



# MANUAL DE FORMACIÓN CIUDADANA

## PARA ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA



*Al servicio  
de las personas  
y las naciones*

# **MANUAL DE FORMACIÓN CIUDADANA**

## **PARA ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA**

REGISTRO DE PROPIEDAD INTELECTUAL

No ISBN: 978 - 956 - 7469 -53 -6

© Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo

(PNUD) Co-Edición: PNUD y Ediciones CIDPA

Primera edición, Marzo de 2014

### **Autores:**

JUAN CLAUDIO SILVA y OSCAR DÁVILA

### **Colaboradores:**

GONZALO MARTÍNEZ, ASTRID OYARZÚN y RAÚL IRRAZABAL

### **Responsables del PNUD:**

PATRICIA EZQUERRA Y FELIPE AJENJO

Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo

Dag Hammarskjöld 3241 Vitacura Santiago de Chile

Sitio Web: [WWW.PNUD.CL](http://WWW.PNUD.CL)

Fono: (56-2) 654.10.00

Centro de Estudios Sociales CIDPA

Condell 1231 Piso 4 Valparaíso Chile

Sitio Web: [WWW.CIDPA.CL](http://WWW.CIDPA.CL)

Fono: (32) 259.69.66

Diseño y portada: MARCELA MARTÍNEZ MAULÉN,

Diseñadora Gráfica / [www.epudiseno.cl](http://www.epudiseno.cl)

HECHO EN CHILE / PRINTED IN CHILE

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
El manual de formación ciudadana	
TEMÁTICA 1	10
Derechos Humanos	
TEMÁTICA 2	42
Participación social juvenil	
TEMÁTICA 3	65
Diversidades e identidad juvenil	
TEMÁTICA 4	86
Sexualidad y afectividad juvenil	
TEMÁTICA 5	104
Ciudadanías juveniles	
TEMÁTICA 6	120
Convivencia democrática	
EVALUACIÓN FINAL	141
Escuela de formación ciudadana para estudiantes de enseñanza media	

# **INTRODUCCIÓN**

## EL MANUAL DE FORMACIÓN CIUDADANA

## MANUAL DE FORMACIÓN CIUDADANA PARA ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA

### Presentación

El «Manual de formación ciudadana para estudiantes de enseñanza media» está concebido como una herramienta de trabajo formativo, elaborado en formato de manual y que aborda los principales ámbitos del quehacer y preocupación juveniles planteados en la serie Diálogos Juveniles, realizado en las 15 regiones del país por el Instituto Nacional de la Juventud (IN-JUV), con la colaboración del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en octubre del año 2009. Está dirigido a las comunidades educativas: docentes de asignatura, profesores/as jefes, orientadores/as, asesores/as de centros de estudiantes y directivos/as que requieran una visión de conjunto sobre las temáticas planteadas y que tengan motivaciones, personales y/o profesionales, para el abordaje de cuestiones asociadas a la ciudadanía juvenil y estudiantil.

El «Manual de formación ciudadana» es una herramienta de autoaplicación, por lo que su estructura y contenidos posibilita el trabajo autónomo del/la docente, aportando los elementos conceptuales, metodológicos y actividades básicas, que faciliten el abordaje de las materias tratadas, presentadas en forma de módulos. Éstos módulos pueden ser trabajados de manera continua —al estilo de un «curso/taller»— o de

manera autónoma, esto es, cada temática abordada como una unidad en sí misma según las necesidades y requerimientos del/la docente y sus estudiantes.

Los ámbitos que aborda este **«Manual de formación ciudadana para estudiantes de enseñanza media»** corresponden a i) Derechos Humanos, ii) Participación social juvenil, iii) Diversidades e identidad juvenil, iv) Sexualidad y afectividad juvenil, v) Ciudadanías juveniles y vi) Convivencia democrática. Con el desarrollo de estos 6 módulos, se busca que cada uno de los temas abordados constituya una unidad de sentido y que, en su conjunto, den cuenta —con ciertos niveles de profundidad— de algunos de los elementos y discusiones que constituyen una parte del escenario por el que transitan los estudiantes secundarios de nuestro país.

#### a) Antecedentes para realizar una Manual de Formación Ciudadana para estudiantes de enseñanza media

Durante el segundo semestre del año 2011, el PNUD financió el proyecto «Escuela de integración ciudadana en democracia para estudiantes de enseñanza media» ejecutado por el Centro de Estudios Sociales CIPDA de Valparaíso. Esta «escuela piloto» fue implementada en el Liceo Federico Heise de Parral, Liceo Arturo Alessandri Palma de Longaví, Escuela República de Colombia de Viña del Mar y el Liceo Santiago Escuti de Quillota.<sup>5</sup>

Las escuelas pilotos permitieron generar los insumos, orientaciones y perspectivas metodológicas que se encuentran en la base de este **Manual de formación ciudadana para estudiantes de enseñanza media**. La realización de diferentes talleres temáticos con los/las jóvenes de los liceos involucrados, permitió recoger y sistematizar sus voces, intereses, dudas, demandas y motivaciones, desde sus vivencias cotidianas, como estudiantes secundarios(as) en un año particularmente dinámico en materias de movilización y demandas estudiantiles.

Este Manual de formación ciudadana, **es el resultado de aquel proceso de formación y conversación social**. La invitación hecha a los/las jóvenes a participar de la «Escuela de integración ciudadana en democracia», tenía como objetivo disminuir la distancia entre contenidos y prácticas ciudadanas, así como abordar cuestiones relacionadas con la discusión

política y la responsabilidad cívica, entre jóvenes de establecimientos educacionales municipales. Para dicho objetivo, se profundizó en conocimientos, desarrollo, práctica de habilidades —especialmente aquellas asociadas a competencias sociales y relacionales como diálogo, discusión y debate sobre materias asociadas a la ciudadanía y en la que el punto de inflexión estaba centrado en rescatar y validar la perspectiva de los participante- opiniones y reflexiones.

#### b) El Manual de formación ciudadana para estudiantes de enseñanza media y los Objetivos Fundamentales Transversales

La propuesta de «Escuela de integración ciudadana en democracia» y la elaboración del «Manual de formación ciudadana» tuvo como horizonte de sentido los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT).

La formación en ciudadanía contenida en los OFT, («la persona y su entorno»), plantea el «mejoramiento de la interacción personal, familiar, laboral, social y cívica, contextos en los que deben regir valores de respeto mutuo, ciudadanía activa, identidad nacional y convivencia democrática». Es por esto, que al liceo se le impone como desafío, aproximarse e integrar la realidad sociocultural de sus educandos y abrir espacios para incluir sus conocimientos y aprendizajes producto de sus vinculaciones sociales. Lo anterior, en el entendido que, para realizar intervenciones educativas asociadas a la formación social de los/las jóvenes, es necesario contar con condiciones institucionales o sistémicas previas, que posibiliten su impacto.

El abordaje de los OFT y las tareas formativas para los/las jóvenes implican dos elementos a considerar. Uno de ellos, se asocia a lo **sociocultural**. Es decir, se parte de la idea que desarrollar aprendizajes significativos supone esencialmente incorporar la experiencia que traen consigo los/las propios(as) jóvenes como ingrediente esencial de los procesos formativos. Se trata de realizar la conexión de sentido necesaria entre lo que se enseña y la vida cotidiana de los/las estudiantes. El segundo elemento, se refiere a su comprensión acerca del **conocimiento**. Se entiende que el conocimiento es una herramienta de interpretación de la realidad ligado a la práctica social donde se genera, por tanto, se construye socialmente.

Formar bajo las premisas de los OFT tiene como fin último, contribuir a la formación ciudadana de la población juvenil estudiantil: que dispongan de más recursos personales, nuevos saberes y perspectivas respecto del abordaje de sus desafíos de crecimiento y desarrollo. Así, a partir de ello, puedan formarse opiniones, asumir actitudes y tomar decisiones más acertadas respecto de sí mismos y de sus entornos en un tiempo presente y futuro.

### c) El Manual de Formación Ciudadana y las tareas formativas del liceo

La transversalidad, respaldada y fundamentada en los OFT se asienta en la idea que el liceo —en tanto tiene por propósito esencial formar a sus estudiantes en una perspectiva de integralidad— debe asumir la labor de apoyar al/la estudiante no sólo en sus requerimientos propiamente académicos, sino también en aquello denominado **tareas vitales**. Estas tareas se relacionan no sólo con el aprendizaje que propicia la escuela (formal, académico, organizado en planes de estudio, etc.), sino que con todos aquellos que se relacionan con la vida que cada uno debe vivir.

Para colaborar con la línea de fortalecimiento de la educación integral adoptada como aspiración en todos los proyectos educativos de escuelas y liceos del país, se plantean cinco tareas que requieren del apoyo y comprensión del liceo:

i) **El proyecto vital de los/las jóvenes.** Éste se entiende como el conjunto de desafíos propios que se impone una persona y que da sentido a sus actitudes y comportamientos específicos. Tiene una dimensión presente y futura, por cuanto todo lo que se realice en el momento es en sí una meta a alcanzar y además una proyección para el logro de otros propósitos. El proyecto vital es el que da coherencia y sentido al ser y estar en el mundo y a la identidad. Es un plan dinámico, que se ajusta a los nuevos requerimientos internos y a las situaciones y demandas del medio externo. Por este motivo el proyecto vital tiene que ver con el ámbito de las opciones, de las decisiones en distintos planos: afectivo, social, vocacional, laboral, entre otros. Apoyar la construcción de este proyecto en la dimensión presente y futura, rescatando la diversidad de los/

las jóvenes, es uno de los mayores desafíos del liceo.

ii) **La formación ciudadana.** Se refiere a la tarea de formar para el desempeño de roles, deberes y derechos, en definitiva, formación para la convivencia social. Hay que recordar que el/la ciudadano(a) es el actor principal de la polis y de la vida democrática. Tiene derechos y deberes, está presente en la asamblea y participa activamente en la construcción de las normas sociales. Delibera con los otros actores con el propósito de buscar soluciones aceptables para la mayoría. En este sentido, un liceo que se plantea tal tarea formativa es aquel que reconoce la diversidad de los sujetos, que valoriza la contradicción y la emergencia del conflicto, que favorece la expresión individual y colectiva de los/las jóvenes estudiantes. En el contexto de un liceo que forma en ciudadanía, lo relevante no es sólo el enseñarla, sino que también ejercerla.

iii) **La construcción de identidad.** Se relaciona con el apoyar, colaborar con los procesos de búsqueda y estructuración de la identidad en sus dimensiones individual y social —generacional y de género—. En este sentido, al liceo le corresponde promover una autoimagen positiva en los/las jóvenes educandos en las distintas dimensiones de su experiencia vital, como son la cognitiva, afectiva, social, entre otras. No existe una única forma de construir identidad juvenil, existen distintas expresiones del ser juvenil y por tanto de pensarse, sentirse y comportarse joven. De aquí que aproximarse y recoger la diversidad del mundo juvenil sea un desafío que se le impone al liceo para colaborar con tal tarea.

iv) **El reconocimiento y recreación de saberes desde la cultura juvenil.** Esta tarea supone apoyar el proceso de construcción de identidad juvenil desde la propia cultura juvenil. Para el liceo implica el desafío de reconocer un saber distinto y variado que emerge desde los y las jóvenes y que es necesario integrar para reforzar identidad. De esta manera, se vinculan las prácticas sociales de éstos, con el conocimiento que posee estatus de científico y que es el que en su mayoría se valida en los currículum escolares.

v) **El reconocimiento y valorización de los aprendizajes escolares.** Se refiere a fomentar la capacidad de aprender a aprender, a identificar y valorar los propios aprendizajes a fin de cualificarlos y que se trans-

formen en verdaderas herramientas extrapolables a la vida cotidiana en cualquier momento. Apoyar esta tarea se relaciona con la idea que la vida requiere continuamente de aprendizajes sociales en distintas ámbitos, especialmente durante la juventud.

De estas tareas formativas, que son requerimientos instalados en el espacio escolar como demandas hacia el rol de la escuela por una formación integral, este «Manual de formación ciudadana» pretende ser un colaborador, al menos en aquellos ámbitos y perspectivas que se relacionan con los ejes temáticos abordados en sus páginas. No obstante los esfuerzos, los aportes aquí expresados no constituyen todo el contenido ni discusión sobre los ejes temáticos tratados. Son elementos que intentan ir al fondo de los temas y preocupaciones, los cuales tienen limitaciones, relacionadas con los elementos formales como son la duración de las experiencias y el que no estén situados en alguna asignatura específica.

Este manual viene a ser un aporte en la discusión y reflexión desde los/las estudiantes, pudiendo contribuir a la generación de para temas y métodos que tienen por sobre todo al/la estudiante como protagonista: productor de acciones (mentales y físicas) y articulador de la reflexión propia y de sus compañeros(as).

**d) El rol de los jóvenes en la sociedad chilena actual**  
Diversas voces presentes en la vida escolar, pública y social de nuestro país, dan cuenta de las grandes brechas y desigualdades que impiden el pleno desarrollo de importantes segmentos de la población. En este contexto, uno de los grupos etarios más aquejado, por las consecuencias y persistencia de estas desigualdades, lo constituyen los/las jóvenes. Son ellos y ellas quienes se encuentran ausentes en la toma de decisiones públicas, afectando e impidiendo su pleno desarrollo y su inclusión social efectiva. La falta de inclusión real de los/las jóvenes en el desarrollo del país es una de las principales deudas del proceso democrático chileno.

Surge entonces la duda: En el caso que pudieran ejercer grados crecientes de actoría y demanda social, ¿Cuán preparados están los jóvenes para participar y fortalecer su rol en la sociedad actual? La respuesta, seguramente, levantaría ciertos recelos sobre las reales capacidades de los/las jóvenes para ejercer un prota-

gonismo tan necesario como urgente. Pero también, acentuaría la pregunta por los soportes existentes (textos de estudio, metodologías pertinentes, experiencia formativa, etc.), para contribuir a esa necesaria formación social en ejercicio, a través de la educación formal.

Este “Manual de Formación Ciudadana para estudiantes de enseñanza media”, pretende situarse como una herramienta posible de ser utilizada por docentes y equipos escolares en el abordaje de la delicada e incesante demanda estudiantil, por mayores espacios de participación y diálogo. Esta propuesta de Manual, busca colaborar en la discusión, debate y reflexión, a través del desarrollo de contenidos, habilidades y actitudes relacionadas con la formación en OFT, que permita a estudiantes secundarios(as) participar y ser gestores(as), como ciudadanos(as) activos(as), del desarrollo de su presente, su futuro y el de sus comunidades. Promoviendo así tanto el ejercicio y desarrollo de una ciudadanía juvenil activa, a partir de su posición y condición actual de estudiantes, como fortaleciendo la reflexión y aprendizaje desde sus inquietudes y necesidades. Es decir, favorecer y construir aprendizaje significativo también en materias ciudadanas.

#### **e) Estructura del Manual de formación ciudadana para estudiantes de enseñanza media**

La estructura básica, utilizada en la elaboración de los módulos de este material, sigue una secuencia general homogénea, que se compone de:

- **Ficha sintética:** que resume los principales elementos del módulo, especifica objetivos formativos y describe la propuesta de número de sesiones del módulo.
- **Mapa temático:** constituye una imagen (mapa mental) de los principales elementos conceptuales que fundamentan el módulo.

Luego, se proponen cuatro pasos genéricos que describen en detalle los contenidos, soportes y metodologías de cada módulo:

**Paso 1.** Este primer paso se refiere a la **descripción** y fundamentación del tema. Constituye un aporte conceptual dirigido a fortalecer la tarea que desarrolla el/la docente. Es decir, es una elaboración que busca transmitir aquel «discurso» necesario y básico para incorporarse a estas discusiones con sus estudiantes, facilitándole su labor de orientar y guiar a los/las estu-



diantes en estas reflexiones.

**Paso 2.** El segundo paso corresponde al **diagnóstico** del tema o situación, lo que implica la entrega y discusión de ciertos antecedentes básicos de la situación o tema en la actualidad, incorporando algunas evidencias, datos, diagnósticos específicos. Aquí, el objetivo es colaborar a que el/la docente disponga de información relevante, actualizada y útil, tanto para su conocimiento, como para que pueda constituir un soporte al quehacer del/la docente.

**Paso 3.** El tercer paso los constituye el **vivir la experiencia**. En este espacio, se sitúa el quehacer del/la docente con sus estudiantes. Para ello se aportan sugerencias y actividades genéricas, a través de las cuales es posible abordar el trabajo con los/las estudiantes tales como el desarrollo de ejercicios de trabajo individual, colectivo y de plenaria, formulación y abordaje de preguntas, interrogantes y problematizaciones, casos referenciales o ilustrativos de las temáticas, actividades de indagación, selección y búsqueda de información, de reflexión y debate entre los/las asistentes y otras actividades de profundización. Debe señalarse que estas actividades en ningún caso agotan el universo de posibilidades que él o la docente puede elaborar, en consonancia a los contenidos, metodologías y técnicas que considere pertinente de implementar.

**Paso 4.** En este paso se avanza en la evaluación del módulo. En este punto se incluyen propuestas de acciones e instrumentos a utilizar con la finalidad de monitorear y/o evaluar el desarrollo del quehacer del/la docente:

**Evaluación del módulo,** se entiende como una retroalimentación del quehacer realizado, que permitirá al/la profesor(a) conocer del proceso de su grupo curso, de los conocimientos, habilidades y destrezas desarrolladas, en cada módulo en particular, por los/las estudiantes. Se sugieren algunas metodologías de evaluación en sintonía con el quehacer desplegado en ellos.

**Bibliografía.** Cada módulo incorpora una bibliografía básica y referencial que permite profundizar en algunos aspectos que fueron abordados y que pueden contribuir a la indagación y profundización según los requerimientos de cada docente.

- **Evaluación final:** Al final del Manual, se presenta una

propuesta de evaluación de la escuela de Formación Ciudadana para Estudiantes de Educación Media en su totalidad. Se plantea la posibilidad de su implementación una vez que se hayan realizado todos y cada uno de los módulos temáticos del manual. Es una evaluación final, que busca relevar los conocimientos y habilidades desarrolladas por los/las estudiantes.

**TEMÁTICA 1**  
**DERECHOS HUMANOS**

## DERECHOS HUMANOS

### FICHA SINTÉTICA MÓDULO: DERECHOS HUMANOS

#### Resumen de Temática

En este capítulo se aborda la pregunta ¿qué son los Derechos Humanos? Para ello, se hace un breve recorrido por diversos enfoques de la concepción de Derechos Humanos: como derecho natural, centrado en la ética y la perspectiva positivista. Se sitúa el contexto de la Segunda Guerra Mundial como detonante de un nuevo estadio en la relación entre individuos, Estado y la violación de los derechos individuales, de donde surge la noción de Crímenes contra la Humanidad. También se presenta información sobre la construcción de una institucionalidad internacional en materia de Derechos Humanos. Complementariamente, se presentan antecedentes respecto a opiniones y percepciones en materia de Derechos Humanos, recogidos en estudios nacionales y en estudiantes de liceos municipalizados.

#### Objetivo / Propósito

Conocer y comprender el contexto y el debate conceptual en torno a los Derechos Humanos, la institucionalidad internacional en estas materias y sus efectos en las legislaciones nacionales.

#### Conceptos Claves

Derechos Humanos, libertades individuales, violación a los Derechos Humanos, Crimen contra la Humanidad e institucionalidad en Derechos Humanos.

#### Sesiones

Se proponen dos sesiones de trabajo en modalidad de taller, con una duración promedio de 90 minutos cada sesión, con actividades de trabajo individual y colectivo, que buscan situar el drama de las personas que sufren persecuciones políticas en razón de sus

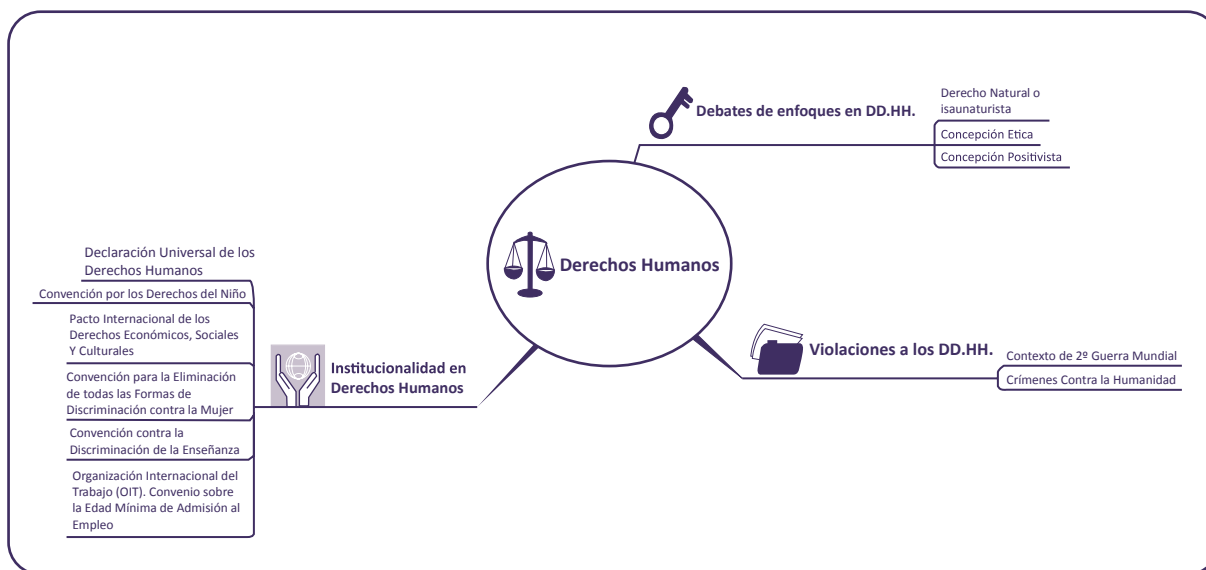
## Materiales

nes políticas en razón de sus ideas y a problematizar los Derechos Humanos como derechos de las personas reconocibles en la escuela. Se considera una sesión de Cierre y Evaluación del módulo de 90 minutos, donde se proponen dos actividades evaluativas distintas, puestas a consideración del docente y según los intereses y necesidades del módulo.

