y en los barrios más conflictivos, muchas veces ubicado en zonas apartadas, hay un docente trabajando.

La sociedad no se decide a realizar la inversión necesaria para proporcionar a todos sus integrantes las herramientas educativas básicas porque, en realidad, no asigna a esta tarea la trascendencia que manifiesta.

En segundo lugar, la sociedad tiene que apoyar a nuestros profesores mejorando sus condiciones de trabajo. No se puede seguir midiendo el trabajo docente exclusivamente por horas lectivas. Si con toda razón pedimos a los profesores



más que dar clases, tenemos que aceptar la idea de reservar una parte de su tiempo para esas actividades que están al margen de las clases. A todo esto se suma la imposibilidad de afrontar las diversificaciones curriculares que exige la presencia en la misma clase de alumnos con niveles desiguales, manteniendo las mismas condiciones de trabajo, respecto del tamaño de los grupos y al empleo del tiempo, con las que se atendía a los antiguos grupos homogeneizados por la selectividad.

En tercer lugar, mejorando la formación de los profesores para que sean capaces de afrontar los retos y las nuevas exigencias sociales de esta etapa de la educación. Como un indicador más del aumento de calidad de la educación, en los últimos años han aumentado las exigencias y responsabilidades para el sistema educativo. La sociedad ha generalizado la tendencia a convertir en problemas educativos todos los problemas sociales pendientes. Si aumentan los accidentes de tránsito se solicita la inclusión de la educación vial. Si se extiende el uso de drogas, se propone solucionar el problema con programas educativos de prevención de la drogadicción. Con esta forma de pensar, los problemas sociales y políticos se transmutan en problemas educativos. A veces, la sociedad olvida el enfoque social de estos fenómenos y el análisis de sus causas sin plantearse la responsabilidad colectiva.

¿Nos damos cuenta de lo que estamos pidiendo a nuestros profesores? Los padres y la sociedad no aceptan que el sistema educativo sólo produzca información y ya no asegure el futuro de sus hijos, tal cual lo hacía 30 años atrás.

A modo de síntesis, podemos constatar que la educación no tiene la calidad y la equidad que se necesita para los desafíos sociales, políticos y de desarrollo integral. Esta debe ser apoyada y potenciada desde todos los niveles y sectores. Por ello postulamos que la triangulación hogar-alumno-profesor y centro educativo, se vislumbra como el núcleo más vigoroso y pertinente en pos de una Educación de Calidad. Los sectores y/o actores involucrados, con su trabajo mancomunado, forman un equipo sinérgico de insospechadas dimensiones y alcances para mejorar el proceso sistemático educativo, y también la educación asistemática e informal, en definitiva, la triangulación, es una de las propuestas a ser considerada en una educación global y de calidad.

## Bibliografía

- Anaya, G. (1979): *Qué otra escuela. Análisis para una práctica*, Ed. Akal, Madrid.
- Freire, Paulo (1984): *La educación como práctica de la Libertad*, Madrid, Ed. Siglo XXI, Madrid.
- Tedesco, Juan Carlos (1995): *El nuevo pacto educativo*, Alauda, Anaya, Madrid.
- UNICEF- ICDC (1998): *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño: visiones y perspectivas*, Bogotá.
- Villar, Luis (1980): *El autoperfeccionamiento del profesor*, Ed. Cincel, Madrid.



## Educar para el futuro, educar para la participación

*Javier Leonardo Fernández\* y María del Carmen Britos\*\**

### Resumen

El problema de la participación atraviesa toda la institución educativa, desde la organización del Centro a la labor del profesor en el salón de clases. La participación de los adolescentes es un fenómeno que debe ser comprendido como complejo con relación al proceso educativo; el desafío de la participación es parte del desafío de la complejidad. En este tiempo, en el que se plantea la implementación de una reforma para la Educación Media Superior, y se discute en torno de la reforma del Ciclo Básico, ya instrumentada, queremos aportar una reflexión que apunta a uno de los temas fundamentales para cualquier transformación de la educación. Creemos, e intentaremos justificar, que la participación debe ser el pilar fundamental de una educación para el futuro, y que una educación basada en la participación contribuye a la conformación de la ciudadanía y al fortalecimiento de una democracia real. En el marco de la formulación de políticas para la adolescencia, nuestro sistema educativo, que atraviesa un período de cambio de paradigma y de innovación, debe acompañar las nuevas políticas educativas con transformaciones profundas en lo que respecta a la participación.

---

\* Estudiante de Profesorado de Matemáticas en el Instituto de Profesores Artigas, Uruguay.

\*\* Estudiante de Profesorado de Idioma Español en el Instituto de Profesores Artigas, Uruguay.

## 1. Introducción: una educación para el futuro basada en la participación

Cuando proyectamos nuestra mirada hacia el futuro aparecen muchas incertidumbres: ¿podrá la Tierra satisfacer las necesidades de los seres humanos que la habitan?, ¿podrá la humanidad aprender a diseñar estrategias que la ayuden a superar los males que la agobian o los veremos incrementarse como ha sucedido durante el siglo pasado?

A lo largo del siglo pasado aprendimos que la humanidad es capaz de destruir su futuro y debe aprender a cuidarlo. El gran avance científico del siglo veinte ha posibilitado que el hombre, lejos de superar los grandes problemas de la humanidad, haya adquirido la capacidad de poner en riesgo la vida sobre el planeta. La contaminación del aire, ríos y mares, con las consecuencias conocidas de la destrucción del ozono, el recalentamiento de la Tierra y los violentos cambios climáticos, la posibilidad latente de un holocausto nuclear o de un genocidio masivo por la utilización de armas bioquímicas, sumado a la mala administración de los recursos del planeta, que provoca la muerte de miles de personas a diario por hambre, son algunos de los nuevos males con los que ha tenido que acostumbrarse a lidiar la humanidad. En este sentido, si queremos pensar que la Tierra sea capaz de satisfacer las necesidades de todos los que la habitamos, la sociedad humana deberá transformarse, el mundo de mañana deberá ser fundamentalmente diferente del que conocemos hoy. Por esto, nuestra tarea es trabajar para construir un futuro viable, y un futuro viable para todos. "La democracia, la equidad y la justicia social, la paz y la armonía con nuestro entorno natural deben ser las palabras claves de este mundo en devenir. Debemos asegurarnos que la noción de «durabilidad» sea la base de nuestra manera de vivir, de dirigir nuestras naciones y nuestras comunidades y de interactuar a nivel global." (Mayor en Morin 1999)

En esta evolución hacia los cambios fundamentales en nuestro estilo de vida y nuestros comportamientos, la educación juega un papel central, al ser uno de los instrumentos más poderosos para concretar estas necesarias transformaciones. Dentro de este marco de cambio de paradigma es donde Morin<sup>1</sup> se refiere a una educación para el futuro, en su teoría del pensamiento complejo.

Como proyección de su análisis de la necesidad de cambio de paradigma epistemológico y educativo, se puede apreciar la necesidad de cambiar la forma de vida de los individuos de nuestra sociedad. Ya que el cambio de paradigma conduciría a una nueva comprensión de la realidad, no sólo a la comunidad científica y educativa sino a toda la sociedad le compete una transformación que implique un cambio de actitud, y este cambio está íntimamente ligado a la participación.

---

1 Edgar Morin. Director de Investigación Emérito en el CNRS (Centro Nacional de Investigación Científica), Presidente de la Agencia Europea de la Cultura, ha consagrado una gran parte de su obra a los problemas de un conocimiento pertinente, de expresar sus ideas sobre la educación del futuro con relación a la reforma del pensamiento, la cual juzga necesaria y urgente.

Nuestra creencia es que la participación debe tener un papel crucial en una educación para el futuro. Por ello intentaremos justificar, teniendo en cuenta los principios que establece Morin como necesarios para la educación para el futuro, la necesidad de considerar la participación como uno de los elementos, a veces dejado de lado en los sistemas y en las propuestas educativas, que debe cumplir el papel de integrar en el individuo el conocimiento de sus derechos y la necesidad de interactuar continuamente con la realidad que lo rodea. Esto es, de manera crítica, con la finalidad de construir un mañana mejor.

En el marco de las reformas educativas actuales, desde la perspectiva de la complejidad, deben buscarse nuevas alternativas que promuevan una verdadera participación, no sólo de los adolescentes sino de todos los actores relacionados con el proceso educativo: alumnos, comunidad familiar, profesores y direcciones liceales.

## 2. El problema de la participación con un enfoque filosófico

Hemos optado por encarar el tema de la participación desde la óptica de la filosofía de la educación, ya que esperamos que este trabajo pueda contribuir como un aporte para la reflexión en torno de la necesidad de la formulación de nuevas y mejores políticas educativas. Una primera cuestión que puede surgir entonces es la siguiente: ¿por qué tomar la participación como objeto de estudio desde la perspectiva de la filosofía de la educación?

En primer término, conviene tener en cuenta que la filosofía de la educación como ciencia interviene en uno de los aspectos más importantes de las opciones educativas: la elección de un conjunto coherente de objetivos, en una doble perspectiva de coherencia interna -de los objetivos entre sí- y de coherencia externa -con las otras proposiciones filosóficas más generales-.

Pero la filosofía de la educación no se limita únicamente al análisis de las finalidades de la educación; también tiene la tarea de “elucidar problemas, aclarar antinomias, que residen en el corazón del acto de educar (cultura, naturaleza, libertad y condicionamiento), y por lo tanto investigar las condiciones de posibilidades de educación” (Mialaret 1997). Por esto, el análisis filosófico nos conduce a otra forma de comprensión de las situaciones educativas, dando a la acción educativa una dimensión que no pueden aportar las demás ciencias de la educación.

## 3. ¿Qué entendemos por participación?

La palabra participación puede ser definida de distintas maneras. En un primer acercamiento, es posible dar una definición general en la que se entiende que una persona participa en determinado evento o en determinado contexto, cuando tiene parte en él; es decir, cuando interviene de cualquier manera sin importar qué relevancia tenga dicha intervención. Pero esta primera definición resulta in-

suficiente y reduccionista, ya que este tema involucra muchas variables complejas que no deben ser dejadas de lado. Para definir participación pensando en una educación para el futuro es indispensable que se contemplen los siguientes aspectos: cooperación, comprensión, interdisciplinariedad y política democrática.

### 4. La participación en nuestra democracia

La participación democrática constituye un derecho esencial de ciudadanía. En nuestro sistema democrático la participación se encuentra amparada en los artículos 7, 10, 29, 38, 39, 72 y 332 de la Constitución de la República Oriental del Uruguay<sup>2</sup>, y en lo que refiere de manera particular a nuestros alumnos, el derecho a la participación fue consagrado de manera especial por la Convención sobre los Derechos del Niño<sup>3</sup> en su artículo 12, teniendo en cuenta además, por la integralidad de los derechos que consagra, los artículos: 2 (reconocimiento del niño como sujeto de derecho); 3.1 (interés superior del niño), 5 y 14.2 (respeto a la evolución de las facultades del niño). Pero como hemos dicho, el derecho de participación de los niños, niñas o adolescentes<sup>4</sup> queda consagrado principalmente en el artículo 12 de la CDN que, en síntesis, reconoce:

- La capacidad que tienen todos los niños para expresar sus puntos de vista, ya sea verbalmente o a través de otros lenguajes.
- El derecho de los niños de expresarse libremente.
- El derecho a ser escuchados en todos los asuntos que los conciernen.
- El derecho a que sus opiniones sean tomadas seriamente, de acuerdo a su edad y su madurez.

No profundizaremos en estos aspectos, ya que en este trabajo, de corte más filosófico, no nos proponemos analizar el marco del derecho a la participación, pero sí quisimos brevemente mostrar que la participación constituye en primer lugar un derecho.

Un sistema democrático necesita de la participación de los ciudadanos en la administración e implementación de las políticas, lo que implica también, dentro de un espíritu de igualdad y consenso, tener la oportunidad de participar, desde una temprana edad, en la familia, en la escuela y en la comunidad. Esto es, una política educativa que abarque a todos los actores del proceso educativo, que favorezca el intercambio de opiniones entre las instituciones, maestros, padres y alumnos. El opinar y el escuchar no alcanzan para lograr una verdadera participación; se participa por medio de la intervención, de la elaboración conjunta de planes de trabajo, estrategias y currículos.

---

2 Queremos agradecer al Dr. Juan Faroppa, Coordinador del Área de Adecuación Legal e Institucional de la Oficina de UNICEF-Uruguay, por su aporte en este punto.

3 Uruguay ratificó la Convención sobre los Derechos del Niño el 28 de setiembre de 1990, ley n°16.137.

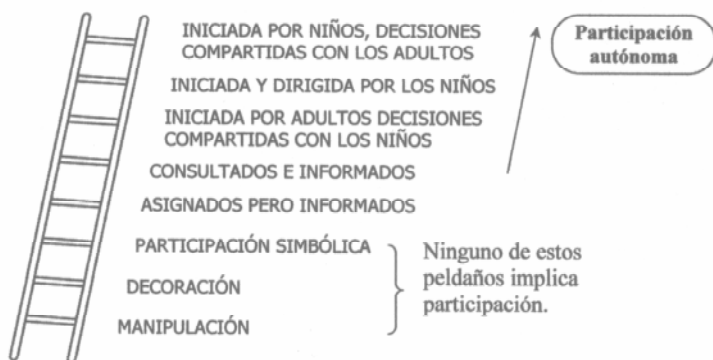
4 Se entiende por niño a todo ser humano desde su nacimiento hasta los 18 años, salvo que haya alcanzado antes la mayoría de edad (Definición de niño dada en el Artículo 1 de la CDN).

Cuando pensamos en la participación de nuestros alumnos debemos tener presente que el ejercicio de la participación significa para ellos expresar su opinión libremente, tener iniciativas y actuar en los procesos, evaluar las políticas, programas y servicios con el fin de garantizar que éstos sean diseñados de acuerdo con sus necesidades e intereses. El ejercicio de la participación supone además (Fernández 2001: 159)<sup>5</sup> dedicar un tiempo, disponer de un espacio de encuentro con los otros, valorar lo colectivo, valorar la propia aportación, estar dispuesto a escuchar otras opiniones y modificar los puntos de vista personales, concebir la educación como una tarea común, y mantener un papel activo y dinámico en el encuentro con los otros, así como una actitud flexible y tolerante.

Una conclusión que podemos sacar de esto, es que la participación significa una oportunidad para desarrollar actitudes de ciudadanía y de democracia, donde se pone en juego la práctica de valores. La participación contribuye a una cultura de centro, a socializar el alumnado fuera del régimen estructurado de cada curso y a potenciar distintas capacidades.

## 5. Distintos tipos de participación

La participación de los adolescentes puede adoptar distintas formas. En un primer momento es bueno distinguir las formas de participación no auténticas o no legítimas. Éstas han predominado en la historia de la participación, y ordenadas según el modelo de Hart<sup>6</sup> son: participación manipulada, decorativa y simbólica. El modelo de Hart puede ser representado por una escalera como la de la figura.



5 Elementos que se suponen necesarios para la participación según el Programa de Participación de la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM 1991).

6 Modelo de participación presentado por Quima Oliver en el módulo *Adolescencia y participación*, del Seminario de capacitación para futuros docentes de Educación Media: *Educación, Derechos y Ciudadanía*.

La participación manipulada o manipulación refiere a los casos en que los adolescentes actúan dirigidos por los adultos como simples repetidores de un discurso impuesto. El discurso es externo a los niños, quienes memorizan un mensaje y un lenguaje que les es ajeno.

En la participación decorativa o decoración, los adolescentes exhiben sus talentos; cantan, bailan, pero no intervienen en la planificación del evento, están ausentes en la definición de prioridades y la toma de decisiones.

En la participación simbólica, un grupo de adolescentes elegido por los adultos, representa a todos los niños en algún evento organizado por los adultos.

Estas formas no auténticas, no legítimas y no democráticas, representan además formas pasivas de participación, que tienden a privilegiar a determinados estudiantes, ya sea por sus capacidades, o a estigmatizar a otros, los más vulnerables.

Desde el cuarto peldaño hasta el octavo, se representan los distintos grados de participación según sea más auténtica, es decir, en la medida en que los adolescentes manejen más información, tengan mayor capacidad de incidencia en la toma de decisiones en los aspectos relevantes del evento, siendo el cuarto peldaño el menor grado y el octavo el mayor. Cualquier propuesta de participación auténtica implica la escucha a todos los niños, niñas o adolescentes. El tipo de participación que permite el real ejercicio de los derechos de los adolescentes se denomina participación autónoma. En este tipo de participación, los adolescentes son informados y consultados en todas las etapas del proceso. Pueden iniciar acciones en común acuerdo con los demás actores involucrados, proveer información y adquirir compromisos, pero esto no implica que se encuentren solos, por el contrario, es fundamental que se encuentren acompañados, que puedan buscar apoyo y asesoramiento de los adultos cuando lo necesiten. Esto es importante, porque en la medida en que los adolescentes posean una mayor y más amplia información, y disponer del apoyo de los adultos cuando lo requieran, es que pueden tomar decisiones fundamentadas que sean reflejo de su voluntad, ya que no se puede decidir sobre temas de los cuales no se maneja información suficiente y sobre los que no se ha reflexionado. Por eso, la participación autónoma reconoce la capacidad de los adolescentes de pensar por sí mismos y reflexionar, actuando al mismo tiempo de manera concertada y colectiva.

## 6. Educar para la comprensión

El simple hecho de participar promueve el intercambio y favorece la convivencia. Como plantea Isabel Fernández: "Posiblemente, son los procedimientos, en los que estas acciones de participación se desenvuelven los que influyen en la actitud que los alumnos adoptarán en su vida adulta y social." (2001: 160)

Creemos que mediante la participación los adolescentes pueden aprender valores como trabajar en grupo y organizarse, tomar en cuenta decisiones comunes, valorar las necesidades, responsabilizarse de los propios actos y de los



demás, ya que sólo se puede incorporar, e incorporar los valores al nivel moral del individuo, tras haberlos puesto en práctica, tras haberlos vivido en carne propia. Para conseguir estos objetivos creemos que es imprescindible poner énfasis en la enseñanza de uno de los saberes que Morin plantea como necesarios para la educación del futuro: enseñar la comprensión.

A pesar de que en el mundo las interdependencias se han multiplicado y los humanos parecen estar más ligados entre sí por los avances de la comunicación (Internet, teléfonos celulares, faxes), la incompreensión sigue siendo general. El problema de la comprensión, consecuencia de la condición posmoderna, se ha vuelto crucial para la humanidad.

El axioma: “entre más allegados, más comprensión”, sólo es una verdad relativa; ya que la proximidad puede alimentar malos entendidos, celos, agresividades, incluso en medios intelectuales aparentemente más evolucionados la educación no escapa a esta realidad. Si bien nuestras instituciones en algunas ocasiones buscan instancias de participación, no se enseña a comunicarse, a comprenderse, elementos centrales para una participación legítima. “Educar para comprender las matemáticas o cualquier otra disciplina es una cosa, educar para la comprensión humana es otra; ahí se encuentra justamente la misión espiritual de la educación: enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral...” (Morin 1999: 51)

Comprender significa intelectualmente *com-prehendere*, aprehender en conjunto, asir en conjunto (el texto y su contexto, las partes y el todo, lo múltiple y lo individual). Una comprensión intersubjetiva, a diferencia de la intelectual u objetiva, comporta un conocimiento de sujeto a sujeto. Comprender incluye necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección. Si la comprensión quiere ser intersubjetiva, y lo debe ser para contribuir a la participación, necesita apertura, simpatía, generosidad. Pero existen obstáculos para la comprensión, entre los que Morin cita, se encuentra la imposibilidad, dentro de una visión del mundo, de comprender ideas o argumentos de otra visión del mundo, o dentro de una filosofía comprender a otra filosofía.

Si permanecemos cerrados a los demás, si no podemos simpatizar con el otro más que desde mis propios valores o puntos de vista, nos encaminamos a una polarización de la comprensión. Será rechazado quien no piense como yo o aceptado quien comparta mis afinidades.

Morin menciona también la interiorización de la tolerancia, y dice que ésta supone un sufrimiento, al soportar la expresión de ideas negativas, o según nosotros nefastas, y una voluntad de asumir dicho sufrimiento. Al enumerar los grados de tolerancia, nosotros destacamos aquel que refleja el concepto de Niels Bohor, para quien el contrario de una idea profunda es otra idea profunda; dicho en otros términos, hay una verdad en la idea antagónica a la nuestra, y esta verdad hay que respetarla. En las instancias de participación, la tolerancia debe estar presente para que haya comprensión, respeto por la opinión del otro, y llegar a objetivos comunes. Lo justo de la democracia es nutrirse de opiniones

diversas; el principio democrático ordena a cada uno respetar la expresión de las ideas antagónicas a las suyas.

Hablando en términos de poder, las relaciones entre educadores y educandos continúan siendo asimétricas, a pesar de hablar de estrategias y espacios para la participación de los adolescentes en las tareas institucionales. En una institución como la escuela, la participación supone un escenario, actores con intereses, estrategias y procesos donde se construyen problemas, se arman agendas y se toman decisiones con relación a reglas y recursos, es decir, con definición de normas que regulan las prácticas. Allí es donde interactúan diversos agentes individuales y colectivos: el director, los profesores o maestros, los estudiantes, las familias, las organizaciones comunitarias, las empresas. La mayoría de las instituciones democráticas contienen una gran diversidad de agentes con distintas posiciones, recursos e intereses, y por lo tanto también distintos puntos de vista, expectativas, demandas, opiniones y actitudes. En consecuencia, estas interrelaciones no son siempre pacíficas sino que muchas veces están atravesadas por el conflicto y la lucha de intereses divergentes, opuestos y enfrentados.

Es aquí donde debe estar presente la participación. ¿Por qué? Porque en una escuela que llamamos democrática, progresista, todos los miembros de la comunidad deben tener voz y voto en la definición de las cuestiones básicas de la vida institucional.

Los alumnos y sus familias no son clientes de un sistema contributivo y productivo, sino coproductores del servicio y deben estar en condiciones de hacer sentir su voz en las instituciones para acercar sus procesos y productos a sus necesidades e intereses. La acción colectiva de participación requiere sujetos colectivos, que sean representativos y activos en esa representación. Para desarrollar la participación en la sociedad y en una comunidad educativa no basta la buena voluntad, no basta exigir o pregonar la participación, es preciso garantizar las condiciones sociales que tienen que ver con su producción.

Cuando quienes planifican o diseñan programas escolares parten de una concepción ingenua o voluntarista de la participación, sus planes por lo general se quedan a mitad de camino y los técnicos se sorprenden con los escasos resultados alcanzados; no entienden por qué los grupos no quieren o no están dispuestos a participar. Los educadores deben tener conciencia de que el aprendizaje significativo es estructuralmente participativo. Hay ciertas cosas que sólo los aprendices y sus familias pueden hacer para que el aprendizaje tenga lugar. Esta participación supone recursos: familia estructurada, necesidades básicas satisfechas, etcétera, que la sociedad y el Estado deben proveer para garantizar la educabilidad de las nuevas generaciones.

Por otro lado, la cultura que se maneja dentro del salón de clases, a veces es una cultura cerrada que tiende a la especialización, a la compartimentación, dejando de lado la educación global del individuo, la interdisciplinariedad, la concepción holística del ser humano. En este sentido, es importante el trabajo en equipo de los profesores. Tenemos la experiencia de trabajar en liceos donde gran parte

de los profesores se dedica exclusivamente a impartir los contenidos de su materia, sin compartir con el resto de los profesores sus metas, sus objetivos, el enfoque que da a los temas. Existe cierta aversión a trabajar en equipo, ya que exige un esfuerzo extra e insume parte del escaso tiempo libre que muchos profesores tienen, pero por sobre todo existe cierto celo a compartir la tarea de enseñar. Es necesario que los profesores tengamos una actitud más abierta, dispuesta a compartir objetivos, aportar ideas, debemos asumir que la educación en un liceo debe ser una tarea en equipo. Esto no implica que se quite libertad al profesor, que éste quede sujeto a un programa de acción condicionado por una mayoría. Por el contrario, el profesor que mejor conozca cómo trabajan los demás docentes y reciba sugerencias, aportes y, a su vez, proponga ideas para trabajar conjuntamente, posee un marco de acción más amplio, mientras que encerrarse en una rutina hermética y rutinaria, como si se hubiera alcanzado el modo ideal de enseñar, crea dependencia y reduce la libertad. Es así que deben existir más espacios de coordinación donde todas las materias participen.

Algo que no puede pasar es que un profesor que trabaja en equipo a nivel de una asignatura diga: "A mí lo que me importa es el rendimiento de cada alumno a nivel individual", incentivando la competencia entre alumnos. De esta manera se envían mensajes contradictorios y se trabaja en contra de la participación. El esfuerzo que se pone en el aprendizaje no tiene que estar centrado en el éxito sino en un espíritu de cooperación. Si en la idea de esfuerzo prevalece el pensamiento "le gano al otro", no es válido el trabajo para la participación.

Las experiencias curriculares deberían introducir, para evitar este tipo de pensamiento, mayor posibilidad de trabajo en equipo, fomentar la solidaridad y no la idea de ganar por derrotar al otro como objetivo central del aprendizaje. Esto demanda un gran desafío, el de formarse un núcleo básico cognitivo y ético.

## 7. Por una verdadera participación social

Somos conscientes de que vivimos en una sociedad posmoderna centrada en principios comerciales e individualistas, con una democracia representativa en crisis, llamada de baja intensidad opuesta a una democracia radical, en la que el concepto de participación ha sido reducido a una esporádica obligación de votar, de aprobar mediante sufragio secreto una propuesta de ley o un representante en época electoral. Pero no se puede pensar que la gran masa que vota de manera acrítica a un candidato, aunque no sea desconociendo totalmente a la persona y sus propuestas, esté participando en la vida política de su país. Hace falta un cambio de actitud, un interés en conocer la realidad compleja que nos rodea, involucrarse, formar parte, no solamente estar informados, sino conocer profundamente, e incluso hasta se podría decir alcanzar una sabiduría de la realidad de nuestro medio y de la realidad global del mundo. Para contribuir a este gran cambio hace falta una educación que forme ciudadanos, jóvenes protagonistas, una educación que promueva la participación.

