

# ES

## DISEÑO CURRICULAR PARA LA ES CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA

■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ 1° A 3° AÑO



Gobierno de la  
**Provincia**  
de Buenos Aires

Dirección General de Cultura y Educación

# AUTORIDADES

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

GOBERNADOR

Sr. Daniel Scioli

DIRECTOR GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

PRESIDENTE DEL CONSEJO GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Prof. Mario Oporto

VICEPRESIDENTE 1° DEL CONSEJO GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Prof. Daniel Lauría

JEFE DE GABINETE

Lic. Gustavo Grasso

SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN

Lic. Daniel Belinche

DIRECTOR PROVINCIAL DE INSPECCIÓN GENERAL

Prof. Jorge Ameal

DIRECTOR PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

Dr. Néstor Ribet

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN INICIAL

Mg. Elisa Spakowsky

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Prof. Mirta Torres

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Mg. Claudia Bracchi

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y CAPACITACIÓN EDUCATIVA

Lic. María Verónica Piovani

DIRECTOR DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Prof. Sergio Balderrabano

DIRECTOR DE EDUCACIÓN FÍSICA

Prof. Alejandro Ricci

PROGRAMA DE TRANSFORMACIONES CURRICULARES

Prof. Graciela De Vita

# AUTORIDADES

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

GOBERNADOR

Ing. Felipe Solá

DIRECTORA GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Dra. Adriana Puiggrós

VICEPRESIDENTE 1º DEL CONSEJO GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Lic. Rafael Gagliano

JEFE DE GABINETE

Lic. Luciano Sanguinetti

SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN

Ing. Eduardo Dillon

DIRECTOR PROVINCIAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Lic. Ariel Zysman

DIRECTORA DE GESTIÓN CURRICULAR

Lic. Marina Paulozzo

DIRECTOR DE GESTIÓN INSTITUCIONAL

Lic. Jorge Garay

DIRECTOR DE CONTEXTOS DE DESARROLLO EDUCATIVO

Ing. Ariel Zugazúa

DIRECTOR PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN ESTATAL

Prof. Roque Costa

DIRECTOR PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

Dr. Néstor Ribet

PROGRAMA TRANSFORMACIONES CURRICULARES

Prof. Graciela De Vita

DIRECTOR PROVINCIAL DE INFORMACIÓN Y PLANEAMIENTO EDUCATIVO

Lic. Carlos Giordano

DIRECTOR DE PRODUCCIÓN DE CONTENIDOS

Lic. Santiago Albarracín

---



DISEÑO CURRICULAR PARA LA  
EDUCACIÓN SECUNDARIA  
CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA



1° A 3° AÑO



Gobierno de la  
**Provincia**  
de Buenos Aires

Dirección General de Cultura y Educación

Dirección General de Cultura y Educación

Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Construcción de Ciudadanía: 1° a 3° año / Dirección General de Cultura y Educación; coordinado por Ariel Zysman y Marina Paulozzo - 1a ed. - La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2007.

200 p. ; 28x20 cm.

ISBN 978-987-1266-23-4

1. Educación Secundaria. 2. Diseño Curricular. I. Zysman, Ariel, coord. II. Paulozzo, Marina, coord. III. Título

CDD 373.2

**Edición y diseño**

Dirección de Producción de Contenidos

© 2008, Dirección General de Cultura y Educación  
Subsecretaría de Educación  
Calle 13 entre 56 y 57 (1900) La Plata  
Provincia de Buenos Aires

ISBN 978-987-1266-29-6

Hecho el depósito que marca la Ley N° 11.723

[dir\\_contenidos@ed.gba.gov.ar](mailto:dir_contenidos@ed.gba.gov.ar)

---

# SUMARIO

■ Resolución .....	7
■ Marco General para la Educación Secundaria .....	9
Introducción .....	9
La Educación Secundaria del Sistema Educativo Provincial .....	9
Fundamentos de la propuesta para la Educación Secundaria .....	12
Sobre el lenguaje y el conocimiento en la escuela .....	15
■ Diseño Curricular de la Materia Construcción de Ciudadanía .....	19
Introducción .....	21
Propósitos de Construcción de Ciudadanía para la Educación Secundaria .....	22
Contenidos .....	22
Gradualidad .....	22
La incorporación de la materia Construcción de Ciudadanía .....	23
Encuadre teórico .....	23
Encuadre metodológico .....	26
Definición de los conceptos estructurantes .....	29
Definición del tema y su problematización .....	37
La definición de los ámbitos de Construcción de Ciudadanía .....	40
Desarrollo del proyecto .....	41
Expectativas de logro .....	42
Ejemplo de trabajo didáctico .....	49
Evaluación .....	50
Consideraciones acerca de la evaluación .....	50
Bibliografía .....	52
Legislación .....	55
■ Ámbitos de Construcción de Ciudadanía	
■ 1. AMBIENTE .....	57
■ 2. ARTE .....	71
■ 3. COMUNICACIÓN Y TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN .....	81
■ 4. ESTADO Y POLÍTICA .....	99
■ 5. IDENTIDADES Y RELACIONES INTERCULTURALES .....	119
■ 6. RECREACIÓN Y DEPORTE .....	135
■ 7. SALUD, ALIMENTACIÓN y DROGAS .....	145
■ 8. SEXUALIDAD Y GÉNERO .....	165
■ 9. TRABAJO .....	185

---

# EQUIPO DE ESPECIALISTAS

## Coordinadoras

Dra. Mariana Chaves y Prof. Mariana Melgarejo

## Asistentes Operativos

Lic. Soledada Gerrero y Natalia Peluso

## ESPECIALISTAS POR TEMA

■ Ambiente	Dirección de Gestión Educativo Ambiental Subdirección Escuelas Agropecuarias, Dirección de Educación Técnico Profesional  Esp. Educ. Ambiental Daniela García Lic. Gabriel Alvarez
■ Arte	Dirección de Educación Artística
■ Comunicación y tecnologías de la información	Lic. Andrea Iotti Lectura crítica: Lic. Luciana Mignoli y Lic. Diego Richiusa
■ Estado y política	Lic. Adrián Melo Mgter. Pedro Nuñez Dra. Mariana Chaves
■ Identidades y relaciones interculturales	Dirección de Educación Intercultural Lectura crítica: Dra. Silvia Elizalde
■ Recreación y deporte	Dirección de Educación Física
■ Salud, alimentación y drogas	Ministerio de Salud (Salud) Prof. Mariana Melgarejo (Alimentación) Mgter. Roberta Müller (Drogas)
■ Sexualidad y género	Lic. Cristina Pastori Lic. Adrián Melo Dra. Silvia Elizalde Colaboración: Mgter. Roberta Müller
■ Trabajo	Esp. Adm. Educ. Carolina Berliner Colaboración: Lic. Ivanna Bleyнат

## RESOLUCIÓN

Visto el Expediente N° 5802-2507845/07, la Ley Provincial de Educación, N° 13688, y la Resolución N° 3233/06; y

### CONSIDERANDO:

Que en la estructura curricular de la Educación Secundaria se incorpora la materia Construcción de Ciudadanía según obra en el Anexo II de la Resolución N° 3233/06;

Que Construcción de Ciudadanía tiene como propósito incluir en la escuela los saberes socialmente productivos, las prácticas y los intereses que las personas jóvenes poseen, transformándolos en objetos de conocimiento a través de proyectos;

Que asimismo procura generar un espacio escolar donde los sujetos comprendan y aprendan la ciudadanía como construcción socio – histórica y como práctica política;

Que generará las condiciones institucionales que permitan extender lo aprendido en las clases más allá de la escolarización a fin de construir conjuntamente herramientas que potencien la expresión, participación y acción de los sujetos en el ejercicio de una ciudadanía activa;

Que la materia Construcción de Ciudadanía se enmarca en un enfoque de derechos conforme lo establecen las leyes nacionales N° 26061, N° 23849, leyes provinciales N° 13298, N° 13634 y N° 13645 y legislación internacional;

Que los saberes, prácticas e intereses antes mencionados serán trabajados en el marco de ámbitos que se definen como espacios de construcción de ciudadanía que se recortan para su abordaje en un contexto de aula;

Que en uso de las facultades conferidas por el artículo 69° inc. e) de la Ley N° 13688, resulta viable el dictado del pertinente acto resolutivo;

Que el Consejo General de Cultura y Educación aprobó el despacho de la Comisión de Asuntos Técnico Pedagógicos en Sesión de fecha 16-08-07 y aconseja el dictado del correspondiente acto resolutivo;

Por ello,

LA DIRECTORA GENERAL DE CULTURA Y EDUCACION  
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

RESUELVE

ARTÍCULO 1°. Aprobar el Diseño Curricular correspondiente a 1° y 2° año de la materia Construcción de Ciudadanía de la Educación Secundaria, para ser implementado a partir del ciclo lectivo de 2008 en sus primeros dos años que como Anexo 1 forma parte de la presente Resolución y consta de folios.

ARTÍCULO 2°. Aprobar el Diseño Curricular correspondiente a 3° año de la materia Construcción de Ciudadanía de la Educación Secundaria, para ser implementado a partir del ciclo lectivo 2009, ad referendum de la aprobación del Diseño Curricular de 3er. Año, que como Anexo 1 forma parte de la presente Resolución y consta de folios.

ARTÍCULO 3°. Establecer que la carga horaria de la materia es la aprobada en las Resoluciones de aprobación de los diseños curriculares de cada uno de los años de la Educación Secundaria.

ARTÍCULO 4°. Aprobar los ámbitos de Construcción de Ciudadanía definidos en los Anexos 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10 que forman parte de la presente Resolución y constan de:

ARTÍCULO 5°. Establecer que las escuelas de gestión privada podrán adecuar el contenido del Ámbito: Sexualidad y Género (Anexo 9), a partir de sus idearios pedagógicos.

ARTICULO 6°. La presente Resolución será refrendada por la Vicepresidencia 1° del Consejo General de Cultura y Educación.

ARTICULO 7°. Registrar esta Resolución que será desglosada para su archivo en la Dirección de Coordinación Administrativa, la que en su lugar agregará copia autenticada de la misma; comunicar al Departamento Mesa General de Entradas y Salidas; notificar al Consejo General de Cultura y Educación; a la Subsecretaría de Educación; a la Dirección Provincial de Educación de Gestión Estatal; a la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada; a la Dirección Provincial de Inspección General; y a la Dirección Centro de Documentación e Investigación Educativa. Cumplido, archivar.

RESOLUCION N° 2496-07

# MARCO GENERAL PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

## INTRODUCCIÓN

A diez años de la implementación de la Transformación del Sistema Educativo en la Provincia de Buenos Aires y frente a los desafíos que implica concebir la educación del siglo XXI, la Dirección General de Cultura y Educación elaboró una nueva propuesta pedagógica para la educación de los jóvenes adolescentes bonaerenses que garantice la terminalidad de la escuela secundaria en condiciones de continuar los estudios en el nivel superior, pero también de ingresar al mundo productivo con herramientas indispensables para transitar el ámbito laboral y ser ciudadanos en condiciones de ejercer sus derechos y deberes, hacer oír su voz con profundo respeto por las instituciones democráticas, y en la plenitud de los ejercicios de las propias prácticas sociales y culturales.

Esta nueva propuesta para el sistema educativo provincial implica un profundo cambio en la concepción político-pedagógica de los sujetos destinatarios y se plasma en una nueva organización de la Educación Secundaria que ubica este tránsito educativo como el espacio de escolaridad que atiende a sujetos púberes, adolescentes y jóvenes, y tiene como objetivo fundamental lograr la inclusión, permanencia y acreditación de la educación secundaria de todos los alumnos y las alumnas bonaerenses, para lo cual resulta indispensable realizar una nueva propuesta de enseñanza.

De esta manera, la Educación Secundaria se organiza en 6 años de escolaridad distribuidos en 3 años de Secundaria Básica y 3 años de Secundaria Superior.

## LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL SISTEMA EDUCATIVO PROVINCIAL

Históricamente, el nivel secundario se constituyó como un ciclo de carácter no obligatorio y preparatorio para el ingreso a los estudios superiores, reservado para las futuras "clases dirigentes". Así nació el Bachillerato clásico, humanista y enciclopedista cuya función era seleccionar a los alumnos/as que estarían en condiciones de ingresar a la Universidad. A lo largo de la historia, al bachillerato clásico se fueron sumando distintas modalidades: escuelas de comercio, industriales, técnicas que otorgaban distintos títulos según la orientación. Creaciones de orientaciones y modalidades de organización y propuestas de reformas signaron la enseñanza media (o secundaria), a lo que se sumó siempre la tensión por el reconocimiento social y la validez de los títulos que otorgaba: desde las Escuelas Normales y la preparación de las maestras normales, hasta las escuelas técnicas y los conflictos para el ingreso a la Universidad.

No obstante, a medida que el sistema educativo del país, y en particular el de la Provincia de Buenos Aires, se fueron expandiendo, y la escuela primaria se convirtió en la escuela para todos, la secundaria sintió la presión de la población por ocupar un lugar en sus aulas. De esta manera, la función selectiva y preparatoria con la que había nacido la escuela secundaria se vio sacudida por los cambios socioculturales, históricos y políticos y por la expansión de la escuela primaria y el acceso de grandes masas poblacionales al nivel medio, que pondrían en cuestión este rasgo fundacional.

A la preparación para los estudios superiores se sumaron la necesidad de formar para el trabajo (objetivos que se plasmaron en las escuelas de comercio, industriales y más tarde las escuelas técnicas) y la formación integral de los ciudadanos, que se plasmó en los distintos diseños curriculares humanistas y enciclopedistas, con la definición de materias que atravesaron todas las modalidades de escuela media (lengua, literatura, historia, geografía y educación cívica o educación moral, formación ética y ciudadana según la época, entre otras) y que se convirtieron en conocimientos considerados indispensables a ser transmitidos por la escuela.

Sin embargo, no fue hasta la Ley Federal de Educación (Ley N° 24.195/93) que el nivel medio (o secundario) contó con una ley orgánica para organizar el conjunto del nivel. En dicha ley, las viejas mo-

dalidades y orientaciones del secundario fueron modificadas junto con el resto del sistema educativo, dejando como segunda enseñanza los últimos tres años organizados como nivel Polimodal con distintas orientaciones. En esta transformación, los primeros dos años de la vieja estructura del secundario fueron absorbidos por la Educación General Básica. En la Provincia de Buenos Aires, al igual que en muchas jurisdicciones del país, el 1ero y el 2do año de la ex escuela secundaria se transformaron en los últimos dos años de una escuela primaria prolongada.

Cabe destacar que el cambio operado por la reestructuración del sistema a partir de la Ley Federal de Educación obedecía, en gran parte, al momento histórico que marcaba la necesidad de extender una educación común básica y obligatoria para todos los alumnos y las alumnas. No obstante, dicha reestructuración ligó la exigencia de ampliar la base común de conocimientos y experiencias a la modificación del sistema educativo en el cual la escuela secundaria quedó desdibujada y, por lo tanto, a los conflictos y tensiones históricas se sumaron otros nuevos, vinculados a la creación de un ciclo que institucionalmente sumó características de la vieja escuela primaria en su vida cotidiana, pero que a la vez sostuvo viejas prácticas selectivas y expulsivas de la vieja escuela secundaria.

Comenzado el siglo XXI, y luego de diez años de implementación de la Ley Federal de Educación, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires entiende que es preciso reconfigurar el sistema educativo con vistas a hacer frente a los desafíos actuales y futuros de los bonaerenses, para lo cual es preciso estructurar una nueva secundaria.

Es en este sentido que, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206 la Provincia de Buenos Aires profundizó el proceso de análisis, reflexión crítica y participativa con todos los sectores sociales que derivó en la sanción de la nueva Ley de Educación Provincial N° 13.688 que, en vinculación con la LEN, define la Educación Secundaria de 6 años y obligatoria.

La nueva secundaria recoge los mandatos históricos del nivel, pero resignificados en el contexto actual y futuro de la Provincia, el país, la región y el mundo.

La nueva secundaria cumple con la prolongación de la educación común y la obligatoriedad, al tiempo que respeta las características sociales, culturales y etarias del grupo destinatario, proponiendo una nueva estructura para el sistema. Esta nueva estructura tiene en el centro de sus preocupaciones el desafío de lograr la inclusión para que todos los jóvenes y las jóvenes de la provincia terminen la educación obligatoria, asegurando los conocimientos y herramientas necesarias para completar los estudios secundarios y continuar en la educación superior.

Para ello se considera a la nueva secundaria como el espacio privilegiado para la educación de los adolescentes y las adolescentes bonaerenses, un lugar que busca el reconocimiento de las prácticas juveniles y las incluye en propuestas pedagógicas que les posibilitan fortalecer su identidad, construir proyectos de futuro y acceder al acervo cultural construido por la humanidad, interpelando a los sujetos en su complejidad, en la tensión de la convivencia intergeneracional para la cual los adultos de la escuela ocupan su lugar como responsables de transmitir la cultura a las nuevas generaciones.

En consecuencia, la Educación Secundaria de seis años de duración tiene como propósitos:

- ofrecer situaciones y experiencias que permitan a los alumnos y las alumnas la adquisición de saberes para continuar sus estudios;
- fortalecer la formación de ciudadanos y ciudadanas;
- vincular la escuela y el mundo del trabajo a través de una inclusión crítica y transformadora de los alumnos/as en el ámbito productivo.

## **Adquirir saberes para continuar los estudios**

Una de las funciones centrales de la Educación Secundaria es la de reorganizar, sistematizar y profundizar los saberes adquiridos en la Educación Primaria y avanzar en la adquisición de nuevos saberes que sienten las bases para la continuación de los estudios asegurando la inclusión, permanencia y continuidad de los alumnos y las alumnas en el sistema educativo provincial y nacional mediante una propuesta de enseñanza específica, universal y obligatoria, que a la vez promueva la reflexión y comprensión del derecho de acceso al patrimonio cultural de la Provincia, el país y el mundo.

La selección de los conocimientos a ser enseñados en este nivel es un recorte de la vastedad de conocimientos, experiencias y saberes que forman parte de la cultura. Atendiendo a la necesidad de contar con un repertorio posible de ser enseñado en la escuela, la propuesta curricular que se presenta se dirige no sólo a que los alumnos/as adquieran esos saberes, sino que además puedan reconocerlos como aquellos conocimientos necesarios, pero a la vez precarios, inestables y siempre cambiantes, producto del constante movimiento de la ciencia, las artes y la filosofía, al que tienen el derecho fundamental de acceder como sujetos sociales.

A su vez, la profundización y sistematización de estos conocimientos a lo largo de la escolaridad secundaria permitirán a los alumnos/as introducirse en el estudio sistemático de determinados campos del saber que sienten las bases para garantizar la continuidad de sus estudios y para ser sujetos de transformación social.

El plantear como finalidad la continuidad de los estudios en el nivel superior no tiene por única intención el éxito en el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes en los siguientes niveles educativos del sistema. Las experiencias pedagógicas potentes y profundas en el acceso al conocimiento de las artes, la literatura, las ciencias y otros campos de conocimiento permiten realizar mejores elecciones en el momento de decidir qué seguir estudiando.

### **Fortalecer la formación de ciudadanos y ciudadanas**

Partiendo del reconocimiento de los alumnos/as de la Educación Secundaria como sujetos adolescentes y jóvenes, y considerando que es desde sus propias prácticas que se constituyen en ciudadanos, se busca provocar el reconocimiento de las prácticas juveniles y transformarlas en parte constitutiva de las experiencias pedagógicas de la escolaridad para fortalecer la identidad, la ciudadanía y la preparación para el mundo adulto, entendiendo que su inclusión en la escuela hace posible la formación de sujetos libres para expresarse, actuar y transformar la sociedad.

El trabajo sobre las propias prácticas de los sujetos, sus intereses y particularidades como un grupo fundamentalmente heterogéneo en sus historias, sus contextos y convicciones debe ser el centro de acción de la escuela por lo cual enseñar y aprender los Derechos y Deberes es condición necesaria pero no suficiente para ser ciudadano. En una sociedad compleja, signada por la desigualdad, ser ciudadano no es equiparable a la posibilidad de ejercer sus derechos, aunque esto constituye parte fundamental de su construcción. Se es ciudadano aún en las situaciones en las que el ejercicio de los derechos se ve coartado total o parcialmente, y es justamente porque es ciudadano por lo que se debe ser reconocido como parte integrante de la sociedad. A partir de ello deben considerarse las prácticas culturales de los diversos grupos, entendiendo que el sólo reconocimiento de la diversidad y la diferencia no permite avanzar en la interculturalidad: para ello es necesario intervenir y actuar en la conflictividad que implican necesariamente las relaciones sociales.

### **Vincular la escuela con el mundo del trabajo**

Gran parte de los adolescentes y las adolescentes que asisten a las escuelas de la Provincia trabajan o han trabajado debido a las necesidades y carencias familiares a las que deben hacer frente. Sin embargo, y a pesar de su temprana incorporación al mundo productivo, las jóvenes y los jóvenes son objeto de discriminaciones y abusos en los ámbitos del trabajo justamente por su condición en los jóvenes considerados "inexpertos", por ser menores de edad y no estar contemplados en los derechos laborales y por realizar, en la mayoría de los casos, las tareas que los adultos no quieren realizar.

No obstante, se considera que no es función de la escuela secundaria la temprana especialización para el mundo del trabajo sino la de brindar oportunidades para conocer los distintos ámbitos productivos, reflexionar sobre su constitución histórica y actual, y el lugar que ellos pueden y deben ocupar y transformar. Esto implica incluir el trabajo como objeto de conocimiento que permita a los alumnos/as reconocer, problematizar y cuestionar el mundo productivo en el cual están inmersos o al cual se incorporarán en breve.

Asimismo, y en concordancia con la formación de ciudadanos y la inclusión de las prácticas juveniles,

es preciso reconocer los saberes del trabajo que portan los jóvenes y adolescentes para potenciar los saberes socialmente productivos que ya poseen.

El trabajo, en este sentido, debe dejar de considerarse objeto privativo de ciertas modalidades de la secundaria y convertirse en un concepto estructurante de la nueva Educación Secundaria provincial para que “trabajar o estudiar” no se transformen en decisiones excluyentes. Los jóvenes y las jóvenes bonaerenses tienen que contar con un tránsito formativo que les permita conocer, problematizar y profundizar los conocimientos para tomar decisiones futuras sobre la continuidad de estudios y su inserción en el mundo productivo.

En función de avanzar en la construcción de la Nueva Secundaria del sistema educativo provincial se ha elaborado una nueva propuesta de enseñanza que se plasma en el presente Diseño Curricular. Se espera que el mismo actúe como un instrumento de acción para los docentes, directivos y para las diversas instancias de asesoramiento y supervisión de las escuelas, y se constituya en un documento público para alumnos/as y padres respecto de las definiciones educativas del nivel.

El currículum que aquí se presenta constituye, por otro lado, un programa de acción para los próximos años que, en un lapso no mayor a cinco años, deberá evaluarse, ajustarse y modificarse.

## FUNDAMENTOS DE LA PROPUESTA PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Toda propuesta de enseñanza lleva implícitos o explícitos fundamentos pedagógicos que le otorgan cohesión, coherencia y pertinencia. En este Diseño Curricular se decide hacerlos explícitos, entendiendo que cada una de las decisiones que se tomaron en la elaboración del presente currículum están anclados en una determinada concepción de lo educativo.

En este Diseño Curricular se parte de concebir al Currículum como la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa (De Alba; 2002). Esta definición implica entonces que el currículum es una propuesta histórica, cultural, social y políticamente contextualizada y, por lo tanto, producto de un devenir histórico. De la misma manera entonces, dicha propuesta a la vez que presenta su potencialidad transformadora, presenta sus límites y por lo tanto la futura necesidad de ser modificada.

Asimismo, esta concepción abarca no sólo la prescripción que se realiza en el documento curricular sino que incorpora las prácticas concretas de todos los actores educativos vinculados a través de las distintas instancias del sistema.

No obstante, el documento curricular reviste un carácter fundamental en tanto propuesta de trabajo que requiere de cambios en las prácticas institucionales y por lo tanto constituye un desafío a futuro, una apuesta a transformar la enseñanza y mejorar los aprendizajes de los alumnos/as de las escuelas.

Dicha síntesis cultural ha sido conceptualizada para este Diseño Curricular en algunos elementos que se articulan entre sí, originando el contorno dentro del cual se inscriben las decisiones de enfoque, selección y organización de los contenidos de cada materia para su enseñanza.

La trama conceptual que aquí se presenta responde a la necesidad de elaborar una propuesta para la educación de jóvenes, por lo que compromete a sujetos en interacción y los productos de estos vínculos e intercambios. Por otra parte, significa contextualizarlo en la vastedad del territorio bonaerense y, al mismo tiempo, en la institución escolar.

En este sentido, definir un currículum para los jóvenes bonaerenses implica tanto tomar decisiones acerca del conjunto de saberes, conocimientos y recortes disciplinares que deberán realizarse, como definir las condiciones en las que deberán ser enseñados. Se pretende constituir un espacio que reconozca y aproveche las prácticas juveniles, los saberes socialmente aprendidos, para potenciar las enseñanzas y los aprendizajes.

Por ende, una de las concepciones que fundamentan este tránsito educativo es la asunción de los niños, adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho. Es dentro de este paradigma de interpretación de los actores sociales que se piensa y se interpela al joven como un actor completo, un sujeto pleno, con derechos y con capacidad de ejercer y construir ciudadanía.

La ciudadanía se sitúa de este modo como un concepto clave en esta propuesta político-educativa y es entendida como el producto de los vínculos entre las personas, y por lo tanto conflictiva, ya que las relaciones sociales en comunidad lo son. De este modo se recuperan las prácticas cotidianas como prácticas juveniles, prácticas pedagógicas, escolares y/o institucionales que podrán ser interpeladas desde otros lugares sociales al reconocer las tensiones que llevan implícitas. Una ciudadanía que se construye, se desarrolla y se ejerce tanto dentro como fuera de la escuela: al aprender, al expresarse, al educarse, al organizarse, al vincularse con otros jóvenes y con otras generaciones.

En ocasiones en la escuela se ha trabajado desde una representación del ciudadano "aislado", fuera de otras determinaciones más allá de las propias capacidades, una representación de ciudadano que puede ejercer su ciudadanía en una sociedad ideal, sin conflictos ni contradicciones, y por ende sin atravesamientos de poder ni resistencias. Es la ilusión de sujetos que únicamente necesitan "aprender a ser ciudadanos", para que les esté garantizado el ejercicio de su ciudadanía. Por otro lado, desde esta perspectiva también se refuerza la idea de que es principalmente en su tránsito por la escuela donde los niños y jóvenes se "transforman en ciudadanos" cuando la sociedad se sostiene en muchas otras instituciones que deben integrarse en la construcción de ciudadanía.

Resignificar estas concepciones implica desandar esta definición estática de la ciudadanía, para pasar a trabajar en las escuelas con una ciudadanía activa, que se enseña y se aprende como práctica y ejercicio de poder, y no sólo como abstracción.

Trabajar con y desde la ciudadanía activa implica, en consecuencia, centrarse en un segundo concepto central en la presente propuesta.

La ciudadanía se ejerce desde las prácticas particulares de grupos y sujetos sociales. Estas prácticas ciudadanas son entonces prácticas que ponen al descubierto la trama de las relaciones sociales y por lo tanto la conflictividad de las interacciones. Desde la perspectiva que se adopta en este Diseño Curricular, la noción de interculturalidad se entrelaza con la concepción de ciudadanía para enfrentar los desafíos que implica educar en un contexto de diversidad cultural, diferencia social y desigualdad económica, y actuar en el terreno de las relaciones sociales entendidas como producto del conflicto y no de la pasividad de la convivencia de los distintos grupos sociales y culturales.

La interculturalidad es, como señala Canadell, ante todo, una actitud, una manera de percibirse uno mismo y la propia cultura como partes integrantes de un complejo interrelacionado que llamamos mundo. Toda cultura se fundamenta en una manera de estar en el mundo y de percibirlo. Esta experiencia constituye la base de nuestros pensamientos sobre la realidad (Canadell; 2001). Por ello, una cultura no es solamente una manera particular de entenderla, sino una realidad propia. Así, decimos que la interculturalidad consiste en entrar en otra experiencia del mundo.<sup>1</sup>

Cada cultura pregunta y responde desde su contexto y desde su sensibilidad, construyendo un ámbito de significación propio.

La interculturalidad implica reconocer el valor único de cada interpretación del mundo. La actitud intercultural en la educación consiste pues, en crear la conciencia de la interrelación entre persona y entorno, y entre los diversos universos culturales; significa, adoptar como categoría básica del conocimiento la relación.<sup>2</sup>

La escuela trabaja como una institución social con voluntad inclusora e integradora, y con capacidad para albergar proyectos de futuro, aún en los contextos más críticos. Las diversas experiencias educativas desarrolladas en la provincia intentan hallar códigos y significados que encuentren nuevos sentidos a su tarea.

La interculturalidad como concepción y posicionamiento en este Diseño Curricular significa el tratamiento de la diversidad, las visiones de y sobre los otros en los escenarios escolares, los desafíos e implicancias para una pedagogía intercultural, sus límites y potencialidades para la acción escolar.

La primera premisa es: somos y nos constituimos en "sujetos en relación con otros".

<sup>1</sup> DGCyE, Dirección de Primaria Básica, Subdirección Planes, Programas y Proyectos, Consideraciones acerca de la interculturalidad. Implicancias y desafíos para la educación de la Provincia. La Plata, DGCyE, 2006.

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 13.

En cada escuela y en cada aula, la experiencia educativa se desarrolla en la diversidad, la desigualdad y la diferencia. Su tratamiento dependerá del carácter de las intervenciones y las creencias y valores que las sustentan, es decir, de cómo cada sujeto y cada institución, crea la imagen de esos otros con los que deben compartir espacios y momentos, y cómo esa imagen repercute en el vínculo pedagógico y social que se crea entre ellos.

La visión de y sobre los otros define los principales objetivos y contenidos de la escuela, define la enseñanza, la interpretación de las causas de las dificultades escolares y sus posibles soluciones. En consecuencia, genera diversas prácticas educativas, según lo que se considere que es la misión o finalidad de la escuela, y por ende, qué deben hacer los y las docentes, condicionando las ideas sobre por qué aprenden o no aprenden los alumnos/as y en este caso, cómo solucionarlo.<sup>3</sup>

Las diferentes representaciones de y sobre los otros producen respuestas institucionales. Por ejemplo, la asimilación de los otros como uniformización u homogenización ha sido una de las respuestas históricas que el sistema educativo ha dado a la diversidad. La asimilación del diferente y no la aceptación de la diferencia ha traído como consecuencia la anulación, la negativización o la invisibilidad de otras prácticas culturales, saberes y experiencias para la imposición de aquello que se considera mejor o ha logrado instalarse como legítimo.

Otra visión estereotipante es aquella que lee las desigualdades sociales y económicas como diversidades culturales, confundiendo diversidad con desigualdad. Emparentar "diversidad" con "desigualdad" legitima la reproducción de la exclusión y sus consecuencias didácticas se manifiestan, entre otras formas, en el tratamiento diferenciado de los contenidos curriculares. Separar diversidad y desigualdad implica un acto de reconocimiento de que existen prácticas que no son producto de la diversidad de los grupos, sino consecuencias de las desigualdades sociales y económicas, y que dichas desigualdades no sólo no ameritan un tratamiento diferenciado de los contenidos, sino que implican como decisión fundamental concebir que todos y todas tienen el derecho al acceso, la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos que transmite la escuela.

En este sentido se cuestionan la idea de "tolerancia", porque implicaría aceptar y compartir con los otros "diferentes", "diversos", siempre y cuando nadie cambie de lugar, y la idea de "riesgo educativo", que define el lugar recortado de esos otros que son tolerados. Por lo tanto, las condiciones en las que se producen los procesos institucionales de enseñanza y aprendizaje se ven afectados para todos los alumnos/as y no sólo los que están supuestamente en riesgo, los que son "tolerados".

Concebir a la escuela como lugar de inclusión de los alumnos/as, como sujetos de diversidad, afecta directamente la concepción y producción pedagógico-didáctica.

La escuela es uno de los espacios públicos en los que se realizan políticas de reconocimiento. La escuela constituye ese lugar de encuentro intercultural y esto implica:

- generar experiencias de integración e intercambio;
- definir los conocimientos que circulan en cada contexto intercultural en términos escolares;
- valorar la interacción con otros diferentes como productora de aprendizajes;
- reconocer los saberes que posee cada sujeto como instrumento y producto del vínculo con los otros;
- capitalizar la presencia de la diversidad cultural en toda situación educativa y no sólo en algunos grupos y no en otros;
- crear vínculos entre los sujetos que aseguren que su diversidad y sus diferencias no devengan en desigualdad educativa.

Dichos enunciados acerca de las prácticas escolares, la ciudadanía y la interculturalidad implican reconocer a los sujetos sociales como otro de los conceptos estructurantes para la presente propuesta curricular y en particular, reconocer que las prácticas escolares son prácticas que ponen en relación a personas adultas, jóvenes y adolescentes en sus condiciones de docentes y alumnos/as respectivamente.

A lo largo del presente apartado se ha hecho mención a las particularidades que asumen las prácticas culturales refiriéndose particularmente a los jóvenes. Sin embargo, es preciso recomponer dichos

<sup>3</sup> Ibídem, p. 13.

enunciados para dar cuenta de ciertos aspectos fundamentales del Diseño Curricular. En primer lugar, los sujetos sólo pueden intervenir activamente en una relación comunicativa si los otros los reconocen como "portadores" de cultura, de valores, de hábitos y saberes que son necesarios confrontar con otro grupo de valores y hábitos como es el que se plantea en la escuela. En este sentido en la escuela las relaciones comunicativas, por excelencia, son la de enseñanza y la de aprendizaje.

A lo largo de la historia de la educación se han forjado representaciones e imaginarios acerca de los jóvenes y sus prácticas y específicamente de los adolescentes como alumnos/as de la escuela. En estos imaginarios pueden reconocerse ciertas concepciones que provocan consecuencias en dichos procesos comunicativos.

Así, concebir a los adolescentes como un grupo homogéneo que comparte ciertas características generales propias de su edad acarrió prácticas de selección y discriminación hacia aquellos sujetos que no se comportaban según lo esperado. La idea de la existencia de sujetos "diferentes" en la escuela casi siempre fue considerada en términos negativos: la diferencia era respecto al "modelo ideal" de adolescente, joven y alumno/a.

Por otra parte, estos "modelos ideales" fueron y son siempre considerados desde un determinado punto de vista: el de los adultos, y esto implica entonces que las diferencias respecto del "ser joven" se establecen tomando como punto comparativo al adulto al cual se lo concibe como la forma más acabada de ser sujeto. Por lo tanto, los adolescentes y jóvenes sólo son interpelados desde lo que les falta para ser adultos: falta de madurez, falta de hábitos, falta de cultura, entre otras posibles.

Sin embargo, en la actualidad, los jóvenes y adolescentes expresan cada vez con más fuerza, y en muchos casos con violencia, que no están vacíos: tienen hábitos, tienen prácticas culturales, tienen valores, aunque no sean los que se sostienen en la escuela; y sus expresiones son resistentes y dadoras de identidad al punto de resistir a la imposición de los otros, y a lo que propone la escuela. En este sentido, la escuela sólo le exige al joven su ubicación de alumno/a y no como joven y adolescente.

No obstante, los estudios de juventud, con relación a la escuela media, muestran que para la mayoría de los jóvenes la escuela es un lugar importante, está muy presente en sus vidas y tiene varios sentidos. Allí se practica no sólo la relación con los pares generacionales, sino entre los géneros y con otras generaciones, clases y etnias.

A su vez, la escuela es la institución que porta el mandato de transmitir a las nuevas generaciones los modelos previos, y no sólo los previos recientes, sino los de hace largo tiempo: se enseña el conocimiento acumulado socialmente, es decir, lo producido por otras generaciones, lo que implica poner en tensión a las generaciones que se relacionan en su ámbito.

La escuela es una institución de relaciones intergeneracionales y les corresponde a los adultos tomar la responsabilidad de la transmisión en su función de docentes, función para lo cual es necesario sostener la ley, mostrando cómo se conoce, a qué normas estamos sometidos y de qué manera intervenimos en ellas como sujetos sociales; ser modelo de identificación. Esto es posible sólo si se descubren los saberes y los no saberes del docente, su placer por el conocimiento; y permitir a los otros fortalecer su identidad, construir nuevos lazos sociales y afianzar los vínculos afectivos. Sólo la convicción del valor social y cultural con que el docente inviste los conocimientos que transmite transforma aquello que muchas veces, desde la perspectiva de los adolescentes y jóvenes, es un sin sentido en un sentido: la presente propuesta curricular se propone enseñar aquello a lo cual no podrían acceder de otra manera. Los y las docentes asumen la tarea de enseñar como un acto intencional, como decisión política y fundamentalmente ética.

## **SOBRE EL LENGUAJE Y EL CONOCIMIENTO EN LA ESCUELA**

La forma en que los sujetos sociales se expresan, conocen y se reconocen y construyen visiones de mundo es el lenguaje. El lenguaje expresa la propia cultura, la representación que se tiene del mundo (la propia cosmovisión). En este sentido la manera de "ver" el mundo es la manera de pensarlo y expresarlo.

Y así como el lenguaje muestra o representa el mundo compartido también muestra el otro lado. El mundo inaccesible, el del lenguaje que no se entiende.

La escuela incluye sujetos alumnos/as, docentes, padres, que se expresan a través de distintos lenguajes, lenguajes propios de la diversidad de hablas, de grupos culturales que deben ser reconocidos en su singularidad y en relación con el resto.

Entre dichos lenguajes, el lenguaje de los que enseñan es el acceso al conocimiento de los que aprenden. Es en este sentido que la enseñanza debe provocar pensamiento porque porta un lenguaje que posibilita o interrumpe la interacción de los sujetos con los conocimientos, con los saberes, con las otras culturas, los otros mundos.

La escuela organiza la experiencia pedagógica a través de materias que recortan un conjunto de conocimientos que provienen de distintos campos: las ciencias, las artes, la educación física, la lengua nacional y las extranjeras. Y estos campos son modos de comprender y pensar el mundo y de constituir sujetos sociales. Las artes, la ciencia y la filosofía, entre otros, pueden de esta manera concebirse como lenguajes a través de los cuales se fortalecen las identidades.

Sin embargo, estos conocimientos que la escuela decide transmitir, enseñar, legar a las nuevas generaciones requieren de una tarea específica para su transmisión sistemática, para lograr la apropiación de todos y todas las alumnas que concurren a la escuela: esa tarea es la enseñanza.

En este sentido el lenguaje de la enseñanza debe tener intención de provocar pensamiento ya que esta provocación es el camino de acceso al conocimiento.

Cuando el lenguaje de la enseñanza no se entiende se traza una línea que marca el adentro y el afuera, el "nosotros" y el "los otros".

Cuando el lenguaje de la enseñanza no tiene por intención provocar pensamiento, el acceso a los saberes se ve cercenado a aquellos que comparten ese lenguaje y los que quedan afuera se transforman en los diversos, en los que por hablar otros lenguajes no comprenden el de la escuela y muchas veces "fracasan".

Las diferencias de lenguajes están íntimamente ligadas a las diferencias culturales, pero las diferencias lingüísticas y culturales no deben minimizarse. No basta con hacer un discurso de elogio a la diversidad cultural para asegurarse el éxito escolar de todos los sujetos.

La "formación escolar" –la que la Escuela pretende dar, la que se puede adquirir en ella – debe hacer entrar a las jóvenes generaciones en las obras de que se compone la sociedad. (Chevallard, 1996).

La creación de saberes es, casi siempre, cosa de unos pocos. Y la transposición de saberes es cosa de una sociedad, y no es una simple transferencia –como se hace con las mercancías – sino, cada vez, nueva creación. El aggiornamento de la Escuela requiere una movilización formidable de energías y competencias: por parte de los maestros, políticos, "sabios", didácticos, y también por parte de la gente que debe reunirse bajo un lema esencial: Saberes para la Escuela. (Chevallard, 1996).

En ese sentido, la historia de la escolaridad obligatoria, gratuita y pública de fines del siglo XIX hasta hoy, en nuestro país tuvo como principal tendencia equiparar igualdad y homogeneidad.

La negación de las diferencias buscaba la nacionalidad, unificar el idioma frente a la inmigración, crear la "cultura nacional"; poblar, todas cuestiones que formaban parte del proyecto político de la generación del '80. En ese momento la negación de las diferencias provino de la búsqueda de progreso. Por lo tanto podría afirmarse que el ocultamiento de las diferencias no siempre estuvo al servicio de la desigualdad: la escuela de la Ley 1420 logró, hacia mediados de siglo XX, uno de los niveles más altos de escolarización de Latinoamérica.

De la misma manera el reconocimiento de las diferencias no siempre estuvo ligado a la justicia social. La historia y las condiciones socioculturales contextualizan las diferentes intencionalidades que, con respecto a la diversidad, la desigualdad y la diferencia, han tenido las sociedades humanas.

En este Diseño Curricular se define un recorte de saberes que permite a los docentes producir y comunicar ideas, pensamientos y experiencias para que los jóvenes también alcancen este tipo de producción y puedan expresarlo en la escuela.

Dicho recorte de saberes y conocimientos realizados en este Diseño Curricular como síntesis cultural, como se mencionara anteriormente, se encuentra a su vez en tensión. Tensión entre la obligación, como generación adulta, de elegir la herencia cultural que será obligatoria a través de la escuela, y el reconocimiento de la diversidad de grupos culturales a los cuales realiza el legado. Esta tensión puede expresarse como una tensión entre la igualdad de acceso al patrimonio cultural de la humanidad y el respeto a la heterogeneidad de sujetos y grupos sociales y culturales y, a su vez, como tensión intergeneracional.

En el acápite siguiente se desarrollan las bases para el currículo de la Secundaria Básica y en una etapa próxima se hará respecto a la Secundaria Superior. Es preciso dejar claro que esta división de la Escuela Secundaria en dos ciclos responde a la centralidad que se le otorga a los sujetos, los alumnos/as, antes que a aspectos meramente técnicos. La Escuela Secundaria está dividida en dos ciclos porque recibe niños que ingresan a la adolescencia y devuelve a la sociedad, seis años después, ciudadanos que deberán ejercer plenamente sus deberes y derechos. En el ingreso y en el egreso es necesario respetar rituales, sentimientos, representaciones de los adolescentes y jóvenes. Durante el transcurso de los dos ciclos de la Educación Secundaria se garantiza la continuidad curricular, a la vez que la diferenciación relativa de los objetivos de cada uno.



DISEÑO CURRICULAR DE LA MATERIA  
CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA





# DISEÑO CURRICULAR DE LA MATERIA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA

## INTRODUCCIÓN

La materia Construcción de Ciudadanía toma como base las experiencias que desde hace años vienen realizando muchos docentes, alumnos e instituciones del sistema educativo provincial. Prácticas pedagógicas que apostaron a la potencialidad del trabajo conjunto, al respeto por los saberes de las comunidades, a que las y los adolescentes y jóvenes pueden hacer y quieren aprender, y que los docentes pueden y quieren enseñar. Que consideraron la escuela secundaria como un lugar importante en la vida de los chicos y chicas, que deja aprendizajes de conocimientos, de sociabilidades, de intercambios y relaciones entre pares, entre géneros y entre generaciones. Propuestas de enseñanza escolar y extra-escolar que pensaron la democracia como un marco político que permite el conflicto, los diferentes puntos de vista, la participación, la discusión, la toma de decisiones y la transformación de los saberes y los contextos.

Han pasado veinticuatro años desde que en Argentina rige nuevamente un sistema de gobierno constitucional democrático. Los adolescentes y jóvenes que cursarán esta materia han nacido y crecido en democracia. En todos estos años han aprendido formas de relación entre las personas y con el Estado, han ejercitado su ciudadanía desde diferentes posiciones y en distintos contextos socioculturales, producen prácticas culturales, circuitos, saberes, han acumulado experiencias en la desigualdad y en la diversidad. Atravesados por las transformaciones socioculturales de los últimos tiempos, todos los grupos etarios viven en una incertidumbre mayor que las mismas generaciones décadas atrás. Han mutado las sociedades, la configuración del tiempo y el espacio, los modos de organización familiar, las posiciones entre hombres y mujeres, entre padres e hijos, y en particular para Argentina se ha polarizado la estructura económica de la sociedad.

En la adolescencia y la juventud se produce una reestructuración de las identificaciones, se gana en autonomía, se necesita un nuevo lugar en el mundo, una ubicación que se construirá en torno a los grupos parentales de pertenencia, la clase social, las etnias, el género, las religiones o las preferencias estéticas entre otras distinciones, pero además, con el tipo de relación que construya la persona en torno a los derechos y las responsabilidades en la sociedad. Sobre este punto esta materia hace una propuesta de enseñanza y de aprendizaje: un lugar de construcción de ciudadanía en la escuela, en parte como siempre lo hizo –desde lo institucional y desde todas las materias–, pero ahora además con una materia específica para este nivel, cuyo objetivo principal es la enseñanza y el aprendizaje de una ciudadanía activa.

En el camino de generar mayores condiciones de igualdad, planificando una escuela secundaria inclusiva, la materia Construcción de Ciudadanía apela a una visión positiva de la juventud y la adolescencia. Positiva no como idealización, visión romántica o negación de las situaciones de conflicto, pobreza o vulnerabilidad. Todo lo contrario, es una visión positiva porque se entiende a adolescentes y jóvenes como sujetos con capacidad de poder y como portadores de derechos. Esta combinación hará posible avanzar en la constitución de sujetos que se autonomicen, que realicen lecturas críticas de los contextos en que están inmersos, que establezcan lazos de solidaridad, que pretendan el cumplimiento de derechos y responsabilidades, y a los que se les ofrezcan saberes que las generaciones anteriores han desarrollado.

Las y los docentes de esta materia deben saber que **el aprendizaje de una ciudadanía activa solo es posible a través de una enseñanza con ejercicio de ciudadanía activa.** Una "didáctica de la ciudadanía" (Jelin, 1996) implica una enseñanza desde las prácticas sociales cotidianas. En la escuela y en el aula se establecen relaciones entre las personas y con el Estado. Serán en primer lugar estas relaciones las que deben realizarse desde un enfoque de derechos y en el ejercicio de una ciudadanía activa. Entonces, en coherencia con el encuadre teórico-metodológico de la materia, debe existir una demo-

cratización de las instituciones educativas, y el aula debe ser un espacio democrático del ejercicio del derecho y la responsabilidad de enseñar, y el derecho y la responsabilidad de aprender.

La materia se organiza a partir de la elaboración de proyectos surgidos del análisis y la inscripción de las ideas, las prácticas y saberes de las y los/las alumnos/as del ciclo básico de la educación secundaria, en ámbitos del contexto socio-cultural que permitan interaccionar críticamente, direccionar y significar el diseño, la implementación y la evaluación de proyectos de prácticas de ciudadanía que se construyan en las aulas.

La articulación entre conceptos estructurantes, ámbitos y metodología de proyectos producirá el sentido escolar y pedagógico de formalizar la construcción de ciudadanía como materia constitutiva del currículum del ciclo básico de la educación secundaria bonaerense.

## PROPÓSITOS DE CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

- Implementar una materia donde se incluyan en la escuela los saberes socialmente productivos, las prácticas y los intereses que las personas jóvenes poseen.
- Generar un espacio escolar donde los sujetos comprendan y aprendan la ciudadanía como construcción socio-histórica y como práctica política.
- Problematizar los saberes socialmente productivos, las prácticas y los intereses de los jóvenes transformándolos en objetos de conocimiento a través de la realización de proyectos.
- Generar las condiciones institucionales que permitan extender lo aprendido en las clases más allá de la escolarización a fin de construir conjuntamente herramientas que potencien la expresión, participación y acción de los sujetos en el ejercicio de una ciudadanía activa.

## CONTENIDOS

Construcción de Ciudadanía desde un enfoque de derechos. Los derechos humanos y el enfoque de derechos. La inclusión de las prácticas, saberes e intereses en la escuela. Los seres humanos como sujetos de derechos, como ciudadanas y ciudadanos. La ciudadanía como un conjunto de prácticas que definen a un sujeto como miembro de una sociedad, en su relación con otros sujetos y con el Estado. Las prácticas de las y los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos como prácticas ciudadanas en tanto modos de inscribirse, insertarse o incluirse en la sociedad. Las formas de relación entre sujetos y Estado. La noción de corresponsabilidad. Ejercicio y exigibilidad de derechos y responsabilidades. Contexto sociocultural, sujetos y ciudadanía como dimensiones para el análisis de las prácticas ciudadanas. Las condiciones de desigualdad, diversidad y diferencia en las que están ubicados los sujetos para el ejercicio de la ciudadanía en determinados contextos socioculturales. La elaboración, puesta en práctica y evaluación de proyectos como dispositivo escolar de acciones colectivas planificadas para la exigibilidad de derechos y responsabilidades.

## GRADUALIDAD

Este diseño curricular es único para 1º, 2º y 3º año de la Educación Secundaria. Construcción de Ciudadanía es una materia no graduada para los tres primeros años de escolaridad secundaria. Se pretende que las propuestas de trabajo unan a los estudiantes según los intereses, preocupaciones y saberes que tengan en común o acuerden abordar, y no según su año de escolaridad. Una vez implementada la materia en los tres años de la educación secundaria los proyectos podrán ser diseñados, implementados y evaluados por estudiantes pertenecientes al 1º, 2º y/o 3º año, pudiendo agruparse por proyectos y no necesariamente por compartir el año o la sección.

## LA INCORPORACIÓN DE LA MATERIA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA

La incorporación de Construcción de Ciudadanía dentro de la nueva organización curricular de la educación secundaria tiene como propósito principal implementar una materia diseñada desde un enfoque de derechos, que incluya las prácticas, saberes e intereses juveniles en la escuela, y proyecte un ejercicio activo y crítico de la ciudadanía.

Para ello:

- **Se concibe a niños, niñas, adolescentes y jóvenes como sujetos de derechos**, es decir como ciudadanas y ciudadanos.
- **Se entiende ciudadanía como un conjunto de prácticas que definen a un sujeto como miembro de una sociedad, en su relación con otros sujetos y con el Estado.**
- **Se reconoce que las prácticas de las y los adolescentes y jóvenes son prácticas ciudadanas** en tanto son modos de inscribirse, insertarse o incluirse en la sociedad, **implican formas de relación entre sujetos y con el Estado.**
- **Se enfoca el análisis crítico de los contextos socioculturales** y las condiciones de diversidad y desigualdad que lo constituyen desde una perspectiva de derechos.
- **Se pretende proyectar acciones colectivas de ejercicio y exigibilidad de derechos y responsabilidades.**

## ENCUADRE TEÓRICO

### El enfoque de derechos

Los Derechos Humanos funcionan como marco general de la concepción de los derechos y obligaciones para toda la población. Son de aplicación para todas las personas porque son derechos connaturales, es decir son los derechos que el ser humano posee por su condición humana.

El enfoque de derechos implica concebir los derechos como universales e indivisibles. Universales porque todo sujeto es portador de derechos (tiene derecho a tener derechos), sin importar su origen étnico, raza, clase, religión, género, orientación sexual, clase social, o cualquier otra diferenciación. Y se consideran indivisibles porque constituyen un sistema integrado. Todo derecho implica de alguna manera a otro, constituyendo un conjunto de derechos exigibles de carácter político, civil, cultural, económico y social.

La comprensión de los derechos conlleva entender las exigencias "éticas" en tres sentidos:

1. los derechos humanos son exigencias "éticas" en cuanto a su origen, porque son un ejercicio de la autopoiesis humana, de la capacidad humana de automodelarse, de su capacidad ética, de su autonomía, exigencias "éticas" porque no se realizan "naturalmente".
2. los derechos humanos son exigencias "éticas" porque solo se hacen efectivos si existe el compromiso colectivo para hacerlos efectivos.
3. los derechos humanos son exigencias "éticas" en cuanto a sus contenidos, porque son exigencias de *bienes* humanos concretos (Villarreal, 2000; Cortina, 1999).

Los niños, niñas, adolescentes y jóvenes como seres humanos quedan comprendidos en las declaraciones de derechos humanos pero, además, los niños, niñas, adolescentes y jóvenes tienen derechos y obligaciones particulares que han cobrado diferentes formas en su reglamentación a lo largo de la historia y los territorios. En Argentina se han transformado recientemente algunas leyes que abarcan al sector, dictándose a nivel nacional la Ley Nacional 26.061 "De protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes" y a nivel provincial las Leyes Provinciales 13.298 "De la Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños" y sus complementarias Ley Provincial 13.634 y 13.645. Los principios fundamentales que las rigen ya formaban parte de la legislación nacional desde 1990, cuando se aprobó por Ley Nacional 23.849 la Convención de los Derechos del Niño que a su vez había sido adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, y

que en el país cobró jerarquía constitucional con su incorporación en la reforma de la Constitución Nacional del año 1994. La nueva legislación en la Provincia de Buenos Aires crea un Sistema de Promoción y Protección de los Derechos del Niño cuyo órgano de aplicación es el Ministerio de Desarrollo Humano,<sup>1</sup> y un Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil que diseña "la organización judicial en la materia, como así también el derecho adjetivo aplicable a los conflictos jurídicos penales y civiles" (Ley 13634, 2007). Además en octubre de 2005 el Estado Argentino firmó la Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes que abarca a las personas entre 15 y 24 años reconociendo a "los jóvenes como sujetos de derechos, actores estratégicos del desarrollo y personas capaces de ejercer responsablemente los derechos y libertades" (CDJ, 2005).

Estos cambios en la norma jurídica obviamente no se efectivizan ni directa ni inmediatamente como cambios en las prácticas y discursos de los actores sociales y las instituciones, pero son el marco normativo que posibilita una concepción, una organización y un funcionamiento distinto de las relaciones entre el Estado y la niñez, la adolescencia y la juventud. El nuevo paradigma de interpretación, denominado **Doctrina de la Protección Integral** se funda en la concepción de que todos los niños y adolescentes son sujetos de derechos y por este carácter de universalidad todos son destinatarios del mismo, las políticas diseñadas desde esta concepción integral deben ser políticas inclusivas. El paradigma previo, Doctrina de la Situación Irregular, conocida también como Régimen de Patronato por regirse por la Ley de Patronato, concebía a los niños como objeto de intervención (eran objeto de tutela, beneficencia o corrección por parte del Estado), estaba destinado a aquellos "en estado de abandono, en peligro material o moral" y se los llamaba "menores". No era una legislación para todos sino para aquellos que el Estado entendía en "situación irregular". Era una política pública de exclusión, que separaba y segregaba a unos de otros.

La transformación de un modo de concebir e intervenir sobre la niñez, la adolescencia y la juventud no se puede realizar exclusivamente desde lo normativo, pero el cambio legislativo es fundamental y conlleva cambios en las políticas que se desarrollan desde la articulación de l poder legislativo, ejecutivo y judicial en que se organiza el gobierno Nacional, Provincial y Municipal. Los cambios legislativos al respecto comprometen modificaciones en la operatoria de las diferentes áreas del Estado. En primer lugar pueden verse en el sistema judicial y de atención con la creación de los Servicios Locales de Promoción y Protección de Derechos o los Fueros de Familia y los Fueros de Responsabilidad Penal Juvenil. El sistema educativo debe realizar cambios en las prácticas institucionales y pedagógicas para adoptar definitivamente un enfoque de derechos y posicionarse en el paradigma de la Protección Integral.

La noción de **corresponsabilidad** entre Estado y sociedad civil se entiende como un conjunto de responsabilidades de las familias, las comunidades, las instituciones y el Estado para garantizar y poner en vigencia los derechos<sup>2</sup>. Este compromiso mutuo de responsabilidades y exigencia de cumplimiento de derechos abona el camino hacia la efectivización de los mismos.

Hablar de exigibilidad, cumplimiento o realización efectiva son distintos modos de nombrar el derecho y la responsabilidad en acto, en la posibilidad de su ejercicio pleno. La **exigibilidad** puede referirse, por un lado a la exigencia sobre el derecho reconocido, se trata del **cumplimiento** de un derecho o exigencia de su **realización efectiva** (que es lo mismo que decir "que efectivamente se cumpla", o

<sup>1</sup> Sistema de Promoción y Protección de los Derechos del Niño: "Conjunto de organismos, entidades y servicios que formulan, coordinan, orientan, supervisan, ejecutan y controlan las políticas, programas y acciones, en el ámbito provincial y municipal, destinados a promover, prevenir, asistir, proteger, resguardar y restablecer los derechos de los niños, así como establecer los medios a través de los cuales se asegure el efectivo goce de los derechos y garantías reconocidos en la Constitución Nacional, la Constitución de la Provincia de Buenos Aires, la Convención sobre los Derechos del Niño, y demás tratados de Derechos Humanos ratificados por el Estado Argentino" ([www.desarrollohumano.gba.gov.ar/programas/41\\_promocion\\_ninio/index.htm](http://www.desarrollohumano.gba.gov.ar/programas/41_promocion_ninio/index.htm))

<sup>2</sup> Por ejemplo para el abordaje de la familia y el niño "implica ver a la niña, al niño y/o adolescente, pero también a la familia, ya no como portadores de un problema, sino como las personas con quien interactuar en la búsqueda de solución de problemas que, seguramente, implicará efectivizar un derecho" (Programa de Promoción y Protección de derechos del Niño, Niña y Adolescentes, Subsecretaría de Educación, DGCyE, 2007).

en otras palabras, que pase de la forma abstracta a la forma concreta<sup>3</sup>). Por otro lado puede significar la exigencia del reconocimiento de un nuevo derecho, en ese caso se refiere a **expansión** de derechos o expansión de la agenda de derechos. Entendiendo agenda como los temas que en la esfera pública están colocados en discusión para establecer una norma, una conducta, un acuerdo, una postura, etcétera (aquello que es posible de decir y decidir sobre ello).

## Ciudadanía de adolescentes y jóvenes

La ciudadanía en su historia y en sus diferentes acepciones ha estado signada por la desigualdad. Esta aseveración parece ser contraria con el sentido más expandido, y a partir del cual generalmente ha sido entendida la ciudadanía como condición de igualdad, por aquello de: "todos somos iguales ante la ley", "todos somos argentinos", sentido que implica pertenencia, inclusión, comunidad y criterios de justicia. Pero nunca ese "todos" ha sido un "todos" omniabarcativo, siempre quedó "alguien" o "algunos" afuera, sin pertenencia, sin inclusión, sin comunidad, sin justicia. Y además el "somos" era el derecho de "algunos" de posicionarse como enunciadores y ejecutantes de la ley: eran los que decidían quiénes eran "todos", cuál era el equivalente para ser "iguales" y cuál era la "ley".<sup>4</sup>

La condición ciudadana puede entonces caracterizarse por la desigualdad en un doble sentido: por un lado desigualdad producida por aquello que la sociedad acuerda en definir como ciudadano y ciudadanía; y por otro, desigualdad en el ejercicio efectivo de la ciudadanía reconocida.

La lectura de la ciudadanía en términos de desigualdad entraña una interpelación de aquello que se ha definido como ciudadanía (la forma abstracta), y de la posibilidad de su ejercicio efectivo (la forma concreta). La condición ciudadana de la infancia, la adolescencia y la juventud está, al igual que para otros, caracterizada por la desigualdad en dos formas.

La primera se refiere a la desigualdad en términos de derechos y responsabilidades que le son negados por su condición etárea, es el caso de los derechos no reconocidos o derechos posdatados. La ciudadanía de las/os niños y jóvenes no es plena porque la distribución de derechos y responsabilidades en nuestra sociedad está estructurada sobre el criterio de la edad. De este modo quedan por fuera del derecho propio y también de varias responsabilidades. Generalmente se establece una relación donde otro se responsabiliza por él y por lo tanto también ejerce por él el derecho, en el sentido que hay otra persona que los representa en ese derecho o cuida sus intereses hasta que sea considerado *apto* para el ejercicio directo de los mismos. Es lo que se conoce también como ciudadanía restringida, y que en otros tiempos y territorios abarcó, para distintos sujetos y diferentes ámbitos, por ejemplo a esclavos y mujeres.

La situación más conocida, que sirve como ejemplo, remite a la ciudadanía política: niñas/os y jóvenes menores de 18 años no tienen derecho y responsabilidad del voto, por lo tanto no ejercen la ciudadanía política a través del voto. Suele suceder una sinonimia en la referencia a ciudadanía en general y ciudadanía política por el voto, dando a entender que no se es ciudadano porque no se vota. Este entendimiento del ciudadano como aquel que vota, es al mismo tiempo origen de la noción más extendida sobre ciudadanía en el sentido común (como igual a ciudadanía política), y paradójicamente, uno de los asuntos menos revisados en la discusión de los derechos y responsabilidades de las y los jóvenes. De allí deviene la representación de las y los niños y jóvenes como *no ciudadanos*. Esta concepción del sujeto joven es contraria a los intereses y objetivos político-pedagógicos que el diseño de la educación secundaria propone.

El segundo sentido de la desigualdad en la condición ciudadana de la infancia, y la juventud es en términos de vulnerabilidad o postergación de derechos que sí están reconocidos pero que no se respetan, son avasallados o se obstaculiza su cumplimiento. Es decir que no hay una realización efectiva de los

<sup>3</sup> La forma concreta es la forma de bienes concretos.

<sup>4</sup> Puede resultar más claro en la frase de "todos somos argentinos": quiénes decidieron qué era "ser argentino", qué era Argentina, por lo tanto como el todos funcionó como homogeneizador de las diferencias culturales existentes indicando el modo de incluirse en el "ser argentino" y marcando, como estigma, a quienes fueron excluidos o subordinados.

derechos reconocidos. Esta inaplicabilidad del derecho está vinculada generalmente a la existencia de desigualdades por condición de clase, etnia, religión, género, orientación sexual, entre otras. Es el caso del incumplimiento de los derechos reconocidos para la infancia y la juventud, ya sea por violación del derecho, por omisión, por no respeto u obstaculización de su ejercicio. Es la imposibilidad de acceder a las formas concretas de derechos y responsabilidades, es decir, el acceso a los bienes que implican esos derechos. Por ejemplo, el no respeto del derecho a un nombre propio, la imposibilidad de ejercer el derecho a recibir educación considerada obligatoria, la atención en salud, una vivienda o el derecho a tener espacios y tiempos para la recreación y la expresión entre otros.

La enseñanza y el aprendizaje de la ciudadanía a través de su ejercicio activo tiene una doble connotación del reconocimiento de las y los alumnos/as como sujetos portadores de derechos. En primer lugar, son *sujetos* en tanto se iniciará el proceso de enseñanza y aprendizaje desde sus intereses, saberes y prácticas y se asegurará su participación efectiva en las distintas etapas de producción de conocimientos a través de proyectos y de la evaluación del proceso realizado en la materia para un ejercicio activo y efectivo de los derechos y las responsabilidades. En segundo lugar, por ser *sujetos* del derecho y no *objetos* de intervención, este ejercicio incluye la responsabilidad y el compromiso sobre las acciones y prácticas de ciudadanía emprendidas. Por ende, al considerar que los *derechos* son ejercidos por *sujetos* en un marco de *relaciones sociales* comprometidas y responsables, cada derecho conlleva implícita la *obligación* y responsabilidad social de quien lo ejerce.

El sostener un enfoque de derechos en las prácticas pedagógicas entraña también el reconocimiento de la condición ciudadana de las y los alumnos/as y su poder hacer como adolescentes y jóvenes en el presente, y particularmente su poder hacer como alumnas/os en las escuelas. No se apela a la concepción de formar ciudadanos "en" o "para el" futuro, posdatando la participación activa de los sectores jóvenes de la sociedad en espacios donde son actores fundamentales. Por el contrario se interpela a todos los actores institucionales y sociales en el contexto sociocultural actual para comprometerlos en acciones de interrelación, de asunción de responsabilidades, de generación de vínculos y lazos sociales, asumiendo responsabilidades con los otros, que tomen la forma de proyectos colectivos posibles de llevar a cabo en el transcurso de los ciclos lectivos y en el marco del currículum obligatorio de la educación secundaria.

## ENCUADRE METODOLÓGICO

La materia se desarrollará por proyectos organizados entre docentes y alumnos, transformando los intereses, saberes y prácticas de los/las alumnos/as en los **temas** que direccionan la definición de uno o varios **problemas de conocimiento**, y que darán origen al **proyecto** que se ubicará en uno de los **ámbitos** propuestos, entendidos éstos como espacios sociales de construcción de ciudadanía que se recortan para su abordaje en un contexto de aula. El **contenido** de la enseñanza será siempre el **ejercicio de la ciudadanía**.

El tiempo/espacio de Construcción de Ciudadanía se define por la inclusión directa y genuina de los/las alumnos/as, desde los primeros momentos de definición y elaboración de la propuesta de trabajo hasta su evaluación. Cada proyecto deberá definir un tipo de trabajo en el aula, incluyendo tanto temas como acciones y relaciones, y tendrá que adecuarse a los contextos particulares en que se desarrolle, por lo tanto resulta difícil que un mismo esquema general sea aplicable a cualquier situación de enseñanza.

Proponer la enseñanza de la ciudadanía desde la práctica ciudadana misma implica:

- Reconocer a todas/os los sujetos como miembros activos de la sociedad y la cultura.
- Accionar para el conocimiento, respeto y exigibilidad de derechos y responsabilidades.
- Planificar, organizar, realizar y evaluar prácticas jurídicas, políticas, económicas y culturales que integren las prácticas sociales extra-escolares con las escolares.
- Caracterizar y analizar críticamente los contextos socio-culturales en los cuales los sujetos interaccionan y se posicionan para el ejercicio de la ciudadanía.

- Identificar temas de interés y establecer consensos ocupando responsable y comprometidamente los roles de alumno y docente.
- Articular acciones de la materia con otras materias y al interior de la institución educativa.
- Articular acciones de la materia con otras instituciones del Estado y organizaciones de la comunidad.

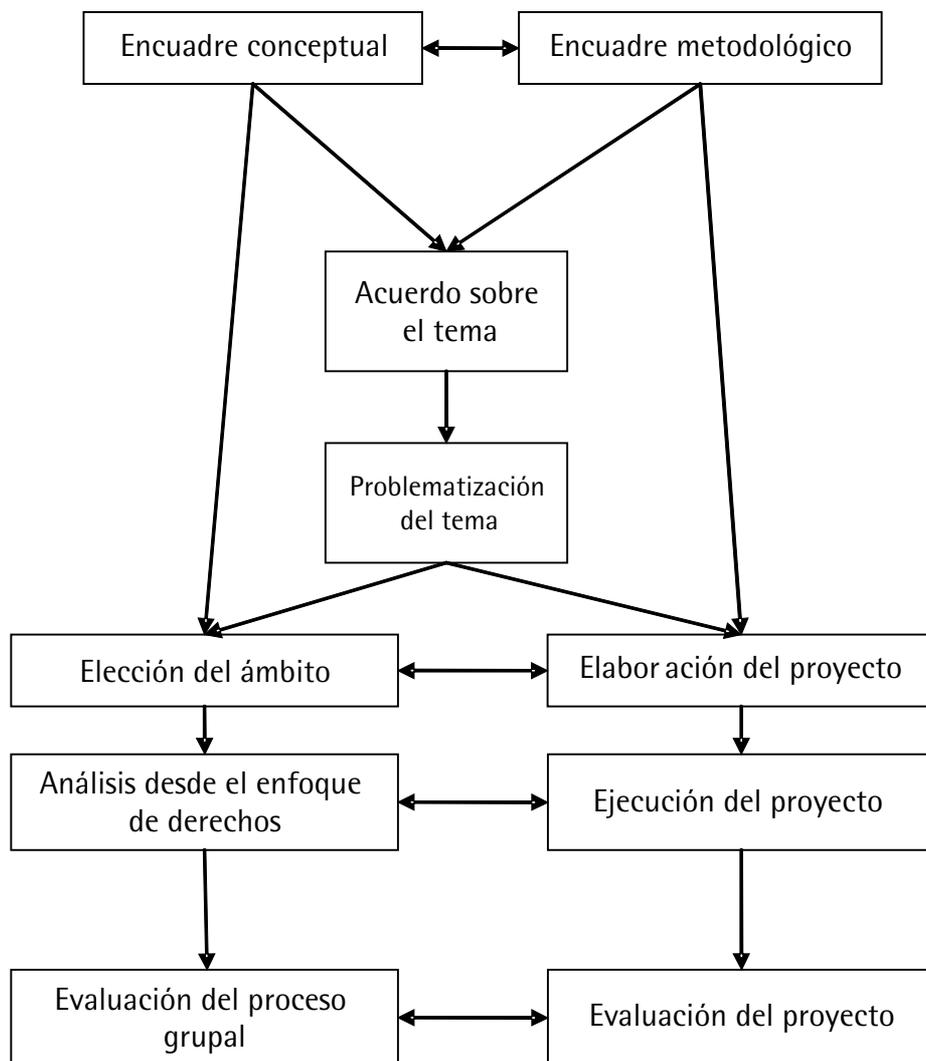
Los proyectos que estructuren Construcción de Ciudadanía deben tener objetivos claros, explícitos y consensuados entre docentes y alumnos.

Se trata en principio de generar espacios institucionales y concretos de participación y expresión de las y los adolescentes y jóvenes, de manera tal que los temas/problemas a partir de los cuales se inicie el desarrollo de Construcción de Ciudadanía puedan ser recuperados y sistematizados por el docente y los/las alumnos/as en un proyecto, a ubicar en un ámbito, sin tratar de imponer *a priori* temas de interés exclusivamente del docente u otro actor institucional que no sean los miembros del grupo

Los/las alumnos/as protagonizarán el proceso de construcción del conocimiento y reconocerán, en los aprendizajes que logren, las respuestas a las preguntas que circularon en el aula, y de las cuales ellos se apropiaron a través de la recuperación, sistematización y acompañamiento del docente.

Las temáticas de los proyectos serán a propuesta y por acuerdo de los/las alumnos/as. Los docentes conducirán la problematización del tema elegido llevando al grupo a transformar sus intereses, saberes y prácticas en temas que transformados en objeto de conocimiento deben promover el ejercicio de la ciudadanía en la escuela y en la materia. Se propicia que las producciones sean compartidas y comunicadas trascendiendo lo exclusivamente escolar hacia la comunidad, entendiendo que las prácticas ciudadanas que se enseñan y aprenden en esta materia se desarrollan vinculando todos los espacios en que actúan los sujetos.

## Esquema de abordaje del trabajo en Construcción de Ciudadanía a partir del diseño curricular



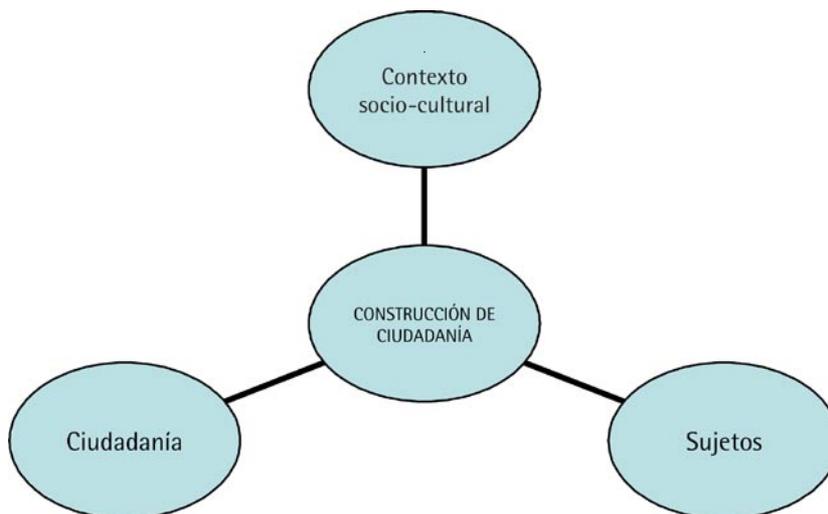
### La enseñanza esperada

El adulto/docente es un interlocutor con el cual el joven/alumno/alumna se identifica y se diferencia en los procesos de construcción de subjetividad y de pertenencia. Con base en el reconocimiento de las posiciones diferenciales que se ocupan en la institución educativa, ambos, alumnos y docentes, construyen un vínculo de respeto e intercambio en el proceso de acceso al conocimiento.

Los alumnos, alumnas y docentes fundan la relación pedagógica en una **asimetría** sobre la que se construye la posibilidad de enseñar y de aprender, y que debe sostenerse en una **reciprocidad** donde los roles del docente y del/la alumno/a no se desdibujen sino que se fortalezcan.

Los alumnos, alumnas y docentes fundan la relación didáctica en la enseñanza de los contenidos basada en la provocación mutua del pensamiento. Desde el punto de vista didáctico relacionarse con el otro como sujeto de derecho, es concebirlo como productor de pensamiento, de símbolos, de conocimientos.

## DEFINICIÓN DE LOS CONCEPTOS ESTRUCTURANTES



### La función que cumplen los conceptos estructurantes

Los conceptos *contexto socio-cultural*, *sujetos* y *ciudadanía*, estructuran la materia y se constituyen en las dimensiones desde las que deben ser analizados los problemas / temas / intereses a partir de los que se construirán los proyectos áulicos. Es en la articulación entre estos tres conceptos donde debe ubicarse la propuesta de trabajo, a saber: los *sujetos* desarrollan su *ciudadanía* en un determinado *contexto socio-cultural*. El objeto de conocimiento construido con el docente a partir de los planteos de las y los estudiantes, se inscribirá para su definición y abordaje en esta relación analítica, intentando responder a tres cuestiones:

1. ¿Quiénes son los sujetos que intervienen en esta situación y cómo se relacionan?
2. ¿En qué contexto sociocultural (político, económico, etc.) se produce esta situación/relación entre sujetos? ¿Qué posiciones/roles ocupan estos sujetos dentro de ese contexto y en esta situación?
3. ¿Cuáles son los derechos y responsabilidades de los sujetos (individuales y colectivos) que intervienen en esa situación? ¿Cuáles son las posibilidades de ejercicio de la ciudadanía de estos sujetos en este contexto sociocultural para esta situación?

### Contexto sociocultural

#### a. Definición conceptual

El contexto sociocultural es entendido como un conjunto de procesos, históricamente construidos y espacialmente situados, que en su articulación producen condiciones de vida particulares posibles de ser caracterizadas y analizadas (lo que comúnmente se denomina *realidad* o situación). Los contextos son dinámicos y no estáticos, cambian por las relaciones de conflicto, de disputa, de búsqueda de consenso, de acuerdos y desacuerdos que establecen los sujetos.

Respecto de los contextos, se trabajará concibiendo la dialéctica de la construcción socio-cultural en tanto el contexto determina, aunque no totalmente, las condiciones de vida, ya que los sujetos agencian (tienen capacidad de *poder hacer*) sus posiciones sociales, accionando para la transformación de dichas condiciones.

Se pretende un proceso reflexivo que desnaturalice los fenómenos sociales para comprender cómo lo sociocultural es una producción humana espacial y temporalmente situada. La explicación del contexto como una construcción histórica y como resultado de relaciones conflictivas entre sujetos (las y los ciudadanos, los sujetos individuales y colectivos) dará el marco para la asunción de una posición de sujeto activo.

### b. *Lo que debe hacer el docente desde esta concepción de contexto*

El docente tiene como tarea contextualizar la situación, tema, problema, interés planteado por el grupo para trabajar. Su función es intervenir complejizando la lectura de la situación para lo cual debe:

- Provocar intercambios grupales interviniendo con preguntas que permitan a los/las alumnos/as tener en cuenta las dimensiones que están involucradas en la situación planteada.
- Indagar los saberes de los/las alumnos/as, sus familias, comunidades o grupos de pertenencia para tomarlos y trabajar con ellos en la escuela.
- Ofrecer herramientas para la búsqueda autónoma y organizada de información, para la sistematización, el análisis y la transmisión o comunicabilidad de los resultados obtenidos.
- Facilitar el acceso a información actualizada sobre las temáticas y ámbitos involucrados en la tarea.
- Fomentar la discusión, la contrastación de ideas y puntos de vista, la argumentación, el respeto por la diferencia, el derecho a decir y a que sean escuchadas las opiniones de todas y todos los que participen.
- Organizar el trabajo colectivo en el marco de relaciones de reciprocidad, respeto mutuo y compromiso.

### c. *Lo que se espera que los/las alumnos/as puedan hacer progresivamente con esta concepción*

Como resultado del trabajo realizado se espera que los/las alumnos/as estén en condiciones de contextualizar toda situación/problema realizando un análisis crítico de las variables que se ponen en juego, partiendo de sus saberes y prácticas, y entendiéndolas como parte constitutiva de los contextos donde viven. Organizar la búsqueda y el análisis de la información necesaria para el análisis de situaciones, así como las estrategias de comunicación de los resultados de los conocimientos por ellos generados.

## Sujetos

### a. *Definición conceptual*

La noción de sujetos permite hablar de personas ubicadas en tiempo y espacio, que establecen relaciones y cuyas acciones y representaciones se desarrollan en contextos socio-culturales. Existe, al igual que indicamos para el concepto de contexto, una concepción dialéctica de base que entraña entender a los sujetos como constructores de los contextos, y al mismo tiempo a los contextos como constructores de los seres humanos como sujetos.<sup>5</sup>

La constitución de los sujetos, en un mismo contexto sociocultural, produce sujetos diversos. La subjetividad se constituye en procesos de construcción identitaria que son el resultado de todos los encuentros con *el otro* que atraviesan a los sujetos desde el momento de su nacimiento. El contexto forma parte de cada uno de los sujetos entramándose en la constitución de la subjetividad, y se inscribe como memoria con todas las experiencias de realidad vividas y las significaciones, anhelos, deseos, expectativas que *los otros* tienen sobre *uno* y sobre *el nosotros*. Desde el modo como cada uno inscriba estas experiencias socioculturales, la versión de lo contextual tendrá una dimensión única e irrepetible. Por lo tanto, si bien el contexto conforma una dimensión identitaria común, cada sujeto será un sí mismo, singular. De ahí que establecer generalizaciones cualificadoras a partir de rasgos de contexto implica desconocer al sujeto en su dimensión singular, y puede acarrear actuaciones desde el prejuicio.

Las relaciones que establecen los sujetos –las relaciones sociales–, son siempre relaciones de poder. Asumir esta perspectiva permite el análisis de las relaciones sociales como relaciones de lucha y disputa por posiciones sociales, por espacios, por bienes, por significados, por derechos y responsabilidades, entre otras cuestiones. Los tipos de relaciones entre los sujetos son también objeto de conocimiento en esta materia, tanto en sus caracterizaciones como relaciones de producción, de significación, etc.,

<sup>5</sup> Para profundizar en esta noción se recomienda Berger y Luckmann, *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu y Foucault, Michel "El sujeto y el poder" en Terán, O. *Michel Foucault: discurso, poder y subjetividad*. Buenos Aires, El cielo por asalto, 1993.

como en las modalidades que asuman y que se logren describir por ejemplo, como cooperación, enfrentamiento, desigualdad, dominación, solidaridad, reciprocidad.

El conflicto es inherente a las relaciones sociales, no es una problemática derivada, sino parte constitutiva de las relaciones, por lo cual no es algo *a eliminar* o *evitar* sino que debe ser abordado como parte del proceso de conocimiento.

Las relaciones sociales no son sólo entre sujetos individuales. Los sujetos existen como personas individuales –individuos– y también como colectivos, tomando la forma de grupos, asociaciones, organizaciones, movimientos, instituciones, comunidades, entre otras. La dimensión colectiva de las relaciones sociales es fundamental para entender los sentidos de pertenencia, la construcción de identidades, los intereses en juego, el por qué de los vínculos de unos con otros, y sobre todo, para comprender el carácter social de las relaciones humanas, y con ello, la potencialidad incluyente de los vínculos entre los sujetos, los grupos y la sociedad en general.

Las acciones de los sujetos, individuos o colectivos, transforman los contextos. El reconocimiento de la capacidad de *poder hacer* de los sujetos es el primer paso en la asunción de los otros como interlocutores legítimos. Desde el enfoque de derechos se concibe a todo ser humano como sujeto de derecho. Particularizando en la escuela este enfoque conlleva el mutuo reconocimiento de los actores institucionales –directivos, docentes, alumnos, auxiliares, etcétera– como personas con derechos y responsabilidades, no sólo con la capacidad de poder hacer sino con el derecho y la responsabilidad de intervenir en aquello de lo que son parte.

La mirada y el análisis de los sujetos jóvenes y sus prácticas desde el déficit debe ser superada. La relación con las y los adolescentes y jóvenes –y con todas las personas sea cual fuera su condición étnica– hay que construirla desde el reconocimiento de las capacidades, y desde ahí partir para poder *hacer con ellos*. La escucha, la circulación de la palabra, el reconocimiento de la heterogeneidad, el respeto por la diferencia de saberes, de historias, de estilos culturales, de etnias, de género, de generaciones, de religiones, entre otros aspectos, son fundamentales para un acercamiento e intercambio intersubjetivo que se perciba como legítimo desde las dos partes de la relación.

La validación del otro construye sujetos que se incluyen, que se sienten y son parte de una comunidad educativa y política.

La perspectiva de sujeto que se propone entraña una concepción en términos de legitimidad, de que el otro –docente, alumno, vecino, médico de la salita, etcétera.–, es alguien con el que se puede, y se debe, construir en un marco de reconocimiento de derechos y responsabilidades, de trabajo sobre el conflicto, y de constitución de sujetos plenos en un Estado de gobierno democrático.

*b. Lo que debe hacer el docente desde esta concepción de sujeto*

El docente debe asumir una perspectiva que le permita:

- Trabajar desde un enfoque de derechos para el reconocimiento de los/las alumnos/as como sujetos de derechos (que abarca derechos y responsabilidades).
- Proponer el análisis crítico en pos de la identificación y caracterización de los sujetos que intervienen en las situaciones elegidas (individuos y colectivos).
- Elaborar estrategias para que los/las alumnos/as logren visualizar, describir, analizar y explicar las posiciones diferenciales de los sujetos en cada contexto (posiciones de clase, género, generación, etnia, etc.), dando cuenta de las relaciones sociales que se establecen.
- Promover la visibilización de las y los adolescentes y jóvenes como sujetos constructores de las situaciones en las que viven (capacidad de poder hacer y corresponsabilidad).
- Identificar los discursos y prácticas prejuiciosas y accionar para que no se reproduzcan los estereotipos y/o estigmas que circulan en nuestra sociedad sobre las y los adolescentes y jóvenes en

particular (por ejemplo, "son todos vagos", "no les interesa nada"), y sobre sectores sociales en general (por ejemplo: "los bolivianos son callados", "las mujeres son más prolijas", "a los pobres no les gusta trabajar", "los negros son mejores para los trabajos manuales", entre otras).

### c. *Lo que se espera que los/las alumnos/as puedan hacer progresivamente con esta concepción*

A partir de la participación protagónica en un proyecto de ejercicio de ciudadanía se espera que los/las alumnos/as reconozcan su papel, y el de otros individuos y colectivos, como sujetos activos en la construcción sociocultural, y comprendan la noción de corresponsabilidad, democracia, derechos y responsabilidades. Al finalizar la materia los/las alumnos/as deben poseer mayor información sobre derechos y responsabilidades, sobre los tipos o las modalidades de relaciones sociales que forman nuestro contexto sociocultural (desigualdad, diversidad, diferencia), así como haber ejercitado y complejizando el análisis sobre quiénes son los sujetos que intervienen en las situaciones, qué posiciones ocupan, qué relaciones establecen, cuáles, cómo y por qué se dan las disputas, consensos, acuerdos y desacuerdos, y cuáles son las consecuencias para los mismos sujetos.

## Ciudadanía

### a. *Definición conceptual*

En los primeros párrafos de este diseño se precisaba la ciudadanía como un conjunto de prácticas que definen a un sujeto como miembro de una sociedad, en su relación con otros sujetos y con el Estado. Se tratan a continuación cuestiones de relevancia para la comprensión, utilización y asunción de la concepción de ciudadanía que estructura esta materia y que es base del Marco General de la Educación Secundaria.