En general se requieren materiales y soportes, tales como:

- Computador
- Data Show
- Sonido (subwoofer para sala)
- Power point o presentación interactiva (video, diaporama, etc.)
- Copias de Textos para trabajo individual/grupal
- Hojas en blanco
- Cinta adhesiva
- Papelógrafo o pizarra con esquema de respuesta sobre frases hirientes (2ª sesión)
- Copias de cuentos para trabajo en grupo (evaluación)

# MAPA TEMÁTICO DERECHOS HUMANOS



## 1. DESCRIPCIÓN

La relación de los y las jóvenes con el tema de los Derechos Humanos (DDHH) es de carácter diverso. Por una parte, existe una dimensión formativa, producto de lo cual, diversas instituciones, con sus instrumentos y orientaciones relevan esta tarea en niños y jóvenes. La consideran requisito fundamental para una participación ciudadana consciente. Así lo destaca el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI de la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), también conocido como Informe Delors, cuando señala que **es la educación la que actuará como guía permanente del sujeto, en un camino donde tiene que conciliar el ejercicio de los derechos individuales, basados en las libertades públicas, y la práctica de los deberes y de la responsabilidad para con los otros y las comunidades a las que pertenecen, para convertirlo en ciudadano**<sup>1</sup>. También lo señala con claridad el Marco Curricular del sistema educacional chileno en su definición de principios valóricos: **la educación debe ofrecer a todos los niños y jóvenes, de ambos sexos, la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derechos**.<sup>2</sup> (Currículum, Objetivos fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de

**les, basados en las libertades públicas, y la práctica de los deberes y de la responsabilidad para con los otros y las comunidades a las que pertenecen, para convertirlo en ciudadano**<sup>1</sup>. También lo señala con claridad el Marco Curricular del sistema educacional chileno en su definición de principios valóricos: **la educación debe ofrecer a todos los niños y jóvenes, de ambos sexos, la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derechos**.<sup>2</sup> (Currículum, Objetivos fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de le Educación Básica y Media. Actualización 2009).

Por otra parte, la condición juvenil, desde la perspectiva del disfrute y goce de derechos, las más de las veces implica una situación de discriminación y exclusión; más presente aún en jóvenes en situación de pobreza, quienes tienen una deteriorada

<sup>1</sup> La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jaques Delors. Ediciones UNESCO. Pag. 60. México 1996.

<sup>2</sup> Esta materia, en consecuencia es a su vez es abordada de manera explícita en diversos instrumentos curriculares como en los objetivos fundamentales y en los programas de estudio de diversos sectores de aprendizajes.

y mezquina relación con los DDHH y en el acceso a oportunidades sociales que puedan implicar un mejoramiento de su calidad de vida. Ello es particularmente notorio en períodos de crisis políticas y de inequidad social, aspectos que han estado presentes en la historia nacional de los últimos 40 años.

Desde otra mirada, los y las jóvenes han conquistado reconocimiento social al desempeñar un rol importante en la defensa de los DDHH, sobre todo en el plano de las libertades políticas -como en los tiempos de la dictadura- y en materia de injusticias sociales -como lo han hecho los estudiantes en el último decenio-

Sin embargo, aunque parezca paradójico, en variados espacios sociales, sobre todo en los cuales comparten con adultos, como la escuela o lugares públicos, para los y las jóvenes se reclama la necesidad de equilibrar sus derechos y deberes, lo que incluso motivó ajustes en la institucionalidad jurídica con la Ley de Responsabilidad Penal **Adolescente**.<sup>3</sup> Se ha instalado en la opinión pública, la percepción que los y las jóvenes gozan de un estatus privilegiado en materias de derechos, que ello no es beneficioso para el desarrollo de la sociedad y por tanto, se requiere de una acción formativa y jurídica que imponga deberes a la par que derechos.

La situación de los y las jóvenes respecto de sus derechos fundamentales y la clarificación del debate social sobre deberes y derechos es posible iluminarla adentrándose en una revisión de la doctrina de los DDHH y la evaluación de su cumplimiento en nuestro país, lo que justifica con largueza la necesidad de experiencias formativas en éste ámbito.

#### a) Hacia una perspectiva de los Derechos Humanos

Cuando se habla de DDHH, se hace para referirse a una condición principalmente ética y jurídica, de consenso universal, que establece la protección de valores fundamentales e inalienables de la persona y que orienta y da sentido al vínculo del individuo con la sociedad. Los contenidos de esos valores se relacionan con asuntos políticos, sociales y culturales. Todos ellos dan cuenta de la integralidad de la condición humana, los cuales no pueden estar ausentes sin menoscabar notablemente el bienestar y la dignidad de la persona.

La concepción de los DDHH transita por diversos enfoques que, dependiendo de la posición de los analistas pueden ser complementarios o excluyentes. En este caso, se tendrán en cuenta tres enfoques principales, que permiten un análisis más riguroso.

Un primer enfoque considera a los derechos del hombre como un derecho natural, también llamada corriente **iusnaturalista**. Sostiene que al hombre le corresponden esos derechos por nacimiento. Esta concepción explica que la naturaleza ha equipado a los hombres de una serie de virtudes y cualidades, las cuales habría que proteger a partir de una norma. Esta visión de los derechos del hombre se encuentra como fundamento en los inicios de la doctrina de los DDHH. Estas concepciones están presentes en los tiempos actuales en otras formas: son parte de la doctrina de la Iglesia — todos los hombres nacen iguales y deben ser considerados en su dignidad como hijos de Dios— y algunos sectores de opinión, los esgrimen como argumento para hablar de derechos **esenciales**, en reemplazo de DDHH.

En oposición o distinción crítica a la concepción anterior emerge un enfoque centrado en la ética. Ella establece que los derechos de los hombres no son inmutables, que es restrictivo considerar al hombre en su naturaleza exclusivamente; sino que los derechos evolucionan de acuerdo al progreso de las concepciones morales y valóricas. Esta posición se basa en que hay valores que son superiores y que por esa cualidad deben regular la vida y convivencia entre los hombres. Estos valores dicen relación con reconocer la igualdad entre los hombres en dignidad y derechos, en abrazar la libertad y la soberanía de los ciudadanos como principios de la vida social. En consecuencia, los derechos del hombre provienen de estos principios, superiores los que son un imperativo en la vida de las instituciones y las personas.

La tercera concepción o perspectiva del fundamento de los DDHH es la llamada concepción positivista. Necesitados de instituir en normas específicas y objetivadas a los derechos del hombre, al final del siglo XIX fue-

---

3 Ley No 20.084 de Responsabilidad de adolescentes por infracciones a la Ley Penal. Regula la responsabilidad de los jóvenes por delitos que cometan a contar de los 14 años. Aprobada el 12 de febrero de 2005.

ron traducidos a leyes concretas. De allí en adelante los DDHH se encuentran presentes en declaraciones, normas constitucionales y/o leyes. Se argumenta que los derechos son tales, en tanto la ley los describe y admite. De aquello entonces, se deriva que el Estado o los estados son responsables y garantes: **el Estado los reconoce y confiere el estatuto de derecho y debe velar por su cumplimiento.**

Esta última concepción y fundamento no está exenta de críticas y cuestionamientos. Hay quienes plantean que los DDHH no necesitan el reconocimiento del Estado para ser tales, pues la persona es anterior y superior al Estado. También se cuestiona el extremo apego a la ley de cada Estado para circunscribir o definir qué es un derecho, en tanto se argumenta que a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los posteriores tratados internacionales en la materia, la legislación internacional es superior, mandata y obliga a la legislación de cada país. Se reclama asimismo, que los DHH, como valores universales, se relacionan con una perspectiva de imperio de la justicia. En este sentido **equiparar los Derechos Humanos** con una concepción puramente jurídica, es una **lectura restrictiva de los mismos.**

Los DDHH en la segunda mitad del siglo XX, sobre todo a partir de la Segunda Guerra Mundial, adquirieron una gran importancia en la vida de los individuos y en el ordenamiento de las naciones. En particular, porque la integridad y la vida de las personas se pone en riesgo a partir de la acción de una institución creada por la sociedad como el Estado, cuya misión es el desarrollo colectivo, el bienestar y la protección y seguridad de la sociedad. El Estado en la Segunda Guerra Mundial y con posterioridad en las dictaduras, -de todos los colores políticos, en el caso de nuestro continente-, es quién se vuelve el principal responsable de las violaciones a los derechos de las personas.

Las violaciones de los DDHH no es un evento cualquiera en la vida de las personas y las sociedades. Tienen un impacto devastador y destructor en el individuo, su familia, la vida social, la institucionalidad y la convivencia de los países. Las naciones que pasan por estos episodios, sufren un quiebre brutal y traumático en su historia y cultura, es la vida y dignidad de sus ciudadanos la que es atropellada y destruida. Por ello, se

entiende la reacción tan drástica de la humanidad y las instituciones internacionales, aún más, cuando es el Estado y sus funcionarios, los responsables de la situación. Es así, que todas las denuncias y las acciones que se toman en consecuencia, se orientan a lograr que el Estado no sólo deje de actuar contra sus ciudadanos sino que recobre su papel como garante de estos derechos.

A partir del genocidio de la Segunda Guerra Mundial se define la violación de los derechos humanos por parte del Estado como Crimen Contra La Humanidad. Es mediante el estatuto de Nuremberg, después de cometido los crímenes del nazismo, que se levanta este importante concepto y que define al Estado como principal agente violador de los Derechos Humanos.

En ésta conceptualización Crimen de Lesa Humanidad es aquel producido por parte del Estado sobre las personas... con fines de exterminio de la población civil por su pertenencia a una etnia, sus ideas religiosas o políticas. El Crimen contra la Humanidad tiene un elemento intencional, y se define por tanto por el acto de negar voluntariamente a una persona la idea misma de su humanidad.

La violencia estatal tiene su lógica, de ningún modo ella es desesperada de modo que si bien hay muchas situaciones violentas que se constituyen en hechos violentos, monstruosos y perversos, la Violencia de Estado es el «más de la violencia», la cúspide de ella, pues la produce un sistema, un poder que ocupa las funciones más elevadas del hombre, la razón y la conciencia, para gestarla y aplicarla (Medina, 2008).

Tal como se ha evidenciado, los DDHH orientan respecto a la relación entre el individuo y la sociedad. De acuerdo al debate actual sobre el mundo contemporáneo, las libertades políticas, las formas de participación y diversas materias sobre el modo de gobernar y construir sociedades democráticas, más justas e igualitarias, los DDHH son un referente importante para definir la calidad y cualidad del régimen de convivencia y democrático que se establece en nuestras sociedades.

## b) ¿Qué son los derechos humanos?

Cuando se habla de derechos, en primer lugar se hace alusión a elementos o situaciones de vida que están permitidas, libertades que están garantizadas, a posibilidades de hacer en determinados sentidos o para exigir una conducta de otro sujeto, instituciones o Estados.

A su vez, son humanos porque pertenecen al hombre en cuanto especie humana, por tanto incluyen en su definición, a hombres y mujeres. Estos derechos son inherentes a la persona humana. Es decir, le pertene-

cen a cada persona simplemente por ser humano, por existir. Son también inalienables e imprescriptibles.

Desde el punto de vista de la institucionalidad que la humanidad se ha dotado, estos DDHH afectan y protegen a todos los seres humanos, sin distinción de nacionalidad, residencia, sexo, origen nacional y/o étnico, color, religión, lengua o cualquier otra condición que se esgrima para considerar que no cubren o amparan a ciertos grupos o situaciones. La afirmación inicial es que **«Todos tenemos los mismos derechos humanos, sin discriminación alguna».**

Por otra parte, estos derechos poseen una serie de características específicas que los hacen interrelacionados, interdependientes e indivisibles.

**Universales e inalienables:** son sujeto de ellos todas las personas y los Estados tienen el deber de promover y proteger todos los DDHH y las libertades fundamentales.

**Interdependientes e indivisibles:** todos los derechos tienen relación unos con otros y se afectan mutuamente. Esto significa que la privación de algunos de ellos afectarán negativamente a otros y por el contrario, los avances de unos facilitan, promueven a los otros.

**Iguales y no discriminatorios:** se aplican a todas las personas y no sólo a unos en desmedro, desventaja, discriminación de otros (personas, grupos, naciones). Es un principio transversal del derecho internacional en DDHH. Por tanto, la igualdad es su principio fundamental.

**Derechos y obligaciones:** por definición incluyen tanto derechos como obligaciones de las partes. Los Estados están llamados a respetar, promover y generar condiciones para que los DDHH sean una realidad en sus países, a su vez que las personas, agentes llamados a hacer respetar sus DDHH, también tienen la obligación ineludible de respetar los DDHH de los demás.

**En democracia:** la vigencia, respeto y fortalecimiento de los DDHH de todas las personas, sin distinciones ni restricciones, requiere de modelos de gobierno compatibles con la existencia de éstos. Por ello, considerando la experiencia de la historia en estas cuestiones,

los únicos sistemas de gobierno que se fortalecen y nutren a partir de la libertad e igualdad de los ciudadanos son los democráticos. Por esta razón, se plantea que la democracia es el modelo en donde estos derechos tienen sentido, validez y que fortalecer el ejercicio de los DDHH significa también, dar un respaldo a la democracia como sistema de gobierno y reconocimiento de la vigencia de la doctrina de los DDHH.

### c) Hitos en la construcción de una institucionalidad en Derechos Humanos

**El origen:** Desde la perspectiva del mundo occidental los DDHH o derechos del hombre se fundamentan en los principios éticos y políticos derivados de la Ilustración y emergen como una realidad jurídica y política, dando forma al mundo moderno, en el período que va desde la revolución inglesa a la revolución francesa, desde mediados del 1600 a finales del 1700. Los primeros documentos que dan cuenta de una fundamentación y enumeran derechos fundamentales del hombre son la Declaración de la Independencia de los Estados Unidos, de 1776, las primeras enmiendas a la Constitución de ese país, de 1791, y la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de Francia en 1789.

#### Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano (26 de agosto de 1789)

Los representantes del pueblo francés, constituidos en Asamblea nacional, considerando que la ignorancia, el olvido o el menosprecio de los derechos del hombre son las únicas causas de las calamidades públicas y de la corrupción de los gobiernos, han resuelto exponer, en una declaración solemne, los derechos naturales, inalienables y sagrados del hombre, a fin de que esta declaración, constantemente presente para todos los miembros del cuerpo social, les recuerde sin cesar sus derechos y sus deberes; a fin de que los actos del poder legislativo y del poder ejecutivo, al poder cotejarse a cada instante con la finalidad de toda institución política, sean más respetados y para que las reclamaciones de los ciudadanos, en adelante fundadas en principios simples e indiscutibles, redunden siempre en beneficio del mantenimiento de la Constitución y de la felicidad de todos.

En consecuencia, la Asamblea nacional reconoce y declara, en presencia del Ser Supremo y bajo sus auspicios, los siguientes derechos del hombre y del ciudadano:

**Artículo primero.** Los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos. Las distinciones sociales sólo pueden fundarse en la utilidad común.

**Artículo 2.** La finalidad de toda asociación política es la conservación de los derechos naturales e imprescriptibles del hombre. Tales derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión.

**Artículo 3.** El principio de toda soberanía reside esencialmen-



te en la Nación. Ningún cuerpo, ningún individuo, pueden ejercer una autoridad que no emane expresamente de ella.

## Declaración Universal de los Derechos Humanos

La etapa posterior a la Segunda Guerra Mundial implica un inmenso desarrollo respecto del avance de los DDHH. El hito fundamental es el nacimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. De allí emergen doctrina, normas y mecanismos que defienden los derechos más elementales, tales como el derecho a la vida, a la integridad física y el rechazo a la discriminación racial.

### PREÁMBULO

Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana; Considerando que el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad, y que se ha proclamado, como la aspiración más elevada del hombre, el advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de creencias;

Considerando esencial que los derechos humanos sean protegidos por un régimen de Derecho, a fin de que el hombre no se vea compelido al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión; Considerando también esencial promover el desarrollo de relaciones amistosas entre las naciones; Considerando que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres, y se han declarado resueltos a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad;

Considerando que los Estados Miembros se han comprometido a asegurar, en cooperación con la Organización de las Naciones Unidas, el respeto universal y efectivo a los derechos y libertades fundamentales del hombre, y Considerando que una concepción común de estos derechos y libertades es de la mayor importancia para el pleno cumplimiento de dicho compromiso;

LA ASAMBLEA GENERAL proclama la presente DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS como ideal co-

mún por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.

Artículo 1.

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 2. Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía.

Artículo 3.

Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.

Artículo 4.

Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre, la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas.

Artículo 18.

Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia.

Declaración Universal de los Derechos Humanos

La Declaración Universal de Derechos Humanos originalmente tenía sólo el valor de una recomendación de las Naciones Unidas, pero se le reconoce hoy, generalmente, un valor vinculante, en razón de la costumbre y del hecho de contener normas imperativas de Derecho Internacional. Posteriormente, Naciones Unidas adoptó en 1966 el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Ambos entraron en vigor en 1976.

**Otros documentos.** A continuación, se presenta un listado con declaraciones y leyes que se han instituido para que los Estados garanticen el cumplimiento y resguardo de los derechos humanos en sus respectivos países.

#### Convención por los Derechos del Niño, Arts. 2, 6, 24, 27, 28, 32 y 34

«Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición... todo niño tiene el derecho intrínseco a la vida... la supervivencia y el desarrollo del niño... 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... Reducir la mortalidad infantil y en la niñez... Asegurar la prestación de la asistencia médica y la atención sanitaria que sean necesarias a todos los niños... Combatir las enfermedades y la malnutrición... Asegurar atención sanitaria prenatal y postnatal... Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación... Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos... el derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación... nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social. ... Los Estados Partes se comprometen a proteger al niño contra todas las formas de explotación y abuso sexuales».

#### Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Art. 10,11,12 y 13

«Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que... Se deben adoptar medidas especiales de protección y asistencia en favor de todos los niños y adolescentes, sin discriminación alguna por razón de filiación o cualquier otra condición. Debe protegerse a los niños y adolescentes contra la explotación económica y social. Su empleo en trabajos nocivos para su moral y salud, o en los cuales peligre su vida o se corra el riesgo de perjudicar su desarrollo normal, será sancionado por la ley. Los Estados deben establecer también límites de edad por debajo de los cuales quede prohibido y sancionado por la ley el empleo a sueldo de mano de obra infantil...1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona al disfrute del más alto nivel posible de salud física y mental... Entre las medidas que deberán adoptar los Estados Partes en el Pacto a fin de asegurar la plena efectividad de este derecho, figurarán las necesarias para: La reducción de la mortalidad y de la mortalidad infantil, y el sano desarrollo de los niños; El mejoramiento en todos sus aspectos de la higiene del trabajo y del medio ambiente; c) La prevención y el tratamiento de las enfermedades epidémicas... el derecho de toda persona a la educación... La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente... Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquéllas satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza, y de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones».

#### Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, Art. 2, 5, 10 y 12

«Los Estados Partes condenan la discriminación contra la mujer en todas sus formas, convienen en seguir, por todos los medios apropiados y sin dilaciones, una política encaminada a eliminar la discriminación contra la mujer... Consagrar, si aún no lo han hecho, en sus constituciones nacionales y en cualquier otra legislación apropiada el principio de la igualdad del hombre y de la mujer... Adoptar medidas adecuadas, legislativas y de otro carácter, con las sanciones correspondientes, que prohíban toda discriminación contra la mujer... Establecer la protección jurídica de los derechos de la mujer sobre una base de igualdad con los del hombre... Modificar los patrones socioculturales de conducta de

hombres y mujeres, con miras a alcanzar la eliminación de los prejuicios y las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o en funciones estereotipadas de hombres y mujeres... fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación... adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer en otras esferas de la vida económica y social...»).

Convención contra la Discriminación de la Enseñanza,  
Art. 3, 4 y 5

“A fin de eliminar o prevenir cualquier discriminación en el sentido que se da a esta palabra en la presente Convención, los Estados Partes se comprometen... Derogar todas las disposiciones legislativas y administrativas y abandonar todas las prácticas administrativas que entrañen discriminaciones en la esfera de la enseñanza... Adoptar las medidas necesarias, inclusive disposiciones legislativas, para que no se haga discriminación alguna en la admisión de los alumnos... formular, desarrollar y aplicar una política nacional encaminada a promover, por métodos adecuados a las circunstancias y las prácticas nacionales, la igualdad de posibilidades y de trato en la esfera de la enseñanza... Hacer obligatoria y gratuita la enseñanza primaria, generalizar y hacer accesible a todos la enseñanza secundaria en sus diversas formas; hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la enseñanza superior... Fomentar e intensificar, por métodos adecuados, la educación de las personas que no hayan recibido instrucción primaria o que no la hayan recibido en su totalidad... En que debe reconocerse a los miembros de las minorías nacionales el derecho a ejercer actividades docentes que les sean propias, entre ellas la de establecer y mantener escuelas y, según la política de cada Estado en materia de educación, emplear y enseñar su propio idioma...”