La participación social es un camino para que las actuales generaciones se apropien en parte de su futuro, objetivo deseable para la creación de nuevos escenarios de aprendizaje; como lo dice un pensamiento acertado: “Nadie es mejor que todos juntos”, a lo cual nosotros agregamos: Nadie es mejor que todos juntos... trabajando en pos de una visión compartida, que promueva mejores niveles de vida, el desarrollo armónico de los hombres, la solidaridad, el respeto al medio ambiente y abata la injusticia e ignorancia.

### 8. Posmodernidad: un desafío a la participación

Nos parece apropiado incluir en este trabajo, ya que hemos hecho alusión a una sociedad posmoderna y a una condición posmoderna en la que la participación juega un papel muy importante para transformar la realidad, el concepto de posmodernidad de Pérez Gómez, pues somos conscientes de que es el marco de acción de nuestra práctica; vivimos en una sociedad de este tipo, la escuela - aunque aún conserva rasgos de la modernidad- es posmoderna; nuestra manera de vivir y nuestra manera de pensar surgen de las distintas formas de adaptarnos, docentes y alumnos, al posmodernismo. Por último, hemos decidido incluir una síntesis de la idea de democracia radical de Adela Cortina, ya que nuestra mayor aspiración es que la participación contribuya a crear este tipo de democracia.

### 9. El difuso concepto de posmodernidad

La complejidad del pensamiento posmoderno, así como la multiplicidad de sus denominaciones exige que nos detengamos en un intento de clarificación conceptual, pues nos encontramos en un momento de confusión, particularmente delicado y emergente. Lo viejo no acaba de morir y lo nuevo no acaba de nacer, pero no queda claro si lo que nace es una negación superadora de lo viejo o una radicalización de sus posibilidades no realizadas. “La idea de un progreso indefinido, tanto en la dimensión técnica como en la dimensión moral de los hombres, ha quedado desenmascarada –como ya sabemos– como uno de esos mitos que fingió el mundo moderno, apoyados, por decirlo con Lyotard, en Metarrelatos.” (Cortina 1997: 11)

En primer lugar, como plantea Lyotard, la posmodernidad se caracteriza por el desvanecimiento y la carencia de fundamento de los grandes relatos que han jalonado la historia de Occidente en los últimos siglos. Los metarrelatos son de las perspectivas de futuro que surgieron en la sociedad moderna, a partir del optimismo que existía de que la ciencia sería la herramienta para superar todos los males, con la que la humanidad iba a avanzar. La ciencia se erigía como “la multiplicadora de los goces y la mitigadora de los sufrimientos humanos”, como plantea Macualay. Los metarrelatos se alimentan con las ideas de progreso, bienestar, superación de la pobreza, racionalidad, ciudadanía universal, identidad, representatividad política, ideas que nunca pasaron de ser un gran relato. Estas

ideas contribuyeron a legitimizar el proyecto moderno de realización de la universalidad, sobre la base de un proyecto de futuro que se iba a construir, de ahí que Lyotard optara por llamarlos relatos y no mitos, ya que, según explica, en los mitos el valor de un hecho del pasado es el que legitima la acción presente y no una perspectiva futura.

Los grandes relatos se constituyeron en el marco interpretativo privilegiado de la historia de la humanidad, imponiendo una representación ordenada y con sentido al devenir errático de los acontecimientos humanos, pretendiendo abarcar a toda la humanidad, afectando todas sus dimensiones fundamentales de experiencia individual y colectiva. “La característica más definitoria de la modernidad es, sin duda, la apuesta decidida por el imperio de la razón como instrumento privilegiado en manos del ser humano que le permite ordenar la actividad científica y técnica, el gobierno de las personas, y la administración de las cosas, sin el recurso a fuerzas y poderes externos o sobrenaturales.” (Pérez Gómez 1998)

La creencia en el imperio de la razón ha conducido a un único modelo de Verdad, del Bien, y de la Belleza, a establecer el procedimiento perfecto y objetivo de producción de conocimiento científico, a concebir el modelo ideal de organización política, a reafirmar el sentido lineal y progresivo de la historia, a privilegiar el conocimiento de expertos, a establecer una jerarquía entre las culturas, a definir un modelo ideal de desarrollo y comportamiento humano (el occidental), y a legitimar, de manera tanto interna como externa, la imposición de dichos modelos; en definitiva, a imponer una forma particular de civilización.

El pensamiento posmoderno emerge provocando el despertar colectivo de una ilusión adorable y engañosa, que nunca se desarrolló sino como representación social que pretendía legitimar el contradictorio devenir concreto, de ahí la complejidad, amplitud y relevancia de su incidencia, puesto que afecta los principios de la legitimidad moderna: la racionalidad del pensar y del hacer en la política, en la economía, en lo social, cultural y científico.

Rompiendo la pretendida coherencia, continuidad y sentido teológico de los grandes relatos modernistas, surge la necesidad de aceptar la discontinuidad, diversidad e incertidumbre. La posmodernidad dice adiós a los grandes principios para abrirse a una epistemología de indeterminación, discontinuidad y pluralismo; de incertidumbre.

## 10. Posmodernidad, pensamiento posmoderno y posmodernismo

Para este estudio de la posmodernidad resulta conveniente hacer un breve análisis de ciertos términos que frecuentemente se confunden oscureciendo sus contenidos; cabría distinguir entre posmodernidad, pensamiento posmoderno y posmodernismo. La posmodernidad, o condición posmoderna, es la condición social propia de la vida contemporánea, con sus características económicas, sociales y políticas determinadas por la globalización de la economía de libre merca-

do, la extensión de las democracias formales y dominio de la información de los medios de comunicación de masas. El pensamiento posmoderno o filosofía posmoderna refiere al pensamiento filosófico y científico que se desarrolla tanto por la crítica histórica a la modernidad como a la posmodernidad. Por último, posmodernismo hace referencia a la cultura e ideología social que se desprenden de las formas de vida individual y colectiva derivadas de la condición posmoderna, y que simultáneamente las legitiman. Posmodernismo y filosofía posmoderna aluden a una misma realidad situada en dos planos a diferente nivel: la representación vulgar y la representación reflexiva.

Aunque el término genérico de posmodernidad englobe a todos estos fenómenos y representaciones y así lo utilizemos en el futuro, conviene tener presente que alude a fenómenos y contenidos que son diferentes, aunque se relacionen e interactúen de manera dependiente.

Nos detendremos a continuación en el análisis de algunas de las principales características del pensamiento posmoderno y el posmodernismo.

### 11. Características del pensamiento en la posmodernidad

Frente al desvanecimiento de los grandes relatos, caracterizado por la apertura y la incertidumbre derivada de la afirmación de la carencia de fundamento racional definitivo, la discontinuidad y la ausencia de sentido en la historia, puede situarse una compleja relación de conceptos que caracterizan el pensamiento posmoderno, entre los que cabe destacar los siguientes:

(a) Desfondamiento de la racionalidad.

Es la primera consecuencia y tal vez uno de los factores interactivos más importantes del desvanecimiento de los relatos; el desfondamiento de la racionalidad ocurre en todos los ámbitos, especialmente en la ciencia y la moral. Al disolverse la certeza en lo moral y científico, la única realidad que aparece inteligible es el lenguaje: el discurso, la imagen y el texto. La verdad, la realidad y la razón son construcciones sociales relativas y contingentes, versiones de una fluida y cambiante realidad plural. Se impone por lo tanto el pensamiento débil, tentativo, prudente, consciente de su relatividad y contingencia.

(b) Pérdida de fe en el progreso.

Es la disolución de la creencia en la posibilidad del desarrollo ilimitado de la sociedad humana con la ayuda de la ciencia y la técnica. La pérdida de fe en el progreso lineal, acumulativo e ilimitado es un elemento clave en el desvanecimiento de los grandes relatos modernos. Se rompe la impresión de que la historia tiene un sentido único, aparece con bastante claridad la concepción de que la historia no conduce a ninguna parte predeterminada, sino que supone un transitar errático y discontinuo que provoca tanta satisfacción como sufrimiento a la comunidad humana.

(c) Pragmatismo como forma de vida y pensamiento.

Agotada la ilusión generada por los grandes relatos, el pensamiento y la vida cotidiana se refugian en pretensiones y perspectivas más modestas, se impone un pensamiento pragmático, la búsqueda del placer y la satisfacción del presente sin demasiada preocupación por sus fundamentos o consecuencias.

(d) Desencanto e indiferencia.

El desencanto es consecuencia de la pérdida de fe en el progreso y la carencia de fundamento estable y seguro del saber y del hacer, que también conducen a indiferencia y con frecuencia al cinismo. Lo que supone el triunfo del carácter infundamentado, artificial, contingente y polimorfo del mundo contemporáneo. El ser humano sin fundamento ni horizonte definido, tiene que aprender a vivir la incertidumbre y el sinsentido teleológico del presente. Del desencanto de la cultura crítica a la ética del todo vale y al cinismo de aprovechar la sinrazón del beneficio propio, no hay sino una débil frontera que la ideología posmoderna y la cultura social dominante traspasan de forma constante.

(e) Autonomía, diversidad y descentralización.

En todos los órdenes de la vida se impone la exigencia de la autonomía, el respeto a la diversidad y la conveniencia de la descentralización. Cada individuo, cada grupo, cada comunidad debe asumir la responsabilidad de su concreto y cercano transitar en el presente. La diversificación y descentralización afectan a los más diferentes dominios de la vida posmoderna, desde la economía hasta la afectividad. "Las economías posmodernas se construyen sobre la producción de pequeñas mercancías más que de grandes, servicios más que manufactura, software más que hardware, información e imágenes más que productos y cosas. Política y organizativamente la necesidad de flexibilidad se refleja en la toma de decisiones descentralizada, así como en estructuras de toma de decisiones más horizontales, la reducción de la especialización y en la confusión y mezcla de roles y fronteras." (Hargreaves citado por Pérez Gómez 1998: 9)

(f) Primacía de la estética sobre la ética.

Frente a la ausencia de fundamentación racional estable del saber y del hacer, priman el lenguaje, el discurso, los textos y las imágenes, que en el movido terreno del debate ético se desdibujan ante la emergencia de los deslumbrantes ropajes estéticos. Las apariencias, las formas, la sintaxis y el discurso copan el territorio de la representación.

(g) Crítica al etnocentrismo y a la universalidad.

La historia no conduce a una única y privilegiada forma de cultura (la occidental) ni pueden afirmarse rasgos universales de la especie humana que se imponen como naturales a todas las formas particulares y heterogéneas de desarrollo cul-

tural diferenciado. La disolución de la fundamentación absoluta racional conduce fácilmente a la afirmación del relativismo. Al no existir una forma óptima de ser, racionalmente fundada, cualquier configuración cultural o cualquier modo de ser individual o colectivo pueden reivindicar su legitimidad.

(h) Multiculturalismo y aldea global.

El respeto a las diferencias personales, grupales o culturales lleva en el pensamiento posmoderno a la afirmación de la tolerancia; a la aceptación del otro. Se acepta la yuxtaposición cultural e incluso el mestizaje y el interculturismo. Por otro lado, si bien el juego real de intercambios comerciales de objetos e informaciones en la sociedad global de libre mercado no conduce a la aceptación de la diferencia y diversidad en su versión original ni a la igualdad radical de oportunidades en el intercambio cultural, conduce sí a la imposición sutil de los patrones culturales de los grupos de poder, a la divulgación desnatada de la cultura y de los pensamientos ajenos, que en su versión *light* pueden incluso convertirse en provechosas mercancías. Se puede considerar a los medios de comunicación de masas como reductores de la complejidad de las diferencias a un común denominador.

(i) Resurgimiento del fundamentalismo, localismo y nacionalismo.

Asistimos al resurgir en la práctica de los nacionalismos, localismos, fundamentalismos e incluso racismos, impulsados por la necesidad de afirmar la identidad propia de cada grupo en la aldea global de la indiferencia del mercado y apoyados en la legitimidad de las diferencias. La búsqueda de identidad en un mundo que promueve intercambios mercantiles desiguales, injustos y frecuentemente violentos, conllevando a la afirmación irracional de la diferencia, afirma la identidad particular a costa de la negación y exclusión del otro.

(j) Historicismo, el fin de la historia.

El pensamiento posmoderno lleva a la afirmación del relativismo y la afirmación del fin de la historia. Esta concepción supone el surgimiento de un etnocentrismo cultural porque afirma que la humanidad, al menos la occidental, ha entrado en un nuevo estadio donde definitivamente se ha parado la evolución social, económica, política y cultural puesto que las claves estructurales encontradas y consolidadas (democracia formal y libre mercado) permiten ya la pluralidad y flexibilidad requeridas para no tener que modificarlas como exigencia de desarrollo.

## 12. Una verdadera democracia; una democracia radical

Como plantea Adela Cortina, en la posmodernidad el saber adquiere características muy particulares como la intrepidez y la independencia que presenta respecto de los discursos que sustentaban el mito del progreso indefinido. Es



cierto que el hombre en su propia naturaleza lleva implícita el ansia de superación, el afán del progreso y ello traduce su voluntad indeclinable por alcanzar nuevas metas. Mucho de esto se pone en evidencia en el constante deseo de construir una democracia auténtica, pero en el momento de lograrlo nace otra idea: alcanzar una verdadera democracia, una democracia radical.

La democracia radical no tiene un sentido unívoco, es una expresión que tiene distintas connotaciones que surgen de sus muchos acuñadores a lo largo de la historia. El discurso respecto de este tema se caracteriza por poseer al menos tres rasgos en la actitud de quienes lo mantienen: otorgarle una importancia relevante a una forma de organización democrática; evidenciar la preocupación por determinar de forma práctica y teórica en qué consiste una auténtica democracia; y por último, hacer coincidir una auténtica democracia con una democracia radical.

Ahora bien, siguiendo el planteo de Cortina, no se debe luchar contra la democracia, ya que es una de las formas inevitables de organización social. Lo que no hay que perder de vista es que el objetivo real es lograr que la forma política sea legítima y que los procesos de toma de decisiones garanticen al máximo resultados justos, algo nada sencillo que requiere gran esfuerzo.

Uno de los grupos del que depende la democracia real es representado por el movimiento comunitario, que pone sobre el tapete la concepción del ser humano como un ser político. Según esta postura aristotélica el ideal que debe alcanzar el ser humano es ser ciudadano. Éste es un ser dotado de razón y habla, y su lugar de desarrollo es la comunidad social. En esta corriente, la democracia radical es aquella que requiere la participación directa de todos los ciudadanos en la toma de decisiones. El auténtico demócrata es el que exige una participación mayor de los ciudadanos y además deposita confianza en sus congéneres.

La postura liberal no ve con buenos ojos a quienes reclaman la participación igualitaria. La gloria del individuo es ser ciudadano, es su participación en la comunidad política, que a su vez es la comunidad ética. Esta identificación entre lo social, lo político y lo ético no existe en realidad, conforma sólo parte de una ideología que recibe el nombre de imperialismo político. "El imperialismo político legitima la intervención de la política vigente en todos los espacios de la vida social, como si todos los sectores de la sociedad civil fueran menores de edad en materia de aspiración a lo universal." (Cortina 1997: 15)

Una democracia lúcida, radical, no permitirá el imperialismo político. Ahora bien, el participacionismo entiende que avanzar hacia una democracia más plena conlleva a extender los mecanismos de la democracia representativa a todas las expresiones de la vida social. Pero el participacionismo no es tan sólo una cuestión política viable o no, es el reconocimiento de un derecho del hombre concreto a asumir su propia vida, a asumir sus responsabilidades por las decisiones en las cuales se ponen en juego los intereses de todos.

¿Qué se entiende por democracia radical? Según Cortina es aquella que reconoce su compromiso político y además se empeña en cumplirlo, dejando de lado

la idea de invadir otros ámbitos y al mismo tiempo tomando en serio, tanto en la teoría como en la práctica, la idea de que los seres humanos concretos son interlocutores válidos; por lo tanto, han de ser tenidos dialógicamente en cuenta. Lo que sucede generalmente es lo contrario: los primeros olvidados son los seres humanos, llegando en ocasiones a tratar de formarlos de acuerdo a las instituciones, cuando en realidad lo que se debería hacer es tratar de lograr instrumentar instituciones de acuerdo con aquéllos. Así, una de las primeras tareas que debe aportar una democracia radical es exponerse a la crítica, al discurso.

Sólo teniendo en cuenta los modelos de democracia que se han ofrecido a lo largo de la historia y las realidades concretas, es posible enfrentarse al diseño de una nueva democracia. A su vez, es necesario analizar la concepción de ser humano para lograr las metas deseadas. Adela Cortina lo entiende como un interlocutor válido, pero de todas formas lo más importante para construir una democracia radical es construir una moral civil, partiendo desde los diversos ámbitos de la llamada ética aplicada. Esta última tiene de particular que una de sus exigencias es que la palabra en la toma de decisiones pertenece a aquellos que se ven afectados por las mismas.

### 13. El desafío de la participación

El problema de la participación atraviesa toda la institución educativa desde la organización del centro a la labor del profesor en el salón de clases. La participación de los adolescentes es un fenómeno que debe ser comprendido como complejo con relación al proceso educativo; el desafío de la participación es parte del desafío de la complejidad. "Las únicas resistencias están en la fuerza de cooperación, comunicación, comprensión, amistad, comunidad, amor siempre que estén acompañadas por la perspicacia y la inteligencia, cuya ausencia puede, por el contrario, favorecer las fuerzas de la crueldad." (Morin 1995)

¿Por qué? Porque según el autor son las más débiles, pero gracias a ellas hay sociedades vivibles, familias amantes, amistades u amores, caridades, compasiones, entusiasmos, y gracias a ellas en el caos el mundo igual funciona. El mundo escolar funciona en un contexto, con fuerzas exteriores que le son crueles, por lo tanto las instituciones no son lugares neutrales, hoy los profesores en consecuencia no pueden adoptar una postura neutral. Si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos críticos y activos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformadores. Tratar a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento implica sugerir que se tome en serio la necesidad de concederles voz y voto en sus experiencias vinculadas a los propios de aprendizaje. El punto de partida para que esto suceda, no es el estudiante ni el profesor aislado, sino los individuos y grupos en sus múltiples contextos culturales, de clases sociales, raciales, históricos y sociales, conjuntamente a la particularidad de sus diversos problemas, esperanzas y sueños. "(...) los intelectuales transformativos toman en serio la necesidad de conceder a los

estudiantes voz y voto en sus experiencias de aprendizaje.” (Giroux 1998: 178)

El sujeto que aprende interviene en su propio saber, pone lo suyo, contribuye, se apropia de su educación. El hecho es que en materia de participación es mucho más lo que se dice que lo que efectivamente se hace y experimenta. Con la participación, al igual que con otras palabras se hace uso y abuso. ¿Se participa realmente, o usar la palabra participación es ser progresista y de esa forma inflamamos el lenguaje? La realidad nos muestra que en las escuelas es más común que cada alumno o cada padre haga llegar sus sugerencias, críticas y demandas ante las instancias pertinentes, y esto en muchos casos tiene sentido. Pero cuando se trata de demandar mejoras en los procesos o productos escolares, como por ejemplo mejorar el clima institucional, la enseñanza desde la interdisciplinariedad, e integrar más la escuela a la comunidad, el trámite individual no es el camino más adecuado. En este caso es mejor que los alumnos, maestros, padres de familia lleven a cabo acciones colectivas, es decir, actúen en forma coordinada.

#### 14. Sobre la complejidad

Hemos sostenido que la participación es un elemento necesario para el conocimiento complejo de una realidad compleja. Hemos hecho uso y abuso del término complejidad sin haber definido de manera precisa a qué nos referimos por complejidad, por pensamiento complejo. Por ello, a continuación presentaremos las principales ideas sobre la complejidad, según Morin (1994: 87). “Hace falta ver la complejidad allí donde ella parece estar, por lo general, ausente, como, por ejemplo, en la vida cotidiana.”

A manera de un primer acercamiento al concepto de complejidad, como Marta Souto (s/d: 122) plantea, la complejidad puede ser encontrada:

- donde hay dificultad, donde nuestra mente queda perpleja, donde el pensamiento lineal resulta insuficiente para entender las incongruencias que se presentan;
- donde hay interacción, ligazón de partes en el todo y del todo en las partes;
- donde hay heterogeneidad, contradicciones, paradojas, conflictos que para conservar su sentido no pueden ser reducidos sino que requieren explicaciones dialógicas, que respeten su carácter heterogéneo y estudien su complementariedad;
- donde hay fenómenos aleatorios, incertidumbre, donde aparece lo imprevisible, donde el caos es el único principio que rige al universo, donde el desorden tiene lugar, al igual que el orden, donde se incluye el concepto de incertidumbre;
- donde hay posibilidad de transformación, de evolución, donde el desorden es generador del orden.

Haremos ahora una profundización en algunos de estas precisiones tomando los planteos de Morin en su *Introducción al pensamiento complejo*.

Como plantea Morin, el primer paso para entender el problema de la complejidad es reconocer que existe un paradigma de la simplicidad. El paradigma de la

simplicidad ordena el universo, persigue las leyes que lo ordenan, o en algunos casos la gran ley que rige el universo. La simplicidad ve lo uno y lo múltiple, pero no concibe que lo uno pueda ser también múltiple; separa lo que está ligado (disyunción) o unifica lo diverso (reducción). El paradigma de la simplicidad orientó durante gran parte de la historia la investigación científica, los científicos desde Descartes a Newton trataron de concebir al universo como una máquina determinista perfecta, Laplace introduce atributos divinos al mundo e incluso logra prescindir de Dios, y es así que en la obsesión por la búsqueda de una única y verdadera ley, por descubrir el ladrillo fundamental del universo, se descubre el desorden en el universo. Se inicia una nueva comprensión de los fenómenos, a través de la aceptación de que el desorden está presente en el universo físico ligado a toda transformación, tanto orden como desorden cooperan para organizar el universo. El universo surge por efecto de un desorden, de una singularidad, que a su vez es productora de nuevos órdenes. La vida surge en el caos donde el desorden tiene un papel productor que genera un ambiente propicio para que se desarrolle. Esta nueva visión de la realidad introduce la idea de complejidad, que no elimina la simplicidad sino que la integra, surge allí donde ella falla. La aceptación de la complejidad es la aceptación de una contradicción; que nuestro mundo incluye la armonía y la disarmonía, ambas íntimamente vinculadas.

Hay muchos tipos de complejidad, están las complejidades ligadas al desorden y las ligadas a contradicciones lógicas. Se puede decir que aquello que es complejo devuelve la incertidumbre, la incapacidad de lograr la certeza, de formular la ley, de concebir un orden absoluto del universo físico, y por otro lado recupera, desde el punto de vista lógico, la incapacidad de evitar contradicciones. En la visión clásica las contradicciones indicaban la presencia del error, mientras que en la visión compleja las contradicciones indican el descubrimiento de una capa más profunda de la realidad que por su profundidad no puede ser traducida a nuestra lógica.

La visión compleja se niega a aislar los objetos unos de otros, pues todo es solidario. "La conciencia de la multidimensionalidad nos lleva a la idea de que toda visión unidimensional, toda visión especializada, parcial, es pobre." (Morin 1994: 100)

Hace falta que dicha conciencia sea religada a las demás dimensiones, de ahí la creencia que se puede identificar la complejidad con la completud, o sea tener visiones completas de las cosas. Pero la complejidad no es completud, aspira sí a un conocimiento multidimensional que articule los distintos dominios disciplinarios, que no separe ni reduzca, pero que sepa que el conocimiento completo es imposible. La aspiración por la complejidad conduce a la aspiración por la completud, porque se reconoce el carácter solidario y multidimensional de todas las cosas.

El pensamiento complejo busca la racionalidad, el juego, el diálogo incesante entre nuestro espíritu y la realidad, se opone a la racionalización, es decir al

esfuerzo de encerrar a la realidad dentro de esquemas lógicos de un sistema coherente. Mientras que la racionalización no da cuenta de la profundidad y complejidad de las relaciones entre los objetos, sino que se vuelca hacia la explicación simplista, la racionalidad jamás tiene la pretensión de englobar la totalidad de la realidad dentro de un sistema lógico, sino que manifiesta la voluntad de dialogar con aquello que lo resiste, reconociendo que la complejidad del mundo real supera cualquier estructura que nuestra lógica quiera imponerle.

## 15. Los tres principios de la complejidad

Hay tres principios de la complejidad, el primero es el principio dialógico. En la realidad suelen encontrarse contradicciones o lógicas distintas, que pueden ser complementarias pero también antagonistas, y no debe pensarse en ellas de manera excluyente, separándolas, ni tampoco unificándolas por su carácter complementario, sino que deben considerarse ambas de manera racionalizada como parte constitutiva de una realidad compleja. El orden y el desorden pueden considerarse también en estos términos dialógicos. El principio dialógico permite mantener la dualidad en el seno de la unidad, asocia dos términos a la vez complementarios y antagonistas. El segundo principio es el de recursividad organizacional, este proceso se explica claramente a través del proceso del remolino; un proceso recursivo en el que los productos y efectos son simultáneamente causas y productores del mismo fenómeno que los produce. Por ejemplo, la sociedad es producida por las interacciones entre sus individuos, pero la sociedad retroactúa sobre los individuos y los produce. La idea recursiva rompe la idea lineal de causa/efecto, de producto/productor, de estructura/superestructura, ya que todo lo que produce o es producido se reencuentra en un ciclo auto-constitutivo, auto-organizador y auto-productor. Por último, el tercer principio es el hologramático. La idea parte de que en un holograma un punto de la imagen contiene casi toda la información del objeto representado; no sólo la parte está en el todo sino que el todo está en la parte. Por ejemplo, en la biología, ya sabemos que la célula contiene la totalidad de información genética del organismo. "Esta idea aparentemente paradójica inmoviliza al espíritu lineal. Pero, en la lógica recursiva, sabemos muy bien que aquello que adquirimos como conocimiento de las partes reentra sobre el todo." (Morin 1994: 107)

Por lo tanto, se puede enriquecer el conocimiento del todo por las partes y de las partes por el todo en una determinada producción de conocimientos.