Se entiende CIUDADANÍA como:

- conocimiento de derechos, deberes y responsabilidades individuales y colectivas, y exigibilidad de su cumplimiento,
- reconocimiento de todas las personas como ciudadanos, igualdad ante la ley y respeto de la diversidad,
- expresión de la propia pertenencia a una determinada comunidad política, condición que incluye, inscribe, inserta, interpreta a los sujetos en comunidades de pertenencia,
- responsabilidad mutua,
- construcción socio-histórica,
- práctica social inmersa en relaciones de poder (por lo tanto el conflicto es constitutivo de dicha práctica),
- modo que adquiere el vínculo entre los sujetos (individuos y colectivos), las organizaciones y el Estado,
- capacidad de los sujetos y acción política para influir, incidir, intervenir y transformar los contextos socioculturales,
- condición que reconoce igualdad, pero que se ejerce en nuestro país en una sociedad estructurada en la desigualdad, con lo cual la ciudadanía no es *per se* una condición práctica de igualdad, sino que su ejercicio debe construirse en pos de la igualdad y la justicia social,
- posibilidad de exigibilidad de derechos, es decir, implica el avance en una agenda de expansión de derechos.

Los estudios sobre ciudadanía remiten todos a Thomas H. Marshall, autor que en 1950 publicó *Ciudadanía y clase social* sistematizando la historia de la construcción de ciudadanía y proponiendo un concepto que se tornó en referencia obligada para el tema. Para Marshall la ciudadanía es "un estatus asignado a todos aquellos que son miembros plenos de una comunidad, todos los que posean dicho estatus son iguales con respecto a derechos y deberes" (Marshall, 2005). Esto supone pensar a los sujetos como ciudadanos con pertenencia a una comunidad que tiene una organización estatal, con una

base territorial (lo que se conoce como el Estado-nación), que asegura estos derechos y obligaciones. Esta definición habla de una condición ciudadana otorgada desde el Estado, pero cuya constitución es producto de luchas sociales a lo largo de la historia. Partiendo de este punto Marshall desarrolla la historia de la construcción de la ciudadanía separando el análisis en tres elementos: civil, político y social; donde se avanza en un camino de expansión de derechos que se inicia en la conquista de los derechos civiles en el siglo XVIII (llamados por esto derechos de primera generación), de los derechos políticos en el siglo XIX (de segunda generación), y de los derechos sociales en el siglo XX (de tercera generación), a los que se suman los derechos ambientales y culturales que se encuentran en proceso de mayor reconocimiento en la actualidad.

El autor describe que el elemento civil está compuesto por los derechos necesarios para la libertad individual de la persona, libertad de palabra, pensamiento y fe, derecho a poseer propiedad y concluir contratos válidos, y el derecho a la justicia. El elemento político refiere al derecho a participar en el ejercicio del poder político, como candidato y como elector. Finalmente con elemento social se refiere a toda una variedad de derechos, desde el derecho a una medida de bienestar económico y seguridad hasta el derecho a compartir la herencia social y llevar una vida acorde a las pautas que prevalezcan en esa sociedad (Marshall, 2005).

Sobre la historia de la construcción de ciudadanía en Argentina, Landau (2003) relata que los derechos civiles comenzaron a gestarse con la revolución de 1810 aunque tuvo que pasar más de un siglo para que fuesen extendidos plenamente a las mujeres. Los derechos políticos se sancionaron plenamente recién con la Ley Saenz Peña en 1912 para los varones mientras que las mujeres debieron esperar hasta la llegada del peronismo y la sanción del voto femenino en 1947. Y por último, los derechos sociales fueron sancionados con la elaboración de la Constitución de 1949 (el artículo 14bis fue mantenido en la reforma de 1957) y se fue consolidando un Estado fuerte (modelo del Estado de Bienestar) hasta su entrada en crisis en la década del 70 y quiebre en la década del 90. En dicho contexto el país ratificó e incorporó en su Constitución Nacional tratados internacionales que reconocen los derechos de niñas, niños y adolescentes y existe un avance hacia la implementación de políticas con acuerdo al derecho legislado en los últimos años, tal como se explicó en párrafos previos.

Cabe recordar que en Argentina no hubo una trayectoria continua de pleno ejercicio ciudadano, no sólo por la diferencia que existe entre el dictado del derecho y su cumplimiento efectivo –situación que continúa hasta el presente y que es común a todos los países–, sino porque la historia nacional cuenta con varios momentos de suspensión de derechos, principalmente al interrumpirse los gobiernos electos por la imposición de gobiernos dictatoriales, lo que llevó a un recurrente cercenamiento de la vida democrática.

En los últimos años la continuidad –no sin sobresaltos– de gobiernos constitucionales e instituciones democráticas brinda el escenario apropiado para avanzar en un proceso de articulación entre los poderes en que se organiza el gobierno del Estado argentino: legislativo, ejecutivo y judicial, para dictar norma jurídica, reglamentar y ejecutar políticas públicas en acuerdo, y controlar y exigir el cumplimiento de derechos y responsabilidades.

La expansión del horizonte democrático genera las condiciones para un cambio en los roles y las actitudes de los diferentes actores del sistema educativo. El fomento del ejercicio activo de la ciudadanía en el contexto escolar, y la asunción del enfoque de derechos como enseñanza y como aprendizaje son el marco para abordar la ciudadanía en el aula en términos de **ponerla en práctica**: ejercitar, practicar, construir ciudadanía. Se requiere una coherencia teórica, metodológica e instrumental entre la concepción de ciudadanía activa descrita en este Diseño Curricular y el modo de establecer relaciones de enseñanza y de aprendizaje en el aula.

En este contexto la concepción de ciudadanía que asume esta materia es lo que se denomina desde los estudios específicos, ciudadanía "activa", "emancipada" (Bustelo, 1998), "proactiva" o "activa crítica" (Sinigaglia, Borri y Jaimes, 2006). Cada uno de estos términos tiene un desarrollo socio-histórico particular, responde a condiciones de producción de conocimiento específicas y a acciones políticas singulares, pero se considera que no entran en contradicción uno con otro, sino que se complementan en sus definiciones o amplían sus incumbencias –principalmente la ciudadanía activa–, en pos de la acción política para la transformación social.

Corresponde alejarse de visiones que emparentan la ciudadanía únicamente con lo normativo (el estatus legal) porque no permiten visualizar el proceso sociohistórico de construcción como un entramado conflictivo de definición de derechos y obligaciones, de generación de condiciones para su cumplimiento y de control de su observancia efectiva entre los sujetos, sus organizaciones y el Estado. Se la entiende entonces en tanto derecho que debe renovarse constantemente y no como un catálogo restringido de derechos y obligaciones. De esta manera se evita el peligro de interpretar la ciudadanía en sus aspectos meramente formales y se avanza hacia una perspectiva más amplia donde el concepto "hace referencia a una práctica conflictiva vinculada al poder, que refleja las luchas acerca de quiénes podrán decir qué, al definir cuáles son los problemas comunes y cómo serán abordados" (Jelin, 1987:211).

La ciudadanía es vista como "el conjunto de prácticas (jurídicas, políticas, económicas y culturales) que definen a una persona como miembro competente de una sociedad. Prácticas cuya fuente de legalidad y legitimidad reside en la posesión de derechos que influyen en la distribución de recursos accesibles a distintas personas y grupos sociales" (Kessler, 1996:143).

En coherencia con lo anterior, en la materia Construcción de Ciudadanía no se trata de "instruir" sobre "cómo ser ciudadano" o "cómo ser ciudadano cuando se sea grande" porque ya se es ciudadano. La condición de ciudadanía está otorgada por el hecho de ser humano, con base en los derechos humanos las y los "chicos" también son ciudadanos. Tampoco se trata de enseñar "cómo ser un buen ciudadano", porque los criterios de legalidad y legitimidad son también negociados, impuestos y/o resistidos. Es decir, corresponde en esta materia colocar en discusión aquello que históricamente se ha definido como "el buen ciudadano" para reconstruir un sentido de comunidad política. Esto no encierra la idea de la inexistencia de criterios entre lo que cada comunidad define o entiende como lo bueno o lo malo, sino que en términos de historización de la construcción de ciudadanía es conveniente cuestionar y conocer qué se ha definido como ciudadano, ciudadanía, y "buena ciudadanía" en cada tiempo y lugar.

Se trata de ejercer la ciudadanía a través de la escuela, de reconocerse como ciudadana y ciudadano, de luchar para ser reconocida/o como tal, de exigir el cumplimiento de derechos y responsabilidades, y de accionar para una agenda de expansión de derechos. Esta perspectiva que otorga primacía a vislumbrar los procesos de agencia y reconocimiento de las y los jóvenes desde un enfoque de derechos, pone en jaque los supuestos de la igualdad normativa, las prácticas adultocéntricas y el principio de qué es ser un "buen ciudadano". Dicho en otros términos se pretende un doble análisis crítico, por un lado acerca del ejercicio de derechos y responsabilidades, y por el otro, sobre lo que se concibe como derecho y como responsabilidad (la cuestión de la legalidad y la legitimidad).

Sin intención de agotar la descripción de las clasificaciones existentes se presentan a continuación aspectos que son de utilidad para el trabajo en el aula. Las dimensiones, planos, propuestas y posibilidades de ejercicio de la ciudadanía que se describen son nociones para efectuar el análisis y la interpretación de la construcción de ciudadanía y la posición de los sujetos en los contextos socio-culturales. Su comprensión y apropiación permitirá un mayor nivel de abstracción y una reflexión más compleja, sobre las situaciones que los estudiantes y docentes hayan acordado abordar como proyecto dentro de un determinado ámbito.

- Dimensiones de la ciudadanía, generalmente refieren a:
  - Dimensión individual: Se remite a la vocación y compromiso personal y autónomo, el empoderamiento, la convicción, las voluntades personales y la conciencia individual.
  - Dimensión colectiva: Refiere al accionar colectivo, las organizaciones, instituciones, grupos y la comunidad. (Muñoz, 2006)

- Planos de la ciudadanía, cuyas diferencias no son de oposición sino de complementariedad (como si fueran dos partes de la ciudadanía):<sup>6</sup>
  - "Ciudadanía normativa: es aquella que se pone en juego en el ejercicio de derechos y cumplimiento de obligaciones a partir de la existencia y el funcionamiento de las leyes, de la Constitución y las normas.
  - Ciudadanía sustantiva: es aquella en la que se efectiviza la pertenencia a una comunidad democrática, el derecho a la participación y las condiciones de vida necesarias para desarrollarse socialmente en igualdad y libertad. Se ejerce, se ejercita, cuando participamos para defender o hacer valer nuestros derechos, diseñando, decidiendo y eligiendo soluciones colectivas. (...) Toma como referencia central las normas y leyes existentes, que permiten un marco de referencia común a los habitantes de un mismo país o región, pero al ser ejercida y tener como condición necesaria la democracia, se propone su análisis crítico y la posibilidad de intervenir en debates y conflictos con el fin de mejorarlas o proponer modificaciones cuando sean necesarias.

La ciudadanía sustantiva supone entonces la efectivización del derecho a la participación, y tiene que ver directamente con la calidad y las consecuencias de esa participación y con las condiciones para que sea posible" (Sinigaglia, Borri y Jaimes, 2006:14-15).

- Un tercer grupo de nominaciones son las que refieren a los modos de ejercer la ciudadanía definido desde la posición de los sujetos, es decir, a la propuesta de acción de la ciudadanía sustantiva sobre la base de la ciudadanía normativa.
  - Ciudadanía activa, se basa en el reconocimiento de la capacidad de acción de los sujetos, haciendo hincapié en la responsabilidad personal y la participación, y reforzando la idea de reciprocidad en derechos y obligaciones entre el individuo y la comunidad, así como de corresponsabilidad en la garantía del cumplimiento de deberes y obligaciones.
  - Ciudadanía activa crítica, "promueve la organización y participación en el ámbito público y político de una manera deliberada y junto con otros ciudadanos, en base a un convencimiento que el garante principal de los derechos y bienestar de la población es el Estado" (Sinigaglia, Borri y Jaimes, 2006:16).

Los dos modos antes descriptos (que no son opuestos sino complementarios) se basan en la acción política de los sujetos, en la participación efectiva y la capacidad de poder intervenir en lo social para el ejercicio pleno de los derechos y obligaciones establecidos y a establecer. Pero el segundo término agrega un plus, por un lado en tanto mirada crítica de la situación de derechos que se viven, y por otro porque conlleva una toma de posición de los sujetos en la esfera pública reclamando políticas de Estado que garanticen las condiciones para el cumplimiento de derechos y obligaciones. La exigibilidad no está colocada solo en el sujeto, ni en la organización de la sociedad civil, sino en su interacción con el papel indelegable que tiene el Estado como garante de ciudadanía plena.

- Un cuarto grupo de términos refieren a descripciones de la ciudadanía y sirven para caracterizar los modos en que está siendo construida. Es decir, para dar cuenta de las posibilidades de su ejercicio, de las condiciones necesarias que han sido logradas, otorgadas o negadas para dicho ejercicio, y de la existencia en nuestra sociedad –y en muchas otras– de un reconocimiento diferencial de derechos y obligaciones que se sustenta en desigualdades de clase, género, edad, etnia, "raza" o grupo de pertenencia (por la lengua, por el estilo cultural, por el lugar donde se vive), y articula procesos de discriminación, segregación y/o explotación, entre otros.

Generalmente desde las posibilidades del ejercicio de la ciudadanía son presentadas como:

- Ciudadanía emancipada. Es descripta como "la conquista social de la esfera pública por encima del interés individual, por los mismos actores sociales" (Muñoz, 2006:178); en palabras de

<sup>6</sup> Tomado Sinigaglia, Irene; Borri, Néstor y Jaimes, Diego. "El derecho a tener derechos" Cuadernillo N° 2. Campaña de comunicación y Educación. Políticas públicas para la infancia. Ciudadanía de niños y jóvenes. Buenos Aires, Centro Nueva Tierra/ FARCO / UNICEF, pp.14-15.

Bustelo "la igualdad de status no significa necesariamente igualdad de poder. Por lo tanto los derechos sociales fueron concebidos como habilitaciones para la lucha y esencialmente, su concreción es una conquista" (1998), y de ahí la caracterización o la puesta en valor de la fuerza emancipadora de la acción ciudadana.

- Ciudadanía asistida. Describe las situaciones de inaccesibilidad principalmente a los derechos sociales, y por lo tanto que esos sectores sociales deben ser asistidos por políticas públicas focalizadas, porque carecen o tienen baja acumulación de capital social, cultural, económico.
- Ciudadanía restringida. Refiere a los derechos conculcados, la obturación o imposibilidad del ejercicio de la ciudadanía plena.
- Ciudadanía de baja intensidad. Se la entiende como inclusión no integrada del sujeto. Describe una situación de exclusión en el pleno ejercicio de los derechos ciudadanos, fundamentalmente porque los ciudadanos participen limitadamente en la esfera pública en contextos de "democracias delegativas" (O'Donnell, 2004).

Estas últimas nominaciones remiten directamente a una tensión que es inherente al desarrollo de la ciudadanía en las sociedades modernas. Se trata de la paradoja de la ciudadanía como principio de igualdad en una sociedad con desigualdades, y además, de cómo la definición de la condición misma de ciudadanía provoca desigualdad. Cuestión que fue explicada para el caso de adolescentes y jóvenes en una sección anterior, pero que otro ejemplo lo constituyen los derechos sociales que dieron estatus legal al sentido de igualdad de derechos en acceso a educación, vivienda, salud, pero no se pudo asegurar la práctica igualitaria de los mismos. El derecho a una vivienda digna está reconocido, pero no todas/os los ciudadanos tienen una vivienda, y muchos menos una vivienda digna. El ejercicio de este derecho está mediado por la posición de clase (la ubicación en la estructura desigual). Este simple ejemplo sirve para explicar que el dictado de la norma no asegura el cumplimiento del derecho, aunque sí reconoce la igualdad de las personas en sus derechos. La desigualdad en el ejercicio del derecho es evidente. Esto deberá ser analizado para cada situación que se escoja abordar. Hay que partir de entender que la condición de ciudadano puede ser igualitaria (o iguala en un sentido de pertenencia a una comunidad política), pero que dependerá de otras variables su ejercicio efectivo, de allí la necesidad de identificar la inequidad y las posibilidades de construir un camino hacia la equidad. La clave de lectura de la ciudadanía en esta materia es en su articulación con las condiciones de desigualdad y diversidad en que se organiza la sociedad y la cultura.

En este sentido una concepción bastante extendida que incumbe particularmente a los jóvenes, y a la que se hizo referencia en páginas anteriores, es la que concibe la ciudadanía solamente como adquisición de derechos políticos. Desde este lugar sólo con la mayoría de edad, y luego el derecho a ser elegido representante, se está pensando en ciudadanos, así se reduce la ciudadanía a los derechos políticos como estatus legal y se establece un paralelo entre ciudadanía y adultez haciéndolos funcionar como sinónimos y negando la condición ciudadana a los "menores".

La ciudadanía se ha construido a lo largo de la historia en un camino de ampliación de derechos y responsabilidades, desde los derechos políticos, civiles, sociales y finalmente en las últimas décadas, se discuten los derechos culturales. El establecimiento de derechos y responsabilidades no es de una vez y para siempre, sino que se transforma por la acción política de los sujetos. Hoy las y los jóvenes reclaman derechos o se les reclaman responsabilidades que no estaba previsto se constituyeran en espacios de disputa de legalidad o de reconocimiento en tiempos pasados, por ejemplo el derecho al libre acceso a la información, a las conexiones en la red o la responsabilidad de decisiones sobre su cuerpo. Y también siguen exigiendo el cumplimiento de derechos y responsabilidades que se han reconocido hace mucho tiempo, pero cuyo ejercicio no es pleno, por ejemplo a tener las mismas condiciones laborales que un adulto, a no ser golpeado o maltratado, a ser atendida su salud, entre otras.

Hay múltiples ejemplos de ejercicio de ciudadanía juvenil en la vida cotidiana, propuestas de las y los adolescentes y jóvenes que deben ser analizadas y dimensionadas en su justa medida, aportando al conjunto de la sociedad renegociaciones que profundicen y escriban nuevos caminos en el ejercicio ciudadano.

#### *b. Lo que debe hacer el docente desde esta concepción de ciudadanía*

"La ciudadanía empieza por casa" es una frase que resume la práctica docente esperada. Se trata de

generar estrategias pedagógicas que permitan el ejercicio de la ciudadanía en el aula y en la escuela. Si bien durante los últimos años las prácticas de las y los estudiantes han cobrado mayor relevancia dentro de la escuela (se ha propiciado la creación de consejos de aula, acuerdos de convivencia, centros de estudiantes, etcétera), todavía están lejos de instalarse efectivamente un funcionamiento democrático en la dinámica escolar cotidiana. En este sentido es posible pensar que no basta con instituir normativamente un espacio para que éste sea apropiado por el estudiantado, los docentes, directivos y supervisores. Dicho en otros términos, la creación de figuras organizativas escolares donde pueden participar los estudiantes no garantiza por sí sola esta participación.

La y el docente deben asumir una perspectiva que le permita:

- Asegurar y enseñar las condiciones necesarias para que los estudiantes se sientan habilitados y fortalecidos para participar.
- Generar una actitud de escucha atenta y respetuosa, respetar la voz y las opiniones de todos y todas, el reconocimiento de los compañeros como voces autorizadas y legítimas, la no descalificación por atributos personales o comunitarios, lograr y respetar acuerdos por mayoría (por ejemplo, aunque estén en contra de la opinión individual).
- Transformarse en un interlocutor válido. Al ser objetivo de la materia que el/la alumno/a aprenda a ejercer sus derechos y responsabilidades en la práctica, debe reverse la forma de la escolarización, porque hay que pensar y accionar para la construcción de un vínculo democrático entre individuos desiguales. Para ello ambas partes de la relación pedagógica deben reconocerse uno a otro como *otros legítimos*: por un lado la/el joven debe ver en la/el docente un interlocutor válido, y por otro, la/el docente necesita reconocer a las y los adolescentes y jóvenes como sujetos con capacidades, saberes, derechos y responsabilidades. Desde esas posiciones de reconocimiento mutuo de capacidades podrán emprender proyectos colectivos.
- Tener claridad como agente público que el garante primero y último de los derechos es el Estado.

*c. Lo que se espera que los/las alumnos/as puedan hacer progresivamente con esta concepción*

Los/las alumnos/as deben asumir la condición ciudadana como un **poder hacer**, que les permita intervenir efectivamente en el contexto sociocultural y en las relaciones sociales de manera tal que puedan resignificar sus vínculos con otras personas, grupos, organizaciones, instituciones y el Estado, a partir de la comprensión de sí mismo y de los otros como sujetos de derecho. Deben atravesar experiencias de formas organizativas para el logro de objetivos comunes, que entiendan el orden democrático con derechos y responsabilidades, y la posibilidad de accionar políticamente por la exigibilidad de derechos y responsabilidades, en un conocimiento de los canales y mecanismos de demanda en la búsqueda del ejercicio y la garantía de sus derechos y responsabilidades, como sujetos y como comunidad, que genere mayor autonomía.

## DEFINICIÓN DEL TEMA Y SU PROBLEMATIZACIÓN

Uno de los propósitos generales de esta nueva materia es incluir en la escuela los intereses, saberes y prácticas juveniles y adolescentes, convirtiéndolos en contenidos de enseñanza y de aprendizaje. Por ende, la definición de los temas y lógicas de los proyectos que guiarán el trabajo en la materia, son un espacio del que los/las alumnos/as no pueden quedar fuera. Para esto es necesario que los proyectos permitan la participación de los/las alumnos/as, empezando por garantizar su comprensibilidad. Deben ser formulados en términos accesibles para todas/os los que participan, y deben permitir la construcción de sentidos compartidos por docentes y alumnos.

Para elaborar el proyecto es preciso tener claramente definido el tema a abordar.
---

Formular los proyectos con los/las alumnos/as implica una inclusión activa, por ejemplo no reducir su participación a preguntarles si están de acuerdo o no con lo escrito por el docente. Enseñar a proyectar por escrito es parte de las condiciones a generar para mejorar las posibilidades de participación dentro y fuera de la escuela.

El trabajo con el grupo debe comenzar por relevar los intereses y las ideas que circulen entre los estudiantes. Incluye generar en el aula marcos de interacción donde se pueda trabajar en dinámicas participativas, por ejemplo sobre los siguientes aspectos: participación, respeto y cuidado del otro, toma de decisiones conjuntas a partir del acuerdo mayoritario, representatividad de los sujetos y el conjunto.

Luego será necesario analizar dichas ideas o intereses, a fin de convertir alguno de ellos en un tema a analizar desde los conceptos estructurantes, para luego definir colectivamente qué proyectos podrían elaborarse para abordar dicho problema.

El rol del docente es central para transformar el tema en problema

La pregunta es una herramienta pedagógica y una cuestión a enseñar. No se puede pasar al análisis crítico si no es a través de hacerse preguntas sobre la situación cotidiana. Para indagar intereses es preciso escuchar con atención, evitar la afirmación constante, poner en discusión los propios supuestos, provocar preguntas y preguntarse.

Los temas deben constituirse en problemas posibles de visualizar y trabajar.

La problematización del tema debe realizarse estableciendo relaciones entre los conceptos estructurantes: contexto sociocultural, sujetos y ciudadanía

Para la identificación de las prácticas ciudadanas debe tenerse en cuenta que:

La ciudadanía como contenido puede identificarse tanto por su acción como por su omisión.

Este encuadre permitirá que el ejercicio de la ciudadanía pueda ser visibilizado tanto por la existencia y cumplimiento de los derechos como por su ausencia o vulneración, de ello que la caracterización que se construya sobre los ámbitos elegidos para el desarrollo de los proyectos, necesariamente implicará la reflexión en términos de igualdad/ desigualdad, justicia/ injusticia, universales/ particulares, inclusión/ exclusión, heterogeneidad/ homogeneidad, tolerancia/ respeto/ vulneración/ exigibilidad, entre otros aspectos.

Para lograr la construcción de ciudadanía los proyectos en esta materia deben pasar de los temas/ problemas coyunturales y puntuales (aquellos que nos interesan o afectan particularmente como individuos o grupos) hacia el análisis de los temas sociales en los que estos temas/problemas se incluyen. De hecho, en el caso de esta materia tienen que partir de los problemas, intereses, preocupaciones de los estudiantes para comprender que los sujetos se definen en relación con otros, y sus acciones parten e impactan en realidades sociales más amplias y complejas.

En esta materia no se trabajará para resolver "los problemas" que tienen como curso, como escuela o como barrio.

Si bien el proyecto puede recorrer un tema/problema para su desarrollo, y este puede coincidir o no con un tema/problema/interés particular, la materia tiene que permitir relacionar ese trabajo con los marcos sociales más amplios en los que se incluyen. No es una materia sobre las "problemáticas adolescentes", tal como las identifican y definen unilateralmente los adultos, sino que es una materia donde se parte de intereses/temas/problemas que identifican y definen los jóvenes, para comprender y aprender como éstos se relacionan con los contextos socioculturales en los que se producen y desarrollan, y especialmente, cómo es posible intervenir en ellos (mediante la capacidad de hacer que todos tienen) a partir del ejercicio de prácticas de ciudadanía.

La identificación del tema y su problematización como fase del encuadre metodológico es una de las que más intervención directa del docente requiere, pero no es algo ajeno al trabajo de enseñanza desarrollado para otras áreas de conocimiento. Se vincula con extraer y conceptuar la teoría que subyace a toda práctica, problematizando conceptualmente las actividades concretas que se están

desarrollando. Se trata del análisis de las prácticas desarrolladas por los/las alumnos/as en vínculo con otros sujetos, tematizando y cuestionando el ejercicio de ejercicio de la ciudadanía, ubicándolas en el contexto sociocultural más amplio del cual surgen y al cual al mismo tiempo interpelan. Con el proyecto, cualquiera sea el tema que se trate, se busca enseñar y aprender a establecer las **relaciones entre los tres conceptos estructurantes**.

En esta fase el docente debe identificar los conocimientos y las representaciones de las y los estudiantes sobre el tema. La tarea de las y los alumnos en la elaboración del proyecto consiste, inicialmente, en ir reconociendo contenidos y participando de la planificación de la propuesta en la escuela. Aprender a planificar y desarrollar acciones conjuntas es uno de los propósitos de la materia. A partir de ello, docente y alumnos deben definir las dimensiones de la temática que se quiere abordar: indagar sobre sus causas, recortar los aspectos sobre los que se va a trabajar, analizar y distribuir responsabilidades, decidir los niveles y tipos de expresión, etc. Para luego, según los intereses consensuados, los objetivos que se quieran alcanzar, o la preferencia de prácticas a desarrollar, decidir en qué ámbito se puede inscribir el proyecto.

Para ejemplificar un trabajo de este tipo, se presenta a continuación un proyecto desarrollado en una escuela de la provincia de Buenos Aires.

*Interés/Tema:* los jóvenes identifican como interés y problematizan para su conocimiento no contar con espacios de expresión para el aprendizaje de lenguajes artísticos.

*Desarrollo del proyecto en Construcción de Ciudadanía:* indagando sobre la existencia de estos espacios en la historia reciente de su comunidad (a través de relatos de adultos mayores), descubren que el pueblo tenía una banda municipal, con instrumentos propios. Comienzan a investigar dónde estaban los instrumentos, como recuperarlos y cómo volver a armar la orquesta. Llegan a la intendencia, solicitando entrevistas con funcionarios varios, recuperan los instrumentos y comprometen al gobierno municipal para que les contrate un profesor de banda, que enseñe música a los jóvenes que quieran participar de esta nueva versión de la banda municipal.

*Aprendizajes/logros desde el ejercicio de la Ciudadanía:* reconocimiento de una necesidad de la comunidad (espacios de expresión artística); reconstrucción de antecedentes históricos (qué hicieron antes que nosotros los sujetos ciudadanos al respecto); aprendizaje de canales y formas de ejercicio y exigibilidad de derechos (demanda al gobierno municipal); participación y responsabilidad en relación a la demanda (reconstrucción de la banda a través del compromiso de recuperar la banda y los instrumentos, con la propia participación y disposición para el aprendizaje de lo necesario); organización y desarrollo de las acciones propuestas (investigación, redacción de notas, asistencia a entrevistas, convocatoria al profesor de banda, conseguir lugar para los instrumentos y los ensayos, etc.)

*Conocimientos y Saberes comprometidos:* quiénes y cómo se ejerce la administración del patrimonio público, cuál es el marco de exigibilidad de derechos de los ciudadanos en esta cuestión y en esta comunidad en particular. Con qué responsabilidades se corresponden los derechos exigidos, y qué pueden hacer como jóvenes en tanto sujetos de derecho.

El docente debe transformar el trabajo conjunto en una propuesta de enseñanza. Esto requerirá generar las condiciones de participación que permitan que las expresiones de las/os estudiantes sean tenidas efectivamente en cuenta dentro del ámbito escolar.

## LA DEFINICIÓN DE LOS ÁMBITOS DE CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA

Los proyectos se encuadrarán en ámbitos de construcción de ciudadanía.

Se denomina ámbitos a los espacios sociales posibles de definir según intereses/temas/problemas del *contexto sociocultural*, sobre los cuales hay luchas sociales para el establecimiento de derechos, obligaciones y responsabilidades de los *sujetos*, y donde se establecen y negocian sus posiciones diferenciales. Dicho en otros términos, son espacios sociales de construcción de *ciudadanía* que se recortan para su abordaje en un contexto de aula.

A estos efectos se definen los siguientes ámbitos:

1. AMBIENTE
2. ARTE
3. COMUNICACIÓN Y TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN
4. ESTADO Y POLÍTICA
5. IDENTIDADES Y RELACIONES INTERCULTURALES
6. RECREACIÓN Y DEPORTE
7. SALUD, ALIMENTACIÓN Y DROGAS
8. SEXUALIDAD Y GÉNERO
9. TRABAJO

Los ámbitos definidos en este diseño curricular deben ser entendidos como producto de la experiencia del trabajo docente, la necesidad de visibilizar espacios sociales y lo que es posible decir en cada momento histórico. Existe entonces la posibilidad que cobren importancia, temáticas que impulsen el desarrollo de otros ámbitos con el transcurso de los acontecimientos, el avance en derechos y responsabilidades o la emergencia de otros discursos.

La tarea de ubicar el tema/problema en un ámbito será coordinada por el docente. Todos los temas que surjan de la discusión y el intercambio con los/las alumnos/as abarcan más de un ámbito, habrá que decidir cuál es el preponderante o en cuál se prefiere enmarcarlo para avanzar en el proyecto de construcción de ciudadanía.

Ejemplo.

Tema elegido: falta de agua potable en la escuela.

Deberá decidirse el ámbito según el recorte analítico que se realice o dónde se focalice el problema de conocimiento, algunas posibilidades serían:

- Difundir el problema en la comunidad con una campaña de comunicación: ir a la radio, hacer una revista, una página web y un mural (**ámbito Comunicación y tecnologías de la información y ámbito Arte**).
- Indagar las causas y consecuencias de la contaminación y del cese de las acciones contaminantes: construcción de un diagnóstico sobre la situación para el barrio y la vida de cada uno, comparar con otras situaciones en Argentina y en otros países, conocer los derechos y obligaciones en torno al tema (**ámbito Ambiente, ámbito Salud, alimentación y drogas, ámbito Trabajo, ámbito Estado y Política**),
- Organizar el reclamo ante las autoridades: elevar un pedido ante quien corresponda, planificar acciones políticas para transformar la situación de inequidad (**ámbito Estado y Política**).

En este diseño se incluye el desarrollo de cada ámbito en función del encuadre teórico y metodológico propuesto, además se ofrecen ejemplos de trabajo didáctico para el desarrollo de proyectos en cada uno. Ninguno de ellos ofrece "recetas", clausura posibilidades o presenta un modo único de abordaje de la materia. Por el contrario, se introducen algunas ideas y sugerencias, que deben leerse como potenciales estrategias de trabajo.

Los ámbitos se encuentran organizados con una introducción, un desarrollo (con diferentes subtítulos según cada uno), ejemplos de trabajo didáctico para proyectos en dicho ámbito (entre dos y cuatro ejemplos en cada uno), un listado de bibliografía, otro de páginas web sugeridas y en algunos ámbitos también un listado de películas sugeridas. En este último listado debe tenerse en cuenta que las películas recomendadas no son todas aptas para todo público, son en principio material de reflexión para el docente, para ser trabajadas con alumnas/os debe revisarse la calificación otorgada a cada una en relación con sus edades. Cada ámbito presenta además comentarios sobre uso de otros ámbitos como complementarios o secundarios, y articulaciones posibles con otras materias, y con organizaciones de la comunidad y organismos del Estado. De ningún modo lo presentado agota las relaciones imaginables, son sólo a modo de sugerencias.

## DESARROLLO DEL PROYECTO

Una vez definido el problema y decidido el ámbito desde el cual se desarrollará el proyecto se propone el siguiente recorrido:

- definición de lo que hay que lograr (objetivos del proyecto);
- planificación de la/s acción/es a realizar (acciones del proyecto);
- distribución de roles, funciones y responsabilidades (formas de participación en el proyecto);
- participación en el control del proceso (quiénes y cómo realizarán el seguimiento de todo lo planteado);
- evaluación de lo realizado (valorar el trabajo grupal y los resultados obtenidos).

El desarrollo del proyecto es el momento en el cual se pondrán en acción las propuestas planificadas conjuntamente. Las acciones se desarrollan en relación con los ejes y temas propuestos, los cuales cobrarán sentido en este momento y en esta relación. Será el momento de construir conocimiento, sistematizarlo y ponerlo en acción. El trabajo en el marco del propio proyecto impondrá los ritmos, las necesidades de bibliografía o información, la necesidad de profundización de temáticas, de acciones extraescolares, de participación en eventos comunitarios, etcétera.

Es el proyecto en marcha donde se ponen en juego los roles previamente acordados y asumidos, y fundamentalmente se gestiona conjuntamente aquello que el proyecto requiere. Entre otras cuestiones posibles, *gestionar* puede relacionarse con: indagar sobre los conceptos estructurantes en relación al contenido del proyecto (contextos, ciudadanía, sujetos); controlar que lo que se va realizando sea pertinente al enfoque del ámbito en el cual se inscribe el proyecto; conocer canales de comunicación habilitados (con sus autoridades, con las instituciones, con otros ciudadanos, etc.) y hacer uso de los mismos; reconocer los interlocutores pertinentes para cada cuestión; organizar la representatividad grupal; peticionar a quien corresponda con los medios adecuados; conseguir los recursos (humanos, materiales, institucionales, etc.) que garanticen el desarrollo de lo proyectado; realizar las acciones a las cuales se comprometieron en la etapa de proyección, etc.

En el proceso de trabajo colectivo se pondrán en juego las relaciones dentro y fuera del grupo, donde cada estudiante debería poder comenzar a reconocerse y reconocer a las demás personas como **sujeto de derecho en contextos de desigualdad y diversidad**.

Como consecuencia y parte del desarrollo es probable que en el transcurso del proyecto sea necesario adecuar, corregir y/o redefinir lo propuesto, ya sea porque surgen nuevas cuestiones, o porque la ponderación inicial fue diferente a lo que sucedió finalmente. El ajuste de todo proyecto es una práctica a enseñar. Hace a la posibilidad de superar y aprender de los obstáculos, dificultades, imponderables y/o errores que puedan darse en el desarrollo de una acción conjunta de práctica ciudadana, ya sea en la

toma de decisiones, en la organización, en la participación, en las acciones concretas que emprenden los sujetos o en los resultados obtenidos.

## Proyectar las acciones en Construcción de Ciudadanía

En Construcción de Ciudadanía los procesos de enseñanza y de aprendizaje se desarrollan sobre el diseño, la implementación y la evaluación de un proyecto que, a partir de la definición de un problema de conocimiento surgido de los saberes e intereses de los alumnos y las alumnas, permitirá ejercer y reflexionar sobre los derechos y las responsabilidades ciudadanas. En este sentido, y dado que se intenta construir ciudadanía a partir de su ejercicio, el proyecto concreta el desarrollo de la materia, pero no es su eje. El proyecto enmarca y organiza las acciones del grupo de trabajo, pero éstas cobran sentido para la materia en un marco analítico más amplio, que es el ejercicio de una ciudadanía activa y crítica.

El lugar que ocupa el proyecto en el diseño y desarrollo de la materia debe quedar claro para los directivos y docentes que la gestionen, ya que la formulación y ejecución del proyecto de ninguna manera debería transformarse en el fin último de la misma. La formulación y el desarrollo de proyectos es un contenido a enseñar.

La elaboración del proyecto en Construcción de Ciudadanía debe tener en cuenta los siguientes aspectos, reflexiones y respuestas en torno a:

- La **organización**. que implica sumar a todos en las diferentes etapas de planificación, gestión y concreción, estableciendo espacios y marcos específicos para la búsqueda de consensos.
- La **participación** que tiene que permitir y propender a que todos los/las alumnos/as quieran y puedan sumarse. En este sentido, juzgar a alguien porque no participa debería poder llevar a todo el grupo a reflexionar por qué no ha participado. En primera instancia, antes de considerar a los sujetos y sus particularidades, será necesario contemplar si no ha sido el proyecto y/o la forma en que está planteado lo que inhibe la participación de quienes pueden sumarse en otros términos, en otros tiempos (por ejemplo, por no contar con la posibilidad de aportar materiales, tiempo extraescolar, etcétera).
- La **toma de decisiones** porque quienes participan, docentes y estudiantes, tienen que sentirse habilitados y *competentes* para elegir efectiva y realmente en las distintas etapas del proyecto. Tomar decisiones involucra el logro de acuerdos (por ejemplo: definir el problema, los objetivos, las tareas/acciones, las responsabilidades que cada uno asumirá, las articulaciones/relaciones, recursos, etcétera)
- La **intervención**. Para poder aprender desde el ejercicio concreto de ciudadanía tiene que ser visible la forma en que a partir de estas prácticas es posible intervenir en alguna situación concreta. La intervención no debe ser simulada o quedarse en un plano teórico-hipotético. Por ejemplo son frecuentes los casos donde se confunde "abrir la participación" con "dejarlos hablar"; entonces se escucha a los jóvenes en relación a sus demandas e intereses, pero las decisiones y los cambios siempre siguen en manos de los adultos/docentes. Por otro lado, se espera que las intervenciones promuevan una ciudadanía activa dentro y fuera de la escuela, por lo cual la *capacidad de hacer* (de incidir, de intervenir) debe experimentarse como consecuencia de las prácticas desarrolladas. Todos los actores que participan en el proyecto deben tener la posibilidad legítima de producir cambios en los procesos en los que intervienen.
- La **evaluación** de los proyectos debe ser en relación con los propósitos de la materia y las expectativas de logro. La evaluación deberá ponderar el proceso desarrollado. En este sentido, alumna/os y docente deben evaluar las acciones que están llevando a cabo en términos de la relación con los conceptos estructurantes de la materia..

## EXPECTATIVAS DE LOGRO

Las expectativas de logro expresan lo que se espera alcanzar como resultado del trabajo en esta materia. Desde el enfoque de enseñanza planteado para el diseño de la Educación Secundaria en gene-

ral, y para este diseño en particular, se ha vinculado el quehacer docente y del/la alumno/a como de responsabilidad compartida desde las especificidades de cada rol.

En este sentido se vincula lo que se espera que realice el docente para crear las condiciones que coadyuven a que los/las alumnos/as alcancen sus logros. Así se puede observar en el siguiente desarrollo que a cada expectativa de logros de aprendizaje le corresponde más de una tarea de enseñanza a realizar. La gradualidad de los logros esperados se vincula con la profundización del ejercicio de una ciudadanía activa crítica.

A continuación se definen las expectativas de aprendizaje y de enseñanza y luego se presenta un cuadro que las relaciona:

### Logros de aprendizaje

- a. Contextualizar toda situación/problema realizando un análisis crítico de las variables que se ponen en juego, que partan de sus saberes y prácticas entendiéndolas como parte constitutiva de los contextos donde viven.
- b. Organizar la búsqueda y el procesamiento de la información necesaria para el análisis de situaciones, así como las estrategias de comunicación de los resultados de los conocimientos por ellos generados.
- c. Reconocer su papel y el de otros individuos y colectivos como sujetos activos en la construcción sociocultural a partir de la participación protagónica en un proyecto de ejercicio de ciudadanía.
- d. Poseer mayor información sobre los tipos o las modalidades de relaciones sociales que forman nuestro contexto sociocultural.
- e. Haber ejercitado y complejizado el análisis sobre quiénes son los sujetos que intervienen en las situaciones, qué posiciones ocupan, qué relaciones establecen, cuáles, cómo y por qué se dan las disputas, consensos, acuerdos y desacuerdos y cuáles son las consecuencias para los mismos sujetos.
- f. Asumir la condición ciudadana de los sujetos como un poder hacer, que les permita intervenir efectivamente en el contexto sociocultural y las relaciones sociales.
- g. Resignificar sus vínculos con otras personas, grupos, organizaciones, instituciones y el Estado, a partir de la comprensión de sí mismo y de los otros como sujetos de derecho, y de la experiencia de nuevas formas de organización para lograr objetivos comunes.
- h. Accionar políticamente por la exigibilidad de derechos y responsabilidades, en tanto logren ganar autonomía en el conocimiento de los canales y mecanismos de demanda en la búsqueda del ejercicio y la garantía de sus derechos y responsabilidades, como sujetos y como comunidad.

### Logros de enseñanza

1. Provocar intercambios grupales interviniendo con preguntas que permitan a los/las alumnos/as tener en cuenta las dimensiones que están involucradas en la situación planteada.
2. Indagar los saberes de los/las alumnos/as, sus familias, comunidades o grupos de pertenencia para tomarlos y trabajar con ellos en la escuela.
3. Ofrecer herramientas para la búsqueda autónoma y organizada de información, para la sistematización, el análisis y la transmisión o comunicabilidad de los resultados obtenidos.
4. Facilitar el acceso a información actualizada sobre las temáticas y ámbitos involucrados en la tarea.
5. Fomentar la discusión, la contrastación de ideas y puntos de vista, la argumentación, el respeto por la diferencia, el derecho a decir y a que sean escuchadas las opiniones de todas/os los que participen
6. Organizar el trabajo colectivo en el marco de relaciones de reciprocidad, respeto mutuo y compromiso.
7. Proponer el análisis crítico en pos de la identificación y caracterización de los sujetos que intervienen en las situaciones elegidas (individuos y colectivos).

8. Elaborar estrategias para que los/las alumnos/as logren visualizar, describir, analizar y explicar las posiciones diferenciales de los sujetos en cada contexto (posiciones de clase, género, generación, etnias, etc.), dando cuenta de las relaciones sociales que se establecen.
9. Promover la visibilización de las y los jóvenes como sujetos constructores de las situaciones en las que viven (capacidad de poder hacer).
10. Identificar los discursos y prácticas prejuiciosas y accionar para que no se reproduzcan los estereotipos negativos y/o estigmas que circulan en nuestra sociedad sobre las y los adolescentes y jóvenes en particular ("son todos vagos", "no les interesa nada"), y sobre sectores sociales en general (migrantes, mujeres, entre otros).
11. Asegurar y enseñar las condiciones necesarias para que las y los estudiantes se sientan habilitados y fortalecidos para participar.
12. Generar una actitud de escucha atenta y respetuosa de la voz y las opiniones de todos y todas, y el reconocimiento de las/os compañeras/os como voces autorizadas y legítimas, la no descalificación por atributos personales o comunitarios, lograr y respetar acuerdos por mayoría (por ejemplo, aunque estén en contra de la opinión individual).
13. Transformarse en un interlocutor válido para la y el joven como sujeto de derecho.
14. Tener claridad con respecto a que se es un agente público y que el garante de los derechos es el Estado.
15. Democratizar la información tanto sobre los derechos y responsabilidades de los sujetos, como respecto de los canales institucionales previstos, como condición necesaria (aunque no suficiente) para garantizar una participación efectiva.
16. Buscar y poner a disposición la información necesaria para el desarrollo de los proyectos y las tareas que en ellos se producen.
17. Dinamizar la búsqueda autónoma de información por parte de los/las alumnos/as.

LOGROS DE APRENDIZAJE	LOGROS DE ENSEÑANZA
<p>a. Contextualizar toda situación/problema realizando un análisis crítico de las variables que se ponen en juego, que partan de sus saberes y prácticas entendiéndolas como parte constitutiva de los contextos donde viven.</p>	<p>2. Indagar los saberes de los/las alumnos/as, sus familias, comunidades o grupos de pertenencia para tomarlos y trabajar con ellos en la escuela.</p> <p>3. Ofrecer herramientas para la búsqueda autónoma y organizada de información, para la sistematización, el análisis y la transmisión o comunicabilidad de los resultados obtenidos.</p> <p>5. Fomentar la discusión, la contrastación de ideas y puntos de vista, la argumentación, el respeto por la diferencia, el derecho a decir y a que sean escuchadas las opiniones de todas/os los que participen.</p> <p>7. Proponer el análisis crítico en pos de la identificación y caracterización de los sujetos que intervienen en las situaciones elegidas (individuos y colectivos).</p> <p>8. Elaborar estrategias para que los/las alumnos/as logren visualizar, describir, analizar y explicar las posiciones diferenciales de los sujetos en cada contexto (posiciones de clase, género, generación, etnias, etc.), dando cuenta de las relaciones sociales que se establecen.</p> <p>9. Promover la visibilización de las y los jóvenes como sujetos constructores de las situaciones en las que viven (capacidad de poder hacer).</p>
<p>b. Organizar la búsqueda y el procesamiento de la información necesaria para el análisis de situaciones, así como las estrategias de comunicación de los resultados de los conocimientos por ellos generados.</p>	<p>1. Provocar intercambios grupales interviniendo con preguntas que permitan a los/las alumnos/as tener en cuenta las dimensiones que están involucradas en la situación planteada.</p> <p>3. Ofrecer herramientas para la búsqueda autónoma y organizada de información, para la sistematización, el análisis y la transmisión o comunicabilidad de los resultados obtenidos.</p> <p>4. Facilitar el acceso a información actualizada sobre las temáticas y ámbitos involucrados en la tarea.</p> <p>7. Proponer el análisis crítico en pos de la identificación y caracterización de los sujetos que intervienen en las situaciones elegidas (individuos y colectivos).</p> <p>15. Democratizar la información tanto sobre los derechos y responsabilidades de los sujetos, como respecto de los canales institucionales previstos, como condición necesaria (aunque no suficiente) para garantizar una participación efectiva</p> <p>16. Buscar y poner a disposición la información necesaria para el desarrollo de los proyectos y las tareas que en ellos se producen</p> <p>17. Dinamizar la búsqueda autónoma de información por parte de los/las alumnos/as</p>

<p>c. Reconocer su papel y el de otros individuos y colectivos, como sujetos activos en la construcción sociocultural a partir de la participación protagónica en un proyecto de ejercicio de ciudadanía.</p>	<p>2. Indagar los saberes de los/las alumnos/as, sus familias, comunidades o grupos de pertenencia para tomarlos y trabajar con ellos en la escuela.</p> <p>5. Fomentar la discusión, la contrastación de ideas y puntos de vista, la argumentación, el respeto por la diferencia, el derecho a decir y a que sean escuchadas las opiniones de toda/os los que participen</p> <p>6. Organizar el trabajo colectivo en el marco de relaciones de reciprocidad, respeto mutuo y compromiso.</p> <p>7. Proponer el análisis crítico en pos de la identificación y caracterización de los sujetos que intervienen en las situaciones elegidas (individuos y colectivos).</p> <p>9. Promover la visibilización de las y los jóvenes como sujetos constructores de las situaciones en las que viven (de capacidad de poder hacer).</p> <p>11. Asegurar y enseñar las condiciones necesarias para que las y los estudiantes se sientan habilitados y fortalecidos para participar.</p> <p>12. Generar una actitud de escucha atenta y respetuosa de la voz y las opiniones de todos y todas, y el reconocimiento de los compañeros como voces autorizadas y legítimas, la no descalificación por atributos personales o comunitarios, lograr y respetar acuerdos por mayoría (por ejemplo, aunque estén en contra de la opinión individual).</p> <p>15. Democratizar la información tanto sobre los derechos y responsabilidades de los sujetos, como respecto de los canales institucionales previstos, como condición necesaria (aunque no suficiente) para garantizar una participación efectiva.</p> <p>17. Dinamizar la búsqueda autónoma de información por parte de los/las alumnos/as</p>
<p>d. Poseer mayor información sobre los tipos o las modalidades de relaciones sociales que forman nuestro contexto sociocultural</p>	<p>1. Provocar intercambios grupales interviniendo con preguntas que permitan a los/las alumnos/as tener en cuenta las dimensiones que están involucradas en la situación planteada.</p> <p>2. Indagar los saberes de los/las alumnos/as, sus familias, comunidades o grupos de pertenencia para tomarlos y trabajar con ellos en la escuela.</p> <p>3. Ofrecer herramientas para la búsqueda autónoma y organizada de información, para la sistematización, el análisis y la transmisión o comunicabilidad de los resultados obtenidos.</p> <p>4. Facilitar el acceso a información actualizada sobre las temáticas y ámbitos involucrados en la tarea</p> <p>8. Elaborar estrategias para que los/las alumnos/as logren visualizar, describir, analizar y explicar las posiciones diferenciales de los sujetos en cada contexto (posiciones de clase, género, generación, étnicas, etc.), dando cuenta de las relaciones sociales que se establecen.</p> <p>10. Identificar los discursos y prácticas prejuiciosas y accionar para que no se reproduzcan los estereotipos negativos y/o estigmas que circulan en nuestra sociedad sobre las y los adolescentes y jóvenes en particular ("son todos vagos", "no les interesa nada"), y sobre sectores sociales en general (migrantes, mujeres, entre otros).</p> <p>15. Democratizar la información tanto sobre los derechos y responsabilidades de los sujetos, como respecto de los canales institucionales previstos, como condición necesaria (aunque no suficiente) para garantizar una participación efectiva.</p> <p>16. Buscar y poner a disposición la información necesaria para el desarrollo de los proyectos y las tareas que en ellos se producen</p> <p>17. Dinamizar la búsqueda autónoma de información por parte de los/las alumnos/as</p>

<p>e. Haber ejercitado y complejizado el análisis sobre quiénes son los sujetos que intervienen en las situaciones, qué posiciones ocupan, qué relaciones establecen, cuáles, cómo y por qué se dan las disputas, consensos, acuerdos y desacuerdos y cuáles son las consecuencias para los mismos sujetos.</p>	<p>5. Fomentar la discusión, la contrastación de ideas y puntos de vista, la argumentación, el respeto por la diferencia, el derecho a decir y a que sean escuchadas las opiniones de toda/os los que participen.</p> <p>6. Organizar el trabajo colectivo en el marco de relaciones de reciprocidad, respeto mutuo y compromiso.</p> <p>7. Proponer el análisis crítico en pos de la identificación y caracterización de los sujetos que intervienen en las situaciones elegidas (individuos y colectivos).</p> <p>8. Elaborar estrategias para que los/las alumnos/as logren visualizar, describir, analizar y explicar las posiciones diferenciales de los sujetos en cada contexto (posiciones de clase, género, generación, etnia, etc.), dando cuenta de las relaciones sociales que se establecen.</p> <p>9. Promover la visibilización de las y los jóvenes como sujetos constructores de las situaciones en las que viven (de capacidad de poder hacer).</p>
<p>f. Asumir la condición ciudadana de los sujetos como un poder hacer, que les permita intervenir efectivamente en el contexto sociocultural y las relaciones sociales.</p>	<p>13. Transformarse en un interlocutor válido para la y el joven como sujeto de derecho</p> <p>6. Organizar el trabajo colectivo en el marco de relaciones de reciprocidad, respeto mutuo y compromiso</p> <p>8. Elaborar estrategias para que los/las alumnos/as logren visualizar, describir, analizar y explicar las posiciones diferenciales de los sujetos en cada contexto (posiciones de clase, género, generación, etnia, etc.), dando cuenta de las relaciones sociales que se establecen.</p> <p>9. Promover la visibilización de las y los jóvenes como sujetos constructores de las situaciones en las que viven (de capacidad de poder hacer).</p> <p>11. Asegurar y enseñar las condiciones necesarias para que las y los estudiantes se sientan habilitados y fortalecidos para participar.</p> <p>12. Generar una actitud de escucha atenta y respetuosa de la voz y las opiniones de todos y todas, y el reconocimiento de los compañeros como voces autorizadas y legítimas, la no descalificación por atributos personales o comunitarios, lograr y respetar acuerdos por mayoría (por ejemplo, aunque estén en contra de la opinión individual).</p> <p>13. Transformarse en un interlocutor válido para la y el joven como sujeto de derecho</p>
<p>g. Resignificar sus vínculos con otras personas, grupos, organizaciones, instituciones y el Estado, a partir de la comprensión de sí mismo y de los otros como sujetos de derecho, y de la experiencia de nuevas formas de organización para lograr objetivos comunes</p>	<p>5. Fomentar la discusión, la contrastación de ideas y puntos de vista, la argumentación, el respeto por la diferencia, el derecho a decir y a que sean escuchadas las opiniones de todas/os los que participen</p> <p>6. Organizar el trabajo colectivo en el marco de relaciones de reciprocidad, respeto mutuo y compromiso.</p> <p>11. Asegurar y enseñar las condiciones necesarias para que las y os estudiantes se sientan habilitados y fortalecidos para participar.</p> <p>13. Transformarse en un interlocutor válido para la y el joven como sujeto de derecho</p> <p>14. Tener claridad con respecto a que se es un agente público y que el garante de los derechos es el Estado</p>

<p>h. Accionar políticamente por la exigibilidad de derechos y responsabilidades, en tanto logren ganar autonomía en el conocimiento de los canales y mecanismos de demanda en la búsqueda del ejercicio y la garantía de sus derechos y responsabilidades , como sujetos y como comunidad</p>	<p>7. Trabajar desde un enfoque de derechos para el reconocimiento de los/las alumnos/as como sujetos de derecho</p> <p>11. Asegurar y enseñar las condiciones necesarias para que las y los estudiantes se sientan habilitados y fortalecidos para participar.</p> <p>13. Transformarse en un interlocutor válido para la y el joven como sujeto de derecho</p> <p>14. Tener claridad con respecto a que se es un agente público y que el garante de los derechos es el Estado</p> <p>15. Democratizar la información tanto sobre los derechos y responsabilidades de los sujetos, como respecto de los canales institucionales previstos, como condición necesaria (aunque no suficiente) para garantizar una participación efectiva</p>
--	--

## EJEMPLO DE TRABAJO DIDÁCTICO

Tareas de los/las alumno/as	Tarea del docente	Qué se pone en juego
Debate grupal, charla, actividad propuesta por el docente, etc.	Indagación de intereses de los y las jóvenes	Escucha respetuosa, opinión responsable, organización grupal, etc.
Debate y acuerdo de uno o varios temas para trabajar en la materia	Recuperación y explicitación de los temas que surgieron a partir de los intereses identificados. Coordinar la búsqueda de acuerdos	El acuerdo, el respeto a la opinión del otro, el respeto a los acuerdos logrados, el respeto al disenso, la argumentación sobre la propia posición
Elaboración del proyecto de trabajo: poner los intereses en juego. Definir qué se quiere hacer con ellos, por dónde abordarlos y qué se quiere lograr. Definir acciones posibles y concretas para llevarlo adelante	Ubicación de los intereses surgidos en los ámbitos propuestos por el Diseño. Guía para la redacción y explicitar las partes del proyecto.	Búsqueda de información necesaria, formulación de la propuesta de trabajo por escrito (proyectar), acuerdos de trabajo, definición de objetivos y resultados esperados, identificación de un aspecto de la realidad social a modificar a través de la acción conjunta, etc.
Gestión del proyecto de trabajo: reparto de roles y responsabilidades por acuerdos, realización de las tareas asumidas, gestión de lo necesario (recursos, espacios, tiempos, autorizaciones, etc.) para conseguir lo proyectado	Coordinación general de las actividades y roles del proyecto. Explicitar los momentos, acciones y procesos por medio de los cuales se está construyendo ciudadanía.	Responsabilidad individual y grupal en el proceso, participación responsable, distribución de tareas y roles, representatividad grupal, reconocimiento de las capacidades propias y de los otros, consecuencias o resultados de las acciones emprendidas, superación de obstáculos, reconocimiento de canales de demanda o participación social, gestión autónoma, etc.
Evaluación del proyecto de trabajo: en qué medida se logró lo propuesto, cómo y porqué. Evaluar de forma comprometida y responsable el proceso llevado adelante por el conjunto	Garantía del espacio y las herramientas para que todos puedan participar de la evaluación. Conducción del proceso de evaluación en el sentido propuesto por el diseño curricular	Evaluar el proceso conjunto y la propia participación, ponderar avances y obstáculos del proyecto, reconocer alternativas y ampliar la perspectiva, proponer nuevas estrategias, comprometerse con los resultados de la evaluación, etc.
Evaluación de los aprendizajes: qué se aprendió sobre las prácticas de ciudadanía	Explicitar los elementos del proceso que sirvieron para construir ciudadanía, qué logros hubo y qué cuestiones es necesario mejorar.	Cómo se incluyeron las prácticas juveniles en la escuela a través de la participación responsable, las posibilidades de modificar aspectos de la realidad social a través de la acción conjunta, la importancia de la participación, las formas de ejercicio de la ciudadanía activa, etc.

# EVALUACIÓN

## CONSIDERACIONES ACERCA DE LA EVALUACIÓN

En Construcción de Ciudadanía el trabajo es un proceso de construcción colectiva entre docentes y alumnas/os, con la guía y referencia del primero, y la evaluación es una parte constitutiva de este trabajo.

Las prácticas de enseñanza, así como la construcción del proyecto de trabajo en el aula, y por ende la evaluación misma, adquieren una relación dinámica en un proceso donde lo relevante es aquello desarrollado por el conjunto. En este sentido, son los resultados parciales y finales de este proceso los que darán cuenta de lo aprendido y realizado por los sujetos individuales. Por esto,

La valoración del aporte individual tendrá sentido en el contexto del trabajo conjunto y entendida bajo la noción de corresponsabilidad.

La tarea compartida de evaluar debe enmarcarse en la propuesta conceptual de la materia. Siendo el propósito lograr prácticas efectivas y concretas de ciudadanía, medir, valorar y analizar lo realizado de manera responsable como producción individual y como parte del trabajo colectivo, será un momento importante para comprender la propia autonomía en el marco de la corresponsabilidad entre el individuo y el grupo, y su equivalente en términos de la sociedad, el individuo, lo colectivo y el Estado.

### Propósitos de la evaluación

Se evalúa para ajustar el proceso de enseñanza con respecto a:

- las tareas y resultados que permitieron, o no, trascender el ámbito escolar e impactar en las prácticas juveniles cotidianas,
- las prácticas concretas de participación ciudadana, capaces de incidir en contextos concretos de interacción social.

### Lo evaluado y los evaluadores

Evaluar es el trabajo del cual alumnos/as y docentes forman parte, comprometiéndose con el proceso general y con sus resultados.

Los docentes y los/las alumnos/as portarán palabra autorizada para evaluar en la materia, pudiendo ser interpelados por los otros en sus criterios. Esto no implica que el lugar del docente y de los/las alumnos/as en el proceso de evaluación sea el mismo. En el desarrollo del proyecto de trabajo el docente siempre conserva su lugar de enseñante, y no o debe ser relegado su rol al momento de la evaluación.

Los resultados del proceso de evaluación podrán promover, por ejemplo:

- Proponer nuevas líneas de acción o análisis del problema;
- Redefinir roles y funciones en el marco del proyecto en relación a las capacidades observadas;
- Ponderar los resultados obtenidos.

En este proceso de evaluación entonces será el docente quien establezca y aclare el sentido del trabajo que se lleva adelante: en tanto significado del proyecto (por qué hacemos lo que hacemos) y en tanto dirección del proyecto (cómo hacemos lo que hacemos y buscando qué resultados).

La evaluación en Construcción de Ciudadanía debería permitir redefinir las acciones del proyecto, ponderar los logros y analizar lo que no está saliendo según lo propuesto (por ejemplo, servirá para profundizar y/o redefinir la marcha del proyecto en curso, las acciones, la distribución de tareas y responsabilidades, los resultados previstos, etcétera).

La evaluación debe permitir a todas/os los docentes y los/las alumnos/as el análisis del ejercicio las de ciudadanía comprometido durante el desarrollo del proyecto.

## Criterios de evaluación

El docente debe explicitar las formas y los criterios de evaluación. Se debe tener en cuenta que hay que enseñar a evaluar a los/las alumnos/as, porque es más frecuente que sean evaluados a que evalúen. No es posible dar por sentado que la evaluación surgirá *naturalmente*, probablemente requiera cierto tiempo vincular la evaluación responsable (noción de corresponsabilidad) al desarrollo del proyecto.

Por otro lado, es probable que al incluir a los/las alumnos/as en la evaluación estos busquen realizarla a través de los métodos conocidos; así puede ser frecuente –y mucho más simple para ellos–, que quieran “poner notas” a sus compañeros y a sí mismos, siendo en general particularmente duros en su aplicación.

Para enseñar y aprender a evaluar de otra manera es fundamental que tanto estudiantes como docentes expliciten y argumenten el resultado de su evaluación, y el sentido y los criterios que han seguido.

La evaluación es sobre el proceso de trabajo conjunto, sobre el desempeño de los sujetos en relación con el proyecto y con el proceso colectivo

## Momentos de la evaluación

La evaluación permitirá al grupo hacer cambios en el proyecto durante su implementación, incluso durante su elaboración, por ende, los momentos seleccionados para evaluar deberían guardar relación con las necesidades del grupo y del proyecto en curso, y sus recortes formales serán parte de la organización de la tarea.

En principio es recomendable que se realicen varios cortes para evaluar durante el transcurso del proyecto y evitar que la evaluación se relacione con algo que debe hacerse al final, cuando sólo sirve para *cerrar* el trabajo realizado. Los momentos de la evaluación podrán variar de acuerdo con las lógicas del grupo y del proyecto elegido. A modo de orientación se proponen los siguientes momentos para evaluar:

### 1. Después de la selección de la temática o problemática a abordar

En este momento es posible evaluar la constitución del grupo y las rutinas que fueron necesarias para el trabajo en conjunto, la forma en que se establecieron acuerdos, la escucha respetuosa, etc. Preguntas sugeridas para este momento: ¿qué es necesario para lograr acuerdos de manera más efectiva o más rápida? ¿Cómo podríamos mejorar la organización del grupo? ¿Qué pasó con la escucha respetuosa? ¿Por qué algunos no hablaron nunca y otros hablaron siempre?..

### 2. Durante la construcción del proyecto

Es posible evaluar los acuerdos establecidos y la formulación lograda del proyecto de trabajo, su comprensibilidad y sus posibilidades concretas entre otros aspectos. Preguntas sugeridas para evaluar este momento: ¿se cumplieron los acuerdos que habíamos hecho? ¿Cada uno pudo decir su opinión sobre lo que íbamos escribiendo? ¿Están de acuerdo con lo que quedó escrito? ¿Lo podrían explicar a otros (por ejemplo al directivo u otros compañeros) si fuera necesario? ¿Están todas/os representados (a través de su participación) en este proyecto? ¿Le faltaría o agregarían algo a este proyecto que quedó escrito? ¿Creen que todas/os van a poder participar de este proyecto que quedó escrito?.

### 3. A mitad de las acciones de preparación o realización definidas como actividades del proyecto

Este corte permite evaluar entre otros aspectos la marcha del proyecto, la necesidad de redefinir roles, acciones, tiempos, recursos, analizar los obstáculos surgidos. Preguntas sugeridas para este momento: ¿qué hicimos hasta ahora y qué falta hacer? ¿Qué logramos hasta hora y qué queda pendiente de lo que nos habíamos propuesto? ¿Qué logros o avances superaron las expectativas? ¿Cómo empezamos el proyecto, como estamos ahora y cómo seguimos? ¿Quiénes hicieron las actividades hasta hora y quiénes harán lo que sigue? ¿Qué cambios es necesario hacer de acuerdo a las posibilidades y las capacidades de quienes participamos en el proyecto? ¿Qué cambios es necesario hacer de acuerdo a las posibilidades concretas (materiales y operativas) del proyecto?.

### 4. Después del/los resultados concretos del proyecto

En este momento se puede evaluar lo producido en función de las distintas formas de participación

en el proyecto, lo que pudo y no pudo hacerse de lo planificado, lo que fue necesario profundizar o modificar en el camino, lo que se aprendió en relación con las prácticas concretas de ciudadanía que el proyecto implicó, etcétera. Preguntas sugeridas: ¿qué aprendimos durante el desarrollo del proyecto? ¿En qué medida participamos? ¿Qué obstáculos tuvimos y cómo los superamos? ¿Qué soluciones encontramos en la práctica? ¿A quién/es tuvimos que acudir y por qué? ¿Logramos todo lo que nos proponíamos inicialmente? ¿Por qué? ¿A qué distancia quedamos de lo propuesto? ¿Qué nos faltó hacer para conseguir lo que nos propusimos?.

#### 5. Al final del ciclo lectivo

Es en este corte cuando debería reconstruirse intersubjetivamente el lugar de cada uno en el proceso de construcción de ciudadanía, en relación con el lugar de los otros, con la acción del conjunto, con los resultados de esas acciones, con los obstáculos surgidos, etcétera, para poder proyectarlo a otras acciones posibles en los distintos contextos comunitarios. Preguntas sugeridas para este momento: de acuerdo a todo lo que hemos vivido este año, ¿por qué es necesario realizar acuerdos para llevar adelante acciones conjuntas? ¿Qué cuestiones de nuestra realidad cotidiana pudimos analizar en relación con el ejercicio de la ciudadanía (por acción u omisión)? ¿Qué organizaciones y actores sociales reconocemos en nuestra comunidad? ¿Cuál/es es/son la/las posibilidades de participación de las y los jóvenes y adolescentes en las prácticas ciudadanas de nuestra comunidad? ¿De qué formas vimos que es posible ejercer nuestra ciudadanía en la escuela y en el barrio?

## BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps.), *Las Formas de lo escolar*. Buenos Aires, Del estante editorial, 2007.
- Benedicto, Jorge y Morán, María Luz (coord.), *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid, Instituto de la Juventud, 2003. Disponible en el área de descarga de [www.injuve.mtas.es](http://www.injuve.mtas.es).
- Benedicto, Jorge y Morán, María Luz, *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid, Instituto de la Juventud, 2002. Disponible en el área de descarga de [www.injuve.mtas.es](http://www.injuve.mtas.es).
- Bustelo, Eduardo, "Expansión de la ciudadanía y construcción democrática" en Bustelo y Minujín. *Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes*. UNICEF, Colección cuadernos de debate. Bogotá, Santillana, 1998.
- Camacho Azurduy, Carlos Alberto, "Los ciudadanos y los medios de comunicación: El derecho a la información como práctica de formación y desarrollo de la ciudadanía comunicativa". Trabajo final de Diplomado. Universidad Complutense de Madrid y Universidad Diego Portales, Santiago de Chile, 2003. Disponible en [www.geocities.com/carcam2000/tesina.pdf](http://www.geocities.com/carcam2000/tesina.pdf)
- Castoriadis, Cornelius, *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires, EUDEBA, 1997.
- Chaves, Mariana, "Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea". *Revista Última Década*, año 13, nº 23. Viña del Mar, CIDPA, diciembre de 2005, pp. 9-32. Versión electrónica <http://www.cidpa.cl>
- Chaves, Mariana, "Construyendo ciudadanía: tres acontecimientos para leer juventudes, prácticas culturales y políticas del estado". Actas Cuartas Jornadas de sociología de la UNLP: la Argentina de la crisis. Mesa 9: ¿Podremos vivir juntos? Edición electrónica. Noviembre de 2005. ISSN 1850-2458
- Checa, Susana (comp.), *Genero, Sexualidad y Derechos Reproductivos en la Adolescencia*. Buenos Aires, Paidós.
- Cortina Adela. *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Tecnos, Madrid 1999.
- Cullen, Carlos, *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires, Paidós, 2004.

- Cullen, Carlos, (comp.) *El malestar en la ciudadanía*. Buenos Aires, Stella-La Crujía, 2007.
- Dubet, François, *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona, Gedisa, 2005.
- Dubet, François, "Mutaciones cruzadas: la ciudadanía y la escuela" en Benedicto, J. y Morán, M. (coord.) *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid, Instituto de la Juventud, 2003. Disponible en el área de descarga de [www.injuve.mtas.es](http://www.injuve.mtas.es).
- Duschatzky, Silvia, *Chicos en Banda*. Buenos Aires, Paidós, 2006.
- Duschatzky, Silvia, *La escuela como frontera*. Buenos Aires, Paidós, 1999.
- Feixa, Carles, *De jóvenes, bandas y tribus*, Barcelona, Ariel, 1999.
- Foucault, Michel "El sujeto y el poder" en Terán, O. *Michel Foucault: discurso, poder y subjetividad*. Buenos Aires, El cielo por asalto, 1993.
- Held, David, "Ciudadanía y autonomía" en *Agora* N° 7. Buenos Aires. Invierno 1997.
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. "La escuela como formadora de los ciudadanos del siglo XXI". Informes Periodísticos para su publicación N° 26. Buenos Aires, IPE-Unesco, 2004. Disponible en: [www.iipe-buenosaires.org.ar](http://www.iipe-buenosaires.org.ar)
- Jelin, Elizabeth, "¿Cómo construir ciudadanía? Una visión desde abajo", *European Review of Latin American and Caribbean Studies*, N° 55, pp.21-37.
- Jelin, Elizabeth, "La construcción de la ciudadanía: entre la solidaridad y la responsabilidad" en Jelin, Elizabeth y Hershberg, Eric (coords.) *Construir la democracia: derechos humanos, ciudadanía y sociedad en América Latina*. Caracas, Nueva Sociedad, 1996.
- Jelin, Elizabeth y Hershberg, Eric, (coords.) *Construir la democracia: derechos humanos, ciudadanía y sociedad en América Latina*. Caracas, Nueva Sociedad. 1996.
- Kantor, Debora, "Adolescentes, jóvenes y adultos. Propuestas participativas en recreación" Mimeo CEDES (Centro de Estudios de Estado y Sociedad). Buenos Aires, marzo de 2005.
- Kantor, Debora "El lugar de *lo joven* en la escuela" en Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps.) *Las Formas de lo escolar*. Buenos Aires, Del estante editorial, 2007.
- Kessler, Gabriel "Adolescencia, pobreza, ciudadanía y exclusión" en Konterllnik, I. y Jacinto, C. (comp.) *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*. Buenos Aires, UNICEF-Losada, 1996.
- Kessler, Gabriel. *La experiencia educativa fragmentada*. Buenos Aires, IPE-Unesco, 2002. Disponible en: [www.iipe-buenosaires.org.ar/](http://www.iipe-buenosaires.org.ar/)
- Konterllnik, Irene. "La participación de los adolescentes: ¿exorcismo o construcción de ciudadanía?" en Tenti Fanfani, E. (comp.). *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones*. Buenos Aires, UNICEF/Losada, 2000.
- Landau, Matías, "Los múltiples significados de ser ciudadano. Ciudadanía y construcción de subjetividades en la Buenos Aires actual" en Murillo, S. (coord.) *Sujetos a la incertidumbre. Transformaciones sociales y construcción de subjetividad en la Buenos Aires actual*, pp. 93-134. Buenos Aires, Centro Cultural de la Cooperación, 2003.
- Landau, Matías, "Ciudadanía y ciudadanía juvenil". Conferencia dictada en el marco del Programa de Transformaciones Curriculares. Materia Construcción de Ciudadanía. La Plata, DGCyE, mayo de 2006.
- Lefort, Claude, "Los derechos del hombre y el Estado benefactor". *Revista Vuelta* 12. Julio de 1987.
- Litichiver, Lucía y Nuñez, Pedro, "Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo. Cultura política en la escuela media" en *ULTIMA DÉCADA* N° 23, CIDPA Valparaíso, diciembre de 2005, pp.103-130.
- Margulis, Mario, *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires, Biblos, 1997.
- Marshall, T.H. y Bottomore, Tom, *Ciudadanía y clase social*. Buenos Aires, Losada, 1998.
- Melgarejo, Mariana, "Proyectos para la Construcción de Ciudadanía" Documento Programa de Transformacio-

nes Curriculares. Materia Construcción de Ciudadanía. La Plata, DGCE, mayo de 2006.

Merklen, Denis. *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*. Buenos Aires, Gorla, 2005.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Programa Nacional Escuela y Comunidad. *Módulo 1: Guía para emprender un proyecto de Aprendizaje-Servicio*. Buenos Aires, 2000. Disponible: [www.me.gov.ar/edusol](http://www.me.gov.ar/edusol)

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Programa Nacional Escuela y Comunidad. *Módulo 2: Escuela y Comunidad*. Buenos Aires, 2000. Disponible: [www.me.gov.ar/edusol](http://www.me.gov.ar/edusol)

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Programa Nacional Escuela y Comunidad. *Módulo 3: Los proyectos de intervención comunitaria y el Proyecto Educativo Institucional*. Buenos Aires, 2000. Disponible: [www.me.gov.ar/edusol](http://www.me.gov.ar/edusol)

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Programa Nacional Escuela y Comunidad. *Módulo 4: Herramientas para el desarrollo de proyectos educativos solidarios*. Buenos Aires, 2001. Disponible: [www.me.gov.ar/edusol](http://www.me.gov.ar/edusol)

Müller, María Roberta, "Políticas de exclusión y prácticas de inclusión en la escuela media bonaerense: «si no me entendés me chequeas los cromosomas, me chequeas los genes»" en Actas electrónicas VII Congreso Argentino de Antropología Social, Córdoba. Disponible en Kairos n° 14, octubre de 2004. <http://www2.fices.unsl.edu.ar/~kairos/>

Muñoz González, Germán, "La comunicación en los mundos de vida juveniles: hacia una ciudadanía comunicativa". Tesis Doctoral. Universidad de Manizales, Colombia. 2006. Disponible [www.umanizales.edu.co](http://www.umanizales.edu.co)

Navarrete, Lorenzo, (dir.) *Jóvenes, derechos y ciudadanía*. Madrid: Instituto de la Juventud. 2006. Disponible en el área de descarga de [www.injuve.mtas.es](http://www.injuve.mtas.es)

Nirenberg, Olga, *Participación de Adolescentes en Proyectos Sociales*. Buenos Aires, Paidós, 2006.

Nun, José. "Trabajo, ciudadanía y política". Conferencia 5° Congreso Nacional de la Asociación Argentina de estudios del Trabajo. Buenos Aires. 2001. Disponible [www.bazaramericano.com/bazar/articulos](http://www.bazaramericano.com/bazar/articulos).

O'Donnell, Guillermo, "Estado, democratización y ciudadanía", en *Nueva Sociedad*, N° 128, Caracas, diciembre de 1993.

O'Donnell, Guillermo, "¿Democracia delegativa?", en *Contrapuntos*, Buenos Aires, Paidós, 2004.

Puiggrós, Adriana y otros. *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*. Rosario, Homo Sapiens, 1999.

Puiggrós, Adriana, *El lugar del saber (Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política)*. Buenos Aires, Galerna, 2003.

Puiggrós, Adriana y Gagliano Rafael, *La fábrica del conocimiento: los saberes socialmente productivos*. Rosario, HomoSapiens, 2004.

Reguillo, Rossana "Ciudadanía juveniles en América Latina", en *Ultima Década*, Revista del Centro de Investigación y Difusión Poblacional, número 19, noviembre de 2003, pp. 1-20. Viña del Mar, Chile. 2003.

Reguillo, Rossana *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires, Norma, 2000.

Siede, Isabelino. *La educación política*. Buenos Aires, Paidós, 2007.

Sinigaglia, Irene; Borri, Néstor y Jaimes, Diego, *Campaña de comunicación y Educación. Políticas públicas para la infancia. Ciudadanía de niños y jóvenes*. Buenos Aires, Centro Nueva Tierra/ FARCO / UNICEF.

Svampa, Maristella. *La sociedad excluyente*. Buenos Aires, Taurus, 2005

Taber, Beatriz, (coord.) *Proponer y Dialogar 1 y 2*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación/ UNICEF, 2005.

Tonon, Graciela, *Juventud y protagonismo ciudadano*. Buenos Aires, Espacio, 2006.

Urresti, Marcelo. "Adolescencia y juventud: dos categorías construidas socialmente", en Tenti Fanfani, E. (comp.). *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones*. Buenos Aires, UNICEF/Losada, 2000.

Villarreal Oscar. *Aportaciones epistemológicas a la teología moral de la economía: mediaciones económica y ética*, Teoría y práctica/UPM, México, 2000.

## Legislación

Convención de los Derechos del Niño. Disponible [www.me.gov.ar/derechos/](http://www.me.gov.ar/derechos/) [www.uba.ar/unicef/pdf/convencion.pdf](http://www.uba.ar/unicef/pdf/convencion.pdf)

Convención Iberoamericana de Derechos de los jóvenes Disponible <http://convencion.oij.org/>

Ley Nacional 26061. Disponible [www.diputados.gov.ar/](http://www.diputados.gov.ar/)

Ley Provincial 13298. Disponible [www.hcdiputados-ba.gov.ar/](http://www.hcdiputados-ba.gov.ar/)

Ley Provincial 13634. Disponible [www.hcdiputados-ba.gov.ar/](http://www.hcdiputados-ba.gov.ar/)

Ley Provincial 13645. Disponible [www.hcdiputados-ba.gov.ar/](http://www.hcdiputados-ba.gov.ar/)

## Recursos en internet

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Se encuentran a disposición los diseños curriculares y el material de los cursos de capacitación para la materia Construcción de Ciudadanía [www.abc.gov.ar/secundaria/](http://www.abc.gov.ar/secundaria/)

Ministerio de Educación de la Nación-Programa Escuelas Solidarias. Se accede a los módulos de capacitación de dicho programa con herramientas que pueden ser de utilidad para el desarrollo de proyectos realizando una adaptación a los conceptos a los objetivos de la materia [www.me.gov.ar/edusol](http://www.me.gov.ar/edusol)

<http://www.me.gov.ar/derechos/>

[www.desarrollohumano.gba.gov.ar](http://www.desarrollohumano.gba.gov.ar)

<http://derechos.educ.ar/index.htm> - Plan nacional de acción por los derechos de niños, niñas y adolescentes: "derecho a tus derechos"

[www.derhumanos.com.ar](http://www.derhumanos.com.ar)

Ministerio de Justicia <http://www.mjus.gba.gov.ar>

Ministerio de Seguridad <http://www.mseg.gba.gov.ar>

Secretaría de Derechos Humanos <http://www.sdh.gba.gov.ar/>

Ministerio de Desarrollo Humano <http://www.desarrollohumano.gba.gov.ar>

[www.iin.oea.org](http://www.iin.oea.org)

[www.juventud.gov.ar](http://www.juventud.gov.ar)

[www.gob.gba.gov.ar/dirjuv/](http://www.gob.gba.gov.ar/dirjuv/)

[www.nuevatierra.org.ar](http://www.nuevatierra.org.ar)

[www.unicef.org/argentina](http://www.unicef.org/argentina)

[www.cels.org.ar](http://www.cels.org.ar)

[www.redxder.org.ar](http://www.redxder.org.ar)

[www.comisionporlamemoria.org](http://www.comisionporlamemoria.org)

[www.oij.org](http://www.oij.org)

[www.poderciudadano.org](http://www.poderciudadano.org)

[www.cidpa.cl](http://www.cidpa.cl)

[www.joveneslac.org](http://www.joveneslac.org)

[www.injuve.es](http://www.injuve.es)

[www.imjuventud.gob.mx](http://www.imjuventud.gob.mx)

[www.foroporlosderechos.org.ar](http://www.foroporlosderechos.org.ar)



1. **ÁMBITO DE CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA:**  
**AMBIENTE**

---



# ÍNDICE

<b>Introducción</b> .....	59
<b>Aportes conceptuales y metodológicos</b> .....	60
Construcción de ciudadanía y derecho al ambiente .....	60
Ambiente, crisis ambiental y educación ambiental .....	61
<b>La Educación Ambiental y la Construcción de Ciudadanía: un espacio para la articulación del diálogo de saberes y acciones</b> .....	62
<b>Ejemplos de trabajo didáctico para proyectos del ámbito Ambiente</b> .....	64
Ejemplo A. La fábrica y el arroyo .....	65
Ejemplo B. Construcción de mapas de conflicto ambiental .....	66
Potencialidades de la metodología .....	68
<b>Bibliografía</b> .....	68
Recursos en internet.....	70
Películas sugeridas.....	70

# INTRODUCCIÓN

El estilo de producción vigente y la idea de "progreso" indefinido, potenciada por los valores y el estilo de vida que sostenemos, se concreta en medio de profundas contradicciones. Una de las consecuencias más visibles de este modelo se expresa en la polarización social y económica: mientras se genera más riqueza que nunca en la historia del capitalismo, se han reducido radicalmente las posibilidades de crecimiento equitativo y satisfacción de las necesidades básicas de distintos grupos socioculturales. Al mismo tiempo, otra de las grandes paradojas del sistema actual es que se desarrolla provocando una profunda crisis ambiental que implica, no solo la existencia de graves problemas en la naturaleza (escasez de agua dulce, desertización y desertificación, cambio climático, destrucción de la capa de ozono, contaminación de los océanos, pérdida de la biodiversidad, destrucción de bosques nativos, deterioro de tierras cultivables, explotación irracional de los recursos, etcétera), sino también en lo social (contrastándose fuertes desequilibrios demográficos y económicos entre naciones y al interior de las mismas, conflictos bélicos, migraciones masivas, aumento del desempleo, aparición de nuevas enfermedades, desnutrición, falta de soberanía alimentaria, violencia creciente, entre otras manifestaciones). Todos estos problemas plantean la crisis de un modelo de producción y un estilo de desarrollo que se han caracterizado por el dominio de lo humano sobre la naturaleza, el desconocimiento de la diversidad cultural, la falta de equidad y de justicia social. En un primer análisis, estas desigualdades e inequidades interpelan y ponen en crisis al sistema económico hegemónico. No obstante, si profundizamos el análisis, la crisis es aún más vasta, porque este modelo dominante arraiga en una violencia simbólica que provoca una crisis de identidad, de conocimientos, de valores, de integración (García y Montagna, 2006).

La materia Construcción de Ciudadanía busca ejercitar la ciudadanía de las y los jóvenes en el presente, interpelándolas/os como sujetos de derechos activos. Es decir, pretende que la/os estudiantes experimenten la ciudadanía a través de la realización de proyectos colectivos en donde se involucren problemáticas propuestas por ellas y ellos comprometiéndose a través de acciones concretas. En este ámbito se encontrarán herramientas para incorporar la dimensión ambiental en el análisis de los contextos socioculturales, los sujetos y la ciudadanía, permitiendo complejizar los sentidos de los conceptos estructurantes de la materia y dándoles especificidad temática. El sujeto aparece como un **ciudadano ambiental**, priorizando la participación activa y la construcción de redes sociales a través del ejercicio de los derechos humanos, principalmente el **derecho humano al ambiente, sano, diverso**.

Se parte del reconocimiento del **ambiente** como un proceso vincular o de relación entre las sociedades y la naturaleza; en este sentido el ambiente es una construcción social, y consecuentemente un proceso cuyas causas y consecuencias involucran a todas las personas de una u otra forma, es decir que aunque puedan manifestarse en diferentes escalas, los problemas que supone el ambiente son problemas comunes. De esta forma se podrá construir con la/os alumnos proyectos colectivos que justifiquen, como componente de los mismos, desarrollar prácticas ciudadanas sustentables:<sup>1</sup> formas de pensar y de actuar que contribuyan a entender, asumir, difundir y defender el derecho humano al ambiente, sano y diverso, prácticas que interpelen a la sociedad en su conjunto trascendiendo la institución escolar para inscribirse en espacios abiertos de interacción con otros actores sociales (ONGs, municipio, organizaciones barriales, otras instituciones educativas, movimientos sociales, empresas, etc.). Todos ellos necesarios al momento de pensar la construcción de una **ciudadanía ambiental** como un proceso colectivo y no meramente como una actitud individual.