OIT Convenio sobre la Edad Mínima (No38),  
Art. 1, 2 y 3

«Cada miembro... toma la responsabilidad de dirigir una política nacional... para asegurar una abolición efectiva del trabajo de menores ... e incrementar progresivamente la edad para la admisión al empleo de trabajo... con un desarrollo completo físico y mental de los niños y jóvenes... la edad mínima... no debería ser menor de la edad en la que se completa la educación obligatoria... y en todo caso no debe ser

inferior a los 15 años...»).

## 2. DIAGNÓSTICO

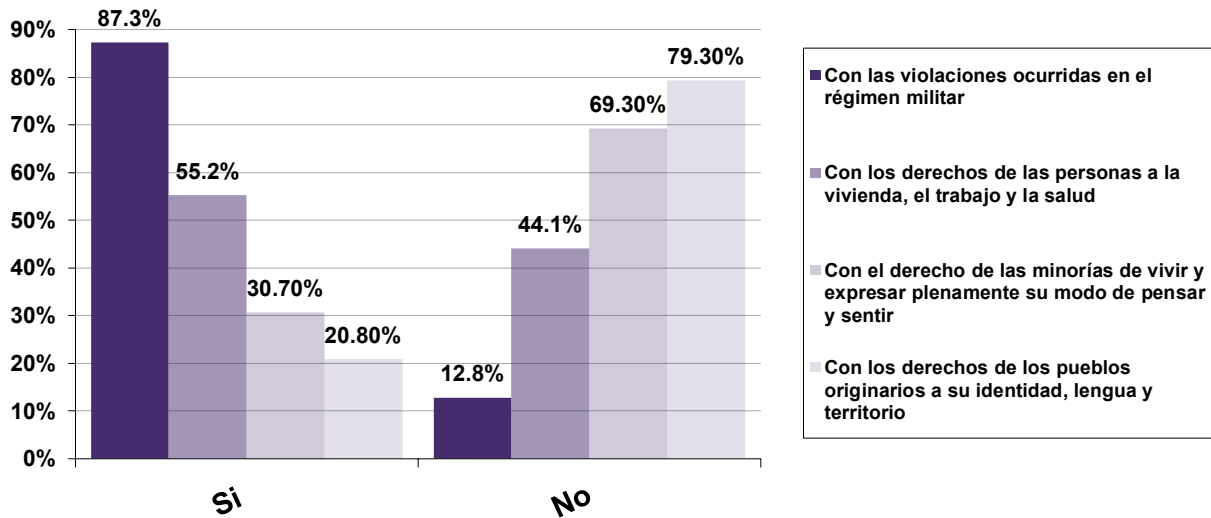
En este apartado se han seleccionado algunos datos e información estadística que permiten comprender y fundar algunas de las miradas expuestas en el paso 1 de la descripción.

### a) Los Derechos Humanos, una perspectiva nacional

En Chile, cada vez que el tema de los DDHH se debate y reflexiona públicamente, casi siempre se hace en referencia a víctimas de violaciones de los derechos fundamentales ocurridos en tiempos de la dictadura militar, que gobernó nuestro país entre septiembre de 1973 y marzo 1990. Esa es la generalidad. A la misma convicción llega buena parte de los entrevistados en la Primera Encuesta Nacional de Derechos Humanos. El instrumento fue aplicado a una muestra nacional de mayores de 18 años. Sin embargo, este trabajo no hace tratamiento diferenciado en categorías etarias, por lo que no es posible conocer la opinión de los y las jóvenes.

No obstante, entre las respuestas de los entrevistados se constata que el ejercicio de derechos en democracia y el Estado como garante de los mismos, no es una noción asentada en el ideario ciudadano.

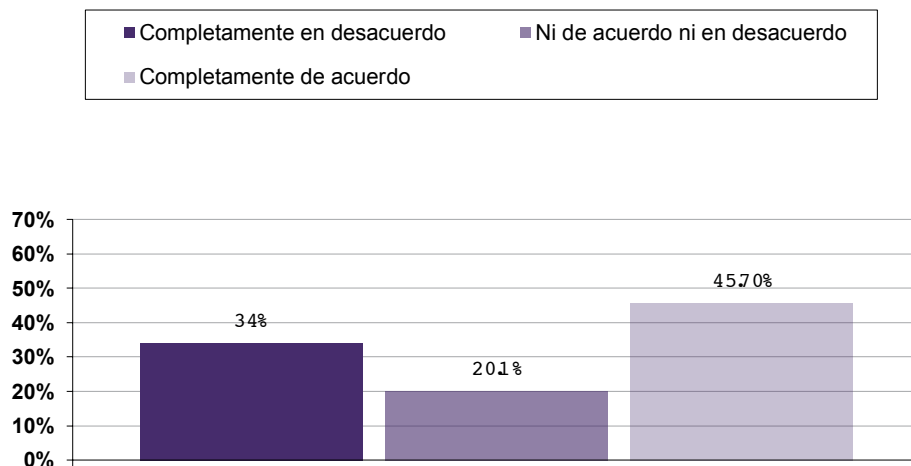
GRÁFICO 1: ¿CON QUÉ ASOCIA USTED PREFERENTE-  
MENTE LOS DERECHOS HUMANOS?



Fuente: Primera Encuesta Nacional de Derechos Humanos. Instituto Nacional de Derechos Humanos. 2011

Del mismo modo, en una perspectiva crítica, la ciudadanía parece muy dispuesta a que el tema de los DDHH sea superado. Sin embargo, frente a la afirmación específica: "Las violaciones a los derechos humanos es un tema del pasado. Hoy debemos mirar al futuro", es posible pensar más bien en

GRÁFICO 2: LAS VIOLACIONES A LOS DERECHOS HUMANOS ES UN TEMA DEL PASADO. HOY DEBEMOS MIRAR AL FUTURO



Fuente: Primera Encuesta Nacional de Derechos Humanos. Instituto Nacional de Derechos Humanos. Derechos Humanos. 2011.

No obstante, en la mayoría de las personas existe una percepción que reconoce la vigencia y necesidad de promover los DDHH en la actualidad.

La discusión, reflexión y formación en materias de DDHH, es una necesidad permanente, pues la condición de ciudadano activo que se sostiene a lo largo de este material, requiere disponer de ciertos conocimientos y DDHH.

Una cuestión central en cualquier discusión sobre la temática, es la **inalienabilidad de los derechos**. Es decir, no son opcionales, ni divisibles, ni tampoco canjeables. Los DDHH son derechos y no son escamoteables por prebendas o coerciones, no se pueden suspender temporalmente ni son de arbitrio de los poderes económicos, políticos ni religiosos. Así se conforma el espíritu con el cual fueron concebidos y las legislaciones internacionales posteriores dan cuenta de la permanencia de esa sensibilidad.

#### b) Los Derechos Humanos en perspectiva estudiantil

En el **Estudio ciudadanía y derechos en estudiantes de enseñanza media**,<sup>4</sup> se recogió abundante información respecto a la perspectiva de los DDHH y la visión actual que tienen estudiantes de algunos liceos municipales de la región del Maule y Valparaíso.

Un elemento que llama poderosamente la atención, es que en general, lo que prima en estos estudiantes, es el desconocimiento de cuestiones que son parte del currículo actual y que por tanto, son elementos que deberían ser parte de la enseñanza formal de los establecimientos. Este desconocimiento se visualiza particularmente en aquellas interrogantes donde el indicador “Ni acuerdo ni en desacuerdo” concentra un porcentaje importante de las preferencias de los escolares. Junto con mostrar una inquietante falta de opinión, que podría estar motivada por cierta lejanía de la temática, también podría significar total ignorancia. Dado el amplio porcentaje de estudiantes en esa condición, es dable suponer que son elementos conceptuales o «contenidos» que son desconocidos para estos estudiantes.

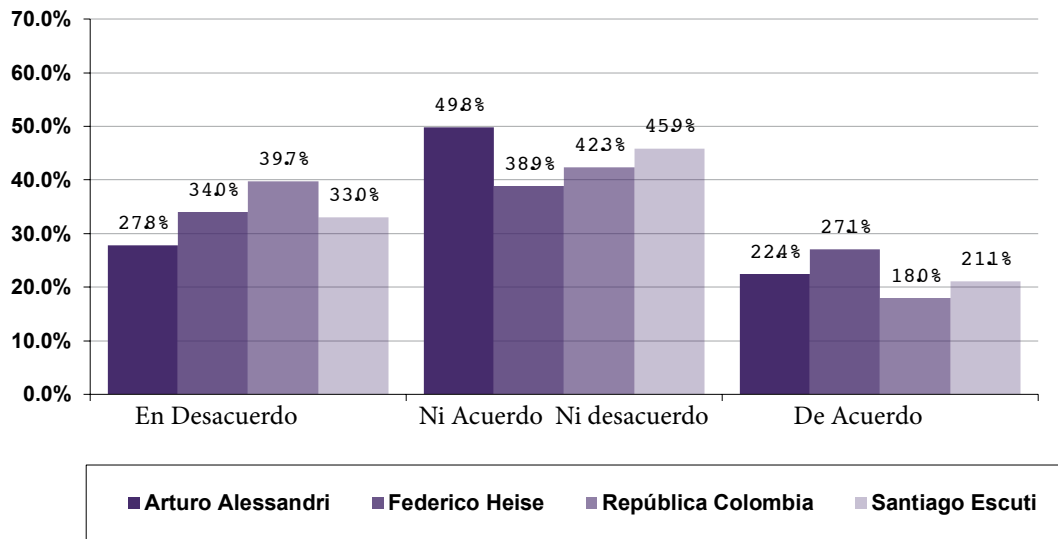
Coincidente con la perspectiva anterior, a propósito de la superioridad jurídica de convenciones y tratados internacionales firmados por Chile, tan sólo un tercio

de los estudiantes tienen una opinión acertada sobre esta realidad jurídica.

---

4 El Estudio «Ciudadanía y derechos en estudiantes de enseñanza media», se realizó en el contexto del proyecto «Escuela Piloto de Integración Ciudadanía en Democracia, para jóvenes de colegios municipales» desarrollado en cuatro liceos de las regiones del Maule y Valparaíso, en el segundo semestre del año 2011, por el Centro de Estudios Sociales CIDPA y con financiamiento del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

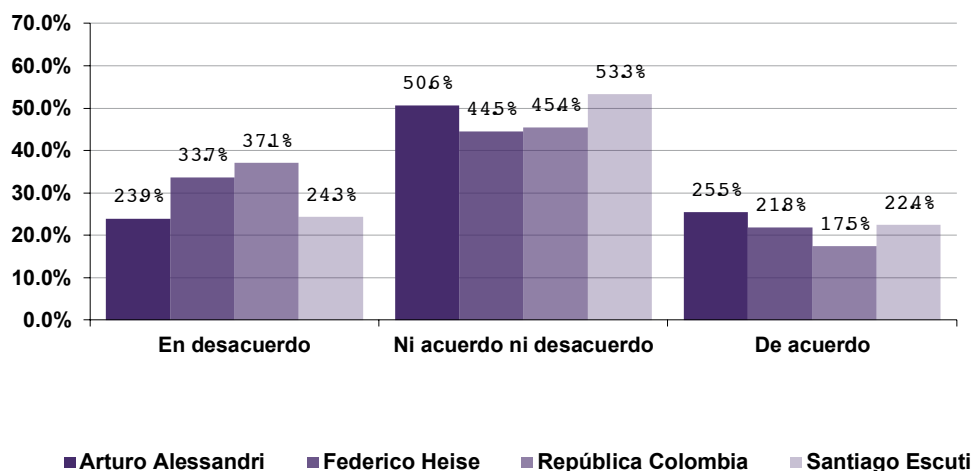
**GRÁFICO 3: EN NUESTRO PAÍS LA DECLARACIÓN UNIVER-  
SAL DE LOS DERECHOS HUMANOS NO PUEDE ESTAR POR  
SOBRE LA CONSTITUCIÓN Y LAS LEYES QUE NOS RIGEN**



Fuente: Estudio ciudadanía y derechos en enseñanza media, CIDPA, 2011.

La historia de la humanidad está plagada de ejemplos, sobre la incompatibilidad del poder omnímodo y el respeto de los individuos, desde el tirano romano hasta los experimentos contemporáneos de partido único, millones de seres humanos han padecido y perecido cuando el poder totalitario y sin contrapesos se desata. Las respuestas, de cerca de la mitad de los y las estudiantes, señalan que no son capaces de reconocer estos hechos y/o circunstancias.

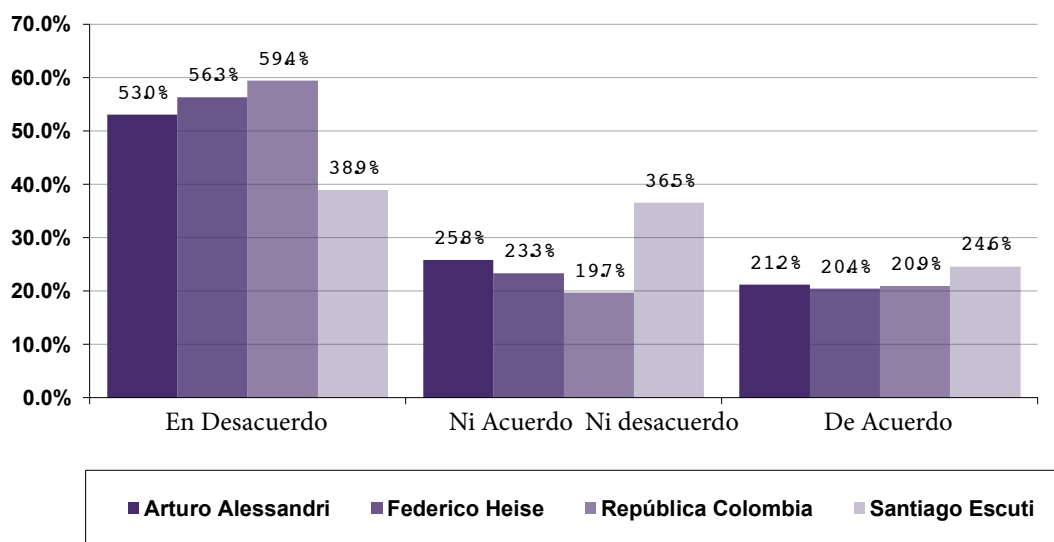
**GRÁFICO 4: NO VEO CONTRADICCIÓN ENTRE UN RÉ-  
GIMEN AUTORITARIO Y EL RESPETO DE LOS DERECHOS  
HUMANOS**



Fuente: Estudio ciudadanía y derechos en enseñanza media, CIDPA, 2011.

¿Los DDHH son una cuestión fundamental en la vida de los pueblos? A pesar de la débil imagen que han construido hasta este momento, los y las estudiantes se manifiestan mayoritariamente de acuerdo con este planteamiento (53,3%). Los DDH no son sólo una declaración, son más que eso. Sin embargo, alrededor del 20% de los y las estudiantes considera efectiva esta visión errada de los derechos fundamentales de las personas.

**GRÁFICO 5: LOS DERECHOS HUMANOS SON SÓLO UNA DECLARACIÓN Y NADIE ESTÁ OBLIGADO A CUMPLIRLA**

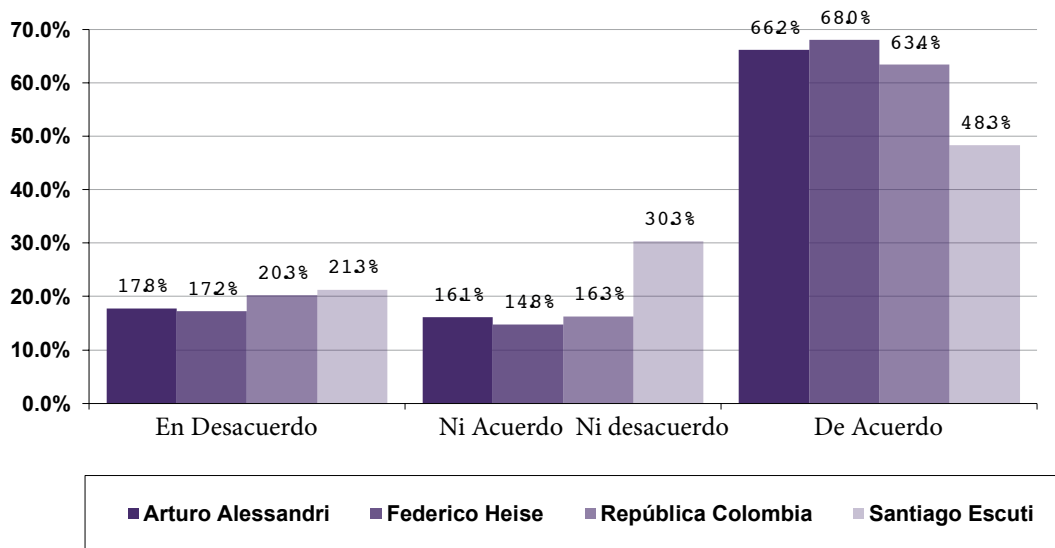


Fuente: Estudio ciudadanía y derechos en enseñanza media, CIDPA, 2011.

La Carta Fundamental, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, no establece limitaciones al ejercicio y derechos de gozar de la protección de los derechos individuales de las personas. El contexto en el que surgen dan cuenta clara del peligro de los totalitarismos de cualquier signo. Por ello, gozar del respeto de los derechos individuales no tiene reparo ni contraprestación. Son derechos y no existe discursividad alguna que los suspenda.

Los y las estudiantes encuestados no concuerdan del todo con la Declaración Universal. Para ellos, los derechos están supeditados al marco de la ley local. Categóricamente, casi dos tercios muestran su desconocimiento sobre estas materias.

GRÁFICO 6: PARA QUE A UNA PERSONA SE LE RESPETEN SUS DERECHOS HUMANOS, DEBE RESPETAR LA LEY



Fuente: Estudio ciudadanía y derechos en enseñanza media, CIDPA, 2011.

Queda por conocer la opinión y perspectivas de un mayor número de estudiantes, para formular conclusiones más fuertes. Sin embargo, de la muestra de cuatro liceos considerados en el citado estudio, el ámbito de los DDHH es asignatura reprobada. Inapelablemente, los y las estudiantes desconocen parte importante de la doctrina sostenida en este ámbito. Seguramente, la responsabilidad por este desconocimiento o ignorancia no es totalmente suya. Hay actores institucionales que al parecer, no han cumplido la tarea encomendada en la formación de las futuras generaciones y de la mantención de la memoria histórica.

Hay una vieja máxima, que afirma que los pueblos que no tienen memoria, están condenados a repetir sus errores y quizá en este caso, horrores.

### 3. TRABAJO DE TALLER EN DERECHOS HUMANOS

Para el trabajo de taller que se realizará a continuación se recomiendan algunos criterios metodológicos que facilitarán el hacer vivo el sentido ciudadano.

#### CRITERIOS METODOLÓGICOS

##### **Del silencio al habla en el aula.**

El/la joven habla y piensa/piensa y habla desde su mundo de jóvenes.

El/la joven es el protagonista del proceso aprendizaje/enseñanza.

El/la joven es el sujeto 'central' del proceso edu

cativo.

##### **Del ser individual al compañerismo.**

Potenciar el trabajo colectivo, asociativo y com partido.

Potenciar los proyectos de vida escolar.

Potenciar aprendizajes con sentido: personal, social y cultural.

Potenciar la organización juvenil en el aula y liceo.

##### **De experiencias obligatorias a experiencias definitorias.**

Surgidas de interés del/la estudiante.

Nacidas del mundo propio, su contexto, su identidad y su cultura.

Interpretadas a partir de los diversos lenguajes que le rodean: el arte, la cultura, la música, el deporte y la política.

##### **De la disciplina a la autodisciplina**

Potenciar capacidades para la autonomía, la tolerancia, la diversidad, la expresión a través del aprender a aprender.

Para el mayor protagonismo de los jóvenes en el espacio escolar.

##### **Del aprender focalizado al aprendizaje multiplicado**

Incrementar las oportunidades e instancias de ejercitar la participación con diferentes agentes del proceso aprendizaje/enseñanza; no sólo entre pares.

Potenciar diferentes roles de los estudiantes.

##### **De aspiraciones menores a expectativas mayores**



Hacia el máximo de expectativas posibles sobre las capacidades de los/las jóvenes para actuar y decidir.

Hacia el mejor esfuerzo posible en el aporte del mediador del aprendizaje para creer y depositar confianza en sus estudiantes.

De las buenas experiencia a las muy buenas experiencias de participación escolar.

#### **De 'explicar' a 'vivenciar'**

Prácticas democráticas.

Ejercicio de derechos.

Diálogos sustantivos.

Aprender con el 'otro'.

#### **Del método pasivo a la metodología activa**

De explicar a actuar.

De formar a saber hacer.

De participar a poder participar.

De respuestas únicas a posibilidades múltiples.

De formas dadas a espacios creados.

### **Sesión 1 Juicio a los Derechos Humanos**

Se le sugiere al profesor(a) a realizar una presentación respecto al tema Derechos Humanos contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Para ello, el material anteriormente presentado puede ser de utilidad en la elaboración de dicha presentación. Una segunda posibilidad, es que se recurra a algún material audiovisual que aborde la temática.

Luego de aplicar alguna de las posibilidades anteriores, la propuesta consiste en organizar la actividad que sigue. Esta puede ser de tipo individual o colectiva (en parejas o en grupos más numerosos).

#### **1. Trabajo Individual: «Hacer la maleta»**

El/la docente solicita a los/las estudiantes que pongan atención al siguiente texto:

La guerra y otras situaciones conflictivas de los países, generan corrientes de refugiados a lo largo del mundo, debido a «fundados temores de ser perseguidos por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opiniones políticas» (Convención sobre el Estatuto de los Refugiados, 1951, art. 1.A.2).