## 16. Reflexión final

A modo de reflexión final, queremos agregar que el problema de la participación había escapado durante largo tiempo a nuestra meditación; no veíamos a la participación como uno de los temas centrales de la educación y como un elemento a tener en cuenta para la elaboración de políticas para el mejoramiento de

la enseñanza. En este sentido, la participación en el Seminario de capacitación para futuros docentes de Educación Media: *Educación, Derechos y Ciudadanía*, realmente nos abrió caminos para la reflexión, y por medio de ésta hacia la acción, no solamente vinculada a la participación como instrumento de conformación de ciudadanía y fortalecimiento de la democracia, sino también a la educación en valores y en los Derechos del Niño.

Esperamos que el tratamiento de los autores y las distintas ideas que hemos presentado en este trabajo puedan servir de aporte para la discusión en torno del tema de la participación.

## Bibliografía

- UNICEF (2000): *Adolescencia en América Latina y el Caribe: Orientaciones para la formulación de políticas*, Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe, Bogotá.
- Camillone, A. y Davini, M.C. (1997): "Corrientes didácticas contemporáneas", en Souto, Marta, *La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal*, Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Cerletti, Alejandro y Kohan, Walter (1996): "La filosofía en la escuela. Caminos para pensar su sentido", capítulo del libro *El profesor de filosofía y la filosofía*, La UBA y los profesores/Oficina de Publicaciones CBC (Universidad de Buenos Aires), Buenos Aires.
- Cortina, Adela (1997): "Ética aplicada y democracia radical", Introducción y Capítulo 13 del libro *Moral dialógica y educación democrática*, Ed. Tecnos, Madrid.
- CODICEN (2002): "El cambio curricular", Material de consulta y profundización. Módulo II. Curso de Actualización para Docentes de la Transformación de la Educación Media Superior, ANEP, Montevideo.
- Fernández, Isabel (2001): "Prevención de la violencia y Resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad", Capítulo 9 del libro *Participación*, Ed. Narcea, Madrid.
- Giroux, Henri (1998): "Los profesores como intelectuales. Hacia una teoría crítica del aprendizaje" en *Los profesores como intelectuales transformativos*, Ed. Paidós, Barcelona.
- Mialaret, Gastón (1997): "Ciencias de la educación", Capítulo 3 del libro *Cuadro general de las ciencias de la educación*, Editorial Oikos-tau, SA, Barcelona.
- Morin, Edgar (1998): "Articular los saberes", Conferencia de prensa del 8 de enero, Universidad del Salvador, USAL.
- Morin, Edgar (1994): "Introducción al pensamiento complejo", Parte 3 del libro *El paradigma de la complejidad*, Ed. Gedisa, Barcelona.
- Morin, Edgar (1999): "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro", Capítulo IV y Prólogo del texto publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Proyecto transdisciplinario *Educación para un futuro sostenible*, UNESCO, París.
- Morin, Edgar (1995): *Mis demonios*, Editorial Kairós, Barcelona.
- Pérez Gómez, Ángel Ignacio (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Ed. Morata, Madrid.
- Souto, Marta: "Corrientes didácticas contemporáneas", s/d.
- Tenti Fanfani, Emilio (2002): "Las palabras y las cosas de la participación (Notas para la reflexión y el debate)", conferencia presentada al II Congreso Internacional de Educación organizado por el Gobierno del Estado de Guanajuato, México.







# El rol de la Educación en la Posmodernidad

*Cristina Ferreira<sup>\*</sup>, Luis Salgado<sup>\*\*</sup> y Karina Sánchez<sup>\*\*\*</sup>*

## Resumen

Las estrategias que el docente debe impartir en el aula son muchas; pero se debe tener en cuenta como objetivo primordial que el alumno comprenda para después aprender. El alumno tiene acceso a la información que le ofrecen los medios de comunicación; esta nueva manera de acceder al conocimiento pone en cuestión gran parte de las bases sobre las que se ha asentado nuestro sistema educativo, que en gran medida parte de la idea de que existe un saber constituido y que alcanza su trasmisión al alumno para que tenga sentido la enseñanza. El rol de la nueva escuela es el de comprender esa vasta información que les llega, seleccionarla y discriminarla.

## 1. Introducción: ¿cómo puede la escuela convertirse en un contexto significativo para el aprendizaje?

Siempre ha sido necesario para los docentes conocer la asignatura que imparten, dominar los objetivos del programa y seleccionar los medios adecuados para llevarla adelante, esto es, la elocuencia, retórica, afectividad y actitud transmitida en el aula a través de diversos medios (ejemplos cotidianos, láminas, etcétera). Los medios que se emplean actualmente para transmitir contenidos en el aula no son los del pasado. En parte este cambio obedece a que formamos parte de una

---

\* Profesora de Sociología por el Centro Regional de Profesores del Litoral, Uruguay.

\*\* Profesor de Física por el Centro Regional de Profesores del Litoral, Uruguay.

\*\*\* Profesora de Geografía por el Centro Regional de Profesores del Litoral, Uruguay.

sociedad compleja, en la que los fenómenos sociales están cada vez más interrelacionados, lo que plantea el desafío de luchar contra la simplificación y aceptar la contradicción de los mismos. Por otro lado, existe una incertidumbre - al acceso al conocimiento- en los métodos que utilizamos en la transposición didáctica. Frente a la identificación tradicional de la educación como transmisión de conocimientos, se impone un nuevo concepto, ya que los medios de comunicación y las nuevas tecnologías juegan un rol fundamental en el acceso al conocimiento.

Actualmente es imposible almacenar de manera permanente un acervo de conocimientos "que duren para toda la vida". La cantidad de información es tan impresionante como el tiempo que tarda en quedar obsoleta por el descubrimiento de nuevos datos que complementan o sustituyen a los anteriores.

Esto significa que la persona va a tener que dedicar una parte fundamental de su vida profesional (y en todos los campos) a los estudios de formación continuada; por lo tanto, cada vez es más importante saber cómo acceder a la información que su memorización y reproducción.

Este nuevo modo de acceder al conocimiento pone en cuestión gran parte de las bases sobre las que se ha asentado nuestro sistema educativo que, en gran medida, parte de la idea de que existe un saber constituido y que basta la transmisión de la información del profesor al alumno para que tenga sentido la enseñanza.

Se hace necesaria la sustitución del profesor "gurú" por el profesor guía. Es el cambio del estudiante pasivo y uniformizado por el alumno que introduce, progresivamente, sus intereses en el diseño de su currículo.

Los medios de comunicación mezclan emociones e intelecto, que llegan al receptor desestructurados y con el denominador común del conflicto. El desafío al que nos enfrentamos los que trabajamos en educación, es complementarlos. Porque el desarrollo social, cultural y económico de un país actualmente depende, en gran medida, en cómo se sepan aprovechar los medios de comunicación.

Mención especial merece en este análisis el abrumador poder de socialización que han adquirido los medios de comunicación de masas; la revolución electrónica que preside los últimos años del siglo XX parece abrir las ventanas de la historia a una nueva forma de ciudad, de configuración del espacio y el tiempo, de las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales, en definitiva, un nuevo tipo de ciudadano con hábitos, intereses, formas de pensar y sentir, presididas por los intercambios a distancia, por la supresión de las barreras temporales y las fronteras espaciales. Cada individuo, a través de la pequeña pantalla puede ponerse en comunicación con los lugares más recónditos, las culturas más exóticas y distantes, las mercancías más extrañas. Se abre un mundo insospechado de intercambios por la inmediatez en la transmisión de información. Un aspecto decisivo en esta nueva configuración ciudadana es que los intercambios cara a cara, propios del ámbito público de las sociedades clásicas, se sustituyen de modo importante por los intercambios mediatizados por los medios electrónicos. El habitante de la aldea global disfruta la posibilidad de tener el mercado, el

cine, el teatro, el espectáculo, el gobierno, la iglesia, el arte, el sexo, la información, la ciencia, en casa.

## 2. ¿Para qué necesitará salir a la calle? ¿Para qué el adolescente tiene que ir a la escuela?

Eso significa que el nuevo conocimiento exige una formación distinta en el campo profesional y laboral ya que cada vez se valora más en un empleado la capacidad de acceso a la información, de evaluación, análisis y solución de problemas y toma de decisiones, que la simple acumulación de saber, por extensa que sea. Todo ello ha de ser tenido en cuenta por el sistema educativo uruguayo.

En nuestra opinión, si la escuela y el sistema educativo se organizan y desarrollan para satisfacer las necesidades de los clientes, sugeridas y estimuladas por los poderosos medios y mecanismos de socialización, así como por las sutiles y poderosas exigencias del mercado, está evadiendo su genuina y específica función educativa. Cuanto más poderosos y omnipresentes cuantitativa y cualitativamente son los medios, y mecanismos de socialización extraescolar, más imperiosa es la necesidad de establecer en el sistema educativo un espacio de reflexión.

Juan Carlos Tedesco (1995) propone en su libro *El nuevo pacto educativo, educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna* reflexionar acerca de la crisis del modelo educativo actual y el papel de la educación en el nuevo escenario social. Algunas hipótesis sobre las que el autor reflexiona son: la crisis del sistema educativo tradicional, el vínculo entre calidad y cantidad, el papel de las tecnologías de la información, el proceso de socialización y de aprendizaje, la incompatibilidad de la actual organización y gestión de las actividades educativas, el papel del Estado, la evaluación de los resultados y la descentralización del sistema educativo.

En el capítulo 1, "*Vivimos una revolución*", Juan Carlos Tedesco plantea que la crisis de la educación se presenta en la actualidad como una expresión particular de la crisis del conjunto de las instancias de la estructura social: desde el mercado de trabajo y el sistema administrativo, hasta el sistema político, la familia y el sistema de valores y creencias. Esta situación obliga a replantearse las preguntas fundamentales, acerca de quiénes asumen la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones, acerca de qué legado cultural, valores, concepción del hombre y de la sociedad, deseamos transmitir.

En el capítulo 2, señala que la educación está en crisis pues se cuestionan las bases sobre las que fue construida. El autor señala que la escuela tradicional era definida como una institución de socialización secundaria, dado que el núcleo básico de la personalidad y de la incorporación a la sociedad ya estaba adquirido y su función era la de brindar información, valores, conocimientos y actitudes, más especializados para el desempeño de los distintos roles sociales. Estos cambios afectan la acción educativa del sistema formal, ya que el autor observa que

la escuela actual debe ocupar el lugar de socializador primario. El desempeño profesional requiere, entonces, cada vez más de las dimensiones de la personalidad frente a las capacidades técnicas, incorporando mayores cuotas de afectividad y compromiso.

La secuencia clásica de acceso al conocimiento (descrita anteriormente) está reemplazada hoy por la formación permanente y por la difusión de la información a través de los medios de comunicación que han roto las barreras entre los docentes y los alumnos.

El autor señala entonces que el vínculo entre calidad y cantidad necesita ser revisado: ¿qué se enseña? y ¿quiénes deben aprender? Plantea la necesidad de enseñar a usar los medios para que la imagen no manipule a los receptores, abriendo una puerta para una línea educativa basada en formar para el uso crítico de los medios. Asumir la formación de la personalidad como tarea educativa, afecta a todas las dimensiones de la institución escolar: currícula, evaluación y personal docente.

Es necesario a nuestro entender el logro de la profesionalización docente, hay que distinguir dos aspectos en los cuales este proceso puede basarse: el mejoramiento de las condiciones de trabajo y el desarrollo de la capacidad profesional. Señalar que el papel del Estado se puede sintetizar en tres grandes áreas de responsabilidad: determinación de los objetivos y prioridades mediante la discusión democrática, diseño e implementación de mecanismos de evaluación de resultados, y aplicación de mecanismos de compensación de diferencias, que neutralicen los riesgos antidemocráticos de las estrategias descentralizadoras.

Todas las reflexiones anteriores nos llevan a una conclusión: hemos de replantearnos los postulados, los conceptos y los métodos que utilizamos en el vínculo pedagógico. A nuestro entender no se trata de establecer una nueva reforma educativa, se trata, eso sí, de diseñar un espacio de reflexión crítica, análisis y acción común, capaz de compartir nuestras experiencias y, a partir de ellas, articular nuevas propuestas.

El problema no es tanto cómo aprender, sino cómo construir la cultura de la escuela en virtud de su función social y del significado que adquiere como institución dentro de la comunidad social. La tarea implica acercarnos a recuperar el verdadero sentido de la educación y de sus procesos. Tedesco ofrece una pista para entender esta dinámica, cuando afirma que los contenidos de la educación ya no pueden ser concebidos como paquetes elaborados disponibles para ser transmitidos, sino como capacidades que le permitan a cada uno construir su conocimiento.

Es indispensable iniciar una reforma educativa sustentada, por medio de principios y valores que permitan desarrollar políticas tendientes a incrementar las experiencias de aprendizaje, ligadas al desarrollo de valores y actitudes ciudadanas.

La asignatura Formación Ciudadana de 3° año de Ciclo Básico busca integrar los contenidos con la formación en valores democráticos: lograr la participación, la tolerancia, la igualdad desde el aula y hacia la sociedad, esto es, enfrentarse a

un volumen grande de información (agentes de socialización, derechos, conflictos, actuar democrático, etcétera), valorarla, seleccionarla, jerarquizarla, estructurarla y aplicarla; en suma, conocer los mecanismos de producción, saber cómo analizarlos y evaluarlos críticamente.

Estimular la capacidad del individuo para crear y seleccionar la información, orientar su actividad y elegir sus propias metas, entender la realidad, es una necesidad. Cuestionar la realidad, distanciarse de ella, supone en alguna medida cuestionar y devaluar los propios cimientos de nuestro endeble edificio subjetivo.

Parece más enriquecedor, desde el punto de vista educativo, a la vez que refleja más adecuadamente el funcionamiento intelectual de los individuos, admitir la existencia de múltiples y diversificadas formas de codificar la realidad.

Facilitar la comprensión en las nuevas generaciones es, a nuestro entender, el verdadero objetivo educativo de la práctica escolar.

El reto pedagógico actual reside en la actualización de los escenarios escolares para dar cabida a las exigencias de la cultura contemporánea transmitida y recreada por los poderosos, fascinantes y persuasivos medios de comunicación audiovisual.

La educación está íntimamente ligada con el aprendizaje, debido a que enseñar y cómo se enseña determina la calidad del mismo. Estos procesos son inseparables en la transformación del conocimiento, que se realiza desde un educador determinado. Enseñar también es un proceso selectivo. Definir contenidos a enseñar supone resaltar, jerarquizar y al mismo tiempo, excluir y desatender otros. Enseñar exige una operación de selección porque la totalidad sociocultural es inabordable. Es un proceso determinado, como el aprendizaje, por el tiempo. La técnica posmoderna de enseñar no es la misma que se utilizaba tiempo atrás.

La enseñanza sería la guía o sostén; como los andamios que se colocan para construir un edificio, que el educador ofrece y luego retira para favorecer el aprendizaje de sus alumnos. En este proceso de enseñanza-aprendizaje los receptores van adquiriendo habilidades y destrezas, las que facilitan su adaptación al medio, aunque no todo lo que se aprende se utiliza en forma contigua o inmediata.

Para Rivièrè (1994), Vygotsky considera que el desarrollo intelectual del alumno no puede comprenderse sin una referencia al mundo social en el que está inmerso. La zona de desarrollo próximo que propone el autor es la posibilidad de los individuos de aprender en el ambiente social, en la interacción con los demás. Nuestro conocimiento y experiencia de los demás es lo que posibilita el aprendizaje; consiguientemente, mientras más rica y frecuente sea la interacción con los demás, nuestro conocimiento será más enriquecedor y amplio.

La zona de desarrollo próximo, consecuentemente, está determinada socialmente. Aprendemos con la ayuda de los demás, aprendemos en el ámbito de la interacción social y esta interacción social como posibilidad de aprendizaje es la zona de desarrollo próximo. Inicialmente, las personas (maestros, padres o compañeros) que interactúan con el estudiante son las que, en cierto sentido, son

responsables de que el individuo aprende. En esta etapa, se dice que el individuo está en su zona de desarrollo próximo. Gradualmente, el individuo asumirá la responsabilidad de construir su conocimiento y guiar su propio comportamiento.

Una forma de expresar de manera simple el concepto de zona de desarrollo próximo, es decir que ésta consiste en la etapa de máxima potencialidad de aprendizaje con la ayuda de los demás. El nivel de desarrollo y aprendizaje que el individuo puede alcanzar con la ayuda, guía o colaboración de los adultos o de sus compañeros siempre será mayor que el nivel que pueda alcanzar por sí solo, por lo tanto el desarrollo cognitivo completo requiere de la interacción social.

Ausubel (1983) refuerza desde diversas ópticas el rol activo del individuo que aprende, insistirá de modo complementario en la significatividad del aprendizaje. El aprendizaje es posible en la medida en que se produzca la relación e integración entre la información nueva con la estructura de los conocimientos previos que posee un individuo.

De acuerdo al aprendizaje significativo, los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno. Esto se logra cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos; pero también es necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está mostrando.

### Ventajas del Aprendizaje Significativo:

- Produce una retención más duradera de la información.
- Facilita el adquirir nuevos conocimientos relacionados con los anteriormente adquiridos de forma significativa, ya que al estar claros en la estructura cognitiva se facilita la retención del nuevo contenido.
- La nueva información, al ser relacionada con la anterior, es guardada en la memoria a largo plazo.
- Es activo, pues depende de la asimilación de las actividades de aprendizaje por parte del alumno.
- Es personal, ya que la significación de aprendizaje depende de los recursos cognitivos del estudiante.

### Requisitos para lograr el Aprendizaje Significativo:

- Significatividad lógica del material: el material que presenta el maestro al estudiante debe estar organizado, para que se dé una construcción de conocimientos.
- Significatividad psicológica del material: que el alumno conecte el nuevo conocimiento con los previos y que los comprenda. También debe poseer una memoria de largo plazo, porque de lo contrario se le olvidará todo en poco tiempo.
- Actitud favorable del alumno: ya que el aprendizaje no puede darse si el alumno no quiere. Este es un componente de disposiciones emocionales y actitudinales, en donde el maestro sólo puede influir a través de la motivación.

Aplicaciones pedagógicas:

- El maestro debe conocer los conocimientos previos del alumno, es decir, se debe asegurar de que el contenido a presentar pueda relacionarse con las ideas previas, ya que al conocer lo que sabe el alumno ayuda a la hora de planear.

- Organizar los materiales en el aula de manera lógica y jerárquica, teniendo en cuenta que no sólo importa el contenido sino la forma en que se presenta a los alumnos.

- Considerar la motivación como un factor fundamental para que el alumno se interese por aprender, ya que el hecho de que el alumno se sienta contento en su clase, con una actitud favorable y una buena relación con el maestro, hará que se motive para aprender.

- El maestro debe tender a utilizar ejemplos, por medio de dibujos, diagramas o fotografías, para enseñar los conceptos.

### 3. Conclusiones

Es necesario, por lo tanto, una currícula que no sólo cumpla con las metas que determinados grupos socio-culturalmente definidos proponen para la práctica educativa, sino que incluyan metas concretas de las realidades presentes en las comunidades educativas. Esto es posible por un proceso de investigación que lleva consigo un diálogo entre los protagonistas de la escuela, docentes, no docentes, estudiantes y comunidad, ya que son los que comprenden la situación para lograr la transformación y la mejora del instituto. Una vez realizada la investigación, es necesario poner por escrito el proceso y el resultado de la reflexión, lo que ayudará a establecer orden en el pensamiento errático y confuso sobre la escuela y la educación. Dicha investigación se ha convertido en un informe razonado, claro y breve, el cual debe ser difundido para que otros profesionales y ciudadanos puedan conocerlo y opinar en forma comprometida. A partir de ese momento se plantearán estrategias acordes a la investigación llevada a cabo.

Enfocamos nuestra atención en las estrategias de enseñanza-aprendizaje debido a que es un tema interesante en cualquier nivel de educación y porque es una de las interrogantes más importantes que nos hacemos cada vez que realizamos la planificación de un determinado tema: ¿cómo voy a darlo?, ¿qué estrategias uso para motivar a mis alumnos y para que ellos aprendan?

Es por eso que consideramos la importancia que merece una buena reflexión por parte de nosotros, que se base, también, en el aporte que realizan diferentes autores sobre dicho tema.

Las estrategias que el docente debe impartir en el aula son variadas; pero se tiene que tener en cuenta como objetivo fundamental aquello que decía Pozo (1997), "aprender a aprender", porque como dijimos antes el alumno tiene acceso a información en los medios de comunicación; no necesita ir a la escuela para saber muchas cosas, lo que hace necesaria una escuela posmoderna que cumpla el rol de comprender la vasta información que le llega, seleccionarla y discriminarla.

No basta dar a los alumnos conocimientos “verdaderos”, porque éstos caducan en un determinado tiempo, el aprendizaje debe ser continuo y le debe permitir adaptarse a nuevas situaciones, resolver de distintas maneras los problemas.

Debemos destacar que no creemos en la estrategia como técnica; porque la técnica fomenta la capacidad de estudio y resolver ejercicios, mientras que las estrategias fomentan la capacidad de aprender y resolver problemas.

Por medio de estas estrategias queremos lograr que el alumno sea competente en recursos, interpersonales, en la información que recibe, en los sistemas y en la tecnología, juegos, etcétera.

Es importante que sea capaz de usar la tecnología con la ayuda de sus pares y la guía del docente, así como implementar tareas con actividades lúdicas, de interpretación de textos, crucigramas, redes conceptuales, de manera que lo procedimental los ayude a aprender a aprender. El uso de videos que muestran la realidad de determinados temas polémicos, por ejemplo: violencia, drogas, gobierno dictatorial, etcétera. Para los diversos temas es necesario coordinar con las distintas áreas, para que los alumnos sientan que los temas no son específicos de una materia ni de una escuela.

De acuerdo con las características del adolescente y sus gustos, una estrategia será mezclar esa estrategia con los temas a dar, de manera de lograr una mayor motivación de los alumnos.



## Bibliografía

- Ausubel, David, y otros (1983): *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, Trillas, 2º edición, México.
- Baquero, Ricardo (1993): *Vygotsky y el aprendizaje escolar*, Aique, Buenos Aires.
- Bayce, Rafael (2002): "Irrupción de nuevos imaginarios adolescentes y juveniles: una mirada desde la sociología de la cultura", conferencia dictada en el seminario *Educación, derechos y ciudadanía*, UNICEF – Centro Regional de Profesores de Salto.
- Bayce, Rafael (1993): "¿Por qué siempre discriminador, ascético y ceñudo?", El Tallo, Foro Juvenil, Montevideo.
- Pérez Gómez, Angel (1994): *"La cultura escolar en la sociedad posmoderna"*, Cuadernos de Pedagogía, N° 225.
- Pozo, Juan Ignacio (1997): *Teoría cognitiva del aprendizaje*, Ed. Morata, Madrid.
- Riviere, Angel (1994): *La Psicología de Vygotsky*, Ed. Visor, 4º edición, Madrid.
- Tedesco, Juan Carlos (1995): *El nuevo pacto educativo, educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, Ed. Grupo Anaya, Madrid.
- Vygotsky, L. S. (1993): *Obras escogidas, Tomo II*, Ed. Visor, Madrid.
- Vygotsky, L. S. (1995): *Obras escogidas, Tomo III*, Ed. Visor, Madrid.





## ***La jaula de hierro***

*Sergio Ferreira\* , Alvaro Ramos\*\* y Willian Santesteban\*\*\**

### Resumen

Nuestro trabajo está presentado en forma de ensayo y basado en documentos de la ANEP, publicaciones de UNICEF, declaraciones de jerarcas y referencias teóricas. Tiene en cuenta diferentes aspectos: el sistema educativo segmentado, la merma de los activos educativos en los sectores más desposeídos, la reproducción intergeneracional de la pobreza, los excluidos jurídicos en democracia, etcétera. Afirmamos con ímpetu, que toda la Educación Secundaria estaría favoreciendo a una minoría –los “triunfadores”– y se estaría convirtiendo, en consecuencia, en un ciclo inconducente para la mayoría de los adolescentes. Asimismo, sostenemos que los profesores no son productores de cultura, sino meros reproductores de segmentos de cultura seleccionada. Cabe preguntarnos si la tensión que provoca la oferta de este tipo es democráticamente legítima; de ser así, ¿es éticamente soportable?, y en este caso ¿qué responsabilidad nos compete?

### 1. Necesidades, intereses y preocupaciones

Más allá de las polémicas sobre algunos temas puntuales de la reforma educativa, con ésta se planteó y se alcanzó el ambicioso objetivo de universalizar la educación preescolar para los cuatro años, lo cual no es una meta menor porque la preescolarización afecta positivamente las posibilidades educativas futuras del niño; libera fuerzas del trabajo femenino y proporciona un conjunto de servicios sociales.

---

\* Profesor de Sociología por el Centro Regional de Profesores del Norte, Uruguay.

\*\* Profesor de Sociología por el Centro Regional de Profesores del Norte, Uruguay.

\*\*\* Profesor de Historia por el Centro Regional de Profesores del Norte, Uruguay.

La reforma educativa también ha creado escuelas de tiempo completo; en la medida en que la familia se torna más precaria para los sectores de más bajos ingresos, es importante que la escuela intente suplir parte de ese rol como agente socializador. En estas escuelas, sin extender el horario escolar, se ofrece a los alumnos un conjunto de servicios adicionales (por ejemplo, asistencia social) y los maestros reciben un complemento salarial en un intento de llevar los mejores educadores hacia las peores escuelas. De lo contrario, el sistema de incentivos de Educación Primaria tiende a que los maestros con mayor experiencia trabajen en las escuelas de barrios de clase media.