<sup>1</sup> "El concepto de sustentabilidad permite la emergencia de un nuevo estilo de desarrollo: ambientalmente sustentable en el acceso, y uso de los recursos naturales, y en la preservación de la biodiversidad; socialmente sustentable en la superación de la pobreza y de las desigualdades sociales y que promueva la justicia social; culturalmente sustentable en la conservación y respeto de valores y prácticas que identifiquen a comunidades y al pueblos y en la promoción de la tolerancia y la multiculturalidad como condiciones de una sociedad sin discriminaciones; políticamente sustentable al profundizar la democracia y garantizar la participación de la ciudadanía en la toma de decisiones. (Guimaraes.R, 1997 y 2004).

Es importante que los temas de interés propuestos por las/os alumnos/as se aborden como *problemáticas socioambientales* y que el proyecto elaborado colectivamente logre integrar la complejidad del ámbito. Esta conceptualización de problemática socioambiental conlleva el análisis en términos de conflictos de equidad. Al definir una problemática como socioambiental, se da cuenta de la complejidad misma que implica lo social y lo natural en permanente interacción implícita. Cabe preguntarse ¿es posible establecer recortes de la realidad solo a partir del componente social o solo a partir del componente natural o ecológico? Si el ambiente es una construcción social, ambas esferas de la realidad y del conocimiento son inescindibles. Y en su análisis considerar las responsabilidades compartidas que tanto docentes como alumnas/os deben asumir para la construcción de una ciudadanía ambiental, activa y comprometida con su entorno socioambiental, cultural y político.

## APORTES CONCEPTUALES Y METODOLÓGICOS

### CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA Y DERECHO AL AMBIENTE

La participación tiene una función educadora al desarrollar una conciencia ciudadana democrática que refuerza los lazos dentro y fuera de la comunidad educativa resignificando el espacio de lo público. “[...] La participación es a la vez, un medio y un objetivo democrático, que reconoce el derecho de intervención de todos los ciudadanos, produce conocimientos, nuevas modalidades de acción y persigue fines igualitarios para la sociedad”. (Vargas J., 2006).

El concepto de **ciudadanía ambiental**, está vinculado con los valores de responsabilidad, compromiso, solidaridad, equidad y honestidad, con actitudes de identificación y pertenencia a un territorio y con la participación ciudadana. Alrededor del concepto de ciudadano ambiental, siguiendo a González Gaudiano (2003), gravitan las nociones de aprendizaje y de participación comprometida, entre ellas aprender, informarse, documentarse sobre problemáticas ambientales, sus causas y sus posibles soluciones, para saber como actuar responsablemente. El ciudadano ambiental, es un sujeto de derecho, debe ejercer, exigir y hacer valer, **el derecho humano al ambiente** –que engloba los otros derechos– y que es un derecho inseparable de los valores fundantes de paz y solidaridad.

Los derechos humanos de la tercera generación<sup>2</sup> inducen a pensar en la subjetividad plural, es decir, que el derecho al ambiente es un derecho que le corresponde al sujeto individual en cuanto miembro de una comunidad. Es un derecho que nos concierne a todos los humanos sin exclusión ni discriminación, ya que cualquier acción que se realice en él, impacta –a largo o corto plazo– sobre nuestras vidas cotidianas. Por tanto, como dice el Art.41 de la Constitución Nacional al igual que el Art.28 de la Constitución de la provincia de Buenos Aires, para poder gozar del derecho a un ambiente sano, equilibrado apto para el desarrollo humano y para que las actividades productivas satisfagan las necesidades presentes sin comprometer a las generaciones futuras, todos debemos ser partícipes de su protección y conservación. Es necesario proclamar que el contenido al derecho humano al ambiente sea un derecho de propiedad colectiva cuya característica fundamental es la atemporalidad, es decir, pertenece a las generaciones presentes y futuras (Boó y Villar, 1999).

El ejercicio del derecho a un ambiente sano es una responsabilidad impostergable de la ciudadanía y por ello es fundamental una ciudadanía activa y crítica. La participación ciudadana puede ser entendida, desde un criterio amplio, como el involucramiento de las/os ciudadanas/os en los asuntos públicos. En este sentido, el Principio 10 de la Declaración de Río de Janeiro dispone que: “El mejor modo de tratar las cuestiones ambientales es con la participación de todos los ciudadanos interesados en el nivel que corresponda. En el plano nacional, toda persona deberá tener acceso adecuado a la

<sup>2</sup> La explicación sobre derechos de primera, segunda y tercera generación se encuentra en el cuerpo central de este Diseño Curricular, bajo el subtítulo de ciudadanía en la sección de conceptos estructurantes.

información sobre el medio ambiente de que dispongan las autoridades públicas, incluida la información sobre los materiales y las actividades que encierran peligro en sus comunidades, así como la oportunidad de participar en los procesos de adopción de decisiones. Los Estados deberán facilitar y fomentar la sensibilización y la participación de la población poniendo la información a disposición de todos. Deberá proporcionarse acceso efectivo a los procedimientos judiciales y administrativos, entre éstos el resarcimiento de daños y los recursos pertinentes”.

En el marco de esta materia, y en el proceso tendiente a la construcción de una ciudadanía ambiental, consideramos fundamental el desarrollo y el ejercicio de un aprendizaje que posibilite participar y decidir respecto de situaciones y acciones vinculadas al territorio y a la sociedad que se quiere para vivir y para ser.

## AMBIENTE, CRISIS AMBIENTAL Y EDUCACIÓN AMBIENTAL

El término *ambiente* implica una concepción dinámica, cuyos elementos básicos son: una población humana (elementos sociales: personas y sus diferentes maneras de organizarse; todo lo producido por el ser humano: cultura, ciencia, tecnología, etcétera), un entorno geográfico con elementos naturales (todo lo que existe en la naturaleza, mucho de lo cual se identifica como recursos naturales) y una infinita gama de interacciones entre ambos elementos.

Para completar el concepto hay que considerar, además, un espacio y un tiempo determinados, en los cuales se manifiestan los efectos de estas interacciones. (Tréllez y Quiroz, 1995). Para aprehender esta concepción de ambiente, se necesita de una manera de interpretar el mundo que sea abierta, flexible y que permita transitar de una visión simple a otra compleja (García, 1997). La visión fragmentada y simple remite a una comprensión parcelada y dispersa de los sucesos de la realidad, como la mera suma de elementos sin una organización aparente. El riesgo de esta visión simplista del ambiente recae en el hecho de que los seres humanos establecen relaciones funcionales con el medio que implican el uso del mismo. En este sentido, se debe tener en cuenta que si la sociedad desconoce los límites biofísicos de los ecosistemas, una concepción utilitaria del ambiente puede derivar en situaciones problemáticas de escasez, como ocurre actualmente en varias regiones del planeta con el suministro de agua potable, la decreciente disponibilidad de tierras aptas para el cultivo, entre otras.

En cambio, la idea de complejidad sugiere interacción, interdependencia, transdisciplina, introduce la noción de sistema articula factores económicos, sociales, ecológicos y políticos, las interrelaciones que existen entre ellos y los diversos parámetros que pueden intervenir.

En definitiva, asumimos que “el ambiente no es la ecología, sino el campo de relaciones entre la naturaleza y la cultura, de lo material y lo simbólico, de la complejidad del ser y del pensamiento; es un saber sobre las estrategias de apropiación del mundo y la naturaleza a través de las relaciones de poder que se han inscrito en las formas dominantes de conocimiento” (Leff, 2004).

Probablemente una de las principales contribuciones latinoamericanas a la ampliación y complejización de sentido sobre “lo ambiental”, el ambiente y la Educación Ambiental provenga no sólo del ámbito académico sino del ejercicio de interpelación socio-política que durante las últimas décadas vienen realizando distintos movimientos sociales de base territorial (urbanos y rurales) ante el avance de la privatización de los recursos, la destrucción del hábitat y el incremento de los problemas ambientales locales y regionales. En el marco de la defensa del carácter de bienes comunes de los recursos naturales las organizaciones sociales pueden contribuir al diálogo entre los saberes académicos y los de los pueblos y comunidades implicadas que han renovado sentidos sobre la Educación Ambiental y el campo ambiental.

A partir del particular modo de percepción y valoración de la naturaleza –que a nivel histórico y geográfico han tenido las distintas sociedades– se han ido constituyendo y legitimando diversos modos de apropiación de los recursos naturales, de las sociedades y del espacio. Particularmente, la sociedad occidental fue constituyendo y naturalizando, a través del aparato científico y tecnológico, la idea de la naturaleza como base de los procesos económicos y productivos.

La crisis ambiental cuestiona estas bases conceptuales que han impulsado y legitimado el crecimiento económico capitalista, negando las leyes que rigen a la naturaleza y desconociendo otras formas de

vida. La degradación ambiental es el síntoma de una "crisis de civilización" (Leff, 2004), marcada por el predominio de la tecnología destructiva sobre la naturaleza y las sociedades humanas. La cuestión ambiental problematiza las bases mismas de la producción; sus fundamentos teóricos, la validez de sus técnicas, la ética que las justifica, y muestra la necesidad de deconstruir el paradigma económico de la modernidad y construir una nueva racionalidad productiva, fundada en los límites de las leyes de la naturaleza, así como en los potenciales ecológicos y en la creatividad humana. "La crisis ambiental [...] no es una crisis ecológica, sino social. [...] Es una crisis moral de instituciones políticas, de aparatos jurídicos de dominación, de relaciones sociales injustas y de una racionalidad instrumental en conflicto con la trama de la vida". (Manifiesto por la vida, 2002).

Esta crisis ambiental está íntimamente vinculada a las condiciones de vida de todas las personas y a las costumbres construidas durante muchos años bajo la lógica del paradigma del lucro y el consumo. La idea misma de trabajo ha sido degradada socialmente haciendo de este, más que un fin para la vida digna saludable y creativa, un medio para garantizar un supuesto buen vivir, directamente ligado al consumo. El trabajo en esta concepción se separa de la vida y de la naturaleza y queda pegado al dinero y al lucro. Ya no se trata solo de trabajar para vivir y desarrollar las capacidades humanas, sino para ganar dinero y tener la posibilidad de gastarlo. El consumo tiende a reemplazar al trabajo como ordenador de la sociedad. Al punto de que quien no puede consumir casi no es considerado un ciudadano. Pues el mercado de acceso a los bienes económicos regula de hecho, los derechos de la gente.

Las y los jóvenes y adolescentes en la formación de sus hábitos y concepción del mundo viven en la actualidad las contradicciones inherentes a la falacia que relaciona dinero con bienestar, con justicia, con desarrollo, con progreso e incluso con protección ambiental. Es necesario que todas/os las/os ciudadana/os comprendan que esta falacia, y la degradación ambiental, son parte de la misma lógica de este modelo social y económico, y que sólo ejerciendo roles activos en defensa de los derechos humanos, y derechos ciudadanos, entre los que se encuentra el derecho a un ambiente sano, se podrá superar la actual crisis socioambiental. Porque si los derechos que han sido reconocidos por las sociedades y están vigentes se cumplieran efectivamente la situación no sería tan grave.

Pero es necesario comprender también, que la sociedad es un espacio donde muchas lógicas e intereses y aún culturas, en desiguales condiciones, disputan por hacer prevalecer diferentes puntos de vista y maneras de actuar. Y es parte del objeto educativo colaborar a comprender y develar cuáles de entre todas esas lógicas y racionalidades apuntan al *interés colectivo*, y cuáles a *intereses particulares*. Por ello, un ciudadano comprometida/o con el –su– ambiente y la calidad de su vida y la de sus conciudadanos debe ser un ciudadano informado y capacitado para la acción colectiva en defensa de sus derechos, los derechos jurídicamente consagrados y aquellos considerables como legítimos.<sup>3</sup> Por consiguiente, es importante que las/os jóvenes puedan reconocer los diferentes intereses que hay detrás de los distintos conflictos socioambientales y colaborar a evitar que esos conflictos se resuelvan siempre a favor de aquellos que tienen más poder e influencia económica y política logrando que se atienda a las necesidades de las mayorías, poniendo en juego herramientas participativas aprendidas.

## LA EDUCACIÓN AMBIENTAL Y LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA:

### UN ESPACIO PARA LA ARTICULACIÓN DEL DIÁLOGO DE SABERES Y ACCIONES

La construcción de ciudadanía desde el ámbito de La Educación Ambiental (EA) posibilita la construcción de un pensamiento crítico y reflexivo sobre las problemáticas socioambientales que forman parte de la vida cotidiana de los y las jóvenes, partiendo de realidades socioambientales complejas y

<sup>3</sup> Para la diferencia entre derechos legales y legítimos se pueden ver los trabajos de Sen (2000).

vinculadas directamente con las condiciones de vida locales. Arraiga en el compromiso por contribuir al cambio social, cultural y económico, a partir de la revisión o puesta en valor de determinados valores y actitudes (solidaridad, respeto, cooperatividad, tolerancia, prevención, etc) que se sostienen como sociedad. Por ello es, ante todo, educación para la acción. La educación ambiental promueve la participación de la comunidad en el proceso educativo, pues la vinculación de ésta con la escuela constituye una condición indispensable para reconstruir la relación entre el sujeto que aprende y su territorio, repensando la constitución sociohistórica del mismo y sus potencialidades de cambio.

El aporte desde el ámbito de la EA conlleva el desafío de construir una ciudadanía capaz de orientar un desarrollo fundado en bases ecológicas, de justicia social, diversidad cultural y democracia participativa. En ello se asume la necesidad de impulsar procesos tendientes al cambio social, a la construcción de nuevos valores basados en una ética diferente.

La articulación y diálogo de saberes y acciones educativas entre la Educación Ambiental y la construcción de ciudadanía en la Educación Secundaria encuentra en los principios de la sustentabilidad, la complejidad y la interdisciplinariedad algunas de las dimensiones teóricas y metodológicas más próximas a los marcos referenciales que inspiran los propósitos de Construcción de la Ciudadanía.

Acorde lo expresado en párrafos previos existen dos supuestos básicos que han estructurado desde la década de 1970 la enseñanza sobre el ambiente y lo que más tarde se constituyó como la EA. El primero de ellos consiste en comprender esta acción educativa bajo los supuestos de una nueva ética que orienta los valores y comportamientos sociales conforme a objetivos de sustentabilidad ecológica y justicia social. El segundo, se sostiene a partir de una nueva concepción del mundo –el mundo como un sistema complejo– que debe traer aparejado una reformulación del saber y una reconstrucción de los modos de conocer. Este último se encuentra inspirado en un cómo que encuentra en la interdisciplinariedad uno de los principios metodológicos privilegiados de la EA.

Por lo que en la EA propuesta para el trabajo en este ámbito confluyen los siguientes principios teóricos y metodológicos:

- **Los principios de la sustentabilidad.** Este principio requiere del conocimiento de nuevos instrumentos y métodos de evaluación ambiental así como la producción de nuevas tecnologías ecológicas, que de modo alternativo a los actualmente dominantes sean apropiables por los productores mismos, incorporando nuevos valores y sentidos a los procesos de trabajo, impulsando procesos emancipatorios que redefinan la calidad de vida de las comunidades y sociedades. Aquí la dimensión geográfica de lo local y de los lugares como espacios de alteridad, resistencia y emancipación se constituyen como posibilidad para articularse con nuevas formas de participar, de construir más democracia, practicar una reapropiación de la naturaleza y perseguir la sustentabilidad del hábitat. Visto de este modo la sustentabilidad es más y algo más complejo que el desarrollo sustentable que se propugna desde "arriba", por parte de los organismos multinacionales y muchas de las organizaciones ambientalistas de carácter conservacionistas.
- **Los principios de la complejidad.** La complejidad con el aporte de distintas filosofías y autores se erige como una nueva racionalidad. La complejidad se produce también en el entrecruzamiento de saberes –científicos y populares– y el arraigo en nuevas identidades. En el principio de este saber no existe un conocimiento último ni un saber privilegiado. La complejidad ambiental se va construyendo en una dialéctica de posiciones sociales antagónicas, que imbrican una ciudadanía activa, para el enlazamiento de reflexiones colectivas, de valores comunes y acciones solidarias frente a la reapropiación de la naturaleza.
- **Los principios de la interdisciplinariedad** están destinados a lograr una concepción del ambiente y la EA que rompa con la parcialización y fragmentación del conocimiento procurando una visión más integradora del mundo y más abierta hacia la complejidad de los fenómenos socioambientales.

Durante el tratamiento de los temas y problemas ambientales en el aula estos principios deben actuar como la base de la organización conceptual y epistemológica de los recorridos y las acciones educativas. Son principios que están orientados para que contribuyan a interpelar en el espacio escolar de Construcción de la Ciudadanía, el conocimiento, las prácticas y los intereses de la/os alumnas/os. Va

más allá de crear "sólo" una mayor "conciencia ciudadana" dado que apunta a contribuir a la construcción de una ciudadanía "activa", "emancipada", "proactiva" o "activa crítica" según las concepciones de ciudadanía de este Diseño Curricular y del Marco General de la Educación de Secundaria.

En este sentido, se espera fundamentalmente que a través del trabajo colectivo docentes y alumnas/os puedan internalizar prácticas ciudadanas ambientales que interpelen a la sociedad en su conjunto trascendiendo la institución escolar para articular acciones con personas de la escuela, de instituciones del Estado y de otras organizaciones de la comunidad. Todos ellos necesarios al momento de pensar la construcción de una ciudadanía ambiental como un proceso colectivo y no meramente como un proceso individual. Generar un espacio democrático y crítico de reflexión implica dar lugar a la duda, a la pregunta, al cuestionamiento de las propias prácticas y acciones cotidianas a fin de que el proceso de construcción de ciudadanía sea un proceso contextualizado e impacte en la realidad local

## **Objetivos que debe contemplar la Educación Ambiental en la materia Construcción de Ciudadanía**

- Desarrollar prácticas junto a las/os alumnos/as que contribuyan a analizar y discutir el orden social, los patrones de consumo y los modos de producción actuales a la luz de los principales documentos elaborados por los encuentros nacionales e internacionales sobre problemáticas ambientales y Educación Ambiental (por ejemplo, la Carta de la Tierra)
- Reconocer la especificidad de los diferentes actores y sujetos sociales (estados, familias y empresas entre otros) en relación a sus impactos ecológicos, responsabilidades, intereses y demandas y en sus diferentes escalas de la producción del problema y la intervención.
- Reflexionar sobre la propiedad de los bienes comunes de la Tierra (por ejemplo el suelo, el agua y la energía) que en muchos casos por otorgárseles unos sentidos puramente productivos y rentísticos son impedidos el acceso a ellos para su disfrute (ocio, turismo) y la reproducción de la vida (recurso material e identitario) para distintas comunidades.
- Analizar críticamente los procesos de marginalidad, exclusión y segregación social y espacial con relación a un ambiente sano, equilibrado y apto para el desarrollo humano y para que las actividades productivas satisfagan las necesidades presentes sin comprometer las de las generaciones futuras, como se señala en el artículo 41 de la Constitución Nacional.
- Reconocer el carácter local-regional-global de los problemas ambientales y con ello la necesidad de establecer políticas ambientales que impliquen por una parte el diálogo entre todos los actores involucrados (Sociedad Civil / Sociedad Política y Estado –sus distintas escalas–) y también en los casos que así lo ameriten la participación de todos los estados (escala interestatal) regionalmente involucrados en los problemas ambientales.
- Desarrollar junto a los alumnos/as instancias de comunicación de los proyectos de Construcción de Ciudadanía en el ámbito Ambiente hacia el resto de los miembros de la comunidad en la que se practiquen las actividades.

Debe considerarse que algunos de estos objetivos, si bien con la especificidad disciplinar de la Geografía, están puestos a consideración en sus Diseños Curriculares de 2º y 3º (ex 8º y 9º), por lo que el tratamiento de los temas desde la Educación Ambiental en Construcción de Ciudadanía pueden ser abordados en diálogo con aquella, lo cual contribuirá a acentuar la significatividad de las propuestas de enseñanza de las materias involucradas. Son pertinentes además los desarrollos de los ámbitos Estado y Política, Identidades y relaciones interculturales y Salud, alimentación y drogas de este Diseño Curricular.

## **EJEMPLOS DE TRABAJO DIDÁCTICO PARA PROYECTOS DEL ÁMBITO AMBIENTE**

Se puede iniciar un proceso educativo, partiendo de preguntar por el problema a conocer o a resolver. A partir de la pregunta se abren caminos de curiosidad y de investigación. La realidad como sistema complejo de interacciones e interdependencias no se deja aprender desde una sola disciplina. La pregunta ambiental se abre a múltiples dimensiones, para eso necesitamos de múltiples disciplinas, que nos permitan analizar

conexiones y direcciones. La pregunta abre un proceso de diálogo de saberes, ya que toma lo ignorado como motor de la búsqueda y para encontrar respuestas indaga en diversos ámbitos, que son estudiadas desde múltiples ópticas y corre a los /as estudiantes del lugar pasivo de receptores de información. Preguntar es ejercer el derecho a saber y a ser participe en la construcción del conocimiento.

Se trata de integrar las áreas del conocimiento para que la realidad no aparezca ante los/as estudiantes como parcelas aisladas de un saber fragmentado. Desde este punto de vista, teoría y práctica son elementos indisolubles para conocer y ser en y con el mundo.

En Educación Ambiental se utilizan estrategias de enseñanza participativas y activas, entre ellas podemos mencionar las siguientes: Resolución de Problemas, Investigación-Acción, simulaciones (Juegos de Roles, Simulación Cuantitativa, etc). Más allá de la técnica que se elija para llevar adelante el proyecto o la generación del mismo, es importante seleccionar aquellas que posibiliten enseñar a dudar, a preguntar, a cuestionar. Que en la enseñanza se promueva el conocimiento de la historia desde lo local, la producción y creación de cultura, desde el propio territorio para hacer pie en las prácticas cotidianas de la/os adolescentes y jóvenes. Y en el avance del trabajo reflexivo se vinculen los conocimientos científicos y la literatura existente sobre temas ambientales con los saberes locales acumulados por la comunidad en la producción, en la relación con la naturaleza, la vida social, las instituciones, la identidad y la cultura regional y nacional.

Otros ámbitos desarrollados en este Diseño Curricular funcionan complementariamente con éste para el abordaje de Ambiente. El docente encontrará información específica en cada uno y según el proyecto utilizará como apoyo esos materiales, por ejemplo Estado y Política para analizar las relaciones de poder y complejizar el análisis del contexto, Comunicación y Tecnologías de la Información y Arte para elaborar estrategias comunicacionales, entre otros.

### Ejemplo A. La fábrica y el arroyo<sup>4</sup>

"El arroyo que pasa por acá, del cual tomamos agua, dicen que esta contaminado, que es por la fábrica" dijo Miguel, "¿cuál fábrica?" preguntó la profesora, y en seguida Camila contestó

"En la cuadra de mi casa hay una fabrica donde hacen ropa de mujer de marca, caras, mi vecina trabaja ahí junto con otras mujeres, dicen que como son bolivianas las hacen trabajar doce horas de corrido y si es necesario el domingo inclusive y no le pagan horas extras ni aguinaldo ni tienen obra social". Este diálogo reproduce una situación de clase donde se discutía qué temas trabajar en Construcción de Ciudadanía. Fueron varios los que siguieron comentando cosas sobre la fábrica y el arroyo que está también cerca de la escuela. La docente les consultó si les interesaba averiguar más sobre la fábrica y el arroyo, planteándoles a los alumnos/as que era un tema posible de estudiar en la materia. De ese primer acuerdo derivaron planificaciones de la docente para elaborar con los alumnos/as un proyecto sobre el tema.

Un camino posible para el desarrollo es:

1. Entender la preocupación a partir de la definición de ambiente y problemática socioambiental. Contrastarla.
  - Ambiente. ¿Cómo podemos articular el interés del o la alumna con la concepción compleja de ambiente? ¿Dónde visualizamos el concepto de ambiente teniendo en cuenta el ejemplo propuesto? ¿Podemos decir que el ambiente es solo el agua del arroyo o es el producto de interacciones más complejas? ¿Cuáles?
  - Problemáticas socioambientales: ¿Cuál es el problema que se plantean las/os alumnos/as?

<sup>4</sup> Son muchas las posibilidades de utilización de este mismo esquema aplicándolo a otros casos. Por ejemplo en el medio rural de la provincia de Buenos Aires la temática puede ser las transformaciones que están sucediendo con el uso de productos que "mejoran" la productividad y el rendimiento agropecuario, que provocan un impacto ambiental que permite reflexionar sobre la pertinencia del uso de los mismos: uso de agroquímicos, herbicidas y pesticidas (muchos prohibidos en el denominado "primer mundo", funcionamiento de gran cantidad de Feet Lot, cereales y oleaginosas transgénicos, manipulación genética en ganado y aves, almacenamiento de recipientes que han contenido sustancias altamente tóxicas y que representan un serio problema para la salud de los trabajadores y los vecinos, entre otros.

¿Por qué surge este problema? ¿Cuáles son las causas y las consecuencias? ¿Quiénes son los actores sociales involucrados y qué rol e interacciones existen entre ellos?

2. Complejizar el problema. Deconstrucción del problema. Conceptualizar el problema a partir de sus componentes: sensibilización, determinar causas y consecuencias, mapa de situación, redes conceptuales, entrevistas a informante claves, búsqueda y selección de fuentes documentadas. A partir de esto, reconocer el proceso socioeconómico, político y cultural que se desarrolla a escala local/regional, las interrelaciones entre los sectores sociales involucrados y ámbitos de acción.
3. Una vez que el grupo pudo definir estos conceptos se sugiere al docente avanzar en la complejización del problema a través de la construcción por ejemplo de:
  - relevamiento de campo: reconocimiento de la zona afectada.
  - un mapa de situación donde ubicar el área o región afectada identificando los procesos sociales y naturales (curso de agua, montaña, llanura, etc.) y su interrelación (asentamientos rurales o conglomerados urbanos empresas privadas, municipio, vías de acceso y comunicación –rutas, caminos pavimentados o no–), etcétera, y reconociendo los ámbitos de acción.
  - entrevistas a informante claves, a actores involucrados a fin de profundizar, contrastar o armar las redes sociales.
  - búsqueda y selección de fuentes documentadas (documentos técnicos, jurídicos, artículos referidos a la problemática en cuestión, datos estadísticos, imagen satelital, etc.)
  - red conceptual donde ubicar los conceptos claves en función del estudio de caso.
4. Reflexionar sobre los resultados en términos de:
  - Reconocer los mecanismos de participación y cumplimiento de derechos o imaginar nuevos mecanismos para demandar el cumplimiento de los derechos legítimos.
  - Identificar la legislación vigente y las instituciones a través de las cuales demandar su cumplimiento.
  - Identificar modos y espacios de participación para las y los jóvenes.
  - Difundir los derechos que deben cumplirse y los que no se cumplen.
5. Acciones posibles que implican la articulación institucional y comunitaria pueden ser pensadas a partir de la investigación realizada y que tiendan a buscar alternativas posibles para resolver la problemática planteada. Por ejemplo:
  - elaborar un petitorio, hacerlo circular y firmar tanto en la escuela como en la comunidad local.
  - organizar una manifestación, asamblea barrial o evento en el barrio o pueblo como por ejemplo una obra de teatro itinerante.
  - difundir la problemática en los medios locales de comunicación (radio, televisión, diario local) o armar folletería para entregar al resto de las/os alumnos/as de la escuela, en comercios y otras instituciones locales.
  - armar foros a través de los cuáles generar diversas iniciativas que comprometan a la comunidad en su conjunto.
  - Promover actividades artísticas para expresar en otros formatos el tema.

## Ejemplo B. Construcción de mapas de conflicto ambiental<sup>5</sup>

La propuesta de realizar la construcción de mapas en el ámbito escolar, es una forma de integrar la dimensión ambiental local, identificando problemáticas que le sean propias a cada zona y en las cuales la escuela como parte de la comunidad, esta inserta. Para ello, se propone la construcción de un mapa de manera sencilla sin la necesidad de una elaboración cartográfica que requiera profundidad en la

<sup>5</sup> "Hay Conflicto ambiental, cuando hay confrontación entre grupos sociales por diferentes proyectos de uso y significado. Las/os actores involucrados/as, son sujetos (personas o grupos) que generan acciones de daño, o cuidado; por lo que pueden contribuir a las causas o a las soluciones, y estar o no, afectados directamente en algunas problemáticas. Las Acciones son las que proponen quienes movilizan la difusión del conflicto, para sumar participación y/o incidir en la toma de decisiones" (Malalán y otros, 2005).

misma. Cabe destacar que esto no pretende constituirse en una receta a seguir pautadamente, según los modelos tradicionales, sino que implica trabajar en el marco de un modelo regulativo vinculado a la investigación acción dentro de un proceso de evolución conceptual, metodológico y sobre todo actitudinal (Porlan,1987; Gimeno,1990; Rivarosa, 1999) debiendo para ello ser readeuada y potenciada permanentemente acorde las características del alumnado.

*Actividad 1: Confeccionar un plano socio ambiental de la zona*

Consignas:

1. dividirse en grupos.
2. realizar el mapa de la zona (muchas veces facilita la tarea el tomar la escuela como centro), y sobre él volcar diversos elementos y/o componentes que puedan reconocerse tales como industrias, sectores poblacionales, espacios verdes, arroyos, uso de la tierra, basurales, etc.

En la medida de lo posible, vincular los diferentes elementos y/o componentes a través de sus interacciones, con miras a realizar consideraciones desde un punto de vista sistémico.

3. Mientras se va confeccionando el mapeo, ir tomando nota de los problemas y conflictos asociados a los mismos.

*Actividad 2: Detectar principales problemas emergentes*

Este trabajo conlleva respetar aquello que las y los alumnos/as consideren problemas. El docente debe poder respetar las decisiones de qué son problemas para los estudiantes como punto de partida. Consignas:

1. Hacer un listado de los principales problemas emergentes
2. Elegir un problema y completar el cuadro entregado a cada grupo:

Problema	Causas	Consecuencias	Actores involucrados	Posibles articulaciones

Para la elaboración de este cuadro, es interesante proponer la búsqueda de información respecto a las causas que generan la conflictividad. Para ello se pueden revisar diarios, proyectos, ordenanzas y/o realizar entrevistas a familiares, vecinos de los estudiantes, funcionarios municipales, vecinales, centros de salud, entre otras fuentes de información.

3. Identificar posibles soluciones y aportes desde las distintas ciencias (por ejemplo lo que vieron en otras materias) y desde los saberes comunitarios. Elaborar un listado. Puesta en común. Rescatar los diferentes aportes que enriquezcan la exposición, el análisis y la discusión, tales como:
  - las diferentes relaciones sistémicas, por ejemplo relacionando los tramos de una cuenca y visibilizando como algo que pasa en la cabecera repercute río abajo
  - las semejanzas y diferencias en los mapas realizados, en las problemáticas detectadas, en las posibles acciones para la resolución de problemas
  - las relaciones entre las acciones propuestas por diferentes grupos

Considerar en todo momento lo aportado por los estudiantes y el modo en que expresen su manera de conocer la naturaleza, el lugar y la gente (por ejemplo, al emplear la denominación que cotidianamente se usa en el lugar para nombrar o hacer referencia a un paraje o arroyo y que quizás no coincida con su nombre topográfico).

La sistematización implica no solo ordenar lo que conocemos, sino una reflexión crítica sobre ello, recuperando las impresiones y experiencias de cada uno de quienes participan del proceso. Entendemos que de esta manera se van construyendo participativamente nuevos conocimientos, significativos y prácticos para aquellos que participan de la experiencia y para quienes se propongan iniciar intervenciones similares.

Las posibles líneas de acción se constituyen en espacios para continuar y profundizar el trabajo, buscando estrategias de articulación para intervenir desde la exigibilidad de derechos, tanto en difusión, promoción, reclamos, entre otros.

En el marco de los proyectos, trabajar por ejemplo desde la historia del lugar y/o la configuración socioterritorial a través de preguntas integradoras posibilita la confluencia de diferentes disciplinas para su resolución. Así cada saber aportara no solo conocimientos sino también dudas e incertidumbres. Abordar un problema desde diferentes miradas disciplinares posibilita acercarse a una visión holística y compleja de la realidad.

## Potencialidades de la metodología

Esta metodología posibilita, entre otras cosas, resignificar el sentido de los aprendizajes:

- tener un panorama general de la situación ambiental local (identificar las principales problemáticas y conflictos ambientales acorde la visión de quienes participan)
- visualizar sobre que problema/s vamos a centrarnos (en base a lo que el docente puede y/o se siente capacitado para abordar, el interés de los estudiantes y de la comunidad)
- trabajar sobre situaciones y lugares que las/los alumnos/as conocen, en sus contextos cotidianos-localizar territorialmente el/ los problemas y conflictos a trabajar e identificar actores sociales involucrados, visiones, consecuencias, etc.
- comprender las múltiples causas (causalidad múltiple) que confluyen en el problema, analizar las conexiones e/ estos factores y evaluar el peso relativo de los mismos
- expresar y conocer la diversidad de visiones de los estudiantes respecto del/ de los problemas
- visualizar la dinámica del ambiente como sistema complejo (diferentes visiones, confluencia de causas ante una problemática, etc).

## BIBLIOGRAFÍA

AAV "El manifiesto por la vida. Por una ética para la sustentabilidad". Simposio sobre ética y desarrollo sustentable, Bogotá, mayo de 2002.

Argas, J.O., "Ciudadanía democrática y desarrollo sustentable", en <http://www.gobernabilidad.cl/modules.php?name=News&file=article&sid=1113>, 14 de mayo de 2007.

Ballesteros, Jesús, *Ecologismo personalista*, Madrid, Tecnops, 1995.

Boó D, Villar, A., *El derecho humano al medio ambiente*. Némesis, 1999.

Brailovsky, A y Foguelman, D., *Memoria Verde. Historia ecológica de la Argentina*. Buenos Aires, Sudamericana, 1991.

Galano, C., *Una Pedagogía de la Complejidad para el Desarrollo Sustentable* en Cuadernillo elaborado por el Equipo de Educación en Ambiente para el Desarrollo Sustentable. Escuela Marina Vilte. Buenos Aires, Ctera, 1999.

García, E y García, F., "Aprender Investigando: una propuesta metodológica basada en la investigación". Diada Editora, 1994.

García, J. E., *Hipótesis de Progresión sobre modelos de desarrollo en Educación Ambiental*. Investigación en la Escuela, 37, pp.15-32, 1999.

García, J. E., "Educación Ambiental y ambientalización del currículo" en Perales, F. J y Cañal, P. (coord.) *Didáctica de las Ciencias Experimentales. Teoría y Práctica de la Enseñanza de las Ciencias*. Madrid, Alcoy, 2000.

García, J. E., Los Problemas de la Educación Ambiental: ¿Es posible una Educación Ambiental integradora?. *Investigación en la Escuela*, 46, pp. 5-25, 2002.

García, Daniela y Montagna, Aldo, "Formación Ambiental...construyendo caminos". Tesina de Posgrado de la Especialización en Educación Ambiental para el Desarrollo Sustentable. Escuela M. Vilte. Ctera. UN Comahue, 2007.

- Gimeno, J., "El perfeccionamiento como desarrollo de la profesionalidad docente" en Gil, D. (ed) *La formación de formadores en didáctica de las ciencias*. Valencia, Nau Llibres, 1990.
- Gómez, C y Cerveras, S., "Actitudes y cambio conceptual en la educación ambiental" en *Enseñanza de las Ciencias*. Vol. Extra, 1989.
- González Gaudiano, Edgar, "Educación para la ciudadanía ambiental". Publicado en *Interciencia*, vol. 28, nº 10. Caracas, octubre de 2003.
- González Gaudiano, E., "¿Cómo sacar del coma a la educación ambiental? La alfabetización: un posible recurso pedagógico-político". *Revista Ciencias Ambientales Universidad de Costa Rica*, San José, vol. 22, pp. 15-23, 2001.
- Gudynas, E., *Ecología, Economía y Ética del Desarrollo Sustentable*. Ediciones Marina Vilte. Ctera, Buenos Aires, 2002.
- Gutiérrez, F., *Ecopedagogía y Ciudadanía Planetaria. Colección alma y tiza*. Buenos Aires Stella, 2000.
- Leff E., *Educación Ambiental: Perspectivas desde el Conocimiento, la Ciencia, la Ética, la Cultura, la Sociedad y la Sustentabilidad*. I Congreso Nacional de Educación Ambiental para el Desarrollo Sustentable de la Argentina, CTERA, Córdoba, mayo de 2004.
- Leff, E., *Saber Ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2002.
- Malalán, T, D Garcia, H Brittos, D Blanco y Nebbia, *Construcción de Mapas de conflicto ambiental*. Fundación Ecosur / PAS, 2006.
- Martínez, I., Monzón. A. y Parra M., "Surgimiento de la Ciudadanía Ambiental como Nuevo Movimiento Social: La Asamblea de Gualaguaychú". Tesina de Posgrado de la Especialización en Educación Ambiental para el Desarrollo Sustentable. Escuela M. Vilte. Ctera. UN Comahue, 2007.
- Porlan, R., "El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar" en *Investigación en la escuela*. Nº 1, 1987.
- Revista Iberoamericana de Educación*. Número 11. Mayo-Agosto 1996. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Rivarosa, Alcira, "La evolución de la cultura ambiental desde un nuevo paradigma educativo" en *Ciencia, Cultura y Sociedad*. EMV, 1999.
- Rivarosa, A. (1998) *La Resolución de Problemas en Educación Ambiental. Diseños e Innovaciones didácticas. Programa de Educación Ambiental escuelas de zonas serranas* (Pcia. de Córdoba) Editado por la Universidad UNRC.
- Rojas Hernández, J y Parra Barrientos, O., (coord.) *Conceptos Básicos sobre medio ambiente y desarrollo sustentable*. Colección Educar para el Ambiente. Manual para el docente. Proyecto INET-GTZ, 2003.
- Sáez, A. y Poblet, J. C., "Del camino de la soja a la ambientalización de la escuela". Tesina de Posgrado de la Especialización en Educación Ambiental para el Desarrollo Sustentable. Escuela M. Vilte. Ctera. UN Comahue, 2004.
- Sauve, L. "La Educación Ambiental entre la Modernidad y la Posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador". *Tópicos en Educación Ambiental*, 1 (2), pp.7-25, 1999.
- Sen, Amartya, *Desarrollo y libertad*. Barcelona, Planeta, 2000.
- Trellez, E., "La Educación Ambiental y las utopías del siglo XXI" en *Revista Tópicos de Educación Ambiental*, 2 (4), pp.7-20. México, 2000.
- Vázquez, M. J. (coord.) Cuadernos de trabajo para el aula. Del IIPMTV – CTERA. Nº 3 *Alca: Otro intento de colonización*. Septiembre 2002. CTERA – IEAL. Adaptación para América Latina, 2002.
- Vázquez, M. J. (coord.) Cuadernos de trabajo para el aula. Del IIPMTV – CTERA. Nº 4 *¿Qué es la independencia?* Julio 2003. CTERA – IEAL : Adaptación para América Latina, 2003.

## RECURSOS EN INTERNET

Página de la Dirección de Gestión Educativo Ambiental de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires: [www.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/planeamiento/](http://www.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/planeamiento/)

[direcciongestionambiental/default.cfm](http://direcciongestionambiental/default.cfm)

[www.forumsocialmundial.org.br](http://www.forumsocialmundial.org.br)

[www.redtercermundo.org.uy](http://www.redtercermundo.org.uy)

[www.revistafuturo.info](http://www.revistafuturo.info)

[www.mbigua.org.ar](http://www.mbigua.org.ar)

[www.riosvivos.org.br](http://www.riosvivos.org.br)

[www.proteger.org.ar](http://www.proteger.org.ar)

[www.movimientos.org/cloc/fmsa](http://www.movimientos.org/cloc/fmsa)

[www.eclac.cl](http://www.eclac.cl)

[www.generoyambiente.org](http://www.generoyambiente.org)

[www.desenredando.org](http://www.desenredando.org)

[www.chayar.com.ar](http://www.chayar.com.ar)

[www.medioambiente.gov.ar](http://www.medioambiente.gov.ar)

[www.pnuma.org](http://www.pnuma.org)

[www.tierramerica.net](http://www.tierramerica.net)

[www.censat.org](http://www.censat.org)

[www.noalapapelera.com.ar](http://www.noalapapelera.com.ar)

[www.ctera.org.ar](http://www.ctera.org.ar)

## PELÍCULAS SUGERIDAS

*Sed, invasión gota a gota* (2004): documental dirigido por Mausi Martínez, producida por Kaos Coop. Ltda. de Trabajo y el INCAA. Duración 72 minutos. Más información: [www.sed-film.com.ar](http://www.sed-film.com.ar)

*Río Arriba* (2004): película dirigida por Ulises de la Orden. Duración 72 minutos. Más información: [www.rioarriba.com.ar](http://www.rioarriba.com.ar)

*An inconvenient truth / Una verdad incómoda* (2006): documental norteamericano dirigido por Davis Guggenheim sobre el calentamiento global, sus causas y consecuencias, basada en un libro escrito por Al Gore, el que fuera candidato a presidente de los Estados Unidos.

2. ÁMBITO DE CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA:  
ARTE



# ÍNDICE

Introducción.....	73
Consideraciones conceptuales sobre arte, experiencia estética y cultura .....	73
Producción artística, inclusión social y construcción de ciudadanía.....	75
Ejemplos de trabajo didáctico para proyectos del ámbito Arte.....	77
Ejemplo A: Música popular .....	77
Ejemplo B: Afiches, murales y videos.....	78
Otras posibilidades.....	78
Ejemplo C: Teatro callejero .....	79
Otra posibilidad .....	79
Ejemplo D: Danza .....	79
<b>Bibliografía.....</b>	<b>80</b>

## INTRODUCCIÓN

A lo largo de toda la historia de la humanidad las producciones estéticas tuvieron funciones sociales que cambiaron con cada contexto y época: pinturas rupestres, cantos de guerra, danzas de cortejo, vitrales medievales, cacharros de uso doméstico, murales propagandísticos. Todas ellas son formas que ha tenido el hombre de plantear y de resolver problemas de diversa índole a través de un proceso de construcción de metáforas. La experiencia estética es una parte constitutiva de la vida cotidiana de cada uno/una, y es sumamente relevante para una persona joven: está presente en su vestimenta, en la música que escucha o que toca, en su experiencia como hincha de algún equipo, en la televisión que mira, los juegos que protagoniza con la computadora, los posters que adornan su casa, el aerosol con el que pinta una pared. Todo esto integra un cúmulo de conocimientos que muchas veces es descartado por la escuela, menospreciándose la posibilidad que los alumnos/as puedan con ellos reflexionar o proponer algún tipo de intervención válida.

La materia Construcción de Ciudadanía permite transferir los saberes, intereses y prácticas de alumnos/as al ámbito escolar y generar acciones de transformación del contexto a partir del desarrollo de proyectos. En este ámbito se establecen criterios básicos para trabajar con lo artístico en esta materia. Para ello es necesario revisar primero algunos conceptos que permiten definir al arte y las experiencias que se vinculan con él, y echar luz sobre algunas confusiones o prejuicios que suelen aparecer al respecto.

Es pertinente para el desarrollo de proyectos en este ámbito el conocimiento por parte del docente de los ámbitos de Comunicación y Tecnologías de la información, Identidades y relaciones interculturales y Estado y Política que le servirán de apoyo. A nivel de relaciones intrainstitucionales se recomienda el trabajo coordinado con la materia Educación Artística, así como la lectura de su diseño curricular donde se hallarán más definiciones y recomendaciones bibliográficas para profundizar. Los/las docentes de Educación Artística suelen estar especializados/as en una de las disciplinas en las que se organiza su diseño curricular (Danza, Música, Plástica-Visual y Teatro), es además probable que los/las estudiantes no hayan accedido a todas las disciplinas en el transcurso de su escolaridad, por lo que se recomienda no agotar la articulación en el docente de Educación Artística del grupo, sino establecer lazos con todos los/las docentes de la materia miembros de la institución.

Para las articulaciones con la comunidad deben rastrearse para cada proyecto (diagnóstico del contexto) los agentes del Estado que tienen incumbencia en el área y las organizaciones civiles que inciden en el tema. Generalmente a nivel municipal las direcciones de cultura y de juventud (cuando existen) son las encargadas de "políticas culturales a nivel local"; la existencia de teatros, cines, anfiteatros administrados por el Estado y también privados que facilitarían el uso de sus instalaciones; centros culturales o de fomento donde se practican expresiones artísticas; grupos juveniles organizados por una expresión artística (grupos de folclore, payadores, murgas, bandas de rock, grafiteros, ballet folclórico, etc.).

## CONSIDERACIONES CONCEPTUALES SOBRE ARTE, EXPERIENCIA ESTÉTICA Y CULTURA

En primer lugar es necesario diferenciar lo que se entiende como arte de otras experiencias de lo estético.

La percepción es una facultad que todos los hombres y las mujeres poseen. Pero las formas de percibir no son iguales en todas las culturas, porque responden a diferentes órdenes de prioridades, a experiencias acumuladas y transmitidas a lo largo del tiempo que remiten al contexto geográfico, a las tradiciones, a las simbolizaciones producidas en una comunidad. Una misma imagen puede significar cosas antagónicas para individuos de procedencia cultural distinta, e incluso la percepción que se genera de la misma cambia, está condicionada por el sistema simbólico de quien percibe. Un objeto nunca se percibe por sí mismo, sino que se recorta por los objetos que lo rodean. Por caso, cuando buscamos una moneda en nuestros bolsillos para comprar algo estamos entendiendo que estamos ante un elemento que posee un valor de uso, que tiene respaldo del Estado y que la comunidad a la que pertenecemos la va a aceptar, dándonos algo a cambio de ella. Pero si de pronto nos halláramos con esa misma moneda en una cultura que sólo reconoce el trueque, veríamos en ella la imposibilidad de conseguir algo. Y si intentáramos utilizarla con un miembro de esa cultura, probablemente él/ella no vería más que un círculo de metal con inscripciones. Es decir que el objeto se ubica en un contexto sociocultural, pero quien lo ubica es un sujeto que no llega

desprovisto de categorías para apreciar ese objeto, sino que posee una multiplicidad de supuestos generados por su sistema cultural, por el saber colectivo acumulado y por su experiencia personal.

Estas relaciones entre percepción, representación y conocimiento se producen a partir de la existencia de códigos, es decir, cuerpos de reglas que rigen diferentes comportamientos o funciones culturales. Los códigos que permiten la comunicación se originan en una matriz cultural con ubicación geográfica y temporal particular, por lo que comprender esos códigos desde otra cultura implica situar el fenómeno a considerar en la matriz que lo contiene.

Al respecto cabe señalar que habitualmente en una misma sociedad conviven diferentes formas de decir algo, aunque no necesariamente se use el idioma para marcar esa diferencia. A nivel de culturas, nuestro país presenta una organización social con pluralidad, somos un país, una organización político territorial (un Estado Nación) que abarca diferentes culturas con sus propios sistemas simbólicos. En el nivel de la producción artística, ésta tiene la capacidad de referirse a algo de múltiples maneras, y en ese decir de muchas formas, ese proceso de "metaforización", reside su capacidad transformadora: al decir que algo puede ser de otra manera, o puede ser algo que no está explicitado, le otorga a aquello de lo que habla un sentido diferente del que tenía inicialmente.

No todos los actos de percepción suponen una apreciación estética. El ejemplo de la moneda es un caso en que no hay margen de representación ni expresión fuera del estricto valor de uso del objeto. La percepción estética supone un campo de posibilidades semánticas que trascienden el significado inmediato del objeto que se percibe, una apertura en lo que el objeto puede representar y que supera la funcionalidad de una comunicación acotada. Ligado a la experiencia estética se encuentra el concepto de lo bello, que la tradición cultural de Occidente limitó a la idea de lo agradable o lo que se adaptaba al canon representativo constituido durante el Renacimiento, que valoraba determinadas proporciones, usos del espacio y del tiempo, la armonía, etcétera. Aún hoy, y aunque ese canon lleva más de un siglo de ruptura, se transmite socialmente la idea de que existe una clase de belleza válida asociada a lo estético. Es necesario recordar que "la belleza no es una realidad sustantiva, sino un horizonte de conceptos y valores sensiblemente representado, el producto de un conjunto de relaciones. Esa trama de relaciones permite una representación plástica, sensible, de un estado de plenitud humana al que llamamos desde los griegos en nuestra tradición cultural belleza. (...) Las raíces de lo bello son en conclusión, antropológicas, culturales: la belleza es una institución antropológica". (Jiménez, 1986)

Evidentemente, determinada forma de representar supone determinada forma de percibir. Esta es una relación dinámica, por lo que si el sujeto no tiene la posibilidad de conocer formas de representación alternativas a las que está habituado es difícil que las valore de la misma forma que aquellas que le resultan familiares. Con esto se explicita que no existe una sola formación estética válida y que ningún individuo está impedido de interpretar o desarrollar producciones artísticas. Si la/os alumnos acostumbran a escuchar o bailar rock o cumbia, o le prestan mayor atención a la tapa de un CD que a una pintura de caballete, eso no significa que pertenezcan a un "estrato cultural" al que debe hacerse acceder a "una esfera sagrada para cultivarse", sino que poseen hábitos estéticos que pueden ser recuperados y resignificados por la escuela, porque tienen validez por sí mismos.

Un problema conceptual relevante para trabajar con la producción artística es establecer la diferencia entre los fenómenos que operan en el ámbito de lo estético y lo que tradicionalmente se entiende como arte. El arte como institución autónoma, propia de la modernidad, surge en un momento histórico particular (el Renacimiento) y en un lugar determinado (Europa): "Frente a la universalidad antropológica de la dimensión estética, el arte aparece por consiguiente como una forma específica de institucionalización de lo estético, característica de nuestra tradición cultural, y que además experimenta sucesivas y profundas modificaciones en el curso histórico de dicha tradición" (Jiménez, 1986). La institución *Arte* se erigió a partir de un productor socialmente reconocido (el/la artista), un objeto que no debía tener una utilidad específica (la obra) y un público para el que esa obra sólo debía reconocerse por sus virtudes poéticas, por acceder a ella en un espacio específico del arte (el museo, la galería, el teatro, etcétera) y por responder a un canon de validez establecido por la crítica, por las academias y por la propia comunidad artística.

Una cultura puede desarrollar expresiones estéticas que para la tradición europea se inscriben en el campo del arte y que en esa cultura que las originó cumplan una función completamente diferente. Como ejemplo

sirve el caso de la danza en Samoa descrito por Margaret Mead (1993) en sus investigaciones antropológicas: en esa cultura el baile se valora socialmente como ritual de educación y socialización de los niños y niñas, antes que por sus virtudes poéticas, o en todo caso, esa poética debe subordinarse a la función ritual.

En tal sentido, se puede pensar a la relación artista–obra–público propia de las Bellas Artes como parte de una Estética tradicional, que ofrece una fundamentación filosófica adecuada para determinadas coordenadas espacio–temporales (Europa entre los siglos XV y XIX), pero completamente descolocada respecto de América Latina contemporánea. En oposición a la perspectiva desarrollada por esa Estética tradicional, los problemas actuales de la producción y circulación del objeto estético se comprenden más adecuadamente desde una Estética operatoria, que entiende al arte como un proceso que involucra tres instancias básicas (el/la artista, la obra y el público) en un contexto determinado, que ninguna de esas instancias posee propiedades intrínsecas, pertenecientes a una “naturaleza artística”, y que sólo son comprensibles si se las analiza considerando sus relaciones y su acción en un entorno sociopolítico en particular.

A partir de esta mirada operatoria, se puede afirmar, tal como señala el diseño curricular de Educación Artística para primer año, que “el arte es un campo de conocimientos constituido por diferentes disciplinas. Las mismas producen y transmiten sentido a partir de lenguajes específicos, que se estructuran sobre la base de convenciones culturales. Es decir que se trata de sistemas conceptuales complejos, en los que las técnicas intervienen como medios para concretar lo que se quiere manifestar, y en los que el público no es un receptor pasivo sino un intérprete que interactúa con la producción estética. Además, la instancia productiva en sí misma posee un carácter temporal determinado, en el que debe atender a múltiples factores que condicionan la realización. Este es un proceso que sólo puede completarse con la intervención de un público, que hará su propia elaboración de la obra”. (2007: 87)

Por otra parte, se debe considerar el sentido que se le asigna al término cultura, ya que es habitual que se lo asimile con algunas producciones artísticas, con las costumbres de la clase dominante o con cierto saber ilustrado. Explícita o implícitamente, por ejemplo, la antinomia *civilización o barbarie* con gran fuerza en nuestro país instauró un modelo que identificó a lo popular con lo inculto –como falta de valores– transmitiéndose así una concepción que implicaba la desvalorización de lo popular y la exaltación de lo que perteneciera a una elite. Dicha antinomia, trasladada a ámbitos educativos, dificultó que a lo largo del siglo XX se pudieran asumir las características –por cierto híbridas y heterogéneas– de culturas en plural en Argentina y Latinoamérica. Y este mismo argumento es utilizado muchas veces para enfrentar las prácticas artísticas de los/las jóvenes con las expresiones estéticas dominantes o las practicadas por adultos. Los saberes, intereses y prácticas artísticos de las y los jóvenes y sus concepciones estéticas son cargadas negativamente, o se las ve desprovista de valores, como no–cultura, al igual que históricamente se viene realizando con lo popular. Pensemos entonces la doble carga de desvalorización sobre la que es posible trabajar cuando estemos ante la presencia de estéticas populares juveniles.

## PRODUCCIÓN ARTÍSTICA, INCLUSIÓN SOCIAL Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA

Una primera cuestión a la que debería atender un docente en esta materia es que los intereses de los/las alumnos/as relacionados con lo artístico pueden asumir muchas formas. Desde cualquiera de estos intereses, prácticas y saberes, o de otros que pueden aparecer, se pueden establecer vínculos con una problemática sociopolítica y efectuar análisis a partir de los tres conceptos estructurantes de la materia: contexto sociocultural, sujetos y ciudadanía.

Es probable que el grupo cuente con alumnos/as que integren una banda de música de algún género. También puede suceder que los/las alumnos/as suelen intervenir su propia ropa y otras pertenencias identificándolas con un grupo de folclore, rock, pop, cumbia o con un club de fútbol; que sepan armar una página web y tengan un blog personal o un fotolog, que saquen fotos con el celular y las suban a alguna página, que salgan a pintar grafitis o sepan bailar. También pueden tener interés en algo que conocen como público pero no saben producir, como un audiovisual o una campaña gráfica. Todos estos intereses son puestos en práctica e que implican saberes.

En este punto es necesario subrayar que no deben descartarse las prácticas de los/las alumnos/as simplemente porque no sean del gusto o del conocimiento del docente. Como se señaló en el apartado

anterior, existen muchas formas de referirse a un mismo tema y no hay una más pertinente que otra en lo que a géneros respecta. Simplemente, el contexto, la época y las perspectivas en las que se producen estos discursos no son las mismas. Por citar un ejemplo, si comparamos algunas letras de tango con otras de rock o cumbia podemos apreciar que algunos contenidos permanecen y cambia la forma musical, la estructura textual o la terminología del argot:

Dandy	El pibe cantina
Música: Lucio Demare Letra: Agustín Irusta / Roberto Fugazot	Letra y Música: Yerba brava.
Dandy,/ahora te llaman /los que no te conocieron /cuando entonces /eras terrán, /porque pasás por niño bien /y ahora te creen que sos un gran bacán; /mas yo sé, dandy, /que sos un seco, y en el barrio /se comentan fulerías, /para tu mal... Cuando sepan que sos confidente, /tus amigos del café /te plantarán. Has nacido en una cuna /de malevos, calaveras, /de vivillos y otras yerbas... Sin embargo, ¡quién diría!, /en el circo de la vida /siempre fuistes un chabón. Entre la gente del hampa /no has tenido performance, /pero dicen los pipiolos /que se ha corrido la bolilla /y han junado que sos /un gran batidor... Dandy, /en vez de darte /tanto corte pensá un poco /en tu viejita /y en su dolor. Tu pobre hermana en el taller /su vida entrega con entero amor/ y por las noches /su almita enferma,/ con la de su madrecita /en una sola sufriendo están... Pero un día, /cuando nieve en tu cabeza, /a tu hermana y a tu vieja /llorarás.	En los pasillos de la villa se comenta, /que el pibe cantina/ se ganó la lotería. Ya no pasea con su bici despintada /no usa su gorra, /zapatillas desatadas... Y se viste elegante /todos lo ven/ luciendo su rolex /ese pibe anda bien... Pibe cantina de que te la dás /si sos un laucha, borracho y haragán. Las chicas del barrio te gritan al pasar /"dale guachin, sacanos a pasear". En los pasillos de la villa se comenta /que el pibe cantina, /se ganó la lotería. Ya no pasea con su bici despintada /no usa su gorra, /zapatillas desatadas... Y se viste elegante, / todos lo ven/ luciendo su rolex /ese pibe anda bien... Pibe cantina de que te la dás /si sos un laucha, borracho y haragán. Las chicas del barrio te gritan al pasar /"dale guachin, sacanos a pasear". Pibe cantina que andás con la coupe /lentes oscuros, ay como te ves. Anillos de oro, cadenas también /ya no sos el mismo, dejate de joder.

En ambas canciones hay una apreciación similar de quien no reconoce su origen, el que reniega de los códigos barriales y asciende socialmente con recursos deshonestos que conllevan una traición a sus pares: el primero es informante de la policía, el segundo no se sabe de dónde sacó lo que tiene, de ahí la ironía de "se ganó la lotería". Las diferencias estéticas entre las dos no implican que una tenga mayor validez que la otra, sino que son discursos que se dirigen a ciudadanos del medio urbano argentino con sesenta u ochenta años de diferencia, a personas que cargan con historias y marcas de época muy diferentes. Con cualquier otra clase de producción estética que se compare diacrónicamente, ocurrirá algo similar: programas de televisión, películas, publicidades gráficas, etcétera. Las divisiones entre producciones estéticas por su identificación con determinado espacio social, y el encasillamiento de las mismas en una supuesta pertenencia a una forma superior o inferior de la cultura, expresan una mirada elitista y absolutamente perjudicial para la recomposición de los lazos sociales. Debe tenerse en cuenta que la escuela, como espacio de representación estatal, puede reforzar o desmembrar discursos, favorecer la conservación de un punto de vista o el cuestionamiento del mismo. La producción artística se basa en la operación con metáforas, y esto permite pensar en sentidos divergentes de los discursos hegemónicos que colocan a los/las alumnos/as en un lugar pasivo y signado por el prejuicio, negándoles su condición de ciudadanos/as. La producción estética es un modo de que los/las estudiantes se reivindiquen a sí mismos como sujetos activos, comprometidos con su contexto social, político e histórico. Y es también un modo de transformar la comprensión del mundo.

Cuando en los/las alumnos/as existe la motivación de trabajar a partir de la producción estética, el/la docente debe resolver cómo plantear la relación de estos saberes con la propuesta específica de la materia. La decisión colectiva de situar el proyecto en el ámbito de Arte no debe implicar que el recurso (la producción artística), se convierta en el eje de la materia Construcción de Ciudadanía olvidando o dejando de lado, el

análisis en términos de derechos y acceso desigual a los mismos. Y por otro lado hay que evitar imitar el trabajo propio de la materia Educación Artística, para ello es recomendable que el docente y el grupo de alumnos/as puedan consultar sobre cuestiones particulares del lenguaje y los modos de producción con un docente especializado en la disciplina que sea del interés de aquellos (danza, teatro, artes plásticas, música, cine, diseño u otra) y que entre los docentes puedan construir los caminos y los límites. Para Construcción de Ciudadanía lo artístico es un medio para disparar ciertas discusiones, construir acciones de intervención social y el fin último es éste, no la generación de una poética sino la generación de una política.

## EJEMPLOS DE TRABAJO DIDÁCTICO PARA PROYECTOS DEL ÁMBITO ARTE

A partir de la producción artística el/la docente a cargo de la materia Construcción de Ciudadanía podrá:

- Favorecer la discusión entre los/las alumnos/as sobre las formas de integración social y el análisis de los modos en que opera la exclusión.
- Impulsar la realización de iniciativas que los/las estudiantes consideren necesarias para la reivindicación y el cumplimiento de derechos.
- Promover el reconocimiento de necesidades del entorno y el desarrollo de acciones tendientes a la denuncia y/o la resolución de las mismas.
- Potenciar la valorización de las producciones estéticas juveniles y de las comunidades, entornos y/o territorios a los que pertenecen.
- Visibilizar la diversidad, trabajar sobre la tolerancia y el respeto de las diferencias.

### *Ejemplo A: Música popular*

Los/las alumnos/as quieren formar un grupo o varios grupos de música popular.<sup>1</sup> Un proyecto elaborado a partir de este interés, y de los saberes y prácticas que las/os estudiantes poseen, permitiría al/la docente guiar un proceso de construcción de conocimiento desde el enfoque teórico-metodológico de Construcción de Ciudadanía. Para ello el eje analítico a trabajar con el alumnado debe estar colocado en el análisis crítico de algún aspecto del tema elegido, el camino a recorrer está marcado por la investigación, descripción y análisis del contexto sociocultural, los sujetos que intervienen y el ejercicio de ciudadanía que se visualiza en torno al tema: la expresión, recreación, identidad como derecho derechos y deberes existentes, lo normativo y la práctica, la desigualdad en el acceso, los "vacíos" jurídicos, el incumplimiento de la norma, las disputas, entre otros. Por ejemplo si el título fuera:

- Circuitos de producción y difusión de la música popular en Argentina, se podría problematizar a partir de las preguntas: ¿dónde grabar?, ¿cuál es la diferencia entre grabar para una discográfica internacional y para un sello independiente?, ¿cómo se hace una edición de autor?, ¿a qué edad podemos registrar una obra?, ¿cómo se dividen las ganancias de la venta de un CD?, ¿se puede editar a través de organismos oficiales?, ¿cuáles son esos organismos?, ¿cómo se accede?, ¿podemos hacerlo los/las jóvenes o debe haber un "adulto responsable"? Se sugieren como ámbitos secundarios para estos proyectos Estado y política, Comunicación y tecnologías de la información y Trabajo.
- Circuitos y transformaciones ocurridas luego de diciembre de 2004: ¿dónde se puede tocar?, ¿qué cambió desde el incendio en Cromañón para las bandas en cuanto a posibilidades de tocar en un lugar?, ¿y para el público?, ¿cómo se asegura una banda de estar tocando en un lugar seguro?, ¿la seguridad es más cara?, ¿qué pasa con la actitud del público?, ¿cambió en algo?, ¿puede intervenir la banda en la actitud del público?, ¿cuáles son y cómo funcionan las organizaciones o asociaciones de músicos o bandas?, ¿cómo se vinculan con el Estado?. Como ámbitos secundarios de desarrollo del proyecto se propone consultar Estado y política y Comunicación y tecnologías de la información.
- Identificaciones: Centrado en el análisis de la pertenencia a un grupo en particular a través de la

<sup>1</sup> Se entiende por "música popular" a un complejo que se diferencia claramente de la música académica mediante los modos de producción y de circulación. Sin embargo, encierra una totalidad de prácticas sociales y estéticas diferentes entre sí. La música popular urbana no necesariamente recorre los mismos caminos que la música folklórica, ya que ésta generalmente ha sido pensada desde lo etnográfico, lo costumbrista, lo autóctono y hasta lo aborígen. Pero todas estas formas (urbana, masiva, étnica, folklórica) pertenecen a este ámbito.

música, luchas por reconocimiento, etcétera: ¿Todo el grupo escucha lo mismo?, ¿cómo influye eso en la manera de vestirse, de hablar, en la elección de lugares para salir a divertirse y otras costumbres?, ¿pueden convivir distintos grupos sin hostigarse?, ¿pueden probar investigar cada grupo sobre historia, características estéticas y referentes del otro grupo?, ¿pueden aprender algo del otro?, ¿cuál es la historia local de la juventud?, ¿existían antes grupos de jóvenes?, ¿cuáles eran sus expresiones artísticas?, ¿dónde circulaban? Pueden resultar ámbitos secundarios de proyectos en esta temática Identidades y relaciones interculturales y Comunicación y tecnologías de la información.

### *Ejemplo B: Afiches, murales y videos*

Los/las alumnos/as tienen interés en armar un proyecto de diseño visual. En párrafos previos se enunciaron algunas de las prácticas y saberes de las/los adolescentes y jóvenes sobre este tema y el manejo en algunos casos de herramientas informáticas que potencian estos desarrollos.

El diseño es una disciplina proyectual, en la que siempre se trabaja con una necesidad específica que debe resolverse a través de la comunicación visual. Por ejemplo, se ha decidido en el grupo con el docente abordar el tema de la dificultad en la continuidad de los estudios por embarazo. Diseñado el proyecto y realizada la etapa de diagnóstico de la situación que supone la identificación y el análisis del contexto sociocultural, sujetos y ciudadanía, y para lo que el grupo entrevistó a autoridades de la escuela, de organismos de salud, a los responsables de la sala de atención primaria del barrio, a madres que no van más a la escuela, a otras que continuaron y compañera/os de la escuela. La investigación<sup>2</sup> dio como resultado, en primer lugar, que existía un desconocimiento y/o incumplimiento de la normativa existente sobre el derecho de las alumnas embarazadas de continuar sus estudios y de la responsabilidad de la institución escolar de posibilitarlo, y el segundo tema de relevancia, era la dificultad de la continuidad por no tener un lugar donde dejar a su hijo/a en las horas de clase.

Planifican entonces una campaña de comunicación gráfica (ver herramientas en ámbito Comunicación y tecnologías de la información), que cubra las dos cuestiones relevadas en términos de derechos:

- cumplimiento de derechos: la difusión de los derechos a la continuidad en los estudios estando embarazada: normativa, dónde acudir para su exigibilidad.
- expansión de derechos: reclamo de un jardín maternal para los hijos de alumnas y alumnos.<sup>3</sup>

### *Otras posibilidades*

**Mural.** Por tratarse de formas de trabajo artístico grupal bastante difundida la pintura mural es una alternativa a la que suele recurrirse para mostrar resultados de trabajo en Construcción de Ciudadanía. En ambos casos debe tenerse en cuenta que la toma de posición acerca de un tema es esencial para plantear el tipo de producción que se vaya a hacer, y esto puede ser también objeto de estudio en el marco de la materia. El mural por ejemplo es una orientación de las Artes Plásticas que ha estado siempre ligada a la situación sociopolítica del espacio en que se emplazaba –razón por la que es una forma de arte público– y tiene una dimensión narrativa en su planteo plástico que la diferencia de otras formas como la gigantografía. Un mural puede acompañar un reclamo, servir para recuperar un espacio público que se hallaba abandonado o señalar un lugar que quiere recordarse por alguna causa.

**Audiovisual.** Existen numerosas iniciativas de realización audiovisual, en las que una entidad estatal o una ONG financia la producción de cortometrajes, realizaciones televisivas, clips o propuestas multimediales a través de las cuales la/os alumnos investigan problemáticas de su entorno, elaboran ficciones que abordan temas de interés comunitario o difunden iniciativas vinculadas con derechos, necesidades y acciones sociales y políticas.

<sup>2</sup> Para el desarrollo de una investigación de este tipo hay elementos de apoyo en los ámbitos Salud, alimentación y drogas, Sexualidad y género y Estado y Política. Además de la articulación con docentes de otras materias.

<sup>3</sup> Es importante tener en cuenta los aportes del ámbito de Sexualidad y género y no centrar la temática en "madres" sino también incorporar la temática de paternidad. El reclamo de guardería también puede ser vehiculizado hacia articulaciones comunitarias logrando algún convenio o acuerdo tanto con Jardines Maternales como con ONG o movimientos que tengan guarderías en el barrio y puedan ocuparse de los más chicos cuando sus padres van a la escuela.

### *Ejemplo C: Teatro callejero*

El teatro callejero posee la capacidad democratizadora de poner en un mismo nivel tanto al actor como al espectador, los cuales comparten un mismo código, abierto e inteligible por todos/as. Mediante la puesta en práctica de esta forma de experiencia escénica se refuerza el vínculo directo entre el espectador y el actor. La relación particular que esta manifestación mantiene con el espacio público, comunitario y cotidiano hace posible el abordaje de aspectos significativos de la identidad de cada grupo que la realice, permitiendo la expresión de los conflictos del barrio, el pueblo, la ciudad, la región.

En un escenario común a los/las transeúntes de la ciudad o en el marco de eventos numerosos en el entorno rural (ej. fiestas patronales o regionales, partidos de sábados), el grupo de alumnos/as que haga teatro callejero encontrará otro público y otras connotaciones, al usar lugares con significaciones y valorizaciones especiales. El significado de cada espacio lleva consigo una carga de símbolos mucho mayor al que puede aportar una sala. Cada propuesta toma como punto de partida un lugar de uso cotidiano, escenario diario de la historia de la ciudad que el público conoce con fuerza: ahí transcurre su vida, por lo tanto las connotaciones son mucho mayores. Los grupos de alumna/os que orienten su práctica hacia el teatro callejero tendrán la posibilidad de compartir experiencias y saberes anteriores dado que dentro de esta forma específica de accionar teatral se construye a través del aporte de otras disciplinas relacionadas como las técnicas circenses (desde el circo criollo a los malabares en las esquinas), la música, etc. Aún siendo contemporáneo, el teatro callejero es una disciplina joven, en evolución y en búsqueda de nuevos lenguajes. Por ello permite que los/las adolescentes socialicen sus gustos y preferencias. A la vez, como forma de interacción social intenta producir un acercamiento entre el fenómeno teatral y aquellos/as individuos que no han tenido acceso a las salas de teatro.

La puesta en escena de una obra de teatro callejero para Construcción de Ciudadanía debe ser el resultado de un trabajo grupal, donde haya sido posible conocer y analizar en términos de los conceptos estructurantes de la materia el o los temas objeto de la obra (apoyarse en indicaciones de otros ámbitos según el tema y articular con otras materias pertinentes). El proceso de conocimiento se produce en la construcción de lo que se decide contar y en la elección del modo de hacerlo, en este caso el teatro callejero. Además todo el proceso colectivo de creación debe ir acompañado de una lectura guiada por el/la docente en términos del aprendizaje de la organización social, en este caso la organización colectiva para llevar adelante una expresión artística. El teatro callejero permite encontrar un lugar para cada uno y que cada uno encuentre un lugar en el proceso de producción artística, hay diversidad de roles y responsabilidades a elegir, distribuir y asumir, es una producción posible para la participación de un gran número de estudiantes.

### **Otra posibilidad**

La **murga**, una forma de expresión artística muy extendida actualmente y que en nuestro país vincula centralmente la danza, la música y el teatro callejero, está también asociada a la posibilidad de contar historias particulares de un barrio, plantear una demanda o manifestar una postura frente a un tema conflictivo, a través de lo que se dice en el canto y de la forma en que se baila. En este sentido, llevar adelante una propuesta vinculada con este género abre una serie de espacios para discutir ideas, realizar acuerdos, así como consensuar formas de organización y realización del proyecto.

### *Ejemplo D: Danza*

En un curso surge como inquietud de los/las alumnos/as hacer un proyecto relacionado con el lenguaje del cuerpo. A un grupo de alumnos/as le interesa especialmente la danza callejera, son chicos/as que habitualmente se juntan a bailar hip hop o break dance en algún punto de la ciudad, a otros les gusta bailar rock and roll o cumbia, puede haber bailarines de otras danzas populares como el tango o las danzas folclóricas, otros que simplemente van variando sus gustos según los "ritmos de moda", también es posible encontrar jóvenes que se forman en danza clásica o contemporánea u otras técnicas como la danza acrobática o circense. Existe entonces un saber acumulado por las/os adolescentes en el tema y unas prácticas de relevancia para sus proyectos de vida.

Esta diversidad de expresiones y modalidades ofrece en primera instancia una variada gama de líneas

de reflexión: ¿qué tienen en común todas estas modalidades y qué las diferencia? Esto puede dar pie a hablar de los grados de masividad de cada una de ellas, de las posibilidades de acceso a una u otra, de los grados de difusión y conocimiento en torno a las mismas, de los mensajes estéticos que comprometen, de qué es lo que le atrae a cada uno de esa expresión en particular. Si se desarrollan proyectos en esta línea se recomienda el apoyo ofrecido en los ámbitos Comunicación y tecnologías de la información e Identidades y relaciones interculturales.

Otro abordaje posible es ¿Qué tratamiento hace del cuerpo cada una de ellas? Desde esta pregunta es posible reflexionar acerca de si hay un cuerpo "ideal" para la danza, de la conflictividad que suponen los "modelos corporales" válidos para una sociedad, de los niveles de complejidad motriz, exigencia física y entrenamiento necesario para bailar y los perjuicios que estos aspectos pueden implicar (este desarrollo tiene muchos puntos de contacto con temas de la materia Educación Física y los ámbitos de Recreación y deporte y Salud, alimentación y drogas).

A partir de estos debates, el docente junto con los chicos pueden generar proyectos de diferente índole, por ejemplo: organizar una o varias mesas redondas o paneles para analizar estas cuestiones invitando especialistas que aborden la temática desde distintas perspectivas, propiciar un espacio para darse clases entre ellos y así poder experimentar en forma directa lo conversado y luego analizar la experiencia, realizar una o varias muestras de producciones de danza de distinto género y estilo abiertas a la comunidad educativa con la finalidad de difundir el lenguaje de la danza en sus diferentes modos y compartir un proyecto artístico, etc.

En estos ejemplos se parte de saberes previos de los/las alumnos/as, intereses manifestados al docente que actúa coordinando y colaborando con el grupo para que los/las alumnos/as puedan elaborar un proyecto y llevarlo adelante. Las disciplinas artísticas son muchas y todas ellas pueden utilizarse para la materia Construcción de ciudadanía. Como forma de conocimiento humano, el arte lleva en sí una dimensión política que se plasma en la producción y la interpretación crítica de una obra, y la producción artística puede incidir en un proceso colectivo de transformación social.

## BIBLIOGRAFÍA

Diseño Curricular de Educación Artística 1º año (ex 7º ESB). DGCyE, 2007.

Diseño Curricular de Educación Artística 2º año (ex 8º ESB). DGCyE, 2007.

Argumedo, Alcira. *Los silencios y las voces en América Latina*. Buenos Aires, 2002.

Bourdieu, Pierre. *Sociología y cultura*. México, Grijalbo, 1990.

Fischerman, Diego. *Efecto Beethoven. Complejidad y valor en la música de tradición popular*. Buenos Aires, 2004.

García Canclini, Néstor, "La puesta en escena de lo popular", Cap 5, en: *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires, 2001.

Jameson, Frederic, *La estética geopolítica*. Barcelona, 1996.

Jiménez, José. *Imágenes del Hombre*. Madrid, Tecnos, 1986.

Martín Barbero, Jesús, *De los medios a las mediaciones*. México, Gustavo Gili, 1991.

Mead, Margaret, *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Buenos Aires, Paidós-Planeta, 1993.

Rancierè, Jacques, *El maestro ignorante*. Madrid, Laertes, 2003.

\* Se encontrarán más referencias en la bibliografía de los diseños curriculares de Educación Artística de los distintos años.

3. **ÁMBITO DE CONSTRUCCION DE CIUDADANÍA:  
COMUNICACIÓN Y TECNOLOGÍAS  
DE LA INFORMACIÓN**

---



# ÍNDICE

Introducción.....	83
Comunicación, discursos y culturas.....	83
Comunicación y ciudadanía.....	86
Producción de estrategias de comunicación.....	88
Ejemplos de trabajo didáctico con proyectos en el ámbito Comunicación y tecnologías de la información.....	90
Ejemplo A: Música(s) en la escuela.....	90
Ejemplo B: Campaña comunicacional sobre VIH/Sida.....	91
Ejemplo C: El periódico y la radio local.....	93
Ejemplo D: ¿Qué dicen los medios?.....	94
Bibliografía.....	95

## INTRODUCCIÓN

Hablar de comunicación en esta época probablemente resulte una tarea compleja, dado que el término ha adquirido una diversidad de significaciones. Los medios,<sup>1</sup> principalmente los masivos comunican al difundir información, pero también lo hacen las empresas al publicitar sus productos, los artistas a través de sus obras y los expertos que interpretan la opinión pública mediante sondeos de opinión, encuestas y entrevistas. Y por si todo esto fuera poco, comunicar es lo que hacemos día a día cuando nos relacionamos con los demás, no sólo a través del lenguaje, sino por medio de gestos, imágenes, movimientos, silencios.

La imprecisión del campo específico de conocimiento sobre la comunicación dificulta establecer objetos de estudio acotados o teorías únicas, pero tampoco es objeto de la escritura de este ámbito el desarrollo particular del campo de investigaciones sobre la comunicación. Solo se mencionará que la investigación en comunicación comienza a consolidarse justamente cuando estallan las formas tradicionales de entender la ciencia, cuando se visualiza que la sociología, la antropología, la semiótica, entre otras disciplinas, ya no podían explicar los procesos sociales por sí solas, sin compartir miradas, herramientas, enfoques. El campo comunicacional fue construyéndose, entonces, desde el intento de desembarazarse de reduccionismos y de interpretaciones fraccionadas sobre la realidad social, integrando teorías que le permitieran una mayor comprensión de la complejidad e interdependencia de los procesos sociales.<sup>2</sup> No obstante, no se propone caer aquí en la aseveración de que "todo es comunicación".<sup>3</sup> Toda práctica socio-cultural tiene una dimensión comunicacional, en tanto construye significados que pueden interpretarse desde la mirada de la comunicación, pero no es solamente comunicacional.

Cuando los docentes se vinculan con las y los adolescentes y jóvenes en el marco del espacio escolar resulta imprescindible tener en cuenta las prácticas comunicativas que forman parte de su vida cotidiana. Las y los jóvenes están en contacto con formas de expresión y de relación que muchas veces son diferentes a las de los adultos. Por esa razón, es necesario abordar –conocer y reconocer– el mundo de los medios y las tecnologías, el rock y la cumbia, los partidos de fútbol, los videoclips y los programas de televisión, las murgas y los espacios de encuentro en el barrio, entre muchas otras prácticas y consumos culturales habituales en la vida de las/os jóvenes y a partir de los cuales se van constituyendo como ciudadanas/os.

Llevar adelante proyectos desde la comunicación en el marco de la materia Construcción de Ciudadanía posibilita que los y las jóvenes construyan una mirada reflexiva respecto del mundo en que viven –caracterizado como "sociedad de la información"– y de las prácticas comunicacionales que ponen en juego día a día, ejerciendo en el espacio escolar sus derechos a la información, la comunicación, la participación y la construcción de significados compartidos. También permite que las/los educadores comprendan y valoren aquellas prácticas, se acerquen a las prácticas culturales de sus alumnos y reconozcan los puntos de encuentro, los intereses y los saberes que los reúnen. Para ello es preciso aclarar algunos elementos que definen y constituyen la comunicación, entendiendo que la misma, no sólo da cuenta de un objeto de estudio difuso, sino que además implica una determinada perspectiva de abordaje de los procesos sociales y constituye una herramienta para la producción de estrategias de trabajo.

## COMUNICACIÓN, DISCURSOS Y CULTURAS

La comunicación puede comprenderse más bien como un proceso de producción de significados o representaciones simbólicas, íntimamente ligado a la cultura, en el que se producen continuas

<sup>1</sup> En el texto se utiliza el término medios para referirse de modo general a todos los medios de comunicación, incluye lo que se conoce como medios masivos, medios alternativos, de comunicación popular y otras denominaciones. No se considera pertinente una distinción en este Diseño Curricular, para profundizar en la temática se recomienda la consulta de bibliografía específica. Es importante para el lector tener presente que medios son todos, no solo los masivos. En las oportunidades que la referencia sea sobre medios masivos se explicará.

<sup>2</sup> Para profundizar en este tema, se sugiere la lectura de Vizer, E., 2006.

<sup>3</sup> Algunos autores han sostenido estos principios desde una mirada que se denominó "pancomunicación" o "comunicacionismo".

luchas por la definición social de esos sentidos. Varios autores utilizaron la metáfora de la red para describirla: cada discurso se entrelaza con otros, en una red infinita. Cabe aclarar que los *discursos* no pertenecen sólo al lenguaje. Pueden comprenderse más bien como significados que se producen en un tiempo y en un espacio determinado –es decir, que están ligados al contexto socio-histórico en que fueron producidos– que circulan en la sociedad, relacionándose con otros significados constituidos históricamente, dando lugar a determinadas prácticas, ideas, valores, percepciones, etc.<sup>4</sup> Es por ello que las prácticas sociales también constituyen discursos.

Desde esta perspectiva, la comunicación no puede entenderse desde el esquema que propone la transmisión de un mensaje por parte de un emisor que lo produce hacia un receptor que lo recibe, causando un determinado efecto y suponiendo que ambos comparten los mismos códigos. Un discurso, producido por un determinado actor social, en una situación concreta, no produce necesariamente un solo efecto en quienes lo decodifican. Puede dar lugar a múltiples interpretaciones y configuraciones de significado. De esta forma, la noción misma de emisor y receptor del modelo explicativo más tradicional, así como la idea de efecto, pierden sentido.

Tanto en la producción como en la recepción de los discursos inciden múltiples factores (económicos, sociales, culturales, psicológicos, políticos, etc.) que van delimitando ciertas posibilidades de sentido y clausurando otras. Esta indeterminación relativa del discurso no significa que los actores sociales tengan total libertad para interpretar de cualquier manera las formas simbólicas. Pueden construir diversas interpretaciones, no obstante, hay dos dimensiones que operan determinando en parte este proceso:

Por un lado, el proceso de producción de los discursos, la forma en que son construidos, promueve algunos límites dentro de los que opera la recepción.<sup>5</sup> Si cada persona interpretara un determinado discurso como se le ocurriera, si no existiera cierta relación de reciprocidad entre el momento de codificación y el de decodificación, entonces nadie podría comunicarse. Cabe aclarar que la correspondencia entre estos dos procesos (codificación y decodificación) "no está dada sino construida. No es 'natural' sino producto de una articulación entre dos momentos distintivos. Y el primero no puede garantizar ni determinar, en un sentido simple, qué códigos de decodificación serán empleados" (Hall, 1980:186).

Por otro lado, los sujetos se hallan condicionados –aunque, como ya se mencionó, nunca de forma absoluta– por factores socioeconómicos, por el lenguaje, por sus matrices culturales, por la etnia, por el género, por la edad, etc. Entre estas variables, las relaciones de poder y la posición socioeconómica inciden de forma significativa.<sup>6</sup>

Se ha mencionado aquí que tanto las condiciones de producción como de reconocimiento generan algunas determinaciones en la producción/reproducción de significados. No obstante, cabe aclarar que las diversas interpretaciones que los actores sociales construyen no implican sólo producciones discursivas individuales, ni están determinadas únicamente por sus características psicológicas. Por el contrario, los significados que se otorgan a un discurso se producen colectivamente, a partir de comunidades de interpretación y apropiación de sentido. En otras palabras, existen regularidades, "patrones" de interpretación en los que, más allá de las variantes personales, pueden vislumbrarse confluencias.<sup>7</sup>

<sup>4</sup> En este sentido, los discursos son definidos por el semiólogo argentino Eliseo Verón como configuraciones espacio-temporales de sentido, que circulan en forma no lineal. Para mayor información se sugiere la lectura de Verón, E., 1987.

<sup>5</sup> Estas limitaciones en la producción de los discursos son denominadas por Verón "condiciones de producción" y "dan cuenta de las restricciones de generación de un discurso" (Verón, 1987, p. 127).

<sup>6</sup> Verón denomina a estos límites "condiciones de reconocimiento", entendidas como restricciones de la recepción de un discurso (véase Verón, 1987, p. 127). Con respecto al peso que adquieren los factores socioeconómicos en la recepción, señala Hall: "Las estructuras exponen tendencias, que son líneas de fuerza, aperturas y clausuras, las cuales constriñen, moldean, encauzan, y, por lo tanto, 'determinan'. Pero no pueden determinar en el sentido más duro de fijar absolutamente: de forma garantizada. Las personas no están irrevocable e indeleblemente adscritas a las ideas que deberían tener. La política que deberían seguir no viene ya impresa en sus genes sociológicos. La cuestión no es el despliegue de algunas leyes inevitables, sino más bien de las conexiones, las cuales, aunque puedan llevarse a cabo, no tienen que existir obligatoriamente" (Hall, S., 1998, pág. 34 y 35. El destacado pertenece al autor).