Proponga a sus estudiantes la siguiente historia que usted puede narrar y/o distribuir impresa:

**Les voy a presentar la historia de un profesor de un**

**país en guerra civil. Su esposa desaparece y al poco tiempo se entera que ésta fue asesinada. A los pocos días, el nombre del profesor aparece en un artículo de periódico en el que se nombra a sospechosos de realizar actividades terroristas, siendo que no ha hecho nada parecido. A los días recibe una carta en la que lo amenazan de muerte por sus supuestas actividades políticas. Por esta razón es que decide irse del país, pero para esto debe hacer una maleta con las cosas que lo acompañaran en este viaje sin retorno. Sólo puede llevarte cinco tipos de objetos (por ejemplo artículos de aseo, ropa, fotografías) y únicamente los que quepan en una maleta.**

Observación: Tienen cinco minutos para decidir qué llevar.

El/la docente debe recordar un par de elementos de la narración:

- . Que el profesor de la historia dejará todo atrás y;
  - . Nunca más podrá volver a su país ni reunir sus cosas.
- Luego, ¿Qué Derecho(s) Humano(s) piensan que se han violado en esta historia? Si tú fueras ese profesor ¿Qué guardarías en la maleta?, Solicitar a sus estudiantes que realicen una lista con las cosas que llevarían y luego de un momento, pedirle a algunos que lean su lista en voz alta. Si las listas de pertenencias que leen no incluyen la carta de amenaza o el artículo del diario, usted debe decirles «asilo denegado», si lo hacen, señáleles «asilo concedido».

Luego de revisar algunas de las listas de los estudiantes, hay que señalar que al lugar que lleguen, deberán acreditar su condición de refugiados y estos elementos son las únicas pruebas concretas que tiene el profesor que pueden comprobar que ha abandonado su país "debido a fundados temores de ser perseguido".

#### **2. Trabajo Grupal: «Desaparición del periodista»**

Otra posibilidad de trabajo es la siguiente actividad:

Organice a su curso en grupos de 6 personas y luego narre o distribuya impresa la siguiente historia:

**Varios meses atrás se publicó en la prensa escrita (periódicos de circulación nacional), un reportaje firmado por uno de ustedes y que al parecer molestó a personas importantes de este país. Debido a eso, una noche**

**entró personal de la policía a su casa mientras usted y su familia estaba durmiendo, a usted se lo llevaron detenido, mientras que a su hermano lo golpearon cuando quiso defenderlo. Hasta el momento nadie ha logrado averiguar donde usted se encuentra. De esto hace ya 2 meses. Lo único que usted sabe, es que cada 2 ó 3 días —nunca se puede estar totalmente seguro del tiempo transcurrido— usted es sacado de una celda, donde se le mantiene prisionero sin haberle formulado cargos y es llevado a un lugar donde es interrogado y golpeado brutalmente, haciéndole siempre las mismas preguntas y que para usted no tienen ningún sentido y que no sabe cómo contestar.**

Los equipos de trabajo deben determinar, de acuerdo con la Declaración Universal de Derechos Humanos, qué artículos de ella son violados en esta historia. Luego de esto, deberán redactar una carta dirigida al Secretario General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) denunciado esta situación.

Como trabajo para la próxima sesión, se les solicita a los/las estudiantes que busquen información sobre los refugiados en el mundo de hoy y contesten las siguientes preguntas:

- ¿Dónde se encuentran las mayores concentraciones de refugiados?
- ¿De dónde huyen y por qué?
- ¿Quién se ocupa de ellos?

### Sesión 2 Mis Derechos Humanos en la escuela

Al comienzo de la sesión, se provoca una conversación con sus alumnos respecto de la investigación encomendada, que ellos/as comenten cuales fueron los elementos que más les sorprendieron y de cuales ya tenían conocimiento.

Luego de esto, el/la profesor(a) puede realizar una presentación breve respecto de la Convención de los Derechos del Niño (CDN), sus contenidos centrales y el listado de Derechos del Niño/a.

En la Convención de los Derechos del Niño/a se reconoce el derecho a la libertad de expresión, pero se restringe específicamente cuando se infringe los derechos o la reputación de los demás.

Frente a lo anterior y en diálogo con sus estudiantes, es

importante abordar las siguientes preguntas:

- ¿Qué límites deben imponerse a lo que podemos decir acerca de nuestros pensamientos y creencias?
- ¿Debemos decir siempre lo que queremos?

### Palabras hirientes

Luego del diálogo anterior, se da paso a la siguiente actividad:

Se reparten hojas en blanco a cada uno de los presentes (2 ó 3 por persona), para que cada estudiante escriba comentarios o frases que considera hirientes y que ha escuchado en el último tiempo en el establecimiento.

Prepare en la pizarra una progresión de frases que abarque un abanico de posibilidades de respuesta. Que van desde «Broma/Juego» hasta «Muy Hiriente/Degradante». Una posibilidad de agrupación es:

Broma/Juego Broma Pesada/Juego Desubicado  
Ofensa Leve/Desprecio Ofensa/Descalificación Muy  
Hiriente/Degradante

Luego, se les solicita a los/las estudiantes que pasen al frente de la pizarra y ubiquen las expresiones por ellos elaboradas, en la posición que en su opinión les corresponda en la escala.

Una vez que todos han desarrollado la fase anterior, se les pide que estudien en silencio las frases expuestas, para luego comentar sus apreciaciones y reflexiones.

Es común que palabras o frases similares, aparezcan en lugares distintos de la escala de gravedad. La reflexión debiese versar acerca de cómo cada persona significa (es decir, da un sentido) de forma distinta a las mismas situaciones o frases.

Para comentar la experiencia, se les pide a los/las alumnos(as) que clasifiquen las palabras o frases por categorías (por ejemplo: aspecto, aptitudes, origen étnico, sexualidad) y comenten.

- ¿Existen frases dirigidas sólo a mujeres y otras sólo a hombres?
- ¿Cuál es la forma más sencilla de insultar?, ¿Respec

- to a qué aspecto de la vida es más sencillo ofender?
- ¿Cuál puede ser el motivo que algunos consideraron algunas frases o palabras más hirientes y otros menos?
  - ¿Por qué hay personas que han encontrado una palabra muy hiriente y otras opinaban que era graciosa?

Como parte del proceso de reflexión para conducir a los/las estudiantes, está la pregunta sobre qué hacer para modificar estas situaciones que probablemente se dan con mayor frecuencia de lo deseable.

Para ello se proponen algunos puntos de reflexión:

- ¿Qué se debe hacer si una persona dice algo así a otra?
- ¿Quién debe detener este tipo de insultos?
- ¿Profesores(as), alumnos(as) o todos(as)?
- ¿Qué acciones concretas se pueden realizar en la comunidad escolar para detener o evitar este tipo de ofensas?

Se cierra la sesión con un plenario donde se recogen las visiones de los distintos grupos. Aquí el/la profesor(a) debe dar una alta importancia a las acciones concretas que los/las estudiantes pueden proponer y así sugerir un mecanismo de trabajo que les de viabilidad.

Ello implica una sesión de continuidad para discutir y proponer mecanismos y/o acciones de control de este tipo de agresiones a los derechos individuales de los/las estudiantes.

### Sesión 3 Cierre y Evaluación

Antes de esta sesión, el/la docente debe hacer una lista de los temas planteados y surgidos durante el desarrollo de las actividades de las sesiones 1 y 2 de este módulo temático. Con toda esta información, debe preparar una presentación de alrededor de 45 minutos, donde desarrolle conceptualmente los temas y sentidos identificados anteriormente, pero señalando a la vez como éstos se vinculan con las conversaciones y experiencias vividas por cada uno de los participantes en el taller. Esta presentación debe entenderse como una conversación con las y los estudiantes, con la intención que puedan expresar sus reflexiones y dudas. Es decir, que esta instancia aclare conceptos y que abra conversaciones. El sentido de esto es clarifi-

car el vínculo de lo teórico con lo cotidiano, acercar los conceptos para un aprendizaje contextualizado y más significativo.

### Evaluación

La evaluación se entiende como una retroalimentación que al/la profesor(a) y a los/las estudiantes, respecto del proceso del grupo curso, de los conocimientos, habilidades y destrezas desarrolladas por aquellos.

Para ello, se presenta una instancia de evaluación respecto de lo trabajado en las sesiones del módulo. Se plantean o ponemos dos posibilidades a elección del o de la profesora: un debate o el análisis de un cuento.

### Debate

La experiencia demuestra la insuficiente capacidad que los/las jóvenes tienen al momento de elaborar y explicitar argumentos que sostengan una idea. Es por esto que se propone, a manera de evaluación del módulo temático y como forma de abrir espacios para que los/las estudiantes ejerciten dicha destreza, el debate como metodología preferente para la realización de la evaluación temática.

Queda en manos de los/las docentes el elegir la metodología de debate que, de acuerdo a su criterio, les parezca más adecuada. Si no existe ninguna preferencia, acá se sugiere una mecánica de funcionamiento:

Se divide al grupo curso en 4 equipos (de 8 personas como máximo) y un grupo más pequeño de solamente 3 estudiantes, quienes actuarán como jueces. Estos equipos deberán escoger a 2 miembros para que sean los voceros de sus respectivos grupos. El rol de los voceros será el realizar la exposición de las ideas del equipo, mientras que el de los otros participantes del grupo será la de contestar las preguntas que se les hagan luego de la ronda de presentaciones. Como equipo, deberán construir argumentos que vayan a favor y en contra de la situación dada, para luego cerrar la argumentación tomando posición basada en los argumentos anteriormente expuestos.

Los equipos tendrán 10 minutos para preparar las ideas y 5 minutos para exponer sus argumentos y tomar posición respecto de lo hablado. Luego que todos los equipos presenten sus ideas, el/la profesor(a) deberá

realizar preguntas dirigidas a los equipos o miembros de los equipos para aclarar o buscar profundidad en los argumentos dados. De acuerdo al tiempo, si el/la profesor(a) desea, puede realizar una segunda o tercera ronda con otras preguntas.

Respecto de la temática de DDHH, las preguntas sugeridas son:

- ¿Todos los derechos tienen la misma importancia?
- ¿A quiénes benefician más los Derechos Humanos?
- Todos los y las jóvenes son sujetos de derechos ¿Cómo se hace carne esta declaración?

El equipo de 3 personas deberá cumplir las labores de jurado en esta competencia de debate, donde deberán señalar que grupo realizó de mejor forma la defensa de su posición y utilizó de mejor forma los argumentos.

#### Análisis de cuentos

Otra posibilidad que se propone para evaluar lo que ha aprehendido el grupo curso, es la realización del análisis de un cuento. Para esto se dividen en grupos de trabajo (se proponen 6 grupos de trabajo) y se les solicita que lean un cuento por grupo, de los propuestos en las páginas siguientes, y elaboren un ensayo en conjunto (1 por grupo). Este ensayo deberá ser realizado respondiendo a la pregunta:

- ¿Cuáles son las situaciones que llevan a los protagonistas a vivir como refugiados?, ¿Cuáles Derechos Humanos fueron vulnerados?
- ¿Qué herramientas personales utilizan los protagonistas para sobrellevar la situación?
- Si llegara un refugiado a nuestro liceo, ¿qué acciones se podrían llevar a cabo para facilitar su estancia en el establecimiento?

#### Cuentos para el análisis

##### CARRERA HACIA LA LIBERTAD5

AUTORA: PAULA MARTÍNEZ GUTIÉRREZ  
Segundo lugar en la categoría de 15 a 16 años

MARI GEN ESTABA ATERRORIZADA, no podía apartar la vista de los coches y camionetas del Ejército, que ahora les bloqueaban el paso. —Éste es el fin— pensó, y sintió un escalofrío recorrerle la espalda. Habían

llegado tan lejos, y ahora se quedarían a tan sólo una cuadra de la embajada mexicana, aquella que los acogería y los protegería de los militares y los políticos de Chile. Durante los últimos días había sentido más miedo que nunca antes en su vida, al darse cuenta del terrible peligro que toda su familia, los Claps, corría. Al mismo tiempo, había aprendido a idealizar la embajada mexicana, la entendía como el equivalente a seguridad, a estar a salvo de todas las amenazas que enfrentaban en su país.

Su padre, Mauricio Claps, no era un hombre peligroso. Al contrario, estaba en contra de cualquier tipo de violencia, y siempre había buscado justicia para Chile. Por eso Mari Gen no podía entender por qué el Ejército lo había perseguido y los habían obligado a separarse de él. Afortunadamente, su padre los esperaba en México, un país en la parte norte de América, según les había explicado su madre, Clara, a ella y a sus otros hermanos. Ese día, 23 de septiembre de 1973, se habrían de reunir con él, después de haber estado 12 días alejados.

Se levantaron a las cinco de la mañana, pues su madre había dicho que de ese modo alcanzarían a desayunar y jugar con los de la embajada cuando llegaran. Lo cierto es que era más difícil que el Ejército los fuera a buscar tan temprano, pero Clara no consideraba apropiado que sus hijas de siete y 10 años supiera que los estaban persiguiendo por las ideas políticas de su marido, mucho menos que sus vidas corrían peligro. Siempre había buscado proteger a sus hijas de los problemas y se sentía muy preocupada porque esta vez no le era posible ocultarles la dura realidad a la que se llevaban enfrentando por casi dos semanas.

Se vistieron y desayunaron en silencio. No llevaban maletas, tan sólo habían guardado en una gran bolsa algunos cambios de ropa, fotografías y los libros más preciados de Mauricio, que no se había podido llevar por las prisas de huir de la casa. El dinero y los pasa-

---

5 Organización de las Naciones Unidas. Alto Comisionado para los Refugiados (ACNUR). Cuentos de jóvenes sobre personas refugiadas ¿Y si yo fuera una persona refugiada...?. Alberto Nava Cortez. Editor. México. 2010. Todas las historias siguientes pertenecen a este texto.

portes los guardó Clara en su gran abrigo de piel. No extrañarían Chile, al menos no el Chile que se había convertido en los últimos días. En ese transcurso de días, Clara había visto la manera en la que su país se había transformado, y consideraba que ya nada quedaba de aquel lugar que siempre había dicho que era su patria, su hogar. Sentía una urgencia impresionante por salir de Chile ahora, no sólo por el peligro que representaba para su familia el quedarse ahí, sino por los militares que los buscaban.

Tampoco deseaba que sus hijas crecieran en una nación como se había vuelto Chile, en medio del caos y las amenazas del nuevo gobierno. Por estas razones, al salir con sus hijas de la casa, no se molestó en lanzar un último vistazo hacia atrás, sino que caminó con paso decidido hacia el taxi que las estaba esperando en la entrada. Ayudó a Regina a subir en la parte de atrás, y presionó a Mari Gen para que se apurara en cerrar la puerta. Por fin, se dirigían a un lugar seguro, libre. A su nuevo hogar.

Pasaron las calles en silencio. La ciudad entera aún dormía, muerta de miedo, intentando procesar todavía cómo estaban cambiando sus vidas con el paso de las semanas. Una infinidad de recuerdos corrían por la mente de las mujeres Claps, y por unos instantes experimentaron una fuerte nostalgia y supieron que, muy adentro, extrañarían Santiago. Sin embargo, no compartieron este sentimiento con las demás, pues pensaron que debían tener la mente abierta a su nueva realidad y buscar la mejor manera posible para adaptarse y buscar la felicidad en su próximo hogar.

Su casa se encontraba lejos de la zona de embajadas, y las niñas no tardaron en quedarse dormidas. El chofer del taxi, extrañado por la sospechosa bolsa que cargaba Clara entre las piernas, quiso averiguar sutilmente la razón por la que iban a la embajada mexicana. Clara, sin embargo, sabía que sería muy peligroso compartir cualquier tipo de información con extraños hasta que estuvieran a salvo en la embajada, así que sólo dio respuestas concretas. Al poco tiempo, el taxista desistió, su curiosidad no fue más fuerte que la flojera, y se limitó a manejar y observar a las mujeres que llevaba. Eran bastante bellas, pero sus expresiones de desconcierto e inseguridad le mostraban una imagen rara, no cuadraban sus rostros con aquellos gestos.

Después de otro cuarto de hora, doblaron en la esquina para llegar a la calle donde se encontraban las embajadas, y a Clara le dio un vuelco el estómago. Toda la calle estaba bloqueada por carros militares, y los soldados estaban frente a ellos. El taxista frenó repentinamente y las niñas se despertaron. Sintieron que el terror los paralizaba y el chofer comprendió de golpe lo que sucedía. ¡Las mujeres buscaban asilo, estaban huyendo del gobierno!

Al darse cuenta de esto, obligó a las chicas Claps a bajarse del taxi en ese momento, dio vuelta y se alejó a toda velocidad por la avenida. Clara y sus hijas se encontraron solas, frente a un grupo de soldados armados, con órdenes estrictas de detenerlas a como diera lugar.

Todo comenzó a suceder muy rápido a partir de ese momento. Mari Gen sintió la mano de su madre apretándole el brazo, y se echaron a correr a toda velocidad por la calle. Mari Gen escuchó la orden del jefe: —¡Abran fuego! —y el pánico se apoderó de ella.

Los soldados les pisaban los talones y más atrás se escuchaban los primeros disparos. La adrenalina hacía que corrieran más rápido, y lograron dar vuelta a la cuadra entera, para intentar entrar por el otro lado a la embajada.

Ya veían la puerta de la embajada mexicana, con la bandera ondeando majestuosamente sobre ella. Comenzaron a sentir una punzada de esperanza en el pecho, pero no podían aminorar el paso, al contrario, tenían que correr aún más rápido. Las estaban esperando en la entrada y estaban siendo testigos de la persecución que se estaba llevando a cabo frente a ellos.

Un soldado rozó con su mano la pierna de Regina y ésta se cayó. Clara se detuvo, levantó desesperada a su hija y pateó en la cara al soldado, que también yacía en el suelo. Siguieron corriendo y Mari Gen escuchaba los gritos de los trabajadores de la embajada, que las animaban a seguir: —¡Ya casi, están muy cerca, no se rindan! —decían.

Dieron los últimos pasos sintiendo la libertad y la seguridad por fin al alcance de sus manos y entraron a tro-



pezones a la embajada de México. Las recibieron con los brazos abiertos y, después de lo que les pareció una eternidad, las mujeres Claps se supieron a salvo, con un futuro mejor al que habrían tenido de quedarse en la calle, y emocionadas por lo que se avecinaba. Ahora estaban en territorio mexicano, con una vida nueva frente a ellas.

## DIVIDIDO EN DOS. AÑORANZAS DE VIDA

AUTORA: ESCARLET GUILLERMINA ORTEGA JACQUEZ  
Tercer lugar en la categoría de 13 a 14 años

CUANDO ESTA CONVOCATORIA LLEGÓ a mí abrí el baúl de los recuerdos, cerré mis ojos y recordé a don Luis Álvarez, alias el Málaga.

Las hermosas charlas que teníamos siendo una niña sentada en la muralla de la vieja y semi-destruida Hacienda de Santa Clara, pueblo donde creció mi madre y aún vive mi abuelo Pedro.

Yo pasaba de niña mis vacaciones con mis abuelos y ponía atención a don Luis, el protagonista de mi cuento.

—Don Luis, buena tardes. ¿Qué hace? —Añorando el pasado. —¿Por qué la tristeza en sus ojos? —No estoy triste, son sólo recuerdos. —¿Los puede compartir conmigo? —Claro pequeña, claro.

Me siento en la puerta del zaguán y comienza su relato.

—¿Sabes? Recordaba que hoy es la fiesta de mi pueblo: Málaga, España, donde yo nací —sus ojos miran a la distancia. Un largo suspiro—, cuando la guerra y Franco.

—¿Quién era Franco?

—Un loco que gobernaba mi patria —patria, con sus ojos empañados de lágrimas, qué bonito me sonó esa palabra.

Yo salí siendo un mozalbete con sólo 12 años de Málaga, para desembarcar como refugiado en la América. Mis padres y hermanas me despidieron con unas cuantas monedas llamadas pesetas, un vieja valija con mis pertenencias (nada que valiera la pena), una estampa con la virgen de mi pueblo, su bendición y un abrazo que aún lo siento, un beso; 'no mires hacia atrás hijo mío, tienes que ir a América'.

México abrió sus puertas a los refugiados de España. El viaje fue largo pero no lo sentí, el cansancio desapareció cuando desembarcamos en el puerto de Vera-

cruz y pisé tierras mexicanas.

El sufrimiento, el recuerdo de mi patria, pero estaba lleno de ilusión.

En la Secretaría de Relaciones Exteriores nos acomodaron en grupos y nos mandaron a diferentes partes de México.

Me tocó el estado de Chihuahua, un viaje largo en carreta, en mulas y a pie. Al fin la tierra prometida, había que trabajar muy duro. Los adultos nos organizaban para las labores de unos pastores, otros en el campo, y las pesadas jornadas de construcción de estas murallas, la Hacienda de Santa Clara. La comida racionada, pero eso no importaba. Como era pequeño me tocaba ser ayudante de panadero por lo cual comía y, de vez en cuando, obtenía un centavo. Había que trabajar duro y ayudar a los demás en sus jornadas, después de hornear el pan en este gran horno destruido. El día estaba ocupado chicuela, pero la noche no. Ésa era para llorar, deseaba un abrazo, un regaño, hasta el hambre de mi patria añoraba. Luego había que lidiar con la burla de los demás chiquillos y jóvenes.

Me molestaban por la forma de hablar y me apodaban como a muchos más: los gachupines.

Llegamos a hurtar su patria, su tierra, su espacio, por lo tanto no éramos muy aceptados.