En Educación Secundaria se ha cumplido la reforma del Ciclo Básico (1er. a 3er. año) y se va a implementar la reformulación del Bachillerato (4º a 6º año). El gran desafío es la retención de los jóvenes en el sistema educativo. En ese sentido, el Uruguay muestra cifras preocupantes a ese nivel. Casi la mitad de los jóvenes más pobres de la población abandona sus estudios antes de los 15 años, lo que duplica cifras de Argentina o Chile. Los “consumidores” del sistema educativo son quienes tienen más derecho a conocer las evaluaciones de resultados de la educación pública. Los docentes y funcionarios no son los propietarios de la enseñanza, sino sus empleados. Muy respetables, por cierto, pero no más respetables que los alumnos, sus padres y quienes con sus impuestos mantienen mal o bien todo el sistema, incluidos los docentes.

Seguramente en la explicación de las altas tasas de abandono en Educación Secundaria, confluyen varios factores. En primer lugar, del lado de la oferta educativa, es posible que el Bachillerato uruguayo siga siendo un ciclo de alta exigencia en comparación con otros países de América Latina. La segmentación que hoy se produce en la escuela primaria permite que un grupo de alumnos alcance un nivel de formación en el Ciclo Básico, suficiente como para poder desenvolverse correctamente en sus estudios, mientras que otro grupo no puede lograrlo. Estos sufren un proceso de frustraciones crecientes por reprobación de exámenes, repeticiones, etcétera, que complica su permanencia en el sistema.

Otros factores que pueden estar operando en el abandono liceal es que hace 40 años el ingreso en sí mismo a Educación Secundaria significaba movilidad social. Hoy en día el adolescente entra a un sistema segmentado, en un liceo de barrio, y ellos mismos y sus padres perciben que por ese camino es poco probable que los citados en primer término superen a los segundos en la propia posición en la estratificación social. Por otra parte, si tenemos en cuenta que las expectativas de completar el ciclo secundario y continuar estudios universitarios suelen ser naturales en los jóvenes de clase media, que los estudios de MESyFOD (actualmente MEMFOD) demuestran que las expectativas educativas de los muchachos están muy ligadas a las de la mayoría de sus compañeros; y que los actuales procesos de segmentación educativa implican menos oportunidades de interacción entre estudiantes de origen modesto y estudiantes de clase media, podemos ubicar una importante razón estructural para explicar el debilitamiento de la demanda educativa entre los jóvenes de menores recursos.

Ruben Katzman y Fernando Filgueira (2001) advierten que los efectos más graves del abandono y rezago del sistema educativo pueden ser el aumento del riesgo de la reproducción intergeneracional de la pobreza. Aumentarían los riesgos de caer en una situación de anomia, en los que el adolescente pierde los marcos de referencia básicos de la estructuración social porque no logra insertarse adecuadamente en el mercado de empleo, al tiempo que pierde el vínculo institucional con el sistema educativo. En nuestro país, se ha demostrado que se favorece la tendencia temprana a tener hijos y a la formación precaria de la familia. Por otra parte, si el Uruguay quiere -como lo han declarado sus dirigentes- insertarse en el mundo compitiendo sobre bases de valor agregado, es inevitable la inversión en capital humano. Si persiste el problema de formación de demanda educativa, eventualmente se va a detener el avance hecho en los últimos años en términos de capital humano, por lo que resulta clave abatir para la salud social y económica, los índices de deserción en la Enseñanza Media, tanto en el primer como segundo ciclo.

## 2. Profesores y programas. La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser

Diversos documentos señalan que una mínima parte del profesorado es egresado de centros de formación docente, y por ello carecerían de capacidades técnicas y didácticas.

La enseñanza de las matemáticas merece comentarios especiales por lo escandaloso de sus resultados. Las deficiencias en la enseñanza de la asignatura aparecen tanto en Primaria como en los sectores medios y hacen explosión en el Bachillerato, al punto que tuercen vocaciones e inhiben el ingreso a estudios terciarios. Se atribuye que un 13 % de los profesores posee título expedido por los Centros de Formación Inicial de Profesores y este promedio desciende en el interior del país. Los profesores están muy mal pagos y acumulan muchas horas docentes para complementar un mejor salario (tienen un máximo de 48 horas de clases por semana en el sistema público), lo que inevitablemente afecta la calidad y condiciones de su tarea. Otras causales, además de las anteriores invocadas en el Seminario por la Inspección de Matemática de Secundaria, es la excesiva carga soportada por el docente, grupos numerosos y el escaso tiempo para estudiar por parte de los alumnos, así como el progresivo ausentismo. Se admite que existen problemas de diseño tales como un enfoque de la disciplina excesivamente estructuralista y formalista; ausencia de una visión histórica de las matemáticas, carencia de acciones en otras áreas del conocimiento y ausencia de la computadora y la calculadora en los cursos. También se cuestiona la división en clases teóricas y prácticas, así como la atomización de la materia en Matemáticas A, B y C; todo lo anterior se extrae del informe elaborado por el Grupo de Trabajo para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Matemática de la Administración Nacional de Educación Pública.

Desde 1950 a 1960 la formación de estos docentes se realizó en el Instituto de Profesores Artigas, y a partir de 1997 también en los Centros Regionales de Profesores instalados en seis regiones del país. De cualquier manera, los profesores egresados no alcanzan para cubrir el reemplazo de los que abandonan la docencia cada año. Sea como sea, el universo abstracto de los polinomios, la álgebra lineal y los espacios vectoriales son satanizados por el estudiantado. Curiosamente, en nuestros espacios urbanos y sobre todo alrededor de nuestros liceos emergen locales (casa-habitación o garajes) en donde se ofrecen clases particulares de la disciplina, atendidas por los propios profesores que soportan el cúmulo de horas del currículo, que invocan como enervante para la calidad de los aprendizajes. Paradójicamente, estos jóvenes en un mes consiguen revertir los magros resultados alcanzados durante el año lectivo.

Cuando se habla de los programas del Bachillerato, lo que salta a la vista es que continúa vigente un diseño y organización de asignaturas y programas que responden al Plan elaborado en el año 1941; que en varios casos reitera programas y contenidos que ya tenían varias décadas.

### 3. Triunfadores y perdedores

La prolongada crisis socioeconómica que soportamos ha incrementado la marginación de quienes viven bajo el umbral de la extrema pobreza, en términos de deterioro de su calidad de vida, pero también ha arrojado a la marginalidad social a franjas crecientes de familias trabajadoras. Para nuestras burocracias estatales, los pobres serían, además de inútiles también ignorantes, no cuentan en la hora de tomar las decisiones y muchas veces son sujetos de acciones del Estado, pensadas para ellos pero sin ellos, que terminan en estrepitosos fracasos por desconocimiento de las condiciones culturales. La creciente marginación de los pobres en nuestro país forma parte de un proceso de victimización, o sea, crea estructuras que los convierten de víctimas en aparentes responsables de su situación. La Enseñanza Secundaria es un ejemplo patético de la afirmación anterior. Pasar de un tipo de enseñanza elitista a una situación de enseñanza para todos, en un marco de convivencia, supone un cambio profundo que requiere de los esfuerzos del profesorado -pieza clave, evidentemente-, pero también imprescindible el apoyo decidido de la Administración.

El actual sistema de Enseñanza Media aún atiende a una minoría. Esta minoría pasa al Bachillerato y está capacitada para continuar sus estudios universitarios. El resto, que a duras penas finaliza el Bachillerato, ha culminado una experiencia doblemente frustrante: por un lado, se produce un proceso de alienación; la experiencia liceal carece de sentido. Los contenidos que se pretende que asimilen los estudiantes obedecen al modelo del enciclopedismo francés implantado en las primeras décadas del siglo XX; por otro lado, el sistema de evaluaciones y calificaciones sanciona positivamente a quien sortea con éxito una serie de evaluaciones y pruebas basadas sobre esos mismos contenidos descontextualizados e irrelevantes en la Alta Modernidad.

En otro sentido, las habilidades y capacidades adquiridas en esos tediosos seis años -con pasaje de pubertad y adolescencia- ya no son útiles en el mercado. Hay pocas correspondencias entre las ofertas del sistema educativo público y las demandas del sistema económico.<sup>1</sup> En resumidas cuentas, para favorecer a una minoría se sacrifica a una mayoría. Otra mayoría queda desafectada del sistema y opta por abandonarlo, y es portadora solamente de años de frustración. A propósito de la frustración, el psicoanálisis reivindica la necesidad que tienen todas las personas de quererse y estimarse para poder también querer a los demás. La autoestima está ligada a una imagen de sí mismo que cada persona desarrolla vinculándose con su entorno. Nadie puede escapar de modelos ideales y valorarse respecto de ellos. (Kosiak 1997: 92) El titular del Consejo Directivo Central, Javier Bonilla, entiende que la calidad de la enseñanza responde a una mayor cobertura de la población estudiantil, y que una de las formas de corregirla es "mejorar las técnicas, las didácticas, los textos, los programas y es una tarea de largo plazo".

Los contenidos educativos impartidos actualmente son tan abundantes que llegan a saturar, impidiendo apreciar la riqueza de lo que se aprende. La Educación Media está anclada todavía en estilos y pautas de la modernidad; trata de cubrir la educación con una trasmisión o trasvase de contenidos de carácter asignaturista, confundiendo cantidad con calidad. No se debería perder de vista que la educación es un fenómeno mucho mayor que el amplio abanico de hechos culturales, que lo importante no es tanto saber fechas, fórmulas o definiciones, etcétera, como saber manejar esa información, así como profundizarla y reflexionar críticamente sobre estas informaciones, saber relacionarlas y saber discutir las con los demás.

Necesariamente, habría que reducir la cantidad a favor de la calidad de los aprendizajes. Porque ambas cosas son imposibles, por falta de tiempo y de condiciones psicológicas para ello. Fernando Savater sostiene que lo importante no es cuánta filosofía se da en la Enseñanza Media, sino cómo se da, y esto puede ser extensible a cualquier disciplina.

La reforma educativa ha rozado esta cuestión -o la ha postergado por los intereses asignaturistas en juego-, pero refleja esta tensión, sin atreverse a decantarse por una u otra visión, manteniendo la ambigüedad y no resolviendo la contradicción que supone la exigencia de los clásicos contenidos culturales en torno de las disciplinas, y la declaración de fines y objetivos educativos ambiciosos, que van más allá de la simple trasmisión cultural.

---

1 El particular caso uruguayo desmiente la clásica Teoría de la Correspondencia de Bowles y Gintis. Habría que preguntarse si el proceso denominado de enseñanza-aprendizaje buscando justamente la liberación de la opresión económica, social e ideológica que sufren los adolescentes en nuestra sociedad, no hace paradójicamente lo contrario, incapacita al sujeto para llevar una vida normal, y perturba la relación y comunicación con lo que rodea al individuo afectado, alienándolo.

Los medios masivos de comunicación son artefactos recurrentes al escarnio por parte de docentes por su frivolidad, dosis de violencia, erotización temprana del individuo, etcétera. Habría que considerar que el docente es un objeto devaluado en la cultura de las marcas y representante de una cultura curricular obsoleta. Con la televisión integrada al conjunto de los agentes socializadores, el adolescente aprende estructuras de significado importantes y complejas, y desarrolla su capacidad de pensamiento y juicio. También puede desarrollar actitudes valorativas y creativas ante los contenidos. Incluso a sus programas más exitosos, los MMC le imprimen en forma anual un diseño nuevo, para hacerlos más atractivos, se involucran en proyectos y arriesgan permanentemente. ¿Qué atractivo puede tener para un adolescente, programas diseñados en la década del 40, presentados por alguien que carece de la emoción y de las pautas culturales actuales?

El profesorado ha sido formado de manera dogmática, sin fomento alguno de la creatividad, por lo que es difícil que una persona que no sabe crear, sino reproducir, pueda fomentarla. Si todavía pensamos que la educación consiste en dar un repaso a todo el vasto saber que ha acumulado nuestra cultura, deteniéndonos en cada una de las teorías, los hechos históricos y demás informaciones, y la única actividad que se requiere al alumno es la de embutir en su mente un extracto necesariamente superficial de todos esos hechos e informaciones, es imposible que queden espacios para la creatividad y la profundización. Son los profesores vistos aún hoy, a pesar de la internalización de nuevos paradigmas, como una suerte de círculo áulico muy consciente de su importancia y de su poder –un poder basado en el conocimiento– que no permite de buen grado interferencias de los que no pertenecen al mismo. Manejan un lenguaje altamente especializado que resulta críptico para los legos, y se mueven dentro de una categoría que suelen estar lejos del alcance de los que no tienen el privilegio de integrar tan selecto clan. Están, por lo tanto, por encima del juicio de nuestros administradores, y ni que hablar de la opinión pública (por ejemplo, el postergado debate sobre la laicidad en nuestras escuelas). De alguna forma representarían la continuidad histórica de los viejos hechiceros de las tribus primitivas que dominaban técnicas a las cuales nadie, salvo ellos, tenían acceso.

Para superar este estado de cosas hay que dotarse de un entramado analítico a partir del cual se estructure un proceso de aprendizaje de calidad, que supere el discurso pedagógico corporativista y los formalismos metodológicos.

#### 4. Educación y Democracia

Nuestra sociedad le ha concedido un crédito colectivo a la idea de que la democracia es el sistema más seguro para ejercitar el máximo de derechos y conjurar la violencia como método históricamente dominante de resolver conflictos.

Reconocemos al adolescente el carácter de persona humana portadora de demandas sociales y sujeto de derecho. Asimismo, garantiza su carácter de be-



neficiario de la protección del Estado y de la sociedad misma. Los seres humanos no pueden sobrevivir, reproducirse, amarse ni desarrollarse plenamente sino en comunión unos con otros; sin embargo, muchas de las formas de relación interpersonales que surgen de esta convivencia no reflejan los atributos de libertad e igualdad esenciales a nuestra condición.

Para favorecer la democratización de las nuevas generaciones, habrá de interpretarse como un ir más allá del hecho democrático, que de por sí significa el hecho de ser obligado por la sociedad a pasar por la escuela. Si ese más allá implica potenciar los valores democráticos frente a sus opuestos, llama poderosamente la atención algunos síntomas que manifiestan los jóvenes en su periplo educativo, trastornos vocacionales y de aprendizaje, no finalizar los estudios, la pérdida de exámenes y cursos, el cambio compulsivo de los mismos, salvar la materia en el último período y “raspando”, etcétera.

El desarrollo integral de nuestros adolescentes exige mucho más que sus derechos estén garantizados en nuestro ordenamiento jurídico o en los acuerdos o convenciones internacionales en la materia, homologados por nuestras autoridades, sino que deben ser protegidos socialmente en forma igualitaria y efectiva para que se le brinden garantías al ejercicio de los mismos. A esta protección están obligados sus padres y el Estado, pero en último término la sociedad en su conjunto (Cillero Bruñol 2002: 9). Según el principio del interés superior del niño/niña y del adolescente, todas las medidas concernientes a la infancia, y por extensión a la adolescencia, que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, se atenderá al interés superior del adolescente como una consideración primordial. Tiene, entonces, derecho a expresar su opinión o punto de vista en todos los asuntos que le afecten (Art. 3.1 de la Convención sobre los Derechos del Niño).

La escolarización y todos los esfuerzos en el campo educativo están diseñados y tienen como objetivo la formación de nuestros jóvenes para su inserción en la vida adulta y en el mercado laboral; por lo tanto los afecta directamente. En ese ámbito, ¿cómo se posibilita su participación y expresión, y qué instancias se han creado en ese sentido? Particularmente, en las aulas los adolescentes son simplemente un público cautivo, y los centros educativos funcionan como agentes de retención y custodia de los hijos de nuestros ciudadanos adultos.

Si tanto nos importa la democratización, no parece lógico, por ejemplo, interesarse por la trayectoria democrática del Parlamento y dar la espalda a la trayectoria democrática en la localidad y en los propios liceos, así como que merezca tan escasa atención la existencia de excluidos jurídicos en democracia. Esto último suscita preguntas: qué parte de responsabilidad nos compete a nosotros y si existe alguna forma de violencia democráticamente legítima y éticamente soportable.

No se puede negar que a nuestros jóvenes les falte preparación académica. Hay cada vez más gente con suficiente competencia profesional y con perfecta incompetencia social. No están malformados académicamente sino sobre todo

malformados cívicamente: no saben argumentar sus demandas sociales, no comprenden las demandas de los demás, no son capaces de discernir un texto sencillo de un discurso político, lo que hay de innovador y lo que es mera demagogia, y se desconoce cuáles son los valores que deben ser compartidos de aquellos contra los que es lícito rebelarse. Viven entre los demás, se benefician de las estructuras democráticas, pero se mantienen intelectualmente como parásitos del *statu quo*, como depredadores del mismo sin saber porqué.

Probablemente la educación técnica de nuestros días no es peor que en el pasado, todo lo contrario: lo realmente frustrante es que la educación no va más allá; no consigue acuñar miembros responsables y tolerantes por críticos que sean, para vivir en sociedades pluralistas. Patentamos insolidarios que sólo se preocupan de sus derechos sociales pero nunca de sus deberes, falta de preparación como ciudadanos. Los *hackers* jóvenes dedicados a la divertida ocupación de producir virus que destrozarán el trabajo de personas desconocidas no carecen de preparación técnica, al contrario la tienen en demasía, pero son social y moralmente ignorantes, de lo que significa convivir en una comunidad cada vez más amplia de libertades y garantías. Entonces no se puede negar que a nuestros jóvenes les falte preparación académica.

A nivel institucional, el beneficio de las asignaciones familiares podría ser un instrumento útil y de gran alivio para las familias pobres, incrementado y ligado a la asistencia de sus hijos a los centros de enseñanza. En Estados Unidos se utiliza el "*voucher*" y en Brasil la "*bolsa escola*" que otorga un subsidio en dinero a cientos de miles de familias que mantengan a sus hijos en el sistema educativo formal. El beneficio hoy está totalmente desnaturalizado en el Uruguay. Pensado originalmente como política universal para todos los asalariados formales, asumiéndose a fines de los años 30 que el desempleo no iba a ser un dato recurrente del país. Se pensó como un apoyo a la fecundidad, pero hoy el país no necesita incentivar la fecundidad de los sectores de más bajos ingresos. Los sectores más carenciados de hoy lo constituyen los informales, a quienes justamente no les llega el beneficio.

A la categoría, este comienzo de siglo y de milenio ofrece al profesorado oportunidades para desarrollar el trabajo de aula cubriendo el currículo, al tiempo que dota a los adolescentes de conceptos claros, procedimientos eficaces y actitudes necesarias para su propia vida, inmerso en la sociedad del ocio consumista. Bastaría con enfocar las actividades de aula desde el análisis de una realidad en permanente evolución, desarrollando contenidos cercanos a las vivencias de los jóvenes y adolescentes. Ellos y ellas intentan descubrir el sentido de la vida, de la propia identidad y de la relación con los demás, entre ensordecedores megaeventos, discos y virtualidades, supermercados del sonido y discomanías, la conexión permanente con estéreos y velocidades, el grupo de referencia, el culto al cuerpo, las marcas y la ansiedad más o menos reprimida que todo ello genera. La globalización del consumo es un fenómeno que se puede respirar. El adolescente se resiste a que las personas adultas les ayuden y, al mismo tiempo,

necesitan su ayuda para seguir creciendo y madurar. Nuestro trabajo necesita esfuerzo y motivación.

Aunque es cierto que el modelo actual no da facilidades para la introducción de otros temas en el currículo oficial –la enseñanza de la Economía, su comprensión y aplicación por ejemplo–, deberíamos ir ensayando vías de integración de temas educativos relegados a un segundo plano, para ir creando una cultura profesional adecuada que permita ir avanzando hacia ese pensamiento complejo partiendo de núcleos aglutinadores, problemas socionaturales que, recogidos del exterior, los planteemos en la dinámica escolar creando ambientes de discusión y debate, implicando progresivamente al alumnado en la dirección de la institución escolar y la de su propio aprendizaje, e involucrando más a la escuela con la problemática de su entorno socionatural, conectando la transversalidad escolar con la transversalidad extramuros y dando un sentido social y liberador al quehacer educativo aumentando sus niveles afectivos y organizativos. La asignatura Formación Ciudadana en su fundamentación pretende que sus alumnos asimilen criterios éticos y políticos de la sociedad en la que están insertos; tan ambiciosos propósitos contrastan con la pobre carga horaria asignada por las autoridades de la enseñanza –solamente dos horas semanales para el tercer nivel–. Lleva a pensar que premeditadamente, nuestros jóvenes orientales puedan llegar a ser no tan ilustrados como valientes.

A manera de conclusión, siguiendo a Habermas y otros pensadores de nuestro tiempo, se trata de poner énfasis en la palabra compartida para el conocimiento, para la consolidación moral y para el fortalecimiento de la comunidad, reconvirtiendo las aulas tradicionales en espacios públicos de argumentación, donde comunidades de investigación gestan su propio futuro. Pero conviene añadir que no sólo con el imperio de la razón dialógica, sino también con la expresión y el control de los sentimientos y afectos, con ese mundo tachado de íntimo y de interés menor, por ser considerado de índole inferior, pero que a la postre es el que realmente gobierna nuestras vidas y es responsable de nuestras relaciones sociales y de nuestra felicidad.

## 5. La jaula de hierro: una realidad ineludible

Comenzó este trabajo analizando distintos documentos que advertían sobre señales de crisis social debido a la fuerte segmentación generada desde hace varias décadas. Hoy, a fines de julio de 2002, en el momento que realizamos las entrevistas a un desertor del sistema educativo y a un centro que intenta recuperar jóvenes pertenecientes a contextos críticos, nos vemos inmersos en el futuro que pudo ser evitado. En esta histórica y fatídica semana ocurrieron hechos que determinarán modificaciones en las estructuras y en los agentes sociales: abandono de la política cambiaria, modificación de la operativa bancaria y clausura de algunos bancos con retención compulsiva de depósitos, aumento del desempleo, pérdida del 80% de los activos de reserva, explosión y desaliento social

generalizado, saqueos en comercios de la periferia capitalina, ceses en la cadena de pago, caída abrupta del salario real, etcétera.

Asumimos en “vivo y en directo” la profecía de Max Weber sobre el desencanto del mundo. Una sociedad que confió en sus instituciones, las que le habían permitido superar sus dependencias de las formas de dominación tradicional, pero que al mismo tiempo esa capacidad técnica representaría un peligro en su magnitud para la libertad de los individuos; esto es, aparece la amenaza de vivir en una jaula de hierro, de la que es imposible evadirse.

## Bibliografía

- Cillero Bruñol, Miguel (2002): *“Infancia, Autonomía y Derechos: una cuestión de principios”*, en Educación, Derechos y Ciudadanía, ANEP-UNICEF, Montevideo.
- Katzman, Ruben y Filgueira, Fernando (2001): *Panorama de la Infancia y la Familia en Uruguay*, IPES-UCUDAL, IIN-OEA, Montevideo.
- Kosiak, Felisa (1997): *Psicoanálisis y Educación, Roca Viva, 2da edición, Montevideo.*
- ONU (1989): *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño.*





## ¿Estudiantes críticos, reflexivos y participativos?

*María José González Díaz\* y Macarena González Zunini\*\**

### Resumen

El punto de partida de este trabajo radica en que uno de los fines de la educación es la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y participativos. Así, se indaga sobre la relación existente entre los fines explícitos y los medios utilizados para lograrlos. Se constata que el objetivo primordial es la formación de un individuo integral, en concordancia con los Derechos Humanos. A pesar de esto, se observa una inconsistencia entre el discurso y las acciones. Este desfase se desprende de la normativa acerca del comportamiento, el acta 16/92 y la Circular 2263/96. Tales reglamentos restringen la satisfacción de algunos derechos de los adolescentes, principalmente, el derecho de participación. Ante el reclamo en torno de la participación real que ha hecho un sector de alumnos de Enseñanza Secundaria, se les ha devuelto una participación simbólica por parte de las autoridades.

### 1. Introducción

Partimos de la siguiente afirmación: uno de los objetivos de la educación es formar un ciudadano crítico, reflexivo y participativo. Nuestra pregunta de parti-

---

\* Profesora de Idioma Español por el Instituto de Profesores Artigas, estudiante de la especialidad de Literatura en el Instituto de Profesores Artigas, estudiante de la Licenciatura en Lingüística en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, Uruguay.

\*\* Profesora de Inglés por el Instituto de Profesores Artigas, estudiante de la Licenciatura en Lingüística en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y de Traductorado en la Facultad de Derecho de la Universidad de la República, Uruguay.

da es qué medios está implementando nuestro sistema educativo para la consecución de este fin, a nivel de Enseñanza Secundaria.

Para dilucidar esta relación establecimos tres líneas de análisis. Una primera línea, gira en relación a la educación. Aquí desarrollamos dos puntos. En una primera instancia explicitamos cuáles son los objetivos de la educación en el marco legal: en Derechos Humanos, específicamente en la Convención sobre los Derechos del Niño, y luego en la legislación de nuestro país. En un segundo apartado, el sentido y desafío de la Enseñanza Media en el mundo de hoy.

Una segunda línea, realiza un análisis más detallado en lo que concierne a los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño.

El último núcleo de análisis refiere a la relación entre los jóvenes y la Educación Media. Ya que hablar de los jóvenes es un error, además de ser un prejuicio, nos vemos en la obligación de hacer determinadas salvedades. Uno de los errores más frecuentes al abordar la movilización juvenil es el apego a los estereotipos. Tanto desde una posición tradicional, que se estaciona en la imagen de un Uruguay homogéneo e integrado, propugnando una juventud funcional al sistema (CEPAL 1991), como desde la izquierda que sigue viendo en los jóvenes a aquellos fuertemente politizados del 68. Ambos son análisis reduccionistas que desconocen los cambios profundos que han venido sucediendo desde la salida del período dictatorial hasta ahora: los cambios en los espacios y las nuevas formas de socialización, la fragmentación social, entre otros. Es decir, todas las consecuencias sociales de las políticas económicas neoliberales que se están llevando a cabo, no sólo en Uruguay sino en toda Latinoamérica.