<sup>7</sup> Para mayor información se sugiere la lectura de Hall, S., 1998.

Se sostiene que las relaciones de comunicación, como cualquier proceso sociocultural, implican relaciones de poder, donde no todos los actores se encuentran en igualdad de condiciones. *Los procesos comunicacionales están mediados por las asimetrías y desigualdades propias del tejido social.* Desde esta concepción es visible que la comunicación aparece como parte constitutiva e inseparable del proceso social y también como un espacio en el que se constituyen las prácticas sociales en la cultura.

Si la cultura puede ser entendida como la trama de sentidos en la cual los hombres y las mujeres configuran su modo de ver el mundo y habitarlo, acercarnos a los procesos comunicacionales implica ubicar el análisis en el campo de las culturas.<sup>8</sup> En este campo se producen disputas por instalar un significado como "verdadero" por sobre otros posibles. Así, ese significado cobra sentido de "verdad" para un gran sector de la población –de diferentes clases sociales, géneros o pertenencias culturales-. En este proceso se torna natural para las personas, perdiéndose de vista que ha sido construido por determinados grupos de actores sociales y que, por lo tanto, es posible transformarlo.

En concordancia puede definirse al *proceso comunicacional* como una red de intercambios y negociación de significados, de saberes y puntos de vista, de interacciones y aprendizajes mutuos, que se produce en el terreno de lo cultural. Campo atravesado por el poder, por confrontaciones entre distintos grupos sociales que se enfrentan por la definición legítima de los sentidos, es decir, en una batalla que opera simbólicamente.

Los actores sociales se hallan inmersos en procesos de comunicación que se desarrollan en un contexto social, cultural, político y económico, constituido por discursos en los que la cultura cobra materialidad. Por esa razón, los significados son de carácter histórico y producto de luchas por la imposición de un sentido o de otro, es decir, constituyen disputas en el campo de lo simbólico. Esta mirada permite desarrollar prácticas de enseñanza en las que se reconozca la capacidad de los actores sociales de enfrentar o reproducir discursos que circulan socialmente o, por ejemplo, de generar otros. En definitiva, esta perspectiva analítica conlleva el reconocimiento de la facultad de *poder* decir y de *poder* hacer.

Según el enfoque propuesto, articulando los procesos de comunicación con la cultura, los medios de comunicación constituyen un importante foco de interés, pero no necesariamente en relación a los efectos que producen, sino como factores que, junto a otros, median los procesos sociales. Este aspecto resulta sumamente importante, dado que en los espacios educativos, en numerosas oportunidades, los medios son interpretados como meros instrumentos técnicos destinados a hacer más interesante la enseñanza o como aparatos ideológicos cuya finalidad es persuadir y manipular a las audiencias. Desde Construcción de Ciudadanía se propone instalar otra mirada, que comprenda que las tecnologías en las sociedades contemporáneas construyen y transforman una serie de prácticas, saberes y representaciones sociales, que se dan en todos los espacios de la vida cotidiana y no sólo en las situaciones específicas de recepción de discursos mediáticos. Las tecnologías de la información construyen nuevos modos de relacionarnos; introducen ciertas lógicas y matrices que operan una transformación en las maneras de razonar, de percibir, de representar e interpretar el mundo y a nosotros mismos; potencian nuevos modos de producción y circulación de los saberes que, al adquirir la forma de información fragmentaria, dispersa y desarticulada, pueden desdibujar en parte su carácter "científico", a la vez que posibilitan su circulación por fuera de los espacios tradicionalmente legitimados.<sup>9</sup>

Articular comunicación y culturas permite poner en crisis las prenociones señaladas. En palabras del comunicador colombiano Jesús Martín-Barbero, "pensar los procesos de comunicación desde ahí, desde la cultura, significa dejar de pensarlos desde las disciplinas y desde los medios. Significa romper con la seguridad que proporcionaba la reducción de la problemática de la comunicación a las tecnologías" (Martín Barbero, 1987:227).

<sup>8</sup> El filósofo y comunicador colombiano Jesús Martín-Barbero señala al respecto de este tema: "lo que estamos tratando es rescatar la relación de la comunicación con la cultura: la cultura como lugar donde se articulan conflictos, donde adquieren sentido, diferentes sentidos, porque no hay un sentido único, no existe el principio totalizador de la realidad social, lo que existen son articulaciones a partir de prioridades en la coyuntura, en la situación" (Martín-Barbero, J., 1998, p. 209).

<sup>9</sup> Para mayor información sobre este tema, véase MATA, M. C., 1994 y MARTÍN-BARBERO, J., 1997.

## COMUNICACIÓN Y CIUDADANÍA

Cuando desde esta materia se piensa en procesos de Construcción de Ciudadanía no se está considerando sólo la posesión de derechos civiles y políticos, ni tampoco se está comprendiendo los derechos como artículos escritos en una ley. Por el contrario, la ciudadanía comprende la totalidad de prácticas que constituyen a las personas como integrantes de una determinada sociedad, donde la diversidad, la diferencia y la desigualdad tienen existencia concreta.

Pero, ¿cómo se vincula la comunicación con la ciudadanía? En principio, la comunicación puede favorecer algunos procesos de construcción de ciudadanía, en tanto constituye una herramienta que permite que las personas se informen e informen a otros acerca de sus derechos, desnaturalicen los discursos de los medios de comunicación, intercambien opiniones y aprendan unos de otros, promuevan la participación social, se organicen para intervenir en asuntos que los afectan, reclamen sus derechos cuando no son cumplidos, reflexionen sobre los problemas de su comunidad y propongan estrategias comunicacionales para abordarlos, entre muchas otras cuestiones.

En otras palabras, *la comunicación es un aspecto constitutivo de la ciudadanía*, dado que las interacciones entre personas hacen posible que los problemas, las necesidades, los deseos y los proyectos se tornen colectivos. A su vez, las prácticas de comunicación le dan existencia pública a los sujetos, los hacen visibles ante los demás e, incluso, ante sí mismos.<sup>10</sup> Podría decirse entonces que la comunicación aporta a la promoción de los derechos y a la construcción de ciudadanía de tres maneras:<sup>11</sup>

- 1. Difundiendo y compartiendo información sobre sus derechos y sobre temas que los afectan a través de diferentes medios.** Cuando se habla de información, habitualmente se identifica esta noción solamente con los discursos que difunden los medios masivos. Sin embargo, es importante involucrar aquí las producciones de los medios barriales, comunitarios, así como otras producciones informativas que no son de índole mediática.

Con respecto a los primeros, es importante considerar que construir ciudadanía desde el ámbito comunicacional implica problematizar los discursos que los medios de comunicación llamados masivos producen, es decir, asumir una perspectiva analítica crítica para problematizarlos, discutirlos, transformarlos, resignificando sus sentidos. Para que un discurso pueda entrar "en crisis" es necesario "extrañarlo", esto es ponerlo fuera de nosotros para poder mirar y reubicarlo en relación con los discursos que circundan en una realidad determinada. Esto es llevar adelante un proceso reflexivo que desnaturalice los fenómenos sociales e implica entender cómo los discursos fueron construidos por determinadas personas, en determinados lugares y momentos históricos. La comprensión de esto, la responsabilidad del docente de enseñarlo, es lo que permitirá entender la construcción socio-histórica y cultural de un discurso. Y por lo tanto, el poder de los sujetos de incidir en su transformación.

Pueden distinguirse procesos de concentración de las empresas de comunicación que monopolizan el lugar de construcción de la noticia o lo noticiable<sup>12</sup>. Se producen así discursos homogéneos desde los medios masivos de comunicación, frente a un mundo plagado de distinciones, diferencias, diversidades y desigualdades. Construir ciudadanía desde la comunicación es mostrar la multiplicidad de discursos que nos atraviesan, a través de la toma de conciencia de la propia voz (del poder que tiene el decir), de los discursos propios construidos por grupos, etnias, lenguajes comunes, etcétera.

A su vez, cabe señalar que la información constituye una dimensión de la comunicación y también un derecho de todas/os las y los ciudadanos, quienes tienen, no sólo el derecho a la igualdad en el acceso a la información, sino también el derecho a buscarla, generarla y compartirla con otras personas. La acción de informar involucra la expresión y difusión de saberes, datos, conocimientos. También incluye la *sensibilización* respecto de un tema o problema. Este término refiere a un modo de construir discursos o prácticas comunicativas que tiene por objetivo generar un compromiso emocional en otras personas, procurando involucrarlas, crear

<sup>10</sup> Para mayor información, véase Mata, M. C., 2004.

<sup>11</sup> Estas dimensiones fueron desarrolladas y recreadas a partir del contenido de los cuadernillos de la Colección Comunicación, Desarrollo y Derechos, editados por UNICEF, 2006.

<sup>12</sup> Este término hace referencia a aquellos criterios que los medios de comunicación utilizan para definir que un cierto acontecimiento puede convertirse en noticia.

conciencia, suscitar su interés, entre otros aspectos. Para ello se recurre, entre otras posibilidades, a incorporar en los discursos contruidos para difundir información interpelaciones directas a las/los interlocutores, frases o imágenes que los movilicen, que generen adhesión a temas, problemas o valores compartidos. Este proceso de difusión tiene que contemplar información que resulte significativa, es decir:

- que sea reconocida como "importante" para la vida de otros actores sociales;
- que sea comprensible;
- que sea adecuada y pertinente, es decir, que contenga todos los datos necesarios;
- que sea presentada de manera "atractiva" e "interesante" y comunicada a través de los medios apropiados;<sup>13</sup>
- que contemple las expectativas, los intereses, las preocupaciones y las necesidades de las otras personas.

Esto último resulta central, puesto que es imprescindible crear espacios de información democráticos, que permitan a todas las personas expresarse, preguntar, opinar, debatir y aportar conocimientos.

**2. Propiciando el desarrollo de capacidades en las personas.** La comunicación es un proceso de interacción entre personas que implica aprendizajes mutuos. Fortaleciéndola, promoviendo espacios comunicacionales y educativos es posible facilitar el desarrollo de las capacidades necesarias para llevar adelante proyectos y acciones, como por ejemplo, el trabajo en grupo, la toma de decisiones, el respeto por todas las opiniones, la expresión de los propios pensamientos, la facultad de escuchar y dialogar, la posibilidad de establecer alianzas, etc. El desarrollo de capacidades a través de la comunicación refiere, entonces, a utilizar estrategias y herramientas comunicacionales con el objetivo de consolidar en las personas conocimientos y habilidades que les permitan conocer sus derechos, exigirlos, ejercerlos y aportar –aunque sea a partir de pequeñas acciones– a la transformación de la sociedad. En este tipo de procesos, hay que tener mucho cuidado en no convertirse en un intermediario sólo sustituible por otro intermediario de las mismas características. La idea no es "escribir por los otros, en nombre de ellos, en lugar de ellos". La idea es, por el contrario, potenciar las capacidades personales y grupales e impulsar el protagonismo de los jóvenes.<sup>14</sup>

**3. Promoviendo espacios de participación.** La participación constituye un derecho propio de todo ser humano, involucra cualquier acción concreta que las personas desarrollen con el objetivo de transformar su propia realidad y la de los demás, ya sea tomar decisiones sobre su proyecto de vida, pertenecer a un grupo que realiza y comparte expresiones culturales, influir en la vida de una comunidad, defender determinados valores, etcétera. Las y los adolescentes y jóvenes tienen derecho a participar en la familia, en la escuela, en la comunidad y por supuesto, en los medios de comunicación (masivos y no masivos). Una participación que implique incidencia, donde se ejerza la capacidad de poder decidir *qué decir* y *decir*: producir sentidos, significados y discursos, crear circuitos, difundir, instalar temas (lo que se conoce como generar agenda), intercambiar, etcétera.

¿Cómo puede, entonces, la comunicación favorecer la participación? En principio, y en articulación con el apartado anterior, puede constituirse en una herramienta para sensibilizar y lograr que otras personas tomen conciencia de sus derechos (en el sentido de reconocer, conocer y reflexionar sobre). La sensibilización, aunque no directamente, contribuye a la participación activa. Y esta última nos permite construir las bases para que las voces sean escuchadas, legitimadas y se tomen en cuenta al momento de pensar respuestas o acciones para el desarrollo de la comunidad.

Desde la comunicación también se pueden crear espacios de encuentro, diálogo, concertación y debate, donde se respeten las opiniones de todas las personas, su diversidad y diferencias, así como lo que tienen en común. Debatir sobre determinadas temáticas que resulten interesantes y trabajar para que sean incluidas en medios de comunicación y en los ámbitos de gestión pública constituyen también tareas que pueden realizarse desde la comunicación.<sup>15</sup>

<sup>13</sup> Más adelante, se desarrollarán algunas herramientas de comunicación posibles de ser desarrolladas en cada situación.

<sup>14</sup> Para mayor información véase De Zutter (1980).

<sup>15</sup> Este modo de trabajo, que pretende incidir sobre la agenda de los medios, es denominado por algunos autores como "abogacía en medios" (o "media advocacy", en su versión en inglés). Para mayor información sobre este tema se sugiere la lectura de Guedes, F., "Abogacía en medios y movilización social", Cuadernillo N° 6 de la Colección: Comunicación, Desarrollo y Derechos, UNICEF, 2006.

Por último, la comunicación puede aportar a la *movilización social*. Este término refiere a un proceso a través del cual se convoca a las personas para buscar y alcanzar un objetivo común. Dicho propósito responde a una interpretación y un significado compartido por diferentes grupos de personas. Usualmente se convoca a grupos organizados y a personas que pueden considerarse referentes sociales o comunitarios, como por ejemplo, instituciones académicas, partidos políticos, periodistas y medios de comunicación, organizaciones sociales y comunitarias con sus respectivos líderes, artistas e instituciones de la cultura, funcionarios públicos, intelectuales, entre otros sectores sociales. Estos grupos construyen una propuesta de cambio social y procuran reunir a todos los aliados que puedan participar en ese proyecto y actuar como multiplicadores. Este proyecto, para ser verdaderamente colectivo, debe construirse sobre la base de deseos, valores y modos de comprender el problema que compartan los diversos sectores participantes. Como es visible en esta descripción la movilización social constituye una estrategia compleja que generalmente engloba otras estrategias más puntuales.<sup>16</sup>

En síntesis y retomando la pregunta inicial: *¿cómo se vincula la comunicación con la ciudadanía?* Podría decirse que la comunicación es un espacio privilegiado del ejercicio pleno de los derechos, en tanto vehiculiza la construcción de espacios de diálogo participativo, de aprendizaje y desarrollo de capacidades y garantiza la problematización de discursos mediáticos, el acceso y la producción de información propia referida a asuntos de interés público.

## PRODUCCIÓN DE ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN

Hasta aquí se han abordado los múltiples aspectos que involucra la comunicación como herramienta para la construcción de ciudadanía. No obstante, existen numerosas acciones y estrategias que pueden utilizarse, que no pueden ser espontáneas. Una **estrategia comunicacional** es un modo de acción sistemáticamente planificado, que hace uso de herramientas de comunicación. Es decir, una guía o una serie de guías para abordar situaciones específicas, que se diseña con anterioridad a su implementación y se construye desde una mirada que analiza críticamente el proceso de comunicación. El resultado final de una estrategia comunicacional es la elaboración y puesta en funcionamiento de uno o varios productos o espacios de comunicación.

Un **producto comunicacional** es cualquier producción mediática, que se construye para comunicar acciones realizadas o por realizar, opiniones, puntos de vista, etc. Se podrían citar como ejemplos videos institucionales, carteleras, revistas, folletos, programas de radio, entre muchas otras posibilidades. En cambio, por **espacio comunicacional** se entiende la implementación de un lugar y momento específico en el que se desarrollan acciones tendientes al intercambio de ideas, impresiones, sentimientos, emociones. Un taller, la puesta en práctica de una obra de teatro, un recital o una reunión, pueden concebirse como espacios de comunicación.

Elaborar estrategias de comunicación es similar a planificar otro tipo de proyectos. No obstante, es necesario tener en cuenta algunos elementos para lograr que los productos y espacios comunicacionales sean apropiados y útiles. ¿Qué aspectos deben tenerse en cuenta al momento de gestar una estrategia?<sup>17</sup> De un modo general, se debe considerar: los objetivos, las características de los interlocutores, los productos y espacios de comunicación que se pondrán en juego, así como los modos en que se implementará y evaluará la propuesta.

1. **Objetivos.** El primer paso siempre radica en fijar los propósitos. Para ello es preciso responder a la pregunta: *¿Cuál es la finalidad de la comunicación?* Este interrogante dirige la atención sobre los resultados que se intentan lograr: los objetivos pueden ser informar, sensibilizar, movilizar, crear un espacio de intercambio, difundir, etcétera. Establecer los propósitos implica también clarificar qué información concreta se quiere compartir o reconstruir, realizando un esfuerzo de síntesis e identificando qué datos son importantes y cuáles son accesorios.
2. **Definición y caracterización de los interlocutores.** En segundo lugar, es necesario distinguir quiénes

<sup>16</sup> Para mayor información sobre este tema se sugiere la lectura de Guedes, F., 2006.

<sup>17</sup> El siguiente apartado fue desarrollado y recreado a partir del contenido del cuadernillo elaborado por TUFRÓ, L., IOTTI, A. y DEMONTE, F., 2006 y el documento elaborado por IOTTI, A., 2005.

serán los interlocutores en el proceso de comunicación, es decir, con qué personas o grupos se traba relación y se procura interaccionar o destinar la acción comunicacional.<sup>18</sup> Si bien en todo proyecto se selecciona uno o varios grupos hacia quienes se orienta el trabajo, cuando se planifica una estrategia comunicacional es preciso conocer y tener en cuenta las características de estos destinatarios.

La pregunta a realizar en este caso es: *¿Cuáles son las características de las/los interlocutores que debemos contemplar?* Problematicar los saberes que construyen los actores sociales, sus prácticas y discursos, los lenguajes que ponen en juego, los sentidos que producen, es central a la hora de planificar y concretar una estrategia de comunicación, cualquiera sea su soporte. Algunos de los aspectos que es necesario considerar son: los rasgos personales y culturales (formas de ser, hábitos, gustos, costumbres, intereses, consumos culturales, etc.); formas de relacionarse entre sí y con otros grupos; características del entorno barrial y su vida cotidiana, entre otros. Es importante contemplar estos datos al momento de pensar cómo expresar la información, qué palabras o imágenes se van a utilizar, qué medio se va a elegir, entre otros aspectos.

3. **Selección de productos y espacios de comunicación.** Una vez que se profundizó en el conocimiento de las/los destinatarios y se seleccionaron claramente los objetivos, es posible escoger el producto o espacio más adecuado. Existen varias posibilidades, entre las que pueden mencionarse:
  3. a. **Productos comunicacionales que utilizan medios:** constituyen herramientas útiles para difundir información o poner un tema a discusión en la esfera pública, pero su valor disminuye si el objetivo es lograr cambios en las formas de pensar o actuar de los actores sociales, dado que no favorecen el intercambio de ideas y opiniones.<sup>19</sup> Pueden clasificarse de acuerdo a los distintos lenguajes mediáticos:
    - **Lenguaje gráfico:** aquí se ubican los múltiples productos que se vinculan a la comunicación escrita. Algunos ejemplos son: diarios, periódicos, revistas, fanzines; periódicos murales; afiches, carteleros; volantes, folletos; historietas; pasacalles, graffitis.
    - **Lenguaje radiofónico:** aquellos productos cuyo soporte es sonoro, por ejemplo: programas de radio, ya sean informativos o con formatos dramáticos como el radioteatro; spots de publicidad; micros y/o cuñas radiales; radio abierta (emisión en vivo y en directo de uno o varios programas a través de amplificadores o altoparlantes).<sup>20</sup>
    - **Lenguaje audiovisual:** los productos comunicacionales que utilizan como soporte imágenes en movimiento. Pueden ser, entre otros: videos con distintos formatos (películas, documentales), spots publicitarios para TV, conferencias de prensa en televisión.
    - **Lenguaje multimedial:** aquellos que hacen uso del soporte informático, como por ejemplo: CD-rom; e-mails, foros de discusión, e-groups, weblogs, fotologs; páginas web; presentaciones de power point.
  3. b. **Productos o espacios de comunicación interpersonal:** estas estrategias permiten que las personas que participan tengan la oportunidad de indagar, recibir y ofrecer información, compartir sus ideas, experiencias y opiniones de persona a persona en el caso de la comunicación virtual o telefónica. Es decir, que al incluir las vivencias de los participantes, se genera un espacio más propicio para el intercambio y la construcción colectiva de conocimiento. En este grupo se encuentran, entre otras, las siguientes estrategias: charlas debate, talleres y cursos, consejerías, encuentros y dinámicas grupales, consultas telefónicas, mensajes de texto en celulares, concursos, stands, marchas o movilizaciones, juegos, dinámicas lúdicas.

<sup>18</sup> Algunos autores también denominan a estos actores sociales como "destinatarios" o "audiencias". Si bien se prefiere aquí el término "interlocutores" porque da cuenta de la relación recíproca que se establece en el proceso de comunicación, en algunas ocasiones se utilizarán las otras denominaciones con el objeto de evitar redundancias.

<sup>19</sup> Como se ha explicitado en apartados anteriores, nunca un discurso genera un efecto directo en los destinatarios. En otras palabras, un "emisor" no puede elaborar un "mensaje" que garantice que éste será interpretado de la forma deseada y producirá cambios en las conductas o creencias de los interlocutores. Para procurar ciertas modificaciones en los modos de actuar o de pensar debemos recurrir a otras estrategias que permitan espacios de diálogo y aprendizajes, en los cuales las personas puedan intercambiar ideas, confrontar nociones, aprender unos de otros, pero sabiendo siempre que ningún discurso o espacio puede asegurar estas transformaciones.

<sup>20</sup> Un excelente material con herramientas para el trabajo de radio es "Apuntes de radio" editado por el Programa Jóvenes comunicando jóvenes, UNESCO-Gob. Cd. Buenos Aires. También la página del Foro Argentino de radios comunitarias ([www.farco.org.ar](http://www.farco.org.ar))

**3. c. Productos o espacios artísticos:**<sup>21</sup> se ponen en juego expresiones artísticas que forman parte de la vida cotidiana de las personas. En este grupo podemos mencionar entre otros: obras de teatro, títeres, poesías, danzas, murgas, juegos, festivales, recitales.

Como ya se ha mencionado, cada una de estas estrategias resulta útil para alcanzar algunos objetivos y no otros. Es importante, entonces, seleccionar las más adecuadas y combinarlas entre sí.

**4. Producción y ejecución de estrategias comunicacionales.** Una vez que se han tomado las decisiones respecto de las características de la estrategia, el siguiente paso es llevarla a cabo. Para ello se requiere considerar algunos elementos, como los recursos materiales y humanos con los que se cuenta para realizar el trabajo, qué actividades desarrollar para obtener aquellos que faltan, cuándo se llevan a cabo las acciones, quiénes serán los responsables de las diferentes tareas, quiénes coordinarán la producción grupal, entre otros. Es recomendable elaborar un cronograma de actividades donde se expliciten con claridad los momentos en que se ejecutarán y sus responsables.

**5. Evaluación de las estrategias.** Evaluar las acciones que se llevaron a cabo resulta muy importante, no sólo para conocer qué resultados finales se obtuvieron, sino también para replantear las decisiones tomadas, para modificar el rumbo de lo que se planificó, para analizar los acontecimientos que fueron sucediendo. En este sentido, la evaluación constituye un proceso de aprendizaje tanto para las/los docentes como para las/los estudiantes.

Si bien en el apartado "Evaluación" del cuerpo central de este Diseño Curricular se hace referencia a diferentes modos, criterios y momentos para evaluar el proceso de trabajo desarrollado en la materia, se considera que estos aspectos también resultan pertinentes para la evaluación específica del proyecto comunicacional elaborado, ya sea antes, durante y después de su ejecución.

## EJEMPLOS DE TRABAJO DIDÁCTICO CON PROYECTOS EN EL ÁMBITO COMUNICACIÓN Y TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN

### *Ejemplo A: Música(s) en la escuela*

Los y las alumnos/as plantean un viejo reclamo: quieren tener la posibilidad de escuchar la música que les gusta en los recreos. Los docentes y directivos se presentan reacios a esta idea, consideran que los gustos musicales de estos jóvenes no son apropiados para el espacio escolar, ya que "transmiten valores negativos, como la violencia, la discriminación, los hábitos poco saludables", además de tener "escaso valor artístico".

El tema resulta interesante para ser abordado desde esta materia, ya que pone en discusión la gestión democrática de la escuela, es decir, el derecho de los/las jóvenes a ser reconocidos en su diversidad, a disfrutar de consumos culturales que contribuyen a la construcción de sus identidades y a participar en las decisiones que se toman en la institución educativa; así lo visibilizan entre alumnas/os y docentes y deciden abordarlo. Para el reconocimiento de ese derecho en el caso planteado será necesario poner en diálogo las miradas sobre "los gustos musicales de los y las jóvenes". El trabajo debe apuntar a generar un diálogo intergeneracional que discuta las valoraciones mutuas sobre "los gustos musicales", la noción de un único "gusto legítimo" (que tanto adultos como estudiantes consideran que es el propio), para avanzar en un camino de reconocimiento del otro, y por lo tanto de sus preferencias expresivas, como otro legítimo, con derechos. A partir de allí pueden establecerse diálogos democráticos y será posible también trabajar, por ejemplo, en una ampliación del conocimiento en cada uno de los sujetos sobre otras expresiones artísticas o géneros musicales. Es fundamental que el docente genere las condiciones de posibilidad de este diálogo, conocimiento y respeto mutuo, no sólo entre las y los estudiantes, sino entre adultos y jóvenes.

Este tema puede abordarse desde Construcción de Ciudadanía de diversas formas. Por ejemplo: Los estudiantes realizan una investigación respecto de sus propios consumos musicales y los de los demás compañeros que asisten a la escuela, entendiéndolos como prácticas culturales que resultan consti-

<sup>21</sup> Se encontrará mayor información para el trabajo con estos productos o espacios en los ámbitos Arte y Recreación y deporte.

tutivas de sus identidades. De esta forma, pueden analizar los significados de las letras, los universos simbólicos que entran en juego, las prácticas de recepción y consumo de estos géneros musicales, relevar experiencias grupales de formación de bandas, etc. También pueden investigar a través de sus padres, abuelos y vecinos los géneros musicales que habitualmente escuchaban en su juventud y los que hoy escuchan, comparando las diversas prácticas y rituales de circulación y consumo que las distintas piezas musicales generan o generaban en otras épocas. Estas investigaciones pueden publicarse y difundirse a través de productos de comunicación propios o a partir de la vinculación con periódicos, emisoras de radio y de televisión locales.

Otra acción posible a partir de estas anteriores podría consistir en desarrollar una muestra en la escuela en la que se expondría lo trabajado, de manera que los vecinos del barrio y la comunidad educativa puedan conocer y valorar estas prácticas juveniles. Para concretar esta muestra pueden pensarse diferentes espacios y productos comunicacionales, como por ejemplo, un periódico mural en el que se comunica los resultados de la investigación, un mural con graffitis que dan cuenta de las miradas e ideas que la música generaba en diferentes épocas, un taller coordinado por alumnos y docentes donde se problematizan las percepciones que las personas tienen respecto de las distintas prácticas juveniles y un recital en el que tocan grupos con repertorios pertenecientes a diferentes géneros musicales, algunos de ellos constituidos por jóvenes de la escuela.

Como se percibe en este ejemplo, si bien el tema seleccionado por los/las estudiantes puede coincidir con el *Ámbito Arte*, el modo de abordaje pone énfasis en la Comunicación, dado que las acciones desarrolladas por los/las jóvenes no se detienen en la expresión o la producción artística como medio para generar discusiones o intervenciones de índole social, sino en el análisis de los significados que circulan socialmente en relación a estas prácticas constitutivas de la identidad, en la producción de estrategias comunicacionales que permitan informar y abrir espacios de diálogo sobre estas cuestiones, como modos de reflexionar y actuar sobre el ejercicio de los derechos de los y las jóvenes.

Un proyecto de este tipo llevará a articular principalmente con las materias Educación Artística y Ciencias Sociales, y a nivel comunitario con organizaciones ligadas a la difusión o creación artística (radios, centros culturales, club de abuelos, etc.). *Arte e Identidades* y perspectiva intercultural son los ámbitos secundarios de desarrollo del proyecto donde el/la docente encontrará información pertinente.

### *Ejemplo B: Campaña comunicacional sobre VIH/Sida*

El grupo de estudiantes está interesado en indagar acerca de las infecciones de transmisión sexual (ITS) y, puntualmente, el VIH/Sida. Este tema puede desarrollarse de diversas maneras. Una posibilidad es recopilar información acerca de las características de estas infecciones, así como de los derechos sexuales y reproductivos de los/las jóvenes, para luego realizar una encuesta en la escuela destinada a conocer qué ideas circulan en los estudiantes acerca de estas cuestiones.<sup>22</sup> Pueden analizarse los resultados para saber qué significados construyen los y las jóvenes acerca de las ITS, qué percepciones y qué percepciones mantienen, etc. Es sabido que los/las jóvenes tienen información sobre sexualidad y han desarrollado saberes al respecto, con mayor o menor rigurosidad. Conocerlos es imprescindible para abordar este tema.

También es posible que los jóvenes se planteen como objetivo promover la "concientización" de los alumnos/as de la escuela con relación al VIH/Sida. Al respecto, es tarea del docente reflexionar con los estudiantes sobre la complejidad de este proceso para no caer en la suposición de que es posible generar cambios en las conductas de sus compañeros solamente a partir de elaborar "mensajes" publicitarios o campañas que se propongan estos fines. A través de este tipo de productos comunicacionales es posible *instalar* un tema (sensibilizar sobre la importancia de hablar de ello), pero nunca modificar

<sup>22</sup> Para mayor información sobre estas temáticas, puede consultarse la página web del Ministerio de Salud de la Nación ([www.msal.gov.ar](http://www.msal.gov.ar)), particularmente los links referidos al Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable y al Programa Nacional de Lucha contra los Retrovirus del Humano, Sida y ETS.

conductas o hábitos.<sup>23</sup> Más que “concientizar”, los alumnos/as orientados por el docente, deberían focalizar su atención en generar estrategias que les permitan construir conocimientos y apropiarse de herramientas que favorezcan una mirada más reflexiva e informada acerca de los riesgos de las ITS, así como de los modos de prevención y promoción de la salud sexual y reproductiva.

Desde esta perspectiva, ¿qué acciones podrían entonces desarrollarse? Los estudiantes podrían seleccionar como acciones relevantes la difusión de información acerca del VIH/Sida y las ITS en general, y el uso correcto del preservativo para prevenir estas infecciones. Desde la materia Construcción de Ciudadanía esta elección sería pertinente, ya que los jóvenes tienen derecho a acceder a información segura, completa, verificable y a contar con los recursos necesarios para la protección de su salud.

Para concretar los objetivos que los estudiantes se planteen pueden combinarse varias estrategias comunicacionales. Por ejemplo, para instalar la temática en la vida cotidiana de los alumnos/as de la escuela o de otros jóvenes del barrio, de manera que registren este tema como importante, pueden producirse spots publicitarios y transmitirlos por alguna radio cercana. También es posible elaborar afiches y colgarlos en los pasillos de la escuela y en las calles más transitadas del barrio o colocar un stand en la plaza. Con esta y otras acciones se promueve el diálogo intergeneracional acerca del tema, generando estrategias de comunicación entre padres, madres, abuelas/os e hijos, como entre hermanas/os mayores y menores, entre docentes y alumnas/os, entre amigos “grandes” y amigos “más chicos”, entre estudiantes de diferentes años, etc.

Como estas acciones son pertinentes para “instalar” el tema, pero no resultan útiles para brindar información y explicar algunos datos importantes, también pueden elaborar folletos explicativos para repartirlos en la escuela, en el stand de la plaza o en los negocios ubicados en los alrededores de la escuela.<sup>24</sup> En todos estos casos es necesario delimitar qué tipo de información resulta pertinente y conocer y caracterizar a los interlocutores, de manera que estos datos puedan utilizarse al momento de elaborar los productos.

Como ya se dijo, no basta con difundir información para que las personas se apropien de estos datos y los tomen en cuenta en su vida cotidiana. Es necesario que los jóvenes construyan conocimientos y habilidades que les permitan cuidarse, conocer sus derechos y reclamar su cumplimiento efectivo. Por esa razón, también pueden desarrollarse otras estrategias como charlas y talleres en los que se generan espacios de discusión, intercambio y aprendizaje sobre el VIH. En estos talleres se puede utilizar el teatro, la dramatización y las dinámicas lúdicas como disparadores del debate y la problematización.

Es importante que en espacios de este tipo los jóvenes puedan participar activamente y no reducirlos a exposiciones o charlas a cargo de especialistas (médicos de un centro de salud cercano, por ejemplo). Si bien el rol de los especialistas puede resultar necesario e interesante, desde un enfoque de ciudadanía como el que se sostiene en esta materia, es importante que los jóvenes se apropien de estas iniciativas, puedan ejercer sus derechos y aprender cómo defenderlos. Para ello pueden realizarse acciones de articulación comunitaria (talleres que especialistas y estudiantes puedan planificar y coordinar juntos, intervenciones de los estudiantes en el centro de salud del barrio, prácticas de uso correcto del preservativo, etc.).

Al igual que en el ejemplo anterior, si bien el tema seleccionado es compartido por otros ámbitos (Salud, alimentación y drogas y Sexualidad y género) el modo de abordarlo es específicamente comunicacional, ya que se focaliza en el derecho a la información y en el desarrollo de estrategias de comunicación para la prevención de ITS.

<sup>23</sup> La instalación de un tema consiste en colocar un asunto o tópico en la agenda de discusión pública (por ejemplo, a través de su tratamiento continuo en los medios masivos de comunicación o de su difusión en espacios de circulación masiva, como pueden ser ámbitos públicos como escuelas, plazas, estaciones de ferrocarril y colectivo, centros culturales o de salud, oficinas públicas, etc.). Con estas estrategias se puede lograr que a los interlocutores les llame la atención este tema, que comiencen a registrarlo como algo relevante, algo que es preciso conocer y que forma parte de la vida cotidiana. Pero no es posible, como ya se mencionó, lograr que los destinatarios cambien su forma de actuar frente al VIH/Sida.

<sup>24</sup> Es importante que tanto los afiches como los folletos no hagan uso de términos científicos muy complejos, que dificultan la comprensión. Es preciso utilizar explicaciones simples y cercanas al lenguaje cotidiano de los interlocutores.

Un proyecto de este tipo sugiere articular intrainstitucionalmente con las materias Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, y con las profesionales del Equipo de Orientación Escolar del establecimiento que suelen abordar estas temáticas. A nivel comunitario con agencias del Estado y organizaciones que trabajan el tema (Centros de Salud, Hospital zonal, ONGs de personas viviendo con HIV, entre otras). Salud, alimentación y adicciones, Sexualidad y género e Identidades y perspectiva intercultural son los ámbitos secundarios de desarrollo del proyecto donde el docente encontrará información pertinente.

### *Ejemplo C: El periódico y la radio local*

Este ejemplo situado en una escuela rural es otra alternativa de campaña comunicacional. Deben tenerse en cuenta los criterios colocados en el ejemplo B. Para el abordaje de temas que pueden ser tratados en el periódico local son adaptables las orientaciones brindadas en los ejemplos A y D.

Los avances tecnológicos y comunicacionales han acercado a las comunidades rurales la información de entornos urbanos: un habitante de un paraje es posible que tenga acceso mediante la Televisión Satelital, Internet y la radio, al conocimiento de toda novedad que ocurre aparentemente en cualquier parte del mundo. Pero esto deja fuera los acontecimientos locales. La paradoja es que las noticias propias del lugar se transmiten principalmente a través del "boca a boca" o de la radio AM del Partido, dado que los medios de alcance satelital no suelen difundir ni analizar las preocupaciones del entorno rural (ni siquiera de lo local en general). Puede ser entonces que se proyecte generar un espacio de comunicación para estos temas: desde la difusión de mensajes entre parajes o personas, hasta el análisis en profundidad de temas de interés relacionados con la producción local (apicultores, cultivo de soja, transgénicos, mecanización, inundaciones, sequías, caminos rurales, etc.). Básicamente la propuesta es crear canales de intercambio de información y compartir noticias y análisis.

La puesta en funcionamiento de un periódico local (quincenal, mensual) sería un medio funcional a las necesidades de comunicación de una comunidad rural, allí no sólo se pueden incluir noticias de interés general (locales, sociales, agropecuarias, etc.), sino que es un vehículo eficiente y eficaz para que se plasmen las inquietudes y requerimientos de la población, quienes a través de cartas y mensajes puedan expresar sus opiniones, las cuales pueden ser trasladadas a quien corresponda a partir de la gestión de los responsables de la edición.

Las comunidades rurales son oyentes de la AM de la localidad cabecera del Partido, siendo este medio muy valorado. A partir de la creación del periódico, los responsables del mismo, pueden ser "corresponsales" del medio radial, lo que permitiría una mayor difusión de lo expresado.

La movilidad de las y los alumnos/as hacia la escuela rural y el encuentro que allí se genera es un espacio privilegiado para el intercambio de información local. Ellas y ellos todos los días, cada semana o cada quince días, recorren distancias para encontrarse con pares, esta no es una situación semejante para otros grupos de edad. Las/los adultos o jóvenes no escolarizados en el entorno rural no poseen ese espacio de intercambio cotidiano de información. Además en el caso de escuelas con permanencia del estudiantado, el periódico puede incluir una sección aún "más local" sobre la propia vida durante la semana en la institución escolar (esto puede también tomar el formato de un periódico mural o periódico escolar aparte del periódico local). Es dable destacar que este emprendimiento favorecerá de manera implícita, el hábito de la lectura en todo el núcleo familiar por la dificultad en el acceso a la prensa escrita en entornos con grandes distancias.

En las escuelas que funcionan en contextos de encierro hay experiencias de desarrollo de proyectos que utilizan estas estrategias e indican cómo los avances tecnológicos y comunicacionales permiten conocer y reconocer la información del "afuera" y del "adentro". La puesta en funcionamiento de un periódico institucional (quincenal, mensual) sería un medio funcional a las necesidades de comunicación de las instituciones con regímenes de encierro. No sólo se pueden incluir noticias de interés general sino que es un vehículo eficiente y eficaz para que se plasmen las inquietudes y requerimientos de las personas que viven allí, quienes a través de cartas y mensajes puedan expresar sus opiniones, las cuales pueden ser trasladadas a quien corresponda a partir de la gestión de los responsables de la edición y del docente y directivos a cargo de las y los alumnos/as. La gestión, y puesta en funcionamiento de una estación de radio, con alcance intra y extramuros, no sólo se constituirá en un válido medio de comunicación, sino que permitirá que la comunidad oyente, conozca y valore sus inquietudes y actividades.

### *Ejemplo D: ¿Qué dicen los medios?*

A partir de la cobertura que los medios locales y nacionales hicieron de un acontecimiento producido en el barrio –el enfrentamiento entre dos grupos de adolescentes– el alumnado se interesa por cómo se construye periodísticamente esa información. Las y los estudiantes señalan que conocen a algunos de los chicos que participaron en ese hecho, quienes han referido otras versiones de lo sucedido. Además, consideran que los medios describen a estos adolescentes como “violentos”, “peligrosos”, “adictos” y “delincuentes”, y que esta mirada no se corresponde con “la realidad”.

Se presenta aquí la oportunidad para el docente y los estudiantes de tematizar la construcción de las noticias, cuestionando la idea simplista de los medios como los que “reflejan” objetivamente los hechos y que siempre transmiten la “verdad”.

Este tema puede abordarse desde diferentes aristas. Los estudiantes, orientados por el docente, pueden relevar las noticias vinculadas a aquel acontecimiento en medios gráficos, radiales, televisivos y en Internet y confeccionar un archivo. Luego, es posible analizar estos discursos, rastreando los significados (prejuicios, valores, conceptos, imágenes) que allí se construyen respecto de los jóvenes protagonistas. Un ejercicio útil al respecto consiste en rastrear y comparar los adjetivos y sustantivos con los que se los califica y nombra. Los estudiantes no sólo pueden retomar las crónicas o noticias, sino también las columnas de opinión y editoriales, donde es posible distinguir con mayor claridad la posición ideológica de estos medios.

El docente podría guiar este análisis de manera que se haga visible que en los medios no se legitima la palabra de todas las personas involucradas, sino de algunas de ellas, invisibilizando la voz de aquellos que no tienen acceso a los mismos. También cómo, si aparecen todas las voces, el uso de adjetivos, diferencia de espacio ocupado, tipo de imágenes que acompañan, etc. diferencia las voces estableciendo una jerarquía de valorización de lo negativo y lo positivo. Así es posible distinguir y analizar cómo aquello que aparece con referencia peyorativa refuerza estigmas y prejuicios. Este proceso de trabajo formaría parte de una estrategia de “recepción crítica de medios”.<sup>25</sup>

También es posible complementar el análisis, sistematizando las interpretaciones que diferentes personas realizan de estas noticias. Para ello, los jóvenes pueden realizar entrevistas con personas de diferentes edades, géneros, trayectorias laborales, etc. De esta forma, podrían indagar no sólo en las “condiciones de producción”, sino también en las “condiciones de reconocimiento”. El docente puede orientar a los estudiantes para que reconozcan otros discursos sobre la juventud que circulan socialmente (textos jurídicos, científicos, literarios, otros medios, sectores sociales, etcétera), analizando los diferentes significados que se construyen.

El análisis de la construcción de los discursos que reproducen los medios de comunicación (masivos, alternativos, populares, cualquiera sea la pertenencia) no debe estar desligado de un análisis de la ubicación de ese medio en la estructura económica de producción de bienes simbólicos. Es decir, ¿quiénes “son” esos medios?, o mejor dicho ¿de quiénes son esos medios?, ¿a qué empresa u organización pertenece? (¿quiénes son los dueños?), ¿qué “intereses” representa?, ¿a qué sector social apunta? (¿quiénes son los lectores?, entre otras pueden ser las preguntas disparadoras de estos análisis.

Por ejemplo sería interesante indagar acerca de los modos en que los multimedios construyen estas noticias, es decir, cómo las empresas periodísticas pertenecientes al mismo multimedio desarrollan miradas similares respecto de los acontecimientos. Para ello los jóvenes pueden realizar un diagnóstico de los medios locales para establecer si existen en su ciudad multimedios, elaborar un mapa de los mismos y analizar qué discursos hacen circular respecto de los jóvenes, por ejemplo. Si hay otros medios de comunicación, que no logran impacto masivo, se podría identificar su circuito de producción y circulación y analizar por qué sucede esto, además de analizar cómo es la relación entre medios masivos y medios populares, alternativos, barriales, comunitarios, etcétera. Esto a su vez puede derivar en un análisis del campo de otras formas de comunicación como: popular, alternativa, de bajo impacto, entre otras.

<sup>25</sup> Para mayor información sobre los trabajos de recepción crítica de medios, puede consultarse BACHER, S., 1998.

Estas líneas de trabajo ponen en tensión el derecho a la información y la comunicación, focalizando en los derechos de las y los jóvenes respecto al acceso a información completa, significativa, veraz, a la visibilización de su palabra en los medios y a la producción de información propia.

## BIBLIOGRAFÍA

AAW, Colección Comunicación, Desarrollo y Derechos, UNICEF, Buenos Aires, 2006.

Bacher, Silvia (coord.), Producción de medios en la escuela. Reflexiones desde la práctica, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, UNESCO, Buenos Aires, 1998.

De Zutter, Pierre, Cómo comunicarse con los campesinos, Lima, Horizonte, 1980.

Giniger, Luis Pablo, Los dueños de la palabra: Panorama sobre la propiedad de los *medios de comunicación*. Cuaderno de Trabajo N° 35, Disponible en <http://www.centrocultural.coop/modules/wfdownloads/singlefile.php?cid=3&lid=43>

González, Jorge, *Más (+) Cultura(s). Ensayos sobre realidades plurales*, Colección Pensar la Cultura, CNCA, México, 1994.

Gramsci, Antonio, *Cuadernos de la Cárcel N° 3: El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. México, Juan Pablos, 1975.

Hall, Stuart, "Codificar/Decodificar", en *Culture, media and language*. Londres, Hutchinson, 1980.

Hall, Stuart, "Significado, representación, ideología", en Curran, James, Morley, David y Walkerdine, Valerie, *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo*. Barcelona, Paidós, 1998.

Huergo, Jorge y Fernández, María Belén, *Cultura Escolar, Cultura Mediática/Intersecciones*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2000.

Iotti, Andrea, "Compartiendo conocimiento: la producción de estrategias de comunicación", mimeo, Documento de la Cátedra "Laboratorio Intervenciones: Redes sociales y condiciones de vida", Universidad Nacional de General Sarmiento, 2005.

Martín Barbero, Jesús, *De los medios las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona, Gustavo Gili, 1987.

Martín Barbero, Jesús, "Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación", en Revista Nómadas, Santafé de Bogotá, Universidad Central, 1997.

Martín Barbero, Jesús, *Procesos de comunicación y matrices de cultura. Itinerario para salir de la razón dualista*, FELAFACS-GG, México, 1998.

Martín Barbero, Jesús, *La educación desde la comunicación*, Norma, Buenos Aires, 2002.

Mata, María Cristina, *Nociones para pensar la comunicación y la cultura masiva*. Buenos Aires, CCE La Crujía, 1994.

Mata, María Cristina, "De la cultura masiva a la cultura mediática", en Diálogos de la Comunicación N° 56, FELAFACS, Lima, 1999.

Mata, María Cristina, "Comunicación, ciudadanía y poder: pistas para pensar su articulación", en <http://www.comminit.com/la/>, 2004.

Mattelart, Michèle y Mattelart, Armand, *Historia de las teorías de la comunicación*, Paidós, Barcelona, 1997.

Ong, Walter, *Oralidad y escritura. Tecnología de la palabra*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1993.

Tufró, Lucila, Iotti, Andrea y Demonte, Flavia, Formación en consejería entre jóvenes y adolescentes para la prevención del VIH/Sida y promoción de la salud sexual. UNICEF-DINAJU-Fundación Buenos Aires Sida, Buenos Aires, 2006.

Verón, Eliseo, *La semiosis social*. Buenos Aires, Gedisa, 1987.

Verón, Eliseo, "Interfaces sobre la democracia audiovisual evolucionada", en Ferry, Jean-Marc y otros, *El nuevo espacio público*. Barcelona, Gedisa, 1992.

Vizer, Eduardo, *La trama (in)visible de la vida social. Comunicación, sentido y realidad*. Buenos Aires, La Crujía, 2006.

Williams, Raymond, *Marxismo y literatura*. Barcelona, Península, 1980.

## **Sobre perspectivas comunicacionales y ciudadanía**

Caletti, Sergio, (coord.) *Comunicación. Sociedad y Medios*. Buenos Aires, Santillana, 2000.

Cicalese, Gabriela, *Teoría de la comunicación. Herramientas para descifrar la comunicación humana*. Buenos Aires, La Crujía-Stella, 2000.

Gatti, María Isabel y Blanco Di Lascio, Cecilia, *Cultura y Comunicación*. Buenos Aires, La Crujía-Stella, Colección Con-Textos 2, 2001.

Guerrini, Lucía, "Comunicación, Desarrollo y Derechos Humanos", en AAVV, Colección Comunicación, Desarrollo y Derechos, UNICEF, Buenos Aires, 2006.

Martín Barbero, Jesús, *El oficio del cartógrafo*. Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica, 2002.

Mata, María Cristina, *Nociones para pensar la comunicación y la cultura masiva*. Buenos Aires, La Crujía, 1994.

Mattelart, Michèle y Mattelart, Armand, *Historia de las teorías de la comunicación*. Barcelona, Paidós, 1997.

Williams, Raymond, *Marxismo y literatura*. Barcelona, Península, 1980.

Wolf, Mauro, *La investigación de la comunicación de masas. Crítica y perspectivas*. Barcelona, Paidós, 1987.

## **Sobre elaboración de proyectos de intervención en comunicación**

AAVV, Barrio Galaxia. *Manual de comunicación comunitaria*, Centro Nueva Tierra, Buenos Aires, 2000.

Taber, Beatriz (coord.), *Proponer y dialogar. Guía para el trabajo con jóvenes y adolescentes*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación-UNICEF, Buenos Aires, 2005.

Tufró, Lucila, Iotti, Andrea y Demonte, Flavia, "Comunicar para conocer", en Tufró Tufró, L., Iotti, A. y Demonte, F., *Formación en consejería entre jóvenes y adolescentes para la prevención del VIH/Sida y promoción de la salud sexual*, UNICEF-DINAJU-Fundación Buenos Aires Sida, Buenos Aires, 2006. Puede descargarse de la siguiente página web: <http://www.fbas.org.ar/entrepares/files/09-Proyectos.pdf>

Tufró, Lucila, "Elaborando proyectos de comunicación para el desarrollo", en AAVV, Colección Comunicación, Desarrollo y Derechos, UNICEF, Buenos Aires, 2006.

Villamayor, Claudia y Lamas, Ernesto, *Gestión de la radio comunitaria y ciudadana*. FES-AMARC, Buenos Aires, 1998.

## **Sobre análisis de productos comunicacionales y elaboración de espacios y productos de comunicación**

AAVV, Barrio Galaxia. *Manual de comunicación comunitaria*. Buenos Aires, Centro Nueva Tierra, 2000.

Beltrán, Mónica, "Noticias y géneros periodísticos", en Bacher, Silvia (coord.), *Producción de medios en la escuela. Reflexiones desde la práctica*, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. UNESCO, Buenos Aires, 1998.

Coelho, Ramiro y Bruno, Daniela, "Desarrollo de capacidades", en AAVV, Colección Comunicación, Desarrollo y Derechos, UNICEF, Buenos Aires, 2006.

Equipo Alforja, *Técnicas participativas para la educación popular*. Tomo I, Buenos Aires, CEDEPO/Lumen-Humanitas, 1996.

Femia, Gastón y Cardoso, Nelson, "Información y sensibilización", en AAVV, Colección Comunicación, Desarrollo y Derechos, UNICEF, Buenos Aires, 2006.

Guedes, Florencia, "Abogacía en medios y movilización social", en AAVV, Colección Comunicación, Desarrollo y Derechos, UNICEF, Buenos Aires, 2006.

Habegger, Andrés, "Las imágenes invaden el aula", en Bacher, Silvia (coord.), *Producción de medios en la escuela. Reflexiones desde la práctica*, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. UNESCO, Buenos Aires, 1998.

Jóvenes comunicando jóvenes. Diálogos sobre comunicación y juventud. UNESCO-Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires. 2004.

Jóvenes comunicando jóvenes. *Jóvenes comunicando a jóvenes sobre VIH-Sida*. UNESCO-GCBA. Buenos Aires, 2002.

Jóvenes comunicando jóvenes. *Apuntes de prensa*. UNESCO-GCBA. Buenos Aires, 2002

Jóvenes comunicando jóvenes. *Apuntes de radio*. UNESCO-GCBA. Buenos Aires, 2002

Jóvenes comunicando jóvenes. *Apuntes de campañas de comunicación*. UNESCO-GCBA. Buenos Aires, 2002

Morduchowicz, Roxana, La escuela y los medios. Un binomio necesario. Buenos Aires, Aique, 2000.

Nakache, Débora y Mastrini, Guillermo, "La investigación para la producción de medios escolares", en Bacher, Silvia (coord.), *Producción de medios en la escuela. Reflexiones desde la práctica*, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. UNESCO, Buenos Aires, 1998.

Rubinovich, Gabriela, "Periodismo gráfico en la escuela", en Bacher, Silvia (coord.), *Producción de medios en la escuela. Reflexiones desde la práctica*, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Bs. As. - UNESCO, Buenos Aires, 1998.

Salzman, Marina, "Participación de niños, niñas y adolescentes", en AAVV, Colección Comunicación, Desarrollo y Derechos, UNICEF, Buenos Aires, 2006.

Torrealba, María Teresa, "La Radio, un proyecto de producción de medios", en Bacher, Silvia (coord.), *Producción de medios en la escuela. Reflexiones desde la práctica*, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. UNESCO, Buenos Aires, 1998.

## Recursos en internet

*Asociación de Comunicadores Sociales Calandria* (<http://www.calandria.org.pe>). Se puede acceder a experiencias de trabajo, documentos y un boletín digital sobre comunicación, desarrollo y ciudadanía.

*Centro Nueva Tierra* (<http://www.nuevatierra.org.ar/presentacion.shtml>). Cuenta con una base de datos de enlaces de organismos y páginas web vinculados a Movimientos sociales, ciudadanía y desarrollo; Comunicación y educación popular e Investigación sobre problemáticas sociales. También puede accederse a un boletín y una revista digital sobre estas temáticas.

*Campaña de comunicación y educación Políticas públicas para la infancia / ciudadanía de niños y jóvenes* (<http://www.infancia.org.ar>). Es posible descargar materiales sobre derechos de los jóvenes, participación, estrategias de incidencia en políticas públicas, situación de la infancia y adolescencia, etc. También cuenta con cuñas radiales sobre estas temáticas.

*Enrédate con UNICEF* (<http://www.enredate.org/>). Presenta una serie de herramientas teóricas, actividades y juegos para abordar contenidos vinculados a la Educación para el Desarrollo, como por ejemplo, legislaciones sobre los derechos de los niños, adolescentes y jóvenes, participación, planificación de proyectos, resolución de conflictos, análisis de medios de comunicación, entre otros temas.

*Ministerio de Educación de la Nación. Programa Escuela y Medios* (<http://www.me.gov.ar/escuelaymedios/>). Se encuentran materiales sobre enfoques teóricos y estrategias para trabajar con el análisis crítico y la producción de medios en la escuela, actividades sugeridas para el abordaje de los diferentes medios, producciones de estudiantes e información referida a los distintos proyectos que conforman este programa ("Medioscópico", "La escuela hace TV",

"Periodistas por un día", "Momento de radio", "La escuela al cine", "Escuela, cámara... acción", "Haciendo foco" y "Tu carta va a la escuela"), entre otras cuestiones.

*Periodismo Social* (<http://www.periodismosocial.org.ar/>). Es una organización que se propone promover la incorporación del enfoque de derechos en las noticias que involucren a niños, adolescentes y jóvenes. En el Capítulo Infancia y Adolescencia se pueden encontrar reseñas diarias, un banco de noticias, informes periodísticos especiales sobre temáticas vinculadas a los derechos de los niños y jóvenes, etc.

*Portal La Iniciativa de la Comunicación* (<http://www.comminit.com/la/>). Cuenta con un amplio banco de datos en relación a conceptualizaciones sobre el campo de la comunicación vinculada al desarrollo y a la ciudadanía, así como relatos de experiencias.

*Portal Infoamérica* (<http://www.infoamerica.org/>). Es posible acceder a artículos o fragmentos de publicaciones de reconocidos autores en Ciencias Sociales, vinculados a los temas medios, comunicación y cultura.

*Periodismo Escolar en Internet* (<http://www.educared.org.ar/periodismo/>), un proyecto desarrollado por la Universidad Nacional de Lomas de Zamora y promovido por EducaRed Argentina. Publica materiales de capacitación destinado a los docentes en el que se reflexiona sobre la importancia de Internet para la educación y se propone una apropiación concreta desde la escuela, a través de la generación de publicaciones digitales periódicas con la participación de alumnos.

*Foro Argentino de Radios Comunitarias* (<http://www.farco.org.ar/>). "FARCO es la organización que agrupa emisoras que ejercen la radiodifusión como un servicio a la comunidad y la comunicación como un derecho de todas las personas". Posee variado material en audio para su reproducción, fundamentalmente ligado a derechos y ciudadanía.

4. ÁMBITO DE CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA:  
ESTADO Y POLÍTICA



# ÍNDICE

<b>Introducción</b> .....	101
<b>El Estado en Argentina</b> .....	102
La formación del Estado .....	102
Modelos de Estado y Juventud en Argentina .....	103
Acerca de lo legal y lo legítimo.....	106
<b>Lo político y la acción política</b> .....	108
Participación y democracia .....	108
Adolescentes, jóvenes y participación política.....	109
Incidir en las políticas públicas .....	111
<b>Ejemplos de trabajo didáctico para proyectos en el ámbito</b>	
<b>Estado y Política</b> .....	112
Ejemplo A: Seguridad .....	112
Ejemplo B. La excursión .....	113
<b>Bibliografía</b> .....	114
Recursos en internet.....	116
Películas sugeridas .....	117

# INTRODUCCIÓN

Los seres humanos necesitan una institución política para ser iguales: las leyes, señala Hannah Arendt, una de las más reconocidas y polémicas científicas políticas, en sus reflexiones en torno a la esfera pública y la pluralidad. Las leyes no convierten lo diverso en idéntico e invariable sino que autorizan la posibilidad de las palabras y las acciones, en este sentido la ley hace aparecer a unos y otros/as como iguales frente a ella, frente a una norma consensuada, común.

El ejercicio de la ciudadanía requiere de la distribución de la palabra, así como de la riqueza, pero no todas las voces tienen las mismas posibilidades de hacerse escuchar en sociedades y culturas estructuradas en la diversidad y la desigualdad. Sabido es que las leyes y las instituciones que respaldan la ciudadanía no son neutras sino resultantes de un proceso de disputa, no exento de conflictos, entre actores sociales con poderes diferenciales de incidencia en los niveles de planificación de la política pública.

Las políticas públicas son consecuencia de las relaciones de fuerza en las distintas esferas políticas, es decir, en todos los espacios de interacción y disputa entre los sujetos para el establecimiento de formas de distribución y de relación. Se debe pensar en situaciones que van desde la negociación por el presupuesto para el comedor de la escuela y la definición de su menú, las *movidas* para encontrar lugar donde tocar con una banda de rock, la desigualdad en la distribución de las plazas en la ciudad, o las dificultades para acceder eficazmente a los servicios de salud.

En el espacio escolar y su articulación con la comunidad, los actores institucionales cuentan con distintas formas de incluirse en la práctica política, entendiendo éstas como acciones cotidianas de participación e incidencia en su contexto sociocultural. En el paso por la escuela secundaria –al igual que en otros espacios sociales– se establece un entramado de relaciones en las cuales las personas interactúan, ponen en juego sus mitos, posibilidades de crear, limitaciones, valores, capacidades discursivas y persuasivas, sus inclinaciones autoritarias y/o manipuladoras (Ollier, 2005); allí se articulan las creencias y acciones en claves generacionales (jóvenes– adultos), de género (femenino–masculino), sexuales (varones–mujeres), étnicas, religiosas y de clase.

Este ámbito se plantea como el espacio privilegiado para el tratamiento de las temáticas vinculadas a las instituciones de la vida democrática, es decir a la relación de las personas entre sí y con el Estado para la constitución de un orden democrático. Se ofrecen por lo tanto elementos para promover una reflexión crítica sobre participación, ciudadanía y su vinculación con las políticas públicas en particular y lo político en general. Se enfatiza la necesidad de discutir sobre la interfase que se produce entre Estado–sociedad, lugar de origen y disputa en torno a las cuestiones que como sociedad se establecen como prioridad.

El análisis de la relación entre Estado y Política lleva a enfatizar la interrelación Estado–sociedad para interpretar el por qué de determinadas políticas y proponer un cambio de eje. Se propone un abordaje que enfoque el análisis de las cuestiones que involucran a los y las jóvenes, en tanto problemas políticos, esto es “aquellos que requieren soluciones a través de los instrumentos tradicionales de la acción política, o sea, de la acción que tiene como fin la formación de decisiones colectivas, que, una vez tomadas, se convierten en vinculantes para toda la colectividad” (Bobbio, 1995:60) para promover de esta manera una ciudadanía plena.

El Estado se constituye en garante primero y último de las condiciones necesarias para el ejercicio pleno de la ciudadanía. Por su parte los ciudadanos/as, en forma individual o a través de sus organizaciones, son garantes del ejercicio ciudadano pleno y del cumplimiento del papel del Estado como garante principal. Para ello establecerán mecanismos de control sobre el cumplimiento de las condiciones necesarias para el ejercicio pleno de la ciudadanía en el marco de un sistema democrático.

# EL ESTADO EN ARGENTINA

## LA FORMACIÓN DEL ESTADO

El concepto de Estado no es universal sino que responde a una construcción histórica. Se atribuye a Nicolás Maquiavelo (1469-1527) el ser el primero que acuñó el término en su obra *El príncipe*, al proponer la unificación de las ciudades italianas a partir del poder coactivo del príncipe. Entre otras definiciones, para el sociólogo alemán Max Weber (1864-1920), el Estado es el "instituto político de actividad continuada, cuando y en la medida en que un cuadro administrativo mantenga con éxito la pretensión al monopolio legítimo de la coacción física para el mantenimiento del orden vigente" (Weber, 1944:53), es decir, la institución que se arroga el ejercicio del monopolio de la fuerza legítima o del uso de la violencia legítima. Para Karl Marx (1818-1883), es el órgano político, jurídico e ideológico que defiende los intereses de la clase dominante, es decir, en el modo de producción capitalista, la burguesía.

En *La formación del Estado Argentino*, Oscar Oszlak (1997) describe que "la conformación del Estado Nacional supone a la vez la conformación de la instancia política que articula la dominación en la sociedad, y la materialización de esa instancia en un conjunto interdependiente de instituciones que permiten su ejercicio". El Estado verificaría entonces su existencia a partir de un conjunto de atributos que definen la "estabilidad" –la condición de "ser Estado"–, es decir, el surgimiento de una instancia de organización del poder y de ejercicio de la dominación política. El Estado es, a la vez, relación social y aparato institucional. Y la "estabilidad" supone para el autor la adquisición por parte de esa entidad de cuatro propiedades que hacen referencia a la capacidad para internalizar una identidad colectiva, ser reconocido por otros Estados, contar con el monopolio de los medios organizados de control y crear un conjunto de instituciones públicas con reconocida legitimidad para extraer establemente recursos de la sociedad civil (Oszlak, 1997).

Para la construcción del Estado Nacional en Argentina, hacia finales del siglo XIX, era necesario solucionar, siguiendo a Natalio Botana, tres problemas básicos: integridad territorial (entendida como el ámbito espacial sobre el que debería ejercerse el poder político); la identidad nacional (los pueblos dispersos instalados en este territorio abrían el interrogante de saber si estaban dispuestos a integrar una comunidad más amplia que la de aquellas comarcas limitadas en donde nacían y percibían el marco natural de su vida cotidiana) y el régimen político (implantar en ese territorio, y a partir de esos pueblos diversos, un modo estable de gobernantes capaces de formular decisiones autoritarias que comprometieran a esa comunidad naciente en su conjunto).

La construcción del Estado y la instauración del régimen político precisan que, por la vía de la coacción o del acuerdo, un determinado sector del poder, de los múltiples que actúan en un hipotético espacio territorial, adquiere control imperativo sobre el resto y lo reduce a ser parte de una unidad más amplia, es decir, se constituye en aquel que ejerce el ejercicio del monopolio de la fuerza legítima.

El Estado en Argentina se conformó bajo una forma de dominación oligárquica. Ello significó y se basa en la exclusión de la mayoría de la sociedad de los mecanismos de decisión política. Oligarquía es también exclusión en todos los campos: económico, social, político y cultural y en ese sentido, es el concepto opuesto de democracia. Waldo Ansaldi utilizó la metáfora de la *mano de hierro en guante de seda* para conceptualizar el término oligarquía en América Latina en donde la frivolidad aparece como nota distintiva en el comportamiento cotidiano (vestimentas, lenguaje, poses, hábitos, modas) y esconde, detrás o debajo de la seda, una mano férrea que excluye y sueña con eliminar a todos aquellos sectores que atentan contra la posesión y la legitimación de valores considerados fundamentales para concentrar el poder político: la posesión de grandes extensiones de tierra, el apellido, el ocio, la raza blanca y el dinero.

Este proceso de construcción del Estado Nación se estructuró en torno a un modelo agro exportador que tenía como objetivo incorporar como mano de obra al inmigrante europeo que excluía e invisibilizaba otros sectores como los mestizos, criollos, negros e indígenas. Pero aún dentro de esta pretensión de universalismo restringido políticamente era excluyente, lo cual originó el surgimiento de partidos y movimientos políticos como el radicalismo, el socialismo y el anarquismo, exponentes de las nuevas clases medias y el proletariado urbano que pugnaban por tornar visibles sus reclamos

de democratización. Estos movimientos, con diferencias en sus métodos e intereses, lograron filtrar lentamente las voces de otros actores, proceso que la sanción de la denominada Ley Saenz Peña cristalizó, con los límites conocidos pero también con los avances que produjo la llegada de la "chusma" radical al gobierno en 1916, que si bien mantuvo el mismo sistema económico propició algunas políticas tendientes a integrar a estos sectores como el apoyo a la reforma universitaria de 1918, el rol del Estado en la explotación del petróleo y la democratización de las instituciones estatales.

El proceso de desarticulación del Estado Oligárquico, comienza a gestarse en Argentina a partir de la crisis económica mundial de 1929, el revelamiento del agotamiento del modelo económico agroexportador que ya mostraba debilidades desde la década del veinte y la consecuente necesidad de los países de América Latina de propiciar un proceso de industrialización por sustitución de importaciones. Todos estos aspectos fueron minando la influencia política de los sectores sociales vinculados al sector agroexportador y al modelo de dominación oligárquica. El primer golpe de Estado de la larga lista de los que sufrió el país, el del 6 de septiembre de 1930 reconfiguró las posiciones políticas en un intento de la clase dominante, aliada a elementos fascistas, por no perder su influencia y beneficios en un mundo en plena transformación. Al mismo tiempo, se hace necesaria la intervención estatal en economía. El proceso social de migración interna, de las provincias a las nacientes industrias de la zona periférica de la ciudad de Buenos Aires lleva al escenario público a un nuevo actor social protagonista: los trabajadores de las fábricas.

Hacia mediados de la década del cuarenta comienza a consolidarse un modelo de Estado fuertemente intervencionista en economía, cuyo modelo es el Estado de Bienestar Keynesiano, basado en la redistribución de la riqueza y que amplía la participación política a los sectores populares: se lo suele denominar Estado Social. Uno de los atractivos principales del peronismo –que es régimen político con el cual coincide éste período histórico– reside en su capacidad para redefinir la noción de ciudadanía dentro de un contexto más amplio, esencialmente social. La cuestión de la ciudadanía en sí misma, y la del acceso a la plenitud de los derechos políticos, fue un aspecto poderoso del discurso peronista, donde formó parte de un lenguaje de protesta, de gran resonancia popular, frente a la exclusión política. (James, 1990:27).

## MODELOS DE ESTADO Y JUVENTUD EN ARGENTINA

La irrupción de la juventud en la escena pública en Argentina coincide históricamente con los intentos políticos de implementación de dos modelos de estado fuertemente excluyentes de amplios sectores de la sociedad: El Estado Desarrollista y el Estado Burocrático Autoritario. Por un lado, El Estado desarrollista propuesto sobre todo, a partir de la presidencia de Frondizi hacia hincapié en el desarrollo de una industria pesada en el país a partir de la afluencia de capitales extranjeros al mismo tiempo, que se volvía fuertemente represiva en el campo de lo social. El marco político es la proscripción del peronismo –entonces el partido mayoritario de la sociedad– y la constante intromisión de las FF.AA en el ámbito público.

Por otra parte, la implementación del Estado Burocrático Autoritario (EBA), según la conceptualización de Guillermo O'Donnell, coincide con la dictadura militar instaurada después de golpe de Estado de 1966 y que se prolonga hasta 1973 autodenominada "Revolución argentina". El EBA es producto de una crisis global de hegemonía del conjunto de la clase dominante, es decir de la imposibilidad de que algún sector de la sociedad imponga su dominación legítima y por lo tanto su proyecto económico, político y social. Este rasgo produce dentro de los sectores más reaccionarios de la sociedad una idea de "amenaza" de que los sectores populares puedan imponer un proyecto más allá de los parámetros de las sociedades capitalistas. Frente a esta "amenaza comunista", se impone un Estado que se caracteriza por anular los mecanismos políticos y democráticos con el fin de restablecer un determinado orden social y económico que había resultado alterado por una considerable organización autónoma de la población y en especial de los trabajadores. Lo que se pretende reestablecer es el modelo económico desarrollista basado en la incorporación de capitales transnacionales.

El tipo de Estado vigente en la Argentina con el golpe del '66 rearticula la dominación, no sólo de la tradicional desigualdad de la sociedad, a pesar de la supuesta igualdad ante la ley que significa cualquier Estado capitalista, sino que incluso expresa la exclusión lisa y llana de los sectores populares al eliminar las mediaciones de ciudadanía y de Nación que enmascara la real desigualdad (O'Donnell: 1982). Por lo tanto, los presupuestos del concepto de ciudadanía de igualdad abstracta, el sufragio y la protección jurídica frente a los actos arbitrarios (ciudadanía política y civil según el desarrollo que venimos realizando), y la

mediación del *nosotros* (vinculado con la tradición populista argentina) que representa la Nación en tanto identidad colectiva y solidaridad por encima de las distinciones de clase, son desplazadas, reinstaurándose la jerarquía. El EBA en Argentina fue fuertemente represivo y moralista en el campo de lo social.

Los y las jóvenes, que, por esos años, se constituían en un grupo etario identificable en el campo público fueron el sector más castigado por esas políticas. Se hicieron campañas contra las minifaldas, los cabellos largos de los jóvenes y las vestimentas de colores vistosos de manera paralela a acciones tales como corte de cabellos con bayonetas de la policía, humillaciones y represión policial, arrestos en comisarías, *razzias* en lugares públicos, hoteles alojamiento y clubes mal iluminados. Se prohibió la actividad política de los estudiantes y se anuló su tradicional derecho a participar, junto con los académicos y los graduados, en el tradicional sistema tripartito de la administración universitaria. Una de las cúspides de todas estas medidas represivas fue la llamada "Noche de los bastones largos" el 29 de julio de 1966 cuando los policías montados federales irrumpieron a caballo en la Universidad de Buenos Aires, ordenaron a los estudiantes y a los docentes que la desalojaran, usaron sus porras con indiscriminada ferocidad contra los desobedientes e hicieron centenares de detenciones a la par que sesenta estudiantes debían ser hospitalizados. Dos meses después, en una manifestación estudiantil, la policía de Córdoba hería mortalmente al joven Santiago Pampillón. Tres años después, los hechos protagonizados por estudiantes y obreros en la ciudad de Córdoba –obrer@s de fábricas transnacionales paradigmáticas del modelo económico desarrollista– denominado bajo el nombre de "Cordobazo" significa el comienzo del fin de modelo que pretendió imponer el EBA.

Por esos tiempos donde tienen lugar la noche de los bastones largos, el Cordobazo (un año después del Mayo Francés), la presentación en sociedad de Montoneros con el secuestro y asesinato de Aramburu (realizado justamente en el primer aniversario del cordobazo) pero también los de la transformación de esa "juventud maravillosa" en "imberbes"<sup>1</sup> se produce la visibilización de la juventud y su emergencia como actor y como objeto de estudio. Es, en definitiva, el momento del crecimiento de las organizaciones político-militares así como de la aparición de un fenómeno cultural que tendrá fuertes repercusiones sociales y políticas: el rock nacional. Mientras la vanguardia artística y cultural porteña experimenta en los happenings del Di Tella<sup>2</sup> (Pujol: 1999) se inician otro tipo de movilizaciones mediante las cuales los sectores tradicionales del poder intentarán contener a los jóvenes. Es el caso de las peregrinaciones a la basílica de Luján, que comienzan en 1974. El contexto de movilización social y protesta obrera, estudiantil y popular es pues el telón de fondo donde se desarrollan los acontecimientos. Expresando modos diversos de crítica al orden de las cosas. Época donde los jóvenes emergen como una importante franja del mercado de consumo pero fundamentalmente se caracterizan por diferentes formas de sociabilidad, de establecer relaciones afectivas, entender la autoridad o vivir su sexualidad, que contribuyeron a pensar a la juventud, también en la Argentina, como un estrato social independiente. Hacia fines de los años 60 y comienzos de los 70, al igual que en otros lugares del mundo, la juventud argentina adquirió un papel protagónico en el plano político, social y cultural, a partir de un cuestionamiento de los valores vigentes tanto en lo que respecta a la vida privada como la pública, politizándola (Ollier: 1998).

El Estado terrorista implementado a partir del golpe de estado de marzo de 1976, cobró entre sus principales víctimas a los jóvenes. Según los cuadros estadísticos proporcionados por el *Nunca más*, casi del 45 % de los desaparecidos por el terrorismo de Estado se hallan en la franja etaria de los 16 a los 25 años, un 26 % restante se ubica entre los 26 y los 30 años.<sup>3</sup> El hecho, entre tantos

<sup>1</sup> En el año 1966 el gobierno de facto intervino las universidades. El 29 de julio de ese año la policía irrumpió en la Facultad de Ciencias Exactas y apaleó brutalmente a estudiantes y docentes, el episodio se conoce como La noche de los bastones largos. *El jueves 29 de junio de 1969 los obreros cordobeses, apoyados principalmente por estudiantes, protagonizaron una protesta contra la dictadura que logró, pese a la represión, prácticamente tomar la ciudad de Córdoba, dichas movilizaciones son conocidas como el Cordobazo. Las frases juventud maravillosa y jóvenes imberbes son referencias de Perón hacia los sectores juveniles de la denominada tendencia, la primera durante su exilio en Madrid, la segunda durante el discurso de conmemoración del primero de mayo de 1974 donde se produce la ruptura de Montoneros, organización político-militar de la Juventud Peronista con Perón, retirándose las columnas de la agrupación de la Plaza de Mayo.*

<sup>2</sup> El Instituto Di Tella fue fundado por la familia de dicho nombre. Se constituyó en la década del sesenta en un lugar donde se realizaron las exposiciones artísticas más vanguardistas.

<sup>3</sup> A estos datos debe sumarse que aproximadamente 500 niños, que hoy son jóvenes, nacidos en cautiverio continúan apropiados, no conocen su verdadera identidad y a los cuales Abuelas de Plaza de Mayo sigue buscando.

otros, tristemente conocido como *La noche de los lápices* en el cual varios adolescentes que habían participado de una marcha en pro de boleto estudiantil fueron secuestrados de sus domicilios, torturados y asesinados por las fuerzas armadas se constituyó en paradigma de esa época.

Estas experiencias de participación llegan a su fin con la brutal represión y el terrorismo de Estado impuesto en el país a partir del golpe de 1976. Ese año finalmente la ideología del golpismo fue todavía más revolucionaria respecto al golpe del 66: intentó instaurar un disciplinamiento social y esbozar un cambio en la estructura económico-social del país; la confluencia de la Doctrina de Seguridad Nacional<sup>4</sup> junto a un proceso de desindustrialización y apertura económica. El mismo reconfiguró el espacio público y privado, perdiendo dichas esferas su diferenciación (Filc: 1997). El Estado desde su autodefinición como guardián de la nación interpeló el rol de las familias ante la "enfermedad" subversiva que corroía la sociedad. Ese lugar de amor "natural", unidad mínima de una nación pensada como gran familia debía ser la encargada de preservar a la juventud, enderezarla, cuidar a los verdaderos hijos impidiendo que se transformen en subversivos. En el discurso y en la práctica "la concepción de la nación como familia daba lugar a la definición de las relaciones políticas entre el Estado y los ciudadanos como familiares, de modo que los derechos y deberes de la ciudadanía eran reemplazados por la obediencia filial (Filc, 1997:47). En la gran mayoría de los municipios del país los militares convocarán a "vecinos prestigiosos" para gobernar remarcando la tajante separación entre administración y política que desde sus orígenes mantenía esta forma de organizar el poder local.<sup>5</sup>

Todos éstos hechos, a los que puede sumarse también la guerra de Malvinas que implicó la muerte de centenares de jóvenes, parecen consolidar en el imaginario social la idea de que hay una fuerte imbricación entre la juventud que participa políticamente y la tragedia. La instalación de ese supuesto viene a sumarse a toda una serie de representaciones "negativizadoras" de la juventud que pretenden instalar a los jóvenes en el campo de las imposibilidades. La cristalización de esos discursos parece tener como objetivo la paralización del accionar político de los y las jóvenes. De aquellos jóvenes que las sociedades modernas visualizan, al decir de Foucault, "como la forma actual de una juventud que, desde la época del Medioevo, de Roma y de Grecia, nuestras sociedades no han podido integrar; a la que han temido o rechazado sin llegar nunca a domarla, excepto, de vez en cuando, haciendo que la mataran en la guerra".

Finalmente, a principios de la década del noventa, sobre todo a partir de la Ley de Reforma del Estado de 1991, comienza a gestarse en Argentina una serie de políticas que tienden a la instauración del Estado Neoliberal, caracterizado por el desmantelamiento del Estado de Bienestar, el achicamiento del sector público y la privatización de ámbitos tradicionalmente reservados al Estado como la prestación de servicios públicos básicos para la sociedad. En el plano económico, social y cultural, el Estado Neoliberal propicia la liberalización e internacionalización de los mercados, la libre competencia, el fin de los proyectos colectivos y la reificación del sujeto como consumidor.

Para los primeros años del siglo XXI, en un país donde se ha profundizado la polarización social, y donde la fragmentación ya no puede ser analizada como un elemento coyuntural sino como un factor estructural de la realidad local, los investigadores dan cuenta de la existencia y superposición de varios modelos de ciudadanía. Por ejemplo Svampa (2005) delinea tres modelos de ciudadanía: patrimonialista, consumidor y asistencial-participativo, marcando correspondencias con diferentes sectores sociales en tanto modelos de diferente y desigual posibilidad de ejercicio de la ciudadanía.

El politólogo Guillermo O'Donnell acuñó el concepto de "democracia delegativa" para caracterizar las "nuevas democracias" que se construyeron en muchos países de América Latina durante la década de 1990 y que aparecen combinando distintos rasgos que se han vertebrado alrededor de la herencia de los regímenes precedentes autoritarios. Es decir, aparecen teniendo rasgos de continuidad con las dictaduras militares de las décadas del setenta y ochenta. La nueva democracia es de carácter delegativo, porque presenta

<sup>4</sup> El Informe "Nunca Más" de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas Conadep (1994:294) registra que el 69,13% de los desaparecidos tenían entre 16 y 30 años.

<sup>5</sup> En los momentos previos a la sanción de la Constitución Nacional fue Alberdi quien pensó especialmente el rol de los municipios en el proyecto de país que se imponía. En el debate que mantuvo con Sarmiento, a la sazón ambos miembros de la elite gobernante aunque sólo el segundo llegó a la presidencia, sostenía que el rol que debía asumir el régimen municipal implicaba una tajante separación entre administración y política, reduciendo la esfera de la ciudadanía y limitando el margen de acción municipal.

una mayoría electoral que faculta al Poder Ejecutivo, por el término que ha sido electo, a hacer lo que le parezca adecuado para el país, a convertirse en la "corporización y el intérprete de los altos intereses de la nación" y en el único garante del orden social. Otras características de las democracias delegativas son: la corrupción como elemento estructural y la "propagación de zonas marrones" o áreas en que la eficacia de un orden nacional representado por la ley y la autoridad del Estado se desvanecen. Esto conlleva situaciones en las que sectores de la población no acceden con igualdad al cumplimiento de sus derechos y donde la obligación del Estado en la administración de justicia y la seguridad de la población es cuestionada.

## ACERCA DE LO LEGAL Y LO LEGÍTIMO

Transformaciones ocurridas en nuestra la sociedad, construcciones culturales que se han instalado tornándose hegemónicas, y singularmente formas que tomó la micro-sociabilidad, han alejado a muchos sujetos de las instituciones y tornan dificultosa la exigibilidad de derechos y el cumplimiento de responsabilidades. La estructura social polarizada, la segregación urbana en aumento, la fragmentación del sistema educativo, la multiplicación indefinida de gustos, consumos y estilos. Todos términos que describen en el sentido de des-unión, de no reconocimiento de comunidad política, de no ser parte de *un común* sino de *muchos desiguales y distintos*.

La imposibilidad de ser justos entre un *nosotros*, de cierta práctica recíproca de justicia, el no compartir espacios de relación inter clases, los cambios en la estructura de oportunidades provista por el Estado y el mercado de trabajo roen la relación entre individuos. El momento actual se puede caracterizar por un Estado más presente en las necesidades de las familias, especialmente en los sectores populares, pero discutido su rol de garante de la igualdad ante la ley. Por su parte el mercado de trabajo ha pasado de ser un lugar de espacio de experiencia de la ley a terreno de aprendizaje de injusticias propio de lo que sucedía antes de la conquista de los derechos sociales (Kessler: 2004).

A esto se suman altos niveles de desconfianza de la ciudadanía hacia el Estado. Han sucedido cambios socioculturales que enmarcan (en tanto proceso dialéctico, actuando complejamente como causa, consecuencia y transformación) una crisis del Estado que se produce según O'Donnell (1993) en tres dimensiones: territorial, al no tener llegada en todo el país, funcional relacionada a la eficacia de la ley, y simbólica al disminuir la percepción de que la acción del Estado tiende al bien común.

Los/las adolescentes y jóvenes son de los grupos sociales más afectados por las prácticas de violencia institucional. Los casos de "gatillo fácil" en los cuales, de acuerdo al informe de la Correpí para 2003 y 2004, "casi todas las víctimas responden a una misma definición de clase: jóvenes pobres, desempleados y excluidos" (Informe Correpí: 2003 y 2004), sirven de ejemplos paradigmáticos para mostrar una característica relevante de la relación entre este sector social y algunas agencias estatales. Desde la experiencia de esos casos, que se acumulan en la memoria repetitivamente porque no dejan de suceder mes tras mes, nombre tras nombre, en una consecución de acciones injustas e ilegales,<sup>6</sup> se aprende una relación de ciudadanía que entraña desconfianza y temor ante algunos agentes del Estado. La violencia institucional como son y el melodrama de la inseguridad restringen el ejercicio ciudadano, llevando a un incremento de la desconfianza hacia las instituciones estatales, pese a lo cual la escuela continúa gozando de amplia legitimidad.

La historia nacional y su reconstrucción en la memoria colectiva, lleva la impronta de que la violencia institucional, para el caso en su formato extremo de terrorismo de Estado, coloca una mira especial en las nuevas generaciones: el 60% de los detenidos desaparecidos en la dictadura militar eran jóvenes. Esta marca histórica

<sup>6</sup> Luego de la denominada Masacre de Ing. Budge en 1987 donde un grupo de jóvenes fue asesinado en un barrio popular el caso de Walter Bulacio, muerto en una comisaría después de un recital de rock fue de los primeros en captar la atención de la opinión pública. A los que se sumaron, entre tantos otros, el de Sergio Schiavini mientras tomaba algo en un bar producto de disparos de la policía que perseguían supuestamente a delincuentes, los de Mariano Wittis y Darío Riquelme, el de Sebastián Bordón en una comisaría en Mendoza, la llamada Masacre de Floresta donde un policía que trabajaba de custodio privado asesinó a tres jóvenes, o Carla Lacorte quien quedó paralítica al recibir un disparo de la policía durante un tiroteo en el que estuvo atrapada hasta muerte, de Ezequiel Demonty encontrado en aguas del Riachuelo en La Boca después de que a la salida de una bailanta la policía lo detuviera con unos amigos y los hiciera meter en el agua como "escarmiento".

se reactiva en cada acción violenta sobre los y las jóvenes. La ocupación de la esfera pública luego de Cromañón sirve como muestra de la re-creación de una consigna que une simbólicamente dos momentos de la historia, encadenando memorias y reclamos: "Ni olvido ni perdón por las víctimas de Cromañón".<sup>7</sup>

La percepción, sensación o vivencia de un *sin sentido* en un país que se piensa a sí mismo en crisis permanente, inmoviliza. La víctima se traduce en episodios melodramáticos, se teatralizan los acontecimientos, se reitera y evoca la violencia. Por su parte también el delincuente exige las cámaras, que su historia justifique lo que hace, su drama familiar. El sufrimiento y el dolor, eternos acompañantes, reprocesan los conflictos sociales en clave afectiva. La violencia al repetirse aterra, anulando otras dimensiones para comprender los fenómenos que la sociedad atraviesa. La extensión de la legitimación de la justicia por mano propia, la proliferación de alarmas y guardias de seguridad, la idea de que el Estado "no hace nada" (compartida por diferentes clases sociales) y posibilita la emergencia de un discurso hegemónico que señala al movimiento de derechos humanos como que "sólo se ocupan de los derechos humanos de los delincuentes", que pide la implementación de mano dura y pena de muerte, los linchamientos, la emergencia de la teoría lombrosiana, legitimándose así los abusos policiales. Presentando conflictos observados, como si fueran ajenos y cercanos a la vez, desde la silla de la cocina esperando la comida o en una discusión de sobremesa donde pensamos que "todos los políticos son corruptos" o "y qué querés con este país". Pegados a la pantalla miramos por televisión "Policías en acción" o "Cámara Testigo" donde los jóvenes siempre aparecen protagonizando peleas, tragedias o alegrías, una tras otra en una apariencia de similitud, en una sucesión sin explicación, confusos y estereotipados víctimas y victimarios son presentados y se construye un nuevo rostro para el miedo: joven, pobre y desempleado. En este discurso no hay otro camino a seguir que no sea: "hay que poner orden" y "vivir seguros", como si la desigualdad social fuera inevitable, cual melodrama apocalíptico. No vale la pena participar "si total...", este sería el consejo a seguir. En este aspecto resalta Monsivais "no se cree en la autonomía moral de las personas, sino en el fatalismo: unos nacen para ser asaltados y otros para delinquir" (Monsivais, 2005:20).