Después lo comprendí. —¡Qué sufrimientos, chicuela! Enjuga sus ojos y parece que está limpiando su nariz, pero no, está llorando, a sus

80 años. Llegan sus nietos y bisnietos, vamos a jugar hoy a los encantados. Don Luis se queda sentado donde lo encontré. Tengo cosas más importantes que hacer, voy a jugar. Pasaron meses y vienen las vacaciones de verano. El viaje a Santa Clara, ver y abrazar a mis abuelos, y salir corriendo rumbo a las ruinas de la hacienda. —Escarlet ¿A dónde vas?

—¡¡Saludaré a don Luis abuela!! —Corre, acaba de llegar de España. —¡¡Bravo!! Pero, ¿cómo le hizo? —El gobierno dio un viaje a los refugiados, y puso un avión para los que quisieran ir a su patria. Viajó a la capital, y de ahí a la ciudad de México —dijo la abuelita. —¡¡Vaya, qué interesante!!

Don Luis es mi prioridad, tengo que enterarme qué pasó.

Corro de prisa hasta la vieja casona de la hacienda y ahí está, sentado como siempre en el zaguán, con su mirada fija en sus recuerdos.

—¡¡Don Luis, qué gusto!! ¿Qué dicen sus reumas y sus males? ¿Todo ha mejorado, fue a su patria? ¿Qué trabajo? ¿Qué sintió? ¿Qué le pareció? ¿A quién encontró?

—¡¡Calma, calma!! ¡¡Cómo preguntas, bendita la madre que te parió!!

Me siento en la puerta del zaguán de la vieja muralla nuevamente a escuchar el último relato que tuve con el viejo don Luis.

—¡¡Fui a mi España —un suspiro— chiquilla!! No encontré a mis padres, sólo a una de mis hermanas, pues mis padres hace mucho tiempo que murieron; a mi madre la encontró la muerte cuando mi hijo el mayor nació, pero bendita la Lola que dejó descendencia y pobló media provincia malagueña.

—¿Quién es la Lola?

—Mi hermana la más pequeña, porque la mayor era religiosa y la mediana no tuvo descendencia.

De los parientes en segundo grado sólo encontré un primo.

En el pueblo, Málaga, sólo la Virgen era la misma... reí, lloré, añoré, recordé; bendecía y maldije. No era a la vida, sino a mí mismo porque tuve que salir de mi patria, no pude darles el último adiós a mis padres ni compartir con mis hermanas tantas cosas que ya no pudieron ser...

La noche antes de regresar a México tuve que estar en Madrid, porque uno de mis amigos y compañeros de viaje había muerto, sólo vino a quedarse en la España nuestra.

Mi amigo Pedro Lozano. Amigo de memorias, de la guerra que no vivimos pero padecemos, de la buena y la mala suerte, de siempre.

Nos encontramos al momento de volver a nuestra patria y aquí nos despedimos en la tierra nuestra.

Me voy y me llevo lo que puedo porque a esta edad no nos queda mucho que llenar, todos los sentimientos ya pasaron por mi vida, por lo tanto quizás lleve un dejo de júbilo y tristeza, sentimientos encontrados.

Me pregunto... ¿cuál es mi patria? ¿La que me parió o la que me amamantó?

Mi patria es la que me dio refugio, tierra, esposa e hijos, respeto, fortuna, amor, una que otra desventura y desilusión. España ya no era la patria mía, sino la de mi amigo Pedro que añoró tanto volver a ella y ahí se quedó.

Después de dar el último adiós a mi amigo, ansiaba tanto volver a mi patria, México, donde tenía todo lo mío, lo que Dios y la Virgen me dieron.

Entonces comprendí que no era un refugiado, era un mexicano.

¿Cuánto dejé? ¿Cuánto me costó? No lo sé. ¡Cuánto aprendí de lo que mi nueva patria me dio, al volver a mi vieja España!

¡Ay chicuela! Puedo morir en paz. Sé que la patria mía no es la que me parió sino la que con sus tetas me amamantó. Secó don Luis sus ojos mitigando su llanto. Luego sacó unos hermosos vestidos coloridos con holanes, una hermosa peineta que me obsequió, y algo que me pareció como una concha de madera que sonaba y hacía un acorde musical cuando él la movía en sus manos.

—¿Qué es eso don Luis? —Unas castañuelas —contestó. —¿Y estos rebozos para qué son? —Son unas hermosas mantillas de mi tierra —dijo él con orgullo. —¡Escarlet, es hora de cenar! —gritó mi abuela. Se me había ido el día en la amena charla con don Luis. Para las vacaciones siguientes de invierno fui a la puerta del zaguán de la muralla.

Don Luis ya no estaba, se había ido a un viaje sin retorno, adonde iremos todos, sin necesidad de ser exiliados o refugiados. Don Luis había muerto, en su patria, su México que no lo parió pero lo amamantó.

Añoranzas de vida sacadas del baúl de los recuerdos.

## MI HISTORIA

AUTOR: RODRIGO FARFÁN DE ASCÓ  
Mención honorífica de la categoría de 13 a 14 años

NO LLOVÍA, EL CIELO estaba despejado y el sol brillaba. La gente caminaba por las calles, todas con un propósito y con un destino. La mayoría con prisa porque probablemente alguien los esperaba, no para cenar sino porque les importaba que regresaran a casa. Ése fue el momento en el que dejé que todos los sentimientos salieran, sin importarme que estuviera en una calle a la mitad de Estambul rodeado de extraños que no hablaban mi idioma y a quienes yo no les importaba en lo absoluto. Nunca en la vida me había sentido más solo, perdido e impotente. No sólo me encontraba en un país que me había aceptado después de dos años en un campo de refugiados, sino que aún no dominaba el idioma y no sabía qué había pasado con mi familia.

Llegué a Estambul hace dos años y medio. Dejé

mi pueblo natal hace cuatro.

Mi pequeño pueblo natal se encontraba a dos kilómetros de la frontera de Irak con Irán. Era un pueblo pobre pero lleno de gente amable. Siempre podías encontrar niños riendo y jugando por las calles y cuando llegaban las lluvias, toda superficie se llenaba de plantas y flores blancas y rosas. Aun cuando no había mucho dinero nadie tenía hambre y todos éramos lo más felices que podíamos.

Durante los años en el campo de refugiados sólo los recuerdos de cómo mi madre nos alejaba a mis hermanos y a mí de las ropas blancas que colgaban del tendedero y de cuando nos horneaba pan que comíamos con nata me lograban sacar una sonrisa.

Mis padres siempre insistieron en darnos la mejor educación disponible y todo se mantuvo en paz, hasta que la Guerra Santa en contra de los talibanes empezó. Mi padre, siguiendo su deber de hombre, dejó el hogar para luchar. Durante dos años esperamos su regreso, escuchamos que había muerto en la guerra y también que se encontraba en algún hospital, pero nunca lo encontramos ni vivo ni muerto.

Cada vez era más difícil mantenernos, algunos días mi madre no era capaz de darnos de comer. La gente del pueblo cada vez estaba más asustada y las noticias de la guerra estaban más cerca de nuestro hogar. Yo ya me había preparado para defender a mi familia, con 12 años de edad no podría hacer mucho pero sí podría ser reclutado. Ésta fue la razón que motivó a mi madre a mandarme junto con un grupo de jóvenes a Inglaterra; después de todo yo tenía un par de primos que ya vivían allá, podría pedir asilo como refugiado.

Sin embargo, nunca llegué a Inglaterra, pero a diferencia de muchos aún sigo vivo. En el campo de refugiados me encontré con muchas personas de diferentes nacionalidades, todos compartimos nuestras historias. La mía aunque no tan violenta como otras es la repetición de una misma y amarga tragedia. Todos huimos de nuestros hogares, todos fuimos maltratados, humillados, todos buscábamos un futuro mejor y vimos a muchos morir en el intento.

Es irónico que en un mapa Turquía parezca estar tan cerca de Irak, podrías pensar que no tardarías más de tres días en llegar de un lugar a otro. En avión se hacen ocho horas, a pie puedes tardar 15 días e incluso puedes nunca llegar. Un grupo de 20 jóvenes salimos una noche y subimos a un camión de carga con un cuarto

escondido. Después de cuatro días llegamos a la frontera de Turquía con Bulgaria, donde un helicóptero y un grupo de policías armados nos estaban esperando. Tres amigos míos ya habían muerto y en cuanto bajamos del camión nos golpearon y nos quitaron todas nuestras posesiones. Después nos llevaron a una cárcel en Bulgaria, donde los policías nos gritaban y nos asustaban diciéndonos que no debíamos dormir porque nos deportarían. Al final sí lo hicieron, pero a un campo de refugiados en Irán. La gente de ahí no nos quería y nos lanzaba piedras e incluso intentaba envenenar nuestra comida.

No permanecí mucho tiempo en ese lugar, por suerte conocí a un reportero o tal vez un misionero, no estoy seguro de quién era o de qué nacionalidad tenía pero era alto y bondadoso. Era la primera persona que nos trataba como humanos después de mucho tiempo. Nos hacía preguntas sobre de dónde veníamos y cuánto tiempo llevábamos ahí.

Este hombre tomó mucho interés en mi caso, no sé por qué. No creo que yo fuera diferente a los demás. No había sufrido tanto como la señora que huía de Sudán y había cruzado el desierto del Sahara pasando sobre huesos de un sinnúmero de personas que no habían logrado cruzar, o aquel otro niño de apenas dos años que había nacido en el campo de refugiados y que no tenía nacionalidad.

Ese hombre contactó a un amigo que a su vez contactó a Derechos Humanos. Él me consiguió los papeles y logré salir del campo de refugiados e ir a Turquía donde sería recibido como refugiado de guerra. No fue fácil, el camino lo tuve que hacer yo solo, no tenía dinero y mi salud estaba muy mal por la falta de agua y comida bajo las cuales había estado viviendo en los últimos años. Ya en Turquía no querían aceptar mis papeles y me mantuvieron en un cuarto durante dos días, sin comida ni agua.

No me permitieron llamar al hombre que me había ayudado ni a su amigo de Derechos Humanos. No vi a nadie durante ese tiempo, ni siquiera me prendieron la luz del cuarto. Pero al final del segundo día un hombre de nariz ganchuda y con lentes me entregó unos papeles y me dijo en árabe «bienvenido a Turquía, ya eres un ciudadano».

No sé si en ese momento lloré más que en esa banqueta. No puedo decir si el llanto que viene de la felicidad y de la tranquilidad de tener un lugar en el que estar es mejor o peor que el llanto que viene de la soledad



y del miedo. En ese momento, sobre la banqueta, durante el día soleado, tuve más miedo que nunca y entendí que la soledad va a estar atada a mí hasta el fin de mis días.

Lloré en esa banqueta hasta que las lágrimas comenzaron a arderme en los ojos y anocheció. Ya no había gente en las calles y los puestos del mercado estaban cerrados. Desde mi lugar podía ver la mezquita azul y Santa Sofía iluminadas al otro lado del Bósforo. Me sentía más vacío y más triste que cuando empecé a llorar. Ahora me encontraba seguro, en un país sin guerra pero sin mi familia.

Me levanté y caminé hasta el pequeño cuarto que compartía con otros tres iraquíes. Si no fuera por ellos creo que no podría continuar. Ese pequeño cuarto sobre una panadería que nos rentaba un turco gordo y malhumorado era un pequeño trozo de Irak en el cual mis otros tres compatriotas y yo revivíamos tradiciones de nuestra tierra. El único lugar en el cual podíamos comer nuestra comida y hablar nuestro idioma sin que nadie nos juzgara, ya fuera con enojo o con simpatía.

## INVISIBLE

AUTORA: ELENA ALEJANDRA OCHOA SALAZAR  
Cuento destacado en la categoría de 17 a 18 años

CAMINABA MUY RÁPIDO POR la banqueta ignorando las miradas que le seguían con desprecio. Francisco a veces creía que en su vida pasada, quizá, había sido una especie de nazi fascista como para despertar tanto odio entre los extranjeros por tener que vivir entre ellos, por algo que él no provocó ni su familia, y en cambio ahora debía de esconderse de los suyos en un lugar extraño.

Casi tuvo que correr hasta el autobús, al escuchar los pasos tras él acelerar, seguidos de gritos ofensivos y palabras burlonas provenientes de unos chicos que lo habían seguido desde la escuela. A su alrededor, la gente sólo los veía pasar, creyendo que era un juego entre un extranjero y un grupo de chicos mayores que él; tal vez algunos sabían que en verdad no era un juego sino actos de odio sin sentido, pero a nadie le importaba. Francisco a menudo pensaba que eso era lo único que no había cambiado al mudar de país: aún la gente lo veía con insignificancia, como si no fuera

un ser humano. Muchas veces se había preguntado si tenía la capacidad de desaparecer a voluntad, pero en cuanto sintió una plasta de lodo llegar hasta su cabeza, creyó que en realidad debía de ver menos tele. Al llegar a casa, se encontró con la misma escena de siempre: su abuelo no paraba de gritarle a su hermana, quien en uno de sus locos sueños de libertad intentó escapar de vuelta a casa, de vuelta a su país, donde la tierra era cálida y suave, donde casi podía escuchar a los árboles hablar los días de lluvia intensa, donde la música inundaba las calles, con todos sus bellos y alegres acordes, así como curaba los corazones rotos en compañía de una guitarra; donde la condimentada comida podía complacer los paladares más exigentes y curar las penas más hondas. Francisco envidiaba a su hermana, deseaba poder tener el coraje suficiente para huir de esas tierras frías y hostiles que les recibieron cuando la guerra comenzó. Al menos Adriana tenía el valor de enfrentarse; en cambio él se quedaba en medio de una oscura ciudad, demasiado pequeño, demasiado cobarde para volver, pero también demasiado cobarde para vivir.

Su abuelo ni siquiera lo notó llegar, al igual que su madre, quien pasaba demasiado tiempo mirando por la ventana, recordando épocas mejores y menos bélicas cuando podía estar junto a su familia, a quien había dejado atrás al huir con sus hijos.

Fue a encerrarse a la cocina, con el pretexto de esconderse, aunque sabía que no haría falta pues nadie lo buscaría, a menos de que alguno de sus compañeros de escuela decidiera tomarse la molestia de correr hasta a su casa para insultarlo, como si él hubiera perdido lo que le estaba pasando... Finalmente hundió la cara entre sus piernas, llorando amargamente.

Tony estaba de mal humor, aunque no era de sorprenderse. Como era costumbre, sus padres no estaban en casa ni ninguno de sus dotados y brillantes hermanos. Encendió su único amigo y compañero, con quien hablaba y compartía sus penas y sueños. En opinión de su hermana, al menos debería comprarse un perro, por lo menos estaría vivo.

Cuando sus hermanos mayores llegaron, apenas y lo notaron; sin embargo, cambiaron el canal sin ninguna consideración, como si Tony fuera parte del mobiliario. A veces Tony estaba casi seguro de que en la vida sólo tenía el papel del mueble, la mesilla de centro o algo así. En casa, por supuesto no era notado, con tres hermanos genios mayores, él no sobresalía en depor-

tes, ciencias o artes, y en la escuela no era un alumno brillante, ni siquiera popular o tan siquiera una lacra, sino que era más gris que el humo. No tenía verdaderos amigos y ni siquiera tenía el valor para conseguirse alguno.

Cuando al día siguiente volvió a la escuela, fue a sentarse de mala gana a su pupitre. Frente a todos, se estaba armando una peculiar escena de la cual parecía que sólo Tony se daba cuenta. Los chicos mayores del colegio habían atrapado a Francisco, el chico extranjero recién llegado. Y lo tenían contra el suelo, escupiéndole y gritándole cosas hirientes.

Tony sintió hervir la sangre en sus venas. Aquello no sólo le parecía bajo —eran cinco contra uno—, sino que lo encontraba repulsivo, no entendía cómo podían actuar de esa forma, pero lo que más le enfermaba era que nadie le ayudaba, ni siquiera él mismo.

De un impulso, Francisco consiguió liberarse y sin pensárselo dos veces estrelló su puño contra la cara de uno de sus atacantes. El resto lanzó una exclamación de sorpresa, y comenzaron a ofenderle de nueva cuenta, exigiéndole que regresara a su asqueroso país y dejara de manchar aquel lugar con su inmundicia familia.

Tony no recuerda muy bien lo que pasó a continuación, pero cuando pudo darse cuenta, descubrió con creciente sorpresa que le había saltado encima a uno de los bravucones, mientras Francisco le rompía la nariz a otro.

El resultado era de esperarse. Los dos chicos terminaron en la enfermería de la escuela, llenos de moretones y cortes, sentados en la sala de espera, uno al lado del otro sin dirigirse una sola palabra.

Tony suspiró con pesadez, pensando que probablemente pronto se convertiría en mueble, e incluso casi podía ver a su brazo adquirir el color de la caoba, cuando Francisco dijo con voz áspera:

—Gracias. El chico se encogió de hombros: —Era lo menos que podía hacer, esos tipos no tenían ningún derecho a hablarte así

—le contestó sin darle importancia, aunque por dentro sentía que su corazón estaba a punto de irse corriendo.

—Aquí la mayoría cree que no valgo nada —le dijo Francisco sin mirarlo a los ojos—, pasan junto a mí como si no existiera, tal vez piensan que con sólo desearlo desapareceré. Había pensado que era invisible, hasta que hoy tú me miraste.

Tony soltó una carcajada. Quizá, por primera vez, de-

jaría de sentirse mueble.

¿Y SI YO FUERA UN REFUGIADO...?

AUTORA: EUGENIA SUÁREZ ATTIE  
Primer lugar en la categoría de 13 a 14 años

RECUERDO ESE DÍA COMO si hubiera sido ayer. —Tienen que irse —dijo papá. —¿Pero, a dónde? —preguntó mi hermana Fátima. —¿Qué no vamos todos? —pregunté yo. —Ése es el otro problema —respondió papá—. Solamente irán tú, tu hermana y su madre. Tu hermano y yo nos quedaremos aquí. —Pero, eso significaría que estaríamos las tres sin ningún cuidado —dije yo. Mi madre, con lágrimas en los ojos, se acercó a mí y dijo: —Aisha, tu padre confía en que tú cuidarás de nosotras, porque eres una niña valiente y honesta. Nunca dejes que nada cambie eso. —¿Papá? —preguntó Fátima—. ¿Ésta es la última vez que te veo a ti y a mi

hermano Ahmed? Nadie tuvo respuesta para esa pregunta. Eso fue hace un mes. No he visto a mi padre ni a mi hermano desde entonces. Ahora estoy lejos de ellos, en otra ciudad. Hoy será mi primer día de escuela, después del papeleo, las filas largas y la busca de un hogar. Hogar para mí es nuestro albergue, donde estamos las tres muy cómodas. Mi mamá empezará a trabajar mañana en un supermercado, y yo cuidaré a mi hermana por las tardes. Estoy sumamente nerviosa por la escuela, de si me aceptarán o no, de si les caeré bien. En mi escuela en Jartum tenía un millón de amigos. Dejé de ir al colegio después de la guerra, y luego regresaba, y luego me salía de nuevo. Así fue por un año. Pero nunca dejé de ver a mis amigos: Devra, Farida, Gia y Azzam. Los extraño muchísimo. Extraño las tardes cuando íbamos al puerto a ver el sol ponerse. Extraño las escondidillas en la escuela. Me pregunto si algún día los volveré a ver.

Nunca supe la razón real por la que me había ido a ese país desconocido cuando ni siquiera pidieron mi opinión, por qué me había tenido que ir yo sola con mi mamá, ni por qué habíamos dejado a Ahmed y a papá en la casa hasta esa tarde. Llegué al albergue de la mano de mi hermana después de la escuela y fui directo a nuestras camas. Ahí no estaba mi madre, pero cuando pregunté me dijeron que había ido al baño. Sobre la cama había una serie de papeles con cifras y hojas en blanco. Pero yo me fijé en la que estaba justo en el centro. Era una carta. Estaba mojada con gotas de agua, como lágrimas. Me decidí a leerla.

Querida Haala:

Sé que quedamos que no nos escribiríamos, pero no puedo no tener contacto con ustedes, son mi familia. El objetivo de este escrito es asegurarte (y a las niñas también) que estamos a salvo. Ahmed se ha unido a la batalla, entonces estoy solo todo el día en la casa. Pienso en ustedes, en mi pequeña Fátima y en mi querida Aisha. Esta guerra nos separó por completo, cuando más nos necesitábamos. Pero lo que me consuela es que sé que hice lo correcto por ustedes mandándolas allá, porque aquí ni siquiera es seguro para Ahmed ni para mí.

No pude seguir leyendo, porque llegó mi madre y me arrancó la carta de las manos. Tenía los ojos muy rojos. —¿Crees que leer las cosas de otros es de buena educación? ¿Te quieres volver una niña deshonesto? ¿Malcriada? —La carta también era dirigida para mí —le contesté. Me soltó una bofetada. Jamás la había visto tan enojada como aquella vez. Salí corriendo. Necesitaba aire libre. Desde ese día las cosas entre mi mamá y yo empezaron a complicarse. Yo llegaba enojada de la escuela (los chicos me molestaban por ser extraña, ya que no me vestía como ellos y no entendía para nada su idioma) y ella estaba estresada en su trabajo, entonces las cosas no iban bien. Fue hasta un día que llegué y mi mamá traía una sonrisa de oreja a oreja. Le pregunté qué pasaba.

—¡Ya con este cheque tenemos ahorrado lo suficiente para rentar un pequeño apartamento en la Calle 5! —dijo con entusiasmo.

—¡Increíble! —le dije.