Entonces, para desarrollar este apartado, primero delimitaremos el campo de análisis, es decir, a qué jóvenes de Secundaria hacemos referencia. No podemos desconocer la historia de los movimientos estudiantiles, por lo que haremos una breve referencia histórica para abocarnos de lleno en el movimiento estudiantil de agosto y setiembre de 1996, que conformó el desafío más visible en cuanto a su estructura organizativa y las relaciones de poder instauradas. Aquí nos basaremos en el análisis realizado por Raúl Zibechi (1997), quien profundizó en el tema. Tomando esta perspectiva histórica como base, nos concentraremos a continuación en dos respuestas del sistema educativo a situaciones percibidas como conflictivas, entendidas como medios necesarios para la consecución de un fin. Estos documentos son la Circular 16/92, referida al uso de los locales de enseñanza para reuniones estudiantiles, y la Circular 2263/96, reglamento de comportamiento. Cerramos este apartado con una visión alternativa, que parte de las reflexiones construidas en el Seminario *Educación, Derechos y Ciudadanía*, realizado en el departamento de Rivera, los días 26, 27, y 28 de junio de 2002.

La metodología utilizada en la conformación de este trabajo, se apoya básicamente en una lectura atenta de los materiales y una discusión profunda del tema, tomando nuestra experiencia como punto de análisis y reflexión constante. En todo momento del proceso analítico sentimos la necesidad de abordar el tema



teniendo en cuenta nuestro contexto, de ahí que en el artículo se observe una revisión que va desde la reglamentación existente en el Derecho Internacional hasta llegar a la legislación nacional en cuanto al tema Educación. Otra inquietud fue abordar el tema desde la actualidad. Para ello, se hizo necesaria la realización de una reseña histórica, que creemos, de alguna forma, delineó el contenido de los cuerpos normativos analizados.

## 2. Educación

### 2.1. OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN

Desde la perspectiva de la Convención sobre los Derechos del Niño -CDN, de aquí en adelante-, inspirada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se establece la educación como un derecho inherente e inalienable del niño, niña y adolescente. Todo infante tiene derecho a la educación y es obligación del Estado asegurar por lo menos la educación primaria gratuita y obligatoria. La aplicación de la disciplina escolar deberá respetar la dignidad del niño en cuanto ser humano. (Artículos 28 y 29)

Con respecto a los objetivos de la CDN, en el documento se lee: “El Estado debe reconocer que la educación debe ser orientada a desarrollar la personalidad y las capacidades del niño, a fin de prepararlo para una vida adulta activa, inculcarle el respeto de los derechos humanos elementales y desarrollar su respeto por los valores culturales y nacionales propios y de civilizaciones distintas a la suya.”

En el marco del Derecho Constitucional uruguayo, en el artículo 68 queda consagrada la libertad de enseñanza. La ley 15.739 provee lo necesario para la efectividad de la disposición constitucional.

Si bien se reconoce que existe una evolución de los fines de la educación desde la consolidación del Estado uruguayo hasta la actualidad, una constante ha sido el interés explícito por la formación ciudadana, es decir, control social acorde a cada momento histórico.

Desde 1996 asistimos a la implementación de una reforma cuyos objetivos explícitos son:

- la equidad y calidad
- la integración social y política, y el bienestar material

En estos documentos constatamos que la educación no sólo es vista como un derecho por parte del individuo, sino que también es una prioridad del Estado.

### 2.2. SENTIDO Y DESAFÍO DE LA ENSEÑANZA MEDIA

Es innegable que la escuela es uno de los agentes de socialización. Por ser esencialmente social, no está ajena a las transformaciones que ocurren en su seno. Creemos de fundamental importancia detenernos en este punto.

Es ampliamente reconocida la clausura del Estado de Bienestar, consecuentemente, la función de la escuela en tanto ámbito de socialización también concluye una etapa. Durante la época del Estado benefactor, la sociedad era considerada integrada y homogénea. Se trataba de una sociedad con una fuerte clase media cuyo imaginario de estilo de vida y valores era extensivo al resto de la sociedad, así, los espacios de socialización respondían a esta visión social. Existía una relación biunívoca entre el sentir y la realidad, para aquel que estudiaba era predecible la movilidad social. El efecto democratizador de la educación fue real; en la escuela pública confluían desiguales en situación de igualdad, pudiendo superar de esta manera la exclusión.

En documentos de política educativa actuales (ANEP 2000) se argumenta a favor de una función educacional igualadora. Detengámonos en este punto.

La reforma del sistema educativo se presenta como la encargada o la que asume la responsabilidad de, en palabras de sus mentores, “preservar e incluso más, fortalecer el lazo social frente a las amenazas que representan para la integración los nuevos rostros y expresiones de la marginalidad, la pobreza, la desintegración familiar y la segregación residencial” (ANEP 2000: 20). Tendrá a su cargo “la mejora de la calidad de la enseñanza, apostando a una inserción competitiva de nuestro país en un contexto económico «globalizado» y «regionalizado»”.

La reforma educativa uruguaya se apoya en dos grandes objetivos: la disminución de la pobreza y el crecimiento económico, como respuesta a un mundo que se caracteriza por la globalización, la regionalización, la informatización y la “massmediatización” de la cultura, nuevos síntomas de desintegración y desarraigo cultural -fenómenos de marginación y “guetización” urbana-.

Así, se nos presenta al sistema como el gran igualador. La lectura del discurso oficial revela el uso continuo de palabras tales como equidad, integración, globalización, inserción social e inserción en el mercado. Esta es una concepción de la educación y de la sociedad enmarcada en el paradigma positivista-tecnicista<sup>1</sup>, en la cual la sociedad se presenta como un todo armónico e integrado donde la educación debe apuntar a la socialización, a evitar el conflicto, y en la que prima el interés por lo instrumental.

Tales afirmaciones se basan en una visión, a nuestro entender, un tanto parcial de los profundos cambios de las últimas décadas. Creemos necesario enmarcarnos en una visión más crítica.

Desde el fin del mundo bipolar, asistimos a la extensión del modelo capitalista como “única” opción de desarrollo en todos los ámbitos. Desde el aspecto económico, hacemos frente a una economía de mercado, con un fuerte elemento de competitividad que trae como consecuencia la reformulación de las relaciones laborales. En lo político, hay un cambio radical en las relaciones de poder, acen-

---

<sup>1</sup> Este aspecto resulta disimulado por comentarios que en una lectura ingenua parecerían adherir a otros paradigmas.

tuando las desigualdades, plegándose al modelo global hegemónico. La globalización ha difuminado todo tipo de fronteras, en lo político, la soberanía de los Estados nacionales se ve cuestionada por los lineamientos de los organismos internacionales de crédito. En cuanto a la esfera social, se observa una polarización extrema, agudizándose los índices de pobreza lo que conlleva la desestructuración familiar. Con relación a lo cultural, conviven distintos parámetros éticos, morales y axiológicos, evidenciando una interculturalidad mayor.

Las instituciones educativas no son, en ninguna medida, ajenas a estas transformaciones. La escuela ha perdido fuerza en tanto referente de los adolescentes; se habla de un divorcio entre la educación y la cultura juvenil. Los centros de Educación Media ya no son reconocidos como propios por el adolescente. Según Raúl Zibechi, "parece predominar entre los adolescentes una imagen del liceo de un espacio en el que son sometidos a una suerte de «agresión», más bien pasiva que activa, como resultado de una des-identificación con el centro, distancia afectiva, indiferencia ante los problemas cotidianos del joven y una creciente percepción acerca de la inutilidad de la enseñanza allí recibida, que terminan alejándolo del sistema educativo." (1997: 21) La relación pedagógica es vivida por los estudiantes como inauténtica, se perciben en un rol pasivo, y sometidos a una agresión disimulada, las formas de autoritarismo son menos estridentes que las de tiempos pasados, por ejemplo, la presencia del servicio 222 en los liceos; ante dicha situación responden con falta de compromiso, desinterés y agresión anónima. La explosión de la matrícula, consecuencia de la política asistencialista llevada a cabo, no sólo contribuye a la situación mencionada sino que también desborda la infraestructura liceal. Los locales no reúnen condiciones mínimas de comodidad y tampoco cuentan con espacios de esparcimiento.

Este crecimiento cuantitativo no ha sido acompañado por una mejora a nivel cualitativo, agravado por la política de rotación de directores y profesores<sup>2</sup>, agudizando la escasa identificación con los centros. El deterioro cualitativo también se manifiesta en diferentes planos: bajo presupuesto para la educación; salarios paupérrimos; desprofesionalización docente, incentivando la capacitación en desmedro de la formación; entre otros.

Ante los cambios actuales surgen otras formas de socialización. La vivencia cotidiana empezó a ser el punto de referencia central de los nuevos jóvenes, a saber, la calle, los conciertos musicales, la barra de la esquina, entre otros. De acuerdo con Zibechi, si los jóvenes se socializan en la familia patriarcal y en la escuela tradicional, aceptan con naturalidad las asociaciones jerárquicas, se someten, sin mayores críticas, a la autoridad. Pero, al cambiar el patrón de socialización sustituyéndolo por formas más horizontales, crece el rechazo a las estructuras verticales en las que el sujeto aparece subordinado y pasivo. Citando a

---

2 Paliado por la reforma educativa que concentra a docentes y directores en un Centro.

Zibechi: "... se trata de dos mundos, en los cuales las formas primarias donde cada uno de ellos se socializa explican los desencuentros que se producen en la vida cotidiana, amplificadas por la escasa incorporación de los jóvenes al mundo disciplinador del trabajo y el vaciamiento del rol hegemónico del padre en la familia. De ahí que podamos visualizar las reformas en curso -pero también las políticas focalizadas para «reforzar» la familia- como ejes para recuperar el control social, y neutralizar así las fugas horizontales, facilitadas por la crisis escolar y familiar."(1997: 215)

### 3. Derechos humanos y CDN

A fines del siglo XX, los Derechos Humanos -DDHH, de aquí en adelante- son reconocidos como la sustancia esencial de la democracia. Los DDHH fundamentan un sistema de promoción y garantía del desarrollo integral de todos los seres humanos.

Nuestro continente, América Latina, está inmerso actualmente en una crisis económica agudísima, producto del agotamiento del modelo económico aplicado, como ya hemos mencionado. En el plano de los DDHH, esta crisis se refleja en el aumento de la inequidad y en la insatisfacción de los derechos en buena parte de la población, traducidos en fuertes índices de pobreza y exclusión social. Se le suma a esta problemática la escasa participación de las personas en los asuntos de su interés; a veces por su propia voluntad, otras por insistencia en respaldar discursos que promueven la participación simbólica. A propósito de esto, se hizo necesario atender algunas áreas específicas desde el marco de los derechos. Justamente, la CDN funciona como regulador de las relaciones entre la infancia, la familia y el Estado.

Continuando los pilares de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la CDN considera relevante el papel de las políticas sociales básicas y de protección. La CDN abarca todos los aspectos de la vida del niño, y una de sus características fundamentales es la integralidad. Esto significa que los derechos explicitados en ella son interdependientes, exigiéndose la satisfacción conjunta de los mismos para la consecución efectiva del desarrollo. Esta caracterización implica que cualquier restricción de derechos afecta al conjunto.

Habiendo explicitado una de las características relevantes de esta Convención, creemos necesario recordar y citar uno de los principios que respalda nuestro trabajo, y quizá en el que se resumen todos los derechos proclamados. Es el artículo 3.1, el principio de interés superior del niño: "En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño."

Esta proclama representa el carácter integral de la CDN. El interés superior del niño es la satisfacción de sus derechos. Los niños tienen derecho a que su

interés se considere de forma prioritaria en el diseño y en la aplicación de las políticas, en los mecanismos de asignación de recursos y de resolución de conflictos. La CDN contribuye a un cambio cultural que promueve que los niños, niñas y adolescentes serán considerados sujetos activos del proceso de desarrollo y agentes relevantes de la convivencia social. Su aplicación se vincula directamente con la construcción de una sociedad más democrática y participativa.

En la CDN se consagran las libertades de expresión, pensamiento, conciencia y religión, de difusión y de asociación. Estas libertades contribuyen a la satisfacción del principio superior del niño. De ser reconocidas y otorgadas, sin duda estamos frente a una sociedad democrática. La posmodernidad reclama el reconocimiento de la diversidad, de las alternativas y de la tolerancia. Es así que se presenta como una necesidad tratar de ver al adolescente desde su perspectiva o por lo menos dejar que la expliciten para comprenderla.

#### 4. ¿Estudiantes críticos, reflexivos y participativos?

##### 4.1. UNA INICIATIVA CON HISTORIA

Como ya explicitamos, partimos de la base de que hablar de los jóvenes en una sociedad fragmentada es un error y es un prejuicio. Aquí vamos a tratar del sector de la juventud que se aglutinó en torno de la Coordinadora Intergremial de Estudiantes de Secundaria y UTU -CIESU, de aquí en adelante-. Está por demás aclarar que estos estudiantes no representan el conjunto de la juventud uruguaya, ni siquiera a todos los que asisten a los liceos y UTUs, sino que se trata de una gran parte del sector contestatario de la juventud. Si nos posicionamos en una perspectiva cuantitativa, estamos hablando de alrededor de 30.000 o 40.000 jóvenes; la participación en el interior del país giró en torno de los 10.000 estudiantes. Zibechi los caracteriza en los siguientes términos: “[...] es una parte de la juventud que [...] no es ni la que ya ha sido marginalizada por el modelo económico-social ni la que tiene asegurada su integración en los estratos superiores de la sociedad” (1997:16). Este sector comparte, a grandes rasgos, el comportamiento, las actitudes, valores y las formas de actuar. Es interesante mencionar que la mayoría de estos jóvenes ingresaron a la escuela durante la transición y no sufrieron la dictadura en el sistema educativo; así podemos referirnos a ellos como la primera generación socializada en democracia.

Si bien reconocemos como antecedente en la conformación de los nuevos movimientos juveniles-estudiantiles de los 90 a las organizaciones universitarias -ASCEEP-FEUU<sup>3</sup>-, nos abocaremos concretamente a las que tienen una relación directa con los estudiantes de Secundaria, ya que referirnos a éstas excedería los límites de este trabajo.

---

3 La Asociación Social y Cultural de los Estudiantes de Educación Pública fue creada en 1982; funcionaba a la par de la FEUU que estaba clandestina. En la primera Convención se unen.

Las raíces de los nuevos movimientos de los 90 no sólo encuentran sus orígenes en el movimiento estudiantil, sino también, y de manera importante, en la movida juvenil conformada por bandas de rock, publicaciones, revistas “subte” de estudiantes liceales –entre 1987-88–, redes de teatro barrial, movimiento de educación popular, la movida juvenil generada en torno del Voto Verde, las barras de esquina y de fundamental influencia, la Coordinadora Anti Razias.

Para entender los movimiento de los 90, creemos importante señalar algunos de los aspectos más sobresalientes de esta Coordinadora, la primera experiencia de un amplio movimiento juvenil no vinculado directamente al movimiento estudiantil ni a organizaciones político-partidarias concretas, cuyo único fin era acabar con la represión policial.

En 1989, la práctica autoritaria por excelencia eran las razias –práctica represiva tan amplia como para que SERPAJ le dedicara su informe anual sobre los Derechos Humanos–. El sector social más afectado por esta práctica, que se inicia en la dictadura, fue el de los jóvenes. Con absoluta arbitrariedad, cualquier joven que se encontrase en la calle, con más probabilidad aun si se trataba de varones jóvenes cuyo aspecto o actitud difiriese de la homogeneidad predominante, podía ser “raziado”, es decir, llevado por la Policía. La discrecionalidad llegó tan lejos como para provocar una muerte.<sup>4</sup>

Con tan sólo siete meses de duración en el año 1989, esta Coordinadora demuestra que para lograr un fin concreto no es necesario embanderarse políticamente ni crear estructuras jerarquizadas. La Coordinadora logró reunir a gente muy diversa: jóvenes de varios barrios montevideanos –La Teja, Cerro, Nuevo París, Los Bulevares, Parque Posadas, Atahualpa, Sayago–; muchachos agrupados en torno de las revistas “subte”; resto de agrupaciones liceales; teatro barrial, gente suelta.

El factor de unión de gente tan dispar eran las ganas de hacer algo, así como el rechazo a tutelas partidarias<sup>5</sup>, vanguardismos, etcétera. Recordemos que la década del noventa constituyó un tiempo de quiebre en la historia de los movimientos sociales tradicionales del Uruguay. La literatura sobre el tema reconoce varias razones que explican este quiebre: cansancio, luego de un período de amplias movilizaciones; llegada del Frente Amplio a la Intendencia Municipal de Montevideo, trasladando así los ejes de la actividad política hacia lo institucional; incapacidad de absorber desde los Centros Comunes los colectivos ya organi-

---

4 Guillermo Machado, obrero de la construcción, había sido detenido en un parque, mientras conversaba con su novia, y conducido a la Seccional 15ª. De la dependencia policial pasó directamente al CTI del Hospital Pasteur, en estado de coma. A raíz del hecho el PIT-CNT convoca a un paro en el cementerio, con un cortejo de 60.000 personas. Los sucesos provocaron la renuncia del ministro del Interior, Antonio Marchesano, y la Justicia procesó al subcomisario de la seccional por los delitos de abuso de funciones y privación de libertad. La Jefatura de Policía de Montevideo decide suspender las razias “temporalmente y en forma experimental”.

5 Sí hubo integrantes del Frente Juvenil del MLN, pero sin primar más que otros dentro de la organización.

zados; crisis del socialismo real y de las ideologías afines al socialismo de Estado; dificultades de la izquierda para absorber los cambios; entre otros. A este conjunto debemos agregar que el concepto mismo de “militancia” entra en crisis. Ya los jóvenes no creen en la vigencia de un grupo elegido para “cambiar el mundo”, ni en el sometimiento a cualquier disciplina que coarte su libertad. Manifestando características posmodernas, buscan logros concretos y tangibles en el aquí y ahora. Por esto mismo, se empieza a constatar un abismo entre las prácticas de izquierda y la dinámica del movimiento juvenil; así, la participación de los jóvenes en las organizaciones políticas comienza a mermar.

Con base en características netamente juveniles –espontaneidad, vivacidad, organizarse a partir del juego, etcétera–, la Coordinadora Anti Razias se organizó haciendo hincapié en la horizontalidad y la participación a título individual. Se constata una impronta fuerte de las “barras de esquina”<sup>6</sup>, sin representantes ni delegados.

Para lograr su fin desarrollaron varias actividades: fogones rotativos por los barrios, marchas con gran convocatoria, la movilización del 25 de julio por la muerte de Guillermo Machado con repercusiones a nivel de gobierno, entre otras. La actividad de mayor fuerza fue la organización de un campamento en Libertad<sup>7</sup>, festejando el fin de las razias. Contó con gran participación, alrededor de 4000 jóvenes, donde también se integraba gente del Interior. La convocatoria para el festejo fue altamente informativa de la situación de los jóvenes en aquel momento, no muy diferente de la situación actual. Ésta rezaba: “Necesitamos urgentemente un espacio, un lugar, un tiempo en el que nosotros mostraremos lo que queremos hacer, cómo queremos vivir. Donde podamos decir lo que se nos cante, dormir juntos, hacer el amor, cantar, aprender de los demás. Vamos a intercambiar, a compartir. Iremos vírgenes de esquemas y modelos”. Obviamente, el reclamo vigente es la falta de espacios para expresarse.

Luego de esta actividad, se concentró en torno de las elecciones presidenciales; para fin de ese año la Coordinadora dejó de funcionar –se confirmaría lo que ellos mismos afirmaban: “la Coordinadora no se va a desmovilizar hasta conseguir lo que busca en esta primera instancia: que desaparezcan las razias”.<sup>8</sup>

Con este movimiento se quiebran certezas: grupos sin formación político-ideológica ni apoyos partidarios tienen la capacidad de dirigir un amplio y exitoso movimiento –se muestra la influencia de la educación popular en la formación como ciudadanos–.

6 En una barra se está o no se está, no existe delegación posible.

7 El campamento se realizó del 13 al 15 de octubre de ese año, aquí se inauguran ciertas formas alternativas de comunicación en la preparación y difusión de un evento: fogones, bailes, guitarreadas, representaciones teatrales callejeras, *graffittis*. La organización fue importante: 300 carpas, carpa de sanidad coordinada por estudiantes de Medicina, venta de alimentos y bebidas, y una radio pirata CX21 Radio Tirando a Rebelde –convirtiéndose en precursores de las radios comunitarias–, muchas actividades: mimo, teatro, exposiciones de dibujos, charlas sobre drogas y sexualidad, eventos musicales –canto popular, murgas, cumbias, rock–.

8 *Mate Amargo*, Montevideo, 19 de julio de 1989, apud. Zibechi, pág. 169.

Ya en la órbita estudiantil, el movimiento de Secundaria encuentra sus orígenes en la Federación de Estudiantes de Secundaria –FES, de aquí en más–, cuando ésta claudica se organiza espontáneamente la Coordinadora de Estudiantes de Secundaria –CES, de aquí en adelante–, y actualmente ocupa su lugar la CIESU. Haremos una breve recorrida histórica por las dos primeras, para luego concentrarnos en la última.

### 4.1.1. FEDERACIÓN DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Creada en 1982 por militantes de la UJC –Unión de Juventudes Comunistas–, se consolida entre el final del régimen militar y los primeros meses de la democracia. Tuvo un funcionamiento clandestino y sin contrapesos hasta bien entrada la transición; en 1985 surge otra agrupación gremial de tupamaros y radicales para contrarrestarlos. Sus principales reivindicaciones son rebelarse ante el autoritarismo dictatorial, medidas rígidas, como el uso del uniforme –organizando como medida de protesta las jornadas del vaquero–, el corte de pelo, control y cacheo a la entrada y salida de los centros, rigurosas normas de aseo y conducta.

En cuanto a su estructura, parece similar a la del Partido Comunista siendo sumamente densa y fuertemente compartimentada. Si bien esto último fue una de las principales causas de la desertión de los jóvenes, se rescata como positivo el hecho de organizar ámbitos específicos de discusión donde se ejercitaba la retórica.<sup>9</sup>

Hacia 1987 la Federación fue decayendo por encontrarse muy alejada de la realidad juvenil, se encerraban en sus disputas internas y sus reivindicaciones – boleto gratis de estudiante<sup>10</sup> y presupuesto–, sin ver la necesidad de cubrir otros aspectos de la vida juvenil. Deja de funcionar por vaciamiento a lo largo de 1989, año de corte de las luchas juveniles.

### 4.1.2. COORDINADORA DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

En los años noventa era casi nula la actividad organizada a nivel de Secundaria. Aun así, a partir del año 1991 se comienza a vislumbrar una organización con características distintas a los típicos gremios estudiantiles, en las que encontramos una gran similitud con la Coordinadora Anti Razias. A saber, participación directa y no delegada, carácter antirrepresivo y antiautoritario, bajo nivel de estructuración y ausencia de jerarquías, independencia respecto de los partidos, rotatividad de las reuniones por los centros, fuerte presencia del rock, entre otras. Los disparadores de la nueva organización estarían en torno del estado deprimente de los establecimientos liceales y al verticalismo de las autoridades. Su punto más álgido se constató durante el año 92, decayendo en los años siguientes.

---

9 Hoy en día, como docentes de Enseñanza Media constatamos el decaimiento en el manejo de la retórica.

10 Conseguido con la IMM de izquierda.



En el año 1991, un grupo de estudiantes de segundo ciclo convoca a dos marchas –el 24 de julio, en recuerdo a Guillermo Machado y Heber Nieto<sup>11</sup>, y el 14 de agosto, por Líber Arce–; se convocaron como Encuentro de Estudiantes de Secundaria y se iba a título personal. Esta incipiente actividad gremial se ve disparada por la represión policial e institucional que se genera por los preparativos para la marcha del 14 en el Liceo Zorrilla.

Otro disparador surge en setiembre al celebrarse los 80 años del Liceo Instituto A. Vázquez Acevedo, IAVA. En esa instancia los estudiantes impidieron el uso de la palabra del entonces Director General de Secundaria, Daniel Corbo, con palmas. Su reclamo era: “No queremos centros de estudio limpios sólo para actos oficiales. Los queremos en condiciones todo el año.” El resultado fue la sanción a seis estudiantes.

La Coordinadora se formaliza a comienzo del año lectivo de 1992, donde se seguía participando a título personal. La primera actividad organizada fue la marcha del 24 de julio, con pancartas que aludían a la represión policial, presupuesto para la enseñanza, entre otras. La marcha se cerró en las puertas del Consejo Directivo Central -Codicen, de aquí en adelante– con fuertes enfrentamientos. La segunda actividad organizada fue la marcha del 14 de agosto en la que no se permitieron banderas de partidos políticos. Ésta reunió un gran número de jóvenes no politizados<sup>12</sup>, separando así el movimiento estudiantil de las adherencias partidarias.

En este año, se registró un acontecimiento significativo para la Coordinadora. El Codicen había decidido realizar una reunión en el Liceo Miranda para evaluar la marcha de la microexperiencia; los estudiantes interrumpen dicha reunión batiendo palmas, y el saldo es la suspensión de diez alumnos. Esa misma semana comienza la ocupación; como medida preventiva, el Consejo decide cerrar todos los liceos para evitar la extensión del “conflicto”. El episodio cierra con una victoria estudiantil: el Codicen acepta levantar las suspensiones y limpiar los legajos de los estudiantes afectados. Ésta constituye la primera vez que las autoridades máximas de ANEP aceptan dialogar con miembros de la Coordinadora.

En los años 1993 y 1994, la Coordinadora mantuvo cierta actividad pero pierde dinamismo, ya sólo convoca a los militantes y no a todos los jóvenes. La apatía y desmovilización reinante se vio conmovida por los violentos hechos del Filtro.<sup>13</sup> La mayoría de los estudiantes de Secundaria que asistieron lo vivieron como una represión dramática y brutal –por no haber sufrido la represión indiscriminada de la dictadura–. Tales sucesos reforzaron el activismo de los jóvenes más inquietos, convocando a una asamblea en el Teatro Astral<sup>14</sup>, donde

11 Este año el movimiento estudiantil deja de estar separado de lo juvenil al adoptar como fecha histórica la muerte de Machado.