Nuevas relaciones se configuraron dentro de la sociedad que obligan a repensar las interpretaciones que se venían realizando en torno a las políticas públicas. Por ejemplo en las últimas dos décadas tuvo lugar una creciente individualización de la política donde lo sustancial sería preservar la relación personal que permite no perder el trabajo, mantener el plan, conseguir el ascenso, entrar al boliche, evitar al cana, preservar la elección sexual de miradas ajenas, salvar el matrimonio aunque cueste algunos golpes, conseguir un favor, zafar la multa, que el médico atienda rápido, los hijos/as pasen de grado, conseguir el descuento e innumerables etcéteras. La apelación en tanto sujeto de derecho aparece reemplazada por una lógica de arreglo.

Se vive una época de transición donde los marcos que daban contención a la vida de los individuos mutan, desdibujándose la idea de un tercero que intervenga en los conflictos. El sentido de la justicia se individualiza, bien en el dolor concentrado en los familiares, en la bondad o victimización ante los casos de gatillo fácil. "Era un buen pibe", "no andaba en nada raro" son las frases que desnudan y de alguna forma legitiman que aquellos que no son buenos y andan en cosas raras (con el inconveniente adicional de pensar que es aquello raro) pueden ser objeto de gatillo fácil. En el contexto de la transición democrática de los años ochenta el juicio a las juntas militares limitó las revanchas personales; en la actualidad años de desinstitucionalización y naturalización de la impunidad aportan a la construcción de otras legitimidades, sectorizadas, de unos contra otros, tales como las reivindicaciones de venganza.

Es imperioso dar visibilidad a otras formas que existen de relación entre los y las adolescentes y jóvenes y el Estado. Los crímenes cometidos "a través de" o "desde el Estado", en el sentido tanto del terrorismo de Estado como de vejaciones de derecho por agentes o agencias estatales en democracia, sientan las bases de una enseñanza de inaccesibilidad al cumplimiento de derechos y responsabilidades en la sociedad; erosionando, carcomiendo, el sentido de comunidad política, por la ausencia de un marco reconocido subjetiva y objetivamente por los sujetos, un criterio y sentido común o consensuado, de construcción de legalidad y legitimidad. Lo que claramente las y los jóvenes nombran como "acá las reglas no son iguales para todos". Esta situación no es de ningún modo exclusiva de las nuevas generaciones, en todos los grupos de edad puede reconocerse esta incertidumbre frente al accionar del Estado (muchas veces confundido o convertido en sinónimo de gobierno o funcionarios).

<sup>7</sup> Se refiere a la consigna en relación al accionar de la dictadura militar: "Ni olvido, ni perdón".

En este aspecto se considera que las funciones del Estado deben aportar una visión de futuro, constituir las instituciones necesarias y manejar los conflictos ya que sólo el Estado puede legalizar una nueva realidad institucional que disminuya la incertidumbre.

## LO POLÍTICO Y LA ACCIÓN POLÍTICA

### PARTICIPACIÓN Y DEMOCRACIA

Es posible definir la participación como "aquel conjunto de actos y actitudes que sirven para influir de manera más o menos directa y más o menos legal en las decisiones, en el sistema político o en cada una de las organizaciones políticas, así como en su selección, para conservar o modificar la estructura (y por lo tanto los valores) del sistema de intereses dominantes" (Serrano; 1999:25). El mismo autor, retomando la conceptualización propuesta por Sherry Amstein, señala que existen distintos tipos de participación: la simbólica, la decorativa, la manipuladora. En la participación decorativa y la manipuladora no existe consulta alguna, generalmente no entienden de qué se trata (ni se pretende que lo hagan) o son utilizados para consolidar estructuras de los adultos.

Es necesario no solamente mirar hacia los/las jóvenes y su "supuesta" falta de participación sino plantear desde las políticas públicas, las instituciones y desde los movimientos sociales, tradicionales, nuevos y novísimos qué se hace por ellos y ellas. En este aspecto consideramos fundamental no solo la participación de los/las jóvenes sino la "**participación con decisión**" para generar una correlación de fuerzas tal que permita introducir cuestiones desde sus necesidades. La falta de participación (su déficit) deja espacio libre para la acentuación de los rasgos dominantes del sistema y para los privilegios de unos pocos sobre la mayoría.

Esta materia se presenta en un momento en el cual la escuela media parece estar atravesando una transición desde formas más autoritarias hacia la concreción de un marco democrático y justo. Transición que necesita, tal como señala Sennett (2006) que la política recupere la posibilidad de imaginar. Fue el discurso de Martin Luther King "I have a dream" ("Yo tengo un sueño") el que impulsó a la búsqueda de justicia utilizando un lenguaje que apeló al potencial personal y a la superación de los hábitos de años de separación racial logrando movilizar a numerosos grupos a la acción. Es momento de encontrar para la escuela un discurso que logre superar los hábitos de una autoridad anclada en visos de autoritarismo, de un respeto entendido como sostenimiento de la jerarquía antes que como reciprocidad entre los diferentes actores institucionales.

La concreción de una convivencia democrática en las escuelas ha pasado a ser uno de los anhelos del sistema educativo, muchas veces sustentado en un discurso que busca la armonía y aborrece el conflicto. Uno de los cambios de mayor impacto en la escuela media en la mayoría de las jurisdicciones del sistema educativo argentino tiene que ver con la constitución de nuevos órdenes normativos para regir la disciplina, la convivencia y el gobierno. Diversas investigaciones sobre los reglamentos de convivencia destacan la conformación de normativas que hacen hincapié en los derechos y responsabilidades de los y las alumnos/as más que en las de todos los actores institucionales. De esta forma se desvanece la posibilidad de generar compromisos en torno a derechos que la institución reconoce como expectativas compartidas por los diferentes actores. La norma escolar emerge sustentada en una mirada adultocrática que se combina con una manera de pensar la autoridad rígida, sin posibilidades de ser cuestionada que pareciera orientarse más al sostenimiento de la jerarquía, que a explorar maneras diferentes de respaldarla.

En el espacio de esta materia se propone promover el involucramiento de los y las jóvenes sin igualar participación a consenso. Chantal Mouffe cuestiona la búsqueda de consenso hacia la cual la política democrática tiende en los últimos años, apelando más bien a que "el conflicto en las sociedades democráticas no puede y no debería ser erradicado, puesto que la especificidad de la democracia moderna reside, precisamente, en el reconocimiento y la legitimación del conflicto" (Mouffe, 2005:86). En tanto la distinción nosotros/ellos es constitutiva de la política como espacio de antagonismos y prerrequisito para la formación de identidades, resulta esencial establecerla de manera tal que sea compatible con el

reconocimiento del pluralismo. De esta forma «lo que la política democrática requiere es que los otros no sean vistos como enemigos a ser destruidos sino como adversarios cuyas ideas serán combatidas, incluso de modo virulento, pero cuyo derecho a defenderlas nunca será puesto en cuestión» (Mouffe, 2005:86). Posibilidad de disentir en vez de uniformidad de pensamiento. Adversarios con quienes compartimos una lealtad común hacia ciertos principios pero con los cuales podemos tener interpretaciones diferentes sobre los caminos a seguir. Reflexiones que brindan herramientas para pensar el análisis sobre la manera en la cual se despliegan en la actualidad los vínculos en las escuelas.

## ADOLESCENTES, JÓVENES Y PARTICIPACIÓN POLÍTICA

La irrupción de los y las jóvenes en la escena pública y en el campo de la política se puede ubicar en los movimientos estudiantiles de finales de la década de los sesenta. La rebelión estudiantil de Mayo Francés tuvo su eco en diferentes partes de mundo: Praga (la llamada "Primavera de Praga" en Checoslovaquia), Tlatelolco (México), Córdoba (el "Cordobazo" en Argentina), Berlín, Madrid, Río de Janeiro y Montevideo, entre otros. En estos lugares, las y los jóvenes comenzaron a adherir a la política, por fuera de las estructuras tradicionales de los partidos políticos. Los y las estudiantes se volcaron a las calles junto con los trabajadores/as y los obreros/as y reclamaron la igualdad de derechos, la justicia social, más imaginación y creatividad en las aulas, menos autoritarismo por parte de los profesores y adultos, libertad para vivir y expresar sus sexualidades y el fin de la explotación del hombre por el hombre. Un modo de expresión característico de la rebelión estudiantil de mayo de 1968 fueron los grafitis que los jóvenes pintaban en las calles de París: "La poesía está en la calle", "La imaginación al poder", "Profesores: ustedes nos hacen envejecer", fueron algunas de las consignas que se volvieron paradigma de una época.

Por esos mismos años, centenares de jóvenes en una manifestación en las calles de Washington contra la guerra de Vietnam, entregaban flores a los soldados mientras éstos les apuntaban con fusiles. El lema de esos jóvenes era: "Hagamos el amor y no la guerra". Fueron las primeras manifestaciones públicas de un movimiento social y cultural juvenil que fue llamado "hijos de las flores" o hippies. Se rebelaban contra la sociedad de consumo capitalista y practicaban la vida comunitaria y el amor libre fuera de las ciudades y vestidos con colores llamativos, alejados de toda formalidad. Hacia finales de la década del sesenta y principios de los setenta, muchos jóvenes se integraron a las guerrillas y a los movimientos de resistencia en distintas partes de América Latina como respuesta a las injusticias sociales, a los gobiernos dictatoriales y a las democracias militarizadas que imposibilitaban la participación política por la vía institucional.

En la actualidad, es frecuente escuchar que los/las jóvenes no se interesan por la política, que descreen de todo, son "apáticos/as" y ni siquiera conocen la tradición de los partidos políticos. "Este discurso del sentido común, es refrendado en algunas ocasiones por investigaciones científicas que dan cuenta del bajo interés de los jóvenes por participar de partidos políticos" (Chaves, 2005). Esta afirmación implica una confusión de términos y cuestiones que restringen "lo político" a las estructuras partidarias, y por otro lado, presentan el descreimiento en "los políticos" y "la política" como una característica exclusiva de las nuevas generaciones, y no como un sentido que circula actualmente entre diversos grupos etáreos.

El énfasis en un tipo particular de participación remarca la jerarquía de la palabra adulta a partir de un acercamiento hacia los y las jóvenes sobre cómo ellos "deberían ser". Muchas veces los adultos fomentan un tipo de participación desde una definición de lo que se entiende por la misma que está de acuerdo a preconfiguraciones no construidas por los y las jóvenes, incluso es muy común que aparezcan teñidas de nostalgia sobre cómo era la participación política en su propia juventud. En este punto, quizás valga la pena pensar en formas alternativas de vivir la política y lo político, no necesariamente ligados a lo institucional. Beck (1997) ha señalado que los jóvenes sostienen una negación de la política desde una postura altamente política. La participación adquiere similares características volátiles a otros ámbitos de su vida. Lo que en muchos casos contrasta con la formalidad, la rigidez y la institucionalización de la esfera política más clásica. Esto permite pensar la política y lo político de manera amplia y no restringido a ciertos esquemas institucionales o acerca de cómo debería ser la participación. Implica también que es posible que en las escuelas emerjan formas de participación democrática no coincidentes con las desarrolladas por los adultos o que incluso no serían llamadas por ellos participación pero que dejan huellas más que visibles a partir de entablar relaciones intergeneracionales desde un plano de mayor reciprocidad.

Los y las jóvenes suelen ser protagonistas cuando se generan hechos políticos: las marchas de silencio por el crimen de María Soledad Morales, movilizaciones en reclamo de justicia por el conscripto Omar Carrasco (asesinado a golpes mientras cumplía el servicio militar obligatorio); por Walter Bulacio (asesinado por la policía después de ser detenido al salir de un recital del grupo Los redonditos de ricota), por Sebastián Bordón (muerto en circunstancias misteriosas después de haber sido detenido por la policía mientras estaba en su viaje de egresados), por las víctimas del incendio de la discoteca República Cromañón; por el crimen del maestro Carlos Fuentealba asesinado por la policía en el marco de una manifestación por mejoras salariales. Y también hubo jóvenes en las movilizaciones después de la crisis económica, política y social de diciembre 2001 y están en los movimientos de desocupados/as.

El devenir histórico muestra que los y las jóvenes han participado y participan en política de diferentes maneras. Participar en política no implica solamente votar, ocupar cargos en el gobierno o formar parte de un partido político. Sino también, entre otras acciones, asistir a manifestaciones; supervisar las acciones de los representantes y autoridades públicas; reclamar, opinar, apoyar o criticar las decisiones de los gobernantes; deliberar, dialogar y confrontar pacíficamente las ideas sobre los asuntos de interés público; poner en práctica la decisión de la mayoría, respetando las minorías; informar y ser informado/a de los asuntos públicos, es decir, de aquellas cuestiones que afectan al conjunto de los integrantes de una asociación, una comunidad o el Estado. La palabra política proviene etimológicamente del término griego polis, generalmente traducido por ciudad – Estado, en alusión a la autonomía política de las ciudades griegas antiguas, y en ese sentido, la participación política incluye todas las actividades y acciones que realizan las personas en relación con el Estado y los asuntos públicos.

Graffiti, flores, pancartas, canciones, murales, pintadas, murgas, centros de estudiantes, antorchas: diversos símbolos o formas de expresión han identificado a lo largo del tiempo, la relación entre juventud y participación política. Esos símbolos toman en la actualidad sus propias formas, y es responsabilidad de los adultos que puedan visualizarse como prácticas políticas y cómo formas de informarse, hacer expandir o hacer valer sus derechos. Canciones como *La marcha de la bronca*, *Los dinosaurios*, *¿Por que cantamos?*, *Como la cigarra* representan consignas políticas de diferentes momentos de nuestro país, así como *Todo preso es político*, *La memoria*, o ciertas canciones de La Renga, del reggae suburbano o de la cumbia villera lo son para periodos más actuales.

Adolescentes y jóvenes de estos tiempos parecen encontrarse imbuidos/as por un optimismo individual pero un pesimismo sobre cuestiones sociales, sin por eso dejar de interesarse por la "cosa común". Una serie de investigaciones desarrolladas en los últimos años señalan estos elementos para otros grupos de jóvenes. Pablo Bonaldi (2006), en su trabajo sobre la relación de los jóvenes y la política realizada en torno de la agrupación H.I.J.O.S., da cuenta de jóvenes que buscan que la política los impacte de manera personal, y ya no cambiar el mundo. En las configuraciones políticas resultantes, importa la política en tanto experiencia personal, de allí que se generan lazos con lo próximo y lo cercano, y se dificulta la construcción de un colectivo mayor. A su vez, la pertenencia a grupos cerrados obstaculiza la posibilidad de plantear disensos. De manera similar, en una investigación sobre diversos grupos de jóvenes en la ciudad de La Plata, la autora señala que con su adscripción a los estilos juveniles los jóvenes más que cambiar el sistema buscan ser "alguien en el sistema" (Chaves, 2005). Esta diferencia no es menor: se va de la contracultura al estar integrado aunque en conflicto, como se señaló anteriormente.

Aparecen también lazos horizontales más fuertes, y fraternidades más presentes. Svampa (2005) señala la importancia de los grupos de afinidad para entender la movilización política actual, especialmente la figura del activista cultural que puede movilizarse entre diversas causas y grupos. Por su parte, Julieta Quirós (2006) en su polémico trabajo en barrios populares de la zona sur del Gran Buenos Aires, discute la idea de que haya una "identidad piquetera", y habla más bien del predominio del "estar con los piqueteros". Su trabajo, proponiendo identidades más difusas y menos absolutas que la identidad definida de una vez y para siempre, brinda la oportunidad de reflexionar en torno a la trama de relaciones sociales en las cuales se encuentran insertos los sujetos<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Para profundizar en la cuestión identitaria se recomienda la consulta del ámbito Identidades y relaciones interculturales en este Diseño Curricular.

Quienes hoy son alumnos/as de los tres primeros años de la secundaria tienen una trayectoria de vida política signada por discursos que refieren a crisis e inestabilidades varias y permanentes. Una de las mayores dificultades que atraviesan los sujetos y las instituciones es construir niveles de confianza y planes comunes que se extiendan al mediano y largo plazo. La idea de crisis permanente sólo permite pensar en el corto plazo, acortándose el horizonte de expectativas en el cual los sujetos se imaginan.

Un proyecto colectivo como el que propone la materia Construcción de Ciudadanía implica colocar cuestiones en términos políticos –discutir, analizar accionar-. No solo porque muchos de estos proyectos pueden tener un objetivo políticamente identificable sino también porque pone en relación a diversos actores de la sociedad civil –docentes, alumnas y alumnos, directivos, padres, organizaciones comunitarias, etcétera- entre sí y con diversos organismos del Estado –o al menos uno es la escuela-. Hacer un proyecto colectivo implica fijarse una legalidad, establecer acuerdos de convivencia y de marcos de decisión que pongan en práctica la decisión de la mayoría y respeten a las minorías, implica responsabilizarse de que todos sean incluidos en el proyecto en un clima y un marco democráticos. Además es probable que el proyecto tenga objetivos políticos más o menos manifiestos: desde el reclamo de ciertos derechos y libertades que se consideren violados en un barrio, una comunidad o una ciudad, medidas de gestión pública, y/o cumplimiento de responsabilidades, hasta ciertas acciones que impliquen cuestionar las formas de relación entre el Estado y la sociedad civil o reestablecer, crear o recrear lazos de solidaridad social.

## INCIDIR EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Una vez presentadas estas cuestiones queremos bajo este subtítulo intentar pensar los cambios a nivel macro y sus vínculos e interrelaciones con la cotidianeidad. Un primer punto a señalar es el por qué de la importancia de las políticas públicas en particular y del Estado en general.

El análisis de las políticas públicas resulta de vital importancia ya que mediante ellas, como bien señala Molinet “los gobiernos ponen en práctica cursos de acción, es decir modifican las condiciones de vida” (1993:37). Las condiciones de una política pública nos sirven para observar su trascendencia: son soberanas (por encima de todas las demás), tienen un carácter universal al valer para todos/as las y los ciudadanos y son obligatorias al estar respaldadas en última instancia por la fuerza. Descubrir de qué manera se toman las decisiones, quiénes son los actores estatales y/o sociales preponderantes, los recursos, las restricciones, en definitiva la realidad institucional de cada país en general, y de cada establecimiento en particular nos ayuda para comparar la diferente capacidad para responder a los desafíos que deben afrontar.

El enfoque interrelacional nos permite ver de qué manera interactúan Estado y sociedad –y la forma en que se van resolviendo los conflictos–, al reconocer los intereses de los distintos actores mediante el doble proceso de autonomía frente a los actores sociales influyentes, y de articulación con los mismos a través de redes formales e informales. Sólo entendiendo ambos procesos podemos analizar las políticas públicas en su dimensión de surgir de un Estado no monolítico que se relaciona con una sociedad compleja. Los actores sociales se vinculan con el Estado a través de variadas formas y procedimientos y adaptándose a las diversas reglas de juego existentes de acuerdo al ámbito en el que se produzcan.

Las políticas públicas implican una serie de pasos que aquí intentaremos resumir brevemente. En primer lugar el inicio de toda política pública se encuentra en que determinado problema se convierte en una cuestión socialmente problematizada ya que afectan los intereses de algún o algunos actores políticos. Ahora bien, las relaciones Estado-sociedad van configurándose en forma continua a través de las instituciones que dan un marco que coloca los límites e influyen especialmente en la forma en que determinado entramado institucional condiciona las percepciones y expectativas de los que están en él.

No todos los problemas están presentes en la agenda pública y a la vez no todos los que se encuentran en ésta se hallan en la agenda gubernamental. No siempre los problemas que encontramos en esa agenda pasan a la agenda gubernamental, incluso muchas veces los decisores gubernamentales introducen nuevos temas que no estaban presentes en la sociedad, por lo tanto la agenda institucional o gubernamental es “el conjunto de asuntos explícitamente aceptados para consideración seria y activa por parte de los encargados de tomar decisiones” (Tamayo Saéz, 1997:289). Ahora bien, al decir de

Lechner “la inclusión de un problema en la agenda institucional es una condición necesaria, pero no suficiente, para que el problema dé lugar a una política pública que intente solucionarlo” (1996:12).

La agenda pública es sumamente variable porque que un problema se convierta en una cuestión socialmente problematizada depende de los intereses de distintos actores sociales y estos intereses cambian constantemente. Esto demuestra una vez más la necesidad de analizar la política pública en base a la interrelación Estado-sociedad que permite descubrir las complejas conexiones, configuraciones y articulaciones sociales que se producen sobre los problemas que surgen en determinado país. La comparación entre la agenda pública y la agenda gubernamental muestra la dinámica y los conflictos presentes en dicha relación.

Es importante llamar la atención que la relación Estado-sociedad también se configura en el plano de las ideas. La cultura política demarca el campo de posibles, los límites de lo pensable en cada institución en particular y en cada sociedad en general. Muestra la naturaleza de los derechos de los sujetos y los reclamos legítimos así como las desigualdades toleradas.

Estado y política es el ámbito para situar los intereses de las y los jóvenes en su vinculación con el Estado, la política (en su sentido más tradicional) y lo político, como pensamiento y acción transformadora de la realidad. Es el ámbito donde enmarcar los proyectos críticos de las y los jóvenes en relación al accionar del Estado y al funcionamiento de las instituciones democráticas. Es el ámbito que dará cabida a sus nuevas formas de institucionalidad, de organización y de intervención en la esfera pública. Y desde esta inclusión y discusión de sus prácticas como formas legítimas de acción, de la relación con –y entre–ellas y ellos como sujetos políticos válidos, y de las interacciones que puedan establecer con otros sujetos, se podrán llevar adelante proyectos en el aula, en la escuela y en la comunidad en un marco democrático de construcción ciudadana.

## Ejemplos de trabajo didáctico para proyectos en el ámbito Estado y Política

### *Ejemplo A: Seguridad*

Una escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires sufre el impacto de la muerte violenta de dos alumnos en el término de un mes. Las conversaciones sobre los hechos, las preguntas de ¿por qué?, ¿cómo?, están en el aula y emergen en el trabajo sobre intereses y prácticas que la profesora de Construcción de Ciudadanía realiza. Acuerdan profundizar en el tema a través de un proyecto en la materia. La docente planifica entonces acciones de enseñanza. Los primeros datos disparadores que surgen sobre los casos son: Los dos jóvenes eran del Polimodal con el que se comparte el edificio y trabajaban como deliverys en dos casas de comida y murieron al ser arrolladas sus motocicletas. Según el reglamento de los negocios en los cuáles trabajaban tenían un plazo de tiempo estipulado para la entrega de la mercadería en los domicilios. El municipio está a punto de renovar sus autoridades y los discursos y las propuestas de los candidatos electorales giran en torno a mejorar la seguridad barrial en función del aumento de hechos delictivos en la comunidad.

Sugerencias para avanzar en la enseñanza:

- Uno de los ejes en torno a los cuáles gira la problemática planteada es la del rol y las funciones del Estado y por lo tanto, del tipo de Estado que está en juego.
- Análisis del contexto sociocultural, los sujetos intervinientes y el ejercicio de la ciudadanía en la situación planteada.
- Puede ser útil que el docente, a través de diferentes técnicas, proponga a los alumnos/as un recorrido por las distintas modalidades de Estado en Argentina y qué tipo de vinculaciones establecieron cada una de ellas con la sociedad civil. Mediante historias de vida de obreros de principios del siglo XIX o de entrevistas en profundidad a trabajadores de diferentes generaciones se pueden intentar visualizar diferentes tipos de Estado y caracterizar diversas luchas en pro de la exigibilidad de derechos a lo largo del tiempo.
- Una forma de sistematizar la información puede ser a través del presente cuadro:

Tipo de Estado (características)	Condiciones de vida de los trabajadores	Luchas de los trabajadores para adquirir derechos de ciudadanía

- El/la docente puede proponer también debates en torno a las siguientes preguntas:  
¿Qué tipo de Estado queremos en la actualidad? Diseñe las características de ese Estado. ¿Qué funciones tendría? ¿Qué derechos debería asegurar? ¿Qué responsabilidades? ¿A quiénes debe incluir?
- Otros debates pueden girar en torno a la problematización del concepto de seguridad y a la confrontación del discurso de la "seguridad" con el contexto socio cultural. Relación entre el discurso de la seguridad y el discurso del miedo al otro y por lo tanto de la imposibilidad de establecer lazos sociales. ¿Acaso no es función del Estado "asegurar", "brindar" seguridad a los trabajadores? ¿La seguridad y la ciudadanía pueden variar en función del contexto socio cultural? ¿La seguridad solo puede ser exigible para algunos? Pueden ser algunas de las preguntas / ejes del debate.

El proyecto puede avanzar para llevar a cabo diferentes acciones en torno a derechos y responsabilidades, entre las cuales, podemos destacar:

- Elaboración de campañas de información o de protesta –afiches, marchas, dibujos, graffittis, pancartas, volantes, periódico o radio estudiantil, uso de medios de comunicación, entre otros– con el propósito de socializar y concienciar e instalar la problemática planteada a nivel institucional y comunitario.
- Articulación con sociedades civiles, sociedades de fomento, ONGs, sindicatos u otras organizaciones que tengan como objetivo la exigibilidad de derechos, ya sea como derechos humanos en general, laborales o que se comprometan con la problemática.
- Elevar propuestas a los partidos para que contemplen la problemática en sus plataformas electorales.
- Redacción y elevación de notas o cartas firmadas al Concejo Deliberante.

### *Ejemplo B. La excursión*

Luego de algunas clases de Construcción en Ciudadanía y de fortalecimiento del vínculo con el/la docente, las y los alumnos/as, que se empiezan a sentir escuchados, se animan a plantear una preocupación que tienen y que varias veces han dado a conocer, a veces en tono de queja o comentario, pero que consideran no ha sido tomado. El planteo está relacionado con que ellos nunca salen de excursión, y que la única lección paseo que hicieron fue a una fábrica de la localidad que muchos de ellos ya conocen dado que algunos de sus padres o familiares trabajan allí.

Ante este planteo el/la docente podría:

- Interpelar a los y las alumnos/as del por qué este planteo no fue tomado "en serio" dentro de la institución escolar, qué creen ellos que piensan los docentes y los directores sobre el mismo, y también sobre los alumnos/as que quieren salir de la escuela, o tal vez sobre la responsabilidad civil, o sobre la disposición o no de micros y los costos, o sobre los gustos y deseos de los adolescentes particulares (sector social, barrio, géneros, otras pertenencias). De este modo se podrá situar la problemática en un determinado contexto.
- Indagar sobre prácticas de los y las alumnos/as, como ser si conocen el centro de la ciudad, si circulan por él, si salen del barrio o dentro del barrio dónde se juntan con amigos, qué hacen, si les gusta ir a las plazas y ver los espectáculos que dan algunos grupos de artistas callejeros, las ferias hippies, si fueron alguna vez a un museo de arte, si cuando circulan por la ciudad tienen inconvenientes: cuáles, con quién, por qué creen que pasa, les pasa a todos pueden ser preguntas disparadoras para problematizar y complejizar en términos de visibilizar la desigualdad y los derechos y responsabilidades.
- Visualizar los saberes que los y las alumnos/as tienen sobre los lugares donde pasan cosas interesantes, como dijo un alumno al referirse a su voluntad de conocer, por ejemplo la Plaza de Mayo, o la cancha de un equipo. Los saberes sobre la importancia de conocer otras cosas que vayan mucho más allá de lo que necesitan para lo puramente autoconservativo o lo instrumental para el mercado de trabajo, la voluntad de ponerse en contacto con otras instituciones y sujetos que alimentan la posibilidad de nuevos recorridos. La experiencia en la búsqueda en Internet sobre lugares donde ir, ofertas culturales, horarios y costos.

Luego de este recorrido se podrá tomar conciencia de la temática principal sobre la cual pensar un proyecto, la que está enmarcada dentro del ámbito Estado y Política en términos del reclamo de la instalación de micro- políticas y macro- políticas que propicien una distribución más equitativa y democrática del capital cultural para las y los adolescentes y jóvenes, quienes exijan vivir, circular

y disfrutar de ciudades, pueblos y parajes libremente y tener acceso efectivo a bienes simbólicos, a través de la escuela como agente del estado que actúa en la restitución de derechos.

El proyecto puede prever las siguientes acciones:

- Que un grupo redacte una nota pidiéndole al Equipo Directivo la reconsideración de la posibilidad de hacer algunas lecciones paseo, explicando algunos de los motivos por los cuales consideran de importancia esta opción didáctica.
- Se puede interrogar a docentes de otras materias sobre qué lugares ellos o ellas recomiendan conocer y qué se puede ver o hacer en ellos
- Realizar una búsqueda en Internet sobre las muestras existentes en el momento, teniendo en cuenta a determinados artistas o a determinadas temáticas.
- Analizar qué luchas políticas y sociales constituyeron a una obra en obra de arte, qué estéticas se impusieron en la ciudad y en qué momento histórico, qué políticas económicas y sociales produjeron la segregación en la ciudad.
- Redactar una carta a la municipalidad para se intensifique el proyecto de Desarrollo Social, de dar micros gratis para las escuelas (este paso es especialmente estratégico).
- Luego de vivir la experiencia de circular por otros espacios y de ver otros modos de expresión como ser los artísticos, se puede diseñar una exposición de las fotos obtenidas en el recorrido constituyéndose los propios alumnos en "curadores" de la misma, y que tal vez tenga el objetivo de mostrar no solo lo visto, sino también despertar expectativas y expandir horizontes y acercar la experiencia a otros compañeros de la escuela.
- La misma exposición se puede colgar luego en el Consejo Deliberante o en la Municipalidad para lograr una verdadera instalación del tema en las agendas de los políticos y contagiar a otros jóvenes que la vean en deseo de replicar la experiencia.

De esta manera este proyecto llevado a cabo por los alumnos/as de la escuela puede ser un claro ejercicio ciudadano en la medida en que lucha, y se garantiza a sí mismo, una distribución más justa y democrática del capital cultural.

Son muy importantes para el desarrollo del proyecto tener en cuenta los ámbitos Arte, Comunicación y tecnologías de la información y Ambiente como ámbitos secundarios.

## BIBLIOGRAFÍA

Agamben, Giorgio, *Homo Sacer*. Valencia, Pre-Textos, 1998.

Beck, U., *Hijos de la libertad*. México Fondo de Cultura Económica, 1997.

Bobbio, N., *Derecha e izquierda, Razones y significados de una distinción política*. Madrid, Taurus, 1995.

Bonaldi, P., "Hijos de desaparecidos. Entre la construcción de la política y la construcción de la memoria", en Jelin, E. y Sempol, D. (comp.) *El pasado en el futuro: los movimientos juveniles...* Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editora Iberoamericana, Social Science Research Council, 2006.

Botana, Natalio, *El orden conservador*. Buenos Aires, 1986.

Ciappina, Carlos, Tipos de Estado. Articulación entre Estado y sociedad. Provincia de Buenos Aires. Documento IPAP. [www.ipap.sg.gba.gov.ar](http://www.ipap.sg.gba.gov.ar)

Chaves, M., "Los espacios urbanos de jóvenes en la ciudad de La Plata". Tesis doctoral. 324 págs. Facultad de Ciencias Naturales y Museo, UNLP, 2005.

Constitución de la Nación Argentina.

Constitución de la Provincia de Buenos Aires.

CORREPI (Comisión contra la Represión Policial e Institucional). Informe. Disponible en [www.corrrepi.lahaine.org](http://www.corrrepi.lahaine.org)

Cueli, Hugo Oscar, Constitución de la provincia de Buenos Aires, anotada y comentada. Buenos Aires, La Ley, 1996.

Fitoussi, J. P. y Rosanvallon, P., *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires, Manantial, 1997.

IPAP, *Cartilla de Inducción por la administración pública. Panorama del Estado y la provincia de Buenos Aires*. La Plata, 2005 IPAP. [www.ipap.sg.gba.gov.ar](http://www.ipap.sg.gba.gov.ar)

James, Daniel, *Resistencia e integración. El peronismo y la clase trabajadora argentina 1946-1976*. Buenos Aires, 1990.

Kessler, G., "Adolescencia, pobreza, ciudadanía y exclusión" en Irene Konterllnik y Claudia Jacinto (comp.) *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*, Buenos Aires, UNICEF, Losada, 1996.

Kessler, G., *Sociología del delito amateur*, Buenos Aires, Paidós, 2004.

Iriarte, Alicia, *Modelos de Estado en Argentina*. Documento IPAP. [www.ipap.sg.gba.gov.ar](http://www.ipap.sg.gba.gov.ar)

Iriarte, Alicia, Vázquez, Mariana y Bernazza, Claudia. *Democracia y Ciudadanía*. Documento IPAP. [www.ipap.sg.gba.gov.ar](http://www.ipap.sg.gba.gov.ar)

Landau, Matías. "Los múltiples significados de ser ciudadano. Ciudadanía y construcción de subjetividades en la Buenos Aires actual" en Murillo, S. (coord.) *Sujetos a la incertidumbre. Transformaciones sociales y construcción de subjetividad en la Buenos Aires actual*. Buenos Aires, Centro Cultural de la Cooperación, 2003.

Landau, Matías, "Ciudadanía y ciudadanía juvenil". Conferencia dictada en el marco del Programa de Transformaciones Curriculares. Materia Construcción de Ciudadanía. DGCyE. La Plata, Mayo de 2006.

Lechner, N., *Tres formas de coordinación social. Un esquema*. México. Mimeo, 1996.

Ley de Ministerios de la provincia de Buenos Aires N° 13175.

Ley provincial N° 10.430.

Marshall, T.H. y Bottomore, Tom. *Ciudadanía y clase social*. Buenos Aires. Losada, 1998.

Martín Criado, E., "La construcción de los problemas juveniles" en *Revista Nómadas*, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Universidad Central, Octubre 2005, N° 23, Bogotá, 2005.

Molinet, J., "Electores, políticos y burócratas: dificultades, características en el juego de políticas públicas", en *Perfiles Latinoamericanos*, Año 2, N° 3, México, 1993.

Monsivais, C., "Se sufre porque se aprende (de las variedades del melodrama en América Latina)", *Seminario Educar la mirada*, Flacso/Fundación Osde, junio 2003.

Mouffe, C., "Política y pasiones: las apuestas de la democracia" en Arfuch, L. (comp.) *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*. Buenos Aires. Paidós, 2005.

O'Donnell, G., "Estado, democratización y ciudadanía", en *Nueva Sociedad*, N° 128, Caracas, Venezuela, diciembre 1993.

Ollier, M., *Golpe o revolución: la violencia legitimada, Argentina 1966-1973*, Buenos Aires, Eduntref, 2005.

Ozslak, Oscar, *La formación del Estado argentino. Orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires, Ariel Historia, 1997.

Ozslak, Oscar, De menor a mejor: el desafío de la segunda reforma del Estado.

Revista nueva sociedad 160. Venezuela, 1999.

Pagani, Laura, La cultura organizacional. Documento IPAP. [www.ipap.sg.gba.gov.ar](http://www.ipap.sg.gba.gov.ar)

Subsecretaría de Gestión Pública; Plan Trienal de la Gestión Pública 2004-2007. [www.ipap.sg.gba.gov.ar](http://www.ipap.sg.gba.gov.ar)

Quirós, J., *Cruzando la Sarmiento. Los piqueteros en la trama social del sur del Gran Buenos Aires*, Colección "Serie Etnográfica". Buenos Aires, Editorial Antropofagia y Centro de Antropología Social del IDES, 2006.

Sennett, R., *The culture of the new capitalism*. New York, Yale University Press, 2006.

Serrano, J. y Sampere, D., *La participación juvenil en España*. Barcelona, Fundación Ferrer i Guardia, 1999.

Svampa, M., *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires, Taurus, 2005.

Tamayo Sáez, M., *El análisis de las políticas públicas*. Madrid. Alianza Universidad, 1997.

## RECURSOS EN INTERNET

Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) <http://www.cic.gba.gov.ar>

Comisión Provincial por la memoria [www.comisionporlamemoria.org](http://www.comisionporlamemoria.org)

Contaduría General <http://www.cgp.gba.gov.ar/>

Dirección General de Cultura y Educación <http://abc.gov.ar>

Escribanía General de Gobierno <http://www.egg.gba.gov.ar>

Fiscal de Estado <http://www.fiscalia.gba.gov.ar>

Honorable Tribunal de Cuentas <http://www.tribctas.gba.gov.ar>

Honorable Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires. [www.hcdiputados-ba.gov.ar/](http://www.hcdiputados-ba.gov.ar/)

Honorable Cámara de Senadores de la Provincia de Buenos Aires. [www.senado-ba.gov.ar/](http://www.senado-ba.gov.ar/)

Jefatura de Gabinete <http://www.jg.gba.gov.ar>

Instituto Cultural <http://www.ic.gba.gov.ar>

Instituto Provincial de la Administración Pública [www.ipap.sg.gba.gov.ar](http://www.ipap.sg.gba.gov.ar) – Dentro de la página a través del link [www.ipap.sg.gba.gov.ar/dfyc/dfyc.htm](http://www.ipap.sg.gba.gov.ar/dfyc/dfyc.htm) se obtiene acceso a material de lectura.

Ministerio de Gobierno <http://www.gob.gba.gov.ar>

Ministerio de Economía <http://www.ec.gba.gov.ar>

Ministerio Infraestructura, Vivienda y Servicios Públicos <http://www.mosp.gba.gov.ar/>

Ministerio de Seguridad <http://www.mseg.gba.gov.ar>

Ministerio de Justicia <http://www.mjus.gba.gov.ar>

Ministerio de Asuntos Agrarios <http://www.maa.gba.gov.ar>

Ministerio de la Producción <http://www.mp.gba.gov.ar>

Ministerio de Salud <http://www.ms.gba.gov.ar/>

Ministerio de Trabajo <http://www.trabajo.gba.gov.ar>

Ministerio de Desarrollo Humano <http://www.desarrollohumano.gba.gov.ar>

Secretaría General de la Gobernación de la Gobernación <http://www.sg.gba.gov.ar>

Secretaría de Prensa y Comunicación Social <http://www.spd.gba.gov.ar>

Secretaría de Derechos Humanos <http://www.sdh.gba.gov.ar/>

Secretaría de Derechos Humanos Ministerio de Justicia y derechos humanos de la Nación [www.derhuman.jus.gov.ar](http://www.derhuman.jus.gov.ar)

Secretaría de Turismo y Deporte <http://www.styd.gba.gov.ar/>

Secretaría de Política Ambiental <http://www.spa.gba.gov.ar/>

Subsecretaría de la Gestión Pública, Ministerio de Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. [www.gestionpublica.sg.gba.gov.ar/](http://www.gestionpublica.sg.gba.gov.ar/)

Subsecretaría de Promoción y Protección de los Derechos del Niño. Ministerio de Desarrollo Humano de la Provincia de Buenos Aires.

Tesorería General <http://www.tesoreria.gba.gov.ar>

## PELÍCULAS SUGERIDAS

25 Watts (Uruguay), Pablo Stoll, 2001

Ahora o nunca (Italia), Gabriele Muccino, 1999

**American History X** (Estados Unidos), Tony Kaye, 1998

Amores perros (México), Alejandro González Iñárritu, 2000

Billy Elliot (Inglaterra), Stephen Darldry, 2000

Bolivia (Argentina), Adrián Caetano, 2001

Busco mi destino (Estados Unidos), Dennis Hooper, 1969

Caterina en Roma (Italia), Paolo Virzi, 2003

**Como una imagen** (Francia), Agnes Jaoui, 2004

Como un avión estrellado (Argentina), Ezequiel Acuña, 2005

Corre, Lola, Corre, (Alemania) Tom Tykwer, 1999

Cuenta conmigo (Estados Unidos), Rob Reiner, 1986

Dársena Sur / Parte "El Ruso" (Argentina), Pablo Reyero, 1997

Descubriendo el amor (Suecia), Lukas Moodisson, 1999

Dogville, Lars Von Trier, 2003

Elephant (Estados Unidos), Gus Van Sant, 2003

Elling (Noruega), Petter Naess, 2001

El casamiento (Inglaterra), Damien O'Donnell, 1999

El joven manos de tijera (Estados Unidos), Tim Burton, 1990

Haz lo correcto (Estados Unidos), Spike Lee, 1989

Kids (Estados Unidos), Larry Clark, 1995

Krampack (España), Cesc Gay, 2000.

La dignidad de los nadie (Argentina), Fernando "Pino" Solanas, 2005

La escapada (Il sorpasso), (Italia), Dino Risi, 1962

La guerra de las galaxias (Estados Unidos), George Lucas, 1979

La patagonia rebelde (Argentina), Héctor Olivera, 1974

Las mujeres verdaderas tienen curvas (Estados Unidos/México), Patricia Cardoso, 2002

Las vírgenes suicidas (Estados Unidos), Sofia Coppola, 2000

Las voces del silencio (Alemania), Caroline Link, 1995

Los educadores (Alemania), Hans Weingartner, 2005

Los inútiles (Italia), Federico Fellini, 1953

Los muchachos no lloran (Estados Unidos), Kimberly Peirce, 1999

Los rubios (Argentina), Albertina Carri, 2002

Los soñadores (Italia, Francia, Gran Bretaña), Bernardo Bertolucci, 2003

Los últimos días de la disco (Estados Unidos), Wilth Stillman, 1998

Machuca (Chile), Andrés Wood, 2004

Memorias del saqueo (Argentina), Fernando "Pino" Solanas, Argentina, 2003  
Mi nombre es Sam (Estados Unidos), Jessie Nelson, 2001  
Mi vida en rosa (Bélgica), Alain Berliner, 1997  
Nadar solo (Argentina), Ezequiel Acuña, 2003  
Pizza, birra y faso (Argentina), Bruno Stagnaro e Israel Caetano, 1997  
Storytelling (Estados Unidos), Todd Solondz, 2001  
Tatuado (Argentina), Eduardo Raspo, 2005  
Temporada de patos (México), Fernando Eimbcke, 2005  
Una luz en el infierno (Estados Unidos), Robert de Niro, 1993

5. **ÁMBITO DE CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA:  
IDENTIDADES Y RELACIONES  
INTERCULTURALES**

---



# ÍNDICE

Introducción.....	121
Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa .....	122
Diferencias y desigualdades: reconocimiento mutuo y exigencia de redistribución .....	125
Diversidad y complejidad: orientaciones para prácticas educativas interculturales.....	126
Ejemplos de trabajo didáctico para proyectos del ámbito Identidades y relaciones interculturales.....	128
Ejemplo A: Jóvenes trabajadores en zonas rurales.....	128
Ejemplo B: Siendo mujeres migrantes.....	129
Ejemplo C: Identidades originarias en las ciudades .....	129
Ejemplo D: Somos del barrio .....	130
Bibliografía.....	131
Recursos en internet .....	134
Películas sugeridas.....	134

# INTRODUCCIÓN

Construir una perspectiva intercultural en educación supone revisar y comprender en su complejidad tanto las concepciones acerca de los niños y niñas, adolescentes, jóvenes y adultos que pueblan las aulas y acerca de los docentes, de su formación inicial y continua. Supone incluir en todas las dimensiones de las prácticas escolares la cuestión de la interculturalidad como perspectiva pero también como estrategia y como contenido, generando espacios para el debate y la discusión de las tramas institucionales en que los vínculos pedagógicos tienen lugar, los contenidos que son transmitidos, las relaciones que se establecen entre escuelas, alumnos y alumnas y constelaciones familiares así como con organizaciones socio-comunitarias y movimientos sociales, entre otras.

Partir de una perspectiva cultural significa considerar que en toda práctica social se encuentran involucradas cuestiones de significado. Significados que se inscriben en la trama de tensiones que envuelven los debates alrededor del eje homogeneidad cultural-heterogeneidad cultural al interior de los estados nacionales y en relación a los procesos de globalización. Esos significados que se expresan tanto en los diseños curriculares como en las prácticas escolares, se construyen en un escenario caracterizado por los procesos de afirmación de las identidades y diferencias expresadas en términos de género, edad, religión, etnia, generación, sexualidad, clase social, lenguaje, etc, que han sido definidas, desvalorizadas y discriminadas por representar lo otro, lo diferente, lo inferior (Moreira, 2002).

La formación de las identidades se configura a través de múltiples experiencias y procesos de socialización en la confluencia de distintos flujos de significado que lleva a un proceso cultural generativo y a una gestión crítica y creativa de los recursos disponibles dentro de la propia cultura. Las diferencias de generación, género, sexo, nacionalidad, etnia, religión, etc., incluyen también los hiatos producidos por las diferencias de pensamiento y las asimetrías entre creencias o sentimientos. La "identidad" habla más de las múltiples identificaciones a las que los sujetos adscriben que de una estructura cristalizada, permanente de costumbres y modos de ser (Remedi, 2002).

Las identidades y diferencias son representaciones simbólicas socialmente construidas y no legados pasivamente heredados. El trabajo de crear cultura es una actividad permanente de toda la sociedad, la cual resulta conflictiva debido a que diversos actores sociales compiten por imponer sus propias representaciones simbólicas (Mato, 1994), las que constituyen procesos de producción de significados sociales a través de los diferentes discursos. Los significados creados y que estructuran los diferentes discursos, expresan las formas particulares en que el mundo social es representado y conocido. Los significados no son creados y colocados en circulación de forma individual y desinteresada, ellos son producidos y puestos en circulación a través de relaciones sociales de poder (Silva, 1995), en tanto las sociedades, más que "mosaicos de distintas culturas", constituyen "constelaciones de diferentes grupos de poder" (Crehan, 2004).

De esta manera, las identidades nunca tienen un significado fijo y acabado, se redefinen en múltiples y continuos procesos de representación y reconocimiento, constituyendo un relato reconstruido incesantemente. Es así que el cuadro social en nuestras escuelas evidencia la necesidad de comprender y atender a las demandas y conflictos derivados de las diferencias de nacionalidades, étnicas, religiosas, regionales, locales o de género, entre otras. El aislamiento y las dificultades escolares de niñas y niños que llegan a las instituciones educativas desde otras provincias, de países limítrofes o de la región asiática o del este europeo, debido a la necesidad de trabajo de sus progenitores, y los problemas de adolescentes y jóvenes que migran por la falta de oportunidades en sus localidades de origen, son algunas de las situaciones de aquellos que son nominados despectivamente como "recién llegado", "diferente", "extranjero" o "cabeza". Las connotaciones de palabras como "indio" y "negro", "machona" y "nenita", son usadas agresivamente por niñas y niños, adolescentes y adultos en las escuelas.

En nuestra experiencia escolar cotidiana nos encontramos con jóvenes que son discriminados y sufren diversas formas de estigmatización por parte de compañeros y docentes. Muchas veces las imágenes que se construyen y circulan socialmente sobre las personas con discapacidades, pobres, indígenas, mujeres, homosexuales y otros grupos subalternos pueden ser despectivas y degradantes para ellos, causándoles sufrimiento y humillación, siendo que tales representaciones despreciativas son casi siempre producidas

para la legitimación de la exclusión social y política de los grupos discriminados. En este sentido, la dinámica cultural de la escuela no puede pensarse por fuera de las disputas entre grupos sociales y del juego de poder de las distintas culturas. Las asimetrías que hoy existen en el contexto de la provincia de Buenos Aires y que se expresan en el cotidiano escolar, se esconden en una forma escolar que aparece en su carácter homogeneizador ocultando estas diferencias y evocando una cultura dominante.

Es importante conocer y reconocer que la vida cotidiana de las/los adolescentes y jóvenes está marcada por el peso de lo local tanto como de lo global, de las relaciones cara a cara como de aquellas desarrolladas o complementadas en el espacio virtual, por las nuevas formaciones familiares, lo que va dando forma a las simbolizaciones juveniles en las múltiples y concretas situaciones sociales. Las formas de sociabilidad puestas en juego en la familia, en los grupos de pares, en la escuela y en relación a las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC), entre otras, por los grupos de jóvenes que asisten a las escuelas pueden ofrecer insumos para comprender y repensar los procesos y contextos educativos.

A veces, las instituciones educativas difícilmente creen que ellas sean parte de la problemática de las prácticas culturales juveniles y mucho menos uno de los muchos factores promotores de su configuración. Sin embargo, de forma lenta pero creciente, los educadores están reconociendo que los estudiantes en las escuelas presentan no sólo diferencias de procedencia en cuanto a la clase social sino también diferencias culturales como etnia, religión, género, generación, lengua o capacidades especiales y que, por otra parte, esta diversidad debe estar representada, de alguna forma, en los lineamientos de la política educativa y en los currículos escolares. En este sentido, también es posible observar un movimiento de resurgimiento de las identidades regionales que no son inmutables e invariables sino, por el contrario, son producto de todo un constructo histórico particular en un espacio geográfico determinado, a partir de los cuales, diferentes grupos o conjuntos poblacionales, se diferencian. Así, en nuestra provincia se produce un proceso de reafirmación de la identidad bonaerense fundado en la revitalización de la memoria histórica y de reconocimiento del amplio y diverso repertorio cultural que hoy configura a la provincia de Buenos Aires.

Sin embargo, junto a esta tendencia, también persisten las dificultades que muchos docentes ponen en evidencia al abordar en el contexto escolar las *diferencias*, ya sea respecto de los niños de sectores populares en general, de los migrantes internos o externos, de los *diferentes* por su aspecto físico, su pertenencia étnica, religiosa o su orientación sexual, etc. En diversas oportunidades esos problemas parecen inexistentes o son simplemente negados en el ámbito escolar, resaltando sólo aquellas características o prácticas que suponen asociadas a las condiciones de pobreza, quitándole incidencia a las discriminaciones y diferencias (Neufeld y Thisted, 1999).

Esto no significa desconocer que los contextos de pobreza inciden sobre la constitución misma del sujeto niño/a y adolescente, en tanto implican su expulsión del tiempo de la infancia y de la adolescencia previsto en el entramado social moderno. Frente a un contexto cada vez más globalizado, se corrobora el avance de los procesos de exclusión urbana que afectan y condicionan la constitución de niñas, niños y adolescentes como sujetos de derecho. Ante estos mecanismos de exclusión, la escuela puede recuperar las múltiples articulaciones entre educación y pobreza y producir condiciones de inclusión para quienes habitan. Reconocer los contextos de pobreza contribuye a comprender y develar las relaciones de desigualdad en las que estos sujetos pugnan por ser incluidos, reconocidos y nominados (Redondo, 2004).

## INTERCULTURALIDAD COMO PERSPECTIVA POLÍTICA, SOCIAL Y EDUCATIVA

La visión de la interculturalidad que proponemos y promovemos está orientada a favorecer la interrelación entre diferentes grupos socioculturales, afecta a la educación en todas sus dimensiones y favorece una dinámica de crítica y autocrítica, valorando la interacción y comunicación recíprocas (Candau, 2002).

Reconoce que vivimos en sociedades desiguales en la que existen algunos grupos con mayor o menor capacidad de hacer prevalecer sus concepciones del mundo, sus valoraciones sobre lo social y también, sus modos de hablar, por poner solo algunos ejemplos. Así, las situaciones de injusticia en

las diversas dimensiones de la vida cotidiana se ven agravadas cuando se manifiestan en conjunto con problemas vinculados a la discriminación por motivos étnicos, religiosos, de género, orientación sexual, nacionalidad o de exclusión socioeconómica.

Una educación intercultural propone pensar una educación para todos los sujetos y no exclusivamente para aquellos que pertenecen a grupos considerados "minorías", aún cuando muchos de ellos representan sectores significativos de la población. Educar en la perspectiva intercultural implica una clara y objetiva intención de promover el diálogo y el intercambio entre diferentes grupos, cuya identidad cultural y la de los individuos que los constituyen son abiertas y están en permanente movimiento de construcción.

La relevancia de abordar las diferencias en el aula también está ligada al hecho que múltiples estudios han demostrado la relación entre los procesos de estigmatización social (Goffman: 1995, Stern: 2005) y el "fracaso" y abandono escolar. Por una parte, la expectativa de las maestras, los maestros, los profesores y las profesoras participa en definir su actitud para con el alumnado, y de este con el desarrollo de su proceso escolar, presentándose como profecía auto-realizada (Kaplan, 1992). Las expectativas de bajo desempeño frecuentemente están relacionadas a niñas, niños y adolescentes provenientes de los grupos económicamente desfavorecidos (Canciano, 2004); integrantes de comunidades de Pueblos Originarios; migrantes; hijas e hijos de trabajadores rurales en condiciones precarias y/o provenientes de barrios considerados como "peligrosos". De la misma manera, cuestiones de género también pueden estar vinculados a niveles de expectativa bajo en cuanto a los destinos escolares dado que, por ejemplo, las mujeres deben cuidar a los hermanos menores y atender las demandas de la vida doméstica. Asimismo, el modo en que la orientación sexual suele ser frecuentemente asociada a atributos peyorativos, de efecto "desobjetivizante" para los chicos y las chicas homosexuales, señala otra manera en que el aprendizaje puede verse obstruido, cuando no censurado, como ocurre de modo paradigmático con los/as jóvenes de identidad trans (travestis, transexuales e intersexuales) que, en su mayoría experimentan el rechazo –más o menos velado– y la virtual expulsión del ámbito escolar.<sup>1</sup>

Por otra parte, entre las y los estudiantes las prácticas de estigmatización y discriminación conducen, frecuentemente, a situaciones de violencia y aislamiento mutuo que sólo contribuyen a profundizar la distancia y el desconocimiento de las alumnas y los alumnos/as entre sí. Aunque la escuela es señalada por los jóvenes como uno de los principales territorios donde se vivencian situaciones discriminatorias, de enfrentamientos invisibles, mediados por significaciones atribuidas a aspectos visibles, como la apariencia física, la vestimenta, las maneras de hablar y de moverse, las prácticas religiosas, o el color de la piel, los conflictos atraviesan la vida escolar e impregnan todas las dimensiones de la vida cotidiana.

La educación de los chicos y chicas –con independencia de la tan ansiada y casi lograda coeducación– implica aún prácticas diferenciadas que fijan, más que cuestionan, los estereotipos sociales de género (masculinos y femeninos) y orientación sexual. La organización de las prácticas educativas separando mujeres y varones, las actividades, contenidos y carreras pensadas y distribuidas conforme la distinción sexual binaria, autoexcluyente y constante del par mujer/hembra, varón/macho; la división cuasi irreconciliable entre mundo público masculino y mundo doméstico femenino, y las prescripciones normativas y jerarquizantes sobre las orientaciones del deseo sexual, constituyen todas ellas polarizaciones naturalizadas desde las escuelas. Los atributos masculinos representados por la virilidad, el coraje, la fuerza, la razón, la iniciativa, el "aguante", se oponen a la fragilidad, la delicadeza, la intuición, la emotividad, el recato, la tolerancia 'naturalmente' femeninas. Y la aparente falta o déficit de estos atributos en el género "correspondiente", da lugar a masculinidades y feminidades subordinadas, descalificadas, negadas o fuertemente estigmatizadas.

En este sentido, el aula no deja de ser un espacio de lucha entre poderes y entre culturas, donde la invisibilidad de la diferencia como la hipervisibilidad se inscriben en la tensión entre el mandato fundacional de igualar que ha cumplido la escuela y la exclusión de gran parte de la población. Sin embargo, la perspectiva de educación intercultural propuesta en este Diseño Curricular intenta constituirse en un abordaje que no se limita, y mucho menos se cierra y se encierra dentro de las paredes de la escuela. Tampoco se agota en la escolarización exitosa de niños de grupos étnicos particulares –o de cualquier otro colectivo de identidad–, sino que se abre hasta conseguir hacer visible y replan-

<sup>1</sup> Sobre las fallidas trayectorias escolares de travestis y transexuales como resultado de la sistemática discriminación de las que son objeto, ver: Fernández (2004) y Berkins y Fernández (2006).

tear las articulaciones entre diferencia y (des)igualdad que las relaciones sociales vigentes traban en desmedro de distintos colectivos de identidad (como los grupos étnicos, por ejemplo) (Díaz, 2003).

La discriminación presente en la cultura colonizadora latino-americana que, a partir de la conquista de América, tuviera como foco a los indios, los negros y los habitantes de las zonas rurales, permaneció y se actualizó en el imaginario social de Argentina durante el siglo XX.<sup>2</sup> De esta manera, los discursos fundantes y orientadores de la escolarización en Argentina se construyeron sobre la base de tensiones dicotómicas y jerarquizadas, dando por supuestas la superioridad de una serie de normas y prácticas (modernas, racionales) sobre otras (premodernas, irracionales) (Díaz, 2003):

lo civilizado	vs.	lo bárbaro y/o indígena y/o inmigrante,
el conocimiento	vs.	la ignorancia,
lo normal	vs.	lo anormal,
la capacidad	vs.	la discapacidad,
lo heterosexual	vs.	lo homosexual,
lo adulto	vs.	lo joven,
lo masculino	vs.	lo femenino,
lo políticamente correcto	vs.	lo subversivo.

La negación de la condición pluricultural propia de todas las sociedades latinoamericanas constituye un significativo lastre histórico, que afecta la posibilidad de construir sociedades más justas e incluyentes. Esto no se resuelve con la celebración folklorizante de la diversidad, ni con la "nacionalización" de ritos, danzas y costumbres de estas poblaciones, incorporándolos a las festividades, monumentos y rituales de Estado (Mato, 2006), ni con las declaraciones a favor de la "tolerancia" como una actitud pasajera y políticamente correcta de una superficial y simple aceptación del otro.

En contraposición a esas visiones podemos observar cómo la digitalización de la vida y la proliferación de artefactos productores de mundos virtuales, encuentran a las/los jóvenes en una situación de disponibilidad privilegiada, ya que su capacidad de apropiación de las novedades tecnológicas, y de creación y uso de "aplicaciones" y artefactos, constituye un hecho habitual o "familiar" de su existencia (Quevedo, 2003). Actualmente, los jóvenes de comunidades de pueblos originarios producen y editan documentales en DVD en los que se puede ver tanto el registro y la recreación de distintas expresiones de su cultura, así como también sus luchas cotidianas en las ciudades donde habitan, por ejemplo, resistiendo tanto la degradación del medio ambiente como cuestionando los procesos de invisibilización cultural a la que son sometidos.

Particularmente en los centros urbanos, las culturas juveniles ponen en cuestión la universalidad de la experiencia escolar que tradicionalmente la escuela afirmó ofrecer (Duschatzky, 1999). Las/los jóvenes que asisten a las escuelas desenvuelven proyectos que los agrupa en diferentes iniciativas culturales, ligadas a los medios de comunicación, la música y otras expresiones artísticas, programas e intervenciones ecologistas, redes y blogs en Internet, religiosas, recreación de prácticas culturales originarias y otras.

Por otra parte, como señala Mallimaci Barral (2005), tradicionalmente se ha considerado que en los movimientos migratorios los flujos de mujeres constituían un movimiento secundario generado por el movimiento originario de varones. Dado que la noción de inmigrante contiene ideas de voluntad (más o menos condicionada) y participación en el mundo productivo, difícilmente las mujeres podían ser migrantes y sólo eran vistas como parte de la familia del verdadero migrante. La creciente participación de las mujeres en los movimientos migratorios, y su papel frecuentemente estratégico en ellos, como

<sup>2</sup> "El extranjero, judío, tano, ruso, gallego seguidos de diversos epítetos, sería tratado con procedimientos de clasificación semejantes a los utilizados antes con nativos y luego con los "cabecitas negras". El racismo, cuidadosamente acariciado por la oligarquía, impregnó a todas las capas sociales, sirviendo para el enfrentamiento y fragmentación de los sectores subalternos entre sí. Penetró el lenguaje pedagógico y es aún hoy uno de los elementos determinantes de las distinciones educativas que producen circuitos desiguales de escolarización y distribución de la cultura" (Puiggrós, 1996: 105).

principal pivote económico del núcleo familiar desplazado, ha sesgado al proceso de la migración, "feminizándolo". De hecho, es posible observar el modo "autónomo" que caracteriza la migración de muchas mujeres, lo que significa reconocer que no sólo migran como acompañantes y miembros de la familia de hombres trabajadores, sino que lo hacen ellas mismas, también, como trabajadoras, participando, muchas veces, de otro proceso –esta vez negativo– de "feminización": el de la pobreza.<sup>3</sup>

Se trata de reconocer las huellas que los procesos histórico-sociales han dejado en el sistema educativo y entender que aun cuando el concepto de cultura precisa ser reelaborado y reformulado permanentemente, continúa siendo una palabra clave para expresar la capacidad distintiva de los seres humanos para crear y mantener sus propias vidas conjuntamente y para sugerir que es importante conocer y comprender, con libertad y amplitud, de qué modo las personas y los grupos construyen sus vidas (Hannerz, 1996). Es en la multiplicidad de vínculos que *se porta y se construye cultura*, de modo que los valores, las creencias, las costumbres, las maneras de vivir, el ser varón o el ser mujer se manifiestan en un escenario dinámico y dialéctico, por ende de cambio, donde los sujetos entrecruzan sus particularidades históricas (individuales y colectivas). Un sentido que adquiere mayor relevancia cuando reconocemos que las sociedades contemporáneas son heterogéneas, compuestas por diferentes grupos humanos, intereses contrapuestos, clases e identidades culturales en conflicto.

## DIFERENCIAS Y DESIGUALDADES: RECONOCIMIENTO MUTUO Y EXIGENCIA DE REDISTRIBUCIÓN

Una perspectiva que promueva, tanto en los sujetos como en los grupos, el encuentro, la convivencia y la solidaridad en las diferencias suponen superar una perspectiva de *cultura en singular*.<sup>4</sup> Hablar de cultura en singular significa referirse a un modo de vida o una tradición que prevalece por encima de las otras culturas, tal como sucede con una cultura nacional que, entendida como monocultura, supone una construcción que demarca fronteras y establece límites con sus mitos de origen, una tradición común, una memoria y una identidad que describe, define y separa el "nosotros" del "ellos" (nacional vs. extranjero; nativo vs. migrante; europeo vs. indígena; europeo vs. negro).

Es así que frecuentemente grandes grupos que forman parte de nuestra sociedad se mantienen culturalmente silenciosos y no son reconocidos. Un modo fragmentario de la práctica social se atribuye para sí el papel de ser "la" cultura. De esta manera, la diversidad se encuentra restringida a lo que algunos grupos definen como "cultura común", que se limita, cuando lo hace, a mencionar las "contribuciones" de las "minorías", como las mujeres, los inmigrantes, las comunidades de pueblos originarios, etc., marcando la permanencia de las jerarquías vigentes y negándoles protagonismo y pertenencia a amplios sectores sociales. En esta perspectiva, el peso de la cultura se estructura sobre una determinada categoría de creaciones y de prácticas sociales, en detrimento de otras, llevando a que campos enteros de experiencia se encuentren desprovistos de puntos de referencia que les permitan conferir una significación a sus conductas, a sus invenciones, a su creatividad (Certeau, 1995).

Una perspectiva intercultural propone que para alcanzar la afirmación y el respeto de la diversidad en la escuela es necesario que todos sean reconocidos como iguales en dignidad y en derecho, a fin de lo cual debemos también cuestionar los mecanismos sociales que jerarquizan a los grupos e individuos en superiores y dominantes; en inferiores y subalternos, en "normales" y "desviados". Esto también incluye comprender que el conjunto continuo que relaciona identidades y diferencias forma parte de aquello que comúnmente es descrito a través de lo que comprendemos por *diversidad cultural*.

En los significados de la diversidad cultural es posible identificar algunos argumentos que señalan sus potencialidades y que, a veces, pueden constituirse en su límite también (Hannerz, 1996). El primero dice respecto de la relevancia de la diversidad cultural por ella misma, ya que abarca la creatividad humana y se presenta acompañada por el *derecho de las personas y los grupos a su propia cultura: la identidad cultural*. Así, las personas no sólo poseen una cultura sino que son poseídas por ella, por el

<sup>3</sup> Temática también analizada en el ámbito Trabajo de este Diseño Curricular.

<sup>4</sup> El concepto de *cultura en singular* aquí utilizado como opuesto a la concepción de *cultura(s) en plural*, es distinto al dado por la interpretación antropológica que lo entiende como un conjunto diverso de ideas y expresiones más o menos organizadas.

hecho de haber sido construidas a partir de los materiales de significado y de expresión de esa cultura. Esto no significa el valor intrínseco de una estructura colectiva de significados llamada cultura para el conjunto de una sociedad. Una persona o un grupo puede no optar por lo que parecería ser "su" cultura, como en el caso de una cultura impuesta a los grupos subordinados, por ejemplo.

Otro significado de la diversidad cultural es el de **resistencia**. Para ciertas tendencias esta perspectiva se relaciona con la afirmación de que una identidad cultural puede enfrentar las relaciones de dependencia política y económica o el peligro de la homogeneización cultural producto de la globalización, en cuanto para otras tendencias una identidad cultural puede significar la posibilidad de una negociación en otros términos, que parta de los principios de equidad y de autodeterminación. Otros argumentos están vinculados al *acceso* a la diversidad cultural y a la *experiencia* de la diversidad, que hace referencia a la posibilidad de conocer y vivenciar diferentes tramas de significados culturales.

Desde una perspectiva crítica, consideramos que una pedagogía y un currículum democráticos deben comenzar con el reconocimiento de las diferentes situaciones sociales y repertorios culturales presentes en las aulas y de las relaciones de poder que existen entre ellos. El currículum debe partir del reconocimiento de estas diferencias, ya que es en la heterogeneidad cultural que se puede identificar temas, conceptos y proposiciones relacionados a las identidades culturales en las cuales los alumnos y alumnas se "reconocen". A este fin es fundamental crear las condiciones necesarias para que todas las personas participen en la creación y recreación de significados y valores.

Contribuir a refundar el concepto de igualdad es parte de la tarea, donde, por ser iguales, el aula proponga poner en juego también las diferencias, incluyendo los saberes, los de unos y otros para construir un espacio común de conocimiento que es siempre provisorio. Desde esta concepción, toda situación educativa es intercultural y supone una perspectiva pedagógica intercultural que genere una mirada sobre los sujetos desde sus identificaciones de género, orientación sexual, etnia, clase social y otras, no como realidades cristalizadas sino como inscripciones posibles que rompen con la idea de un ser educable único y monolítico.

La cuestión intercultural constituye un problema de todos y todas, que se da en el marco de relaciones de poder y se vincula a la historia nacional y de las diferentes regiones. Tiene como perspectiva el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural y promueve la comunicación y el diálogo entre grupos culturales diversos, estando destinada a toda la población. Busca situar a las escuelas como espacios donde se debaten las diferencias en sus dimensiones, sociales, culturales e históricas.

De este modo, la escuela es entendida como un espacio público de convivencia participativa para la vida social, aceptando que los sujetos que interactúan en la escuela tienen intereses, visiones de mundo y culturas diferentes. En este sentido, se trata de un proceso de construcción permanente, siempre inacabado, no exento de tensiones, marcado por una deliberada intención de promover una relación democrática entre los grupos involucrados, sus saberes, percepciones y acciones.

En este sentido, se propone promover relaciones dialógicas e igualitarias entre personas y grupos que participan de universos culturales diferentes, trabajando los conflictos inherentes a esta realidad. Reconocer la diferencia es reconocer que existen individuos y grupos que son diferentes entre sí, pero que poseen los mismos derechos. La convivencia en una sociedad democrática depende de la integración activa en las propias prácticas de la idea de que componemos una totalidad social heterogénea, en la cual todos tienen derecho a participar en su construcción y formar parte de ella, en que los conflictos deberán ser negociados pacíficamente y en la que las diferencias deben ser respetadas dentro de un marco de promoción de la igualdad.

## **DIVERSIDAD Y COMPLEJIDAD: ORIENTACIONES PARA PRÁCTICAS EDUCATIVAS INTERCULTURALES**

Orientaciones y prácticas educativas interculturales suponen partir del reconocimiento de la diversidad y complejidad de repertorios culturales que expresan y producen, en y entre sí, una multiplicidad de diferencias, ya que es en la heterogeneidad cultural y social que se pueden identificar visiones, temas, conceptos y proposiciones relacionados a las identidades culturales en las cuales los alumnos y alumnas se "reconocen". Podemos afirmar entonces, que un currículum intercultural supondría, pues, entender que existen distintos escenarios para la educación, que existen distintos actores que la hacen posible y que hay distintas lógicas para recuperar, transmitir y producir conocimientos. Supondría también, entonces, reconocer que en esos esce-

narios se constituyen distintas *formas de pensamiento*, de procesar la información y, consecuentemente, *de aprender* entre diversos grupos, sin que éstas representen "habilidades cognitivas" diferenciales (Cole, 1977).

Una forma viable para construirlo es su articulación como herramienta analítica para ubicar que la intención de una práctica curricular intercultural es potenciar el aprendizaje de y en la diversidad de los sujetos, creando las condiciones necesarias para que personas y grupos participen de la creación y recreación de significados y valores (Apple, 1996). Esto significa tener como punto de partida una concepción de *cultura en plural*, una pluralidad de culturas, diversos sistemas de referencia y de significados heterogéneos entre sí (Certaú, 1995).

Desde este enfoque, una propuesta curricular es una construcción cultural que permite una síntesis y organización de la cultura misma: conocimientos, valores, costumbres, creencias y hábitos, a la cual se arriba desde ciertos mecanismos de negociación pedagógica (De Alba, 1991). El objetivo de una propuesta curricular intercultural es ofrecer a las alumnas y los alumnos/as situaciones diversas que les permitan entender y explicarse el mundo desde diferentes formas de construir la realidad mediante otras síntesis culturales, para que puedan reflexionar sobre su propia realidad y sobre otras realidades que pueden estar o no a su alcance a través de otras propuestas. Es decir que lo que se persigue es también la exploración de lo "desconocido".

Destacamos como uno de los principios fundamentales de la educación intercultural el promover el diálogo entre saberes, para lo cual no sólo es importante partir de un reconocimiento de lo propio sino también aprender a integrar distintos tipos de conocimientos que otros grupos humanos han producido en sus experiencias históricas. Un aspecto a remarcar aquí es la importancia de promover esta integración y diálogo ubicando los contextos en los que esos conocimientos fueron construidos, evitando reproducir la presentación de saberes descontextualizados, que tradicionalmente han circulado en la escuela como "datos" y "universales". Así, el conjunto de prácticas curriculares en las escuelas debe procurar ser coherente con las culturas de referencia de los miembros que conforman la comunidad, sus valores, necesidades, formas de ver y de hacer particulares tomando como algunos de sus puntos de partida que es necesario:

- construir un espacio de indagación, exploración sistemática y problematización acerca de los supuestos y debates sobre el derecho a la diferencia y la diferencia como exclusión;
- poner en contacto a los alumnos/as con los proyectos e iniciativas políticas, sociales y educativas, tanto gubernamentales como no gubernamentales, dirigidas tanto a la promoción de identidades culturales como a la satisfacción de demandas socio- económicas y comunitarias;
- reescribir el conocimiento en base a las visiones y experiencias de los diferentes grupos;
- insistir en la introducción al currículum escolar de saberes culturales radicalmente diversos, anclados en las bases sociales y en las experiencias asincrónicas de los grupos oprimidos;
- propiciar el rechazo a toda discriminación basada en diferencias étnicas, de clase social, creencia religiosa, género, orientación sexual u otros criterios –individuales y sociales– de adscripción identitaria;
- privilegiar los intereses humanos de los menos favorecidos;
- promover una perspectiva orientada a la transformación del saber escolar favoreciendo el asincronismo, la diferencia y la heterogeneidad de experiencias de aprendizaje;
- orientar la transformación asincrónica del diseño curricular, lo que significa que debe basarse en principios epistemológicos que afirmen la validez de los puntos de vistas de los grupos históricamente subordinados;
- promover un diálogo entre los conocimientos, valores y formas de vida de los diferentes grupos y comunidades de pueblos originarios;
- revisar los modos y contenidos de la transmisión desde la perspectiva de las comunidades de pueblos originarios;
- impulsar un sentido de reparación que proviene del cambio de perspectiva, de la autocrítica y de una nueva relación con los pueblos originarios, orientada a desterrar una visión folclorizada de estas comunidades que actualiza prejuicios etnocéntricos y racistas;
- incorporar la experiencia generacional, reconociendo el carácter heterogéneo de las formas de ser niñas/os y jóvenes en el mundo;
- promover el reconocimiento de las diferencias de género y de diversidad sexual, así como las múltiples formas de ser varones y mujeres en nuestras sociedades y en nuestras culturas, con el propósito de superar visiones esencialistas y naturalizadas sobre los roles masculinos y femeninos; y de revisar críticamente las formas hegemónicas de la heteronormatividad, las clasificaciones genéricas obligatorias y las expresiones restrictivas de la identidad sexual y de géneros en niños, niñas y jóvenes.

- favorecer el desarrollo de estrategias que propicien el acercamiento de propuestas personales y proyectos grupales, que reconozcan la dimensión cultural de las personas e instituciones implicadas, más allá de las propias individualidades. Deberá promover ciertas acciones destinadas a priorizar el abordaje de algunas problemáticas más específicas, al menos en este primer período: género, diversidad sexual, Pueblos Originarios y etnicidad y jóvenes.

Dado que la interculturalidad, en este sentido, no se reduce a las relaciones entre individuos y grupos culturalmente diversos sino que implica también la existencia de conocimientos, saberes y prácticas distintos, recomendamos su presencia en el desarrollo de todas las materias. De este modo, se podría evitar la parcialización en la organización de los conocimientos y, sobre todo, introducir aspectos y problemas relevantes de la vida cotidiana en cada área de conocimientos.

## EJEMPLOS DE TRABAJO DIDÁCTICO PARA PROYECTOS DEL ÁMBITO IDENTIDADES Y RELACIONES INTERCULTURALES

El ámbito de Identidades y relaciones interculturales sirve de apoyo al desarrollo de proyectos en Construcción de Ciudadanía en todos los otros ámbitos, porque la problemática de identidades y relaciones interculturales es inherente a toda la vida social y cultural, pero se puede trabajar en él como ámbito principal de desarrollo del proyecto cuando la decisión grupal haya sido elegir un tema cuyo punto analítico fundamental sea la cuestión identitaria y/o las relaciones entre personas o grupos con pertenencias culturales distintas, diversas, diferentes o que el atravesamiento de la desigualdad las haga operar de este modo.

Por lo tanto una vez situado el proyecto en este ámbito como campo principal de análisis deberán utilizarse otros ámbitos que sean pertinentes a la temática a desarrollar, en cada ejemplo que se expone a continuación se realizan sugerencias sobre ámbitos secundarios.

Como todo proyecto en Construcción de Ciudadanía las y los docentes deben propiciar la articulación con otras materias, otros docentes, otros actores institucionales y con las organizaciones comunitarias y otras instituciones del Estado.

### *Ejemplo A: Jóvenes trabajadores en zonas rurales*

Se presenta la situación de una escuela donde en la clase de Construcción de Ciudadanía donde el docente había planificado actividades para trabajar sobre intereses y preocupaciones, las y los estudiantes dan cuenta que durante ciertos períodos, la frecuencia de asistencia a la escuela disminuye notoriamente porque la gente del lugar trabaja en el campo, ligado a la temporalidad de las cosechas, es una comunidad cuya economía está sustentada en el trabajo agrícola.

Esta área de interés puede constituirse en un punto de partida para promover la construcción de un proyecto en el cual los jóvenes y las jóvenes realicen un análisis colectivo acerca de las características del mundo del trabajo en esas zonas, del lugar de los jóvenes en las relaciones de producción, la historia reciente de las familias, grupos o comunidades que componen el entorno rural y la relación con la educación escolar y sus proyectos futuros. Con intención de debatir y reflexionar acerca de estos y otros aspectos que puedan surgir en el proceso de construcción de la propuesta se propone que los estudiantes desarrollen un registro fotográfico de las prácticas laborales y de vida en general.<sup>5</sup> Cada fotografía será acompañada de una narración descriptiva breve (se pueden incluir frases o expresiones de diverso tipo que formen parte del universo lingüístico tanto comunitario como familiar), del conjunto de fotografías obtenidas se definirán, luego de un debate colectivo, los criterios de selección de un conjunto de ellas desde el punto de vista de la significatividad que tienen en la visión de los jóvenes. Durante este proceso se pueden discutir propuestas acerca de cómo mejorar tanto la propuesta educativa como la participación de los jóvenes en la vida escolar, a fin de poder concluir su escolarización. El resultado de este proyecto puede permitir organizar una muestra abierta a la comunidad que se presente tanto en la escuela como en otras organizaciones de la vida social o en algún espacio virtual (Blog; página de Internet; distribución por lista de contactos; etc.) dando lugar a espacios más amplios y colectivos de difusión y debate de estas cuestiones.

Los ámbitos secundarios son fundamentalmente los de Trabajo y Ambiente. Para estrategias comunicacionales, expresivas o diseño de actividades de recreación consultar los ámbitos Comunicación y

Tecnologías, Arte y Recreación y deporte. Pueden aparecer temáticas derivadas para las que se sugiere consultar los ámbitos específicos, por ejemplo: Salud, alimentación y dragas.

### *Ejemplo B: Siendo mujeres migrantes<sup>6</sup>*

En Ciencias Sociales y en Historia, según el año, las y los alumnos/as estaban trabajando temas vinculados a movimientos de personas en el tiempo y en los territorios (por ejemplo el poblamiento de América, como los conquistadores, esclavos, etc.). La docente de Construcción de Ciudadanía en una clase donde se estaban recuperando los temas de las otras materias para vincularlos con sus prácticas, indaga sobre esto y algunos alumnos relatan experiencias familiares de migración, de traslados de otras provincias o de otros países. En esas conversaciones emergen risas, comentarios por lo bajo, escucha atenta, diversas actitudes. Otras alumnas comentan cómo esto se ve en el barrio o los barrios cercanos, y cómo se ve en las escuelas. El trabajo de la docente posibilita el acuerdo entre los estudiantes para encarar un proyecto relacionado a migraciones, dentro de esto, se propone a los alumnos y las alumnas, analizar los procesos por los cuales muchas comunidades, grupos y personas, establecidos desde hace mucho tiempo en Argentina, no dejan de sentirse extranjeros. Ya que esta fue una de las formas en que ellos se referían a los migrantes, y en otros casos aparecía en el relato de experiencias de conocidos, familiares o amigos. En el proceso de construir, a partir del tema el objeto de conocimiento, se acota la problemática y se decide que el objetivo principal será la investigación sobre la situación de un sector de los (las) migrantes: las mujeres.

Los estereotipos y prejuicios que la sociedad detenta contra las personas que forman parte de otras comunidades (nacionales, étnicas, etc.) suelen agravarse cuando se trata de personas cuyo país de origen es latinoamericano o son miembros de Pueblos Originarios. Esta situación se torna más compleja, como fue señalado anteriormente, cuando se trata de mujeres. Las mujeres migrantes enfrentan posibilidades de trabajo muy restringidas y sufren situaciones de violación de los derechos humanos, en tanto, son, frecuentemente, las principales responsables del sustento y el cuidado familiar. Además, en muchas ocasiones, se encuentran atravesadas por la tensión entre las prácticas de su cultura de origen y las culturas de la región que habitan. Sin embargo, la experiencia de migración de las mujeres también supone aprendizajes, intercambios, visiones y desafíos que son relevantes no sólo para la mujer que emigra, sino también para el grupo familiar y social del cual forma parte. La propuesta es reflexionar colectivamente acerca de las dificultades que encuentran las mujeres. Se recomienda invitar a contar su historia a mujeres que hayan migrado, a fin de realizar una o más entrevistas abiertas y colectivas de carácter exploratorio. Es posible contactarlas preguntando a los grupos de alumnas y alumnos de la escuela acerca de sus historias familiares en relación a la migración. A partir de esa experiencia y, organizados en grupos, las y los estudiantes pueden realizar un listado de dificultades a las que se enfrentan las mujeres migrantes desde el punto de vista del tipo y condiciones de trabajo, de las características de la vida familiar y social que desvirtúan, de la relación con su cultura de origen y los desafíos que encuentra en el nuevo contexto de inserción. Resulta interesante establecer contacto con un programa gubernamental o una organización no gubernamental o asociación de mujeres que desarrolle actividades en relación a las mujeres para conocer los programas que desarrollan alrededor de los diferentes problemas que enfrentan las mujeres migrantes.

En el ámbito Sexualidad y género se encontrarán más herramientas para trabajar el tema, también hay elementos en el ámbito Trabajo, Estado y Política y Ambiente, así como de forma más lateral en Recreación y deporte.

### *Ejemplo C: Identidades originarias en las ciudades*

La docente de Construcción de Ciudadanía ha diseñado una actividad para relevar aquellos que los alumnos/as consideran prácticas de ciudadanía, formas de organización de las personas para la exi-

<sup>5</sup> El ejemplo está construido sobre la utilización de fotografías, pero si no se contara con esta posibilidad se sugiere la adaptación hacia registro de narraciones en la línea de la historia oral. La complementariedad con docentes de Ciencias Sociales o Historia puede fortalecer esta línea de trabajo.

<sup>6</sup> El ejemplo "La fábrica y el arroyo" presentado en el ámbito Ambiente de este mismo Diseño Curricular se refiere también a mujeres migrantes pero coloca el énfasis en otra de las problemáticas y se proyecta desde la educación ambiental. Es recomendable consultarlo.

gencia de sus derechos, el cumplimiento de los deberes, etcétera. Les pide que piensen primero en las que más conozcan o les resulten más cotidianas, por ejemplo si reconocen estas prácticas en alguna/o de sus familiares, amigos o vecinos. Una alumna cuenta que su papá participa en una "organización mapuche", la mamá de otro alumno también, de hecho están en la misma y las familias se conocen. Muchos preguntan qué es eso? Y varios también tienen algunas respuestas. Avanzando se acuerda en el grupo elaborar un proyecto para tratar el tema de los Pueblos Originarios, término colocado por el alumno cuya mamá está en la organización y que también relata cómo él participa de actividades.

La visibilidad que las comunidades de Pueblos Originarios han alcanzado en las últimas décadas en nuestro país ha sido resultado, en gran parte, de la actividad que han desarrollado las organizaciones en las que están agrupadas, tanto en Argentina como en América Latina. Esto ha permitido poner en discusión la visión folclorizada y prejuiciosa que ha dominado históricamente el abordaje de las cuestiones relativas a los Pueblos Originarios. Una parte importante de las actividades que están contribuyendo a poner en cuestión esa visión, vienen siendo desarrolladas por los jóvenes que participan de estas organizaciones, que han llevado adelante múltiples acciones que van desde la recuperación de las prácticas sociales y culturales ancestrales hasta el desarrollo de iniciativas de protección al medio ambiente frente a la explotación agrícola, industrial o turística y, también, de inclusión de sus perspectivas culturales en la educación escolar. Estas propuestas son llevadas adelante por los jóvenes y difundidas en diferentes formatos (Web, videos, revistas, fotografías) y a través de distintos foros. Así, por ejemplo, jóvenes de Pueblos Originarios producen y editan documentales en DVD que expresan sus miradas acerca de distintas expresiones de sus culturas como también de las luchas que llevan adelante cotidianamente en las ciudades donde habitan. Es posible contribuir al desarrollo de la capacidad crítica del conjunto de jóvenes respecto de las preocupaciones de los miembros de comunidades originarias a partir de contrastar la cobertura que la prensa escrita (diarios e Internet), televisiva y radial da a los problemas de los Pueblos Originarios con las iniciativas, ideas y propuestas que los jóvenes de las comunidades documentan a través de sus videos, revistas, expresiones musicales y páginas de Internet. Se propone elaborar un diario mural que intente transmitir estos contrastes como un disparador que impulse el debate tanto dentro como fuera de la institución educativa. También es posible completar este proceso desarrollando una actividad con la participación de las comunidades u organizaciones de los pueblos originarios.