La verdad es que ya estaba harta del albergue. Nos mudamos una semana después al apartamento. Estaba feo, viejo y en mala zona, pero era mucho mejor que el albergue. Teníamos comida, y teníamos casa y camas, no se podía pedir más. Mi mamá tomó un segundo trabajo por la mañana en el mercado para mantenernos mejor. No podía creer que ya llevara seis meses ahí.

Un día en la escuela, me senté en mi banca a esperar a la clase. Un compañero llamado Conrad se acercó a mi banca. Lo saludé en su idioma y nada más se rió. Entonces tiró mis libros. Los recogí. Vacío mi mochila. La levanté y metí todo. Me jaló el pelo. Le retiré la mano bruscamente. Entonces se enojó. Me empezó a gritar, diciéndome cosas que de alguna manera yo entendía, aunque ese idioma no se me daba. Pero de una cosa sí me di cuenta. Estaba ofendiendo mi cultu-

ra, mi religión, mi país y a mi familia. Y eso no lo iba a permitir. Le dije que se callara. Pero continuó haciéndolo. Lo empujé, me quitó mi cubierta de la cabeza, y me abalancé sobre él. Lo golpeé gritándole que a mí no me volvería a ofender jamás. Se levantó corriendo y fue directo a la dirección. Para ser sincera, no me importó. Ya había aguantado demasiado. Me quité el pelo de la cara y me senté en el pupitre de nuevo. No habían pasado ni cinco minutos cuando me llamaron a la dirección.

Me castigaron, por supuesto. Mi mamá dijo que estaba orgullosa de mí por haber defendido mi cultura y mi país, pero que los golpes no eran la solución. También que no quería que me metiera en problemas. Yo sólo me quedé sentada, asintiendo callada. Entendía a la perfección. Había golpeado a un niño y me odiarían más en el colegio desde ahora. Pero ese sentimiento de satisfacción no me lo quitaba nadie.

No pasó lo que creía. Era más respetada en el colegio, no me ofendieron ni una vez desde entonces. No por lealtad sino por miedo. Pero para ser franca, eso ya no me importaba.

Una semana después, llegó una carta de mi padre. Decía lo mucho que me extrañaba, lo mucho que le gustaría tenerme en sus brazos, que nada se comparaba con cómo se sentía sin nosotras. Pero el final de la carta fue lo que me impresionó. Ahmed se había ido a la batalla. Eso lo sabía. Pero la carta decía que jamás regresó. Se le había dado por muerto en un bombardeo. No se por qué, pero en ese momento no pensé en Ahmed. Pensé en mi padre. En mi pobre padre solo, en cómo se las iba a arreglar sin nadie.

Pero luego pensé en mi hermano, en el chico que me enseñó a hacer tantas cosas, que me acompañó en tantos momentos, y lo peor fue que no estuve ahí para despedirme. Pero supe que el no murió en vano. Murió en su honor.

Después de dos horas de llorar, decidí darle la carta a mi mamá. Por una extraña razón, a ella no le habían avisado. Sólo había llegado una carta, y era para mí.

Al final se la di. Lloró toda la noche, y le doy la razón. No pude dormir, salía del cuarto a consolarla, y regresaba y dormía un poco. Pero hubo un momento en el que ya no podía cazar el sueño. Sólo me senté junto a la ventana y la abrí un poco, de manera que el aire llenara mi cara. Entonces me hice la pregunta: ¿Alguna vez iba a salir de ahí?

AUTORA: MÓNICA CELESTE LAGUNA GONZÁLEZ  
Segundo lugar en la categoría de 13 a 14 años

HACE YA TIEMPO QUE pasó todo y hoy me doy cuenta de lo presente que me parece aquello. Veo a la gente, los caminos. Continúo escuchando el llanto de los niños y sus madres. Sigo respirando el polvo en el aire y ese pestilente aroma de la desgracia.

Mi nombre es Lubji y nací en el seno de la tribu chizumulu residente cerca del lago Bassa, en el seno de una familia completa; primogénito de la primera esposa del cazador líder: el elegido. En el futuro, como mi padre, tendría que dirigir a toda la tribu, era el siguiente eslabón de una extraña dinastía.

En lo personal, jamás presté mucho interés a ese futuro tan anunciado para mí, hasta que llegó el momento. Nunca supe exactamente cuándo nací, pero debió ser en el mes de mayo... de aquellos años que preferiría no recordar. Cuando cumplí 13 años, a la vez que mi mejor amigo, Senitje, ambos enfrentaríamos la prueba más dura de nuestras cortas vidas pues, según nuestras tradiciones, dejaríamos de ser niños. Nos convertiríamos en hombres.

Así que fuimos conducidos hacia las partes más alejadas de la tribu, dejamos atrás el lago que nos vio crecer y llegamos a los altos del río Zambeze. Para ambos era la primera vez que nos alejábamos tanto de los que amábamos. Mi padre, junto con el padre de Senitje, y el brujo de la aldea, nos dijeron algunas palabras y se marcharon. Nuestro reto era sobrevivir hasta que llegara la cosecha, en septiembre.

Ojalá hubiera puesto más atención en aquellos momentos, para recordar la última vez que hablaría con mi padre, para recordar los rostros orgullosos de nuestros padres. Ojalá.

De cualquier forma, Senitje y yo estábamos emocionados, preparados y deseosos del mañana. Nuestro primer problema lo encontramos cuando llegó la hora de dormir. ¿En dónde dormiríamos? Improvisamos con hojas de un gran árbol dos lechos, y ahí esperamos hasta que llegara el día siguiente.

Pasaron los meses, se acercaba septiembre y Senitje y yo estábamos completamente listos. Aprendimos a ganarnos la comida, a crear lo necesario para sobrevivir, a existir. Pero jamás imaginamos lo que había sucedido, y ni todas las experiencias, ni haber superado a la muerte más de una vez en ese tiempo nos prepa-

rarían para lo que se nos venía.

En septiembre de 1977, después de la independencia de Mozambique, comenzó un proceso que tardaría bastante en concluir y, sobre todo, sería de las situaciones más horripilantes del siglo XX: la Guerra Civil mozambiqueña.

Durante ese septiembre, el Frente de Liberación Mozambicano (FLM) tomó los campos del norte de Mozambique, tomó el caudal del río Zambeze y a finales de agosto estaría llegando al lago Bassa; con ello, comenzaría la erradicación étnica, la eliminación de diversas tribus, entre ellas los chizumulu. Ellos se preparaban para la guerra, pero la idea de una guerra para los chizumulu era demasiado reducida para lo que estaban a punto de enfrentar.

El grupo armado contaba con el apoyo de países extranjeros, por lo cual sus "adelantos" eran extremadamente superiores a los que tenían sus enemigos. Mientras los chizumulu entraban en trance unos días antes de la llegada del enemigo, el FLM afinaba sus rudimentarias tácticas, pulían sus rifles y recibían parque de parte de ciertos grupos extranjeros.

Entre tanto, Lubji y Senitje bajaban por el caudal del Zambeze, iban felices al encuentro de sus familias y en espera de la aprobación de su gente. Ya eran hombres.

La mañana en que Lubji y Senitje se preparaban para llegar hacia su aldea, ninguno de los dos sabía cómo cambiarían sus vidas desde ese instante.

Las despiadadas fuerzas armadas del FLM arribaron al lago Nyassa antes de que el sol diera sus primeros rayos. Los chizumulu estaban a la espera de su destino, y lo afrontarían con el valor con el que se enfrentaban a las bestias salvajes de la jungla. El ataque del FLM fue brutal y precoz; a los primeros rayos del sol el FLM ya se había retirado del lugar. El lago Bassa era de ellos. Los primeros rayos del sol dejaron entrever las consecuencias de una guerra civil inútil. La aldea estaba completamente destruida, había muertos por doquier y, sobre todo, no quedó ni rastro de vida.

Al mediodía llegaron al lugar Lubji junto con Senitje, y lo primero que encontraron a su llegada fue una escena terrible: los animales de rapiña sobrevolaban el área, las chozas estaban completamente reducidas a cenizas, había muertos por donde se mirara y entre ellos, convaleciente, encontraron al padre de Lubji, quien al verlo junto con su amigo sólo atino a reír y murió sobre un charco de sangre, feliz de ver a su hijo convertido

en todo un hombre y sabiendo que él llevaría la dinastía chizumulu en sus hombros.

No quedó nadie vivo, pero no podían permanecer ahí, puesto que el FLM no tardaría en regresar al lugar en búsqueda de sobrevivientes, si es que quedaban.

Las extrañas sensaciones que tuvieron ambos fueron completamente nuevas. Ni siquiera el tiempo lejos de casa los preparó para todo ello. Frustración, dolor, impotencia, odio... coraje. Todo se resumió en un deseo conjunto de ambos: venganza.

Corrieron, se adentraron nuevamente en la selva, pero en un claro ambos se detuvieron.

Lubji reflexionaba sobre lo que estaban a punto de hacer. Senitje se detuvo también:

—¿Por qué nos detenemos? Debemos vengar a nuestra gente —pero Lubji pensativo contestó:

—Nuestra mejor venganza es sobrevivir, encontrar otra vida y seguir adelante... como lo haría un buen cazador chizumulu.

Retomaron el camino, pero esta vez no paralelo al Zambeze. En esta ocasión ambos, con sus harapientas ropas, con su corta edad y con el alma destrozada, intentarían llegar a un lugar nuevo. Lubji le había dicho a Senitje que un conflicto de las personas del sur siempre es «organizado» de manera diferente. Senitje también comprendía que el conflicto era completamente de las tierras del sur, pero ninguno de los dos entendía completamente lo que planeaban hacer a continuación. Como dos jóvenes de corta edad, decidieron alejarse de la zona, evitar el problema. Pero no entenderían la magnitud de sus acciones.

Acordaron dirigirse hacia el oeste, dejando las montañas donde veían salir el sol cada amanecer. Pero ninguno imaginaba que se dirigirían a otro país, en donde todo su entorno sería diferente, sería comenzar desde cero, conocer a nuevas personas, pero sobre todo, comenzar una nueva vida iniciando, como la mayoría de las cosas en África, con problemas.

Tras cuatro días de viaje a marchas forzadas, dejaron atrás el FLM, el lago Bassa y la tierra que los vio nacer. Pero al atardecer del cuarto día encontraron una nueva traba en su camino: la frontera de Zimbabwe.

Estaban frente a un paso aduanal, con una pequeña caseta al lado de un portón imponente, cubierto completamente por alambre de púas. Sobre el portón había una serie de garabatos, como un letrero, que no comprendía ninguno de los dos. En los extremos de aquella enorme puerta comenzaba una cerca que

ocupaba hasta donde alcanzaba la vista, construida también con alambre y custodiada por algunos soldados cada cierta distancia.

Ni Lubji ni Senitje entendían qué era un paso aduanal, y mucho menos entendían lo complejo de esta nueva escena. Llegaron a las afueras de un pueblo, cuyo nombre no recordaría ninguno, y se encontraron con que no eran los únicos que trataban de huir de la situación de su tierra. Mujeres cargando bultos enormes con sus hijos tomados de la mano o cargándolos. En algunos casos, las manos no alcanzaban para mantener cerca a los hijos de madres desesperadas.

Entre todo ello, también habían eventos aún más complejos y un griterío que hubiera sido al menos interesante si Senitje o Lubji hubieran entendido al menos una palabra de todo aquel escándalo. Ambos permanecieron parados, silenciosos contemplando a la gente sin emitir palabra alguna.

Senitje, al ver todo eso y después de unos momentos, se volvió hacia Lubji y le dijo:

—Tenemos que cruzar esa línea, es obvio que el otro lado de la cerca augura algo mejor, por eso todos esperan pasar de ese lado.

Lubji comprendió inmediatamente y ambos se alejaron del lugar para pasar la noche, cosa que no harían, pues notaron que al esconderse el sol los soldados se retiraban de sus puestos, dejando sólo un guardia en la pequeña caseta. Era el momento de avanzar.

Se alejaron de la caseta y del portón y se dirigieron hacia la parte derecha de la cerca. Desde ahí, Senitje se adelantó a trepar seguido por Lubji, pero cuando ambos estuvieron en la parte más alta de la cerca se vieron deslumbrados por una lámpara que apuntaba desde la caseta. Lubji se apresuró a bajar e inmediatamente comenzó a correr hacia los pastos altos que estaban enfrente, seguidos de un pequeño bosque. Corrió lo más rápido que pudo sin voltear hacia atrás, hasta que escuchó un estruendo con el que Senitje, que seguía sobre la cerca, atorado, desfallecía estrepitosamente, y su joven cuerpo colgaba tintineante de la cerca, medio alumbrado por el clareado matutino, el sol comenzaba a destellar detrás de las montañas que habían dejado antes. Seguramente les hubiera gustado comprender el letrero sobre el portón: «se disparará a quien no cruce de forma legal el paso».

Al contemplar aquella imagen, al ver a su mejor amigo colgar inerte de una cerca, se llenó de coraje y sus ojos negros se llenaron de lágrimas mientras comen-



zó a escuchar más disparos entre el nuevo amanecer. Cada ráfaga de balas que le perseguían le animaba aún más a correr con todas sus fuerzas, hasta que dejó de escuchar aquellos disparos, pero no descansó ni se detuvo porque sabía que al hacerlo lo atraparían. Y siguió hacia adelante hasta que amaneció completamente. Ya estaba en territorio de Zimbabwe.

El volver a comenzar de nuevo, dejar atrás el pasado, es algo que tuvo que sobrellevar Lubji a sus escasos 13 años.

Dejando atrás la terrible bienvenida a Zimbabwe, Lubji se adentró en el nuevo territorio, encontrando directamente el poblado de Luangwa, en donde encontró a algunas personas, que la primera ocasión que las miró, corrió rápidamente a esconderse; tenían uniformes como el soldado que asesinó a Senitje, pero los uniformes de éstos eran algo diferentes: en la cabeza portaban un casco de color semejante al cielo. Los cascos azules custodiaban el poblado.

Lubji corrió hacia un pequeño contingente de estos soldados cuando, desde un vehículo automotor, comenzaron a repartir comida entre la gente. Fueron los primeros uniformados a los que Lubji dejó de temer. Uno de los soldados se dirigió hacia Lubji, el único joven que parecía no ser de ahí; le dijo algunas palabras que no comprendió y lo tomó del brazo. Lubji trató de huir desesperadamente, trató de zafarse de la fuerte mano de aquel hombre, pero su debilitado cuerpo no sería capaz de tal cosa. Al estar sujeto por el soldado, Lubji sólo recordó aquella imagen de su amigo.

Si tan solo hubiera entendido lo que decía aquel soldado: «¡Te vamos a ayudar, sé ve que vienes de Mozambique... aquí, desde hoy, eres un refugiado».

Lubji hoy en día tiene más de 45 años, y cuenta su historia a algunos que son pacientes y la escuchan. Él ya no vive en Mozambique, jamás regresó desde aquel 1977, pero tiene la esperanza de algún día hacerlo. Él es de los pocos chizumulu que aún existen, los cuales no superan la docena; todos viven lejos de Mozambique, además de que ninguno recuerda a un tal Lubji, o tal vez prefieren no hacerlo, no recordar al «elegido» que para ellos jamás volvió.

La vida de Lubji en una nueva tierra fue enteramente difícil, prueba tras prueba que la vida le presentaba, las cuales superaba. Llegó a Zimbabwe sin poder siquiera comunicarse con alguna otra persona; se adentró en un país con costumbres completamente diferentes a las suyas, sin un lugar donde dormir, sin compañía al-

guna. Solo.

Lubji aprendió a hablar inglés antes que shona, la lengua de Zimbabwe, y consiguió de alguna forma el apoyo de esos soldados a los que les agradecía tanto; poco después supo que eran los llamados «cascos azules».

Afrontar una nueva vida es en extremo complejo, se trata de un paso difícil, no sólo por lo aventurado que es todo lo nuevo, sino por lo que se deja atrás. Lubji dejó atrás un padre, una familia, un destino, una comunidad, una vida; dejó a su mejor amigo, dejó años de felicidad que cambió por tiempos de lucha.

Pero algo que nunca olvidará es lo que su padre le dijo: «Los chizumulu no son diferentes a los demás, sólo que tú tienes un futuro y debes luchar por él».

## MIS ÁNGELES

AUTORA: ISABEL BARBA LÁZARO  
Primer lugar en la categoría de 15 a 16 años

—México. —¿Qué? ¿Cómo? —México es el lugar donde estás, aquí es donde te ha colocado la ONU. —¿Cuánto tiempo voy a estar aquí? —No sé, no podría decirte. Ya son tres semanas desde que pasó, desde que perdí todo: mis amigos, mi escuela, mis papás, mi hermano, mi casa. Perdí todo en el terremoto. Me llamo Ertha en honor a Ertha Pascal-Trouillot, la primera y única mujer que ha ocupado la presidencia en Haití. Tengo 14 años. Yo vivo, o mejor dicho, vivía en Puerto Príncipe, Haití. Eran las 16:00 horas, yo andaba en mi bicicleta, mis amigas estaban haciendo la tarea. Cuando pasó, la tierra se empezó a mover. El oficial de Jamaica me dijo que se llamaba «terremoto». Él me llevó con un grupo de niños de diferentes edades, todos lloraban desconsoladamente. Los oficiales me dieron la peor noticia de mi vida: toda mi familia murió en el terremoto. Nos subieron a un barco pequeño. En él había muchos niños, y uno dijo que nos iban a poner en adopción. Yo no quiero, yo ya tengo a mis papás.

—¡Hola Ertha! Soy la doctora Rodríguez. —¿Doctora? ¿De qué? —Psicología. —¿Qué? No estoy loca —contesté con lo primero que se me vino a la mente. —No, claro que no. Pero te queremos checar para ver si te podemos llevar a un centro de adopción. —¿Qué? ¿Qué? ¿Qué? —las únicas palabras que pude decir—. Yo no quiero otra

familia. Yo quiero a mis amigos, a mi hermano Luis y a mis papás. Te preguntarán cómo sé español. Bueno, primero quiero aclarar que mi familia tenía buen nivel económico; yo tenía casa, dinero y ropa. En la escuela me enseñaban criollo haitiano, francés y un poco de español.

Al llegar al orfanato me presentaron a muchas niñas y cada una con una historia que contar. Dormía en un cuarto muy grande, en él dormimos unas 20 niñas.

Hoy, la primera noche, ha sido muy difícil y dudo que cambie. El principal problema es que no hablo muy bien español y las niñas hablan muy rápido. Y además todo es muy diferente, yo estoy acostumbrada a que mi mamá todas las noches me leyera un cuento.

—Cómo extraño a mis papás —susurre para que nadie me oyera. No quiero que nadie piense que soy una llorona. Quiero que piensen que soy fuerte, de esa manera saldré más rápido de aquí y si tengo suerte tal vez encuentre una familia. Pero tengo miedo, soy tan diferente de las demás niñas en todo: color de piel, yo soy mucho más alta. Tengo miedo que me vayan a juzgar por como soy. Mi deseo es tener nuevas amigas. Espero tener suerte mañana que vaya a la escuela.

\*\*\*

Por las cosas que están escritas en el pizarrón supongo que es clase de matemáticas. El nivel académico está mejor que en Haití. Soy la más grande en mi clase y lo más seguro es que sea la menos inteligente.

—¿Cómo te llamas? —me atreví a preguntarle a una niña rubia que se sienta a un lado de mí.

—Guadalupe, pero todo mundo me dice Lupita. ¿Y tú? —Ertha. —¡Qué raro nombre! —respondió con una risita entre dientes. Me regresé a mi lugar inmediatamente me dio mucho coraje que se riera de mi

nombre, del nombre que mis papás eligieron para mí. La quería golpear pero me contuve, no quería meterme en problemas en mi primer día de clases. El resto de la hora me la pasé pensando qué estaría haciendo ahora en este momento en Haití.

A la hora del receso, todos mis compañeros salieron del aula; yo me quedé sentada, no sabía qué hacer. Hasta que sentí que alguien me miraba, así que levanté la vista para ver quién era.

—¡Hola!, mi nombre es Juan —Juan, un niño alto, moreno y de ojos cafés muy grandes.

—¡Hola!, yo soy Ertha —le contesté. —Me contaron que vienes de Haití. Debes extrañar mucho tu casa y a tu familia. —Mi casa está en el piso o en un basurero y mi familia muerta.

—¡Cuánto lo siento! —Juan me abrazó. Lo que sentí fue impresionante, fue la primera vez que me sentí querida desde el terremoto. Luego agregó—, hace nueve meses mi hermano pequeño, el Güero, falleció. Yo siempre digo que él es mi ángel y que todos los días me cuida y me abraza. Tú debes ser muy afortunada, todo el tiempo te abrazan tres personas al mismo tiempo, todo el día.

Las lágrimas querían salir de mis ojos pero yo no quería, me mordí el labio para no llorar. Miré la cara de Juan y no pude más, una lágrima resbaló por mi mejilla y luego otra y otra. Juan estuvo ahí todo el tiempo a mi lado. ¡Juan, mi primer amigo en México! Pero espero que no sea el último.

Esa noche medité todo lo que había pasado en los últimos días y, lo más importante, lo que debo de cambiar para tener más amigos y posiblemente logre tener una familia. No sé qué hizo Juan ese día, pero cambió mi forma de pensar, me dio el ánimo para seguir adelante.

\*\*\*

Al día siguiente, en la escuela, Juan me presentó a sus amigos y empecé a identificarme con ellos. En especial, con una niña llamada María. María me aconsejó hacer deporte o integrarme a un club para conocer a más personas y mantenerme ocupada durante la tarde. Lo primero que se me ocurrió fue el fútbol, ya que soy rápida. Ese mismo día, al terminar la escuela, fui a mi primera práctica de fútbol. No me fue muy bien, ya que no soy muy buena.