12 Justamente cabe diferenciar entre politizado y político-partidario.

13 En 1994, en el Hospital Filtro se realiza una manifestación en contra de la extradición de miembros de la ETA que se encontraban internados. El suceso culminó con una represión violenta por parte de la Policía, con un civil muerto y varios heridos.

14 En tal asamblea se reúne una buena parte del movimiento juvenil: miembros de las radios alternativas, *punks*, roqueros, liceales, grupos barriales y jóvenes sin actividad previa.

se constata una masificación y diversificación<sup>15</sup> de los movimientos. A fines del 95 se crea la Coordinadora Juvenil por los Derechos Humanos y Contra la Represión que organiza el campamento “El Minuano” en abril del 96, logrando articular gran parte del movimiento juvenil. Como un acontecimiento en sí mismo, este campamento fue un espacio regulado por los jóvenes donde se vivió el respeto a la diversidad a pleno.

Concluyendo, todas estas movilizaciones comprueban que los grupos de jóvenes que surgen en esta época son formas de unión más laxas, no sólo juvenil ni sólo estudiantil, sino con múltiples objetivos e intereses. En un trabajo de tesis, Julio Calzada<sup>16</sup> define estos nuevos grupos como “agrupadoras”: grupos de jóvenes –estudiantes o no, militantes o no– que no se juntan para alcanzar objetivos a largo plazo sino por afinidad de tipo ideológico –en el sentido más amplio–, musical, estético, de formas de vida, etcétera. Combinan ciertas características de barras de esquina –intensa solidaridad intragrupal y un fuerte localismo<sup>17</sup> – con búsquedas de tipo comunitario, intentan coherencia entre las ideas que defienden y lo que hacen todos los días. Estos grupos se caracterizan por la indistinta intervención en actividades barriales, de apoyo a gremios en conflicto, organización de recitales y cualquier actividad juvenil. Son grupos que integran formas de activismo tradicional con hábitos juveniles. Se nota un crecimiento en el movimiento juvenil, ya que se extiende de los liceos a los barrios y se experimenta un acercamiento a nuevos sectores sociales.

#### 4.1.3. COORDINADORA INTERGREMIAL DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA Y UTU

En el año 1996, a partir de las charlas y talleres sobre objeciones a la actual reforma educativa organizados por militantes del gremio de la enseñanza –ADES, ADEMU, AFUTU–, junto a estudiantes independientes y algunos de las juventudes políticas de la izquierda, estudiantes de los liceos IAVA, Dámaso, 10 y 30 se reúnen para crear un ámbito de coordinación entre los gremios.

Si bien se parte de la CES, uno de los objetivos fundamentales es enmendar sus errores. Se busca abrir un espacio para poner en común las decisiones de las asambleas de centro, teniendo como base a voceros, buscando evitar que la Coordinadora sea un lugar donde se resuelva con base en posiciones personales. Este tipo de organización, sin delegados ni representantes con puestos de poder, buscaba hacer “mucho más difícil, que aparatos político-partidarios puedan copar la Coordinadora –como ocurrió en el pasado–, ya que para hacerlo deberían copar la mayoría de los centros de estudio”.<sup>18</sup>

---

15 Si bien se observa la diversificación todos mantienen en su base el rechazo a la Policía y a la autoridad impuesta.

16 Julio Calzada: *Análisis de El Flechazo*, trabajo de tesis, 1993, apud. Zibechi, 1997.

17 Localismo que es la principal barrera para estabilizar y ampliar el movimiento juvenil.

18 “¿Cómo surge la Coordinadora Intergremial de Estudiantes de Secundaria?”, en *Barrikada* N° 7, octubre de 1996, apud. Zibechi, pág. 202.

La Coordinadora emprende varias acciones que desembocarán en las ocupaciones de agosto:

- En julio se plantea elevar una carta al CODICEN<sup>19</sup>, reclamando mejoras en los centros, puntualizando las diferentes carencias de más de quince liceos; la carta no obtuvo respuesta alguna;
- El 2 de agosto alrededor de mil estudiantes se concentran frente al Palacio Legislativo protestando contra la Reforma, finalizando con una asamblea en la explanada de la Universidad;
- Con la marcha del 14 de agosto, coordinada por el PIT-CNT, la FEUU y la CIESU, se decide ocupar los liceos IAVA, Zorrilla y 10; inicialmente la idea era levantar la medida el sábado 17 pero para ese entonces ya sumaban ocho los centros ocupados, el número fue incrementándose hasta llegar a treinta y seis centros ocupados entre liceos y centros de la UTU;
- El 23 de agosto se realiza una marcha de diez mil jóvenes cubriendo el tramo entre la Plaza Matriz y el Palacio Legislativo;
- En el paro general del 30 de agosto, treinta mil estudiantes salieron a la calle;
- Entre el 3 y 4 de setiembre la CIESU decide levantar las ocupaciones instalándose una mesa de diálogo con el Codicen.

Si bien existen debates acerca del carácter espontáneo u organizado del movimiento –creemos que ambas características estuvieron presentes–, una movi- lización estudiantil de estas dimensiones no pudo ser generada sin los antecedentes explicitados.

Por ser un hecho sin precedentes en la historia del movimiento estudiantil de Secundaria, consideramos importante señalar al menos dos puntos del fenómeno “ocupación”: la vida cotidiana en la ocupación y la vida gremial.<sup>20</sup>

#### *La vida cotidiana en la ocupación*

Si bien la cotidianidad varía de centro a centro, ésta refleja las creencias de los jóvenes en cuanto a estilo de vida propio y distinto en cierta medida de la sociedad adulta. Se organizaron comisiones varias donde los estudiantes autorregulaban la limpieza, el orden y la disciplina, logrando resultados asombrosos. Hay que destacar el tipo de relaciones que se establecieron entre los ocupantes. Se trata de relaciones comunitarias, personalizadas, familiares, afectivas

---

19 El 4 de julio se realiza una marcha hasta las puertas del Codicen para hacer entrega de la carta.

20 Debemos recordar que este trabajo no pretende ser un trabajo extensivo sobre las ocupaciones por lo que se constatarán muchas ausencias de hechos fundamentales, como lo fue la solidaridad popular. Aun así, podemos señalar algunos trabajos que satisfagan este fin: François Graña: *La movida estudiantil*, Fin de Siglo, 1996; “Claves” en *Brecha*, noviembre, 1996; Marcelo Marchesano: “Ocupaciones estudiantiles. Utopías al presente”, 1996.

y de estrecho contacto humano, se siente la pertenencia a un mismo colectivo en el que todos se sentían iguales.<sup>21</sup> Se da una fusión permanente entre la lucha y la diversión; se parte de una idea de compartir tiempo, espacio, alegrías y dolores. Hay que valorar la gran cuota de espontaneidad con la que se organizó todo; la creatividad estuvo a flor de piel, evidenciada en murales, radios liceales, juegos. Amén de las discrepancias y enfrentamientos, predominó el respeto a la pluralidad de opiniones y actitudes.

Los adolescentes vivieron en carne propia el manejo de los medios de comunicación. Vieron la información dada por ellos mismos tergiversada; la reacción fue la de organizar talleres de información abierta al barrio –“No le crea a la prensa, venga a informarse aquí”–. También hubo talleres de estudio y de debate colectivo, debatiendo qué tipo de educación no querían, y descubriendo qué tipo de educación sí querían: una integral y conectada con la vida cotidiana, participativa.

### *La vida gremial*

La vida gremial giró en torno de dos ejes: las asambleas de centro y la coordinadora intergremial.

En cuanto a la primera, se confirma que el juego fue un elemento primordial – se iniciaban cantando o jugando –, seguidamente se informaba de las novedades y se escuchaban las propuestas; existen niveles simultáneos de comunicación. Es indiscutible el carácter autónomo de cada asamblea. No es una asamblea de tipo tradicional, sino que desde la perspectiva adulta aparenta ser caótica, sin mesa ni moderador. Se sientan en círculo, lo que provoca un descentramiento de la asamblea, no existe un centro de poder sino que es sentido como una extensión de la vida cotidiana. El tiempo depende de lo que hay para expresar, comunicar y llegar a acuerdos, no se mide en horas. La asamblea es un espacio de poder colectivo, el ámbito donde se toman las decisiones que van a afectar a todos, buscando el camino del consenso; fue realmente un espacio de comunicación horizontal.

En cuanto a la coordinadora intergremial, tampoco se trata de una coordinadora tradicional donde se “suben” las opiniones de los centros, sino por el contrario es un ámbito donde se “bajan” las propuestas de los centros para informarse y ponerse de acuerdo. (Zibechi, 1997: 212) De existir la verticalidad, el arriba y el abajo se invierten: arriba están las asambleas gremiales y abajo la coordinación del movimiento. La Coordinadora no tiene carácter resolutivo, simplemente se limita a poner en común las decisiones soberanas de las asambleas de centro, existen voceros y no delegados que suelen ser rotativos. Opuesto a lo tradicional, no constituye un centro de dirección ni un eje que concentra el poder. Es entendida como un espacio en el que las asambleas de los centros se relacionan de forma horizontal, sin jerarquías ni líderes. Su presencia está subordinada a la existencia de un movimiento real en los centros.

---

21 Esto se ve en una participación importante de las mujeres.

Este tipo de organización, como todo, presenta sus ventajas e inconvenientes. Por un lado permite un amplio debate colectivo, pero resulta un tanto lenta cuando hay que tomar resoluciones expeditivas, ya que necesariamente exige una ida y vuelta de la propuesta. Justamente ésta es una de las características intrínsecas del movimiento juvenil: se trata de una vivencia del tiempo ligada a las vivencias colectivas y no a la eficiencia. Un aspecto positivo es la rotación de los voceros que evita la concentración de la información y el poder en dirigentes concretos. Aquí radica una de las principales críticas que le hizo el Codicen a la Coordinadora: exigía de los jóvenes una forma organizativa más jerarquizada, es decir, una basada en el concepto de la representatividad, más previsible y con la cual se pudieran establecer relaciones estables para la negociación.

Aquí constatamos un total desconocimiento por parte de las autoridades de cómo se manejan los jóvenes que ellos mismos educan. Justamente los jóvenes proclaman una organización viva y dinámica, con formas horizontales de participación. Tienen la voluntad explícita de no crear estructuras permanentes ni fijamente jerarquizadas, ya que de jerarquizarse habría una deserción masiva de la misma.

#### 4.2. (IN)COHERENCIA ENTRE MEDIOS Y FINES

Como ya dijimos, partimos de la base de que la educación busca formar un ciudadano crítico, reflexivo y participativo; para la consecución de este fin se utilizan determinados medios. En este apartado nuestro objetivo es indagar sobre los mismos.

Las teorías pedagógicas actuales le dan al conflicto un contenido altamente positivo. A partir de éste y retomando a Ausubel, el aprendizaje significativo ocurre en la medida en que se da un conflicto que desequilibra las estructuras cognitivas. La resolución del conflicto siempre implica una reestructuración del conocimiento. Esta reestructuración es posible si, y sólo, si estamos interactuando con el otro, haciendo eco de las teorías vygotskianas –por ejemplo, la zona de desarrollo proximal–.

Sin embargo, y muy a menudo, el conflicto es considerado como elemento negativo del que necesariamente ha de obtenerse un rótulo de ganador o uno de perdedor. No es considerado como una instancia de intercambio, desarrollo y crecimiento. Las medidas disciplinarias que se toman actualmente en los centros educativos, en alguna medida sofocan el conflicto, no generando las instancias necesarias de aprendizaje. Creemos importante detenernos en este punto.

Posteriormente a la ratificación de la CDN por nuestro país, surgen dos resoluciones relacionadas con la expresión, la participación de los alumnos en los centros educativos, la Circular 16/92 y la Circular 2263/96.

El primer cuerpo normativo que nos proponemos analizar data del año 1992 y está referido al uso de los centros educativos para reuniones estudiantiles. Con esta circular se pretende establecer las normas fundamentales relativas al ejerci-

cio de los derechos de expresión, reunión y asociación de los adolescentes. Desde el comienzo, aparecen los objetivos explícitos de “atender especialmente a la formación de carácter moral y cívico de los educandos; promover el respeto a las convicciones y creencias de los demás; fomentar en el educando una capacidad y aptitud adecuadas a su responsabilidad cívica y social y erradicar toda forma de intolerancia, [...], valorizar las expresiones propias del educando y su aptitud para analizar y evaluar situaciones y datos, así como su espíritu creativo y vocación de trabajo”. Para la consecución de estos fines, constatamos que los medios planteados aparecen como concesiones de las autoridades y no como derechos.

Para la organización de asambleas, la Dirección tiene las siguientes potestades:

- autorizar o no las reuniones y asambleas estudiantiles dentro del local estudiantil;
- regular el “número razonable de asambleas posibles dentro de un mismo período, fijar su tiempo máximo, su hora de comienzo, el turno de su realización, y las demás medidas dirigidas al adecuado desarrollo de la Asamblea”;
- dictaminar que la participación de los estudiantes en la asamblea debe corresponder al centro y al mismo turno;
- señalar el estilo de organización que deben tener –funcionamiento democrático, voto secreto–;
- exigir la presentación de los temas a tratar en las asambleas.

En cuanto a las carteleras, se regula la cantidad, el tamaño, la ubicación y el uso de las mismas.

Por otro lado, el reglamento establece la prohibición de tratar en las asambleas temas políticos, filosóficos o religiosos.

Creemos que las facultades atribuidas a las autoridades del liceo, de alguna manera coartan la creatividad de los adolescentes al reglamentar la organización de la asamblea y demás particularidades, además de subestimar sus capacidades organizativas. Además, se cercena su libertad de expresión y la espontaneidad característica al exigir la presentación de los temas con antelación. A esto se suma que dar la potestad para autorizar las reuniones evidencia el carácter concesivo de aquello que es un derecho. Los derechos por ser inherentes e inalienables excluyen necesariamente la posibilidad de una concesión.

Se coarta también la formación misma del alumno en tanto formación moral y cívica al prohibir tratar temas políticos, religiosos y filosóficos. Partimos de la base y acordamos que es totalmente incorrecto utilizar espacios educativos laicos para hacer proselitismo. Pero, recordemos que tales temas son, primero que nada, inherentes al ser humano como tal, y en segunda instancia, son contenido de materias curriculares. A propósito de esto hacemos acuerdo con el siguiente comentario: “La vaguedad a la que recurre [el reglamento] al prohibir determinados temas es negarles [a los estudiantes] su ser social, vinculado al mundo en que crecen. Si se excluye la política como tema entramos en una contradicción

abierta a nuestro ser político, se plantea una falsa «asepsia» social pretendiendo que temas tan amplios como los políticos, religiosos y filosóficos queden afuera cuando nuestra existencia pasa necesariamente por ellos y en realidad su prohibición también contiene un planteo fuertemente ideologizado.”<sup>22</sup>

Finalmente, si bien no existe una prohibición tajante del derecho de difusión, sí notamos que lo coarta al establecer controles sobre el uso de las carteleras.

El segundo cuerpo normativo, la Circular 2263/96, refiere al comportamiento de los alumnos. Continuando la exploración de la coherencia entre medios y fines, este documento parte de la base de que los centros educativos deben “construir y desarrollar una vida escolar integral y formativa para todos los jóvenes que asisten al establecimiento”; para este fin se reconoce la necesidad de normas de intercambio, convivencia e interacción.

Lo primero que constatamos en una lectura superficial de la Circular es la participación simbólica de los adolescentes, es decir, se desean establecer normas de interacción pero unilaterales, o sea, desde las autoridades hacia los alumnos y no viceversa. Aquí vemos operando la dicotomía formación / instrucción; al no darles participación real en las normas que regirán estamos en el camino de la instrucción y no de la formación.

Desde una lectura foucaultiana, se establece un estado de permanente vigilancia en la que todo funcionario tiene como “obligación ineludible [...] dar cuenta de inmediato a la Dirección o responsable de turno del establecimiento de todo hecho irregular, alteración de orden o infracción a las normas reglamentarias vigentes, [...]”. (Capítulo I, Artículo 2) El alcance de esta obligación no caduca ante las puertas del liceo, sino que también incluye las “adyacencias” del local. (Capítulo IV, Artículo 11, ítem k) Este estado de permanente vigilancia es denominado por Foucault como “panoptismo” (1976). Este concepto implica “una forma que se ejerce sobre los individuos a la manera de vigilancia individual y continua, como control de castigo y recompensa y como corrección, es decir, como método de formación y transformación de los individuos en función de ciertas normas”. Las características del panoptismo –vigilancia, control y corrección– constituyen una dimensión fundamental de las relaciones de poder existentes en nuestra sociedad, presentes en todas las instituciones sociales. Creemos que nuestro sistema educativo también es pasible de ser analizado a la luz de esta teoría.

Del conciso análisis realizado, podemos ver que los medios utilizados para la consecución de los fines explícitos no son los más adecuados. A través de estos medios, se limita la satisfacción plena de los derechos de los adolescentes. Se promueve una educación que en los hechos no fomenta la criticidad, la reflexión y participación, sofocando el conflicto, percibido como altamente negativo.

---

22 “La incorporación de los Derechos del Niño en las políticas públicas en Uruguay”, Comité de los Derechos del Niño - Uruguay, en *Educación, Derechos y Ciudadanía, Seminario de Capacitación para Futuros Docentes de Educación Media*, Montevideo, Dpto. de Impresiones, Codicen, 2002.

Al procurar la formación de estudiantes críticos, reflexivos y participativos, debemos permitir la presencia del conflicto, impulsando la creación de espacios para la co-construcción de soluciones. Al encaminarnos en esta dirección, desarrollamos la autonomía del individuo. Nos interesa formar alumnos participativos porque es una forma de promover la democracia y proveer a los alumnos de herramientas para evitar abusos de poder. En la medida en que se brinde el espacio de participación, se combatirá la falta de compromiso y el desinterés del adolescente.

Por lo anteriormente mencionado, es importante que las autoridades den cabida a las opiniones de los estudiantes porque éste es su derecho. Por lo tanto, como medida alternativa aparece la necesidad de confiar en la capacidad del estudiante no sólo para evidenciar su participación en un conflicto sino también para hacerse cargo con responsabilidad de ésta.

### 4.3. UNA ALTERNATIVA

En lo expuesto anteriormente, se ofrece una somera revisión del desarrollo y principales características del movimiento estudiantil de Secundaria y la respuesta del sistema educativo a determinados "conflictos" en aquel subsistema. Creemos que, desde la perspectiva docente, un buen aporte o una suerte de respuesta ante tales desajustes lo constituye un esbozo teórico respecto de los nuevos movimientos sociales. Así, haremos una breve revisión de algunas teorizaciones sobre el tema, para luego esbozar algunas de las características que creemos operativas para el entendimiento de los movimientos juveniles-estudiantiles en nuestro país.

Desde la Revolución Francesa en adelante, el movimiento obrero fue considerado como sujeto central en las transformaciones sociales, constructo teórico conocido como "la conciencia de clase" en la literatura sobre el tema. Dentro de un marco estructuralista, este hecho ha llevado a los analistas a predecir determinados comportamientos colectivos. Sin embargo, el movimiento estudiantil del 68 obligó a los estudiosos a reestructurar su teoría, ya que su base social no respondía a las características de clase de las que típicamente se alimentó la rebelión popular. Los movimientos de los años sesenta respondían en los países desarrollados más a una crisis de civilización que a la crisis económica. Así, podemos diferenciar la opresión, que transcurre en los ámbitos social y cultural, de la explotación, que es a nivel económico. Dentro de estos movimientos, incluimos las revueltas de género, los movimientos nacionales y étnicos, ecologistas, pacifistas. Estos movimientos son respuesta a formas de dominación caduca y no tanto a la rebelión de los desposeídos; así, pesan más los aspectos referentes a la identidad que los ideológicos.

En un intento de teorizar sobre el tema, se ha llegado a un núcleo teórico que, si bien está desarrollado a partir de la experiencia europea y norteamericana, algunas de las características señaladas están presentes en algunos movimientos



rurales, campesinos y urbanos de América Latina. Puntualizaremos, a título informativo más que descriptivo, algunas de estas reflexiones.

#### 4.3.1. CON RELACIÓN A LA IDENTIDAD, CULTURA Y VIDA COTIDIANA

Es sabido que se construye una identidad cuando el individuo se reconoce a sí mismo y se ve reflejado en el espejo de la interacción social. Hoy día, la sociedad ya no se erige como punto de referencia válido. Por ejemplo, el consumo arremete constantemente contra las identidades con su uniformización; se constata una contradicción flagrante entre la miseria de la vida cotidiana y lo ofrecido por la vida moderna. En los jóvenes, este vacío cala más hondo porque la adolescencia es justamente la etapa de la vida en la que es imprescindible un marco de referencia en el pasaje a los roles adultos; de aquí sobreviene la adhesión a grupos no demasiado grandes que mantengan una estrecha relación con la vida cotidiana.

#### 4.3.2. EN CUANTO A LAS REDES SOCIALES INVISIBLES (ZIBECI 1997: 50)

Por lo ilusorio de los nuevos anclajes promovidos por la sociedad, se buscan las interacciones directas, la creación de espacios efectivos donde los individuos o grupos se autorrealicen y construyan el significado de lo que son y lo que hacen en ese marco. Estas nuevas redes tienen una estructura provisional, están basadas en el principio de la participación directa –que no es sentida como un deber sino como un compromiso temporal y modificable–. Están diseñadas para satisfacer las necesidades de cada individuo en las que no se separan los tiempos de ocio y trabajo; porque admiten la diversidad y la pluralidad, se trata de una organización desordenada. Exigen una alta implicación personal y afectiva –dado que la interacción es cara a cara, necesariamente implican relaciones interpersonales y no mediatizadas–, pero ocupan sólo una parte del tiempo pudiendo ser simultánea la participación en varios grupos. Son descentralizadas, característica que las hace transitorias; así, la organización no es un fin en sí mismo sino que el fin son las personas que la integran, confiriéndose un carácter de comunidad. Por esto mismo, el espacio físico adquiere características importantes, no sólo por ser insustituible para la conformación de un sujeto, sino porque también es uno de los factores que habilitan experiencias colectivas, permitiendo tejer lazos sociales que redundan en la conformación de una identidad que puede resumirse en la distinción de un “nosotros” y un “ellos”.

#### 4.3.3. COORDINACIÓN ENTRE REDES.

Estas redes no integran estructuras más amplias que limiten su autonomía, sino que buscan establecer vínculos horizontales con redes semejantes, evitando una estructura de tipo piramidal. Si se insertan en estructuras organizadas, se

vacían y se destruyen, necesitan un medio ambiente sano –analógicamente al ámbito natural de las relaciones humanas que se contamina cuando interfieren mecanismos de poder que las constriñen–. Las coordinadoras suponen una distribución del poder distinta a la forma tradicional en las organizaciones sociales, ya que no existe un centro sino que se constituye un espacio transitivo de intercomunicación, donde se ponen en común las expectativas de las redes. Se basan en el principio de multiplicidad, de conexión y heterogeneidad.

A partir de las puntualizaciones anteriores, se pueden enumerar las siguientes características de los nuevos movimientos:

- la base social trasciende la estructura de clase
- la ideología no es elemento unificador
- existe una relación difuminada entre individuo / grupo
- surgen como respuesta a la crisis de los partidos tradicionales en busca de participación directa y no mediatizada por estructuras democráticas
- organización difusa, descentralizada, carácter flexible, cambiante, poco profesionalizado
- son transitorias, aparecen y desaparecen sin motivo aparente
- abarcan aspectos íntimos de la vida humana
- predominan tácticas de movilización radical, como la insumisión y la desobediencia civil
- reivindicaciones de carácter cultural, orientación emancipatoria, punto intermedio entre los movimientos con orientaciones de poder y los movimientos con orientaciones culturales
- disposición “antimodernista”<sup>23</sup>, no adherencia a un modelo vanguardista de cambio
- resistencia a la burocratización y mercantilización de la existencia

No todas las características enumeradas están presentes con la misma intensidad. Es obvio que para entender un movimiento social en particular es necesaria una investigación de corte cualitativo para ver en qué medida las características operan.

Si bien comprobamos que una constante del movimiento juvenil-estudiantil es reaccionar contra cualquier tipo de autoritarismo, así como reivindicar espacios de participación real, no nos encontramos en condiciones de aseverar que las características evidenciadas en la participación estudiantil del 96 mantengan su vigencia en los estudiantes de hoy. Para una valoración de este tipo necesitaríamos un estudio cualitativo de la situación actual, pero se trata de un

---

23 Se les quiere adjudicar “la misión histórica”, lo que anteriormente ocupaba la lucha de clases. Aquí vemos operando una de las características posmodernas: la crisis del metarrelato del progreso y sus implicancias. Al no sentir que el futuro es una superación del presente –ya no existe una fe ciega en el progreso– y tampoco considerar la historia como lineal, i.e., que va en una dirección determinada, no se trabaja en la obtención de fines a largo plazo, focalizándose en el aquí y el ahora.

proceso en curso para cuyo análisis no existe el suficiente distanciamiento. Podríamos esbozar conclusiones, por cierto válidas a partir de nuestras prácticas educativas, pero éstas serían reduccionistas.

## 5. Comentarios finales

Con este trabajo pretendimos indagar sobre la relación existente entre los fines explícitos de la educación y los medios que se utilizan para lograrlos. Así, vimos que el objetivo primordial es la formación de un individuo integral, en concordancia con los DDHH. A pesar de esto, notamos, las más de las veces, cierta inconsistencia entre el discurso y las acciones.

Principalmente, este desfase se refleja en la normativa acerca del comportamiento, sutil eufemismo para el concepto “disciplina”. Como ya vimos, tales reglamentos restringen la satisfacción de algunos de los derechos de los adolescentes, y siguiendo el principio de integralidad de la CDN se afecta al conjunto.