### *Ejemplo D: Somos del barrio*

Diversos enfrentamientos entre bandas de chicos y chicas de un barrio y que asisten a la misma escuela son casi el tema excluyente de conversación por parte de las y los jóvenes del curso. Parece que "todos" están preocupados porque el conflicto ya se mantiene desde hace algunos meses de forma muy agresiva, "como que ahora hay más bardo", "las bandas siempre estuvieron, pero ahora están zarpados".

Esta situación constituye muchísimas veces el objeto principal de preocupación de los diferentes actores institucionales. Es muy importante en el marco del trabajo en Construcción de Ciudadanía respetar, para iniciar el proceso de enseñanza, la perspectiva de las y los alumnos/as sobre el tema y evitar imponer "el problema que tienen es que", las valoraciones morales, el "tienen que" o el "deber hacer" que no están instalados en el grupo. El trabajo docente viabilizará una complejización de la reflexión y la capacidad crítica, así como el proyecto se enfocará a la visibilización de las condiciones de desigualdad y el cumplimiento de derechos y deberes.

Miembros de los grupos enfrentados y jóvenes que se han mantenido distantes del conflicto expresan la necesidad de poder desarrollar un proyecto que pueda constituirse en un espacio de recreación de las relaciones entre los y las jóvenes del barrio, generar un lugar de encuentro distinto, porque ellas y ellos suponen que si es en el marco de la escuela las cosas pueden ser distintas. Algunos relatan anécdotas de cómo hubo momentos que también se han cruzado en la escuela, pero sobre todo a la salida. Hay varios que desconfían de la idea, pero el proyecto empieza a tomar forma y en el transcurso del trabajo se harán cargo de algunas actividades.

Los barrios –entendidos como construcción histórica y cultural– constituyen un espacio de configuración de diferentes identidades colectivas, donde se producen tanto identidades comunes como diferenciadas y donde la población juvenil reclama espacios propios y respeto a su identidad. Son un escenario complejo de

sociabilidad y de experiencias asociativas y de lucha de gran significación para comprender a los sectores populares. El barrio es un referente de identidad en la medida que sus pobladores al construirlo, habitarlo y –muchas veces– defenderlo como territorio, generan lazos de pertenencia que les permite distinguirse frente a otros colectivos sociales de la ciudad. Asumir el barrio como lugar significa comprender que allí es donde se construyen diferentes identidades colectivas, que expresan la fragmentación, multitemporalidad y conflictos propios de la vida urbana contemporánea. Estas fragmentaciones socioespaciales están atravesadas por otras diferencias de tipo política, religiosa, de género y generacional, y fundamentalmente por las condiciones de desigualdad en que se estructura la sociedad, y que en las conformaciones de las ciudades se hace visible en el contraste entre urbanizaciones encerradas en la riqueza o cercadas en la pobreza. El análisis como procesos de fragmentación socioespacial y segregación urbana, vinculados a otras temáticas en clave de desigualdad, potenciarán la reflexión y ampliarán la perspectiva histórica y política del tema.<sup>7</sup>

Muchas veces relaciones violentas y agresivas, tanto físicas como simbólicas, se van incorporando como formas de solucionar los conflictos, amenazas, abuso del poder, etc.. Finalmente los jóvenes son discriminados o se discriminan entre sí por "ser de tal o cual barrio" o "de esa u otra parte del barrio" y, a partir de las cuales, se acusan a través de diferentes calificaciones estigmatizantes, tales como, "chorro" o "buchón", "de la villa", "del bloque", "careta del centro", entre otras.

Las y los alumnos/as mantienen el foco en el tratamiento de "la violencia", pero luego del trabajo con el docente para complejizar el análisis hay otras perspectivas, aristas, y sobre todo, un conocimiento de derechos y deberes en torno a la apropiación de los espacios, las grupalidades y las relaciones. Y se siguen preguntando si pueden hacer algo para que cambie esta realidad de violencia que sucede en el barrio: ¿qué cambios se produjeron en la historia reciente del barrio? ¿Cuáles son los condicionantes en la vida de todos y todas las jóvenes que habitan y construyen el espacio barrial? ¿Es posible identificar y superar aquellos condicionantes que contribuyen al desarrollo de relaciones agresivas y excluyentes? En principio deciden contar la historia, contar lo que está pasando, para ello se proponen escribir un guión colectivo, imaginando locaciones y entrevistados posibles, como forma de reconstruir la historia y debatir las diferencias actuales en un proceso de construcción de un proyecto común. El desarrollo de este espacio y el guión propuesto permitirá al grupo de jóvenes participar de un concurso que ofrece elementos y financiamiento para llevar a cabo un video que también será realizado por ellos mismos. El docente encontrará herramientas para esto en el ámbito Arte y Comunicación y tecnologías de este Diseño Curricular. El proyecto en comunicación audiovisual permite movilidad en la acción. Además los chicos se propusieron encarar acciones ante los organismos del Estado que intervienen en el barrio.

## BIBLIOGRAFÍA

Acuña, L., "Tensiones lingüísticas y miradas sesgadas en el Chaco argentino". *PsycheNavegante. Revista Virtual de Psicoanálisis*, n° 76, abril 2007. Disponible en: [www.psyche-navegante.com](http://www.psyche-navegante.com) [http://www.psychnavegante.com/\\_2004/Articulo/Articulo.asp?id\\_articulo=2037](http://www.psychnavegante.com/_2004/Articulo/Articulo.asp?id_articulo=2037).

Apple, M., *Política cultural y educación*. Madrid, Morata, 1996.

Berkins, Lohana y Fernandez, Josefina, (coord.) *La gesta del nombre propio. Informe sobre la situación de la comunidad travesti en la Argentina*. Buenos Aires, ALITT- Ediciones Madres de Plaza de Mayo, 2006.

Bonder, G., "Equidad de género en la educación: renovando compromisos". 2007. Disponible en: <http://www.educoea.org/portal/es/tema/tinteres/temaint22.aspx?culture=es&navid=1>

Canciano, E., Discutiendo la noción de "déficit" en la educación del "otro" pobre en Frigerio, G.; Diker, G. (coords.) *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes: la habilitación de la oportunidad*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2004.

Candau, V., (org.) *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis, Vozes, 2002.

<sup>7</sup> Se recomienda para esta línea de trabajo la articulación con los docentes de Ciencias Sociales y/o Geografía e Historia según corresponda al año.

- Candau, Vera M., "Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação". *Educ. Soc.*, Campinas, ano XXIII, n. 79, p. 471-493, ago. 2002 p.p. 125-61. Disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br>
- Carrillo Montenegro, R., "Para construir hechos de equidad desde las aulas". Ponencia presentada al seminario "Equidad, género y educación: Más allá del acceso"
- Disponible en: <http://www.upch.edu.pe/faedu/seminario/ege/ponem4/rita.pdf>
- Chaves, M., "Jóvenes del secundario a través de la ciudad". Reunión Anual Grupo de Trabajo sobre Juventud de CLACSO. Buenos Aires, 16 y 17 de diciembre 1999. Disponible en: [http://www.colombiajoven.gov.co/injuve/instit/clacso/14\\_jov.PDF](http://www.colombiajoven.gov.co/injuve/instit/clacso/14_jov.PDF)
- Cole, M., *Cultura y pensamiento*. Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura. México, Limusa, 1977.
- Crehan, K., *Gramsci, Cultura y Antropología*. Barcelona, Edicions Bellaterra, 2004.
- Da Silva, T. T., (org.) *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- De Alba, A., *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1991.
- Díaz, R., (coord.) *La interculturalidad en debate: apropiaciones teóricas y políticas para una educación desafiante*. Centro de Educación Popular e Intercultural (CEPINT). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue. Río Negro, 2003.
- Díaz, R., Rodríguez de Anca, A., "La interculturalidad en debate: apropiaciones teóricas y políticas para una educación desafiante". *Astrolabio*, Revista Virtual del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, Número 2, 2005. Disponible en: <http://www.astrolabio.unc.edu.ar/articulos/multiculturalismo/articulos/diasanca.php>
- Fernandez, Josefina, *Cuerpos desobedientes. Travestismo e identidad de género*. Buenos Aires, Edhasa, 2004.
- Fleuri, M., "Intercultura y educación". *Astrolabio*. Revista Virtual del Centro de Estudios Avanzados de la UNC. Disponible en: [http://www.astrolabio.unc.edu.ar/edicion\\_01.php](http://www.astrolabio.unc.edu.ar/edicion_01.php)
- Foley, D. E. y Cardini, A., "El indígena silencioso como una producción cultural". *Cuadernos de Antropología Social*. [online]. ene./jul. 2004, no.19 [citado 13 Junio 2007], Disponible en: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0327-37762004000100002&lng=es&nr=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0327-37762004000100002&lng=es&nr=iso)
- García Canclini, N., "¿Dónde está la caja de herramientas? Cambios culturales, jóvenes y educación". Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Área de Desarrollo Profesional Docente Seminario internacional "La formación docente en los actuales escenarios: desafíos, debates, perspectivas". 19 de abril 2006, Universidad de La Matanza.
- Disponible en: [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/internacional\\_canclini.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/internacional_canclini.pdf)
- García Castaño, F. J., Pulido Moyano, R. A. y Montes Del Castillo, A., "La educación multicultural y el concepto de cultura". *Revista Iberoamericana de Educación*, OEA, número 13, 1999. Disponible en: <http://www.oei.org.co/oivirt/rie13a09.pdf>
- Goffman, E., *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires, Amorrortu, 1995.
- Gómez, R., *Entrevista Renato Ortiz*. Portal de la Comunicación, 2 de febrero 2002, Barcelona. Disponible en: [http://www.portalcomunicacion.com/esp/pdf/aab\\_ent/ortiz.pdf](http://www.portalcomunicacion.com/esp/pdf/aab_ent/ortiz.pdf)
- Hannerz, U., *Conexiones transnacionales. Cultura, gente, lugares*. Madrid, Cátedra-Universitat de València, 1996.
- Hecht, A. C., "Para mí que esos chicos son qom pero dogshe laqtaq". Reflexiones sobre la relación lengua-identidad en niños indígenas de un barrio toba urbano. XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación. "Niños y Jóvenes dentro y fuera de la escuela. Debates en la Etnografía y la Educación", Buenos Aires, 21 y 22 de marzo 2006. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Kaplan, C., *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Buenos Aires, Aique, 1992.
- Kropff, L., "Activismo mapuche en Argentina: trayectorias históricas y nuevas propuestas". en: Dávalos, P.,

- (coord.) *Pueblos indígenas, estado y democracia*. Buenos Aires: FLACSO, 2005. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/libros/davalos/CapKropff.pdf>
- Mallimaci Barral, A. I., Nuevas miradas. Aportes de la perspectiva de género al estudio de los fenómenos migratorios en Cohen, N. y Mera, C. *Relaciones interculturales: experiencias y representación social de los migrantes*. Buenos Aires, Antropofagia, 2005.
- Mato, D., *Cultura, política y sociedad: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO, 2006.
- Mato, D., (coord.) *Teoría y política de la construcción de identidades y diferencias en América Latina y el Caribe*. Venezuela: UNESCO/ Editorial Nueva Sociedad, 1994.
- Moreira, A. F. B., Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)*, año XXIII, n° 79, agosto de 2002.
- Neufeld, M. R., Thisted, J. A., (comps.) "De eso no se habla...": los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Buenos Aires, Eudeba, 1999. (Colección Antropología Social).
- Novaro, G., "Nacionalismo e indigenismo en la escuela". Cuaderno de Trabajo N° 5: *Cosmovisión, Resistencia e Identidad. 500 Años de lucha de los Pueblos Originarios de América*. 2005. Disponible en: <http://www.ctera.org.ar/iipmv/publicaciones/Cuaderno5/p21-27.pdf>
- Novaro, G., Educación intercultural: potencialidades y riesgos. "Los profesores y la escuela contemporánea", Área de Desarrollo Profesional Docente, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Corrientes, 2006.
- Disponible en: [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/novaro\\_interculturalidad.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/novaro_interculturalidad.pdf)
- Novaro, G., "Niños y escuela. Saberes en disputa", XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación. "Niños y Jóvenes dentro y fuera de la escuela. Debates en la Etnografía y la Educación", Buenos Aires, 21 y 22 de marzo 2006. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Ortiz, R., "Notas históricas sobre el concepto de cultura popular". Disponible en: <http://www.felafacs.org/files/ortiz.pdf>.
- Puiggrós, A., (*Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*). Buenos Aires, Editorial Galerna, 1996.
- Redondo, P. *Escuelas y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires, Paidós, 2004.
- Reguillo Cruz, R., *Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto*. Enciclopedia Latinoamericana Sociocultural de Comunicación. Biblioteca Digital. Juventud.
- Disponible en: [http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T03\\_Docu7\\_Emergenciadeculturasjuveniles\\_Cruz.pdf](http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T03_Docu7_Emergenciadeculturasjuveniles_Cruz.pdf)
- Reguillo Cruz, R., "Las culturas juveniles: un campo de estudio, breve agenda para la discusión". *Revista Brasileira de Educação*, May/Aug. no.23, 2003. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a07.pdf>
- Remedi, E., Conferencia: "Recuperación de prácticas en espacios de formación docente". Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, 2002.
- Stern, F. A., El estigma y la discriminación. Ciudadanos estigmatizados, sociedades lujuriosas. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2005.
- Subirats Martori, M., "Conquistar la igualdad: la coeducación hoy". *Revista Iberoamericana de Educación*, OEA, número 6, septiembre-diciembre 1996. Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie06a02.pdf>
- Terren, E., Educación democrática y ciudadanía multicultural: el reaprendizaje de la convivencia. *Revista Praxis* n° 3, noviembre de 2003.
- Urresti, M., "Adolescentes, consumos culturales y usos de la ciudad". Disponible en: [http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T01\\_Docu3\\_Adolescentesconsumosculturales\\_Urresti.pdf](http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T01_Docu3_Adolescentesconsumosculturales_Urresti.pdf)

## Recursos en internet

Artemisa Noticias – Periodismo de Género para mujeres y varones <http://www.artemisanoticias.com.ar/site/default.asp>

¡Dale aborigen! Tobas en el gran buenos aires. Diario Página 12, domingo/21-May-2006

<http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/no/12-2239-2006-05-21.html>

Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM) <http://www.unifemandina.org/> y <http://www.unifem.org.mx/cms/index.php>

Observatorio de Adolescentes y Jóvenes. Instituto Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. <http://www.observatoriojovenes.com.ar/>

## Películas sugeridas

*Barrio Qom* (Carlos Masotta y Pablo Campano, Argentina) Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano. Sinopsis: Relatos y experiencias de la migración de indígenas Tobas desde el monte chaqueño a Buenos Aires. Relatos, memorias, contacto interétnico y organización comunitaria en el Gran Buenos Aires.

*Bolivia* (Adrián Caetano, Argentina, 2001). Sinopsis: La película cuenta la historia de Freddy, un inmigrante boliviano que viene a la Argentina a ganar algo de dinero para poder enviarlo a su familia. Por el simple hecho de ser boliviano será maltratado. La única excepción la constituirá Rosa, una inmigrante paraguaya, compañera de trabajo y con la que Freddy se unirá para enfrentar las hostiles condiciones que se les presentan.

*Entrevista a Natalia Silvina Sarapurás -Kolla, Argentina-* Disponible en: <http://www.correodelsur.ch/arte/cine/pueblos.html>

*En el tiempo de las mariposas* (Mariano Barroso, 2001) Sinopsis: En el tiempo de las mariposas es una adaptación del libro del mismo nombre de autoría de la escritora dominicana Julia Álvarez. Trata sobre la vida de Minerva Mirabal una mujer que luchó junto a su esposo y a su hermana María Teresa contra la tiranía de Rafael Trujillo (1930-1961) en la República Dominicana. Esta mujer enfrentó activamente la dictadura trujillista (1940-1960), quien ordenó el asesinato de las hermanas.

*Las mujeres de verdad tienen curvas* (Patricia Cardoso, Estados Unidos, 2002- 90 min.)

Sinopsis: Ana es una chica de 18 años de origen hispano que reside con su familia en Los Ángeles. Está a punto de acabar los estudios de secundaria y es la primera de su familia que puede atreverse a soñar con ir a la Universidad. Tiene posibilidades reales de conseguir una beca, pero su madre se opone. No cree que sea lo más conveniente para ella, pues lo que espera es que se ponga a trabajar, adelgace y encuentre novio pronto. Al acabar las clases Ana tiene que empezar a trabajar en el taller de costura de su hermana, presionada por un gran pedido.

*Originarios* (Silvina Cuman y Aníbal "Corcho" Garisto, Argentina – 60 min.) Realizado con el apoyo de la Coordinación de Organizaciones Mapuche de Neuquén y de la Comunidad Kvrwigka, Paraje Paylamenuko, San Martín de los Andes. Sinopsis: En la escuela de la Comunidad Kvrwigka los niños eran discriminados por su condición mapuche. Cansados de este abuso, los padres decidieron no mandar a sus hijos a clase. Como resultado de este conflicto la Comunidad logró que a los niños, además de los contenidos que marca la escuela estatal, también se les enseñe la cultura mapuche. Por otro lado, todo esto sucede en territorio contaminado por la explotación indiscriminada del complejo turístico del cerro Chapelco.

*Yaipota ñande igüi -Queremos nuestra tierra* (Lorena Riposati, Argentina, 2006 - 74 min. Sinopsis: Documental que relata la lucha de la comunidad guaraní -El Tabacal- por la recuperación de sus tierras ancestrales. Está enmarcado en la creciente insurgencia que los Pueblos Originarios realizan contra el genocidio y la explotación, da cuenta de los acontecimientos más importantes de la pelea que el pueblo guaraní viene llevando a cabo contra los crímenes del ingenio San Martín del Tabacal y habla de una comunidad que se ha levantado contra los actos de brutalidad y violencia histórica del poder local y multinacional.

6. ÁMBITO DE CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA:  
RECREACIÓN Y DEPORTE



# ÍNDICE

Introducción.....	137
La recreación.....	138
El deporte para todos .....	139
<b>Ejemplos de trabajo didáctico para proyectos del ámbito</b>	
<b>Recreación y Deportes.....</b>	<b>140</b>
Ejemplo A. "Hagamos algo para los más chicos" .....	141
Ejemplo B. Proyecto de deporte para todos.....	142
Sugerencias de actividades recreativas y/o de deporte para todos.....	143
<b>Bibliografía .....</b>	<b>144</b>

## INTRODUCCIÓN

El ámbito de la recreación y del deporte, con sus actividades específicas, ofrece una valiosa oportunidad para que las y los adolescentes y jóvenes se apropien de prácticas participativas en procesos de construcción de ciudadanía. El compromiso con las tareas asumidas, la elaboración de acuerdos sobre las actividades a realizar, la ayuda mutua para sostener el juego mientras todos disfrutan, la reflexión acerca de las reglas necesarias para jugar y el respeto de las mismas, el análisis de los valores puestos en juego, la organización de eventos, son sólo algunas situaciones posibles que desde las actividades lúdicas y deportivas contribuyen a que se constituyan como ciudadanos.

La motivación intrínseca, frecuente en las actividades lúdicas, predispone a las/os jóvenes a participar en ellas, implicándose en su planificación, desarrollo y evaluación, tanto de propuestas en las que participan como protagonistas como en otras en las que organizan una actividad para que otros la disfruten, habilitando espacios creativos y socializadores.

“Un lugar es más que una zona. Un lugar está alrededor de algo. Un lugar es la extensión de una presencia o la consecuencia de una acción. Un lugar es lo opuesto a un espacio vacío. Un lugar es donde sucede o ha sucedido algo” (Berger, 2004:53). El espacio de encuentro lo constituyen los propios alumnos/as otorgándole características que lo hacen único e irrepetible, sustentado por el respeto grupal y los aportes individuales, en el marco de una propuesta curricular que impulse la creatividad y la concreción de proyectos.

En relación con el deporte, la escuela constituye un lugar de referencia de la comunidad en que está inserta<sup>1</sup> y, por ende, pueden organizarse desde ella acciones del denominado *deporte para todos*, donde el eje está colocado, más que en la superación de los oponentes, en la posibilidad que brinda para la integración, a través de inventar el juego, crear o recrear sus reglas, analizar lo que sucede al jugar y reflexionar sobre la importancia de disfrutar en tanto y en cuanto los compañeros/as con los que se juega también disfruten. Esto supone superar la excesiva competitividad y el triunfalismo poniendo el énfasis en prácticas deportivas recreacionales, convocantes y que posibilitan la inclusión de todos la/os ciudadanos, de distinta proveniencia social, edades diferentes y necesidades de diversa índole.

La integración, la aceptación y el respeto por el otro, la posibilidad de tomar decisiones, de argumentar y defender las posiciones que se sostienen cuando se resuelve, por ejemplo, de qué modo se arman los equipos, la lógica de un fixture, las estrategias para encarar el juego, son aspectos sustanciales en la construcción de ciudadanía. El aporte formativo de este enfoque de la recreación y del deporte, promueve en los/las adolescentes y jóvenes el ejercicio de sus derechos acerca del tema (derecho al juego, la recreación, la asociación, etc). Muchas de las prácticas juveniles que se desarrollan en el ámbito de la recreación y el deporte posibilitan a adolescentes y jóvenes la construcción de su identidad y sentidos de pertenencia, cobrando estas propuestas una especial significación como un campo posible para gestar proyectos de la materia Construcción de Ciudadanía.

Los docentes deben elaborar estrategias adecuadas para generar las condiciones necesarias que faciliten organizar y desarrollar proyectos en que sus alumnos/as sean los actores principales. Distintas experiencias en este campo, dan cuenta de orientaciones didácticas específicas para facilitar la tarea de coordinar la elaboración e implementación de los proyectos que se espera produzcan los/las alumnos/as.

Si bien las actividades recreativas se caracterizan por la no obligatoriedad y su desarrollo en el tiempo libre de obligaciones, en este caso se plantean en la escuela, dentro del sistema educativo y de la materia Construcción de Ciudadanía, y no desde el individuo sino en un proceso grupal. En consecuencia requieren que se las considere desde su posibilidad de ser sistematizadas en proyectos con un sentido y organización definidos en torno a la ciudadanía.

<sup>1</sup> Para el contexto rural, donde en su mayoría el alumnado no cuenta con la posibilidad de acceder a un club para practicar deportes, su actividad se limita en el caso de los varones a practicar lo que se denomina Fútbol Agrario y se circunscribe a participar en los partidos los días sábados. En el caso de las mujeres la posibilidad de prácticas deportivas extraescolares es casi nula. Es decir, que la actividad deportiva se limita a las clases de Educación Física si concurre a la escuela. De allí la importancia que el desarrollo de proyectos en este ámbito adquiere en la educación rural en su relación con el cumplimiento y la exigibilidad de derechos para las y los adolescentes y jóvenes en particular, y para cualquier otro para quien este derecho esté restringido.

Al extender su finalidad de entretenimiento o diversión, en tanto estos términos suponen sólo un consumo del tiempo, un gasto, un mero “liberarse de”, las actividades recreacionales deben ser pensadas con seriedad y responsabilidad. En términos generales, el que se recrea se divierte –condición necesaria aunque no suficiente–, pero además, desarrolla su libertad en el tiempo libre, en un espacio y en un tiempo que deben generarse intencionalmente para que pueda hacerlo. Son necesarias estrategias y procedimientos que lleven a los/las alumnos/as a dejar de considerar la gestación de un proyecto de actividades recreativas como una tarea que supone una *no obligatoriedad exterior*, para generar en ellos/ellas una *obligatoriedad interior* (lo hago porque quiero, porque me interesa, porque me comprometo).

La recreación y el deporte para todos –como una de sus formas– es conveniente abordarlo desde un modelo organizativo y alrededor de un núcleo temático concreto (por ejemplo, una jornada recreativa interdisciplinaria, un taller de juegos tradicionales, una kermese de juegos, un encuentro de voleibol con reglas adaptadas, etc.)<sup>2</sup> implicando la formulación de objetivos, la selección de los contenidos una vez definido el tema del proyecto, la secuenciación de las acciones para llevarlo a cabo, la previsión de una determinada organización de roles y funciones, la supervisión y evaluación del proceso, entre otros aspectos.

El sentido educativo debe ser intencional y explícito, ajustado a un desarrollo temporal y a una organización que lo concreta. Lo que se aprende no es una casualidad; sino que responde a una intencionalidad predeterminada. No se aprende cualquier cosa o azarosamente, sino determinados aspectos de la realidad con su valoración pertinente, en un modelo que permite desarrollar la libertad de los/las participantes en relación con la de todos los demás. En este sentido, la fijación de límites, normas y pautas es importante, justamente por tratarse de actividades que tienden a la expresión libre, al juego que puede ser excitante, y que, de no existir marcos referenciales, pueden desbordar a la organización y tergiversarse el sentido de la actividad.

Como se indica para toda la materia, el proyecto debe ser creado y producido –en sus diferentes aspectos–, con la participación de todo el grupo de alumnos/as para que desde el mutuo compromiso, queden claras las responsabilidades, los límites del accionar individual, las necesidades de colaboración, las formas de comunicación para evitar errores o deformaciones en los mensajes y la evaluación. La intención del trabajo es procurar la participación efectiva, consciente y comprometida a través de equipos o grupos que actúen con autonomía y toma de decisiones propias, a los que el docente ayuda a integrar y producir. La organización y puesta en marcha de las actividades enfatiza más lo grupal que lo individual. Ratifica así que el hombre/mujer es un ser social, cooperativo con los otros y no exclusivamente competitivo. Propende, como valores a desarrollar, las actitudes de ayuda mutua y solidaria frente al énfasis del individualismo.

## LA RECREACIÓN

“El término, según reconocen algunos autores, se pone de moda en los años cincuenta; no significa que antes no hubiera estado presente, implica que en este momento comienza a generalizarse su uso, y por tanto, a colmarse de significados. Según Argyle (1996), una vez incorporado socialmente el derecho a una mayor disponibilidad de tiempo libre, comienza a hablarse de una ‘recreación racional’. Se reconoce que las actividades recreativas posibilitan la expresión de nuevas necesidades y capacidades. Esto implica que se reconoce la autonomía progresiva que va tomando un conjunto de actividades, que en estrecha relación con las demandas de las destrezas exigidas en los ámbitos laborales, se adaptan al ámbito del tiempo libre y van a su vez evolucionando con características propias. [...] Esclarecedora es, en este sentido, la definición de M. Mead (1957), quien propone que la recreación ‘condensa una actitud de placer condicional que relaciona el trabajo y el juego’” (Gerlero, 2005).

“Recreación es aquel conjunto de prácticas de índole social, realizadas colectiva o individualmente en el tiempo libre de trabajo, enmarcadas en un tiempo y en un espacio determinados, que otorgan un disfrute transitorio sustentado en el valor social otorgado y reconocido a alguno de sus componentes (psicológico, simbólico, material) al que adhieren como satisfactor del placer buscado por los miembros de una sociedad concreta. Se constata a esta altura del análisis, que la recreación compone un universo social de significados compartidos por una colectividad que expresa, con matices diferentes, en cada

<sup>2</sup> Bajo el subtítulo Ejemplos de trabajo didáctico para proyectos en el ámbito de Recreación y Deporte se aclara y amplía la descripción de estructuras organizativas de actividades recreacionales y/o deporte para todos.

sociedad concreta las formas de alcanzar el disfrute, el placer, públicamente. La recreación presenta las características del juego en tanto es una expresión socio-institucional del mismo" (Gerlero, 2005).

Resumiendo:

- La recreación no es sinónimo de animación social u ocupación del tiempo libre con actividades placenteras y divertidas.
- En la vivencia auténtica de lo recreativo surge la experiencia de lo no obligatorio, en el sentido de que el tiempo que insume se vive como propio, sin frustraciones, porque es alentada por un interés profundo en la tarea que lleva a la autorrealización o, en el caso de las actividades grupales, a reafirmar el sentido de pertenencia, de vinculación social gratificante y de realización conjunta.
- Las situaciones recreativas varían de acuerdo a los sujetos, los contextos y las pertenencias culturales (clase, etnia, género, generación, etcétera). La experiencia recreacional es significada diferentemente por cada individuo, cada grupo, cada comunidad, por lo que resulta importante asumir actitudes flexibles, dialogales, para posibilitar la producción de proyectos realmente significativos para todos y cada uno de los/las integrantes del grupo.
- La experiencia recreativa auténtica es una ruptura, sin pérdida de la conciencia, de lo habitual o cotidiano, que permite el descubrimiento y penetración en una nueva dimensión de la existencia, y que va acompañada de un sentimiento de plenitud.
- La posesión de un hábito de tiempo libre, no asegura, por sí solo, la experiencia recreativa auténtica. (Waichmann, 1997)

Para que esta experiencia educativa sea auténtica resulta ineludible que desde ella se contribuya a la realización de la persona, en este caso del/la adolescente o joven que puede participar asumiendo distintos roles: organizador de un proyecto, ejecutor o participante desde otros lugares. En esta materia, se espera que los/las alumnos/as actúen en la producción y puesta en práctica de un proyecto, más allá de que puedan incluirse, al mismo tiempo, como participantes en cada una de las actividades que se concreten.

Se entiende que este plano de realización no se logra en forma individual, sino en un recorrido compartido solidaria y cooperativamente con los otros., implica un proceso grupal de organización y trabajo.

La/os alumnas/os pueden indagar en el contexto comunitario –incluyendo la comunidad educativa que integran– necesidades recreativas, juegos o actividades lúdicas que podrían ser acogidas favorablemente y, a partir de este relevamiento (tarea de diagnóstico del contexto sociocultural), gestar proyectos con intención de posibilitar el acceso de los distintos sujetos al ejercicio del derecho a la recreación, las prácticas deportivas, el juego, las actividades de conocimiento y el uso y disfrute del medio natural, entre otras, Planificando, de este modo, acciones colectivas por la exigibilidad de derechos y dando cauce a prácticas de ciudadanía activa y crítica.

El campo de actividades que pueden integrar una propuesta de recreación en la ES puede definirse en base a las necesidades formativas de los/las alumnos/as y en función de los acuerdos que la/el docente pueda construir con ella/os, de modo que sus inquietudes e intereses en relación con la recreación se transformen en proyectos educativos, poniéndose para el caso de esta materia –y a diferencia de lo que sucede en Educación Física– el objetivo principal y el eje de trabajo es la enseñanza y el aprendizaje de ciudadanía en tanto práctica política de vinculación con los otros y con el Estado.

## EL DEPORTE PARA TODOS

El *deporte para todos* es aquel en el que prima el juego deportivo desinteresado, sin más finalidad que su propia práctica recreacional. Y es aquí donde se encuentran puntos de contacto con el campo de la recreación descrito anteriormente. Por lo tanto, es también este campo el que posibilita hacer eje en la construcción de ciudadanía.

En la década de los años sesenta "ocurrió el nacimiento del *Deporte para Todos* en Europa, como una alternativa con menos requerimientos y con grandes posibilidades para aficionados/as e interesados/as en el deporte como entretenimiento y sin aspiraciones "campeoniles". En el devenir del tiempo, en la mayoría de los países donde se han adoptado sus principios predomina una connotación, orientación o nomenclatura propia. Hay quien afirma que el Deporte para Todos ha existido siempre; esa

aseveración se basa en la existencia de manifestaciones espontáneas en el deporte, de naturaleza cultural y dirigida a grandes grupos de personas, en distintos momentos históricos. [...] Por otra parte, los valores que orientan las experiencias en Deporte para Todos en los países latinoamericanos, tienen una diferenciación marcada y van desde considerarlo como una vía para mantener la salud hasta la simple entretenimiento. [...] Otros factores reconocidos en su contribución al desarrollo, son la integración social y el sentido de pertenecer, así como la necesidad de mejorar la condición física y en consecuencia, la eficiencia en el trabajo" (Casilla, Doiron y Vera Guardia, 1992:3).

Para que el *deporte para todos* tenga sentido formativo deberá propiciar los valores inherentes a la cooperación, la asunción de roles en el juego, la adecuación de sus reglas a las necesidades y posibilidades de todos los que juegan, el respeto al otro que posibilita el juego, el comportamiento ético ante las situaciones conflictivas, entre otros aspectos que promueve una ciudadanía activa y crítica Pero el deporte será expresión legítima de la libertad cuando además de estar al alcance de todos, proponga la reflexión, el compromiso personal, la solidaridad, el protagonismo en la actividad y la inclusión social.

Considerado desde esta perspectiva el deporte permite a las y los alumnos/as un creciente protagonismo en la producción de proyectos de encuentros y actividades deportivas, que posibilitan una amplia gama de acciones que fortalecen la ciudadanía activa, tanto en su gestión como en los objetivos que se plantee el proyecto en tanto acciones de cumplimiento de deberes y derechos.

El hecho fundamental, es que la elaboración de un proyecto en esta línea tenga como objetivo la inclusión de todos/as sin restricciones, con referencia constante al bienestar y el placer de los otros a quienes se dirige, adecuándolo a la diversidad y a las condiciones contextuales, ejercitando modos democráticos de relación y construcción.

Esta concepción puede tener un impacto muy favorable en la formación de un concepto de ciudadanía inclusor, actuante por ejemplo a partir de la valoración y asunción de las diferencias, de la identificación de las condiciones de desigualdad, de la comprensión del trabajo en equipo, del placer de crear y trabajar para la comunidad, además de visibilizar los derechos y deberes que son pertinentes al ámbito, reflexionando sobre ellos y poniendo en práctica actividades que permitan el ejercicio efectivo de esos derechos, que son de fundamental relevancia para la socialización de adolescentes y jóvenes.

## EJEMPLOS DE TRABAJO DIDÁCTICO PARA PROYECTOS DEL ÁMBITO RECREACIÓN Y DEPORTES

Enseñar a realizar un proyecto puede resultar complejo con adolescentes o jóvenes que no tienen experiencia al respecto y, cuando por lo general han sido tomados como "destinatarios/as" de proyectos educativos, deportivos, recreativos, y no como productores. Sin embargo, con algunos procedimientos básicos, es posible que logren concretar proyectos válidos e interesantes, que cumplan con los objetivos de la materia. En el cuerpo central de este diseño curricular se hallan indicaciones para la elaboración de proyectos en general; a continuación, se presentan ejemplos de secuencias de actividades a realizar con la/os alumnos, en vistas a diseñar un proyecto de actividades recreativas o de deporte para todos.

La o el docente debe asumir que lo recreativo no puede constituirse sólo en un conjunto de actividades aisladas. Ellas son el punto de referencia necesario pero no suficiente. Son un recurso pero no el objetivo final en esta materia. El deporte para todos, por ejemplo, será recreativo, desde este enfoque, cuando además de la práctica del mismo, propicie el logro de un conjunto de actitudes, un posicionamiento personal y social acorde con su sentido participativo, en principio hacia el deporte y luego hacia el contexto sociocultural total.

Es responsabilidad del enseñante generar las condiciones de posibilidad para producir un proyecto con libertad y creatividad, que facilite jugar en grupo o practicar un deporte con sentido de inclusión de todos, no sólo a los/las alumnos/as integrantes del grupo, sino de otros a los que puede y es deseable dirigir la producción, alcanzando la "libertad de", el permiso, la oportunidad, la actitud de entrega y colaboración con la mejora de la vida de los demás entendida como disminución de la desigualdad. Se hace necesario avanzar hacia la toma de conciencia de su significado, de sus valores. Esto es, en el caso del deporte, entenderlo como una práctica social tendiente al desarrollo de valores inherentes a esa misma práctica en la escuela y que hacen al ser humano como totalidad: la ayuda mutua, el compartir, la solidaridad, el placer de la participación con otros/as, el compromiso con la tarea, la responsabilidad respecto de sus intencio-

nes, el significado del participar en un equipo de trabajo, el cuidado y preparación de los espacios y de los materiales y el valor del esfuerzo grupal en el que “todos ganan”, entre otros.

### *Ejemplo A. “Hagamos algo para los más chicos”*

La docente había comenzado un trabajo en el aula partiendo de la pregunta: ¿qué hacían durante el día y durante la semana? Esperaba que esta estrategia fuera disparadora de narraciones sobre la vida cotidiana, desde las cuales –había planificado– arribar con los/las chicos/as a seleccionar cuestiones que les interesara convertir en objeto de conocimiento en Construcción de Ciudadanía. Los diálogos fueron centrándose en las prácticas recreativas, en las actividades que ellos hacían ahora que tenían más edad. Los/las alumnos/as mencionaban que cuando eran más chicos, y no tenían tanta autonomía para desplazarse, casi no habían tenido experiencias de actividades físicas o recreativas en las que se encontraran con otros pibes, más grandes o de su misma edad. Decían que les hubiese gustado que alguien les hubiese propuesto actividades así y “no solo jugar solos”.

A partir de estas devoluciones, les propone la realización de un proyecto en donde puedan realizar actividades de recreación y deportes (jornadas de vida en la naturaleza, campamentismo, torneos, etc) que involucren a los/las niños/as del nivel inicial<sup>3</sup> y de nivel primario. Se espera lograr el acercamiento de estos chicos y chicas a actividades motrices y recreativas, difíciles de concretar por las distancias entre los domicilios de los/las alumnos/as y la escuela rural a la que pertenecen.

Una secuencia posible de trabajo es:

1. Reunirse con el grupo para determinar el tema, metas a alcanzar y contenido del proyecto a partir de definir la población destinataria. Algunas preguntas pueden orientar esta tarea inicial:
  - ¿Para quién es el proyecto?, ¿ellos querrán que nosotros vayamos?, ¿será su necesidad?, ¿cuál es la nuestra?, ¿cuál es la diferencia entre una necesidad y un derecho? ¿cómo “se pasa” de una necesidad a un derecho?, ¿qué derechos y deberes están relacionados?, ¿tienen los/las chicos/as garantizados esos derechos?, ¿quiénes son los responsables de que esos derechos se cumplan?, ¿cuál es nuestro papel en el cumplimiento de esos deberes y derechos?
  - ¿Qué nos proponemos entonces con el proyecto?
2. Es el momento de diseñar el proyecto, considerando lo acordado y elaborado. En este punto, el papel del docente como enseñante de estos procesos es fundamental, posibilitando acuerdos y respetando el protagonismo de los alumnos/as en la toma de decisiones; de otro modo, no se cumpliría con la finalidad de la materia Construcción de Ciudadanía.
3. Situación de clase para reparto de tareas:

Ángel, junto con Mario y Ester, se ofrecen a redactar el proyecto, con la ayuda de la lectura de otros proyectos que hay en la escuela y de Fernando, el profesor. Esta es una cuestión importante, porque de acuerdo a la cantidad de juegos y cuáles serán estos, dependen las tareas siguientes. Sebastián se ofrece a buscar los materiales, luego de que los redactores definan los juegos. Pide colaboración, y dos de sus compañeros acuerdan ayudarlo. Adriana acota que sería importante hacer un croquis de la escuela y del lugar con que se cuenta para preparar el festival de juegos, previendo qué hacer si llega a llover por el problema del barro, ya que la escuela no tiene un patio demasiado grande. Elisa y Clara se ofrecen a hacer la tarea, porque el padre de esta última trabaja en temas del campo y todos los días pasa cerca de la escuela, por lo que podría acercarlas. Todos aprueban la idea, y las chicas se organizan para ir. Otros cuatro, Pedro, José, Ignacio y Felipe diseñarán un afiche y redactarán una nota para llevar a la escuela y que las maestras los repartan entre los alumnos/as más chicos. Juan Pablo agrega que debería agregarse una nota en que las familias indiquen cuántas personas irían al encuentro y su compromiso para asistir. A todos les parece fundamental para prevenir la organización de los juegos y la cantidad de materiales necesarios, además de la distribución del espacio. Fernando agrega algunas cuestiones más relacionadas con los espacios y los sanitarios, cuestión que a todos los preocupa, pero que el profesor explica cómo solucionar y pregunta: ¿Quién se hace cargo? Dos de los alumnos/as dicen que se encargarán de comunicarse con la Directora para explicarle el proyecto y las necesidades, además de buscar la colaboración de las tres maestras de

<sup>3</sup> En contexto rural generalmente SEIM no se dictan clases de Educación Física.

los más chicos. Deciden que en la próxima clase debe estar redactado el borrador del proyecto para debatirlo y ajustarlo entre todos, con los aportes de las distintas comisiones.

4. Trabajan durante dos meses en la organización, resolviendo en las clases de la materia, los problemas que van surgiendo, agregando un cronograma particular para las distintas comisiones que se reúnen y trabajan en distintos momentos. La clase anterior al sábado en que se definió realizar el encuentro recreativo, se resuelven varias cuestiones:

- Se decide realizar ocho juegos rotativos –se habían diseñado doce– de acuerdo con la confirmación del número de personas que se han comprometido a concurrir. El viernes se llevarán todos los elementos que no dispone la escuela, en la camioneta del padre de Esteban. Los encargados de preparar los juegos –Carlos, Jorge, Analía y Margarita, irán también para preparar los materiales de cada juego, definir la ubicación en el patio y realizar la extensión del cable para conectar el equipo de audio que posee la escuela. Los acompañará Fernando, el profesor, para ayudarles en estas tareas. Los redactores del proyecto prepararon, luego, la secuencia del encuentro y la distribución de las tareas y lugares de cada uno de los integrantes del grupo. Se revisa la misma y se repasa el funcionamiento general. Varios realizan preguntas, mostrando cierta preocupación porque todo salga bien; Fernando los alienta, señalando que han trabajado mucho y que algún error puede producirse, pero están compenetrados en lo que deben realizar y todos saben la tarea de los otros, por lo que pueden cubrirse y colaborar ante cualquier imprevisto. Revisan, en particular, el sistema que previeron por alguna emergencia médica o accidente.

5. El jueves siguiente, nuevamente en su clase, Fernando se reencontró con los alumnos/as, aún excitados y comentando entre ellos la jornada. Les manifestó su satisfacción por el resultado de la tarea y luego los llevó, con una guía sencilla que registraba los distintos momentos del encuentro, a evaluar puntualmente los aciertos y errores, con un sentido de rescate de los aprendizajes de todos y de cada uno. Realizado el proyecto, el último momento es clave: la evaluación de lo ocurrido. Para este instante, y por la índole de esta actividad pedagógica, la evaluación grupal debe ser la protagonista. Cada integrante del grupo debe poder expresar su experiencia, aprendizajes, vivencias y sensaciones, reconocer sus aciertos y errores, en el marco de un plenario. La evaluación del docente incluyéndose como co-protagonista y relatando su propia experiencia es fundamental.

Esta actividad de evaluación es altamente significativa y generadora de refuerzos a los aprendizajes realizados por los/las alumnos/as. Es relevante que el docente genere un análisis sobre cuál fue el proceso de construcción de ciudadanía realizado por el grupo: los derechos identificados, el diagnóstico del contexto sociocultural y de cómo los sujetos estaban posicionados en él frente a esos derechos fueron el puntapié inicial para decidir acciones y organizarse. Y cómo las prácticas organizativas realizadas, donde ellos y ellas fueron protagonistas de todo el proceso, constituyen una capacidad y una posibilidad que tienen las personas como ciudadanos/as para enfrentar las situaciones de inequidad, siendo ellos/as parte de esas personas que “pueden hacer”, en este caso, “algo por los más chicos”.

Se sugiere como ámbito secundario de este proyecto, Estado y Política, para ayudarse en el diagnóstico de la situación de derechos, y Comunicación y tecnologías de la información y Arte, para la elaboración y diseño de estrategias comunicacionales.

### *Ejemplo B. Proyecto de deporte para todos*

Luego de un proceso de trabajo grupal conducido por el docente, se decide organizar un encuentro deportivo entre compañeros, un proceso que lleve a mejorar la relación entre todos, conocerse y divertirse juntos en un espacio donde pueden juntarse muchos pibes. Este punto era de gran interés para las y los alumnos/as porque plantearon la situación de la falta de espacios adecuados en el barrio para la realización de deportes. Algunos dicen que no los dejaban ir a jugar a la canchita porque “tenía mala fama”, y a las chicas menos, y que entonces si se pudiera organizar un torneo en la escuela, usando el patio, se acercarían muchos más pibes, varios padres dejarían ir a chicos y chicas y además, de paso, “la escuela se sentiría como más propia”, “con derecho a usarla”.

Decidido entonces el tema del proyecto, el docente planificó una serie de clases para avanzar en la construcción del objeto de conocimiento a través de cuestionarse la situación planteada, con tareas de investigación

sobre el tema del derecho a la recreación y el deporte. Se decidió mapear la distribución de instalaciones deportivas en el distrito para visibilizarlas, lo que llevó a una reflexión sobre las condiciones de desigualdad en el acceso a esos centros deportivos pero, también, al acceso a espacios públicos aptos para la realización de deportes. Se activaron, en consecuencia, varios grupos de trabajo, con distribución de tareas y roles. Por ejemplo, un grupo que iba a difundir en la escuela y el barrio los resultados de esa investigación; otro que iba a accionar ante los organismos estatales correspondientes para intentar que corten el pasto de un espacio que habían dejado libre en el barrio y que se había pensado en su momento, que iba a ser una plaza, y luego no se hizo nada, y otro, que se iba a encargar de organizar encuentros deportivos en la escuela.

Para el avance en cada uno de los subproyectos el docente sugiere utilizar los ámbitos de Estado y Política, Comunicación y tecnologías de la información y Arte.

Para desarrollar un proyecto de Encuentro Deportivo se propone el siguiente ejemplo:

La docente conversa con el grupo, señalando que el encuentro no tendría que ser competitivo, porque podrían acrecentarse situaciones de enfrentamiento, en lugar de mejorar las relaciones a través del deporte. Articulando con el profesor de Educación Física, les presenta a los/las alumnos/as la propuesta del Deporte para Todos. Una de las alumnas sugiere hacerlo mixto, para integrarse mejor "entre chicas y chicos", pero señala que el problema es con los varones "que se la creen" y van a querer "mostrarse", imponiendo su fuerza o su habilidad. El debate cobra intensidad y, al final, se decide que el encuentro deportivo será para alumnos/as de diferentes años y cursos, con participación de varones y mujeres mezclados, buscando un deporte que facilite el juego mixto.<sup>4</sup> Definida esta cuestión y ante las intenciones que fueron apareciendo, en el transcurso de algunas clases se consolida el proyecto para el cual se fueron decidiendo algunas cuestiones.

- Utilizar el vóley como deporte base del encuentro.
- Adecuar las reglas para que se igualen las posibilidades de intervenir en el juego de todos los jugadores y jugadoras.
- Lograr la participación de la mayoría de los alumnos/as y alumnas de cada curso.
- Consensuar con los representantes de cada curso la forma de resolver las situaciones de agresión o infracción a las reglas acordadas entre todos.
- Lograr que los partidos los dirijan alumnos de otros años que conozcan el deporte.
- Acordar la colaboración de los profesores de Educación Física de la escuela para resolver las cuestiones técnicas del proyecto.
- Adaptar las reglas. De ello resultó:
  - Cada curso presentará un mínimo de doce alumnos, mujeres y varones, pudiendo inscribirse todos los que desean.
  - Los equipos se armarán por sorteo, con doce jugadores cada uno, seis mujeres y seis varones, numerados de uno a doce, alternando varones y mujeres
  - En la cancha siempre debe haber tres varones y tres mujeres.
  - Cuando un equipo gana el saque y rota, sale el que le tocaría sacar, siendo reemplazado por la compañera o compañero correspondiente, según el listado. No se puede alterar este orden.
  - Se juega un solo set por partido, a veintiún tantos, para posibilitar muchos partidos entre todos los equipos.

## Sugerencias de actividades recreativas y/o de deporte para todos

Si bien la gama de posibilidades que presentan la recreación y el deporte para todos es grande, se sintetizan algunas propuestas de estructuras organizativas que pueden facilitar el diseño de proyectos en estos campos, con una breve descripción de las mismas.

**Juegos rotativos:** se determinan estaciones de juego por las que van pasando, en forma sucesiva todos los participantes, integrando pequeños grupos.

<sup>4</sup> Elementos para profundizar análisis de género se encuentran en los ámbitos Identidades y relaciones interculturales y Sexualidad y Género.

Cada juego se elige y organiza en función de los objetivos del proyecto, desde los que implican actividades motrices y habilidades deportivas, hasta aquellos donde se deben solucionar problemas de ingenio, armado de rompecabezas, crucigramas, etc.

**Kermés de juegos:** es similar a la organización anterior, pero los participantes eligen qué juegos jugar, sin rotaciones fijas.

**Grandes juegos:** son juegos en que participan todos los integrantes del grupo al mismo tiempo, con una conducción centralizada. Ejemplos: Búsqueda de tesoro, travesías cumpliendo consignas y superando etapas, etc. Pueden plantearse en forma competitiva, con premiación a los ganadores o como superación de un desafío.

**Juegos cooperativos:** su finalidad es que en pequeños grupos o integrando el grupo total, se supere un obstáculo o una dificultad, se resuelva un problema, por el esfuerzo mancomunado de todos los integrantes. Ejemplos: formar una cadena humana para pasar múltiples objetos, de mano en mano, de un extremo al otro de la misma, sin que se caigan en el trayecto; pasar por un recorrido de obstáculos sin perder contacto corporal entre los integrantes del grupo; completar un rompecabezas, buscando las piezas ocultas en una zona determinada, armar una obra teatral corta utilizando como base cinco palabras clave, en la que actúen todos los integrantes del grupo, etc.

**Encuentro de juegos deportivos modificados:** sobre la base de juegos o deportes tradicionales, se realizan adecuaciones de las reglas, las finalidades y sentidos, para lograr la participación inclusiva de todos los integrantes de un grupo o comunidad. Se utiliza el concepto de encuentro, en lugar del de torneo o competencia deportiva, para afirmar el sentido de la práctica deportiva.<sup>5</sup>

**Juegos tradicionales:** se recuperan juegos propios de la comunidad y cultura a las que pertenece el grupo, para jugarlos con adecuaciones al contexto, deseos e intereses de los participantes, sin perder la esencia de los mismos.

## BIBLIOGRAFÍA

Casilla, D.; Doiron, J.; Vera Guardia, C., *Desarrollo del Deporte para Todos*. Sector comunitario. Maracaibo, CIGEPS/UNESCO, 1992.

Cavalcanti, Brandao, Katia., *Esporte para todos, un discurso ideológico*. Sao Pablo, Ibrasa, 1984.

Devis Devis, J., *Educación Física, deporte y vitae*. Madrid, Visor, 1996.

Gerlero, J., *Diferencias entre ocio, tiempo libre y recreación: Lineamientos preliminares para el estudio de la recreación*. Congreso Departamental de Recreación de la Orinoquia Colombiana. Villavicencio Meta, 2005.

Lanfant, M. F., *Sociología del ocio*, Madrid, Península, 1990.

Scharagrodsky, Pablo, *Tras las huellas de la educación física*. Buenos Aires, Prometeo, 2006.

Vera Guardia, C. y otros. *Deporte para Todos en los países en desarrollo*. Proyecto CIGEPS/UNESCO, s/f.

Waichman, P., *Tiempo libre y recreación. Un desafío pedagógico*. Buenos Aires, Piados, 2002.

Nota: Se encontrarán más referencias en los diseños curriculares de Educación Física de los distintos años.

<sup>5</sup> El concepto de encuentro deportivo se utiliza en el Programa Deporte Escolar y en los Diseños Curriculares para la ES, correspondientes a la materia Educación Física.

**7. ÁMBITO DE CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA:  
SALUD, ALIMENTACIÓN Y DROGAS**

---



# ÍNDICE

<b>Introducción</b> .....	147
<b>Salud</b> .....	147
Acercándonos a un concepto de salud .....	147
Políticas participativas en salud con jóvenes.....	149
<b>Salud y alimentación</b> .....	150
Somos lo que comemos .....	150
La relación salud, alimentación e identidad cultural.....	150
Salud y alimentación en la actualidad: trastornos alimentarios ....	152
Salud, alimentación y ciudadanía.....	153
El derecho a una alimentación adecuada y saludable:	
seguridad alimentaria.....	153
El derecho a la elección sobre la propia alimentación:	
soberanía alimentaria .....	153
El derecho a la información en relación con la alimentación .....	154
<b>Salud y consumo de drogas</b> .....	154
Un poco de historia .....	155
Modelos dominantes en el abordaje de la temática de drogas.....	157
Drogas y ciudadanía. Aquí y ahora.....	158
<b>Ejemplos de trabajo didáctico para proyectos en el ámbito Salud, alimentación y drogas</b> .....	159
Ejemplo A. Cuerpos.....	160
Ejemplo B. Comedores.....	161
Ejemplo C. Drogas.....	162
<b>Bibliografía</b> .....	163
Bibliografía con orientaciones a docentes.....	164
Recursos en internet .....	164

## INTRODUCCIÓN

El abordaje de trabajo sobre salud, alimentación y drogas, en relación con la propuesta de Construcción de Ciudadanía implica necesariamente considerar la complejidad social en la cual se definen los subámbitos en relación con los tres conceptos estructurantes de la materia.

El proceso de trabajo planteado para este ámbito busca que los y las estudiantes puedan generar conductas autónomas en relación con el cuidado de la salud individual y comunitaria, construyendo conocimientos a partir de los aportes tanto de los conocimientos validados científicamente como de sus propios saberes, opiniones sobre su realidad y potencial creativo. Por lo mismo, en esta materia no se tratará de abordar las temáticas de salud, alimentación o drogas partiendo de culpar a los sujetos por sus conductas "no sanas", sino a partir de la construcción de conocimientos que permitan comprender las causas principales de los problemas salud, promoviendo la toma de decisiones hacia conductas saludables, tanto desde una perspectiva individual (del sujeto como individuo) como desde una perspectiva social y solidaria (el sujeto como miembro de una comunidad).

Para generar estas conductas autónomas en relación con el cuidado de la salud, además de la construcción de conocimientos será indispensable trabajar generando compromiso para la solución de los problemas propios y de la comunidad, porque la búsqueda de soluciones a los problemas cotidianos parte de un aprender a hacer, cuando el sujeto participa y se apropia de la realidad para transformarla.<sup>1</sup>

## SALUD<sup>2</sup>

El desafío de orientar la construcción de una ciudadanía en salud exige el esfuerzo de abordar la complejidad de una realidad, que incluye lo cultural y lo social, pero también lo político y lo económico. Un aporte para pensar esa complejidad es asumir una doble mirada. Por un lado la de las relaciones de fuerza en constante interjuego, que desencadenan los procesos sociales, políticos y económicos a través de los cuales se van construyendo las representaciones sociales en el campo de la salud, y la configuración de los sistemas de salud en la cultura. Y por otro, la de los sujetos, individuales y colectivos –actores sociales– que, expresando diferentes intereses –coincidentes, complementarios ó antagónicos–, y con cuotas de poder desigual, dinamizan y a la vez configuran las características de ese campo de fuerzas en conflicto.

Lo anterior significa que al hablar de salud y de ciudadanía se está aludiendo a procesos en construcción, y que dichos procesos se caracterizan por ser sociales e históricos. La posición que ocupe y/o asuma el sujeto ante la realidad, dará cuenta de su cuota de salud o enfermedad, estrechamente relacionada con su posibilidad de desarrollar o no, una ciudadanía activa y responsable en salud.

### Acercándonos a un concepto de salud

En una encuesta realizada en una capacitación de Educación Popular en Salud durante 2006 organizado por el Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires a partir de la pregunta "¿qué entiende por salud?" surgieron las siguientes respuestas:

"La salud es tener calidad de vida: alimentación, educación, vivienda digna"

"Tener trabajo. Cuando falta el trabajo, falta la salud".

"Tiene que ver con lo biológico, lo social y lo psicológico".

"Para que haya salud tiene que haber igualdad y las personas tienen que poder vivir con dignidad. Con autoestima".

<sup>1</sup> Sanchez Viamonte, C., Pérez, M.; Mora y Araujo, M. (2004) Memoria de la Tercera Reunión de la Red Latinoamericana de Escuelas Promotoras de Salud. (Ponencia electrónica no presentada en la Reunión)

<sup>2</sup> Esta sección fue escrita en base a un documento elaborado por el Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires como aporte al Diseño Curricular de Construcción de Ciudadanía.

"La discriminación y la exclusión es NO salud"

"La recreación es importante para la salud".

"El medio ambiente tiene que ser sano"

"La responsabilidad, las ganas, la voluntad para hacer es salud"

"La resignación, no defendernos, es NO salud".

"El hospital es para esperar la muerte".

"La salud es un primer derecho".

"Tenemos derecho a una buena atención médica"

"¿Qué hacemos nosotros para que los derechos se cumplan?"

Estas respuestas fueron recopiladas entre los/las alumnos del curso, que eran adultos. No obstante, es válido incluirlas en este apartado ya que tenían algo en común con las y los alumnos/as de los primeros años de la secundaria: la mayoría sólo tenía el nivel primario completo. Las respuestas dan cuenta de la necesidad de un análisis crítico de las representaciones y prácticas que se asocian a los procesos de salud – enfermedad, porque de ellas dependerán, en gran medida, las acciones que se puedan desarrollar desde la perspectiva de construcción de una ciudadanía activa en el ámbito de la salud.

Estas respuestas fueron recopiladas entre los/las alumnos del curso, que eran adultos. No obstante, es válido incluirlas en este apartado ya que tenían algo en común con los alumnos/as de los primeros años de la secundaria: la mayoría sólo tenía el nivel primario completo. Las respuestas dan cuenta de la necesidad de un análisis crítico de las representaciones y prácticas que se asocian a los procesos de salud-enfermedad, porque de ellas dependerán, en gran medida, las acciones que se puedan desarrollar desde la perspectiva de construcción de una ciudadanía activa en el ámbito de la salud.

No hay un concepto único para definir lo que se considera como *salud*. Los conceptos han ido cambiando a lo largo de la historia, así como varían según las distintas culturas y los diferentes sectores sociales. Esto sucede porque el concepto de salud ha sido y es una construcción social, histórica, política, que responde a determinadas cosmovisiones acerca de lo que es la vida-la muerte/ la salud-la enfermedad. Esta construcción está fuertemente determinada por las particulares condiciones de vida, por los acervos culturales, pero también por la influencia de quienes, en determinado momento cuentan con mayor poder económico y político. Un ejemplo de esto podrían ser los ideales de salud actuales, ligados a los de belleza, que transmiten e imponen los medios de comunicación masiva (más elementos para el análisis de estos casos se presentan en el título Salud y alimentación de este mismo ámbito).

Volviendo a lo expresado por los y las alumnos/as en la encuesta, se puede afirmar que la salud ya no puede considerarse como ámbito de conocimiento privado y hegemónico de la medicina, donde los profesionales son los únicos habilitados y "proveedores de salud". La concepción de salud que se construyó en el grupo encuestado es integral y dinámica. Incluye lo biológico, pero se extiende a lo social, tanto a las condiciones de vida como a lo que identifican como situaciones de injusticia, de inequidad en la distribución de posibilidades de vida, etc. Cuestiones que podrían incluirse en el campo de lo ético. También hacen referencia a conceptos de mucha actualidad, como los relacionados con el ambiente y a aspectos psicológicos de los sujetos (la dignidad, el sentirse respetados, la necesidad de autoestima), como a actividades sociales (la recreación). Otra cuestión significativa se encuentra en las expresiones que no sólo hablan del "sentirse bien", sino del responsabilizarse en un hacer, no resignarse, defenderse, "tener ganas" y "voluntad para hacer". Dicho en otras palabras: el no adaptarse pasivamente ante las situaciones adversas, posicionamiento éste que se identifica como indicador de "salud". En este sentido se propone que esta concepción de salud, no sólo es integral, sino también dinámica.

Es necesario en Construcción de Ciudadanía pensar la salud como un derecho humano fundamental, prioritario. Esta cuestión también aparecía en las respuestas y se asumía como una responsabilidad colectiva y a la vez una interpelación al Estado como garante del cumplimiento de ese derecho. Desde el "sentir" y "pensar" la salud como un derecho humano fundamental se reclama, simultáneamente, la obligación del estado y la responsabilidad colectiva de accionar por su conquista.

## Políticas participativas en salud con jóvenes

“Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud y a servicios para el tratamiento de las enfermedades y la rehabilitación de la salud. Los Estados Partes se esforzarán por asegurar que ningún niño sea privado de su derecho al disfrute de esos servicios sanitarios”. (Artículo 24, Convención sobre los Derechos del Niño). Los niños, niñas y adolescentes empiezan a tener derechos exigibles a partir de la Convención de Los Derechos del Niño, sin embargo queda mucho por hacer para que tengan una infancia y adolescencia dignas en muchos sectores de nuestra población.

Con respecto a la política sanitaria, si bien se han puesto en marcha programas que contemplan la salud del/a adolescente y joven (Programa de Salud Sexual y Reproductiva, Programas de Prevención de las adicciones, por ejemplo), los servicios de salud no terminan de generar estrategias efectivas de inclusión del/a joven. La fragmentación del sistema y la mirada puesta en la atención de la enfermedad, dificultan el trabajo con la/os jóvenes. Un ejemplo lo constituyen los obstáculos para el acceso a los métodos anticonceptivos por parte de este grupo: muchas veces el/la adolescente para acceder al servicio debe ser acompañado por un adulto, sumándose cuestiones económicas, de género, oportunidades educativas, información, relación con los profesionales de la salud, etc.

Además, la dificultad para gestar políticas intersectoriales e interinstitucionales, la mirada hegemónica adulta sobre el/la joven, la dificultad para incluir participativamente a la comunidad en las políticas públicas, profundiza la dificultad de la inclusión de los/las jóvenes como destinatarios con necesidades específicas dentro del sistema sanitario y como actores protagónicos en la construcción de su calidad de vida, su salud. Por lo dicho, resulta importante poner en relación el contexto social-político y económico en el que viven los/las jóvenes con los proyectos de vida que van construyendo, las oportunidades sociales a las que tienen acceso, la educación, el trabajo, la familia, sus ideas de futuro, los deseos del presente, la posición que ocupan en la comunidad. Y, al mismo tiempo, acompañarlo/a en un proceso de conocimiento, exigibilidad y expansión de derechos para potenciar y posibilitar su participación con incidencia para lograr cambios, aún entendiendo que la responsabilidad no es sólo de ellos/ellas.

La salud es en este sentido un campo de lucha y conflictos donde intervienen múltiples actores, no sólo el sistema de salud. “No es suficiente, por lo tanto, corregir la forma de organización del sector salud ni modificar algunas estrategias, el cambio debe ser mucho más profundo. Se requiere que las personas, las familias, las comunidades, la clase política, el Estado y todos los sectores sociales se comprometan y tomen posición frente al tema...” (Planificación Local Participativa: 1999).

En este sentido el aula, la escuela y la comunidad educativa en general son espacios muy importantes, donde las y los jóvenes pueden aprender a ser actores en la promoción de la salud. Desde esta perspectiva se considera que son los mismos jóvenes quienes pueden describir sus propios problemas y encontrar estrategias que mejoren su calidad de vida. Pero no solos: en diálogo con las propuestas del Estado, otras organizaciones, especialmente otras escuelas, los adultos, etc. Para ello, es necesario que los adultos escuchen y cambien la manera en la que se incluye al/a joven en las políticas de salud.

La mirada que se tenga del/a joven es una de las claves para empezar a construir salud junto a los adolescentes. Si se piensa un objeto de conocimiento, alejado de sus saberes y prácticas, sólo se estará transmitiendo información que difícilmente se vuelque al cotidiano de sus vidas. Ahora, si se piensa que los y las jóvenes son sujetos con intereses, saberes y prácticas, lo que se promoverán son acciones conjuntas para transformar las realidades adversas, trabajando desde la promoción de la salud.

Desarrollar protagonismo entre los jóvenes es correr la mirada como receptores pasivos de políticas, lugar en el que muchas veces se los ubica. Vale recordar que *educar en salud*, para una ciudadanía responsable, comprometida, participativa, es *fundamental el cómo se enseña*, tanto como *el qué*.

### Somos lo que comemos

La relación entre salud y alimentación parece obvia: una vida saludable parte de una alimentación saludable. Sin embargo, a pesar de resultar una "verdad" ampliamente conocida, los trastornos y las enfermedades vinculadas a la alimentación son un problema cada vez más grave en las sociedades contemporáneas, posicionando a los/las adolescentes y los niños/as como los principales grupos de riesgo.

En este sentido, es necesario diferenciar dos conceptos que definen cuestiones muy distintas en relación con el concepto de salud: *nutrición* y *alimentación*.

La *nutrición* hace referencia a una cuestión más bien vinculada a lo estrictamente fisiológico, se relaciona con la salud y desarrollo del cuerpo: con sus parámetros de crecimiento, expectativa de vida, calidad de vida, posibilidades de reproducción, etc. Para vivir y desarrollar plenamente todas las aptitudes físicas previstas biológicamente para el cuerpo es necesario sostener una alimentación variada en nutrientes, equilibrada en proporciones y adecuada al particular momento de la vida de las personas. Sin embargo, la nutrición hace referencia sólo a una de las dimensiones de la salud para los humanos. Como se planteó en la introducción, la definición de salud abarca mucho más que la ausencia de enfermedad o limitación física. En este sentido es que "alimentación" para los seres humanos no define únicamente el bienestar físico, por lo tanto no se reduce únicamente al consumo de nutrientes necesarios para la supervivencia. La alimentación se encuentra determinada por todo aquello que afecta de una u otra forma a los grupos sociales y sus prácticas: cuestiones políticas y de poder, cuestiones económicas, las tradiciones e historias culturales, los ritos y las religiones, etc.

La alimentación fue y es una cuestión decisiva en la conformación de un ser humano, desde la supervivencia individual hasta la supervivencia como especie. Todos los parámetros de salud tienen relación directa o indirectamente con las conductas y prácticas alimentarias.

La adaptación de los humanos a los más diversos ambientes del planeta se logró gracias a la condición biológica de omnívoros, pero además fue posible por otra cuestión que los hace únicos/as entre los seres vivos: la cultura. Vinculadas a la alimentación se encuentran las primeras manifestaciones culturales que se reconstruyen a partir del registro arqueológico: las formas de preparación, almacenamiento, distribución, comensalidad, etc., aportan datos muy valiosos de las poblaciones del pasado.

### La relación salud, alimentación e identidad cultural

Si bien la alimentación cumple la función vital de nutrición en los organismos vivos, para mantenerlos saludables y garantizar así la supervivencia, el tema se vuelve mucho más complejo al considerar a los humanos. En un estudio publicado en 1979 (Baas, Wakefield y Kolasa, 1979- En Contreras, J. 1991- pp.51-52) se identifica una lista de funciones atribuidas a la alimentación, a saber:

1. Satisfacer el hambre y nutrir el cuerpo: nutrirse como función vital
2. Iniciar y mantener relaciones personales y de negocios: por ejemplo, cuando se invita a cenar al jefe o se regala comida a los clientes
3. Demostrar la naturaleza y extensión de las relaciones sociales: cuando por ejemplo se arma una lista de invitados de la familia/amigos, a quién invitamos y a quién no está relacionado con compartir la comida y definir la "extensión" de la familia/amistad
4. Proporcionar un foco para las actividades comunitarias, todas las actividades congregantes involucran compartir la comida como principal elemento
5. Expresar amor y cariño, cuando por ejemplo se regalan golosinas o bombones o se hace una torta
6. Expresar individualidad, cuando se elige comer algo fuera de lo común para el grupo de pertenencia
7. Proclamar la distintividad de un grupo; por ejemplo cuando se realizan ferias con comidas típicas de las colectividades
8. Demostrar pertenencia a un grupo; por ejemplo, cuando un argentino comparte mates
9. Hacer frente al estrés psicológico y personal; como por ejemplo cuando se come algo que levante el ánimo (el típico "ir a comer afuera")

10. Significar status social, con el consumo de ciertos platos o ingredientes muy costosos
11. Recompensar o castigar, cuando las madres usan el postre en estos sentidos
12. Reforzar la autoestima y ganar reconocimiento, cuando se es, por ejemplo un "buen asador" y se invita a compartirlo
13. Ejercer poder político y económico; cuando alguien en la sociedad tiene por ejemplo el poder de concentrar y/o distribuir el alimento
14. Prevenir, diagnosticar y tratar enfermedades físicas; como se hace con las medicinas de yuyos, los jarabes naturales, y algunas comidas "curativas" como la sopa
15. Prevenir, diagnosticar y tratar enfermedades mentales, cuando una persona ingiere algo no considerado "comida" en ese grupo cultural puede ser considerado fuera de si, o bien cuando se usan infusiones para tratar los "nervios" o la depresión
16. Simbolizar experiencias emocionales, cuando por ejemplo se ofrenda comida en ritos o a los muertos
17. Manifestar piedad o devoción; cuando se brinda, dona, comparte, destruye, etc. comida en nombre de alguna divinidad, culto o creencia
18. Representar seguridad; cuando alguien maneja las reglas de la preparación y/o consumo de algunos alimentos
19. Expresar sentimientos morales; por ejemplo cuando se desprecia o rechaza la comida brindada por otro o se realiza ayuno voluntario en relación con alguna causa
20. Significar riqueza; cuando por ejemplo alguien invita a comer de manera ostentosa (mucha cantidad, a mucha gente o alimentos muy caros) o bien va a comer a lugares costosos

Como se puede observar en el listado anterior, sólo una de las funciones de la alimentación en una sociedad (la primera) es estrictamente biológica. El resto hace referencia a cuestiones sociales y culturales, presentes de maneras distintas en todas las comunidades.

En relación con lo anterior si se remite a una definición de la salud como "salud del cuerpo" (en tanto organismo viviente) bastaría con que la alimentación se restringiera a cumplir sólo la primera función, con lo cual la ciencia podría cubrir las necesidades alimentarias de la población mundial generando un alimento balanceado (como el que se da a las gallinas o a los perros) y mantener a todos en un estado "biológicamente saludable".

Pero está claro que para cualquier sociedad "comer" representa mucho más que "nutrirse". Tal como afirma Contreras (1991: 9), los alimentos también tienen "significados sociales", que impactan en la definición de salud en un espacio y un tiempo determinados. Lo que para algunas culturas es un manjar altamente valorado para otras ni siquiera es visto como comestible. Ignorar las funciones socioculturales de la alimentación puede llevar al fracaso de intervenciones en el campo de la salud o programas sociales.<sup>3</sup> No obstante las pautas, preferencias e identidad alimentaria de una comunidad dada y el necesario respeto por las costumbres y tradiciones culinarias, lo cierto es que existen formas y conductas de alimentación más saludables que otras, y que si bien los requerimientos metabólicos de los organismos no son idénticos (dependen de la etapa de crecimiento, el ambiente en que se vive, la actividad que se realiza, etc.) existe un equilibrio de nutrientes (vitaminas, aminoácidos, proteínas, etc.) que todos los hombres y mujeres requieren para lograr una vida normal y saludable.

En los procesos de adaptación a los distintos medios naturales los grupos culturales en general han logrado satisfacer ese equilibrio, llegando a sobrevivir en circunstancias de mucha adversidad ambiental. Sin embargo han aparecido (y aumentado exponencialmente al ritmo de la industrialización y globalización) trastornos vinculados a la alimentación o a la falta de ella, ninguna de cuyas causas son naturales, sino sociales, políticas y económicas.

<sup>3</sup> Ejemplos de esto podrían ser la resistencia de los chicos a comer milanesas de soja cuando éstas eran el plato principal del comedor escolar, así como también el descarte de la avena incluida en las cajas de programas alimentarios, etc.

## Salud y alimentación en la actualidad: trastornos alimentarios

La salud y la alimentación están estrechamente relacionadas en la definición del "cuerpo saludable" en un espacio y un tiempo sociales. Esa definición no guarda necesariamente relación un buen estado de salud, sino con una construcción o *representación de lo saludable*, por ende definen más que un cuerpo realmente sano un *cuerpo socialmente sano*.

Haciendo un poco de historia, se podría tomar el ejemplo de la Edad Media europea, donde el cuerpo que representaba la *salud* rozaría actualmente la obesidad, dado que la *enfermedad* (principalmente relacionada con las pestes que diezaban las poblaciones) estaba relacionada con la pobreza y la escasez de alimentos, representada por la delgadez de los sectores sociales más pobres. Por ende los cuerpos "saludables" representaban la opulencia, la pertenencia a una clase social que tenía acceso a los alimentos. Esta se definía como el modelo estético *deseable*, e imponía socialmente el modelo de *cuerpo de clase*. Este modelo estético hegemónico marcaba los parámetros de belleza en los hombres y mujeres de ese espacio y tiempo.

Actualmente también existe un modelo estético hegemónico relacionado a una imagen social del cuerpo "saludable". La diferencia con otros momentos de la historia es que este nuevo modelo trasciende las diferencias culturales para imponerse, gracias a la conexión que aportan los medios de comunicación, en gran parte de las sociedades del planeta. Este nuevo modelo de cuerpo *deseable* asocia la delgadez a la salud, ya que "mantenerse en línea" es sinónimo de alguien que guarda comportamientos sanos, que cuida su alimentación, consume alimentos de mejor calidad y realiza ejercicios físicos. Tanto la publicidad (cuyos destinatarios principales son los jóvenes y niños) como la industria de la imagen en general, muestran modelos de delgadez que vinculan a lo deseable y saludable, relacionándolo con la pertenencia a sectores sociales más privilegiados.<sup>4</sup> Por el contrario, en tanto más se alejen de ese modelo de cuerpo delgado, más negativamente connotados se encontrarán: la gordura, que en la Edad Media se asociaba a la riqueza, en la actualidad se relaciona con los sectores más pobres, quienes se ven obligados a elegir alimentos con muchos hidratos de carbono o compuestos de azúcares de rápida absorción, que se acumulan en el organismo en forma de depósitos grasos. Los ingredientes y formas de preparación que se eligen entre los sectores más pobres son aquellos más baratos, accesibles y "rendidores".

Quienes se ajustan a ese modelo estético hegemónico parecen tener mucho más fácil el camino de la inserción y el éxito social. Sin embargo no es accesible a todos, entre otras cosas porque no contempla diferencias de contextura física, ni ambientales, ni regionales ni culturales. Impone un modelo estético globalizado a partir de "colonizar" el cuerpo, con no pocos costos y stress para la salud de los sujetos cuyos cuerpos tienen milenios de desarrollo en otros sentidos. Entre otros factores desencadenantes, a esta desesperada carrera por conseguir ese cuerpo delgado (o asemejarse lo más posible a él) se deben dos de las enfermedades por trastornos alimentarios más frecuentes, que toman a los/las adolescentes y jóvenes como principal grupo de riesgo: la bulimia y la anorexia.

La *anorexia nerviosa* es una alteración de comportamientos alimentarios entre quienes tienen un temor inmanejable a subir de peso. Estas personas se perciben gordas a pesar de presentar un aspecto esquelético. En estados avanzados puede provocar ausencia de la menstruación, impotencia sexual y aún la muerte. La *bulimia* también empieza con excesiva preocupación por el peso, pero la persona no puede dejar de comer, ingiere grandes cantidades y luego, al sentirse culpable, se autoinduce el vómito.

¿Qué importancia tienen estos trastornos en nuestro país y en el mundo? La Argentina es, después de Japón, el país con mayor incidencia de bulimia y anorexia, de acuerdo con un estudio de la Red Interhospitalaria de Trastornos de la Alimentación (Rihta), que depende de la Secretaría de Salud de la Ciudad de Buenos Aires. Este informe señala que estas enfermedades se triplicaron durante la última década aquí y en los EE.UU, y se dan especialmente entre adolescentes y jóvenes de 14 a 20 años. Según el informe, una de cada 10 adolescentes argentinas sufre un desarreglo alimenticio. En el mundo, tienen anorexia y bulimia 7 millones de mujeres y un millón de hombres. Estas patologías aparecen particularmente en la adolescencia, cuando el cuerpo cambia en forma abrupta, algo que causa una evolución muy rápida del crecimiento biológico, pero que no se mantiene en armonía con la imagen corporal propia. Estos trastornos marcan la predominancia de lo psicológico y lo cultural por encima de lo nutricional.

<sup>4</sup> Se tratan temas de cuerpo también en los ámbitos Sexualidad y género y Recreación y deporte.

En ambos casos la posibilidad de revertir la situación excede lo que puede hacerse desde la escuela; son patologías que deben ser tratadas por profesionales especializados. No obstante en la escuela sí pueden detectarse, y por eso es necesario trabajar para la concientización de estas situaciones por parte de toda la comunidad escolar, y especialmente de los alumnos/as. Se sabe de las dificultades que tienen las familias para la detección temprana de estos trastornos, y que es muy frecuente que ambos cuadros sean "hablados" por los jóvenes entre ellos. Por eso es importante generar en la escuela el espacio para la palabra sin juzgamientos; para un análisis desde la perspectiva de las necesidades e intereses de los jóvenes y, en Construcción de Ciudadanía en particular, desde la perspectiva del ejercicio de los derechos.

¿Qué importancia tienen estos trastornos en nuestro país y en el mundo?

## Salud, alimentación y ciudadanía

### *El derecho a una alimentación adecuada y saludable: seguridad alimentaria*

En relación con lo planteado hasta aquí, la alimentación es un derecho prioritario de los sujetos, vinculado a la supervivencia, a ser garantizado por los estados del mundo. Sin embargo aún se está lejos de lograr el acceso a los alimentos de todos los pobladores del mundo, siendo el hambre un flagelo muy extendido, que afecta principalmente a los niños. Si bien aún existen supuestos malthusianos (según los cuales la población crece mucho más rápido que la producción de alimentos, con lo cual las hambrunas serían "inevitables") para analizar la disponibilidad de alimentos, actualmente el hambre es un problema social, político y económico. El hambre y la desnutrición no se originan por la disponibilidad de los alimentos o su escasez, sino por la distribución y acceso desigual a los mismos. De hecho, la producción mundial de alimentos tiene condiciones técnicas y disposición de materias primas como para acabar con el hambre en el mundo en pocos meses.

A partir de este reconocimiento, comienzan a elaborarse políticas de gobierno para garantizar lo que se llamó la "seguridad alimentaria", sustentada en el derecho de todos los sujetos a recibir una alimentación adecuada para garantizar la normal subsistencia. Esta "seguridad alimentaria" se transforma en normativa y políticas públicas, que buscan abordar la problemática en dos líneas: 1- por un lado, la seguridad alimentaria hacía referencia a los procesos que garantizaban el consumo de alimentos *seguros* (en cuestiones de higiene, envasado, refrigeración, vencimiento, etc.) y por otro, 2- garantizar a los ciudadanos una alimentación que cubriera las necesidades nutricionales en función del normal desarrollo cotidiano y la supervivencia.

Los programas alimentarios en Argentina en general se han desarrollado desde la perspectiva de la seguridad alimentaria, ya que se establecía una "necesidad fisiológica" de nutrientes y se diseñaban estrategias para asistir a la población en ese sentido. Desde esta concepción la alimentación se definía desproveyéndola de los aspectos socioculturales que se desarrollaran antes. Cuando los estados quieren garantizar la alimentación en términos de "seguridad", lo importante pasa a ser que los sujetos coman "lo suficiente" para realizar sus actividades cotidianas, de ninguna manera existe la posibilidad de consulta a los mismos sobre sus preferencias, menos aún la posibilidad de elección. Los sujetos asumen un rol pasivo, ubicándose como meros receptores de la "distribución" del Estado: no pueden elegir lo que comen, no pueden elegir cómo y con quién comen, no pueden opinar, y debido a la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran, no pueden rechazar lo que se les da. Es en este sentido que son desarrollados la mayoría de los programas de "bolsones de alimentos", surgen y se sostienen los comedores escolares y comunitarios, se planifica la alimentación en hospitales, etc.

A lo largo de la historia son numerosos los ejemplos de revueltas en torno la demanda de alimentos, pero no de cualquier nutriente disponible, sino de aquellos concebidos y reconocidos culturalmente como alimentos por un grupo social en particular. Por eso se propone una concepción diferente de los sujetos en relación a la alimentación, que se desarrolla en el apartado siguiente.

### *El derecho a la elección sobre la propia alimentación: soberanía alimentaria*

Contreras presenta un modelo para analizar las fases del hecho alimentario en una sociedad. Plantea que es posible reconocer cuatro momentos diferentes en el proceso de la alimentación. Estos serían:

De acuerdo con la comunidad de la que se trate, la población tiene el control de todas o algunas de esas fases de la alimentación: por ejemplo, una comunidad agrícola o cazadora-recolectora tendrá el conocimiento y control sobre los alimentos que produce, cómo los prepara, cómo y quién los reparte o comercializa y finalmente, cómo se consumen. Acompañando el avance de la industrialización y el capitalismo de mercado, los sujetos se van alejando cada vez más del conocimiento y control sobre los momentos de *producción* (ya que generalmente se compran los alimentos en lugares de venta que no los producen); de *distribución* (ya que no tiene la decisión sobre qué alimentos se encuentran disponibles y accesibles en los lugares en los que compran, o bien no eligen la cantidad y calidad de los alimentos que compran o le son dados); de *preparación* (ya que la mayoría de los alimentos ya han pasado por procesos de elaboración, fraccionamiento, conservación, precocción, etc.) y queda bajo su control y/o conocimiento solamente la fase de *consumo*, en coincidencia con el lugar pasivo que la lógica de mercado prevé: el de consumidores. Sin embargo, hay numerosos ejemplos de resistencia en que los sujetos se niegan a quedar relegados únicamente a este lugar, y basta recorrer la historia para ver que muchas de las revueltas y cambios sociales comienzan con reivindicaciones relacionadas con el derecho a participar en la elección, producción y distribución de los alimentos.

En el año 1996 se desarrolla la Cumbre Mundial sobre Alimentación en México, donde se declara que ésta es tanto un derecho político como un derecho cultural. Se denuncia que las políticas neoliberales avanzan destruyendo los patrones alimentarios culturales y comunitarios, por medio de la importación y sustitución de alimentos, la incorporación de transgénicos y limitando los espacios de cultivo, pesca, caza y acceso al agua de las poblaciones locales. Afirman que en el juego del mercado globalizado, las poblaciones pierden el control sobre el contenido y forma de su propia alimentación, en tanto lo ganan las empresas. A partir de estas denuncias y manifestaciones en la Cumbre Mundial de Alimentación la garantía de los gobiernos en respetar la seguridad alimentaria resulta insuficiente, porque la propia definición en estos términos no contempla la alimentación como derecho cultural. Surge entonces el concepto de *soberanía alimentaria*, que abarca tanto el derecho político a alimentarse de manera adecuada y saludable como el derecho cultural al respeto por los patrones alimentarios de la comunidad.

### *El derecho a la información en relación con la alimentación*

Cuando se reconoce la alimentación como derecho cultural, aparece la necesidad de reivindicar el derecho a la información sobre lo que comemos.

Si bien muchos estados han legislado a favor de que las empresas expliciten el contenido y composición de los alimentos que comercializan, esto aún no garantiza a la población el acceso a este conocimiento. Aunque una etiqueta puede expresar la composición nutricional de un alimento y las cantidades de cada componente, lo hace en términos incomprensibles para la mayoría de lectores. Esta legislación pierde sentido si no se acompaña por una fuerte política de educación alimentaria, que otorgue a los ciudadanos las herramientas para una participación efectiva. La escuela puede jugar un papel decisivo en este proceso, ya que los derechos no se garantizan sólo por legislar normas "favorables" para la salud de población, sino poniendo a los sujetos en condiciones de llevar el control de esos procesos, en otras palabras, de ejercer efectivamente la ciudadanía.