Al regresar al orfanato, me llegó la noticia de que había una nueva niña en el orfanato, era una pequeña de unos 12 años. Tenía la cara roja de tanto llorar. A la pequeña niña la situaron en la cama junto a la mía. Después de unos 10 minutos de estar observándola me armé de valor y le pregunté su nombre.

—Paola, me llamo Paola. —Mucho gusto, yo me llamo Ertha —trataba de sonar dulce para calmarla—. ¿Me quieres contar lo que te pasó? —En un tiroteo que hubo en la calle, por error le dieron a mi mamá —respondió con dificultades. —¿Y tu papá?

—Yo nunca conocí a mi papá —contestó entre dientes con una lágrima saliendo de sus ojos.

El resto de la tarde la pasé con Paola, platicamos de todo. A la hora de dormir, noté que Paola llevaba consigo una foto entre sus manos y pude identificar a una señora joven de unos 30 años. Me imaginé que era su mamá pero no le quise hacer más preguntas. Al menos no ese día.

Esa noche Paola lloró mucho, en la madrugada decidí ir con ella y me senté a un lado de ella. La acompañé toda esa noche porque yo sé por lo que está pasando.

\*\*\*

Los próximos días no fueron tan diferentes, María se convirtió en mi mejor amiga y jugamos basquetbol juntas y nos divertimos mucho. Pero entre más tiempo pasaba con Paola me encariñaba más con ella, tanto que llegué a creer que era mi hermanita. Si ella lloraba, yo lloraba; si ella reía yo reía.

Un día Paola me despertó a media noche, me pidió que la acompañara con la señorita Graciela. Ella era la encargada nocturna en el orfanato. Paola no se veía bien, estaba pálida de la cara y tosía mucho, parecía que tuviera problemas para respirar. La señorita Graciela se llevó a Paola al hospital, y las quise acompañar pero no me lo permitieron y me mandaron a dormir. El día siguiente fue sábado y yo estaba ansiosa por ver a Paola pero ella no había llegado. Caminando por los pasillos, la señorita Graciela me llamó a su oficina.

—Ertha —dijo la señorita Graciela con una voz tan tierna. —¿Cómo está Paola? —fue lo único que pude decir. —Paola sufrió un ataque de neumonía y tristemente falleció. Sentía que mi mundo se iba abajo. Primero mi familia y ahora «mi hermanita». La noticia fue un duro golpe para mí. Me regresé a mi cama y dormí. Paso el sábado, el domingo y el lunes, cuando finalmente el martes decidí ir a la escuela. En la escuela lo primero que hice fue contarle lo sucedido a María.

\*\*\*

El viernes de esa misma semana, se acercaron a mí una pareja ya grande y me empezaron a hacer algunas preguntas, a las cuales yo respondí con toda sinceridad. Hubo algo de ellos que me agradó mucho, pero no me hice ilusiones. Esa misma pareja empezó a frecuentar el orfanato y siempre llegaban a platicar conmigo. Me contaban de todo y yo a ellos igual. Con el tiempo los conocí mejor, ellos me pidieron que los llamara Margarita y Vicente.

Dos meses después, un sábado, llegaron Margarita y Vicente; me entregaron unas flores y me dieron la maravillosa noticia de que me querían adoptar. Lo primero que hice fue llorar, pero por primera vez en mucho tiempo fueron lágrimas de alegría.

Lo más difícil de la adopción fue que iría a una escuela diferente y perdería el contacto con mis amigos de la escuela y del orfanato. El primer día como hija de los señores Martínez fue inolvidable y al llegar a su casa ya me tenían un cuarto preparado.

—Otra nueva escuela, nuevos compañeros. Me tengo que adaptar de nuevo —fue lo que dije antes de entrar a clases. En la nueva escuela fue muy fácil adaptarme e hice buenos amigos rápidamente.

Ahora vivo con los señores Martínez como hija única. Yo sé que son una pareja de edad avanzada y que su hora final puede llegar en cualquier momento, pero yo estoy lista para

cuando eso suceda. Yo sé que cuando esto suceda, voy a tener más ángeles que me cuiden desde el cielo. Porque mis ángeles me ayudaron a seguir adelante y llenarme de fuerza. Cada vez que me siento triste me acuerdo que Luis, mis papás y Paola me abrazan todo el tiempo y para mí eso es suficiente.



#### 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Delors J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Ediciones UNESCO. México. EPT/PRELAC – Unesco. (2007) Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. En <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>.

Instituto Nacional de Derechos Humanos (2011). Primera Encuesta Nacional de Derechos Humanos. Santiago. Medina Quiroga C. (2008). La Situación de los Niños y Adolescentes en Chile a la Luz de las Observaciones del Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas al Tercer Informe Periódico de Chile. En [www.cdh.uchile.cl/anuario04/7-Seccion\\_Nacional/1-Medina\\_Cecilia/Cecilia\\_Medina.pdf](http://www.cdh.uchile.cl/anuario04/7-Seccion_Nacional/1-Medina_Cecilia/Cecilia_Medina.pdf)

Ministerio de Educación (2009). Currículum, Objetivos fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización. Chile. Montealegre. H. (1992). La enseñanza de los derechos humanos. En [www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/67/pr/pr29.pdf](http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/67/pr/pr29.pdf) Montealegre. H. (1999). Política, Democracia y derechos Humanos. Revista Perspectivas. En política, economía y gestión. En [www.dii.uchile.cl/~revista/revista/vol2/n2/06.pdf](http://www.dii.uchile.cl/~revista/revista/vol2/n2/06.pdf) Nava Cortez, A. Editor. Cuentos de jóvenes sobre personas refugiadas ¿Y si yo fuera una persona refugiada...?. México. 2010. Nicoletti. J.A (2007). Derechos humanos en el mundo contemporáneo. En Revista Iberoamericana. De educación. No 42. Marzo 2007. [www.rieoei.org/deloslectores/1618Nicoletti.pdf](http://www.rieoei.org/deloslectores/1618Nicoletti.pdf) Osorio Vargas. J (2000). <http://www.pdhre.org/rights/children-sp.html> - top La educación de los derechos humanos en Chile durante los 90. En: [www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/iidh/cont/29/pr/pr8.pdf](http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/iidh/cont/29/pr/pr8.pdf). Rojas. P. Horror y olvido, Violencia de Estado, Derechos humanos y Salud. En [www.derechos.org/nizkor/chile/libros/poderll/cap5.html](http://www.derechos.org/nizkor/chile/libros/poderll/cap5.html) VV.AA. «Los derechos humanos de los niños y jóvenes». Movimiento de los Pueblos para la Educación de los Derechos Humanos [www.pdhre.org/rights/children-sp.html](http://www.pdhre.org/rights/children-sp.html) Zalaquett. J. (2010) Los fundamentos de los derechos humanos, su evolución y los desafíos actuales. En [www.cdh.uchile.cl/articulos/Zalaquett/fundamentos\\_derechos\\_humanos.pdf](http://www.cdh.uchile.cl/articulos/Zalaquett/fundamentos_derechos_humanos.pdf)

**TEMÁTICA 2**  
PARTICIPACIÓN SOCIAL JUVENIL

## **PARTICIPACIÓN SOCIAL JUVENIL**

### **FICHA SINTÉTICA MÓDULO: PARTICIPACIÓN SOCIAL JUVENIL**

#### **Resumen de temática**

Se propone una discusión del concepto de participación como derecho, como capacidad de transformación de las condiciones de vida y proceso de aprendizaje. Lo que implica una tarea formativa: el saber participar. Se propone, también, un modelo participación según niveles de empoderamiento de los que participan. Se incluye información diagnóstica sobre participación en adultos y jóvenes y tipo de organización a la cuales adscriben.

#### **Objetivo/propósito**

Comprender la noción de participación como un derecho y un proceso que, en tanto formativo y formador, debe ser conocido y guiado, con el fin de fortalecer y promover su ejercicio en el espacio escolar.

#### **Conceptos clave**

Participación, derecho a participar, aprender a participar.

#### **Sesiones**

Se proponen dos sesiones de trabajo en modalidad de taller, con una duración promedio de 90 minutos cada sesión, con actividades de trabajo colectivo. Se plantea un trabajo de identificación de situaciones que dificultan la participación en la escuela. Luego se postula una propuesta, a nivel de definiciones, de Proyecto Colectivo para mejorar la comunidad (escolar o local).

Se considera una sesión de Cierre y Evaluación del

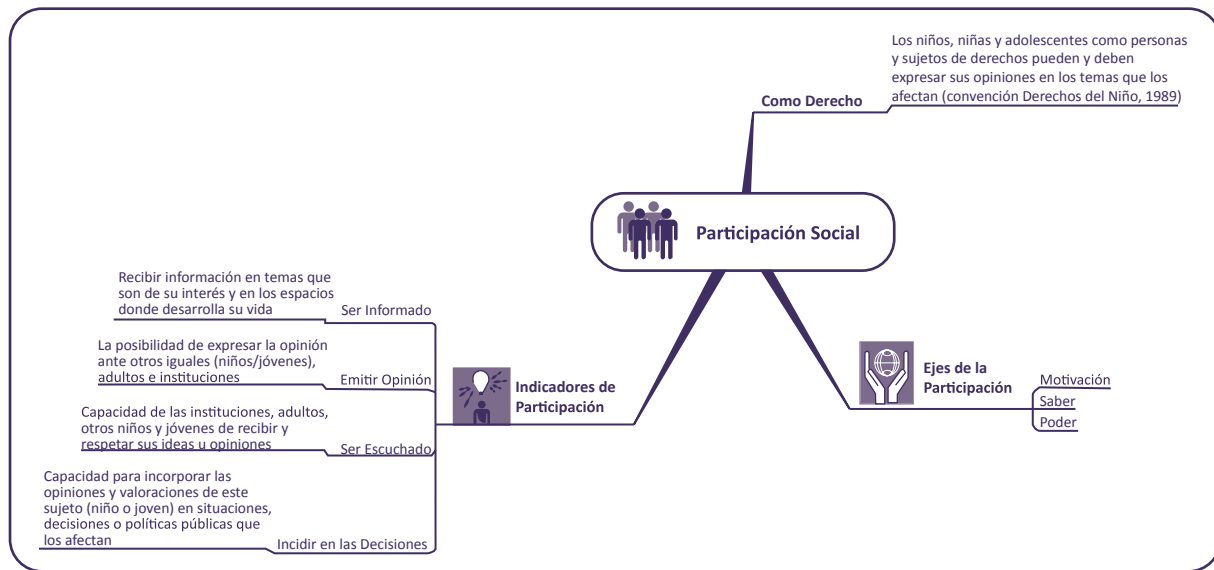
módulo, de 90 minutos, donde se proponen dos actividades evaluativas distintas, puestas a consideración del/la docente y según los intereses y necesidades del módulo.

En general se requieren materiales y soportes, tales como:

- Computador
- Data Show
- Sonido (subwoofer para sala)
- Fichas con problemáticas de participación (trabajo grupal)
- Papelógrafo/Pizarra con cuadro de problemáticas identificadas.
- Ficha de identificación Proyecto Grupal
- Fungibles para Afiche: papelógrafo, plumones, diarios/revistas, tijeras, pegamento.
- Copias de Noticias de prensa escrita para trabajo en grupo (evaluación).

## **Materiales**

# MAPA TEMÁTICO PARTICIPACIÓN SOCIAL JUVENIL



## 1. DESCRIPCIÓN

En el mundo de hoy, hay pocas personas que objetarían aquella idea básica y simple, que señala que la participación es una habilidad y un componente básico de cualquier visión de un mundo mejor. Por eso, siempre se está intentando alcanzar la meta de la participación. Sin embargo, esta idea casi universal en el discurso formativo, social, cultural y político, suele tener muchas dificultades de realización. Es la vieja tensión entre la teoría y la práctica; entre el deber ser y el ser; entre la norma y el derecho. Es valorada, pero no necesariamente se está motivado o puede ocurrir que no se sepa cómo participar. Por esto, a ratos pierde su brillo como promesa: participar sí, transformar no; el discurso funcional. Querer, saber y poder participar parece ser la triada mágica que provee a las personas y sus organizaciones de capacidades reales para decidir sobre sus vidas presentes y futuras, sobre ese ideal de mundo de vida mejor.

En este espacio, se abordarán algunas claves que son fundamentales para saber, saber hacer y ser en el contexto de este derecho. El cual es una habilidad social que puede y debe ser formada, para permitir el desarrollo de la competencia de ciudadanía y democracia.

Como se observa, este es un tema más complejo de lo que se suele estimar y, también se debe tener presente que la participación, puede verse y analizarse, tanto como un derecho fundamental, como un proceso que requiere de formación sistemática y de posibilidades de ejercicio en espacios tan importantes como lo es la escuela o liceo.

### a) ¿Qué es participar?

Se dice que el concepto de participación tiene muchas definiciones, que es polisémico, pero tampoco se

trata exclusivamente de una cuestión de conceptual ni de lenguaje, sino más bien, de un tema con base ético-cultural. Por lo mismo, está permanentemente sujeto a revisión respecto de nuestras creencias, sistemas de valores, estilos y sentido que le damos u otorgamos a las relaciones humanas que construimos. Dicho de otra manera, el concepto sigue siendo el mismo y somos nosotros —las personas, las instituciones, sistemas políticos y sociales— los que lo acomodamos a nuestra matriz de intereses, problemas, motivaciones y expectativas.

Según Sartori, la participación está en el centro de la ciudadanía y ha sido entendida como el conjunto de actividades voluntarias mediante las cuales los miembros de la sociedad participan en la selección de sus gobernantes y directa e indirectamente en la elaboración de la política gubernamental. En tanto que participar en la esfera pública, significa la búsqueda de influenciar mediante la actuación en el espacio colectivo (la sociedad, la agrupación, el Centro de Alumnos) donde los ciudadanos interactúan con otros mediante los recursos del discurso y la persuasión, descubren sus identidades y deciden mediante la deliberación colectiva acerca de temas de interés común.

Es por ello, que la participación de niños y adolescentes, que desde el año 1989 la Convención de los Derechos del Niño, introduce una mirada comprensiva acerca de cómo entenderla jurídica, social, culturalmente y en relación con la condición de **sujeto de derechos** de niños, niñas y adolescentes. Con tal propósito, la Convención, destaca algunos principios básicos y fundamentales que debe poseer toda política pública a favor de la niñez y la adolescencia y sus derechos. Uno de estos principios fundamentales es la participación y señaló:

*«Los niños, niñas y adolescentes como personas y sujetos de derechos pueden y deben expresar sus opiniones en los temas que los afectan. Sus opiniones deben ser escuchadas y tomadas en cuenta para la agenda política, económica o educativa de un país».*<sup>6</sup>

Sin embargo, participar requiere como condición de posibilidad, el cultivo y ampliación de habilidades más pequeñas y funcionales y que son relevantes para el desarrollo de los niños y jóvenes estudiantes. Para ello,

se necesita que estas habilidades se ejerciten y fortalezcan a partir de la intervención educativa que se desarrolla en el aula y cuyo descubrimiento, mejoramiento y puesta en acción en el ámbito escolar, constituye también un aporte a la calidad de relaciones sociales que se construyen en el espacio escolar. Son habilidades y destrezas que su cultivan con la participación, en la intervención educativa:

Destrezas que se potencian en el desarrollo de prácticas participativas:

- De comunicar y expresar ideas.
- De escuchar y ser escuchado.
- De expresar su opinión y crítica ante los demás. De trabajar/cooperar en grupos.
- De representar al grupo ante las autoridades.
- De aceptar las opiniones distintas de las propias.
- De relacionarse con otras personas.
- De crear o inventar.
- De mostrar y expresar afecto.
- De tener confianza y seguridad en sí mismo.
- De comprometerse en la realización de diversas iniciativas.
- De comprometerse en causas justas.
- De interactuar en grupos mixtos.
- De organizar actividades.
- De defender sus derechos y los de otros.

---

<sup>6</sup>ONU: Convención sobre los Derechos del Niño. Artículo 12. 1989.

## b) La participación como valor

Buscando dejar expresado los aspectos esenciales de esta práctica y siguiendo a quienes han tenido un amplio desarrollo en esta materia,<sup>7</sup> podemos destacar los siguientes elementos que devienen de este concepto en su dimensión valórica:

- La participación social constituye un valor en sí misma. Es decir, es una cualidad que los/las jóvenes y todas las personas deberían desarrollar, puesto que favorece y fortalece la construcción de una cultura democrática. Se puede referir a ella desde una perspectiva formal o jurídica, pero su esencia forma parte de los objetivos formativos más importantes que niños(as), adolescentes y adultos(as) deben incorporar a su capital cultural de ciudadano.
- La participación social es un medio, no un fin en sí misma. Las cualidades, los valores, los discursos participativos deben conllevar realizaciones. La participación permite intervenir en la vida social de cualquier comunidad, grupo o colectivo. Se constituye en una herramienta al servicio del ejercicio y desarrollo de la ciudadanía.
- La participación social es un derecho fundamental. Es reconocido por la Constitución de la República de Chile y por variados instrumentos internacionales — como la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención de los Derechos del Niño—. Se salvaguarda su efectividad y desarrollo en distintos espacios de la vida y las políticas públicas de nuestro país, tales como, la familia, los espacios educativos, los espacios institucionales y la comunidad.
- La participación social es una condición para la transformación. Es a través de ella que se puede obtener respuestas a las necesidades, intereses o problemas colectivos de los jóvenes. Se participa de esta manera para incidir, cambiar, transformar lo que existe y que no satisface el desarrollo de una vida mejor.
- La participación social es una responsabilidad ciudadana que supone un compromiso. Los(as) niños(as), los(las) adolescentes y los(las) jóvenes deben vincularse e involucrarse solidariamente con el conjunto de la sociedad en la toma de decisiones. Se trata de promover el ejercicio práctico de una ética que contribuya al desarrollo de las organizaciones, instituciones y colectivos como sistemas democráticos.

- La participación social es una forma de legitimar la democracia. En la medida que la ciudadanía participa efectivamente de la vida pública de su país o se siente parte de ella, o de una organización o de un colectivo, más se legitima la democracia y los sistemas políticos que basan su esencia en la soberanía popular.

---

<sup>7</sup> Godoy, A. y Franco, P. (s/f) «Cultura participativa y asociacionismo juvenil». Consejo de Juventud de España, Madrid. pág. 23.



### c) Ejes e indicadores para la participación juvenil y ciudadana

En relación a los elementos principales que podemos identificar como «activadores» o «potenciadores» de la participación juvenil o ciudadana y que favorecen el ejercicio de la misma, se señalan a continuación tres elementos o ejes inter-relacionados, que son considerados como sustanciales o básicos para el ejercicio de cualquier ciudadanía:

- **Motivación:** implica el interés o la voluntad de moverse, entusiasmarse, interesarse por algo. En relación a la participación, esos motivos pueden ser muchos y variados. En general, investigaciones sociales referidas al tema coinciden en señalar tres elementos principales: los motivos personales —ejemplo, participar de actividades o acciones que cultiven el desarrollo de una práctica artística—; los motivos sociales compensatorios —participar para lograr un beneficio específico: ejemplo, una beca de estudio— y los motivos sociales de transformación —ejemplo, participar en organizaciones y actividades que colaboren a cambiar la educación de un país—.
- **Saber participar:** es otro de los ejes de la realización de esta práctica ciudadana. No es suficiente querer y tener motivación e incluso identificar alguna zona de motivos para ello. Se requiere también saber cómo, en qué, de qué forma, con quiénes, dónde, para qué. Desde este punto de vista, la formación en participación tiene requisitos propios: se puede tratar de una perspectiva formativa de tipo formal, como la que se imparte en el Liceo a propósito de los OFT —ahora Objetivos de Aprendizajes Transversales (OAT)<sup>8</sup>—; también puede ser de tipo no formal, en espacios extraescolares, de intervención socioeducativa en diversos ámbitos, de talleres fuera del horario formal del liceo; o también puede tratarse de una situación informal como en la familia o el grupo juvenil del barrio.
- **Poder hacer:** se relaciona con la posibilidad de organizarse, decidir, disponer de mecanismos y espacios que hagan efectiva o realidad aquellos objetivos y propósitos que las personas y sus organizaciones se plantean desarrollar. Si ese espacio no existe, o es más bien un simbólico, que no repercute en los elementos que se propone modificar, es decir, no tiene efecto en relación a las demandas planteadas, la práctica participativa pierde valor, desmotiva a quienes se esfuerzan en ello y no alcanza a cumplir ni un sentido formativo ni de transformación o cambio.<sup>9</sup>

Sin embargo, reconociendo la validez de los elementos planteados, hay que advertir que la participación social juvenil tiene espacios de acción diferenciados y básicamente vinculados con la capacidad de organizarse colectivamente entre pares.

A veces, se reúnen con un claro sentido instrumental, orientado hacia la obtención de resultados o fines definidos por los sujetos; en otras en cambio, posee un evidente sentido formativo, social y/o político, relevando el sentido y esencia de esta práctica. En este último, el universo que se plantea alcanzar son las transformaciones que el mundo necesita, la modificación de las condiciones sociopolíticas de un país, o incluso aquellas propuestas más globales y no por ello menos relevantes, como el freno a la carrera armamentista mundial, el calentamiento global y la alteración irreversible del hábitat, de la lucha por los derechos de las mujeres, los movimientos sociales y reivindicativos en ámbitos de interés del mundo juvenil, etc.