Uno de los principios básicos, el de participación, resulta afectado por la implementación de la participación simbólica. Creemos que en esta dirección va la decisión de separar los alumnos de Ciclo Básico de los de Bachillerato, ya que se elimina el referente en la participación al ubicarlos en locales separados. Hemos visto que una constante de los jóvenes ha sido el reclamo de espacios reales de participación. Lo más notable de las movilizaciones juveniles es la creación de una dirección horizontal, rotativa y democrática en sus organizaciones. Para adentrarnos en la perspectiva adolescente elegimos a Raúl Zibechi porque hace un estudio cualitativo del tema. Creemos que es interesante esta perspectiva porque, sin desestimar la utilidad de los estudios cuantitativos, los mismos dejan de lado los aspectos subjetivos, la comprensión en profundidad del hombre y la mujer concretos, así como sus sistemas de creencias y cosmovisiones, actitudes, y valores. Los estudios de corte únicamente cuantitativos reducen la realidad a sus aspectos cuantificables y mensurables, y no reflejan la complejidad intrínseca del fenómeno social.

El fenómeno “ocupación”, complejo en sí mismo, muestra a jóvenes distintos del clásico individuo posmoderno: funcional al sistema, consumista, replegado a lo privado, individualista. Aun así, reconocemos rasgos posmodernos en tanto buscan vivir de otra manera el aquí y el ahora. Consideramos válido su reclamo de espacios más horizontales de comunicación y de poder, porque la experiencia ha demostrado que las organizaciones sociales y políticas que presentan una estructura jerarquizada, rígida, reproducen a la larga las mismas desigualdades que pretenden combatir; es decir, reproducen la sociedad en vez de transformarla.

El derecho a la participación real no sólo se coarta en el adolescente sino que también se ve afectado en ámbitos adultos, como el de formación docente, ámbito en el que no contamos con autonomía para decidir cuestiones que necesariamente nos involucran.

## Bibliografía

- ANEP (2000): *Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995 – 1999*, ANEP-CODICEN, Impresores Asociados, Montevideo.
- ANEP (1996): *La Reforma de la Educación. Ante las ocupaciones de los Liceos y Escuelas Técnicas. Documento II*, Equis Producciones, Pando.
- CEPAL (1991): *Los jóvenes uruguayos: esos desconocidos*, CEPAL, Montevideo.
- Foucault, Michel (1976): *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*, Ed. Siglo XXI, Madrid.
- UNICEF-ANEP/CODICEN (2002): “La incorporación de los Derechos del Niño en las políticas públicas en el Uruguay”, Comité de los Derechos del Niño-Uruguay, en *Educación, Derechos y Ciudadanía. Seminario de Capacitación para Futuros Docentes de Educación Media*, Dpto. de Impresiones Codicen, Montevideo.
- Zibechi, Raúl (1997): *La revuelta juvenil de los 90. Las redes sociales en la gestión de una cultura alternativa*, Edición Tierra Amiga, Montevideo.



# Derechos y garantías en una sociedad en crisis

*Elena Orué Bentancor<sup>1</sup> y Clara Umpiérrez Nova<sup>\*\*</sup>*

## Resumen

A comienzos del siglo XXI la sociedad uruguaya, enfrentada a vertiginosos cambios, evidencia claros síntomas de crisis a nivel económico, social y educativo. En ese marco, se ven afectados los derechos de los adolescentes. Surge la interrogante de si los centros educativos y sus docentes están preparados para hacer frente a las demandas crecientes de la sociedad, hechas públicas principalmente en la voz de la familia. Este dilema es el eje en torno del cual gira el trabajo.

“Lo que le dimos se lo dimos definitivamente.  
Pero lo que no le pudimos entregar pesa,  
en nosotros, también para siempre.”

## 1. Introducción

A lo largo de este trabajo intentaremos constatar si los derechos de los adolescentes, referidos a su formación como individuos y recogidos en la Convención sobre los Derechos del Niño, son efectivamente cumplidos por la familia y la institución educativa.

En los últimos tiempos, tanto el ámbito familiar como el educativo se han desdibujado, es así que buscaremos dilucidar el porqué del cambio de las funciones originarias de cada uno y cómo afecta esto al momento de garantizar los derechos. Si bien nos habíamos interesado ya en dicha cuestión por nuestro

---

\* Estudiante de Profesorado de Literatura en el Instituto de Profesores Artigas, Uruguay.

\*\* Estudiante de Profesorado de Literatura en el Instituto de Profesores Artigas, Uruguay.

trabajo docente, el seminario ofició de marco para realizar reflexiones más profundas.

Nuestro humilde abordaje no pretende agotar este tema tan complejo sino que, en realidad, persigue abrir una instancia de estudio sobre una problemática que, como futuros docentes y padres de familia, consideramos importante.

La metodología a seguir en este trabajo será la siguiente: en una primera instancia mencionaremos los derechos que, a nuestro entender, competen tanto a la familia como a la institución educativa. En un segundo momento, reflexionaremos acerca de las modificaciones en los roles de uno y otro que afectan el cumplimiento de los mismos. Posteriormente, analizaremos con base en encuestas cuál es el estado actual del problema. Las opiniones recabadas sobre el tema provienen de los integrantes de varias instituciones educativas.

## 2. Compendio de los artículos pertinentes a este tema

La Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 estipula, entre otras cosas, que el individuo debe ser formado de manera integral independientemente de quién cumpla esa función. Los artículos seleccionados ilustran este punto. Artículo 13, Inciso 1: "El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño." Artículo 17: "Los Estados Partes reconocen la importante función que desempeñan los medios de comunicación y velarán por que el niño tenga acceso a información y material procedentes de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial la información y el material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral, y su salud física y mental." Artículo 27 inciso 1: "Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social." Inciso 2: "A los padres u otras personas encargadas del niño les incumbe la responsabilidad primordial de proporcionar, dentro de sus posibilidades y medios económicos las condiciones de vida que sean necesarias para el desarrollo del niño."

En los incisos 3 y 4 se establece que de no ser posible lo anterior, *es obligación del Estado tomar medidas para que dicha responsabilidad pueda ser cumplida*. El artículo 28 inciso 1 establece que: "los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación ..." en las siguientes condiciones:

- "Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos" (Inciso 1- a)
- "Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la Enseñanza Secundaria, incluida la enseñanza general y profesional..." (Inciso 1- b)
- "Hacer la enseñanza superior accesible a todos sobre la base de la capacidad..." (Inciso 1- c)
- "Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar."

El inciso 2 maneja la idea de garantizar la dignidad del niño impidiendo que la aplicación de la disciplina escolar sea abusiva. El Artículo 29 establece los objetivos claves de la educación, a saber:

- Desarrollar la personalidad y las capacidades físicas y mentales del sujeto.
- Educar al niño en la apreciación de los Derechos Humanos.
- Inculcar valores.
- Promover la formación de un individuo tolerante.
- Generar actitudes de defensa del medio ambiente.

Para nosotras, como formadoras, los artículos mencionados son de suma relevancia, pero en ocasiones de difícil consumación por las realidades que a continuación detallaremos.

### 3. La primera socialización en crisis

Habitualmente se entiende a la socialización como la trasmisión de manera inconsciente de los valores, conocimientos, hábitos y actitudes que rigen la sociedad. La educación es una forma de socialización y se produce con el aprendizaje espontáneo de la lengua, con los valores y normas que de por sí ya comporta. Lo que se trasmite en una sociedad es un código amplio de normas que son enseñadas de generación en generación.

Hoy en día se ha producido un “crack” en la socialización, que tiene estrecha relación con la transformación de la familia.

Tradicionalmente se distinguen dos etapas en el proceso de socialización: la primaria y la secundaria, sosteniéndose que este proceso abarca toda la vida del individuo. En la primaria, el niño aprende la lengua, los valores y normas básicas para enfrentarse al mundo. Dicha etapa está básicamente regida por la afectividad. Transcribimos a continuación una cita extraída del libro de la UNESCO, *La Educación encierra un tesoro*, que nos pareció pertinente con relación a la importancia de la educación inicial del ser humano: “La familia es el primer lugar en que se produce la educación y como tal, establece el enlace entre los aspectos afectivos y cognoscitivos y asegura la transmisión de los valores y las normas.” La etapa secundaria se aprecia cuando el individuo pasa a formar parte de diversas instituciones: la escuela y el club, por ejemplo, en las que adquiere otro tipo de conocimientos (específicos, de determinada orientación).

La diferencia fundamental que existe entre estas dos etapas es la parte afectiva; lo que se aprende en la etapa primaria queda grabado a fuego, ya que son la madre o el padre quienes se encargan de procurarle un primer contacto con el mundo.

Hasta el momento, hemos tratado la importancia de la socialización en la educación inicial del sujeto, a continuación veremos qué ocurre cuando el entorno familiar es deficiente y por tanto dicha socialización se ve afectada.

### LA FAMILIA: CAMBIOS QUE INFLUYEN EN LA SOCIALIZACIÓN PRIMARIA DEL INDIVIDUO

La familia como institución evoluciona históricamente, recibiendo las influencias culturales, económicas y políticas relevantes a nivel mundial. La unidad familiar de nuestro país ha sido objeto de diversas transformaciones, tanto demográficas como económicas y socioculturales, a saber: incremento de la esperanza de vida; descenso de la tasa de fecundidad; alza de separaciones y de los divorcios, y participación creciente de la mujer en el mercado laboral.

Los anteriores cambios han hecho emerger un sistema familiar con características y funciones diferentes a las tradicionales. La familia tipo o nuclear (padre, madre e hijos) aparece en una escala menor, prevaleciendo las familias monoparentales (primordialmente con jefatura femenina) y las uniones libres sin ataduras legales.

En lo referente a las funciones reproductivas, económicas (mantenimiento económico de sus miembros) y socializadoras, también se aprecian modificaciones significativas, siendo el rasgo más notorio el desdibujamiento de los roles, y por tanto la deficiencia en el cumplimiento de los mismos.

Se producen, por ende, desarticulaciones profundas en la socialización primaria que Tedesco (1995) traduce en una “erosión en la capacidad socializadora”. La misma respondería, a su entender, a “cambios en la carga emocional con la cual se transmiten los contenidos de la socialización primaria”.

Hace mención también a la adopción por parte de los padres de una nueva postura frente a sus hijos, caracterizada por una disminución de la conducta autoritaria. Son menos impositivos y tienden a ceder precozmente la toma de elecciones libres.

Lo anterior, sumado a los agentes del cambio que modificaron la composición, los vínculos y las funciones de la familia, determinó que la relación entre padres e hijos sea cada vez menos intensa.

Así, los jóvenes experimentan mayor libertad -en el sentido de autonomía- a edad más temprana, volviéndose cada vez más esporádicos los períodos de convivencia, intercambio y diálogo con sus padres.

Tedesco (1995) sostiene que ese “tiempo real que los adultos pasan con sus hijos” ha disminuido a grado tal de quedar casi sin efecto, pasando a ocuparlo otras instituciones o los medios de comunicación de masas (fundamentalmente la televisión) a los que se exponen los chicos la mayor parte del tiempo.

De acuerdo con los aportes teóricos y los derechos podríamos arribar a las siguientes conclusiones:

- Artículos como el 13 y el 29 de la Convención deberían ser garantizados en una primera instancia por la familia, por ser ésta el primer agente socializador y trasmisor de valores.

- Sabemos que la realidad que estamos viviendo impide en muchos casos que lo anterior se lleve a cabo.

- El artículo 17 guarda estrecha relación con la última cita de Tedesco (1995) puesto que, al convertirse los medios en fuertes agentes socializadores –a veces los únicos– el Estado debe tutelar la calidad de los contenidos transmitidos.



- El artículo 27 es el que más se ha visto cuestionado por las posturas anteriormente mencionadas en la medida en que la actual situación económica y social dificulta en algunos casos la toma de dicha responsabilidad por parte de la familia, quedando el niño disminuido o desamparado, a la espera de políticas por parte del Estado.

Para tener una visión más certera acerca de la realidad de la familia y de cómo ésta incide en la educación que reciben los jóvenes, solicitamos una entrevista con la Profesora Orientadora Pedagógica (POP) y con la Asistente Social de un liceo de la periferia de Montevideo. Las preguntas estaban orientadas a determinar cuáles son los reclamos más frecuentes que la familia hace a la institución, qué tipos de vínculos existen entre la familia y la institución y en qué circunstancias tienen lugar. Las conclusiones fueron las siguientes:

- Hay familias que solicitan información u orientación con relación a situaciones puntuales.

- Hay otras que vienen en busca de recursos materiales: A)- Ayuda para realizar trámites en otras instituciones (por ejemplo el INDA). B)- Pensando que el liceo puede resolverles sus problemas o necesidades (viviendas, trabajo, etcétera).

- Algunas familias, por lo general monoparentales, con madres o abuelas como jefas de hogar recurren por problemas en la educación de los hijos, sobre todo si son varones. Se trata de problemas de vínculo (relación madre-hijo, padre-hijo, eventualmente entre hermanos).

- Muchos padres se refieren al liceo como una alternativa a la calle.

- Reclaman por la falta de docentes, presencia policial, conducta en los recreos, robos, agresiones.

Con relación a los vínculos, el equipo psico-pedagógico los establece teniendo en cuenta quién los solicita: alumnos, padres, institución, o como resultado de conflictos intraliceales o extraliceales que requieren algún tipo de intervención.

Se ha advertido que cuando el vínculo parte de la institución a la familia, ésta ofrece resistencia, es decir que el porcentaje de padres que acuden es ínfimo.

#### 4. Actualmente, ¿cuál es el rol que cumple la institución educativa?

De acuerdo con lo anterior, Carlos Filgueira (1998) dice: "muchas de las funciones tradicionales que en el pasado se asociaban a la unidad familiar, han sido transferidas total o parcialmente a otras instituciones especializadas de la sociedad", sin tener en cuenta la real capacidad de las mismas para hacerse cargo de tamaña responsabilidad. Enfocamos así nuestra mirada hacia lo que sucede con la institución educativa hoy y cómo responde a la problemática planteada.

Tedesco (1995) sostiene, con relación a la escuela, que la misma está signada por un debilitamiento en su capacidad socializadora. Afirma que en el siglo XIX, la escuela era como una continuación de la familia en lo vinculado a la socialización moral; sin embargo en el siglo XX, no serían tan compatibles.

Al respecto, el libro de la UNESCO reconoce que la relación entre el sistema educativo y la familia es percibida en ocasiones como “antagónica”, transmitiendo la escuela conocimientos que “pueden oponerse a los valores tradicionales de la familia”.

Retomando a Tedesco (1995), éste ve como principales factores que determinaron la pérdida de capacidad socializadora los siguientes: la masificación de la educación; la pérdida de prestigio de los docentes; la rigidez de los sistemas educativos, y la rapidez en la creación de los conocimientos y la aparición de los medios de comunicación de masas.

Al producirse un incremento en la población estudiantil, la institución se ve muchas veces superpoblada y sin los recursos (monetarios ni profesionales) suficientes para realizar una adecuada gestión. En esta misma línea, y relacionado con la idea de masificación de la educación, el artículo 13 podría verse diezmado ante la falta de posibilidades reales de atender a la diversidad y de abrir nuevos espacios para expresarse libremente, sin hacer crecer los pseudo-espacios ya existentes.

Obiols y Di Segni de Obiols en su libro, consideran que la institución cumpliría “la tarea de contención social”, manteniendo a los jóvenes en su seno debido a los problemas relacionados con la inserción laboral. Vemos entonces que, para estos autores, la familia y la sociedad en general fueron los agentes que le adjudicaron a la institución esta nueva función: “la de ser una guardería de adolescentes centrada en la tarea de custodia”. Conviene relacionar este punto con el artículo 28 Inciso 1- e que versa sobre el fomento de la asistencia a las instituciones educativas y la disminución de la tasa de deserción. Tedesco (1995) había advertido los peligros de la masificación y nosotras vemos que la manera en que el Estado prevé la aplicación de este derecho puede ser nociva para el desarrollo de una educación personalizada y de calidad.

Lo anterior lleva implícito el riesgo de que la institución cumpla con funciones que no le son pertinentes y descuide su verdadera tarea: la de educar. Vemos como algo peligroso el hecho de que la preocupación gire en torno de la custodia de los jóvenes, dejando a un lado la transmisión y la constatación de un aprendizaje de conocimientos relevantes. En este marco, se desdibuja el rol del docente como educador y se incrementa su faceta de “asistente social” para la cual, consideramos que no está capacitado.

Según el informe realizado para la UNESCO: “La educación no puede resolver por sí sola los problemas que plantea la ruptura del vínculo social.” También en el texto de la UNESCO se maneja como algo indispensable para “armonizar” la socialización primaria y secundaria y para aplacar un poco sus aspectos negativos, cultivar “un diálogo auténtico entre los padres y los profesionales, pues

para que haya un desarrollo armonioso de los niños es necesario que la educación escolar y la educación familiar se complementen”.

Consideramos que debería constituir uno de los puntos más importantes en la agenda de una nueva política educativa, responder a estos cambios y establecer claramente las esferas de acción de la institución para que quienes nos desempeñamos en ella estemos más preparados y conscientes de los derechos que debemos garantizar. A nivel oficial los derechos están contenidos en las políticas educativas, pero parecen quedar limitados sólo al plano del discurso, produciéndose una contradicción entre lo que el Estado dice defender y lo que realmente hace. Para explicarnos mejor, sabemos que el Estado uruguayo, como uno de los Estados Miembros de la Organización de las Naciones Unidas, ha adherido a la Convención sobre los Derechos del Niño; por ella se compromete a garantizar la educación de todos los niños del territorio, brindándola de forma gratuita. Sin embargo, todos sabemos que concurrir a la escuela tiene sus gastos; no se cobra matrícula pero deberían contemplarse otras necesidades tales como: útiles escolares, vestimenta, transporte, alimentación. Si el Estado no provee a los padres de los medios para que se hagan cargo de estos aspectos, la consecuencia obvia será que los niños abandonen la escuela.

De producirse o no este último fenómeno hay otro factor importante que se apropia del papel de la educación y afecta el desenvolvimiento del individuo en la sociedad: nos referimos a lo que Barylko llama la “calle”: “...Hoy el gran proceso educativo –informativo, formativo, deformativo– ya no transcurre ni en la escuela ni en la casa, sino en la calle, gracias a los diversos altoparlantes que la ‘calle’ –la cultura masificada– proporciona: radio, televisión, discos, cassettes, vídeos, afiches, revistas, diarios, teléfonos, intercomunicaciones, viajes.” (1997: 237)

Los *massmedia* han invadido todos los espacios disponibles que habían descuidado la familia y la escuela; su poder de persuasión es tal que la juventud tiende a verlos como únicos e irrefutables referentes.

En este contexto, saldría a relucir una pregunta clave hecha por Barylko y que hacemos nuestra: “La escuela; ¿para qué sirve hoy? Para orientar al educando en el reino de Los Medios [...] Para todos aquellos valores que Los Medios no promueven y que consideramos valiosos [...] Eso que para Los Medios es lo que menos vale suele ser lo que más vale para la educación del hombre.” (1997: 238)

Responder a tal interrogante no es tarea fácil, pero el docente enmarcado en la institución educativa debe tenerla presente, y por medio de sus actos intentar cumplir con las premisas anteriores. Como reza el proverbio chino “vale más encender una pequeña linterna que maldecir la oscuridad”.

Realizamos, para este trabajo una serie de entrevistas<sup>1</sup> a docentes intentando relevar su opinión acerca del papel que el docente debe cumplir en la institución;

---

1 Las entrevistas fueron realizadas a quince docentes, directores e integrantes de los Equipos Multidisciplinarios de los liceos números 5 y 45 de la ciudad de Montevideo. Para ver el cuestionario base utilizado en estas entrevistas remitirse al final del presente artículo.

entre las respuestas obtenidas rescatamos las siguientes: “El papel del docente en la institución tendrá como objetivo primordial la educación integral del educando. La herramienta a utilizar serán los conocimientos específicos de la materia transferibles a los alumnos utilizando los parámetros didácticos adecuados...” (Profesor de Educación Física). Asimismo la profesora de Geografía señaló: “El docente debe dictar en forma responsable sus clases, y capacitarse continuamente.”; la docente de Matemáticas indicó por su parte: “Brindar la educación correspondiente a la materia además de transmitir valores y ayudar a la socialización (...) Actuar como mediador entre el alumno y sus pares, familiares y la Institución.”

La Profesora de Química afirmó: “Fomentar conductas favorables para la inserción social del alumno.”; por último, la docente de Historia señaló: “El docente tiene como función principal transmitir los contenidos propios de su materia. Debe ser también un mediador de conflictos, sin extenderse a lo familiar, a lo que es extrainstitucional.”

Si bien estas son las cosas que los docentes consideran que están obligados a hacer, realizan otras tantas tareas:

- Tareas administrativas correspondientes a las adscriptas.
- Tareas de limpieza.
- Pilar de contención afectiva, acción social, apoyo psicológico; para estas últimas sin contar con la preparación adecuada, cosa que reclaman todos los docentes en las entrevistas realizadas.

## 5. Conclusiones

Si bien como docentes hemos notado que nuestras tareas se han ampliado, y muchas veces no podemos cumplirlas debidamente, es importante adoptar un compromiso con este difícil momento que estamos viviendo. De esta manera, dejaremos de ser meros observadores para convertirnos en agentes que, dentro de lo posible, aporten soluciones.

Hemos elegido, para cerrar este trabajo, unas palabras del libro Emilio o la educación de Juan Jacobo Rousseau, que sintetizan nuestro modo de ver este vasto asunto: “Cuando sólo se trata de navegar contra el viento, se bordea; pero si está alborotado el mar y se quiere permanecer en el sitio, es preciso echar el ancla. Cuida, joven piloto, de que no se te escape el cable, arrastre el ancla y derive el navío antes de que lo adviertas.”

## Bibliografía

- Barylko, Jaime (1997): *El aprendizaje de la libertad*, Emecé, Buenos Aires.
- Delors, Jacques (1996): *La educación encierra un tesoro*, UNESCO, Santillana Ediciones, Madrid.
- Filgueira, Carlos (1998): *Sobre revoluciones ocultas. La familia en el Uruguay*, CEPAL, Montevideo.
- Obiols, Guillermo y Di Segni De Obiols, Silvia: *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*, Kapelusz, Buenos Aires.
- Tedesco, Juan Carlos (1995): *El nuevo pacto educativo*, Anaya, Madrid.





## El contrato liceal

*Alberto Picón\**

### Resumen

Desde hace varios años, y desde el mismo momento de su puesta en vigencia, el reglamento que contiene las normas de comportamiento de los alumnos de los institutos de Enseñanza Secundaria oficiales -conocido como Acta 14- ha sido motivo de discusión. Uno de los artículos más controvertidos es el trece: "Art. 13º. El carácter de todas aquellas faltas que puedan ser cometidas y no especificadas en los artículos precedentes será establecido por la dirección, por el Consejo de Orientación Educativa cuando se estime necesario, o por los Consejos Desconcentrados". Según algunas voces, así se institucionaliza la arbitrariedad, el abuso de autoridad, se avasallan los derechos humanos de los alumnos, en definitiva, se pone en manos de un funcionario un poder absoluto, contrario al que sustenta una sociedad democrática y republicana como la nuestra. Vale la pena discutir si es posible, en tales circunstancias, conjugar la Convención sobre los Derechos del Niño con este estatuto.

### 1. Introducción

Para la elaboración de este informe tomamos los artículos de la Convención que a nuestro entender podían vincularse directamente con la actividad escolar y que enumeramos a continuación: 4, 12, 13, 15, 28, 29, algunos parcialmente. Para una referencia inmediata los agregamos al final. El reglamento de disciplina liceal incluye normas que exceden al comportamiento de los alumnos, por lo cual vamos a tener en cuenta solamente los siguientes: 1, 2, 4, 6, 9 a 15, 17 a 21, 36. En algunos casos, se consideran al solo efecto de conocer la materia general de que tratan, sin ser exhaustivo, como el tipo de faltas -leves, graves, muy

---

\* Estudiante de Profesorado en el Instituto de Profesores Artigas, Uruguay.

graves- pero sin detallarlas. También se agregan al final con el propósito ya expresado.

Por algo que podría considerarse defecto profesional -espero graduarme como Profesor de Idioma Español-, antes de abordar un texto me aproximo a él mediante la información preliminar que proporciona el autor, el editor, en fin todos los elementos que de alguna manera tratan de conectar al texto con su contexto o que advierten al lector acerca de lo que va a encontrar. Esta práctica me fue enseñada hace tiempo, pero no pude apreciar su valor hasta mucho después. Otros más hábiles no han debido ingresar a la docencia para descubrir que toda esa información o paratexto tiene un objetivo práctico, el de preparar al lector. Abordar un prefacio, el índice, la presentación por el editor o por alguien erudito permite enmarcar las expectativas que el título, el tema, las propias ansiedades y necesidades del lector pueden hacer desmedidas y frustrar lo que fue la real intención del autor. Incluso permite ahorrar tiempo, pues a veces con dichas lecturas se descarta de plano un texto. Toda esta entelequia viene a razón de que el reglamento mal llamado Acta 14 no comienza en el artículo primero, sino en el preámbulo, que cito: "Dada la relevancia de que cada centro educativo y sus directivos puedan construir y desarrollar una vida escolar integral y formativa para todos los jóvenes que asisten al establecimiento, se reconoce la necesidad de normas de intercambio, convivencia e interacción que aseguren la vida escolar en el ámbito educativo. Atento a lo anterior se aprueba este Reglamento, que tiene como finalidad establecer los límites en los cuales se debe encuadrar el comportamiento de los alumnos pertenecientes a los Consejos de Educación Secundaria y Técnico-Profesional. A estos últimos les corresponde velar por el logro del clima escolar deseado y aplicar sanciones en caso de infracción." Creo que aunque el comienzo es auspicioso, la advertencia final expresa de manera muy restringida las alternativas que la Dirección tiene a su alcance para restaurar el equilibrio social de una institución educativa, incluso dentro del marco del reglamento: mientras aquí se habla de aplicar sanciones en caso de infracción, el artículo sexto detalla como cometidos del Consejo de Orientación Educativa y respecto de los educandos "c) Actuar como orientador permanente previniendo sus faltas y procurando su corrección por procedimientos propiamente educativos". Esto significa en la práctica que el equipo docente, encabezado por la Dirección, orienta su acción disciplinaria mediante procedimientos pedagógicos y no meramente punitivos. Ejemplo de ello es el trabajo comunitario que se ha puesto en práctica con diverso resultado en varios liceos. Vale la pena aclararlo: el reglamento prevé sanciones consistentes en observaciones, amonestaciones y suspensiones, estas últimas precisamente alejan al alumno del ámbito formativo, lo que podría considerarse una paradoja.