## SALUD Y CONSUMO DE DROGAS

El análisis del consumo de drogas (legales e ilegales) se desarrolla en general a partir de un *enfoque terapéutico*. Esto significa que el foco está puesto sobre el comportamiento del individuo, dejando de lado un análisis amplio, que contemple estas cuestiones desde una perspectiva social. De esta forma se pierde de vista que se trata de un fenómeno complejo, que no puede ser abordado desde una sola mirada disciplinar o científica.

El aumento del consumo de drogas en la Argentina ha crecido de manera exponencial en las últimas décadas, hasta naturalizarse en el discurso cotidiano (crónicas periodísticas, letras de canciones, imágenes publicitarias)

como práctica vinculada a la marginalidad y a lo delictivo. Sin embargo, el crecimiento del consumo está presente en todos los sectores socioeconómicos, y es parte de la sociedad en la que vivimos y no de "otra".

Hablar de "las drogas" alude a un conjunto de procesos en los que interactúan de manera contradictoria, compleja y muchas veces conflictiva: los sujetos, las sustancias y los contextos socioculturales. La OMS define el concepto de droga como *"toda sustancia que, introducida en el organismo, puede modificar una o mas funciones de este"*. Pero no es esa la acepción de la palabra para la mayoría de las personas. "La droga" se identifica con poderes y capacidades, se la explica como algo externo a la sociedad, el "problema de las drogas" aparece asociado así al temor y a un peligro que atenta contra el conjunto y que amenaza a la población "sana". Y si a "las drogas" se las asocia con las representaciones negativizadoras de la juventud, los sentidos se multiplican: joven-droga-descontrol-pobreza-delito-marginalidad-inseguridad. Por eso para trabajar esta temática en la materia Construcción de Ciudadanía se propone una deconstrucción de esas representaciones que operan como obstaculizadoras en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de una ciudadanía activa y crítica.

## Un poco de historia

El fenómeno de las drogas es un fenómeno plural en sí: plural en los tiempos, en los lugares y en las sustancias. Las diferentes culturas han consumido sustancias estimulantes, psicoactivas o alucinógenas y depresoras, desde el inicio de los tiempos.

En América se conocen docenas de plantas alucinógenas. Ya en asentamientos pre-agrícolas del año 7000 a.C. se han encontrado semillas correspondientes a estas plantas familia. A partir del siglo X a.C. hay piedras- hongo entre los monumentos de la cultura de Izapa, en la actual Guatemala, que seguirán esculpiéndose por distintos puntos de Meso América durante más de mil años.

Los estimulantes puros, basados en drogas como la cafeína y la cocaína, son también muy antiguos. El arbusto de coca es originario de los Andes y desde el siglo III a.C. hay esculturas de rostros con las mejillas hinchadas por la masticación de sus hojas. También son americanos el guaraná y el mate (que contiene cafeína) y el cacao (que contiene teobromina). Las plantas productoras de alcohol son prácticamente infinitas. Para obtener una tosca cerveza basta masticar algún fruto y luego escupirlo, la fermentación espontánea de la saliva y el vegetal producirán alcohol de baja graduación.

La investigadora Rosa del Olmo (1988) hace un extenso recorrido (de las décadas del cincuenta al noventa) de los diferentes sujetos intervinientes, las sustancias, la percepción social, los discursos circulantes y las políticas de intervención en los contextos mundiales, un resumen de su trabajo es de utilidad para contextualizar e historizar los análisis en el tema:

Década	1950	1960	1970	1980	.1990
Droga	Opiáceos, a veces marihuana	Marihuana, LSD, fármacos	Heroína, anfetaminas, barbitúricos, cocaína	Prioritariamente cocaína	Cocaína, heroína, marihuana.
Percepción	Peligrosidad, patología, vicio Consumidor "degenerado" Enemigo externo: conspirador, comunista, mafia	Virus contagioso Consumidor: "enfermo" Enemigo externo: México Enemigo interno: los jóvenes Pasividad, síndrome amotivacional	Consumidor: "perturbado" Tráfico: Conexión francesa S. E. asiático China comunista Enemigo externo: China comunista Enemigo interno: criminal	Enemigo externo: Económico: narcotráfico. Político: narco-guerrilla	Naturaleza multinacional de la amenaza Problema Geopolítico: enemigo global

Discurso	Ético-jurídico. Severas leyes penales	Medico-sanitario-jurídico Traficante = delincuente Se utilizan los conceptos de: uso- abuso-dependencia Intervención terapéutica	DEA 1973 Nixon "el primer enemigo publico no económico" Amenaza al orden Problema de la Guerra de Vietnam (excombatientes)	Regan "Guerra contra las drogas" Batalla en la región andina. Lo más importante: "Las drogas lejos de EEUU, controlar la oferta"	Preocupación fundamental: la economía Carteles. Organizaciones criminales europeas
Estereotipo	Moral	Dependencia /delincuencia	Político- delictivo.	Político-delictivo-latinoamericano	Financiero. Asociado al lavado de dinero
Políticas	Protocolo para reglamentar el cultivo de amapola y comienzo del opio. New York 1953.	1961 Naciones Unidas presentan Convención única sobre estupefacientes 1962 Casa Blanca Comité Asesor del Presidente sobre Estupefacientes y uso indebido de drogas	Convenio de sustancias psicotrópicas. Viena 1971 Amplía-Amplia el margen de control de fármacos (anfetaminas)	Militarización de las políticas. Sustitución de cultivos. Destrucción de laboratorios. Control de acceso: radarización-radarización. Entrenamiento de fuerzas: policial- militar en el continente latinoamericano	Desarticular redes de traficantes. Confiscar sus bienes. Iniciativas multilaterales globales contra el lavado. Convenios firmados entre los gobiernos DEA. Expertos en asuntos bancarios

Para el caso argentino Touze (1994, 1995) realiza un análisis de la evolución de la imagen social del usuario de drogas y los mecanismos de control social que fueron operando en torno a la construcción social del problema, su análisis parte de la década del '60 hasta el año 2000:

Década	1960	1970	1980	1990	2000
Construcción social del problema	El fenómeno de las drogas aun no está construido No forma parte de la agenda publica	Concepto de droga = marihuana y alucinógenos Se asocia sexo, droga y rock and roll	Alta visibilidad social del problema	Lugar de importancia en la agenda publica. "Pasaje de país de tránsito a país de consumo"	Importancia epidemiológica de la asociación de UDI/ SIDA(Usuarios de drogas inyectables) Difusión del modelo de Reducción de Daños
Imagen social del usuario de drogas	"En nuestro país esto no pasa "	"Peligro para la seguridad". Se lo visualiza como "joven que cuestiona el orden establecido"	Se lo ve como enfermo, diferente del delincuente/ traficante	Culpable de diseminar el SIDA	UD persona responsable y aliado a la prevención (Usuario de drogas)

Estereotipo	Problema psiquiátrico toxicológico de carácter individual	Consumo de drogas como oposición a la sociedad	El usuario de drogas es autodestructivo Sustancias de producción farmacéutica	Droga=s ida= muerte Droga = co-caina	Uso seguro de drogas
Mecanismo de control social	1968- Ley 19.567 que no considera delito la tenencia de drogas para consumo personal No existían campañas preventivas No era tema de agenda pública	Problema jurídico de carácter sociopolítico 1974- Ley 20.771 Se penaliza el tráfico y la tenencia para consumo personal Las campañas refuerzan la autoridad de las familias y del Estado Primeras instituciones especializadas (1970 Conaton, 1972 Senareso)	1986- Acordada de la Corte Suprema Las campañas informan sobre sustancias, síntomas y signos de consumo Problema psicosocial	Problema médico- jurídico 1989- Ley 23.737 Las campañas se centran en la peligrosidad de drogas y en la abstinencia de su consumo. Sedronar, SPAA. Provincia de Buenos Aires	Problema de salud pública pública y cuestión de DDHH Agosto 2000 Resolución 351 Sedronar Los problemas se centran en la adopción de prácticas sexuales seguras

## Modelos dominantes en el abordaje de la temática de drogas

Según Wallace (1998) era posible identificar tres modelos dominantes sobre la temática de las drogas:

- El modelo *médico-represivo* que asigna a la sustancia un papel protagónico, la sustancia es pensada así como un sujeto activo (en un programa preventivo, no hace muchos años, se llegó a "juzgar" en un simulacro de juicio, al alcohol como culpable de la violencia). De acuerdo a este modelo droga se asocia a delito, lo que genera la estigmatización, la victimización y la criminalización del consumidor, además de la creación de un mercado negro en crecimiento constante, las redes de corrupción, etc.
- El modelo *médico-sanitarista* donde se asocia drogadicto/ enfermo, persona a la que hay que curar, se lo institucionaliza, se define así una "historia natural de la enfermedad" y una "carrera del enfermo", del drogadependiente: diagnóstico y prescripción, desintoxicación, rehabilitación, reinserción social (a veces la reinserción fija al sujeto en el rol social de ex -adicto, ejemplo grupos GABA, NA).
- El modelo *sociocultural*, que puede articularse con los dos anteriores, ya que existe un amplio consenso acerca de que para explicar "el fenómeno de las drogas" es imprescindible la vinculación entre sus tres factores: sujeto-sustancia-contexto. Este enfoque permite descentrar la mirada etnocéntrica y estigmatizante que han generado los otros dos modelos y profundiza la comprensión de las complejidades que determinan el fenómeno.

Para abordar los aspectos sociales vinculados al uso de drogas, resulta operativo recurrir al concepto de representación social. Las representaciones sociales son concebidas como fenómenos complejos, variables y determinantes de la vida social, pero estas representaciones a su vez también están determinadas por la suma de valores, creencias, experiencias, actitudes, opiniones e imágenes que conforman un saber, una determinada mirada particular sobre la realidad. Las representaciones sociales del "problema droga" no se corresponden necesariamente con las características objetivas del fenómeno en sí. Pero en los fenómenos

sociales, tan importante es lo que en realidad pasa, como lo que la gente cree que pasa. Para la representación social, la droga siempre es un producto "mortalmente dañino", lo que justificaría la prohibición de su uso. Esta representación social considera drogas a algunas sustancias (cocaína, marihuana, LSD), en general a aquellas prohibidas, y no reconoce como tales a las sustancias permitidas (alcohol, tabaco, psicofármacos). Desarticular esta representación es una de las posibilidades de abordaje, ya que el consumo de psicofármacos resulta paradigmático en ese sentido, sobre todo porque rompe el mito de joven-droga-descontrol, ya que son los adultos quienes más consumen psicofármacos. En este sentido es interesante ver un ejemplo en una producción cultural juvenil, la banda de música popular llamada "Las pastillas del abuelo" presenta a los miembros de la banda ironizando el consumo de fármacos de parte de los adultos<sup>5</sup>:

Juan G. Fernández (voz, pastilla para la disfunción eréctil)

Diego Bozzalla (guitarra y coros, pastilla para la memoria)

Fernando Vecchio (guitarra, pastilla para el reumatismo)

Alejandro Mondelo (teclado y coros, pastilla para la próstata)

Santiago Bogisich (bajo, pastilla para el estreñimiento)

Juan Comas (batería, pastilla para la incontinencia de esfínteres)

Joel Barbeito (saxo y coros, pastilla para las manchas de la piel)

Ironizando de esta manera el consumo de fármacos de parte de los adultos.

Durante el siglo veinte muchas situaciones empiezan a ser definidas como "problemas médicos". Este proceso de medicalización tiene consecuencias en las formas de definir, interpretar y resolver los hechos, operando la medicina como agente de control social.

El modelo de medicalización basado en el Modelo Médico Hegemónico refuerza esta representación, imponiéndose la lógica: "ante cualquier problema, consumiendo determinada sustancia, se puede resolver", lógica que atraviesa a diferentes grupos sociales, que promueven distintos usos de las drogas, generalmente psicofármacos.

## **Drogas y ciudadanía. Aquí y ahora**

Para interpretar la construcción social del uso de drogas, debemos entonces reconocer que la calificación de "adictos" sustentada desde el modelo jurídico (delito) y médico (enfermedad) ha dado lugar a una serie de dispositivos, representaciones y prácticas sociales que impactan sobre los sujetos sin tener en cuenta su condición de ciudadanos.

La relación entre la forma de comprender el fenómeno, la interpretación de lo preventivo y la búsqueda de prácticas de intervención que intenten ofrecer un modelo coherente en su praxis, es el punto de partida de la propuesta pedagógica, basándonos en la definición de los sujetos juveniles como sujetos de derecho y en la construcción de ámbitos donde se ejercite y se ejerza plenamente su condición de ciudadanos.

Existen muchos caminos para la tarea de prevención en el abuso de sustancias tóxicas: educar por el miedo, educar para combatir un enemigo, educar para la responsabilidad.

El miedo, el dramatismo exagerado, la falta de información y la estigmatización, no sólo no son caminos éticos, sino que producen efectos contrarios no deseados.

Ninguna estrategia de acción tiene márgenes absolutos de eficacia ni puede asegurar que los jóvenes elegirán lo mejor para sí. Sin embargo resultara positivo:

- Facilitar a los jóvenes el desarrollo de sus potencialidades.
- Favorecer que los jóvenes encuentren apoyo en su grupo de pertenencia escolar y que cuenten con un espacio saludable que de sentido a sus elecciones.
- Lograr que los jóvenes aprendan a conocerse, ayudándolos a decidir que aspectos de su persona pueden mejorar y como aceptar sus limitaciones sin que estas perjudiquen sus posibilidades.

<sup>5</sup> [www.pastillasdelabuelo.com.ar](http://www.pastillasdelabuelo.com.ar)

Es necesario ayudar a los alumnos/as a reconocer que todos tenemos sentimientos positivos y negativos, a identificar y aceptar los suyos, y a aprender formas adecuadas de expresarlos en función de un comportamiento saludable, individual y social.

La prevención del abuso de drogas se inscribe en un contexto de valoración de la vida y del ser humano. En el escenario escolar, el esfuerzo compartido esperado es en torno a la acción preventiva, intentando desplazar, con esta elección, el énfasis puesto habitualmente en la lucha contra las drogas.

El uso de drogas en los jóvenes suele ser eventual, es importante desdramatizar la actual estigmatización de los usuarios, quitar angustias a la población (directa o indirectamente involucrada) a fin de ir rompiendo las barreras que obstaculizan o impiden la necesaria colaboración y participación en los procesos de integración social. No obstante desde la observación cotidiana y en la evaluación de múltiples proyectos preventivos, surge la necesidad de pensar estrategias para aquellos alumnos/as que, siendo usuarios de drogas, siguen consumiéndolas a pesar de haber iniciado un tratamiento, o han abandonado un tratamiento ambulatorio o una internación, y sin embargo desean seguir concurriendo a la escuela.

Desde la prevención de la exclusión social, y favoreciendo el respeto a los derechos de los usuarios de drogas, se plantea la postura de la "Reducción de Daños". Es una política social que tiene como objetivo prioritario disminuir los efectos negativos producto del uso de drogas, entendiendo por efectos negativos, tanto a los producidos por el consumo de sustancias en sí mismo, como a los llamados efectos secundarios del uso de drogas, es decir las consecuencias sociales de dicho uso.

Esta perspectiva no se limita a los aspectos sanitarios del cuidado y mejoramiento de la salud sino que postula la defensa de las personas que usan drogas, reivindicando su condición de ciudadanos (en este caso alumnos de la escuela) con los mismos derechos a la vida, la libertad, la educación, la estabilidad y el acceso a la salud que los no usuarios. Esta postura no significa en absoluto un bajar los brazos y considerar al usuario de drogas "irrecuperable", sino por el contrario se plantea evitar la estigmatización, la segregación, y hacer la biografía de la intervención, abriendo todo el abanico de posibilidades de abordaje, para que el alumno, no deje de concurrir a clase, se comprometa con su salud y con la construcción de un proyecto de vida.

## EJEMPLOS DE TRABAJO DIDÁCTICO PARA PROYECTOS EN EL ÁMBITO SALUD, ALIMENTACIÓN Y DROGAS

Para lograr un trabajo que potencie la autonomía de las y los estudiantes, y en concordancia con el enfoque propuesto para esta materia, será necesario un abordaje interdisciplinario, intersectorial, dinámico y participativo. Sin embargo, la participación de los sujetos no puede esperarse como una acción espontánea, sino que requiere de una propuesta de enseñanza que permita incluir a la comunidad, empezando por utilizar un lenguaje comprensible, reconociendo y valorando las prácticas de salud y prevención de enfermedades vigentes en los distintos contextos socioculturales. Por ejemplo, no se trata de menospreciar o desconocer como práctica de salud la consulta al "curandero" del barrio, o la utilización de medicinas caseras y "yuyos" curativos, sino de ponerlos en diálogo con el discurso de la medicina "científica" (validado escolarmente) para construir un nuevo conocimiento enriquecido a partir de ambos aportes.

En síntesis, el abordaje de este ámbito requerirá del docente una perspectiva amplia en dos sentidos: una "apertura" hacia el otro y su entorno (sujeto y comunidad), en función de poder escuchar, interpretar, aprender, comprender y enseñar; y una "apertura" hacia sí mismo, en función de desandar y reflexionar sobre los propios preconceptos, ideas, representaciones e inhibiciones, para poder orientar realmente a los estudiantes en la construcción de nuevos conocimientos y prácticas de ciudadanía.

En particular respecto del abordaje a la problemática del consumo de drogas en la materia Construcción de Ciudadanía será importante:

- Analizar la construcción de discursos acerca del problema de las drogas desde una perspectiva compleja e interdisciplinaria.
- Brindar herramientas de conocimiento que permitan a los jóvenes y los no-jóvenes, una mirada crítica sobre el consumo de drogas y que trascienda los discursos masivos recibidos.
- Reconocer diferentes prácticas de uso de drogas y la diversidad de sentidos que los sujetos les otorgan.

- Identificar los paradigmas subyacentes en las políticas e intervenciones en materia de drogas y los discursos que las sustentan.
- Ofrecer instrumentos de análisis acerca de las intervenciones preventivo-asistenciales.

Muchas de las temáticas inherentes al desarrollo de proyectos en este ámbito se vinculan con los contenidos de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y/o Biología. Para potenciar el tratamiento de los mismos se recomienda la articulación entre los docentes de las materias. Además en muchas escuelas se encuentra conformado el Equipo de Orientación Escolar, que cuenta con personal especializado en áreas relacionadas y/o que generalmente en la escuela interviene en problemáticas asociadas, es por lo tanto relevante articular con estos actores institucionales. Las articulaciones con organizaciones no gubernamentales, organismos del Estado de niveles municipales, provinciales o nacionales que operen en la zona son altamente recomendables. Especialmente para drogas el vínculo con el CPA (Centro de Prevención de las Adicciones) local puede generar interesantes producciones.

En relación a los ámbitos que funcionarían como secundarios, según cada caso tendrá mayor pertinencia Sexualidad y Género (Ejemplo A), Estado y política (Ejemplo B) y Comunicación y tecnologías de la información (Ejemplo C). Para el diseño de estrategias de comunicación consultar el ámbito Comunicación y tecnologías de la información, para diseño visual o expresión en otras formas (Arte), para planificación de actividades recreativas o deportivas (Recreación y deporte). En el ámbito Identidades y relaciones interculturales se ofrecen herramientas analíticas para trabajar en todos los proyectos.

### *Ejemplo A. Cuerpos*

Una preocupación fuerte en esta etapa se vincula a la aceptación de la propia imagen en tanto imagen "social" (o socialmente agradable, aceptada), en un momento vital marcado por los cambios corporales. La construcción de la subjetividad y la identidad social están determinadas en gran parte por la forma en que se perciben a sí mismos y a los otros, teniendo el aspecto físico un lugar importante en este proceso. En este sentido el modelo estético hegemónico que se imponga a través de la publicidad y los medios, vinculado al acceso al mercado de consumo, cobra un sentido que requiere elementos para un análisis crítico. El hecho de que los trastornos alimentarios como la bulimia y la anorexia tengan a los adolescentes y jóvenes como principal grupo de riesgo, debe llamar la atención de estudiantes y docentes respecto de hasta qué punto estas enfermedades son sólo analizables en términos médicos, y porqué no abordarlas a partir de sus aspectos económicos, políticos, jurídicos, etc. Por ejemplo, analizar la forma en que los medios imponen como "deseable" una imagen inalcanzable para la mayoría de la población podría ayudar a los estudiantes a reconocer hasta qué punto esta influencia del mercado se instaló en sus propias representaciones y prejuicios, para de esta forma construir elementos de lectura crítica y preventiva en relación con estos trastornos.

Para indagar, trabajar y reflexionar sobre las representaciones que los adolescentes tienen del cuerpo, se propone el siguiente ejercicio para luego sistematizar, analizar y discutir los resultados y consecuencias de las caracterizaciones que surjan.

Recursos: Solicitar a todos que traigan fotos de personajes famosos o de publicidades gráficas, radiales y/o televisivas (en caso de contar con recursos tecnológicos que permitan su proyección) y analizar los cuerpos que presentan en las mismas. Solicitar a los estudiantes que se reúnan en grupos y los clasifiquen según las siguientes categorías (se propone el cuadro siguiente, aunque este puede modificarse en relación a las necesidades que imponga el trabajo a realizarse):

Imagen	Gordo/a	Flaco/a	Normal <sup>6</sup>

Luego de completar el cuadro con las clasificaciones que han obtenido, el docente coordinará un debate que empezará por explicitar los criterios que han utilizado para ubicar cada imagen en una columna, y en qué se basan para firmar que tal o cual imagen es gorda, flaca o normal. La idea es que el docente pueda ayudar a problematizar cómo se construyen socialmente los modelos estéticos he-

<sup>6</sup> Este ejercicio se toma adaptando una propuesta original elaborada por Patricia Aguirre

gemónicos y hasta qué punto estos son saludables. También ayudar a reconocer los propios prejuicios y la forma en que se sostienen las múltiples formas de discriminación vinculadas a la imagen corporal. A partir de allí se pueden discutir aspectos vinculados a la construcción de ciudadanía que permitan encauzar un posible proyecto de trabajo en relación con esta temática, tales como:

- Quiénes construyen, sostienen e imponen estos cuerpos como deseables
- Quiénes tienen más posibilidades de lograr estos cuerpos. Quiénes no pueden hacerlo y por qué
- Qué consecuencias tiene en la sociedad en la que viven no ajustarse a este modelo estético, en relación especialmente al ejercicio de los derechos. (Entrar a un boliche, conseguir un trabajo, conseguir ropa, etc.)
- Qué legislación existe vinculada a garantizar el ejercicio de estos derechos.
- Qué imágenes corporales utiliza mayormente la publicidad, qué nos quieren "vender" a través de ellas
- En qué sentido este modelo estético se relaciona con la salud
- Por qué los/las adolescentes y jóvenes son más propensos a sufrir trastornos alimentarios y cómo se relaciona esto con las imágenes del "cuerpo deseable" que se imponen mediáticamente
- Qué canales existen y cómo está el acceso a la información respecto de esta temática. Qué se conoce en la comunidad en que viven en relación con estas cuestiones y qué líneas de trabajo tienen las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales en el tratamiento de estos temas.

### *Ejemplo B. Comedores*

En la primera etapa de implementación de Construcción de Ciudadanía han surgido varias propuestas de trabajar con comedores comunitarios. Si bien se caracterizaban a sí mismos como "proyectos solidarios" en muchas ocasiones se puso en discusión si estaban o no enfocados desde una perspectiva de los destinatarios como *sujetos de derecho*.

En Construcción de Ciudadanía si se eligiera trabajar analizando la situación de un comedor comunitario, aunque se colabore concretamente con recursos para paliar una situación de pobreza y desigualdad, los alumnos/as deberían llegar hasta la problematización<sup>7</sup> de esta situación. En otras palabras, si se elige colaborar juntando alimentos para un comedor comunitario, el trabajo debe continuar con una reflexión respecto de la existencia de los comedores: los estudiantes deberían llegar a preguntarse por qué quienes asisten a estos comedores no tienen garantizado su derecho a la alimentación. Desde un enfoque de derechos la solidaridad consiste en exigir junto con el otro lo que todos deberíamos tener garantizado, y no en que un sujeto ciudadano (sujeto de derecho igual que cualquier otro) deba contentarse con recibir pasivamente lo que otro sujeto ciudadano quiere dar. La idea de trabajar con otros que se encuentran en situaciones adversas o peores que la propia debe llevarlos a problematizar esas situaciones, no a colaborar circunstancialmente, ya que esto no produciría un cambio de perspectiva desde un enfoque de derechos.

Un ejemplo interesante de trabajo a partir de un enfoque de derechos se desarrolló en un comedor escolar donde un grupo de estudiantes analizó en términos nutricionales (de forma muy básica, tomando en cuenta sólo la composición de la pirámide nutricional como base de una alimentación equilibrada y saludable) la comida que allí se brindaba. Reconocieron qué elementos estaban totalmente ausentes de su dieta, y peticionaron respecto de la incorporación de los mismos.

Otra posibilidad, en relación con los conceptos trabajados sobre la alimentación como fenómeno cultura y soberanía alimentaria, podría ser indagar respecto de gustos y preferencias de quienes asisten a los comedores, y luego analizar las posibilidades de adecuar el menú lo más posible a estas. En este sentido se estaría problematizando el derecho de todos (y no sólo de quienes tienen más poder económico) a elegir su propia alimentación y sentirse a gusto con ella.

<sup>7</sup> Tal como se desarrolla en el cuerpo central de este Diseño Curricular problematizar significa, entre otras cosas, analizar desde una perspectiva crítica tomando como categorías principales de análisis los conceptos estructurantes de la materia, significa interrogar e interrogarnos acerca de la situación de desigualdad, de la relación entre necesidades y derechos y obligaciones, es desde la condición de enseñanza generar preguntas para transformar un tema en objeto de conocimiento.

## *Ejemplo C. Drogas*

Si los alumnos/as han expresado su interés por la temática de las drogas, es importante partir de sus propios conocimientos sobre este tema, pudiendo así desarticular mitos y prejuicios que se construyen y se sostienen desde perspectivas adultocéntricas, y obstruyen un tratamiento de este tema en un aquí y ahora.

### *C.1 Grafitis*

Una estrategia didáctica posible es la recopilación de grafitis en relación al consumo de drogas. En la calle y en las paredes de muchas escuelas se puede leer por ejemplo:

"Paz, amor y rock and roll, cocaína, marihuana y poxipol", "Escabio o muerte", "Una pepa mas y no jodemos mas", "Toda la noche hasta que salga el sol, fumando marihuana y tomando alcohol", "Drogadicción, alcoholismo, delincuencia juvenil. Total ¿Qué me puede pasar? ¿Que te puede pasar? Ojo, que a veces se nos pierden los presos", "La droga mata lentamente, la policía enseguida", "La droga no se reprime con la policía, se previene con justicia social", "Yo fumo sano, fumo la naturaleza", "Abajo las drogas, firman Los del sótano", "No dejes que lo que consumís te consuma. Kurt Cobain", "Luca murió por todos nosotros", "Doblando, dos casas, pepa y fiesta", "Qué tranquilidad señora mamá, para sus chiquitos, marihuana en paquetitos", "La marihuana es perjudicial para la salud, produce amnesia...y no me acuerdo qué más", "La venganza de los incas naufraga en la nariz"

Se propone a los alumnos/as una recopilación de grafittis, en las paredes de la escuela o en diferentes lugares de concentración de jóvenes, luego se analizan y clasifican según diferentes categorías. Por ejemplo, aquellos grafittis que aluden a drogas "legales" y los que aluden a drogas "ilegales", los que tienen un mensaje "social" o de denuncia, los burlones, los irónicos, etc. Luego se realiza un debate sobre lo que quiso decir el que escribió el grafitti, allí la tarea del docente es la de aportar en el proceso de desmitificación, esclarecimiento, contextualización, búsqueda de sentidos de los sujetos intervinientes. En una última instancia se brindarían por ejemplo los cuadros incluidos en el ámbito (del Olmo y Touze) permitiendo un análisis de las políticas que se implementaron en los diferentes momentos históricos en nuestro país y en el mundo. Luego de este proceso de análisis podrían encarar una campaña de difusión de lo aprendido, una investigación, etc.

### *C. 2. Canciones*

Proponemos también el análisis de las letras de múltiples canciones de rock, cumbia y otros géneros de la música popular que aluden a situaciones de consumo en la escuela, el barrio, la esquina, el club, los boliches, los video juegos, lugares que las y los jóvenes recorren y reconocen.

En este caso se propone a los alumnos/as que traigan letras de canciones que aludan a diferentes formas de consumo de drogas legales o ilegales, luego se analiza el contexto socio cultural donde se produce el consumo, las circunstancias que rodean al sujeto que consume, los motivos por los cuales manifiesta que consume, y si no lo manifiesta, se indaga sobre porque creen los alumnos/as que este sujeto consume, las posibles consecuencias de este consumo (pueden estar explicitadas en el texto de la canción o ser investigadas/indagadas por los alumnos/as)

### *C. 3. Noticias periodísticas*

También puede recurrirse al análisis de noticias periodísticas, ya que esta temática suele ser tratada en los medios reproduciendo las representaciones vigentes y por lo tanto consolidándolas sin ninguna contextualización. Se solicitará a los alumnos/as que recopilen y traigan para ser analizadas en clase noticias que traten el tema de las drogas desde diversas perspectivas posibles. La posibilidad de analizar estas noticias con la triple relación analítica de los conceptos estructurantes (contexto socio cultural, sujeto y ciudadanía), posicionaría a los alumnos/as en un abordaje desde una mirada mas amplia que la basada en la sustancia, permitiendo lecturas mas complejas y no lineales. Así la temática de las drogas, no se inscribiría solo en este ámbito, y podría abarcar otros ámbitos o trabajarse en articulación con otras materias.

# BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre P., *Flacos ricos y gordos pobres*. Colección Claves para todos. Buenos Aires, Capital Intelectual, 2004.
- Bialakowsky, A. y H. C., *Conflicto de paradigmas*. en Encrucijadas Año 1, .Nº 8 . Buenos Aires, UBA, 2001.
- Brunati, L., *Droga-dependencia*.- Dirección de Impresiones del Estado, La Plata, 1988.
- Carenzo, S. y Quiroga, L., "Entre el olvido y el rescate: Aportes para la reconstrucción de las trayectorias sociales de la Algarroba en el chaco formoseño". Apunte de cátedra "Socioantropología de la Alimentación"., Escuela de Nutrición, Facultad de Medicina,. UBA, 2006..
- Conclusiones y Perspectivas. II Conferencia Nacional sobre Políticas de drogas. Salón Auditorio de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación, 2004.
- Contreras, J, *Antropología de la alimentación*. Madrid, Eudema, 1993.
- Del Olmo, Rosa, *La cara oculta de la droga*. Bogota, Temis, 1988.
- Ehrenberg, Alain, *Un mundo de funámbulos en: Individuos bajo influencia. Drogas. Alcoholes, medicamentos psicotrópicos*. Buenos Aires. Nueva Visión, 1994.
- Escohotado, A., *Las drogas .De los orígenes a la prohibición*. Madrid, Alianza, 1994.
- Escohotado, A. *Historia general de las drogas. Tomos I, II y III*. Madrid, Alianza, 1990.
- Fischler, C., "Gastronomía y gastronomía: sabiduría del cuerpo y crisis biocultural de la alimentación contemporánea" en Contreras, J. (comp.), *Alimentación y cultura. Necesidades, gustos y costumbres...* (1995)
- Garrote, N., "El itinerario social del alimento. Estudio antropológico en un hospital" en Álvarez, M. y Barreda, V.,: *Cultura, salud y enfermedad. Temas en Antropología Médica*. Buenos Aires, INAPL, 1995.
- Harris, M., *Bueno para comer*. México, Alianza, 1991.
- Jodelet, D. "La representación social: fenómenos, concepto y teoría" en Moscovici, S. (comp.) *Psicología Social*. Madrid, Paidós, 1986.
- Mac Nally, M.T., Menéndez, M.I., Rabetzky, N. y Viale, C., *Etnografía de la droga. Valores y creencias en los adolescentes y su articulación con el consumo de drogas*. Buenos Aires, Espacio Editorial, 1998.
- Melgarejo, M., "Algunos conceptos sobre la antropología de la alimentación".- Apunte de cátedra "Socioantropología de la Alimentación", Escuela de Nutrición, Facultad de Medicina,. UBA, 2005..
- Menéndez, M.I., *Consumo de drogas. Una perspectiva antropológica*. .Ponencia en el 3º Congreso de Antropología Virtual y Arqueología, 2002.. NAYA. En [http://www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/isabel\\_menendez.htm](http://www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/isabel_menendez.htm)
- Menéndez, E., *Modelo médico hegemónico y atención primaria*. Jornadas de APS, Buenos Aires, 1991.
- Miguez, Hugo, *Monitoreo de creencias, actitudes y prácticas sobre sustancias psicoactivas. Observaciones generales sobre los resultados comparados entre la primera y la segunda sonda en jóvenes estudiantes*. Base: Sonda Coral 2005-2006. Conicet/Sada. -Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: [www.Sada.Gba.Gov.Ar/Obs\\_Coral.Pdf](http://www.Sada.Gba.Gov.Ar/Obs_Coral.Pdf)
- Pinotti, L., "El modelo estético hegemónico a fin del siglo, patologías que afectan el crecimiento y desarrollo normal. Una mirada desde la perspectiva de la evolución de la hembra del género Homo a través de dos millones de años" en Alvarez y Pinotti (comp.) *Procesos socioculturales y alimentación*. Buenos Aires, Ediciones del Sol, 1997.
- Pinotti, L., *Evolución*. Buenos Aires, Proyecto Editorial, 2006.
- Romaní, Oriol, *Las drogas. Sueños y razones*. Barcelona, Ariel, 1999.
- Romaní, Oriol, "Intervención comunitaria en drogodependencias. Etnografía y sentido común", en *Toxicodependencias*. N º2, 1995.

Romani, Oriol. *Repensar las drogas*. Capítulos .1 y 2. , Grupo IGIA, 1989.

Rossi, Diana y Touze, Graciela. *Prevención del SIDA en consumidores de drogas* en: Seminario sobre Sida. Colección Divulgación. Carrera de Trabajo Social... Buenos Aires, 1996.

Touze, Graciela, *Drogas entre altares, control y economía de mercado*. 1ª y 2ª parte en *Margen*, año III, N° 6, Agosto de 19'94 y año IV, N° 7 y 8, abril de 1995.

Touze, G., *De la medicalización a la ciudadanía* en Encrucijadas (N° 8,) Buenos Aires, 2001.

Touze, G. Rossi, Diana y otros, *Prevención del VIH/SIDA en usuarios de drogas. Resultados de un proyecto de investigación e intervención*. Intercambios, 1999.

Wallace, Santiago,. *Representación y práctica social. Un análisis antropológico de núcleos de sentido vinculados al problema VIH/SIDA en usuarios y ex-usuarios de drogas inyectables*. Instituto de Ciencias Antropológicas. .Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires,LUSIDA, 1998.

## Bibliografía con orientaciones a docentes

Calabrese. *Modelos preventivos y Sociedad* en Boletín de Investigaciones CONAD-CONICET-CONVIVIR, 1986.

Entrepares. Formación en Consejería entre jóvenes y adolescentes para la prevención del VIH/SIDA y promoción de la salud. Textos de apoyo. Ministerio de Desarrollo Social. Secretaria de Políticas Sociales y Desarrollo Humano. Fundación Buenos Aires SIDA- DINAJU - UNICEF. Buenos Aires, 2006. Disponible en [www.fbas.org.ar/entrepares/material.php](http://www.fbas.org.ar/entrepares/material.php)

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. CONICET-PROCIENCIA. (1997). *Prevención de Adicciones*. Buenos Aires.

Touze, Graciela, *Prevención en adicciones. Un enfoque educativo*. Buenos Aires, Troquel, 2005..

Weiss, Martha, (coord.) *Propuestas de dinámicas participativas. Cuadernillo II. .Dinámicas para la prevención del VIH/SIDA y ETS. LUSIDA*. Componente de Educación. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Ministerio de Salud y Acción Social de la Nación. Buenos Aires, 1998.

## Recursos en internet

[www.ms.gba.gov.ar](http://www.ms.gba.gov.ar)

[www.sada.gba.gov.ar](http://www.sada.gba.gov.ar)

[www.msal.gov.ar](http://www.msal.gov.ar)

[www.msal.gov.ar/html/site/Lusida](http://www.msal.gov.ar/html/site/Lusida)

<http://www.fbas.org.ar/entrepares/material.php>

[www.tododrogas.net](http://www.tododrogas.net)

[www.mind-surf.net/drogas](http://www.mind-surf.net/drogas)

[www.onusida.org.ar/argentina/proy\\_drogas.asp](http://www.onusida.org.ar/argentina/proy_drogas.asp)

[www.drogas.bioetica.org/dronos.htm](http://www.drogas.bioetica.org/dronos.htm)

[www.infoarda.org.ar](http://www.infoarda.org.ar)

[www.intercambios.org.ar](http://www.intercambios.org.ar)

[www.sedronar.gov.ar](http://www.sedronar.gov.ar)

[www.msal.gov.ar/html/site\\_tabaco/index.asp](http://www.msal.gov.ar/html/site_tabaco/index.asp)

[www.elretonio.org.ar](http://www.elretonio.org.ar)

[www.punto.latintrainig.com](http://www.punto.latintrainig.com)

**8. ÁMBITO DE CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA:  
SEXUALIDAD Y GÉNERO**

---



# ÍNDICE

Introducción.....	167
¿A qué llamamos sexualidad?.....	167
Sexo y género.....	168
Cuerpo, placer y sexualidad.....	170
¿Cómo que el niño sabe de sexualidad? ¿Quién le enseñó?.....	170
Cuerpo y adolescencia.....	171
Juventud y sexualidad.....	172
Las sexualidades "otras" y la escuela.....	173
Sexualidad y salud.....	174
Sexualidad, prácticas culturales y ciudadanía.....	175
Ejemplos de trabajo didáctico para proyectos del ámbito	
Sexualidad y género.....	177
Ejemplo A. Ellas: guardapolvo, ellos: no.....	177
Ejemplo B: Lo que "dice" lo que "se dicen" entre ellas y ellos.....	179
Bibliografía.....	180
Recursos en internet.....	183
Películas sugeridas.....	183

## INTRODUCCIÓN

La temática de la sexualidad en su abordaje supone un doble trabajo en la medida en que quienes hablan y quienes reciben el mensaje están atravesados por aquello que pretenden observar, problematizar y cuestionar. El primero se refiere a que resulta difícil no sentirse incluido en lo dicho, y por lo tanto exige un pensamiento esforzado, profundo: *somos nosotros mismos, en nuestra dimensión más singular, única, quienes estamos intentando pensarnos*. El segundo trabajo propone considerar los conocimientos, no como formulaciones teóricas que deben ser abordadas para ser aprendidas y repetidas –que suele ser el sentido más común del término–, sino como perspectivas, para pensar el mundo cotidiano, las prácticas, los comportamientos de los jóvenes y los propios. Por ello resulta indispensable recurrir a herramientas que permitan leer y pensar acerca de la realidad de las y los adolescentes y jóvenes de hoy, comprender sus discursos, capturar los sentidos que se despliegan en su singular modo de relacionarse, en el trabajo de construcción de una identidad, en el intento de lograr su lugar como ciudadanos.

Estudiar hoy cuestiones ligadas a la sexualidad es indagar en el territorio menos “natural” en la vida de los seres humanos, pero a su vez, en la dimensión de la vida humana más “naturalizada”. Dice Lévi-Strauss (1969) que el encuentro de los sexos es el terreno en que naturaleza y cultura se enfrentaron por primera vez. Es preciso entonces abordar las representaciones de sexualidad y de género y reflexionar acerca de cómo atraviesan a los sujetos y su identidad, y entrelazan los modos de relación con los otros y con los espacios donde se despliegan sus acciones.

Enseñar y aprender sobre la sexualidad lleva a pensar el cuerpo. Asimismo, inscribir esta cuestión en la adolescencia implica considerarla como momento de cambios y transformaciones que subsumen al cuerpo infantil y que determinan reediciones, nuevos sentidos de esa infancia en la dimensión psicológica de los sujetos. Las formas de ver, sentir, de goce y relación con los otros y con el mundo, de amar y ser amado que construyen las y los adolescentes y jóvenes se despliega en un espectro de prácticas culturales que las y los identifica, y a través de las cuales exponen al mundo adulto su afán de crear “su lugar en el mundo”.

### ¿A QUÉ LLAMAMOS SEXUALIDAD?

El concepto de sexualidad no es unívoco. Es un concepto con multiplicidad de significaciones, pero fundamentalmente aquellas que surgen de “lo no dicho”. El sexo y por extensión la sexualidad siguen siendo entendidas en gran parte del lenguaje popular del mundo adulto, así como en numerosas instituciones sociales claves de la socialización juvenil, como una práctica heterosexual y reproductora, entramada allí con la genitalidad e inscripta en el discurso científico. También y sin abandonar su lazo con lo genital, porta la significación de lo placentero en sí, pero ahora es el discurso de la moral que intenta regular esta cuestión del placer.

Según palabras de Michel Foucault, “Todavía a comienzos del siglo XVII era moneda corriente, se dice, cierta franqueza. Las prácticas no buscaban el secreto; las palabras se decían sin excesiva reticencia y las cosas sin demasiado disfraz; se tenía una tolerante familiaridad con lo ilícito... hasta llegar a las noches monótonas de la burguesía victoriana. Entonces la sexualidad es cuidadosamente encerrada. Se muda. La familia conyugal la confisca. Y la absorbe por entero en la seriedad de la función reproductora. En torno al sexo, silencio. Dicta la ley de la pareja legítima y procreadora... Tanto en el espacio social como en el corazón de cada hogar existe un único lugar de sexualidad reconocida, utilitaria y fecunda: la alcoba de los padres” (Foucault, 1995). Por eso, durante largas décadas y, menos monolíticamente pero aún también en el presente, la sexualidad representa aquello de lo que no se habla, aquello que no se dice, pero que a su vez está presente en los discursos de las instituciones que lo reglamentan. Así, el sexo pasa a ser “lo que –alguien/algo– dice que es”. Hay un discurso médico, otro religioso, otro psicológico, y otros tantos que se adjudican la verdad sobre la cuestión. En esto resulta inevitable pensar cómo el poder se ejerce sobre los cuerpos, fundamentalmente en su dimensión sexual.

Pero si la sexualidad es “el terreno en que naturaleza y cultura se enfrentaron por primera vez”, cada ser que llega al mundo recrea en sí, este proceso que lo humaniza. El sexo es el sesgo de “atributos naturales del homo sapiens donde se grabaron distinciones artificiales, convencionales y arbitrarias”

(Barman, 2005), desde la prohibición del incesto –base de la sociedad humana, hasta hoy– y que pone a estos impulsos del ser humano considerados naturales, como el más inequívocamente social.<sup>1</sup>

Leemos en el diccionario: Sexo “la condición orgánica que distingue en una especie dos tipos de individuos que desempeñan distinto papel en la reproducción”. Agrega “Sexo: débil y bello: mujer /feo y fuerte: hombre” (Diccionario enciclopédico Salvat). El encuentro entre la naturaleza y la cultura ya emerge: lo orgánico y la valoración estética se imbrican en este “inocente” diccionario. Pero, por qué ocurre esto. Porque lo que se despliega es la correspondencia que se estableció entre sexo y género, así como entre identidades y expresiones de géneros, y entre orientaciones y prácticas sexuales en la cultura occidental y moderna; es posible encontrar que estos significantes suelen aparecer como sinónimos dejando invisible los fenómenos sociales, culturales, las significaciones simbólicas que entrelazan. A partir del psicoanálisis se define la sexualidad “no solamente (cómo) las actividades y el placer del funcionamiento del aparato genital, sino toda una serie de excitaciones y actividades existentes desde la infancia, que producen placer y que no pueden reducirse a la satisfacción de una necesidad fisiológica fundamental y que se encuentran también a título de componente en la forma llamada normal del amor sexual.” (Laplanche y Pontalis, 1981). Desde entonces quedan diferenciadas las significaciones, no por ello disociadas entre sí. Entonces resulta que “bajo el sustantivo género se agrupan todos los aspectos psicológico, sociales y culturales de la feminidad/masculinidad, reservándose sexo para los componentes biológicos, anatómicos y para designar el intercambio sexual en sí mismo” (Bleichmar, 1985).

## SEXO Y GÉNERO

Es preciso señalar que toda distinción tajante entre sexo y género –en sus numerosas versiones– ha sido muy criticada desde y a partir de las contribuciones de la teoría feminista, queer y el llamado campo de “estudios de género” basado en un enfoque histórico, no evolucionista, y no taxonómico de las diferencias culturales. En este sentido, una de las acepciones más conocidas de la noción de género –hoy también fuertemente revisada– fue la propuesta por Gayle Rubin en 1975. Por entonces, género fue definido como “el sistema de relaciones e instituciones sociales y culturales que moldean el material biológico del sexo humano”. Debido, pues, a las imbricaciones entre ambas dimensiones, Rubin abogaba por el uso complejo del “sistema sexo/género”, el que –en vez de asentarse en la diferenciación autoexcluyente de ambos términos– suponía una distinción no antagónica de los mismos, y permitía pensar “el conjunto global de arreglos a través de los cuales una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana”.

En la base de este argumento feminista, “género” y “sexo” no son dos dimensiones excluyentes entre sí. Tampoco son productos de la determinación unívoca de la cultura y de la naturaleza respectivamente, ni de la total libertad de elección de los/as sujetos. Es decir que, ni la condición sexual de una persona es sólo el conjunto de rasgos anatómicos que definen su genitalidad (más bien comporta el universo de valoraciones, prescripciones y posibilidades activadas simbólicamente en su entorno), ni el género es exclusivamente la condición (masculina o femenina) impuesta más o menos coercitivamente por la sociedad y moldeada por la cultura. Tanto el sexo como el género pertenecen al orden de las *diferencias críticas* sobre las que la cultura, la ideología y el lenguaje operan construyendo jerarquías y organizando arbitrariamente el poder, aunque sin hegemonizarlo nunca por completo. De hecho, la jerarquía impuesta por el sistema de género no es nunca sólo una construcción social que utiliza la diferencia “real” biológica como excusa, del mismo modo que la creencia de la existencia de dos (y sólo dos) sexos no es un hecho que pueda ser afirmado con fundamento en la realidad (Butler 1990; Clough 1994; Simons 1999). En este marco, el hecho de que una joven travesti sea discriminada socialmente no responde de forma mecánica al sexo con el que ha nacido, o a su eventual transformación quirúrgica u hormonal, sino a la transgresión que su orientación sexual y genérica supone para el modelo dominante de heteronormatividad y binaridad hombre/mujer. En esta misma línea, el

<sup>1</sup> Se recomienda la película *La Guerre du Feu*; Francia, 1981 Director: Jean-Jacques Annaud. Esta película retrata un momento de la historia humana. Aparece el principio de una práctica sexual que se considera «natural»: el hacer el amor cara a cara, el inicio del lenguaje y se construyen las bases para desarrollar lo que hoy llamamos amor.

reconocimiento de la existencia de una dimensión cultural y simbólica alrededor del cuerpo sexuado, cuya actuación es relativamente independiente de la "inexorabilidad" anatómica, explica, por ejemplo, el lugar que ocupa y los significados que despierta lo *pornográfico* en nuestras sociedades. Sentidos que se vinculan con el modo en que culturalmente se conciben, en cada contexto, las fronteras del pudor, la exhibición y el escándalo admisible, la censura y la explicitación de las fantasías en torno al sexo y la sexualidad por parte de varones y mujeres.

La perspectiva o mirada de género es uno de los campos menos abordados desde los espacios de instrucción formal y en los programas curriculares. Las materias que los jóvenes cursan en el nivel secundario no suelen detenerse en el hecho de que las distintas dimensiones del saber –la política, la historia, el derecho, la economía, entre otras– están atravesadas por el género. Esto implica que cualquier proyecto que se quiera desarrollar en el marco de Construcción de Ciudadanía no está exento de que tanto docentes como jóvenes puedan reproducir, casi inconscientemente, y de algún modo particular, estereotipos y prejuicios de género.<sup>2</sup> Los distintos discursos que circulan en la sociedad suelen naturalizar un conjunto de atributos, ideas e imaginarios de lo qué es ser hombre y ser mujer, qué se espera de cada uno de ellos, qué actitudes e incluso posturas corporales deben adoptar, qué roles sociales deben cumplir, qué trabajos deben o están capacitados para desempeñar. Asimismo, se construyen representaciones colectivas asentadas sobre criterios clasificatorios de normalidad adecuables a cada uno de los géneros.

*Los géneros son instituciones sociales que se construyen cultural e históricamente y que proveen de atributos y significaciones a lo masculino y lo femenino.* En distintas épocas los modos socialmente disponibles de ser mujer o de ser hombre han ido cambiando. Las nociones de masculinidad y femineidad se han estabilizado en un conjunto de significados y prácticas como producto de paradigmas dominantes, profundamente anclados en la cultura. Así, tanto la masculinidad como la femineidad forman parte de un campo complejo de interacciones y representaciones a la vez sexuales, estéticas, éticas, afectivas y convivenciales a partir de las cuales se definen ciertos estilos, roles, comportamientos, modalidades corporales, expectativas y modos de sensibilidad, cognición y percepción según los ámbitos transitados en la cotidianeidad.

Ser hijo, padre, compañero, macho, "sexo fuerte", amante, son formas hegemónicas de la acción social de un hombre, que suponen modelos de representación de una determinada construcción histórica y cultural de género, enmarcada en el paradigma de lo que Pierre Bourdieu (2000) denomina la dominación masculina. Ello alude al hecho de que los modos de entender este reparto dual y básico del mundo se constituyeron como tramas de sentido que colocaron a las mujeres en situación de asimetría, ocultamiento y desvalorización dentro de un orden social regido por el principio universalizador de lo masculino (androcentrismo). La visión dominante de la masculinidad parte de la lectura de los cuerpos, continúa en las relaciones sexuales, entendidas también como relaciones de poder, y se amplía a todos y cada uno de los campos de lo social: el espacio, el trabajo, la familia, las relaciones sociales, la escuela.

Desde el sentido común se podría pensar que el sexo antecede al género, se podría sostener algo así como, "se nace varón o mujer y luego se aprende qué debe hacer un varón o una mujer". Sin embargo, y sin mucho andar, cuando un niño nace ya "algo hay dicho respecto de él". La tecnología, ecografía mediante, anticipó el sexo, y cuando el niño aún no sabe nada de sí, e ignora la existencia de la diferencia sexual anatómica, todos los otros ya instalaron lo que debe hacer. El sexo anticipa al género en las significaciones que los padres darán al niño. Pero en el niño las cuestiones de sexo serán posteriores a su identidad de género, que se vendrá gestando desde el color de la ropa que le den, desde los objetos-juguetes que le ofrezcan, los comportamientos estimulados o sancionados que los adultos –padres/maestros– busquen provocar. No es difícil encontrar en la rutinas de crianza, cómo se espera que la niña busque protección, cuidado, tienda a pedir que le resuelvan las situaciones conflictivas, exprese sus afectos con el contacto corporal, y cómo al niño se lo estimula para que se

<sup>2</sup> Cuestión que se encuentra también desarrollada en el ámbito Identidades y relaciones culturales, ya que uno de los clivajes fundamentales en los que estructura relaciones la sociedad y la cultura es el género. En dicho ámbito se desarrolla un ejemplo de trabajo didáctico en temas de género, también hay un ejemplo que incluye la cuestión de género en el ámbito Comunicación y tecnologías.

“arregle solo”, opere desde la fuerza corporal más que desde la palabra de ternura, “ponga el cuerpo en la pelea/deporte”.<sup>3</sup>

La sexualidad humana es un campo donde la diversidad y la diferencia se enlazan. Si no se despliega una actitud de interculturalidad en las instituciones, aceptando nuevas experiencias del mundo y multiplicidad de sentidos en el estar y percibir el mundo, cada sujeto, con su singular verdad, con su identidad sexual constituida o en constitución, deberá enfrentar la exclusión y la negativización de su ser como resultado de clasificaciones opresivas sobre las actuaciones de su deseo sexual y/o las de su identidad de género.

## CUERPO, PLACER Y SEXUALIDAD

### ¿Cómo que el niño sabe de sexualidad? ¿Quién le enseñó?

El ser humano nace en estado de indefensión y para sobrevivir depende del semejante: el bebé depende de los adultos que sostengan la crianza del niño. Al niño no sólo se le ofrecen los objetos que calman la necesidad del organismo, sino que suma a ello objetos simbólicos, culturales, que hacen marcas en el aparato psíquico (huellas mnémicas), permiten la inscripción de experiencias placenteras, abren la dimensión de la sexualidad en el niño e inician la estructuración subjetiva. La primera pulsión será oral, el primer encuentro entre la naturaleza y la cultura está en el amamantamiento, encuentro con el alimento que calma la tensión endógena y mirada –ojos que me ven– y que generan una nueva fuente de tensión exógena. A partir de aquí no sólo la leche será necesitada, ahora el bebé demandará la mirada que lo inviste con placer, lo sostiene y ampara en su desvalimiento. Pero algo más, “cuando el padre y la madre se acercan a la cuna, entra con ellos la cultura” (Castoriadis, 1997). Una cultura que antecede al niño y que pareciera no dejar momento de adaptación biológica pura. Se vislumbra el entramado del placer-sexualidad y cultura desde el principio.

A través de la musculatura y la conquista del movimiento, del espacio y de los objetos se instalará el placer por el dominio, una posición activa del niño frente al mundo. No sólo cuenta lo que los demás hacen con él sino lo que él mismo puede hacer con los otros. Pero el reconocimiento de la diferencia sexual anatómica instalará un ordenamiento de los semejantes, varones y mujeres. Al mismo tiempo, la construcción del pensamiento y del lenguaje, permiten lograr mayor autonomía. La identificación del niño con su nombre hace que su cuerpo se enlace en una representación de palabra y se posicione como único, singular frente a los otros. Hasta ahora estos procesos que se describen corresponden a los períodos de la infancia y por lo tanto son pre-genitales, en tanto los aparatos genitales, tanto del niño como de la niña, carecen de madurez biológica.

Esto lo podemos afirmar siempre y cuando el/la niño/a hayan sido acogidos en su ambiente como sujetos que habitan la niñez y respetados en su identidad infantil. Esto quiere decir que los niños no deben ser sometidos a exceso de excitación y seducción que son propias del adulto. El ejemplo más claro que surge de esta idea son las situaciones de abuso sexual o de castigos corporales; en la medida en que los niños quedan sometidos a niveles de excitación en el cuerpo que no puede ser procesado por su psiquismo además de ser violentados/as en sus derechos e integridad personal, sexual y de género, son situaciones traumáticas. Considerar estas cuestiones llevará a desplegar con los niños, desde la más temprana edad, una conciencia de su propio cuerpo como espacio de ejercicio de derecho, para mantener excluidas todas las formas de coerción sexual, explotación y abuso en cualquier tiempo y situaciones de la vida, así como la violencia de género que tiene lugar de manera explícita o implícita bajo la figura del sexismo, la discriminación, la estigmatización, y la presión por razones de género e identidad sexual.

La pubertad como metamorfosis del cuerpo, hará que las etapas de la primera infancia se reediten, con particular presencia en la pre-adolescencia. Todo el trabajo para conquistar el propio cuerpo realizado por el niño se pone en cuestionamiento. Entonces se necesita del soporte de las prácticas culturales de la ado-

<sup>3</sup> Si se acepta esta idea se verá cómo la coincidencia del género con el sexo es un segundo momento en la constitución subjetiva dando cuenta, al mismo tiempo, de la distancia profunda, inacabada, de la determinación anatómica y fisiológica que tiene el sexo en la identidad humana.

lescencia para procesar los cambios biológicos, las novedades que aparecen en los cuerpos, para articular lo biológico y lo cultural, así como en los primeros tiempos hicieron los padres con el niño endogámicamente. En los jóvenes aparecerán como un "lenguaje de acción", necesidad de hacer, de manifestar con el cuerpo, hasta tanto las "novedades del cuerpo biológico" se vayan inscribiendo en lo simbólico, haciéndose palabra, puedan ser conquistadas como parte de sí mismo. Es decir, hasta tanto se constituya alguna identidad.

## Cuerpo y adolescencia

Si bien no encontramos en lo dicho anteriormente la palabra cuerpo, salvo en alguna ocasión, no hemos estado hablando de otra cosa que no sea de él.<sup>4</sup> Se dijo previamente que la sexualidad es una matriz extendida entre lo interno y lo externo, lo biológico, lo psíquico y lo social-cultural, algo que se constituye desde los inicios de la vida de los sujetos y que a su vez lo anteceden en la cultura que lo recibe, que la genitalidad se constituye como una conjunción de las experiencias sexuales atravesadas a lo largo de la infancia y la niñez e irrumpe en la pubertad con la potencialidad reproductora.

Los cambios corporales de la pubertad, avasallamiento hormonal, crecimiento desmedido, vertiginoso, superficies que se modifican y alteran provocan un torbellino de sensaciones que reactualizan el trabajo de construir un cuerpo, cuerpo que el niño latente creía ya conquistado. Las novedades fisiológicas requieren inscribirse, como lo hicieron antes, tomar sentido, significación de ese nuevo cuerpo. Pero, y sobre todo debe construir una responsabilidad nueva, ahora su cuerpo y su sexualidad tiene potencialidad para la función reproductora. Recién esta dejando de ser niño/a y debe enfrentarse con esta posibilidad biológica de engendrar niños/as, más allá del nivel de inteligibilidad que cada sujeto pueda tener sobre esta potencialidad reproductora en sus dimensiones sociales, culturales y políticas.

Las teorías psicoanalíticas nos enseñaron que los adolescentes son atravesados por tres duelos a partir de la pérdida de: el cuerpo infantil, los padres de la infancia, el mundo de la infancia. Pero, como dice Gagliano, "[...] un adiós que conoce, una despedida fundada en el conocimiento, sólo es posible cuando aquel/aquello de quien nos separamos fue en su momento bienvenido" (Gagliano, 2005). Así como en los inicios el "nido", donde devinieron estos procesos, estaba constituido por los padres y las primeras instituciones de escolarización, y el cuerpo era investido a través de las prácticas de crianza. Ahora en la adolescencia, es toda la sociedad con sus instituciones –familia, escuela, barrio, trabajo, grupos de pares– quienes van "hablando y hablándole" a este joven. Es un re-nacer, ya no se abandona el vientre materno, ahora se debe abandonar la familia.<sup>5</sup> Esta "parición social" acontece en el mundo de hoy, mundo de la modernidad. Esto implica una representación del cuerpo y de lo corporal, que como venimos planteando, no surge de ninguna naturaleza, sino de las significaciones sociales con que la cultura moderna inviste al cuerpo.

Es preciso señalar que cada período y cultura ha definido los atributos de los cuerpos y los ha modelado a través de los "dispositivos de vigilancia y control" (Foucault, 1995), En la sociedad actual, el cuerpo es tratado en dos sentidos, "como algo una parte maldita de la condición humana, parte que la técnica y la ciencia se afana por remodelar, reciclar, volver "no material" para, de alguna manera liberar al hombre de su molesto arraigo carnal. Por otra parte, y contrariamente (o en aparente contradicción), como una manera de resistencia, la salvación por medio del cuerpo, a través de lo que éste experimenta, de su apariencia, de la búsqueda de la mejor seducción posible, de la obsesión por la forma, por el bienestar, de la preocupación por mantener la juventud" (Le Breton, 2000). En ambos casos el que se encuentra allí es el cuerpo consumidor, cuyo placer queda atado a "la mejor forma". Pero también los cuerpos son atrapados por la moral que lo señala como destinatarios de castigos. Los cuerpos abusados donde frecuentemente la víctima es sospechada, los cuerpos de jóvenes asesinados que son sospechados de delincuencia; los cuerpos sometidos al sexismo, la homofobia, la transfobia, y/o la lógica transversal del patriarcado, también sancionados desde el patrón restrictivo de la moralidad hegemónica.

<sup>4</sup> Pareciera que el cuerpo opera así, no sabemos de él, salvo si se enferma o lastima. El cuerpo del placer es transparente, el yo goza ignorado que es en la superficie y en interior de su materialidad corporal que el placer opera.

<sup>5</sup> En el film del director argentino Ezequiel Acuña, "Nadar solo" puede reconocerse esta posición de soledad de los adolescentes y la posición "sorda" del mundo adulto.

La sociedad intenta imponer un cierto cuerpo, pero las y los jóvenes y sus cuerpos han resistido y resisten esta imposición: intervienen sus cuerpos con piercings y tatuajes, recortan sus cabellos, producen una apariencia, se adornan, viviendo y expresando su sexualidad e identidad de género de múltiples maneras. La escuela observa con cierta perplejidad esta diversidad de cuerpos que confronta con los anhelos de homogeneización con que fue pensada en la historia nacional. El encuentro de los cuerpos también ha ganado espacios: recitales en estadios, boliches, pubs, la esquina, la casa de los padres, todo dependerá del contexto.

Debe considerarse que las formas de prescripciones no están dadas sólo por lo instituido. Las representaciones, prácticas y discursos hegemónicos de regulación del género que atraviesa a los mismos jóvenes operan también como mandatos en sus vidas, por ejemplo, el predominio de conductas "machistas" pueden presionar sobre los varones para su inicio sexual, del mismo modo que puede operar sobre las jóvenes, instándolas a posicionarse sólo como partenaires del varón, desconociendo parcialmente o por completo los derechos que les caben respecto de vivir libremente su sexualidad, decidir sobre sus propios cuerpos, etcétera.

La diversidad de los contextos socioculturales debe ser tomada en cuenta para aproximarse a las representaciones de cuerpo y a las vivencias de las y los jóvenes, donde los cuerpos se constituyen con distintas significaciones y también tienen diversos valores en relación al futuro y, la inserción laboral, fuertemente investida por representaciones de género, así como al conjunto de regulaciones culturales que rigen en cada marco social en torno a las expectativas y los procesos de construcción identitaria, a las modalidades "deseables" de acceso al mundo adulto, de relación intersubjetiva y de procesamiento de las diferencias, entre otras. Es preciso señalar que en estas representaciones de los cuerpos "preferentes" los discursos massmediáticos –la prensa escrita, la codificación publicitaria, la industria de la música, el cine, la moda, etc.– desempeñan un papel fundamental, que imprimen sus marcas –sin determinar unívocamente su sentido– en la experiencia corporal, en su doble espesor individual y social.

## Juventud y sexualidad

Uno de los campos en torno de los cuales se construyó socialmente la noción de juventud y de la identidad juvenil desde la segunda posguerra fue el de la sexualidad. En films paradigmáticos de la construcción de la identidad juvenil como *Rebelde sin causa* (EE.UU, Ray, 1955), *West Side Store* (EE.UU, Wise – Robbins, 1961) o *Esplendor en la hierba* (EE.UU, Kazan, 1961), aquella aparece asociada al erotismo del cuerpo joven y a la liberación de las pasiones sexuales. La identidad juvenil se presenta liberadora en el plano de la sexualidad frente y diferenciándose de un mundo adulto represivo y asexuado. Quizás el momento más álgido de la imbricación entre juventud y sexualidad lo constituye el proyecto político, social y cultural de los estudiantes universitarios franceses en mayo de 1968. Basados principalmente en las ideas filosóficas de Herbert Marcuse y Eric Fromm, los estudiantes diagnosticaron a las sociedades capitalistas como eminentemente represivas en el campo de la sexualidad. Según ésta hipótesis, en función de la búsqueda del cuerpo productivo de las fábricas, los estados modernos tienden a fomentar políticas de sublimación de la libido erótica para que la energía se concentre en el trabajo y en la reproducción en el ámbito de la familia burguesa.

Por ello, para los estudiantes universitarios franceses que organizaron las revueltas de 1968 –y cuyos ecos se hicieron sentir en todo el mundo, en Argentina sobre todo en los hechos históricos del Cordobazo (1969)– la liberación social precisaba asimismo de la liberación sexual. Graffiti como "Abraza a tu amor sin dejar el fusil" o "Cuánto más hago la revolución, más ganas tengo de hacer el amor. Cuánto más hago el amor, más ganas tengo de hacer la revolución", que los estudiantes inmortalizaron en las paredes –no sin un sesgo androcéntrico– son paradigmáticos de una rebelión que era social, cultural y sexual al mismo tiempo. De hecho, la revolución sexual de los jóvenes tiene otro de sus momentos emblemáticos en Woodstock, la fiesta gigantesca que simboliza el amor por la música rock, la nueva libertad y el placer sexual sin ataduras bajo el lema: "Si no puedes estar con quien quieres, quiere a aquel con quien estás".

Uno de los primeros intelectuales que denunció el fracaso de este proyecto juvenil en el cual liberación social y sexual iban a ir de la mano, fue el cineasta, poeta y novelista Pier Paolo Pasolini,

para él, la sociedad de consumo neocapitalista terminó absorbiendo lo que había de subversivo en la exaltación de la sexualidad juvenil. Es decir, el sexo y el cuerpo joven, lejos de consolidarse como símbolos del goce y del placer frente al cuerpo sufriente y alienado de obrero y del cuerpo reprimido y serio de la familia burguesa, se transforma en mercancía. El sexo y la erotización del cuerpo joven y bello se transforman desde entonces en imágenes paradigmáticas de la sociedad de consumo y fueron puestos al servicio publicitario que requería la venta de mercancías. Una mirada actual al campo de publicidad, en cualquiera de sus formas, dan cuenta de la vigencia de la predicción pasoliniana. El cuerpo joven como objeto mercantil, desprovisto de amor e inclusive de placer sería una de las dimensiones o las consecuencias no deseadas de lo que Giddens (1992) describe como sexualidad plástica, como signo de los nuevos tiempos.<sup>6</sup>

La llamada "segunda ola del feminismo", desarrollada al calor de la transformación cultural que propiciaban estos "nuevos movimientos sociales" (estudiantil, ecológico, antibélico, etc.) en favor de la conquista y el pleno ejercicio de los derechos, encarnó la demanda de un amplio colectivo de mujeres respecto de vivir y expresar la sexualidad sin la prescripción obligatoria de la reproducción, los juzgamientos androcéntricos y los mandatos morales que pesaban sobre ellas. Sus denuncias, reclamos y luchas por el reconocimiento de la autonomía de sus cuerpos, la propia palabra y la ampliación de la ciudadanía significaron un paso trascendental hacia una mayor igualdad social, cultural y sexual entre varones y mujeres, aún no totalmente conquistada. La consigna "lo personal es político" se convirtió, así, en el lema no sólo del movimiento de mujeres, sino en el de toda la generación que, desde entonces bregó y se resistió a pensar y vivir la sexualidad desde el rígido corset de los imperativos dominantes.

## Las sexualidades "otras" y la escuela

En *Historia de la sexualidad*. Tomo I, Michel Foucault descarta la llamada hipótesis represiva de la sexualidad como rasgo predominante de las sociedades modernas consolidadas. Es decir, frente a la postura que denuncia a las sociedades capitalistas como victorianas y silenciadoras del sexo, Foucault le opone la hipótesis de que lo propio de las sociedades modernas, a partir de la segunda mitad del siglo XIX no es callar sobre el sexo, sino hablar indefinidamente de sexo. Desde entonces proliferan un conjunto de discursos –científicos, morales, religiosos, pedagógicos, psicológicos y psiquiátricos– que normativizan y clasifican la sexualidad de las personas. Por primera vez en la historia, una persona es clasificada y categorizada de acuerdo a sus actos sexuales, al uso de sus placeres, a partir de las nociones de heterosexualidad, homosexualidad, bisexualidad, entre otras. Foucault, entre otros teóricos como Guy Hocquenghem o más tarde Giles Deleuze y Félix Guattari, veían en estas rígidas clasificaciones de las sexualidades de las personas, un intento político, científico y policial de controlar la "polivocidad" del deseo.

El siglo XIX consagra al sexo heterosexual dentro del matrimonio –y preferentemente con el objetivo de la procreación y no del placer sexual– como la vía normal y legítima de expresión de la sexualidad. En forma concomitante, las otras formas de expresión de los placeres sexuales aparecen estigmatizadas. Didier Eribón da cuenta de que los gays, las lesbianas, las travestis entre otros grupos diferenciados sexualmente sufren en uno u otro momento de su vida el choque de la injuria. "Sucio marica", "Sucia tortillera", no son simples palabras emitidas casualmente. Son signos de vulnerabilidad psicológica y social al que están expuestas las llamadas sexualidades "diferentes" respecto de la referenciada heterosexualidad. Y "son agresiones verbales que dejan huella en la conciencia. Son traumatismos más o menos violentos que se experimentan en el instante pero que se inscriben en la memoria y en el cuerpo (porque la timidez, el malestar, la vergüenza son actitudes corporales producidas por la hostilidad del mundo exterior). Y una de las consecuencias de la injuria es moldear las relaciones

<sup>6</sup> El autor denomina sexualidad plástica a las nuevas formas de sexualidad que emergen a partir de la década de los sesenta que desvinculan al sexo y a la reproducción. La revolución sexual de los sesenta, para el autor, inicia un proceso todavía inacabado, entre cuyas transformaciones principales señala la progresiva libertad sexual y una mayor autonomía sexual femenina. También incluye la aparición gradual de condiciones sociales para una mayor apertura en lo que a atañe a los gays y a las lesbianas (Giddens, 1995).

con los demás y con el mundo. Y, por tanto, perfilar la personalidad, la subjetividad, el ser mismo del individuo" (Eribón: 2001, 29).<sup>7</sup>

Como en el caso del género se precisa de la indagación respecto de cuántos de estos discursos sociales insultantes son naturalizados, (re)producidos y/o legitimados por docentes y alumnos, circulan en las aulas, e incluso sostienen muchas de las relaciones intersubjetivas que tienen lugar en instituciones escolares. Muchas veces el insulto aparece como lenguaje naturalizado en la vida cotidiana, es decir, sin formar parte de un estereotipo explícito integra el mundo de los prejuicios. Las formas de discriminación no siempre aparecen de manera literal, sino también de manera sutil, subrepticia, formando parte de un lenguaje, un código y un mundo que se supone en común. El análisis crítico de esos discursos hegemónicos y largamente incorporados al imaginario social son condición de posibilidad de un camino al respeto y de la expresión de las diferencias sexuales y de las distintas formas de vivir la sexualidad de los jóvenes

## SEXUALIDAD Y SALUD<sup>8</sup>

"La salud y el desarrollo de los adolescentes están fuertemente condicionados por el entorno en que viven. La creación de un entorno seguro y propicio supone abordar las actitudes y actividades tanto del entorno inmediato de los adolescentes –la familia, los otros adolescentes, las escuelas y los servicios– como del entorno más amplio formado por, entre otros elementos, la comunidad, los dirigentes religiosos, los medios de comunicación y las políticas y leyes nacionales y locales" (Galende, 2005). El diccionario define la salud como el estado en que el ser viviente ejerce normalmente todas sus funciones naturales. Para la Organización Mundial de la Salud, ésta se define no por la ausencia de enfermedad sino por el estado de bienestar que surge del despliegue de todas las potencialidades del hombre. Acordar con estas definiciones permite entender por salud aquel estado que contemple el mayor nivel posible de capacidad crítica y reflexiva, que permita tener un grado de autonomía que vuelva sobre el conjunto social transformada en creatividad. "Desde el punto de vista mental, para nosotros, un sujeto sano –si es que existe– es quien posee capacidad autocrítica y crítica respecto de su medio social de manera tal que le permita transitar por los distintos conflictos que la vida le plantea. No es que no tenga conflictos, sino que transita por ellos con ciertas capacidades creativas para resolverlos. De esta forma no queda sometido a situaciones de autoridad o pregnado por cuestiones de sentido que lo congelan empobreciéndolo" (Galende, 2005). Desde aquí, el desarrollo pleno de la sexualidad en las formas del goce, el ejercicio del placer en la relación con los semejantes, la investigación y la necesidad de conocer a los otros y a sí mismo, la participación en espacios sociales y en grupos de pares son expresiones del ejercicio saludable de la adolescencia y la juventud.

En este sentido, las prácticas culturales, y todas las prácticas juveniles, todo el hacer de las y los jóvenes debieran buscar *un grado de autonomía que vuelva sobre el conjunto social transformada en creatividad*. Sus productos (música, literatura, arte plástico, participación comunitaria, entre otras) operan en cada uno de los sujetos su modo de estar bien en el mundo. La aceptación y la promoción del trabajo creativo de los jóvenes remite a los niveles de salud que una sociedad dispone para ellos. Por ello, la preocupación por los temas de salud es válida en el marco de las prácticas pedagógicas. Sin embargo, cuando en la escuela se plantea abordar las cuestiones de la sexualidad, predomina su tratamiento desde la perspectiva del paradigma médico, dejando de lado su complejo entramado, de placer, de diversidad de opciones y expresiones, de encuentro con otros, en la singularidad con que la sexualidad impregna a los seres humanos.

La aparición del VIH-SIDA en la última parte del siglo XX fue inicialmente inscrita en lo social como representación de "castigo por el sexo desviado". La denominación homofóbica de *peste rosa*, como

<sup>7</sup> En la película *El tiempo de ser felices* (Inglaterra, Simon Shore, 1998), aparece reflejada la manera en que un joven gay es víctima del insulto de sus compañeros en un colegio secundario. La homofobia llevada a su máxima expresión se puso de manifiesto en Estados Unidos, en Laramie, en el brutal crimen de Matthew Sheppard de 21 años llevado a cabo por dos jóvenes también ventiañeros por el solo hecho de que odiaban a los gays. Hay dos films, *El proyecto Laramie* (EE.UU, Kaufman, 2002); *La historia de Matthew Sheppard* (EE.UU, Spottiswoode, 2002), que testimonian el hecho aberrante.

<sup>8</sup> Se sugiere para profundizar este eje la lectura del artículo de Susana Checa (2005).

despiadadamente se nombró a esta enfermedad en los 80, se corresponde con la consolidación del neoliberalismo, así como a la hegemonía de un conservadurismo político y moral altamente prejuicioso y estigmatizante. Toda diferencia era condenable, aún la elección de la pareja sexual, lo cual ha sido progresivamente revisado y cuestionado. Cualquier enfermedad de transmisión sexual puede ser prevenida, existen métodos para el cuidado de sí y del otro en ese encuentro de la pareja. Que las prácticas sexuales sean la puesta en acto de lo deseado, de lo placentero, implica el triunfo del deseo de vida. La culpa y la condena por este deseo lleva, en infinitas situaciones, a sanciones morales en cuyo seno se deslizan la ignorancia, el castigo, el riesgo real por la integridad y la salud.

En principio, tal como se ha considerado la sexualidad en su complejidad, la información por sí misma es insuficiente.<sup>9</sup> Si bien la existencia de la Ley Nacional de Educación Sexual integral, y sus correlatos provinciales, es un buen indicador en materia de expectativas de prevención y atención de la salud, aún resta mucho por hacer en estos campos. Por ejemplo, el conocimiento del uso del preservativo –como prevención del VIH-SIDA y otras enfermedades de transmisión sexual– es una información de la que disponen la mayoría de los jóvenes, pero el uso del preservativo pone en juego la capacidad de establecer relaciones con el otro que consideren el cuidado de sí mismo y de la pareja. Lo que aparece, con frecuencia, es como la decisión de uso del preservativo se decide en torno a una situación de poder según la representación de género que se sustente. “Él no quiere usarlo”, “no es de hombre” y otras frases como éstas, dan cuenta de cómo la identidad que se despliega está sometida a las determinaciones de las representaciones sociales imaginarias, en desmedro del pensamiento reflexivo, crítico, autónomo sobre la realidad y sobre sí mismo.

Otra cuestión que suele presentarse como objetivo en educación sexual es el embarazo adolescente.<sup>10</sup> Otra vez aparece el cuerpo y la sexualidad “padeciendo” las consecuencias de lo “prohibido”. En este punto hay un entramado donde las cuestiones de género son el soporte de este fenómeno que aumenta, casualmente, desde que los bolsones de pobreza se extendieron por todo el país, debido al acceso desigual a programas de prevención y de salud, pero también a la realidad invisibilizada de las prácticas abortivas, en todos los sectores sociales, en nuestro país. El embarazo adolescente no emerge ni siempre ni necesariamente debe asociarse a falta de información de las jóvenes. Para algunas, representa una alternativa de afirmación identitaria y, en no pocas situaciones, una vía de acceso a servicios y oportunidades sociales que de otro modo no serían de fácil obtención.

Operar en el campo de la salud y la sexualidad en la adolescencia, generar proyectos de prevención en este sentido es intentar y promover la construcción de “proyectos de futuro”, proyectos en los que los jóvenes pongan en juego sus derechos como ciudadanos. Este es el camino a lo que se ha definido como salud.<sup>11</sup>

## SEXUALIDAD, PRÁCTICAS CULTURALES Y CIUDADANÍA

La sexualidad atraviesa los caminos para la construcción de la identidad social, la cual sólo es posible en función de las miradas de los otros. Así como el niño necesitó de la mirada de la madre para ser uno con ella, ahora, ya en la adolescencia necesita la mirada de los otros para ser otro. En las interacciones cotidianas es donde pueden reconocer los rasgos de la identidad que definen socialmente a los sujetos. Así, los jóvenes generan desde sus prácticas culturales diferenciadas, espacios específicos de filiación e inserción en lo social. No se trata de una filiación provisoria, o de moratoria, sino de una práctica de integración constitutiva, transformadora del orden social al que pretende transgredir y por ello mismo le inscribe marcas de novedad. Estas experiencias que se despliegan como prácticas culturales están ancladas en el tiempo y en el espacio, es decir, constituyen una historia y en un lugar,

<sup>9</sup> Ver ejemplo de trabajo con proyectos en el ámbito Comunicación y Tecnologías de la información en este Diseño Curricular.

<sup>10</sup> Se recomienda la lectura del excelente trabajo compilado por Mónica Gogna (2005) Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas.

<sup>11</sup> Para proyectos de jóvenes se recomienda Guichard (1995). Para experiencias de trabajo sobre salud y sexualidad con jóvenes se pueden consultar los informes de Fupade-Ministerio de Salud y Ambiente de la Nación disponibles en la página de Internet del Ministerio de Salud y Ambiente de la Nación

son construcciones sociohistóricas de las sociedades. Expresiones del saber popular como "se es revolucionario a los veinte y conservador a los cuarenta", no dan cuenta inocentemente de una realidad, sino del peso del poder hegemónico sobre los esfuerzos y afanes transformadores de la juventud.

En el campo de las prácticas culturales en su relación con la identidad y la filiación, la cuestión de los ritos evidencia una sugerente especificidad histórica. Hasta avanzado el siglo XX, los ritos de pasaje en esta sociedad encajaban la adolescencia en un tiempo ya instituido para serlo así como una modalidad de salida de esa etapa, entendida como evolutiva. Por ejemplo, las fiestas de quince en la mujer, el festejo de los 18 años del varón, el servicio militar, la escuela secundaria, el primer trabajo, entre otros, poseían una especial carga simbólica que parecían anticipar el "qué hacer" a partir de cada uno de estos escalones simbólicos que eran transmitidos de generación en generación. Definían los lugares de adultos e iniciados, sostenían una asimetría y un despliegue reglado del poder. Hoy, estos ritos han perdido o han transformado parte de su significado "transicional", entre otras cosas porque se han modificado las condiciones sociales económicas y culturales así como las temporalidades asociadas al "dejar de ser joven". Pero se han creado y reactualizado prácticas que, sin estar necesariamente inscriptas en una línea temporal y sin pretender continuar la historia de nadie, integran la especificidad histórica de la juventud contemporánea, definiendo por momentos la afiliación a algún grupo o proponiendo alguna dimensión disruptiva, transformadora y/o creadora del orden social,

Ahora bien, la emergencia de nuevas condiciones sociales, económicas y políticas que, lejos de inscribirse en las antiguas bases de referenciación identitaria –los lazos familiares "sólidos", el trabajo como estructurador de la biografía individual y familiar, la tradición– operan en lo aleatorio de las vinculaciones, precarizando parte importante de la trama social e intersubjetiva, imposibilitan muchos de estos viejos anhelos identificatorios. En este contexto, la escuela puede funcionar como un espacio que habitan los/as y donde debe operar una estructura simbólica y asimétrica, que les permita ser reconocidos como tales. De esto se desprende la importancia de que los/as docentes participen y co-construyan con los jóvenes, ritos que "hagan marca", que refuercen las vías de experimentación intersubjetiva de la juventud en términos de propiciar su empoderamiento ciudadano, a partir del reconocimiento y la integración a la dinámica escolar de la estética y los modos de comunicación y de expresión propios de los/as jóvenes, a fin de acompañarlos/as en la construcción de su "estar" y habitar la escuela de manera proactiva.

Se ha desarrollado en párrafos previos cómo la sexualidad es el entramado de la subjetividad misma y su desarrollo pleno se desprende de la satisfacción de las necesidades básicas y se engarza en las necesidades humanizadas que se constituyen como deseo de contacto, intimidad, expresión emocional, placer, ternura y amor. La sexualidad es construida a través de la interacción entre el individuo y las estructuras sociales. El desarrollo pleno de la sexualidad es esencial para el bienestar individual, interpersonal y social. Los derechos sexuales son derechos humanos basados en la libertad inherente, dignidad e igualdad para todos los seres humanos.

Y dado que la salud es un derecho humano fundamental, la salud sexual debe ser un derecho humano básico. Para asegurarnos que todas las personas desarrollen una sexualidad saludable, los derechos sexuales siguientes deben ser reconocidos, promovidos, respetados y defendidos por todas las sociedades y aquí el rol de la escuela como el ámbito preferenciado para la transmisión de saberes.

Algunos derechos vinculados con la sexualidad permiten garantizar la posibilidad de los individuos de expresar su potencial sexual, excluyendo todas las formas de coerción sexual, explotación y abuso en cualquier tiempo y situaciones de la vida; permite ejercer la habilidad de tomar decisiones autónomas sobre la vida sexual de uno dentro de un contexto de la propia ética personal y social; garantizar la exclusión de las formas de discriminación, independientemente del sexo, género, orientación sexual, edad, raza, clase social, religión o invalidez física o de otro tipo; garantizar la expresión de la sexualidad a través de la comunicación, el contacto, la expresión emocional y el amor; permite hacer opciones placenteras y/o reproductivas libres y responsables, y ejercer el derecho al acceso a los métodos de regulación de la fertilidad; sostiene el derecho a información basada en el conocimiento científico, difundida en formas apropiadas en todos los niveles sociales y garantizar la prevención y el abordaje compartido de todas las dificultades vinculadas con el pleno desarrollo de la sexualidad así como del empoderamiento de género y juvenil.

En el eje de ciudadanía se enuncian los derechos de sexualidad como parte del derecho a la salud y como un derecho humano básico. Ciudadanía no es una abstracción, es un conjunto de prácticas sociales que despliegan, en este caso las y los adolescentes y jóvenes, en su relación con los otros. Todos los modos de

relación humana son tales porque están sometidas a una legalidad, ley que alcanza a todos los miembros de una sociedad. Si la ley opera, el ejercicio de la libertad es posible. Así cada sujeto decidirá, elegirá su modalidad de vida, en lo sexual, lo cultural, en el trabajo, sabiendo que los límites son los de la ley, al mismo tiempo que esa ley la preserva de la arbitrariedad de los otros. Se trata nuevamente de la noción de corresponsabilidad que da sentido de inclusión en una comunidad.<sup>12</sup>

Un proceso de construcción de ciudadanía implica necesariamente la revisión de estereotipos y prejuicios vinculados al género y largamente fijados en los imaginarios sociales hegemónicos. El género, como dimensión estructurante de identidades de jóvenes y docentes, atraviesa todos los espacios en que éstas se expresan, habilitando o prescribiendo de diferentes maneras el arco de lo culturalmente admisible respecto del "ser mujer" y el "ser varón" en cada contexto.

Distintas son las maneras de construcción de la masculinidad y de la femineidad, de ser hombre y de ser mujer y qué se espera de cada uno de ellos, según las prescripciones sociales y culturales establecidas históricamente para estas diferencias en relación con la clase social, pero también en relación con la orientación sexual, la edad, la etnia, la adscripción religiosa, etc. Tanto hombres como mujeres despliegan su dimensión de género en contextos cuyos elementos constitutivos son el origen de clase, las experiencias históricas y los discursos hegemónicos y alternativos. Por ello, la temática del género no abarca solamente los proyectos que puedan desarrollarse en la materia Construcción de Ciudadanía vinculados a la sexualidad sino que debe tomarse como perspectiva analítica de toda la enseñanza con el propósito de contribuir a la modificación de desigualdades y estigmatizaciones de larga data en las representaciones sociales, y que los docentes y jóvenes suelen reforzar y reproducir.

## EJEMPLOS DE TRABAJO DIDÁCTICO PARA PROYECTOS DEL ÁMBITO SEXUALIDAD Y GÉNERO

Un ejercicio áulico de indagación respecto de las concepciones de las y los jóvenes y del docente con respecto al género puede servir como punto de partida para analizar esta dimensión constitutiva. La simple técnica de un collage o un simple dibujo en donde los y las jóvenes y el/la docente deben representar a un hombre y a una mujer –o los escenarios en donde imaginan a cada uno de ellos/as– puede funcionar a tal efecto. Asimismo, pueden indagarse ciertos modelos sociales de masculinidad y femineidad a partir de interrogar a los jóvenes y de interrogarse el/la docente respecto de qué personajes públicos –actores, actrices, cantantes, políticos, entre otros– les parecen paradigmáticos de la identidad masculina y femenina y por qué; o haciendo un listado de personajes públicos –inclusive utilizando estampas históricas para dar cuenta del género como construcción histórica mostrando cómo los valores de lo femenino y lo masculino cambian o se mantienen a lo largo del tiempo– y preguntar (se) cuáles de ellos les parecen se acercan o se alejan, y de qué modo, de las definiciones dominantes de masculinidad y femineidad. Una indagación a partir de técnicas simples puede servir como punto de partida o como diagnóstico respecto de facilitadores u obstaculizadores que, en cuestiones de género, van a pesar y resignificarse en el proceso de construcción de ciudadanía. Construir ciudadanía también significa deconstruir ciertos prejuicios y estereotipos de género que producen desigualdades sociales y en el acceso a los derechos.

Como ámbito complementario de éste debe consultarse siempre Identidades y relaciones intergeneracionales. Según sea la temática consensuada para el proyecto funcionarán otros ámbitos como secundarios, en los ejemplos que se ofrecen a continuación están indicados. Asimismo se insiste en la articulación intrainstitucional con docentes de otras materias, directivos, preceptores y otros actores institucionales, y en articulaciones comunitarias con organizaciones e instituciones gubernamentales y no gubernamentales.

### *Ejemplo A. Ellas: guardapolvo, ellos: no*

En una escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires la profesora de Construcción de Ciudadanía entra al aula, los/as alumnos/as del curso han regresado del recreo y están dentro sentados/as y en

<sup>12</sup> Para el diseño de estrategias de comunicación consultar el ámbito Comunicación y tecnologías de la información. Para diseño visual u otras formas expresivas Arte, y para la planificación de actividades deportivas o recreativas Recreación y deporte. Todos incluidos en este Diseño Curricular.

silencio, esperando a la docente. La preceptora de este curso, *gracias* a su trayectoria y experiencia en el cargo, ha logrado un amplio dominio del grupo en lo que respecta a impartir orden y disciplina, y también ha logrado este clima de espera que ella considera es el "mejor y único" posible para que los jóvenes aprendan.

Al empezar a trabajar con el grupo, la profesora nota que una alumna se muestra inquieta y contrariada y la interpela preguntándole qué le está pasando. La alumna reitera varias veces que no le pasa "nada, nada, de nada" hasta que su amiga interviene y relata que la preceptora, la retó por no tener el guardapolvo puesto. La profesora la orienta a ponérselo y a olvidarse de lo acontecido, pero la alumna se pone a llorar y le dice con bronca, "¡pero usted no entiende!, me quiso decir que yo me vengo a mostrar a los pibes, que quiero que me miren y me trató de p..., y yo solo me lo saqué porque hace calor ...".

El resto de las compañeras se suman al diálogo, algunas protestando por el calor y otras contra el reto de la preceptora y *sus ideas*. Cuando se interpela a los varones sobre la cuestión la mayoría no se mete porque *a ellos no les pasa*, ya que los varones no usan guardapolvo, y jamás son interpelados por la preceptora por seducir, ya que en su imaginario *las chicas son quienes están todo el tiempo preocupadas por su imagen y por captar la atención de los varones*.

La docente capta aquí un interés en principio fuerte, por parte de las alumnas, ya que existe en esta y en muchas otras instituciones educativas *la tradición* de que al alumno varón se le permite concurrir a la escuela con pantalón oscuro y remera discreta (sin musculosa, camiseta de fútbol, bermuda u hojotas) y que la *alumna mujer* lo hará con delantal blanco de "largo decente".

Tanto la posición de la preceptora como lo pautado por el tácito acuerdo de la tradición pueden ser retomados por la docente y la/os alumna/os, con el objetivo de analizar determinadas prácticas dentro de la institución escolar que expresan ideas fuerza del contexto sociocultural en donde se desenvuelven. Tanto *las alumnas como los alumnos*.

comienzan a darse cuenta que ellos poseen un saber sobre cómo piensa "esta preceptora" y sobre la escuela y sus tradiciones. Están advirtiendo que identificar estos vínculos y reflexionar sobre ellos les permite desplegar un conocimiento específico.

Se logra visualizar así la temática principal, que deja de ser una cuestión entre las *mujeres y la preceptora*, para inscribirse en una práctica de discriminación asociada con la obligatoriedad, o no, del uso del guardapolvo en mujeres y varones, ya que –según la interpretación prejuiciosa de la preceptora, las mujeres no deberían elegir libremente su ropa en la medida en que, indefectiblemente, "usarían remeras cortas y pantalones apretados que distraen a los hombres", mientras que los chicos "tienen más criterio mientras no traigan camisetas de fútbol". Aparece así una clara problemática relacionada con las atribuciones de sentido, las expectativas y los umbrales de admisibilidad social que la cultura retiene normativamente para cada uno de los géneros. Comienza, pues, a pensarse un proyecto de intervención donde, a partir del reconocimiento de los derechos ciudadanos de todos y todas dentro de esta escuela, se pueda aportar a la democratización de las relaciones de género y a la desnaturalización de los prejuicios y las prescripciones arbitrarias sobre los usos del cuerpo por parte de mujeres y varones. Se planifica una acción colectiva organizada por la exigibilidad de derechos.

Se sugiere como ámbito secundario de esta temática, además de Identidades y relaciones interculturales, Estado y Política que brinda elementos para profundizar acerca de las relaciones de poder en la sociedad y la legalidad/legitimidad de las normas y las tradiciones, entre otros temas vinculados.

Entre otras acciones de incidencia pueden planificarse:

- Proponer un tiempo y espacio específicos para la discusión abierta de esta situación con el conjunto de los/as compañeros/as del curso, a fin de indagar las concepciones sobre las identidades, roles y mandatos de género que circulan entre docentes, preceptores y estudiantes; así como pensar en otras situaciones vividas en el escuela o en otros lugares de pertenencia o intervención –familia, club, boliches, cibernets, etc.– en las que la diferencia de género haya estado asociada a enunciados o prácticas discriminatorias, estigmatizantes o naturalizadoras de las inequidades.
- Luego, una comisión de alumnos/as podría llevar esta inquietud al centro de estudiantes de la escuela, e instalar el tema a nivel institucional. Seguramente se sumarán otros/as alumnos/as a

pensar modos posibles de cambio de esta situación, inequitativa tanto en su formulación como en sus consecuencias concretas para chicos y chicas, y para la propia escuela como espacio de interacción y aprendizaje intercultural.

- Discutir y reflexionar sobre el tema con los/as docentes de Ciencias Sociales, Historia y/o Geografía para explorar las maneras en que la condición de género (masculino/femenino) ha sido histórica, cultural y políticamente definida –y regulada– en diferentes momentos y contextos sociales. Los/as alumnos/as podrán, pues, advertir la impronta fuertemente cultural de estas construcciones y el componente conflictivo y relacional entre los géneros, así como la persistencia histórica de formas de control sobre la mujer y lo femenino, entendidos como fuentes de “perturbación”, “provocación” o “amenaza” a la disposición sexual siempre “activa” del hombre y lo masculino. Se espera que, de estas revisiones críticas, surja como necesidad y demanda específica de la escuela, proponer alternativas democratizadoras del género.
- Identificar en el barrio, el pueblo o la localidad, y también a nivel provincial, nacional e internacional (ayudarse de la web) organizaciones de la sociedad civil, asociaciones, ONGs, movimientos sociales que aborden la temática de género, establecer contacto y realizar intercambios.
- Diseñar una encuesta de preguntas cerradas para su fácil codificación y procesamiento (apoyados por docentes de otras materias), y encuestar a todos/as los/as alumnos/as y docentes de la escuela sobre cómo ven la diferencia que se hace en mujeres y varones respecto del uniforme o guardapolvo escolar, e indagar si estarían de acuerdo en modificar las normas existentes, y por qué. También se puede relevar la opinión de los/as padres del alumnado.
- Una vez obtenidos los resultados, la comisión de “prensa y difusión” del aula puede hacer carteleros y afiches comunicando los resultados. De haber sido solicitado por la mayoría de las personas encuestadas, se puede proponer un concurso de diseño de un nuevo guardapolvo, camisa, buzo, campera, pero esta vez con criterios de equidad e igualdad para mujeres y varones. Si el grupo decide avanzar en este camino, los/as docentes responsables o colaboradores de la coordinación de esta tarea hallarán orientaciones en los ámbitos Comunicación y tecnologías de la información y Arte.
- Finalmente, podrían producir comunicaciones (de prensa, audiovisuales, multimedia, etc.) dirigidas, por ejemplo, a: 1) las autoridades de la escuela, con los pormenores de la lucha ciudadana que han llevado a cabo, ya que esta podría ser un indicador de qué secundaria están queriendo los alumnos; 2) medios de comunicación local y/o nacional, para dar visibilidad al tema y a los caminos de resolución democrática adoptados; y 3) otros/as estudiantes y escuelas secundarias de la Provincia, para compartir la experiencia de reflexión y puesta en marcha de transformaciones empoderadoras de la igualdad y el respeto a la expresión de géneros, en un avance organizativo de nivel local o regional.

### *Ejemplo B: Lo que “dice” lo que “se dicen” entre ellas y ellos*

En Construcción de Ciudadanía el profesor pide a las y los alumnos que elijan una canción preferida y traigan el CD para escucharlo en grupo y compartir el porqué de la elección.

A la clase siguiente se realiza la actividad con el material solicitado comprobando que muchas de las canciones seleccionadas evocaban el amor o el desamor, la seducción, el sexo, la fidelidad o la infidelidad, el enamoramiento y el cortejo, la desesperación del ser amado por ser correspondido, etcétera. Se genera un diálogo sobre estos temas hasta que el mismo se transforma en una discusión cada vez más agresiva. Finalmente un alumno le dice a una compañera que participaba activamente en el debate “callate un poco, virgen” a modo de insulto, y ésta le contesta “callate vos, cubo mágico, que tus únicas novias con ese cuerpo cuadrado son las páginas del cyber”.

Luego de estos insultos en código juvenil, y del diálogo que venían manteniendo en torno a los intereses seleccionados en las canciones, el profesor toma conciencia de ellos y, uniendo los dos emergentes (los temas de las canciones y los insultos), deciden desarrollar el proyecto de Construcción de Ciudadanía basándose en el ámbito Sexualidad y Género, y actuando como ámbito complementario Identidades y relaciones interculturales.

Acordado el tema a trabajar, el docente planifica la enseñanza para avanzar en el reconocimiento de las prácticas y los saberes que los alumnos tienen sobre el mismo. Es así como ellas y ellos comienzan, con cierta vergüenza al principio, a comentar prácticas que conocen de "amigos" (nunca de ellos) y que van desde: el consumo de revistas y películas para estimularse, el navegar por páginas condicionadas en Internet, el hacer competencias en los bailes para ver quien se "transa" más pibes/ pibas, hasta el estar de novios y enamorados, o el no conocer nada sobre el tema. A medida que cuentan se producen risas, se juzgan los unos a los otros, se clasifican y descalifican, expresan información sobre el propio cuerpo, cuentan mitos y esgrimen preceptos morales o tradiciones de género. Finalmente se define el objetivo principal en torno al derecho a tener información sobre el desarrollo psico-físico sexual, el derecho a la libertad de elecciones sexuales, el derecho de vínculos de afecto y el derecho a la intimidad de las personas. Como temática secundaria surge el tema de la salud, el cuerpo y la identidad cultural, temáticas que se encuentran desarrolladas en el ámbito Salud, alimentación y drogas.

Como el problema de conocimiento gira en torno a tener información sobre el propio cuerpo y de desarrollo psico-sexual, la libertad de las personas y la intimidad, el grupo decide invitar a través de una carta a especialistas en Adolescencia del hospital zonal, quienes ellos consideran tienen una voz "no moralista" y "autorizada" en el tema. También realizan una búsqueda en Internet sobre la temática para luego ponerla en común, y solicitan a los docentes de otras materias que les recomienden bibliografía para abordar el tema o les cuenten de sus experiencias y prácticas cuando atravesaban la misma etapa que ellos.

Luego de compilar información, ponerla en común y debatir sobre ella, se sienten lo suficientemente informados y motivados para organizar una Jornada Escolar en torno al tema, invitando a las demás divisiones de 1º año. Le dan difusión a la Jornada con carteleras, y organizan la agenda del día con un panel de bienvenida, unas filminas explicativas y el diseño de algunas actividades para hacer en grupos con los alumnos invitados, y como cierre piden al profesor que coordine la exposición y puesta en común de lo generado en los grupos.<sup>13</sup>

Finalmente como la actividad ha sido "un éxito" y el grupo se "empoderó" en el tema, se proponen ofrecer el taller a las Defensorías de Niños/as y adolescentes de la zona, a la Dirección de Infancia y Familia, al Servicio Local de Promoción y Protección de Derechos del Niño, a las Jefaturas Distrital y Regional de educación, y a la Municipalidad para que los inviten por ejemplo a otras escuelas u organizaciones comunitarias a reproducirlo.

Para cerrar con el proyecto "cuelgan" todo el material producido en la página de la escuela y en la cartelera, y proponen un grupo de discusión, que además les permite conocer "gente nueva" de otras escuelas para ampliar "contactos".

## BIBLIOGRAFÍA

Adaszko, Dan, "Género y desigualdad social. Una introducción a la perspectiva de género" en Raffin, Marcelo (comp.) *El tiempo-mundo contemporáneo en la teoría social y la filosofía. Problemas en clave transdisciplinaria*. Buenos Aires, Proyecto Editorial, 2006.

ATTA, *Sexo, género y sexualidad*. Asociación Travestis Transexuales Transgénero Argentina, 2005. Disponible en <http://www.attta.org>

Bauman, Z., *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires, FCE, 2005.

<sup>13</sup> Para el diseño de estrategias de comunicación consultar el ámbito Comunicación y tecnologías de la información. Para diseño visual u otras formas expresivas Arte, y para la planificación de actividades deportivas o recreativas Recreación y deporte. Todos incluidos en este Diseño Curricular.

- Bauman, Z., *Modernidad líquida*, Buenos Aires, FCE, 2000.
- Bleichmar E., *El feminismo espontáneo de la histeria*. Madrid, Adrotraf, 1985.
- Bourdieu, Pierre, *La dominación masculina*. Barcelona, Anagrama, 2000.
- Calvo Gil, Enrique, *Máscaras masculinas. Héroes, patriarcas y monstruos*. Barcelona, Anagrama, 2006.
- Castoriadis, C., *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires, EUDEBA, 1997.
- CELADE (Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía), *Propuesta de indicadores para el seguimiento de las metas de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile. Serie Población y Desarrollo 26. Capítulo V, punto B Equidad de género, igualdad de oportunidades y habilitación de las mujeres, 2002.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), [www.cepal.org](http://www.cepal.org). Indicadores de equidad de género.
- Checa, Susana, (comp.) *Género, Sexualidad y Derechos Reproductivos en la Adolescencia*. Buenos Aires, Paidós, 2003.
- Checa, Susana, "Implicancias del género en la construcción de la sexualidad adolescente", en *Anales de la educación común*, Tercer siglo, año 1, Nº 1-2 *Adolescencia y Juventud* /septiembre. La Plata, DGCyE, 2005. <http://abc.gov.ar/LaInstitucion/RevistaDeEducacion/>
- Diccionario Enciclopédico*. Buenos Aires, Salvat, 2000.
- Donini, Antonio, *Sexualidad y familia. Crisis y desafíos frente al siglo XXI*. Buenos Aires, Noveduc, 2005.
- Elizalde, Silvia, "La otra mitad. Retóricas de la 'peligrosidad' juvenil. Un análisis desde el género". Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Directora: Dra. Dora Barrancos. Co-directora: Lic. Silvia Delfino. Inédita, 2005.
- Equipo Latinoamericano de Justicia y Género, *Informe sobre Género y Derechos Humanos. Vigencia y respeto de los derechos de las mujeres en Argentina*. Buenos Aires, ELA-Biblos.
- Eribón, Didier, *Reflexiones sobre la cuestión gay*. Barcelona, Anagrama, 2001.
- Faur, Eleonor, *Masculinidades y Desarrollo Social. Las relaciones de género desde la perspectiva de los hombres*. Bogotá, Unicef - Arango Editores, 2004.
- \_\_\_\_\_ "Masculinidades y familias", en *Democratización de las familias*. Buenos Aires, UNICEF, 2005.
- Foucault, Michel, *Historia de la sexualidad. Tomo I. La voluntad de saber*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1992.
- Fundación para estudio e investigación de la mujer y Programa Vigi+A, Ministerio de Salud y Ambiente de la Nación. *Estrategias comunicacionales para promover la sexualidad saludable en adolescentes*. Buenos Aires, Fupade-Ministerio de Salud y Ambiente de la Nación, 2005.
- Fupade-Programa Vigía. *Cómo llegar a los jóvenes con la Información sobre salud sexual y procreación responsable*. Buenos Aires, Fupade-Ministerio de Salud y Ambiente de la Nación, 2005.
- Gagliano, Rafael, "Esferas de la experiencia adolescente. Por una nueva geometría de las representaciones intergeneracionales" en *Anales de la Educación Común*. Tercer siglo, año 1 Nº 1-2 *Adolescencia y Juventud* /septiembre. La Plata, DGCyE, 2005. <http://abc.gov.ar/LaInstitucion/RevistaDeEducacion/>
- Galende, Emiliano. Conferencia dictada en Jornada de DPASE, DGCyE, Mayo 2005 (mimeo).
- Galende, Emiliano, *Sexo y amor (anhelos e incertidumbres de la intimidad actual)*. Buenos Aires, Paidós. 2002.
- Giddens, Anthony, *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid, Cátedra, 1992.
- Gogna, Mónica, *Estado del arte. Investigación sobre sexualidad y derechos en Argentina (1990-2002)*. Buenos Aires: CEDES-CLAM, 2005. Disponible en [www.cedes.org.ar](http://www.cedes.org.ar)
- Gogna, Mónica, (comp.) *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas*. Buenos Aires, CEDES-Unicef, 2005. Disponible en [www.cedes.org.ar](http://www.cedes.org.ar)
- Guichard, J., *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. España, Leartes, 1995.

- INDEC-UNICEF, 2000, *Situación de las Mujeres en la Argentina*. Serie Análisis Social.
- INDEC-UNICEF, 2003, *Situación de las Mujeres en la Argentina*. Indicadores Seleccionados, versión en CD.
- Kornblit A. L., Mendes Diz A. M., *La salud y la enfermedad, aspectos biológicos y sociales*. Buenos Aires, Aique, 2000.
- Kornblit A. L., (coord.) *Sida. Entre el cuidado y el riesgo*. Buenos Aires, Alianza Editorial, 2000.
- Kornblit A. L., Mendes Diz A. M., Adaszko, D., *Salud y enfermedad desde la perspectiva de los jóvenes. Un estudio en jóvenes escolarizados en el nivel medio de todo el país*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Documentos de Trabajo, N° 47, Buenos Aires, 2006.
- Kornblit A. L., Mendes Diz A. M., Di Leo P., Camarotti A. C., Adaszko, D., *Salud y enfermedad desde la perspectiva de los jóvenes. Un estudio en jóvenes escolarizados de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Documentos de Trabajo 45, Buenos Aires, 2005.
- Kornblit A. L., Mendes Diz A. M., Di Leo P., Camarotti A. C., Adaszko, D., "Revisión del modelo de capacitación para la acción" en *Novedades Educativas*, Buenos Aires, abril de 2006.
- Kornblit A. L., Mendes Diz A. M., *Modelos sexuales en jóvenes y adultos*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1994.
- Kornblit A. L., Mendes Diz A. M., Di Leo P., *Información y conductas sexuales de los adolescentes argentinos y el riesgo de transmisión del VIH*. (Mimeo). 2004.
- Kornblit A. L., *Actitudes, información y conductas en relación con el VIH/sida en la población general*. Buenos Aires, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo-Fondo Mundial de Lucha contra el Sida, la Tuberculosis y la Malaria-Instituto Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 2004.
- Laplanche, J. Pontalis, J-B., *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona, Labor, 1981.
- Le Breton, D., *Antropología del cuerpo y modernidad*, Buenos Aires. Nueva visión, 1995.
- Lévi-Strauss, Claude, *Las estructuras elementales del parentesco*. Buenos Aires, Paidós, 1969.
- López, E. y Findling, L., «Mujeres jóvenes: salud de la reproducción y prevención» en S. Checa (Comp.) *Género, sexualidad y derechos reproductivos en la adolescencia*. Buenos Aires, Paidós, 2003.
- Marcuse, Herbert, *Eros y civilización*. Madrid, Sarpe, 1983.
- Margulis, Mario y otros, *Juventud, cultura, sexualidad. La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires*. Buenos Aires, Biblos, 2003.
- Melo, Adrián, *El amor de los muchachos. Homosexualidad y literatura*. Buenos Aires, Lea, 2005.
- Morgade, G., *Educación en la sexualidad desde el enfoque de género* en *Novedades Educativas* N° 184, Buenos Aires, 2006.
- Pantelides, R., Geldstein, R. e Infesta Domínguez, G., *Imágenes de Género y conducta reproductiva en la adolescencia*. Cuadernos del CENEP N° 51, Buenos Aires, 1995.
- Pantelides, R., Geldstein, R. e Infesta Domínguez, «Encantadas, convencidas o forzadas: iniciación sexual en adolescentes de bajos recursos» en *Avances de la Investigación en salud reproductiva y sexualidad*, AEPA, CEDES, CENEP, Buenos Aires, 1998.
- Pantelides, E., Cerrutti, M., *Conducta reproductiva y embarazo en la adolescencia*, CENEP, Cuaderno N° 47, Buenos Aires, 1992
- Scharagrodsky, Pablo *Tras las huellas de la educación física*. Buenos Aires, Prometeo, 2006.
- Segarra, Marta y Carabi, Ángela (editores), *Nuevas masculinidades*. Barcelona, Icaria, 2000.
- Sontang, Susan, *La enfermedad y sus metáforas seguido de El sida y sus metáforas*. Buenos Aires, Taurus, 2001
- Valvende del Río, José María y Blanco Lopez, Juan (editores), *Hombres. La construcción cultural de las*

*masculinidades*. Madrid, Talasa, 2003.

Wainerman, C., (comp.) *Familia, trabajo y género. Un mundo de nuevas relaciones*. Buenos Aires, UNICEF-Fondo de Cultura Económica, 2003.

## Recursos en internet

[www.ms.gba.gov.ar](http://www.ms.gba.gov.ar)

[www.me.gov.ar](http://www.me.gov.ar)

[www.msal.gov.ar](http://www.msal.gov.ar)

[www.cnm.gov.ar](http://www.cnm.gov.ar) - Consejo Nacional de la Mujer

[www.cedes.org.ar](http://www.cedes.org.ar)

[www.pmsida.gov.ar/](http://www.pmsida.gov.ar/)

[www.infanciayderechos.gov.ar](http://www.infanciayderechos.gov.ar)

[www.bsas.gov.ar/areas/educacion/cepa/educ\\_sexual\\_reg1c2007.php](http://www.bsas.gov.ar/areas/educacion/cepa/educ_sexual_reg1c2007.php)

[www.ciudadaniasexual.org](http://www.ciudadaniasexual.org)

[www.marchadelorgullo.org.ar](http://www.marchadelorgullo.org.ar)

[www.attta.org](http://www.attta.org)

## Películas sugeridas

*Billy Eliot* (Inglaterra, Daldri, 2000)

*El tiempo de ser felices* (Inglaterra, Simon Shore, 1998)

*Esplendor en la hierba* (EE.UU, Kazan, 1961)

*La Guerre du Feu* (Jean-Jacques Annaud, Francia, 1981)

*Las horas* (Stephen Daldry, EE. UU., 2002)

*Lejos del paraíso* (Todd Haynes, EE.UU-Francia, 2002)

*Nadar solo* (Ezequiel Acuña, Argentina, 2003)

*Rebelde sin causa* (EE.UU, Ray, 1955)

*West Side Store* (EE.UU, Wise-Robbins, 1961)

*XXY* (Lucía Puenzo, Argentina, 2007)



9. ÁMBITO DE CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA:  
TRABAJO



# ÍNDICE

Introducción.....	187
Trabajo y ciudadanía .....	187
Nuevas reglas de juego en el mundo del trabajo.....	188
<b>Continuidades, rupturas y nueva construcción de identidades en el mercado de trabajo.....</b>	<b>190</b>
Trabajo y educación .....	191
Trabajo y relaciones de género.....	191
Los y las jóvenes y el trabajo.....	191
Trabajo adolescente.....	192
Trabajo infantil .....	194
<b>Ejemplos de trabajo didáctico con proyectos en el ámbito Trabajo .....</b>	<b>195</b>
Ejemplo A: ¡Digamos presente!.....	196
Ejemplo B: Relatos motivadores de abuelos y jóvenes.....	197
<b>Bibliografía.....</b>	<b>198</b>
Legislación .....	200
Recursos en internet .....	200
Películas sugeridas.....	200

## INTRODUCCIÓN

La temática “trabajo” que tantas veces parece asustar o aburrir por anticipado, como parte de un mundo de erudición, será esta vez considerada desde aspectos de la vida cotidiana, que permitan organizar conocimientos y propuestas de resolución de problemas concretos. Se analizará la problemática desde lo que acontece en la comunidad, a personas de carne y hueso, en determinados contextos socioculturales, con la intencionalidad pedagógica de que las y los y las jóvenes entiendan (comprendan el sentido) de para qué aprenden y las y los docentes para qué enseñan proyectos sobre Trabajo en la materia Construcción de Ciudadanía.

En los últimos años la desocupación y las nuevas relaciones con el empleo de la población económicamente activa (PEA),<sup>1</sup> en Argentina impactaron negativamente sobre las familias y sus hogares, provocando transformaciones sociales que modificaron la vida de las personas. Estas modificaciones en el mercado de trabajo, no solo afectaron a los adultos sino también a jóvenes, adolescentes y niños y niñas, provocando en muchas ocasiones la vulneración de algunos de sus derechos ciudadanos. Muchos trabajadores y sus familias fueron experimentando un proceso que los llevó a depender de programas de asistencia social estatal, concebidos en muchos casos como subsidio y no como derecho.<sup>2</sup>

## TRABAJO Y CIUDADANÍA<sup>3</sup>

En los inicios del capitalismo, el trabajo era considerado como una mercancía más, y su precio fijado mediante un contrato individual entre el trabajador y el empleador, quienes “libremente” se ponían de acuerdo respecto de las condiciones que regirían esa relación.

En la práctica, los términos del intercambio de trabajo por dinero se daban bajo una condición de desigualdad en la cual el patrón era el sujeto fuerte con capacidad de imponer condiciones (detentaba reservas y podía esperar para realizar el contrato), mientras que el trabajador era el sujeto débil quien, por no contar con otros medios de vida, debía trabajar a cualquier precio.

Las condiciones de vida paupérrimas de la clase trabajadora desataron intensas luchas sociales que paulatinamente devinieron en las asociaciones colectivas de trabajadores, con la consecuente conquista progresiva de reglas, derechos o normas que debían regir a los contratos de trabajo. Por otra parte, el desarrollo de los derechos laborales no puede ser escindido de una determinada concepción del Estado: el llamado Estado Nacional Social o de Bienestar, que buscó dar ciertas seguridades a la clase trabajadora, reconociendo la desigualdad constitutiva de la relación otorgando por ello protecciones y garantías. El Estado de Bienestar que primó en el mundo occidental luego de la segunda posguerra, estableció las reglas de intercambio entre patrones y obreros a partir de su intervención en el área económica, pero también social y política: reconoció y dio entidad legal a las asociaciones colectivas de trabajadores, y generó dispositivos de regulación de las leyes laborales. El Estado se constituyó en el terreno en donde se dirimieron las cuestiones laborales.

El Derecho Laboral y las protecciones sociales que tuvieron lugar en el transcurso del siglo XX descansan sobre la figura de *trabajo asalariado*. El derecho individual del trabajo actúa como un piso, un límite por debajo de cual ninguna persona debiera trabajar. Su espíritu es protector y tutelar del trabajador. El derecho colectivo reconoce a los representantes de grupos de intereses del mundo del trabajo la facultad de acordar las reglas que regirán esas relaciones y la realidad laboral de quienes estén representados por ellos/ellas. El reconocimiento legal de las agrupaciones de trabajadores constituye una conquista social en sí misma, habida cuenta de las persecuciones y prohibiciones que sufrieron en los inicios de su constitución. Al nuclearse en organizaciones colectivas, los/as trabajadores/as ven mejorada su capacidad de negociación y de presión para disputar acerca de derechos y obligaciones.

<sup>1</sup> PEA: personas que tienen una ocupación o que sin tenerla la están buscando. Incluye tanto a la población ocupada como a la desocupada.

PNEA: todas las personas no incluidas en la PEA, por ejemplo estudiantes o jubilados.

<sup>2</sup> Lo que algunos autores han denominado proceso de descuidanización.

<sup>3</sup> Esta sección ha sido escrita por la Lic. Ivanna Bleyнат.

Las protecciones sociales conocidas como Seguridad Social buscan cubrir a las personas frente a hechos de la vida que les impiden trabajar. Descansan sobre la figura del trabajador asalariado, quien ya no obtiene solamente un ingreso directo por su trabajo (salario de bolsillo) sino que además percibe un salario diferido, en forma de cobertura frente a dichas contingencias. Son financiadas por un aporte del trabajador y una contribución de su empleador, ambos monetarios.

Se trata de disminuir los riesgos sociales presentes y futuros. Para ello se crearon prestaciones relacionadas a: la cobertura de salud ante enfermedades; el derecho a percibir un ingreso cuando ya no se esté en condiciones de trabajar por la edad (derecho a la jubilación); la prohibición legal de trabajar con goce de sueldo para las madres de niños recién nacidos (licencia por maternidad); las asignaciones familiares extra por la constitución de la familia concebida como núcleo básico de reproducción de nuestras sociedades; la posibilidad de percibir un ingreso cuando se está desocupado o se tiene dificultades para conseguir trabajo, entre otros.

En suma, se trata de derechos de ciudadanía que se adquieren a través de poseer un tipo determinado de trabajo: el asalariado. Sin embargo, la sola constitución de la relación salarial no es suficiente para gozar de dichos derechos. Además el asalariado debe estar registrado como trabajador en relación de dependencia, comúnmente llamado "trabajador en blanco".

Más aún: los derechos ciudadanos tienen plena vigencia en la vida cotidiana de las personas a partir de las protecciones asociadas a la figura de empleo. Es decir, el trabajo asalariado registrado se constituyó en el mecanismo de acceso automático a los derechos sociales por parte de la clase trabajadora, quienes antes no podían gozar de ellos por restricciones materiales individuales. De esta manera la sociedad argentina y muchas otras sociedades occidentales resolvieron los problemas relacionados con la cohesión social. Este rol del trabajo como articulador social tuvo plena vigencia mientras la modalidad laboral prevaleciente era la del asalariado registrado, en el marco de:

- un Estado-Nación que además de instaurar los derechos sociales mencionados intervenía en la economía intentando suavizar los efectos nocivos de períodos de estancamiento económico
- una dinámica económica con desarrollo industrial que absorbía mano de obra disponible para el trabajo
- una condición de mercado de trabajo en equilibrio, con relativo pleno empleo o desempleo friccional entendido éste como el tiempo que demora una persona en pasar de un empleo a otro y que es de corta duración.
- la organización del movimiento obrero representado en actores sociales poderosos capaces de hacer oír sus voces al momento de tomar decisiones relacionadas con el curso de la política económica y social del país.

Este período que puede ubicarse estimativamente entre 1945 y 1973<sup>4</sup> no sólo implicó el ascenso de las clases trabajadoras a un reparto más equitativo de la producción, sino que modificó la concepción acerca del trabajo que circulaba en el imaginario. El trabajo pasó a ser el eje rector de la vida a partir del cual cualquier sujeto podría escribir su historia, pensar su proyecto y planificarse a largo plazo. En otras palabras, el trabajo puso en el eje de su definición el poder de otorgar identidad: cada sujeto se definía por su tarea, por el trabajo que hacía y por la posición social que ocupaba en las relaciones de producción.

## NUEVAS REGLAS DE JUEGO EN EL MUNDO DEL TRABAJO

Si las representaciones tienden a asociar la definición de *trabajo* a una actividad con las características de asalariado, registrado y estable, de jornada completa, protegido por la legislación laboral, en el ámbito de la economía privada; hay que decir que durante la primera mitad del año 2002 en la Argentina esta idea se pone fuerte y públicamente en cuestión. En ese período la tasa de desempleo<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Habitualmente se toma como punto de partida del Estado de Bienestar el fin de la Segunda Guerra Mundial y finaliza con la Crisis del Petróleo de 1973 en el que el mundo occidental reorganiza el modo de producción capitalista hacia la organización del trabajo flexible-toyotista y las políticas neoliberales en lo económico y neoconservadoras en lo político.

<sup>5</sup> Tasa de desempleo: Número de desempleados dividido por la población económicamente activa (ocupados más desempleados).

alcanza el 21.5%, registrándose una marcada disminución en el empleo privado, formal y estable en el total de la ocupación<sup>6</sup> urbana, lo que significó que el sector productivo no tuvo la capacidad de absorber la oferta de trabajo, y menos aún de hacerlo con empleo en blanco y permanente.

La crisis económica de los años 2001 y 2002 provoca la disminución de la demanda de actividades *manufactureras y productivas*, incrementándose las actividades de *comercio y servicios personales*, donde se refugiaron muchos trabajadores independientes con alto grado de informalidad. Esta situación dio origen a una gran disparidad entre los niveles de ingresos según los tipos de ocupación de las personas, ampliándose drásticamente la brecha entre los *empleos formales y los informales*. Esto se sumó a las transformaciones que sucedían desde mitad de la década del setenta y contribuyó a poner en discusión el antiguo concepto de trabajo presente en el imaginario social. La imagen del trabajo estable y en blanco se resquebrajó, y con ello entraron en movimiento, no solo las posiciones económicas de los sujetos, sino también sus espacios identitarios. El trabajo había constituido en nuestro país uno de los anclajes fuertes para la constitución de la subjetividad, para la socialización y como lugar de inclusión en la comunidad, actuaba objetiva y subjetivamente como un "soy parte de", "pertenezco", y era esto lo que estaba cambiando.

Las nuevas reglas de juego del mundo del trabajo implicaron muchas pérdidas, sobre todo en ámbitos como la seguridad social, la cobertura de salud, la posibilidad de proyectar para el futuro, la estabilidad laboral, el ahorro, la pertenencia a un grupo de pares en un espacio productivo, y la oportunidad de que las nuevas generaciones tengan trayectorias laborales exitosas en el futuro dadas las precarias situaciones en las que las familias se encontraron. Estos cambios entrañan otras relaciones de los sujetos entre sí y con el Estado, diferentes a las establecidas previamente.

La crisis económica que había comenzado internacionalmente alrededor del año 1973 con la crisis mundial capitalista (asociada a la crisis petrolera), terminó por dando a luz en Argentina a un cambio estructural de las relaciones entre *la sociedad, el mercado y el Estado*. Esta crisis que emerge con claridad a partir de 1976, se consolida durante el período de la recuperación de la democracia. La anterior interrelación entre el Estado y la sociedad que se daba a través de una activa intervención estatal en la economía y la asunción por parte del mismo de un rol de garante de los derechos sociales y del compromiso entre clases varía, tomando ahora una nueva modalidad de inserción del país en el desarrollo mundial, con fuerte aumento de la dependencia y notables recortes de las funciones estatales de regulación y de organización de identidades colectivas (Mancebo, 1999).

Los teóricos neoliberales pensaron que las "saludables desigualdades" entre las sociedades serían un mecanismo dinamizador de las economías agotadas, y se optó a nivel político por el fin de una etapa Estado-céntrica. Es así como sectores cada vez más amplios de la población fueron quedando al margen de la redistribución que antes garantizaba el Estado. El desempleo, la precarización laboral, la degradación de la educación y la salud pública, quedaron a merced del mercado que, con sus nuevos parámetros de "eficiencia" dejó excluida a gran parte de la población. Estos grandes cambios económicos modificaron las condiciones de existencia de la vida en sociedad, más allá de lo rural o lo urbano, la totalidad se había fragmentado, profundizando la desigualdad.

Vivir en democracia no fue ni es suficiente para superar los problemas de desigualdad y pobreza que devinieron del nuevo patrón de acumulación. Se evidencia como una falacia considerar la *ciudadanía política* separada de la *ciudadanía económica-social*, por lo tanto se transforma en una cuestión imposterizable el ejercicio de una *ciudadanía activa* que habilite a participar en los debates de aquellas decisiones que modelan las vidas.

Para ejemplificar cómo los cambios descriptos en el ámbito del macro contexto repercutieron sobre los sujetos y sus prácticas cotidianas, se presenta el caso de Don Joaquín:

Don Joaquín nació en 1942, creció en una familia donde su padre era empleado del ferrocarril y su madre ama de casa. Nuestro protagonista fue a la escuela primaria y secundaria del barrio, mientras crecía jugando con los pibes de la barra en la plaza, el club y en los terrenos linderos a

<sup>6</sup> Población ocupada: se incluye a los trabajadores que perciben un pago en dinero o especies por sus tareas.

la estación de tren. Se recibió en la Escuela Industrial y rápidamente logró entrar en la empresa General Motors. Entró como aprendiz de matricero, luego pasó a ayudante de matricería, matricero oficial y más tarde jefe de sección. Por ese tiempo conoció a Elena, la modista del barrio, se enamoraron, se comprometieron y comenzaron a ahorrar para juntar plata para la casita.

Esto que le pasaba a Joaquín también se repetía en sus congéneres, la mayoría tenía trabajo formal, dentro de un área industrial, que les permitía ahorrar y proyectarse para el futuro. Las leyes de protección daban empleos estables y también vacaciones.

Elena también tenía trabajo ya que las mujeres del barrio se hacían de vez en vez algún vestido y múltiples "arreglos" en la ropa.

A los dos años de casados nació Andrés y a los cinco, Gabriela, ambos fueron a la primaria y la secundaria, pero sus trayectorias laborales fueron muy distintas a la de los padres. Cuando Andrés termina la secundaria, consigue un trabajo de cadete mientras cursa la universidad y aunque se le hace difícil estudiar mientras trabaja, tarda un tiempo más del esperado pero se recibe. Gabriela se anota para ser maestra, como dice su mamá, pero luego del primer año, llegados los años '90 todo se complica y tiene que dejar. En este tiempo Joaquín pierde su trabajo ya que la fábrica cierra y se va del país, las vecinas ya no le encargan más vestidos a Elena, porque les sale más barato comprar la ropa que entra importada, y lo que gana Andrés no alcanza. Como los desarrollos tecnológicos impregnaron la industria automotriz incluida la matricería, Joaquín quien tiene una formación más artesanal ha quedado "desactualizado" y no consigue un nuevo empleo en el rubro que conoce, entonces decide hacerse vendedor de repuestos. Al poco tiempo la calle le muestra que el mercado está saturado y hay tantas piezas robadas... así que decide que eso no es para él, emprendiendo el proyecto de abrir un video club en su casa. Elena lo acompaña en el microemprendimiento. Gabriela de clases a domicilio de apoyo escolar, y Andrés va de trabajo en trabajo buscando alguna oferta más digna para un profesional.

Como vemos a través de las trayectorias laborales de Andrés y Gabriela, las condiciones de estabilidad y de movilidad en el mercado de trabajo cambiaron respecto de cuando sus padres eran jóvenes y querían proyectar un futuro que parecía con certezas. Además la introducción de nuevas tecnologías en los procesos de producción significó la expulsión de muchos trabajadores y con ella la de Don Joaquín, cuya tarea ahora la hace una máquina. Por otro lado ni Elena ni Gabriela cuentan con conocimientos complejos, lo que las posicionaría mejor para los nuevos requisitos de incorporación que piden las empresas con modelos de organización "toyotistas".<sup>7</sup> Andrés sí tiene esos conocimientos, pero la flexibilización laboral y las nuevas normas de contratación han provocado nuevas relaciones laborales, inestables, con incertidumbre de la trayectoria laboral.

## CONTINUIDADES, RUPTURAS Y NUEVA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES EN EL MERCADO DE TRABAJO

Se denomina *empleo* a aquellas actividades productivas que las personas realizan fuera del hogar y que tienen como contraparte el pago de un haber, en el marco de un sistema económico determinado<sup>8</sup>. Mientras que se entiende por trabajo a toda tarea de producción y reproducción de la vida, dentro o fuera del hogar, sin que esto signifique una estrategia de búsqueda de recursos, como por ejemplo el trabajo que se realiza dentro de una organización social o las "tareas de la casa".

Hemos visto en el punto anterior como cada proceso histórico y cada geografía determinan diferentes conformaciones de mercados laborales y empleos, por lo tanto nos queda la tarea pendiente de analizar las continuidades y situaciones complejas que se vienen dando al día de hoy con el empleo, y que han afectado en distinta medida a los diferentes grupos sociales, jóvenes, mujeres, personas con bajos niveles de escolarización, entre otros. Dentro de lo que atañe a una característica en común de todo

<sup>7</sup> Nueva forma de producción donde, a diferencia de lo que pasaba con el Taylorismo o Fordismo, un mismo trabajador puede desempeñar varias tareas de acuerdo con los requerimientos de la empresa, y es responsable de la calidad de su trabajo.

<sup>8</sup> Si la actividad se intercambia por dinero, se trata de una relación salarial.

el mercado laboral, diremos que si antes los relatos sobre este campo eran narraciones de carácter duradero, con un sentido ejemplar, hoy, en tiempos de neocapitalismo se ha creado un conflicto entre preceptos éticos y experiencia laboral cotidiana, en un tiempo desarticulado donde estas experiencias son muy similares a crónicas de acontecimientos.

Lo que hoy existe en el mercado es la incertidumbre y el cambio, ambos integrados a las prácticas laborales cotidianas, disolviendo muchas veces vínculos de confianza y compromiso entre las personas (Sennet, 2000; Bauman, 2005).

## Trabajo y educación

Los problemas en el mercado de trabajo no afectan a todos por igual. Cuando el mercado de trabajo se deteriora las consecuencias más severas las sufren quienes tienen menor capital educativo, ya que es muy común que se exijan determinadas credenciales educativas para puestos que antes no las requerían. (Miranda, Otero, 2002). Es por ello que las personas con menor nivel de escolarización quedan más relegadas a empleos en el segmento secundario, siendo estos empleos precarios, de indigencia o asistidos por planes,<sup>9</sup> cuando no desempleados.

## Trabajo y relaciones de género

Si bien en este momento el número de mujeres en la fuerza laboral es mayor al que nunca antes en la historia, la persistencia de la brecha de género contribuye a una "feminización" de la pobreza entre los trabajadores. Esta brecha se manifiesta a través de diferencias entre mujeres y hombres en la situación en el empleo, la seguridad laboral, los salarios y el acceso a la educación (OIT, 2007).<sup>10</sup>

A pesar de los progresos en el mercado de trabajo, hay demasiadas mujeres en trabajos mal retribuidos, con frecuencia en la economía informal, sin suficiente protección legal, con poca o ninguna protección social, y con un alto grado de inseguridad. Se trata de gran cantidad mujeres que se desempeñan como trabajadoras familiares auxiliares sin remuneración, o trabajadoras por cuenta propia con bajos ingresos. Además, la persistencia de la diferencia salarial aun realizando el mismo trabajo que los hombres, es notoria. Esta situación se presenta incluso en ocupaciones tradicionalmente asociadas con trabajadoras mujeres, como en la enfermería y en la docencia. De todas formas y aunque se avanza con lentitud, y gracias a la presión de las luchas sociales, hay signos de mejoría en la abolición de las desigualdades históricas de género.

## Los y las jóvenes y el trabajo

En el contexto actual de profundas transformaciones económicas y productivas, miles de jóvenes encuentran muchas dificultades para ingresar al mercado de empleo, ya que tienen que encontrar puestos vacantes en un mercado laboral que no genera cuantitativamente dichas oportunidades para las nuevas generaciones (Jacinto, Lasida, Ruégalo, Berruti, s.f). Estas dificultades se expresan en los altos índices de desocupación que estos presentan (24.3%),<sup>11</sup> siendo el grupo etario que registra el índice más alto de toda la PEA (14 % tasa general de desocupación). Además la sub-utilización de la fuerza de trabajo es mucho mayor entre los y las jóvenes (49%) que en el conjunto de la población en

<sup>9</sup> Empleos en el segmento secundario: Empleos Precarios: Ocupados autónomos sin capital intensivo, o en relación de dependencia en puestos inestables o sin beneficios sociales, pero con ingresos en su ocupación principal superiores a la canasta familiar de indigencia. Trabajos de Indigencia: Ocupados autónomos o en relación de dependencia con ingresos en su ocupación principal inferiores a la canasta familiar de indigencia. Planes de Empleo: Ocupados en relación de dependencia que no realizan aportes de seguridad social asistidos por programas sociales o de empleo con contraprestación laboral.

<sup>10</sup> Se recomienda para ejemplificar ver el Ejemplo de trabajo didáctico para proyectos en el ámbito Identidades y relaciones interculturales de este Diseño Curricular.

<sup>11</sup> Todos los datos estadísticos de este punto son de la EDS, 1997. Informe N°5. Juventud: educación y trabajo; Agosto 2001.

edad activa (35%). Un grupo especialmente crítico es el de los y las jóvenes en situación de pobreza y de bajos niveles educativos formales. Sucede que suelen salir de la educación formal antes de haber adquirido competencias básicas, por lo tanto sólo consiguen integrarse al mercado en nichos ocupacionales marginales y precarios que son precisamente aquellos en los que el aprendizaje en el trabajo y el valor de la experiencia es menor.

En líneas generales las características del trabajo de los más jóvenes son la *baja antigüedad en su empleo* (cuatro de cada diez trabajadores jóvenes no alcanza el año de antigüedad y una proporción similar permanece entre uno y tres años en su trabajo) y los *cambios frecuentes*. Por ello los y las jóvenes de las décadas del ochenta y del noventa tienen una visión diferente acerca de la centralidad del trabajo en su vida que la que tenían las generaciones anteriores, y aunque sigue predominando el valor del trabajo como medio fundamental de realización humana, se produce una socialización en torno al "trabajo inestable" e incluso a la "ausencia de trabajo". Las investigaciones muestran que las expectativas de esta/os jóvenes sigue siendo conseguir un empleo estable o un empleo, que se les dé una oportunidad de integrarse al mercado de trabajo con mayores certidumbres; no aparece una valorización positiva del "no trabajo", sino que no tienen oportunidad de ingresar y/o permanecer en él (Jacinto, Lasida, Ruégalo, Berruti, s.f).

De cada diez jóvenes trabajadores cuatro están ocupados en unidades económicas cuya actividad principal es la prestación de servicios, casi tres empleados en el comercio y el resto en la producción de bienes. Entre las actividades productivas, la industria emplea una proporción importante. Las condiciones de trabajo de las y los y las jóvenes son las peores del conjunto de la fuerza de trabajo asalariada, sólo la mitad de la juventud que trabaja realiza aportes previsionales y una quinta parte no goza de beneficios laborales, tales como las vacaciones pagas, el aguinaldo, días pagos por enfermedad, todos derechos sociales asociados al empleo.

Con respecto a la retribución al trabajo de este grupo, difiere de acuerdo a la prosecución de estudios en la enseñanza formal. Los y las jóvenes trabajadores que cursan estudios ganaban más por mes (23%), y más aún por hora (47%), que aquellos que sólo se abocaban al trabajo (SIEMPRO, 2001). Hoy día el mercado de trabajo requiere de los y las jóvenes la capacidad de reaprendizaje y autoaprendizaje permanente de nuevos roles y competencias, con dominio de los códigos de comunicación, de abstracción y operación, vinculados al manejo de la lengua oral y escrita, a la aptitud para formular modelos y para aplicar la matemática a los problemas concretos. Por lo tanto, ninguna formación para el trabajo debería dar por supuesto que una capacitación puntual y específica es suficiente. Parece tal como plantea Jacinto y otros, conveniente orientar la formación técnica hacia un enfoque abarcativo, que aborde el conjunto del proceso de trabajo y le permita al joven entenderlo en su globalidad "La educación, la formación y la capacitación revisten fundamental importancia para construir sentidos compartidos [...], para generar nuevas ciudadanía, para posibilitar a los sujetos sociales la construcción de sus propias trayectorias". (Jacinto, Lasida, Ruégalo, Berruti, s.f).

## Trabajo adolescente

El trabajo adolescente es una actividad que está restringida por la ley en algunos casos o muy pausada en tipo de actividad, horarios y no interferencia de la escolaridad, en otros. (Ley de Contrato de Trabajo N° 20.744: 1976, Pacto Federal del Trabajo Ley N° 25.212: 2000 y otros estatutos y regímenes especiales como el del Servicio Doméstico Ley N° 326 o el Trabajo Agrario Ley N° 22.248). Pese a esto, la gran mayoría de las veces el trabajo adolescente se lleva a cabo en condiciones nocivas para su desarrollo integral, y vulnera a los y las jóvenes su derecho a la educación, a la salud y al uso creativo del tiempo libre, disminuyendo así la oportunidad de alcanzar mayores ingresos en la edad adulta).

Son frecuentes afirmaciones tales como: el trabajo es formador para los pibes, o el trabajo los forma para la vida, o el trabajo evita los vicios y los educa con disciplina. Sin embargo, los estudios indican que este no es positivo, ni para su socialización, ni para la constitución de su identidad, ni para su desarrollo intelectual y afectivo, ya que prevalecen las actividades físicas que no ejercitan los procesos cognitivos que los lleven a adquirir aprendizajes de calidad para la vida futura, e incluso en la medida en que los/as adolescentes van creciendo, van incrementando el número de horas trabajadas, fomentando la inasis-

tencia escolar. Además el cansancio producido por la alta exigencia de esfuerzo físico y la combinación de diversas actividades inciden en un bajo rendimiento escolar, lo que finalmente culmina con el retiro del ámbito escolar dando un paso irreversible en contra de un futuro con mayores oportunidades.

En Argentina el grado de difusión del trabajo adolescente alcanza al 38.1% en las regiones relevadas<sup>12</sup> teniendo en cuenta el trabajo en sentido estricto, las actividades de autoconsumo y las tareas domésticas realizadas en forma intensa (Total absoluto de adolescentes entre 14 y 17 años que trabajan 499.236, Informe EANNA, MTEySS /INDEC, 2006). En la región del GBA<sup>13</sup>, encontramos un total de 283.344 adolescentes trabajadores. Dentro del tipo de actividad laboral que realizan, en su mayoría ayudan en algún negocio o taller. En un porcentaje ampliamente menor, cuidan niños, mayores o enfermos, venden en la vía pública, recolectan cartón o papel, realizan trabajo doméstico, reparten volantes en la vía pública, etc. El 1.2 % del total de las 4 regiones, realizan un deporte profesionalmente.

La situación de ocupación para los/as adolescentes es diversa, de los que trabajan en sentido estricto, el 38.8% lo hace ayudando a padres u otros familiares, el 32.6% lo hace por su propia cuenta y el 27.1% para un patrón (otros, 1.5 %). Resulta interesante destacar cómo los/as adolescentes cuya relación con el mercado está mediada por la estructura familiar, no se visualizan a sí mismos como asalariados sino simplemente solidarios con su grupo.

Yanina de 18 años y alumna dice:

... ella tiene [...] etiquetas las troquela, no tiene una gráfica, pero le pone los ganchos, alfileres, todos trabajos que son manuales, ella trae para la casa y le da a muchos vecinos que no tienen trabajo y yo ... le ayudo y me paga..., el otro día era un block que tenía que pegarle un código de barras sobre el que tenía que era viejo, yo estuve 3 o 4 horas haciéndolo, porque enseguida enganché el ritmo, lo hice rápido, y me dio \$25... en realidad a veces la veo que está llena de trabajo y por ayudarla, yo no quiero que me pague pero se lo da a mi novio...no lo hago para trabajar... (Berliner, 2007)

Los que trabajan por su cuenta desarrollando actividades dentro del mercado informal suelen pasar muchas horas en la calle, resultando esta una situación que orienta la actividad hacia la exclusión de otros circuitos sociales. Los que realizan actividades económicas formales resultan ser un grupo "privilegiado" dentro del mundo del trabajo adolescente ya que se ponen en contacto con la realidad laboral con posibilidades de participar en otros ámbitos, sin quedar aislados como los que realizan actividades familiares, ni marginados como los que trabajan en la calle (Llomovatte, 1991).

Las actividades laborales de los y las adolescentes y el comportamiento de los mismos en la escuela están en estrecha relación. Las frecuentes inasistencias, las llegadas tarde, la repetición de año y la sobreedad en el año que cursan, muestran la tensión que genera en la educación el trabajo durante esta etapa de la vida. Un 14.9% de los/as adolescentes que trabajan del GBA no asiste a la escuela (Informe EANNA, 2006), de este grupo la gran mayoría de ellos ha alcanzado la EGB incompleta como máximo nivel educativo. Dentro de los problemas que más mencionan los y las adolescentes del por qué de su deserción escolar encontramos que casi la mitad expresa motivos económicos, luego le siguen los problemas familiares o de salud, y mucho después vienen la falta de interés y los problemas en la escuela.

Es en el segmento más pobre donde las y los adolescentes están más integrados a la actividad laboral (SIEMPRO, 2001). La gran mayoría de los/as adolescentes de 14 a 17 años que están insertos en el mercado de trabajo, no asiste a la escuela. Entre los y las jóvenes activos (ocupados y desocupados) el 72,4% no asiste a la escuela, en cambio entre los inactivos, sólo el 8,5% no lo hace (SIEMPRO, 2000).

Dentro del sistema educativo se encuentra muchas veces invisibilizado el trabajo de las y los alumnos/as, y se reconoce un déficit en dispositivos institucionales que intenten conocer o aproximarse a la subjetividad de las y los adolescentes que trabajan. Por otro lado son los mismos adolescentes los que tampoco se ven como trabajadores. Federico de 17 años y alumno dijo: "... no, yo no trabajo, no por

<sup>12</sup> GBA, NEA, NOA y Mendoza.

<sup>13</sup> GBA = 24 partidos unidos al área de la Ciudad de Bs As más la CABA.

necesidad, hay veces que quiero tener mi plata no lo quiero manguear a mi viejo para salir para ir algún lado, no, no es que trabajo... (Berliner, 2007)

Es muy probable que en el imaginario cultural de esta/os jóvenes se considere trabajo sólo a aquella actividad que genere un ingreso vinculado a la posibilidad de reproducción de las necesidades más básicas, mientras que cuando destinan lo que ganan a sus gastos personales o a consumos vinculados a la diversión (baile, celular, zapatillas, piercing, cortes y teñidos de pelo, ropa, etc.), estos ingresos no sean vistos como generados por "un trabajo", ya que catalogan de poco importante el destino de ese dinero, sin considerar que esos gastos contribuyen a las necesidades de las personas de desarrollo cultural y social, más allá de lo meramente reproductivo.

Es recomendable en cuanto al trabajo adolescente en relación a la construcción de ciudadanía, que desde la escuela se sostenga el interés de los alumnos/as para atenderlo especialmente, ya que si bien por ley este está permitido, es conveniente invitar a la reflexión sobre la prioridad de la educación y la necesidad de un trabajo protegido, e ir discutiendo junto a los protagonistas formas de resolver la articulación de una vida de estudiante de escuela secundaria que trabaja. Sin que esto signifique convalidar que el adolescente sea trabajador es obligación por parte del Estado asegurarle el derecho a la educación, y la posibilidad concreta de ejercerlo sea cual sea su posición en el sistema productivo.

## Trabajo infantil

El trabajo infantil es aquel que se realiza por debajo de la edad mínima de admisión al empleo fijada por cada país. En Argentina se tienen en cuenta tanto los Códigos de la Legislación Laboral Nacional, como otras leyes y programas Internacionales y Regionales que lo prohíben hasta los catorce años<sup>14</sup>, pero pese a la legislación existente, según un informe de la Comisión Nacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (CONAETI) en la actualidad no se pone en discusión que este fenómeno tiende a incrementarse con el empobrecimiento y el incremento de la desigualdad (2002).

Para la OIT, el término trabajo infantil se refiere a cualquier trabajo que es física, mental, social o moralmente perjudicial para el niño/a y que afecta su escolaridad, al privarlo de la oportunidad de ir a la escuela o exigirle que combine la asistencia a la escuela con largas jornadas de trabajo pesado (OIT, 2006). Además existen lo que se conoce con el nombre de "las peores formas de trabajo infantil", que son aquellas que esclavizan al niño o niña, lo separan de su familia, lo exponen a graves peligros y enfermedades o lo dejan abandonado a su suerte.

El trabajo infantil se da a más temprana edad en el campo que en la ciudad, siempre dentro de la economía informal, y muchas veces en jornadas superiores a las establecidas como límite por las legislaciones para un trabajador adulto y con ingresos inferiores (OIT, 2006). En Argentina, según la Encuesta de Actividades de Niños, Niñas y Adolescentes (EANNA) el grado de difusión del trabajo infantil alcanza al 16.7% en las regiones del Gran Buenos Aires, NEA, NOA y Mendoza, teniendo en cuenta el trabajo en sentido estricto, las actividades de autoconsumo y las tareas domésticas realizadas en forma intensa (Total absoluto de niños y niñas entre 5 y 13 años que trabajan 496.288, Informe EANNA, MTEySS /INDEC, 2006).

Dentro del perfil ocupacional de los niños y niñas que realizan algún tipo de actividad laboral, encontramos que en su mayoría ayudan en algún negocio o taller (27.9 %). Luego en un porcentaje ampliamente menor recolectan papeles o cartones (13.8%), venden en la vía pública (10.7%) o hacen mandados o trámites (10.5%). Cortan el pasto, ayudan en otra actividad o cuidan niños, mayores o enfermos en alrededor de un 6% de los casos. Más de la mitad de los niños y niñas que trabajan lo hacen principalmente ayudando a sus padres. En menor escala trabajan por cuenta propia y por últi-

<sup>14</sup> (Convención sobre los Derechos del Niño: 1989, Convenio N° 138 con OIT: 1973, Convenio N° 182 con OIT: 1999, Declaración de la OIT:1998, Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y Protocolo Facultativo del Pacto aprobado por Naciones Unidas:1966, Pacto San José de Costa Rica: 1969, Protocolo Adicional de la Convención Americana de Derechos Humanos:1988, Declaración Socio-Laboral del MERCOSUR: 1998, Declaración presidencial sobre erradicación del trabajo infantil del MERCOSUR : 2002 y la Constitución Nacional: ref. 1994). Documentos disponibles en [www.oit.org.pe/ipecc/documentos/c138.pdf](http://www.oit.org.pe/ipecc/documentos/c138.pdf) o <http://www.ilo.org/public/spanish/standards/ipecc/publ/law/index.htm> o [www.oit.org.ar](http://www.oit.org.ar)

mo solo algunos trabajan para un patrón. En la región del GBA es donde se registra el mayor número de chicos que trabajan por cuenta propia.

El Censo Nacional Agropecuario del 2002 captó que 7.14% de niños/as y adolescentes de hasta 14 años, trabajan permanentemente en explotaciones agropecuarias realizando una actividad, pero esta cifra es mucho mayor si se considera a aquellos que realizan otras tareas no agropecuarias y a aquellos que trabajan dentro del hogar. Se trata de niños/as que realizan actividades complementarias de autoconsumo que no se resuelven en el mercado, en virtud de los bajos ingresos familiares, como ser la recolección de leña, la provisión de agua o el cuidado de niños más pequeños del grupo familiar, que suelen ser numerosos y requieren del trabajo de los hermanos no mucho mayores.

La tasa de asistencia a la escuela de los niños y niñas es de más del 97%, coincidiendo con la tasa de asistencia universal independiente de la condición de actividad, pero los niños que residen en el campo asisten en menor medida que los que residen en zonas urbanas. La exclusión del sistema educativo comienza a manifestarse con mayor crudeza entre los adolescentes que realizan actividades laborales. La mayoría de los chicos que tuvieron que dejar de asistir ven como motivo principal de ello problemas que tuvieron en la misma escuela (45,9 %), luego colocan los motivos familiares y de salud (36.3 %) y en último lugar referencian los problemas económicos (20.3%).

Al analizar las trayectorias educativas de los niños y niñas que trabajan, podemos observar la estrecha relación "negativa" entre mercado laboral y escuela. Los altos porcentajes de inasistencias, las llegadas tarde, la sobriedad, los altos índices de repitencia de una vez y más, muestran el profundo grado de vulnerabilidad educativa de estos chicos, y el incumplimiento del derecho a la educación al que están sometidos.

Finalmente en lo que se refiere a trabajo infantil y construcción de ciudadanía diremos que, dado que población infantil merece una protección especial según la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y que hoy día muchos chicos y chicas están sometidos a una situación de injusticia social, sería muy interesante instalar la visualización, la desnaturalización y la lucha por su erradicación, ya que muchas veces la sociedad argentina mantiene una actitud ambivalente que oscila entre la tolerancia, la indiferencia y la indignación (Macri, Ford, Berliner, Molteni: 2005)

Como se explicó en páginas previas las formas de protección social, que antes eran universalistas, sistémicas, distributivas y asociadas a la condición de trabajador, hoy pasan cada vez más a las familias, a la sociedad civil, y a políticas públicas focalizadas en los grupos más vulnerables, por lo tanto es fundamental visualizar con claridad la estrecha relación que existe entre las estrategias de integración y participación social y la extensión de la **ciudadanía plena para todos los habitantes**. Por ello que todo intento de intervención desde las instituciones de la sociedad deberá identificar y actuar sobre los factores de exclusión en el campo de los derechos, en todas sus dimensiones, civil, económico, social y cultural, **porque para el logro de mayores niveles de equidad se precisa la construcción de una ciudadanía con fuerte carácter inclusivo que habilite a la posibilidad de compartir un espacio y un tiempo común en una determinada sociedad, participando en cierto grado de la elaboración de sentido de un sistema social y formando parte de una comunidad política.**

## EJEMPLOS DE TRABAJO DIDÁCTICO CON PROYECTOS EN EL ÁMBITO TRABAJO

El principal problema a resolver por el docente es cómo facilitar a las y los adolescentes y jóvenes la "instalación" de temas e intereses de su mundo, para que estos puedan sentir que no solo *están* en la escuela sino que además empiezan a *participar* en ella en forma real. Al ampliar la participación de los y las jóvenes ampliamos el campo del ámbito educativo, ya que se los saca de los límites estrictos de la escuela y se utiliza la sociedad como un recurso pedagógico.

Los ejemplos que se presentan pueden apoyarse en los temas tratados en los ámbitos de Estado y Política (en relación a organización social, relación con el Estado, instituciones), Identidades y relaciones interculturales, Sexualidad y género (profundiza la cuestión de identidad y género), Salud, alimentación y drogas (relación salud-trabajo), Comunicación y tecnologías de la información y Arte (para diseño de estrategias comunicacionales) y Recreación y deporte (diseño de actividades deportivas y recreativas). En todos ellos se encontrarán herramientas conceptuales específicas así como orientaciones didácticas para su abordaje.

Es pertinente la articulación con las materias Ciencias Sociales, Historia y Geografía, en sus Diseños Curriculares se encuentran temas en común con lo que se propone abordar en los ejemplos (y en general con la temática de Trabajo). Un buen diálogo con las y los docentes a cargo, un trabajo conjunto potenciaría el desarrollo de los contenidos a enseñar y el logro de su aprendizaje.

### *Ejemplo A: ¡Digamos presente!*

La profesora de Construcción de Ciudadanía de una escuela rural de la provincia de Buenos Aires, entra al aula mientras la preceptora Olga toma asistencia. Cuando Olga termina confecciona una *muy larga lista de ausentes* y sin asombro alguno ni comentario la deja junto al libro de temas de la profesora. Como esta lista es realmente *muy larga* la profesora hace la pregunta tanto al curso en general como a Olga que todavía estaba allí, sobre qué es lo que está pasando que los alumnos/as no están en la clase. Es así que con la mayor *naturalidad* todos contestan: "es época de cosecha". La profesora con los alumnos/as indagan sobre esta *práctica* tanto de los que vienen como de los compañeros que están "ausentes" pero que algunos de ellos ven en otro momento del día o la semana. Los alumnos/as describen actividades, horarios, medios de transporte hasta llegar a los campos, relaciones con los adultos con quienes comparten la actividad, formas de pago, destino de lo obtenido...y muchos otros saberes que hacen a la práctica y al contexto donde la realizan. También describen lo que piensan sus familias del ir a trabajar al campo, acá aparece el conflicto entre los que sostienen "que se aprende trabajando cuando uno ya es grande, a partir de los 10, 11, 12 años" y los que piensan que es mejor dejar eso para los *más grandes* todavía. A Olga también se la entrevista porque ella sabe mucho de los pibes de la escuela y cuenta que como esto siempre pasó en la escuela, ya están acostumbrados y que habitualmente si algún alumno por ir a la cosecha se queda libre, la directora permite la reincorporación sin ningún problema.

Mientras los alumnos/as relatan se dan cuenta todo lo que saben en relación al tema, no solo sobre la práctica de la actividad sino también sobre lo que "los de alrededor" (otros actores sociales) piensan de ella y sobre la forma en que intervienen, por ejemplo las familias, la escuela, los patrones, o los inspectores cuando van al campo y los niños se tienen que esconder. En la medida que la profesora pregunta se comienza a problematizar el tema en tanto surgen diversas miradas sobre las otras cosas que a ellas y ellos como adolescentes les gustaría hacer y no pueden si trabajan, como ser jugar, estar con amigos, no estar tan cansados, que las cosas de la casa las hagan los grandes, ir todos los días a la escuela, tener tiempo de hacer la tarea, etcétera. Finalmente el trabajo infantil se instala como temática principal a abordar elaborando un proyecto desde el ámbito Trabajo, y en relación con las políticas socio-económicas y las transformaciones del entorno y el trabajo rural como temáticas secundarias (Ámbitos Estado y Política y Ambiente).

Llegada esta etapa se ponen a diseñar el proyecto. Resulta interesante que antes del diseño los alumnos/as puedan articular con otros docentes del curso la problemática a abordar, para que estos cuenten con una cantidad de conocimientos que les facilitará la construcción de un proyecto relevante y posible de llevar a cabo. De esta forma pueden preguntar en otras materias, por ejemplo en Ciencias Sociales, o en Historia y Geografía, o realizar investigaciones con organismos del Estado, organismos no gubernamentales, organismos internacionales: si siempre ha habido trabajo infantil o cuando se empieza a reglamentar dicha práctica, cuando los niños se vuelven sujetos con derecho a no trabajar y sí a estudiar o a jugar, si todos los sujetos están de acuerdo con estos derechos, hasta dónde son universales. También en Matemática pueden pedir ayuda para interpretar cuadros estadísticos sobre información cuantitativa que brinda el INDEC y el MTEySS, o en Ciencias Naturales o Biología informarse sobre las implicancias de las largas jornadas laborales y el uso de pesticidas para la salud (ver ámbito Ambiente y Salud, alimentación y drogas), de esta forma tendrán una visión sobre el estado de la cuestión más acabada para ponerse a diseñar juntos avances en el proyecto.

Como el trabajo infantil está naturalizado en esta comunidad (como en muchas otras), será muy posible que se les ocurra alguna campaña dentro de la propia escuela para hacerlo visible, tal vez elijan afiches, un mural, o un concurso de graffities o comics, cualquier estrategia de comunicación es buena en esta etapa y contribuye a desenmascarar la función de la ideología que lo vuelve "normal" (ver ámbito Arte y Comunicación y tecnologías de la información).

Más tarde y según el compromiso que vayan adquiriendo con el tema, podrán armar comisiones de alumnos que lo lleven por ejemplo a la radio local, otra que escriba para el periódico escolar que llega a padres, alumnos y otros habitantes de la zona, y otra que redacte una carta para llevar a Concejo Deliberante Local y pedir que sea leída por algún alumna/o en alguna sesión para que los concejales tengan presente esta problemática al momento de realizar sus propios proyectos en el seno de sus respectivos partidos con sus asesores. Hacer llegar una copia de la carta a la UATRE<sup>15</sup> y otra a la CONAETI,<sup>16</sup> también sería una posibilidad para instalar el tema a nivel de las organizaciones sindicales y del estado.

### *Ejemplo B: Relatos motivadores de abuelos y jóvenes*

Los alumnos/as están preocupados por su futuro, estudiar y trabajar aparecen como dos alternativas posibles en sus vidas. A veces cuando les va mal en la escuela le cuentan a los profesores que "piensan largar todo e ir a trabajar", otras veces piensan en quedarse ya que "sin la escuela no sos nadie", como ellos mismos suelen decir. En algunas oportunidades son trabajos con cierta continuidad, y en otros se les ocurre hacer alguna changa que les de plata para ir a bailar o comprarse ropa o ayudar un poco. Por ejemplo Jhonatan empezó "hace unos meses a ir a un taller y ordeno, acomodo unas piezas, lavo unas cosas, no sé qué arman después con las piezas", Natalia va "desde el año pasado a lo de una patrona, que es amiga de la que va mi prima, y le cuido los chicos y hay que limpiar y planchar", por último Maxi, que vende flores en la plaza del centro dice "en la escuela mucho no me exigen y desde que trabajo puedo llegar un poco más tarde". El docente capta estos interrogantes o incertidumbres de las y los alumnos/as cuando están trabajando en clase sobre temas posibles para abordar en Construcción de Ciudadanía y lo toma devolviéndolo como propuesta de enseñanza, como posibilidad para las y los estudiantes de armar un proyecto en la materia sobre el tema ya que permite estudiar y accionar en particular sobre el derecho de los y las jóvenes de tener información para pensar su propio proyecto de vida, y en general otros campos de derechos y deberes.<sup>17</sup>

A las y los estudiantes les entusiasma diseñar un proyecto que tenga que ver con algo que les preocupa tanto como "ellos mismos y qué van hacer de sus vidas", y piensan en compartirlo con otros pibes que pueden estar en la misma situación que ellos.

Como los ejes son el trabajo, la educación y los y las jóvenes deciden convocar a ex alumnos, amigos del barrio que estén dentro del mercado laboral y a otros que estén estudiando o estudiando y trabajando, para una Jornada de Reflexión dentro de la escuela sobre la temática. También se les ocurrió invitar a adultos, por ejemplo a abuelos y abuelas, para integrar la mesa que expondrá experiencias laborales y educacionales de distintas épocas. Se podrán hacer comparaciones entre los diversos relatos dentro de los contextos temporales y geográficos donde ocurrieron y las variadas preguntas de la audiencia darán pie a dialogar sobre las distintas opciones, y a sacar conclusiones sobre derechos a defender tanto en el ámbito laboral como en la escuela.

La socialización de las conclusiones podrá llevarse a cabo a través del diseño de una cartelera dentro de la escuela, con fotos del evento (obtenidas gracias a los celulares), para así compartirlas con otros alumnos y docentes. Es posible que las conclusiones muestren la dificultad que encuentran los y las jóvenes para insertarse en el mercado laboral y la precariedad de las condiciones en las cuales lo hacen, más aún cuando han no les es posible ejercer el derecho y la obligación de estudiar o cuando la

<sup>15</sup> UATRE, Unión Argentina de Trabajadores Agropecuarios y Estibadores.

<sup>16</sup> CONAETI, Comisión Nacional para la Erradicación del Trabajo Infantil, conformada por los Ministerios de Trabajo, Educación, Salud, Comercio Internacional, Relaciones Exteriores, Desarrollo Social y Medio Ambiente, Economía, Interior, Infraestructura, Justicia y Derechos Humanos, la Secretaría de Culto y Cultura, CGT, UIA, Secretaría Nacional por la Familia de la Comisión Episcopal de Pastoral Familiar, OIT y Unicef.

<sup>17</sup> El tema no tiene por qué circunscribirse ni depender, como posibilidad de ser llevado adelante, a que las y los alumnos/as que participen estén inmersos en relaciones laborales. Los temas a tratar deben ser del interés de ellos y no necesariamente en el que ellos se ubiquen como "a los que les pasa eso". El análisis complejo de los contextos socioculturales lleva a que todo tema analizado en términos de ciudadanía lleva a que los sujetos (en este caso los alumnos/as) se tomen, se piensen, como parte de una comunidad política, de un sistema social y/o una matriz cultural.

escuela ha flexibilizado la curricula con él o ella porque trabaja. Entonces, una posibilidad es conectarse con la Casa de la Juventud de la zona, el centro de fomento o el movimiento social que trabaja en el barrio, y plantear la problemática para que esta intervenga en forma activa, tal vez posibilitando el vínculo entre los y las jóvenes y los lugares de trabajo decente, que los preserve del trabajo en negro, precario y vulnerable al que están expuestos la mayoría de las y los adolescentes que trabajan.

## BIBLIOGRAFÍA

Bayón, Cristina y Saraví, Gonzalo, "Vulnerabilidad social en la Argentina de los años noventa: impactos de la crisis en el Gran Buenos Aires" en Katzman, R. y Wormald, G. (coords.) *Trabajo y ciudadanía. Los cambiantes rostros de la integración y exclusión social en cuatro áreas metropolitanas de América Latina*. Montevideo, Eduardo Errandonea, 2002.

Beccaria, Luis, "Jóvenes y empleo en la Argentina", en *Anales de la Educación común*, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Año 1, Nº 1-2, septiembre de 2005.

Berliner, C., *Minshuka. Sobre la democratización de la prácticas educativas con adolescentes que trabajan*. Buenos Aires, UDT. Mimeo. Tesis Especialización, 2007.

Bosio, María Teresa, "Los y las jóvenes y el mundo del trabajo. Sus representaciones, expectativas y decisiones en relación con trayectorias sociales de su entorno familiar" Ponencia presentada en el III Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo, convocado por la Asociación Latinoamericana de Sociología del Trabajo (ALAST), 17 al 20 de mayo de 2000.

ENANA. Informe Encuesta de Actividades de Niños Niñas y Adolescentes, 2006.

Falconi, Octavio, "Escuela, trabajo y transiciones juveniles: la década de los 90 como bisagra para una relación conflictiva" en Cuadernos de Antropología Social. Nº 19 / Julio 2004. Antropología y Educación. Coordinación: María Rosa Neufeld y Graciela Batallán. 2004.

Faur, Eleonor y Gherardi, Natalia, "El derecho al trabajo y la ocupación de las mujeres", en *Equipo Latinoamericano de Justicia y Género, Informe sobre Género y Derechos Humanos. Vigencia y respeto de los derechos de las mujeres en Argentina*. Buenos Aires, ELA-Biblos, 2005.

Feldman, Silvio, "El trabajo de los adolescentes. Construyendo futuro o consolidando la postergación social". Ponencia UNICEF - CIID - CENEP. Buenos Aires, 1995.

Filmus, Daniel, "La función de la Escuela Media frente a la crisis del mercado de trabajo en Argentina" en el marco del Seminario Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y en los países del Cono Sur, organizado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y la Embajada de Francia en la Argentina. Buenos Aires, 2003.

Filmus, Daniel y Miranda, Ana "El impacto de la crisis del mercado de trabajo entre los egresados de la escuela media". Dirección Nacional de Juventud, Buenos Aires, 2000. Disponible en <http://www.juventud.gov.ar>

INDEC, Situación de los niños y adolescentes en la Argentina 1990/2001. Serie Análisis Social, 2003.

Jacinto, Lasida, Ruétalo, Berruti (s/f.) *Los Jóvenes y el Mundo Laboral. Formación para el trabajo de jóvenes de sectores de pobreza en América Latina ¿Qué desafíos y qué estrategias?* Disponible en <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/jacinto/pdf>

Katzman, R. y Wormald, G., (coords.) *Trabajo y ciudadanía. Los cambiantes rostros de la integración y exclusión social en cuatro áreas metropolitanas de América Latina*. Montevideo, Eduardo Errandonea.

Konterllnick, Irene y Jacinto, Claudia, *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo: el desafío es hoy*. Buenos Aires, Losada (co-edición con UNICEF Argentina y Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP), V. 7, nº 2, 1996.

- Kornblit, Ana Lia, *Culturas juveniles. La salud y el trabajo desde la perspectiva de los jóvenes*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires, 1996.
- Krichesky, M., *Trabajo infantil y escolaridad primaria*. Buenos Aires. FLACSO, Programa Argentina. Mimeo. Tesis de Maestría, 1992.
- Krichesky, M., (comp.) *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*. Buenos Aires, Noveduc / OEI / UNICEF / SES, 2005.
- Lémore, Eduardo y Schleser, Diego, *Diagnóstico del desempleo juvenil*. Subsecretaría de Programación Técnica y Estudios Laborales del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la República Argentina. 2005.
- Llomovatte, S., *El trabajo infante adolescente en Argentina: elementos para su historia y abordaje*. Buenos Aires, FLACSO, Programa Argentina, 1985.
- Llomovate, Silvia (1991) *Adolescentes entre la escuela y el trabajo*. Buenos Aires, FLACSO-Miño y Dávila
- Longo, María Eugenia, *¿Qué les queda a los jóvenes? Representaciones en torno al trabajo e identidad en varones jóvenes pobres*. Documento N° 16. Buenos Aires, Instituto de Investigación en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad del Salvador, 2003. Disponible en <http://www.salvador.edu.ar/csoc/indicso>
- Longo, María Eugenia, *Los confines de la integración social. Trabajo e identidad en jóvenes pobres*. Documento de Trabajo N° 27. Septiembre. Buenos Aires, Instituto de Investigación en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad del Salvador, 2004. Disponible en <http://www.salvador.edu.ar/csoc/indicso>
- López, Néstor, *La articulación de las familias con el mercado de trabajo y su impacto sobre los adolescentes*. Serie Documentos de Trabajo No. 5. Buenos Aires, SIEMPRO, 2001.
- López, Néstor, "Alcances y características de la repitencia, la sobreedad y el abandono en la Argentina" en IIPE-UNESCO / OEA *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos. Un balance de los años '90 en la Argentina*. Buenos Aires, OEA, 2002.
- Macri, M., "Los adolescentes en la encrucijada entre el derecho a la educación y las estrategias laborales" en Laje, M. I. (comp.) Segundas Jornadas Internacionales, *La investigación sobre la infancia y la adolescencia. Convención sobre los derechos del niño y las prácticas sociales*. Universidad Nacional de Córdoba-Fundación Arcor-UNICEF, 2000.
- Macri, M., Ford, M., Berliner, C. y Molteni, M. J., *El trabajo Infantil no es Juego. Estudios e Investigaciones sobre trabajo infante-adolescente en Argentina (1900-2003)*. Buenos Aires, Stella-La Cruzia, 2005.
- Macri, M., Ford, M., Berliner, C. y Molteni, M., "No quiero..." en *Infancia: Varios Mundos Acerca de la inequidad en la infancia argentina*, coeditado por la Fundación Arcor, Fundación Walter Benjamín y UNICEF Argentina, 2005.
- Mancebo, M., "La sociedad Argentina de los 90: crisis de socialización" en Filmus (comp.), *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo*. Buenos Aires, Troquel, 1999.
- Mekler, Víctor Mario, *Juventud, educación y trabajo/1*. Buenos Aires, CEAL, 1992.
- Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. CONAETI. *Actualización diagnóstica del trabajo infantil en la Argentina*. Programa Internacional para la erradicación del trabajo Infantil. (IPEC) Investigación: Caviglia, E.; Dabusti, F.; Goldberg, L., 2002.
- Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. *Por una niñez sin trabajo infantil*. Material teórico operativo sobre la problemática del trabajo infantil, 2005.
- Miranda, A., Otero, A., "Modelo para armar: los dilemas de los jóvenes frente al trabajo en el siglo XXI" en *Proponer y Dialogar 2*. UNICEF / Ministerio de Educación, 2005.
- Muriello, A., "Una controvertida articulación: educación y trabajo, algunas reflexiones a partir del Proyecto Joven" en *Educación y trabajo*. V. 7, N°1, Buenos Aires, 1996.
- OIT, *Género, formación y trabajo*, 2007. Disponible en [www.oit.org.ar](http://www.oit.org.ar).

SIEMPRO, Informe N° 3. La situación de la infancia. Análisis de los últimos diez años. Encuesta de Desarrollo Social y Condiciones de Vida 1997. (2000)

SIEMPRO. *Informe N° 5. Juventud: educación y trabajo*. Encuesta de Desarrollo Social y Condiciones de Vida 1997. (2001)

Wainerman, Catalina, (comp.) *Familia, trabajo y género. Un mundo de nuevas relaciones*. Buenos Aires, UNICEF-Fondo de Cultura Económica.

Zizek, S., *El acoso de las fantasías*. México, Siglo XXI, 1999.

## Legislación

Convención sobre los Derechos del Niño: 1989, Convenio N° 138 con OIT: 1973, Convenio N° 182 con OIT: 1999, Declaración de la OIT:1998, Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y Protocolo Facultativo del Pacto aprobado por Naciones Unidas:1966, Pacto San José de Costa Rica: 1969, Protocolo Adicional de la Convención Americana de Derechos Humanos:1988, Declaración Socio-Laboral del MERCOSUR: 1998, Declaración presidencial sobre erradicación del trabajo infantil del MERCOSUR : 2002 y la Constitución Nacional: ref. 1994. Documentos disponibles en [www.oit.org.pe/ipec/documentos/c138.pdf](http://www.oit.org.pe/ipec/documentos/c138.pdf) o <http://www.ilo.org/public/spanish/standars/ipec/publ/law/index.htm> o [www.oit.org.ar](http://www.oit.org.ar)

## Recursos en internet

Instituto Interamericano del Niño - <http://iin.oea.org>

Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. CONAETI - <http://www.trabajo.gov.ar/conaeti>

OIT Ginebra/IPEC - <http://www.ilo.org/public/spanish/standars/ipec>

OIT Sudamérica/IPEC

Unicef América Latina y el Caribe - <http://www.unicefla.org/español>

UNICEF Argentina - <http://www.unicef.org/argentina>

## Películas sugeridas

*Bolivia* (Adrián Caetano, Argentina, 2001).

*Buena vida delivery* (Leonardo Di Cesare, Argentina, Francia, Holanda, 2004).

*El empleo del tiempo* (Laurent Cantet, Francia, 2001)

*El tren blanco* (Nahuel García, Sheila Pérez Giménez, Ramiro García- Argentina/ España-2003) Documental

*La dignidad de los nadie* (Fernando "Pino" Solanas, Argentina, 2005)

*Machuca* (Andrés Word, Chile, España, 2004)

*Me matan si no trabajo y si trabajo me matan - La huelga obrera en la fábrica INSUD* (Raymundo Gleyzer, Argentina, 1974) Cortometraje

*Monster Inc* (Peter Docter, USA, 2001) Animación

*Quebracho* (Ricardo Wullicher, Argentina, 1974)

*Recursos Humanos* (Laurent Cantet, Francia, Alemania, 1998)

*Tocando el viento* (Mark Herman, Inglaterra, 1997)

ES



Gobierno de la  
**Provincia**  
de Buenos Aires

Dirección General de Cultura y Educación