Existe una corriente de pensamiento que procura establecer mecanismos de mediación para contribuir a identificar los conflictos, verbalizarlos y, racionalizados, disolverlos. Creo que el reglamento es un instrumento que cuenta con cierto grado de flexibilidad para que una Dirección con iniciativa intente comprometer a



la población estudiantil en un contrato liceal de convivencia, formulado por los alumnos a partir de valores generalmente aceptados e incorporando los intereses particulares de la comunidad educativa.

## 2. ¿Valores perdidos?

La Educación Secundaria obligatoria está circunscrita hoy día al llamado Ciclo Básico Único o CBU, que tiene por objeto formar ciudadanos críticos, reflexivos y participativos. El Ciclo Básico enrola alumnos que van desde los once a los diecisiete años, los mayores se consideran extra edad y asisten a institutos dedicados a ellos. Estos casos particulares quedan fuera de nuestro interés aquí; sin extendernos en explicaciones detalladas, es claro que la mayoría de estas personas son lo que la ley llama adultos responsables y de hecho quedan fuera del ámbito de la Convención sobre los Derechos del Niño. Aquí interesa la población del CBU del primer grupo.

Cuando al comienzo del año lectivo, nos enfrentamos a un grupo de alumnos de cualquiera de los tres años, advertimos inmediatamente que tercer y segundo año ya son veteranos de secundaria. En primer año se respira una atmósfera post-escolar pero todavía incierta, excepto por los alumnos repetidores que en sí mismos constituyen un grupo de relevancia, particularmente en algunos liceos. Los menciono en especial porque si se han hecho notar como repetidores inhiben la actuación más espontánea de los principiantes, pero si no son numerosos es posible lograr una participación mayor de todos los alumnos y es más fácil generar poco a poco una conciencia de grupo, queriendo significar con esto que los alumnos no sólo comparten el aula, en virtud de una distribución administrativa y arbitraria, sino que se sienten identificados y se desarrolla algún grado de cohesión, de relación afectiva que desemboca en la conciencia de grupo.

En otros tiempos, existía una noción de formalidad arraigada que implicaba el reconocimiento inmediato de los roles dentro de la institución educativa: así el alumno sabía que debía respeto a los docentes y demás adultos que participan de la vida escolar y el relacionamiento involucraba no sólo el tipo de discurso sino una fórmula de protocolo que incluía a veces, no solamente esperar la llegada del profesor para pasar al salón, con su permiso, sino el hecho de ponerse o mantenerse de pie cuando él o cualquier otra persona ingresaba al salón de clase. No sé si era una muestra de algún grado de respeto o una extensión de la cortesía que se manifiesta al recibir a alguien en nuestra casa, pero no creo que deba considerarse ni una muestra de subordinación, ni una de inferioridad, que pueden ser algunas de las razones por las que esta práctica haya sido superada. En definitiva, la asunción de los roles de cada miembro de la comunidad educativa implicaba incorporar ciertos deberes y derechos que se hacían expresos a través de la actuación individual. En fin, que no era necesario decirle al alumno qué se esperaba de él y qué recibiría a cambio. Iban al liceo a estudiar, a aprender para el futuro. Esos deberes y derechos no han sido abolidos. En realidad, a

veces permanecen ocultos pero no desconocidos, especialmente por los alumnos.

Docentes con mayor experiencia coinciden en señalar que al iniciarse el año lectivo y antes de comenzar a desarrollar el programa de la asignatura, lo más importante es establecer las reglas de juego entre docente y alumno que contribuyan al éxito del curso, es decir, de los alumnos; y, en ningún caso esto ha sido concebido como escribir el reglamento de disciplina de la asignatura en el pizarrón para que los alumnos lo copien, estudien y apliquen. Más bien lo promueven como una exploración de las concepciones del grupo acerca de su interacción con el medio liceal. Si se les pregunta qué esperan del profesor, van a enumerar una serie de aspiraciones que pocos docentes contrariarían; y, si se les pregunta acerca de lo que deberían hacer los alumnos, también habrá coincidencias. No importa el contexto socio- económico-cultural de origen de cada alumno, los derechos y deberes de docentes y estudiantes constituyen “verdades universalmente aceptadas” que están grabadas en el imaginario colectivo. Esta base de acuerdo no mínimo, porque cuando los alumnos se expresan pueden construirse varios decálogos, puede materializarse como el marco de convivencia en la asignatura; pero más que nada constituye el fundamento de un compromiso mutuo que crea una conciencia colectiva y eventualmente genera una presión social disuasora de comportamientos desequilibrantes. Obviamente, este compromiso no es incorruptible, precisamente la regularidad de la actividad educativa tiene como talón de Aquiles la vulnerabilidad de los convenios consensuados que dependen de la voluntad caprichosa de actores mayoritariamente adolescentes. Pero principio quieren las cosas y este proceso de autoafirmación, estableciendo los límites de la comunidad de clase –“lo hago porque elijo hacerlo así”-, es un primer paso de ejercicio efectivo de la crítica, la reflexión, la participación. Aun los “infractores” son conscientes de su actitud y como hemos estudiado en los cursos de Psicología de nuestra formación docente, muchas veces son formas de comunicación reclamando atención y afecto, no desviaciones disciplinarias a perseguir con el peso de la ley.

Así pues, no se trata de rescatar valores perdidos sino de ponerlos de manifiesto a través de la acción pedagógica. Precisamente, una de las muchas discusiones que abordamos habitualmente entre los aspirantes a docentes se refiere al eje de los cursos que dictamos: cada asignatura tiene un currículo conceptual, o sea académico; pero además -y para eso no hace falta otra cosa que referirse a las Guías de Apoyo al Docente producidas por el Programa de Mejoramiento de la Educación Secundaria y Formación Docente-, uno de procedimientos o destrezas y uno de actitudes. Quienes defienden el eje académico pueden argumentar que muchas destrezas son comunes a varias asignaturas y que los contenidos actitudinales o de socialización son transversales a todo el ciclo educativo; sin embargo, esta posición respalda la opinión de que en definitiva la formación social es primordial, esencial, a partir de la cual, una vez establecida, se construyen los demás saberes. Que todos los conocimientos ofrecidos en el CBU son

fundamentales para la formación de un ciudadano comprometido, puede ser discutible exactamente en forma proporcional a como los he enumerado, es decir, los académicos más que los procedimentales y los actitudinales menos que todos; pero a la hora de desarrollar nuestra actividad ponemos énfasis en los académicos porque tenemos la percepción de que al final ellos resultan la medida de nuestra actuación profesional. No es así.

Todos los docentes son supervisados, inspeccionados, controlados o calificados por dos niveles administrativos, la Dirección del liceo, anualmente, y la Inspección de la Asignatura, en visitas más bien aperiódicas. El Estatuto del Funcionario Docente es preciso en ambos casos, para los últimos establece que "Los juicios que emitan los Inspectores en las visitas inspectivas que practiquen deberán comprender los siguientes aspectos cualitativos: Capacidad técnico pedagógica; *Conducción del proceso de enseñanza aprendizaje, considerando especialmente la adecuación de la enseñanza al medio social donde se desarrolla la labor*; Orientación dada al curso; planificación y desarrollo del mismo; Aprendizajes realizados por los alumnos y capacitación para seguir aprendiendo; *Clima de trabajo, cooperación e iniciativa; Respeto al alumno y promoción de su capacidad de autodeterminación; Posibilidades del trabajo creativo*". (Artº 43) (el énfasis nos corresponde)

Respecto de los informes de Dirección dice en el artículo 44: "[...] A tales efectos se tendrán en cuenta, primordialmente, los siguientes elementos: Aptitud y preparación para el desempeño de sus funciones; Iniciativa e inquietudes para el mejoramiento del servicio; Disposición para el trabajo y colaboración con la Institución; *Aporte al desarrollo de la comunidad educativa*; Asiduidad y puntualidad; Relaciones humanas; *Interés, preocupación por los problemas de los alumnos y trato con éstos*; Trabajos técnicos de investigación o de complementación educativa; Contribución en la formación de nuevos docentes; Integración de Tribunales Examinadores y Reuniones de Evaluación; *Colaboración en el aporte realizado por el Centro docente para la inserción en el medio social*". (el énfasis nos corresponde)

Evidentemente, la actuación profesional del docente va mucho más allá de presentarse durante un período frente al grupo de alumnos a transmitir conocimientos y saberes técnicos y evaluar el grado de asimilación que los habilita para acceder al nivel siguiente. Se espera de él que incorpore y desarrolle subjetividades compatibles con una sociedad liberal que ha elegido a la democracia como forma de relacionamiento y que está ordenada al logro individual de ciertos derechos y aspiraciones compartidos por la mayoría, de los cuales, y para que sea explícito, los fundamentales se describen en nuestra Constitución: "Los habitantes de la República tienen derecho a ser protegidos en el goce de su vida, honor, libertad, seguridad, trabajo y propiedad" (Art. 7), sin que por ello se trate de una lista exhaustiva, como dice en el artículo 72: "La enumeración de derechos, deberes y garantías hecha por la Constitución, no excluye los otros que son inherentes a la personalidad humana o se derivan de la forma republicana de

gobierno". Es más, por expresa disposición constitucional "en todas las instituciones docentes se atenderá especialmente la formación del carácter moral y cívico de los alumnos" (Inciso final del Art. 70). Así es. Se puede discutir si todos los docentes lo practican en todo momento, pero no su ausencia.

En otras palabras, todo el medio ambiente institucional está diseñado para que se respire una atmósfera constructiva y de potenciación de las capacidades, iniciativas y creatividad de los estudiantes, no una de persecución y represión; y los alumnos tienen integrados, con distinto grado de representación mental, los valores básicos que permiten una convivencia productiva.

### 3. ¿Camisa de fuerza o instrumento?

El reglamento de las normas de comportamiento en los institutos de secundaria ha sido cuestionado por sus alcances y porque permitiría lo que algunos consideran abusos de autoridad.

Deseo ser bien preciso en esto. En primer lugar, los responsables institucionales de su aplicación son las direcciones. Pienso que nadie concibe al Director como un personaje esquizofrénico con manía de persecución que ve una violación a su autoridad en la ausencia de saludo o reverencia. Generalmente se trata de docentes con años de experiencia que a su tiempo han optado y estudiado para ejercer la función. En mi opinión, parte de los nubarrones que rodean el tema proceden de la ausencia de una caracterización entre científica y artística del docente.

Algunos consideran que se es trabajador de la educación y otros que se es profesional de la educación. Es posible pasar ocho horas frente a un procesador ingresando datos y desarrollar una relación afectiva hacia la tarea que se cumple en función de su propósito final, de la satisfacción que nos produce, y todos los demás elementos que la administración científica ha descubierto y desarrollado desde Taylor y Fayol. Sin embargo, la docencia, aun siendo un modo de ganarse la vida, está lejísimos de ser sólo un trabajo más. Ahí está la diferencia entre trabajador y profesional. Hoy existen dos grandes grupos de docentes, graduados y no graduados. La mera certificación no hace la diferencia, como todos son capaces de entender, pero la voluntad de graduarse constituye un paso inequívoco de voluntad de convertirse en profesional. Desde mi perspectiva, uno no es docente a cambio de un salario, uno es docente porque la profesión es un acto de generosidad hacia el futuro que uno elige libremente practicar. Desde esa impronta, todos los conocimientos científicos necesarios se tiñen de afectividad, y su aplicación exige algo de la inspiración del artista.

Esto ocurre en el CBU, universal y obligatorio y no en el Ciclo Superior, opcional, selectivo, excluyente. Mientras en éste uno puede preparar los cursos de manera más general porque los planes están ordenados a la formación preuniversitaria, por lo tanto al desembocar en una única institución la carga de la exigencia recae en el alumno, que alcanza el nivel o no cuando rinde examen, en el CBU uno está constantemente readaptándose para incorporar enfoques que

permitan poco a poco el acceso de todos los alumnos a niveles mínimos que los capaciten para continuar progresando en sus estudios y completar el ciclo. En ese sentido, recuerdo una reunión de profesores donde una docente informaba el porcentaje de alumnos con rendimiento insuficiente, la directora, que presidía, le sugirió que podía ser necesario probar con otra aproximación a los temas. Considerando la libertad de cátedra que se traduce en la elección personal de la metodología de enseñanza, ese comentario formal constituyó una clara violación del estatuto, hay que decirlo con claridad, pero es ilustrativo sobre el interés de la comunidad docente respecto del éxito de los alumnos del CBU. En tales circunstancias, ¿es posible concebir que la aplicación práctica del reglamento aprobado en el Acta 14 por parte de las Direcciones tenga por objeto reprimir y postergar a los alumnos en virtud de la aplicación de sanciones como la suspensión que aleja al adolescente del liceo? o ¿que se convierta en una camisa de fuerza que lo constriñe mientras se le rellena de conocimientos legitimados por la autoridad competente, pero por lo mismo ciñendo su capacidad de crítica y reflexión? Eso parece un contrasentido.

El notorio artículo trece -la piedra del escándalo- dota a las autoridades administrativas del sistema de una facultad: “El carácter de todas aquellas faltas que puedan ser cometidas y no especificadas en los artículos precedentes será establecido por la dirección, por el Consejo de Orientación Educativa cuando se estime necesario, o por los Consejos Desconcentrados.”

Esta facultad normativa no puede apreciarse aislada del contexto legal vigente en nuestra sociedad. Y éste claramente establece la no retroactividad de las leyes y por inclusión, de cualquier norma de menor jerarquía, cuando de ello se derivan perjuicios para el administrado. En otras palabras, cuando una conducta calificada como falta no puede ser encuadrada dentro de las especificadas en el reglamento o determinadas previamente en virtud de la facultad concedida por aquel artículo, sólo es posible aprender de ella, hacer una recomendación al estudiante y legislar para el futuro, no otra cosa. Lo contrario, tipificar la falta cometida y sancionar en virtud de lo innovado, no solamente exacerba el alcance del reglamento sino que es claramente ilegítimo. Así, pues, en pocas palabras, para definir una conducta como punible y un acto como falta, fuera de los descritos, debe existir un acto administrativo previo debidamente publicitado entre los alumnos que están sujetos a él, antes de su puesta en vigencia. Esto significa obviamente una comunicación formal a los responsables del menor, que es la población estudiantil que nos interesa y, a vuelta de correo, responder sus inquietudes y demandas.

Con esta lectura se atenúan considerablemente, en mi opinión, los aparentes efectos nocivos del artículo trece; y, contrariamente, lo transforman en un instrumento para la innovación con la participación de los estudiantes, docentes e incluso funcionarios, en la elaboración de un contrato liceal a la medida de la institución, que incorpore la cultura vernácula.

#### 4. Un contrato liceal

Una de las ideas modernas en las instituciones educativas estatales es la implantación de un Proyecto de Centro. Cuando estudié el tema, a partir del autor Antonio Bolívar, consideré que el sistema estatal tenía ciertas limitaciones para su instrumentación.

El Proyecto de Centro es, en mi opinión, un plan de desarrollo con un objetivo permanente y progresivos objetivos periódicos que se ajustan y revisan a través del proceso que aquel implica; y, que fundamentalmente, se basa en el máximo compromiso que se pueda consensuar dentro de la comunidad docente. Vale decir, que si deseamos enfatizar determinados valores, como puede ser, por ejemplo, manifestar la importancia de la familia tradicional como núcleo básico de la sociedad, esto sólo sería posible si cada uno de los profesores compartiera el concepto. Si deseamos desarrollar una conciencia de prevención del SIDA que patrocine la idea exclusiva de una pareja estable, sin definir el vínculo matrimonial, esta idea se contradice con la primera, y así, sucesivamente. O sea, la estructura de valores de la comunidad docente es un pilar y una condición necesaria para construir un Proyecto de Centro. Y con lo complejo que parece lo dicho, no es un escollo insalvable.

La permanencia de los docentes, o sea del equipo docente en el Instituto, es la principal limitación para que exista un Proyecto de Centro consensuado en lugar de un Proyecto de Centro de la Dirección difícilmente puesto en práctica por los docentes.

Como señalábamos a propósito de una anécdota, la libertad de cátedra consagrada en nuestro sistema educativo a todos los niveles hace imposible que pueda circunscribirse la práctica docente al marco de un plan impuesto. Por otra parte, la elaboración de un Proyecto de Centro consume por lo menos la mitad del año lectivo, de manera que se puede implantar con expectativas de éxito recién al comienzo del año siguiente, cuando no está garantizada la formación del mismo equipo docente que lo produjo. Esta situación no es antojadiza, con la mitad de los docentes actuando en forma interina y no graduados, la movilidad es permanente.

Al comienzo del establecimiento del Plan 96' se resolvió el mantenimiento de los docentes en los liceos reformados durante tres períodos lectivos fueran o no efectivos, pero al extenderse la reforma, la aplicación de esta medida lesionaba derechos consagrados en el Estatuto del Funcionario Docente y ya en el año 2001 la designación se cumplió según esta norma. De todos modos, para los docentes efectivos sería posible formalmente resolver sobre la permanencia en determinado Instituto, lo que ocurre de hecho por la capacidad de los más antiguos para elegir el liceo de su preferencia; pero justamente los Institutos que necesitarían este marco pedagógico-docente -por pertenecer a barrios o localidades socialmente desacreditados, según el prejuicio arraigado en la comunidad- son los que tienen más movilidad y menos docentes efectivos.

La cuestión de la permanencia es sin duda un elemento primordial. Como lo más permanente de un liceo donde se imparte el CBU son sus alumnos, una Dirección interesada en innovar y en crear un ámbito con personalidad constructiva, por medio de un compromiso comunitario voluntario, debería considerar a la población estudiantil individual y colectivamente para elaborar un marco mediador entre las subjetividades y rol institucional de los actores, que incluya los intereses de todos y las peculiaridades de la cultura vernácula.

La facultad del artículo 13 no restringe las fuentes de referencia de la Dirección. Es cierto que el Consejo de Orientación Educativa (COE) puede recomendar la tipificación de faltas y que es el asesor nato de la Dirección, pero esto no es excluyente. Es un mínimo, un referente imprescindible que acompaña a las decisiones de la Dirección, que son de su responsabilidad pero que no se toman necesariamente en la soledad del cargo. Por eso la Dirección tiene una recomendación estatutaria para su nombramiento pero cierto grado de discrecionalidad con tal de que la fundamente. En otras palabras, son docentes que comparten la impronta de la Dirección; o sea, de su confianza. Es el núcleo básico del cuerpo docente y es quien a su tiempo puede refundir las aspiraciones e intereses de la comunidad estudiantil elaborando en conjunto un acuerdo de convivencia que dé vida en la práctica cotidiana a la letra fría del Acta 14.

En la práctica, la iniciativa de un contrato liceal requiere muchas horas de discusión, asambleas, refinamiento de las ideas, en fin, un trabajo mancomunado que merece ser atendido casi como una asignatura más. Pero al mismo tiempo este es el prólogo de la actividad escolar y por lo tanto debería encabezar las actividades del año lectivo. ¿Podría utilizarse el período entre el primero de marzo y la fecha de comienzo de los cursos para diseñar y aprobar el contrato liceal? ¿O por lo menos para delinearlos antes de ponerlo a consideración final de los alumnos?

Admito que no estoy resolviendo ningún problema. No es mi intención proponer una receta y menos dirigir la actuación de la Dirección. Lo que aquí se defiende es la idea de que existen elementos para llevar adelante un acuerdo comunitario con los estudiantes y que el reglamento de disciplina vigente no es una limitación sino un instrumento para su desarrollo.

El adolescente llega al ambiente hostil del CBU donde se siente desamparado: en lugar de una maestra, tiene diez que tratan con él o ella en forma aperiódica y hasta algunos estudiantes llegan a perder el control de sus horarios. Su referente más inmediato es el Profesor Adscripto, justo el que no le enseña ninguna asignatura. Pero todos ellos hacen las veces de policía, fiscal, juez y verdugo de su conducta; y esto se aprende por la práctica o la experiencia ajena. De hecho, ningún alumno se entera o llega a tomar conciencia plena de lo importante que es para el sistema, para los administradores, para cada uno de sus docentes, a menos que se le diga expresamente, a veces por un discurso acerca del deber ser y no por un discurso que indague sobre sus preocupaciones, intereses, expectativas. Porque ellos quieren participar en las decisiones que los afectan, aunque de esa parte de nuestra adolescencia a veces nos olvidamos.

Porque nosotros ya lo sabemos todo acerca de los adolescentes. Por experiencia y porque estudiamos expresamente sobre su psicología. Los reconocemos en un estadio particular del desarrollo biológico y no como adultos imperfectos. Entonces ya sabemos lo que les conviene y todo lo que hacemos es por su bien, aunque ellos por ahora no lo entiendan. Sin embargo, entre las lecciones que estudiamos, nos hablaron de los duelos de la adolescencia por las pérdidas de la niñez, y de su interés en ser escuchados, empezar a delinear el mundo desde el ámbito personal, comenzando por la definición de la propia personalidad, para lo cual practican. Experimentan, y al final logran distinguirse de los demás. El criterio, la responsabilidad, el compromiso y todos los derechos y deberes que se le reconocen a las personas se aprenden practicando. Por eso la palabra que se utiliza es ejercicio.

### 5. Comentarios finales

En definitiva, el contrato liceal es posible y es un elemento constitutivo del Plan de Centro al que por lo tanto precede. Existe un amplio margen por medio de las normas de comportamiento de los estudiantes -el Acta 14- para su desarrollo, y aunque no se puede predecir el resultado de su puesta en práctica -lo mismo que la educación no asegura el éxito-, es evidente que solamente la aplicación lisa y llana de las disposiciones disciplinarias para contener la acción individual y colectiva dentro de ciertos límites legítimos pero no legitimados, o pretender educar a través de la represión, no construye subjetividades críticas, reflexivas y participativas.

Por último, a modo de ejercicio y basado en el planteo de Antonio Bolívar, ya citado, se propone un corpus conceptual y una teoría del Plan de Centro para que sea un iniciador de discusiones acerca de nuestra propia práctica docente y de nuestra disposición a asumir compromisos como parte de una comunidad educativa.



**EL CENTRO ESCOLAR COMO PRINCIPAL CONTEXTO DE EDUCACIÓN Y EVALUACIÓN DE VALORES**

**CORPUS CONCEPTUAL**

**Todo centro escolar (CE) tiene una cultura moral propia.**

El CE provee un conjunto de tareas, procesos y significados en la vida diaria que intencionadamente o no -por presencia o por ausencia - están promoviendo una determinada educación moral.

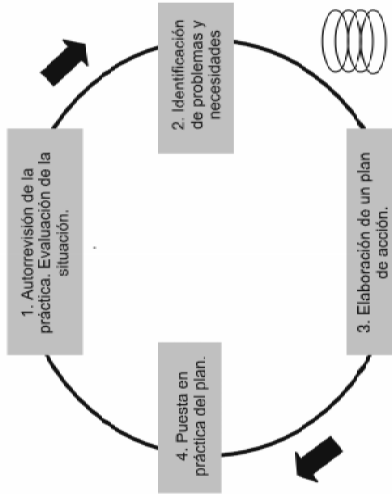
**Los valores actitudes y normas son vividas en el aula, en los pasillos y recreos.**

¿Qué tipo de sociedad, de hombre y de mujer están contribuyendo a modelar las relaciones sociales y educativas que se producen en el CE?

**La lógica del funcionamiento dificulta los cambios en el modo de ver y actuar.**

Es discutible que las actitudes y valores sean contenidos, formas implícitas en los modos de trabajar los contenidos escolares.

**CONDICIONES PARA INICIAR UN PROCESO DE MEJORA**



1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_

No se debe plantear discursivamente unas normas o principios morales que no coincidan con las vividas en el centro escolar.

**La moral no se enseña, se vive.**

La imagen del centro escolar puede ser la de organización formal burocrática en oposición a la de comunidad educativa.

**Una educación en valores es una acción colegiada del CE.**

Se necesitan valores y actitudes consensuados y promovidos en conjunto por todo el profesorado para que existan referentes de evaluación.

**Las relaciones comunitarias son un contexto más adecuado para la educación y evaluación de valores y actitudes.**

El proyecto de centro podría ser uno de los espacios donde planificar y autoevaluar la educación en valores y la "calidad moral" que está ofreciendo el centro escolar.

**¿EN QUÉ CONDICIONES CONSIDERA QUE PODRÍA APLICARSE ESTE MODELO DENTRO DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA A.N.E.P.?**

## Bibliografía

- Aberastury, A. y Knobel, M. (1970): *La adolescencia normal*, Ed. Paidós, Buenos Aires.
- ANEP (1998): *Guía de Apoyo al Docente*, Programa MESyFOD, Montevideo.
- ANEP (s/d): *Normas de comportamiento*, Resolución 2 del Acta 14.
- ANEP, Ordenanza No. 45, *Estatuto del Funcionario docente*.
- Bolívar, A.: "La evaluación de valores y actitudes" (s/d).
- Comité de Iso Derechos del Niño en Uruguay (2001): "La incorporación de los Derechos del Niño en las políticas públicas en el Uruguay", Cap. IV, *Los reglamentos de disciplina en las escuelas y liceos*, Montevideo.
- Constitución de la República Oriental del Uruguay.
- Erikson, E. (1968): "Identidad, juventud y crisis" (s/d).
- Gomes da Costa, A.C. (2000): "El educador tutor y la pedagogía de la presencia" en *Una escuela para adolescentes. Reflexiones y valoraciones*, Ed. UNICEF-Losada, Buenos Aires.
- Leal, G. (2002): "*Nuevas tendencias en los imaginarios adolescentes*", mimeo.
- ONU (1989): *Convención sobre los Derechos del Niño*.
- Tenti Fanfani, E. (1999): *Más allá de las amonestaciones: el orden democrático en las instituciones escolares*, Cuadernos de UNICEF, N°7, Buenos Aires.