A partir del reconocimiento de la gran diversidad de experiencias asociadas al arte de participar desde el mundo juvenil, es importante señalar que éstas constituyen, en general, una situación de la máxima seriedad y responsabilidad, a la que grupos importantes de jóvenes están dispuestos a brindarle muchas de sus energías, aunque sus resultados no puedan estar asegurados a priori. Es el encanto de trabajar y colaborar con otros, por el puro placer de hacer algo que transforme las vidas, las propias y las de otros.

En otro ámbito de cosas, es necesario proponer o sugerir algunos indicadores que operacionalmente permitan descomponer el concepto de participación, cuya finalidad es dotarnos de algunas «pistas» o claves que faciliten y permitan observar, monitorear y promover el desarrollo de la misma. Para ello, los componentes o indicadores principales a considerar en este proceso de seguimiento, son los siguientes:<sup>10</sup>

<sup>8</sup> La nueva propuesta del Ministerio de Educación es denominar a estos Objetivos Fundamentales Transversales como Objetivos de Aprendizajes Transversales. Este cambio se encuentra contenido en las Bases Curriculares 2012, las que están comenzando a ser utilizadas por los establecimientos del país.

<sup>9</sup> Godoy, A. y Franco, P. (s/f). Cultura participativa y asociacionismo juvenil. Consejo de Juventud de España, Madrid. pág. 16-17.

<sup>10</sup> Hernández, R. (2011). Manual de herramientas para promover y proteger la participación de niños, niñas, y adolescentes en las Américas. La participación como acción creadora. Instituto Iberoamericano del Niño, la Niña y Adolescente (IIN). Montevideo. Pág. 16-17.

## MODELO DE PARTICIPACIÓN POR NIVELES DE EMPODERAMIENTO (INN-2011)<sup>12</sup>

- **Ser informado.** Recibir información en temas que son de su interés, justamente en los espacios donde desarrollan su vida de adolescente o joven, tanto en la vida privada como la familia, tanto en los espacios cotidianos como el trabajo o la escuela/liceo, en los espacios institucionales que se relaciona con él o ella: la comunidad, las organizaciones, los centros de salud, las municipalidades y la institucionalidad pública en general.

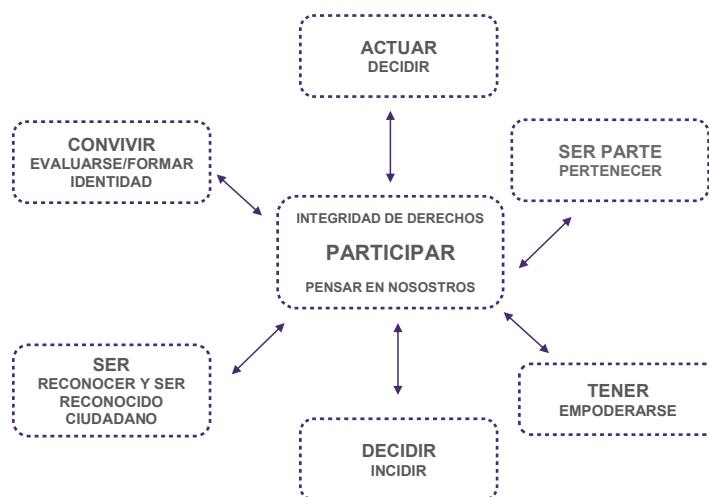
- **Emitir opinión.** Posibilidad de expresar la opinión entre otros niños y adolescente y entre los niños, los adolescentes y los adultos y las instituciones sociales y públicas que se relacionan con él o ella, teniendo la capacidad de formar la opinión propia en temas que son de su interés y expresarla.

- **Ser escuchado.** Capacidad de las instituciones, organizaciones, colectivos, adultos y otros niños y adolescente de recibir y respetar las ideas u opiniones de este sujeto de derecho de sus pares y de otros sociales.

- **Incidir en las decisiones.** Capacidad de incorporar las opiniones y valoraciones de este sujeto en las decisiones que se toman en asuntos públicos que los involucren directa o indirectamente.

Al mismo tiempo, es la capacidad de las organizaciones o colectivos de jóvenes de decidir por ellos mismos sobre sus asuntos de vida colectiva, organizada. Desde una perspectiva global y considerando la participación como un proceso que implica un ciclo, <sup>11</sup> se reconoce la existencia de propuestas metodológicas, conceptuales y estratégicas que la fundamentan, cuyas bases y perspectivas pueden llegar a ser muy distintas. Aquí se presenta la propuesta del Instituto Iberoamericano del Niño, la Niña y Adolescente (Uruguay) puesto que promueve la protección y ejercicio de este derecho en los niños, niñas y jóvenes.

<sup>11</sup> La existencia de ciclos de participación, en términos metodológicos e ideales, se consideran necesarios para el cumplimiento de las diversas fases, etapas y condiciones que implica el proceso de participación.

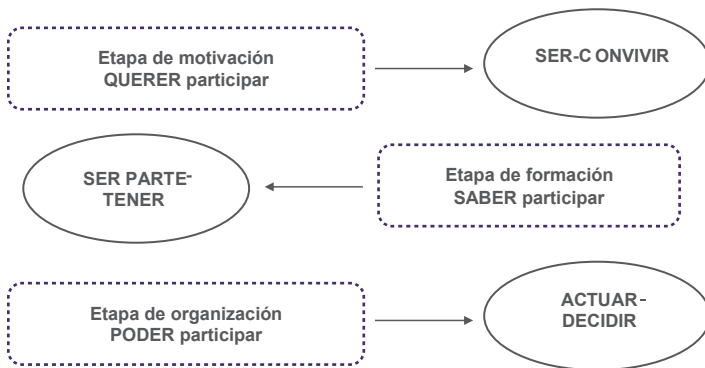


Lo que busca retratar este modelo, es que la participación sea vista como parte de un proceso que tiene distintas posibilidades o momentos de experiencias que las personas, los/las jóvenes en particular, deben y pueden experimentar en el desarrollo de dinámicas colectivas que promueven, por un lado, la integridad de sus derechos y por otro, la experiencia de sentirse parte de un nosotros social.

Lo anterior resulta particularmente relevante en el contexto en que busca insertarse esta propuesta de formación ciudadana, es decir, la escuela/liceo. Hasta ahora han sido los OFT los que se refieren a los fines de la educación de los/las jóvenes en nuestro país y son los menos utilizados en la formación de nuestros(as) jóvenes. Efectivamente, no se dispone de una matriz o una didáctica que permita hacer el ejercicio formativo requerido, especialmente en lo que a prácticas de participación social se refiere, justamente, porque la participación se comprende en tanto ejercicio de ella y no en tanto contenido. La participación necesita de un colectivo que comparta un nosotros social y no una individualidad que no sale de su «yo». La participación es parte de la cultura de los jóvenes y no parte de la cultura de la escuela, que la vuelve funcional a sus objetivos particulares de formación.

<sup>12</sup> Hernández. R. (2011). Manual de herramientas para promover y proteger la participación de niños, niñas, y adolescentes en las Américas. La participación como acción creadora. Instituto Iberoamericano del Niño, la Niña y Adolescente ( IIN). Montevideo. Pág.22.

Si se observa la propuesta del modelo de participación señalada anteriormente y se analiza desde los elementos señalados en apartados anteriores (ver Ejes de la Participación), se verá que ella plantea etapas bien definidas de este proceso. Pueden colaborar a generar una didáctica de cómo puede potenciarse el desarrollo de la participación en aquellos espacios que son relevantes para la vida de la escuela/liceo:



En vista de que los individuos son activos y creativos por naturaleza, la primera función de la escuela es la de educar a personas para que tengan la capacidad de crear y no sólo de reproducir lo que otras generaciones hicieron en su turno. Por eso mismo, es que el/la educador(a) de estos tiempos y con estas generaciones deberá tender a satisfacer los intereses, expectativas, necesidades y aspiraciones propias de los/las adolescentes, de cada joven, poniéndolo a él/ella en el centro del proceso de aprendizaje/enseñanza y no al revés. Esta concepción ha estado presente en muchos enfoques y teorías educacionales. En el actual currículum nacional se observa una necesidad de recrearla de cara al desarrollo de competencias tan fundamentales como las de Ciudadanía y Democracia, en especial, cuando dentro de las necesidades e intereses de estos(as) jóvenes está la consideración por su palabra, su participación y su posibilidad de interactuar con otros semejantes y distintos para poder aprender para la vida. El modelo pedagógico básico está ahí, pero necesita llenarse de otro contenido, de visibi-

lizar al sujeto que aprende, poniendo en el centro de la situación de aprendizaje al(la) estudiante, haciendo imprescindible que la escuela/liceo se adapte a ese sujeto en singular y no a la inversa, reconvirtiendo al(la) maestro(a), al(la) docente en ese rol que demanda nuevamente el currículum, el rol de mediador de los aprendizajes, en este caso, mediador del ejercicio de participar para tener la escuela que se quiere.

## 2. DIAGNÓSTICO

En este apartado se han seleccionado algunos datos e información estadística que permiten comprender y fundar algunas de las miradas expuestas en el paso 1 de la descripción.

Hacer pública la escuela implica hacer pública la educación. La una no se da sin que esté presente la otra, lo que supone la necesidad de examinar y revisar los planos y los alcances que ha tenido (y tiene) su discusión en la vida cultural actual del país.

La escuela, desde el punto de vista Político, representa una institución comprometida con la permanente construcción de lo público. No existe otro punto de vista para la escuela, dado que no se está hablando de la educación de los individuos, la cual podría lograrse por otros medios<sup>13</sup>, sino que, **«hablamos de la socialización en pautas colectivas de actuación, de formación de subjetividades, de constitución de identidades sociales, todo lo cual no puede lograrse si no es a través de situaciones que implican a grupos de individuos heterogéneos»**.<sup>14</sup>

Por ello, es importante tener/disponer de una imagen diagnóstica de lo que ocurre en nuestro país en temas como la participación. Ésta se asocia a una de las habilidades que colaboran sustantivamente al desarrollo de la ciudadanía, la democracia, de las personas y los países.

Es a partir del año 1990 en adelante, coincidiendo con el retorno de la democracia en Chile, que se comienzan a realizar investigaciones cuyo propósito es avanzar en este ámbito. A partir de ellas, se han recurrido a diferentes categorías y dimensiones. Entre las más generales y usadas en nuestro país, están la que distinguen entre:

Participación directa  
Participación electoral  
Participación opinativa  
Participación en general<sup>15</sup>

Sin embargo, la mayoría de los estudios existentes se ocupan de población mayor de 18 años de edad, distinguiendo entre mujeres y hombres, grupos de edad, zonas de residencia (nacional y regional), grupos so-

cioeconómicos, actores específicos (los hay en relación a las mujeres, los adultos, los jóvenes) y también respecto de los tipos de organizaciones (formales e informales), según se trate de participación directa o participación en general.

Lamentablemente, es difícil encontrar series de datos que informen sobre los cambios en las prácticas, conceptualizaciones, valoraciones y evaluaciones que se hacen sobre el tema. Se requiere pues considerar que la participación, entendida como un proceso que se dinamiza de acuerdo a los contextos de los participantes, sufre cambios respecto de sus actores que denotan nuevas, viejas o similares prácticas participativas. Respecto del mundo juvenil y adolescente, esto es particularmente relevante.

Una de las preguntas que estos estudios suelen hacerse respecto de un país que vive en democracia y que desea conocer el estado de la práctica de la participación, es: ¿cuánto están participando los chilenos y chilenas?, ¿que antes, lo mismo de siempre o menos que antes? Por supuesto, los puntos de referencia los pondrá el propio estudio de acuerdo a un parámetro en particular. Para los efectos de una panorámica general, de cómo se ha presentado este tema en nuestro país y, en particular en los/las jóvenes, se tomará un amplio margen, desde la década de los 90 a la fecha, según la disponibilidad de antecedentes públicos.

En la tabla 1, los antecedentes disponibles y posibles de agrupar, muestran la práctica de participación general en nuestro país entre los años 1999 y 2009, en torno a 13 tipos de organizaciones. Las motivaciones e intereses de estas personas por participar están relacionadas con: la posibilidad de pertenecer a un grupo o colectivo; ayudar o colaborar con personas o instituciones; tener un espacio para expresar su opinión y sus ideas; la posibilidad de aprender/entretenerse; una oportunidad para involucrarse/actuar; un momento de la vida para decir el apoyo a una causa social importante o un ideal de vida mejor.

<sup>13</sup> Desde la socialización primaria en el seno de las familias, hasta el mínimo efecto educativo representado por la instrucción individualizada.

<sup>14</sup> Beltrán, F. (2000). Hacer pública la escuela. Lom Editores. Santiago.

<sup>15</sup> Gerber, M. (2007). Estudio sobre el estado del arte de la investigación en participación ciudadana. Corporación Participa y Corporación Innovación y Ciudadanía. Santiago. pp. 9-10.

TABLA 1: TENDENCIA DE LAS PERSONAS A PARTICIPAR EN GRUPOS DE LA SOCIEDAD CIVIL (EN PORCENTAJES)<sup>16</sup>

TIPO DE ORGANIZACIÓN	1999 <sup>17</sup>	2004 <sup>18</sup>	2005 <sup>19</sup>	2009 <sup>20</sup>
Centro de Padres y Apoderados				16.8
Organización Religiosa	17.8	31.3	15.8	14.8
Junta de Vecinos	15.7			14.8
Grupo Deportivo	27.1	20.4	11.9	13.6
Agrupación Cultural		13.0	10.6	7.0
Grupo de Beneficencia				6.4
Grupos Juveniles				5.7
Voluntariado		36.3	18.4	5.6
Sindicatos	5.9	6.7	2.4	5.3
Club Adulto Mayor				4.8
Centro Comunitario				4.8
Partido Político	4.9	3.4	2.0	3.0
Centro de Madres	2.5			2.4

Como es posible apreciar, la tendencia de las personas a nivel nacional a participar en organizaciones de la sociedad civil, son bastante bajas. Tienden a participar un poco más en organizaciones de centros de padres y apoderados, en organizaciones religiosas, en juntas de vecinos y clubes deportivos. Donde menos se participa es en partidos políticos y en centros de madres.

TABLA 2: PORCENTAJE DE PERSONAS QUE NO PARTICIPA EN NINGUNA ORGANIZACIÓN<sup>21</sup>

Año	Estudio	Porcentaje
1990 W	orld Values Survey	54.9
1999	PNUD	66.5
2001	PNUD	63.6
2002	DOS	58.0

“¿Por qué no participa la gente?” Es una pregunta relevante en el desarrollo de las investigaciones que se realizan tanto a nivel nacional como internacional, agrupándolas, las más importantes son las siguientes:

<sup>16</sup> Idem. Pág. 36.

<sup>17</sup> Idem. Pág. 30-39.

<sup>18</sup> Corporación Participa. (2005) «Índice de participación ciudadana en América Latina. Resultados Chile 2004-2005». Presentación Power Point. Dispositiva No28.

<sup>19</sup> Idem. Diapositiva No 28.

<sup>20</sup> Ministerio de Interior. (2009). «Estudio de opinión pública. Servicio de Implementación de un Barómetro Regional. Informe Nacional». Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo y Universidad de Tarapacá. Santiago de Chile. Pág.22.

<sup>21</sup> Corporación Participa. (2005). «Índice de participación ciudadana en América Latina. Resultados Chile 2004-2005». Presentación Power Point. Dispositiva No20.

## Porqué no participa la gente

- La mayoría de la gente considera que la participación sirve para poco o no resuelve nada.
- La mayoría de la gente busca soluciones individuales a sus problemas o espera que las resuelvan otros.
- La mayoría de la gente dice tener falta de interés o desmotivación.
- La mayoría de la gente dice tener falta de tiempo.
- La mayoría de la gente dice tener miedo a meterse en problemas o desconfianza en los otros.

En el caso de los jóvenes, la serie de estudios más significativos se encuentra en la aplicación de la Encuesta Nacional de Juventud (ENJ), dedicada a conocer cada tres años los intereses, percepciones, preocupaciones y expectativas que las generaciones jóvenes tienen tanto de su condición de vida, como de aspectos del ámbito social y político del país. De este instrumento, cuya última aplicación corresponde a la Sexta Encuesta (2009), se presentan algunos antecedentes sobre participación.

TABLA 3: TENDENCIA DE LOS JÓVENES DE CHILE A PARTICIPAR EN GRUPOS, COLECTIVOS U ORGANIZACIONES (EN PORCENTAJES)<sup>22</sup>

TIPO DE ORGANIZACIÓN	1ª ENCUESTA	2ª ENCUESTA	3ª ENCUESTA	4ª ENCUESTA	5ª ENCUESTA	6ª ENCUESTA
Club Deportivo	23.2	20.6	18.3	21.1	17.7	25.5
Vecinal-Comunitaria	15.6	15.4	8.9	-	2.4	4.2
Grupos de Iglesia	12.1	14.1	14.9	13.7	12.1	-
Educacional	15.1	10.1	5.7	2.6	4.0	7.0
Centro Juvenil	7.0		15.4	-	-	-
Gremial	7.1	7.9	-	-	-	2.8
Grupo Cultural	-	-	5.7	9.2	8.2	11.7
Grupo de Hobbies	-	-	10.7	11.0	6.7	7.2
Grupo Virtual o Chat	-	-		13.2	13.7	12.5
Grupo o movimiento que defiende causa o ideal	-	-	-	-	4.2	5.4
Grupo de Voluntarios	-	-	-	-	6.9	9.9
Barra de Fútbol	-	-	-	-	7.3	8.9
Sindicato	2.4		-	-	2.5	2.8
Partido Político	2.2		-	-	1.7	1.4
Guías y Scouts	2.6		-	-	1.8	4.0
Otra	-	-	-	-	-	-
<b>No Participa</b>	<b>48.5</b>	<b>51.3</b>	<b>52.0</b>	-	-	-

<sup>22</sup> Instituto Nacional de la Juventud (2010). Resultados de encuestas nacionales de juventud (1o, 2o, 3o, 4o, 5o y 6o). Santiago.



Como han señalado numerosos estudios, la participación de los/las jóvenes en organizaciones sociales es un aspecto clave de su vida pública, tanto porque resguarda la posibilidad de la integridad de sus derechos, como porque los conecta con un nosotros social relevante para el desarrollo de la vida de las personas.

Lo que se aprecia en este cuadro general es que, efectivamente la participación de los jóvenes logra un dinamismo propio y se contextualiza según la lógica de los intereses emergentes de los jóvenes, lo que explica entonces la fluctuación en las tendencias de participación juvenil. Por ejemplo, los grupos de iglesia son un espacio de sociabilidad y formación muy importante para los jóvenes que tienen entre 15-19 años y ha mantenido su tendencia en las seis encuestas analizadas. En tanto, las organizaciones vecinales-comunitarias han perdido cierta visibilidad y seguramente interés de los jóvenes actuales. Por otro lado, todas las dinámicas vinculadas con la apertura o creación de espacios culturales han ganado un lugar en los intereses de los jóvenes: desde su no inclusión en las indagaciones de principios de los años 90 hasta alcanzar más de un 11,7% el año 2009. Del mismo modo, como efecto de los avances tecnológicos, destacan la creación de dinámicas de interacción colectiva asociadas a grupos virtuales y de chat que emergen hacia la cuarta ENJ que corresponde al año 2003-2004 y cuya presencia se ha mantenido en el tiempo.

También existen diferencias en materias de participación según el sexo de los jóvenes. Así, las dinámicas de colectivos deportivos es un espacio principalmente masculino, mientras que el área de lo político-social tiende a exhibir mayor inclinación de intereses de mujeres jóvenes. Sin duda, la edad y el nivel socioeconómico de los/las jóvenes es un factor que establece algunas diferencias necesarias de considerar al momento de potenciar el ejercicio de prácticas de participación que puedan ser inclusivas.

La sexta ENJ proporciona las respuestas a la pregunta del por qué los jóvenes estarían dispuestos o no a participar en alguna organización o colectivo juvenil. El dato más relevante es que sólo un 5.1% del total no estaría dispuesto a participar en ninguna organización social, política o recreativa de carácter juvenil. Es decir, la gran mayoría de los/las jóvenes manifiesta un in-

terés, necesidad y/o motivación y lo haría con mayor dedicación si tuviera más tiempo libre en el 52.9% de los casos. Este es un dato importante, pues indica que la mayoría de la vida joven se pasa en el liceo a propósito de la Jornada Escolar Completa (JEC), reduciendo el espacio alterno para participar de otras instancias.

No obstante, un dato a considerar, es que el propio espacio escuela/liceo puede constituir una posibilidad de promoción de las dinámicas participativas, siempre y cuando se desarrollen efectivamente las etapas del proceso de participación que se mencionaron en líneas precedentes. Es decir, reconocer las **motivaciones** de los/las jóvenes (querer participar); reconocer la necesidad de direccionar un **proceso formativo** (saber participar); y lo más importante, **poder participar**, actuar y decidir sobre aspectos que son relevantes para la vida de estudiante y no sólo aquellos funcionales a la escolarización y las funciones específicas de la escuela.

Como es sabido, el proceso de aprendizaje social respecto de esta dinámica no se logra de un modo intelectual, no se aprende a través de definiciones ni explicaciones, sino ejerciendo/ejercitando la posibilidad de actuar y decidir, resolviendo conflictos, negociando, aceptando las críticas, representando a otros y a sí mismo y respetando la opinión de las mayorías. Desde la óptica de importantes tradiciones sociales, educativas y políticas de nuestro continente, se han propiciado propuestas e innovaciones que tienen como eje fundamental la participación.

La formación de los sujetos en edad escolar, está en medio de dos tiempos: se hace en presente, pero pensando en el futuro: sienta «las bases» con que los estudiantes entienden y enfrentan el «mundo» y les dota de las herramientas para construir proyectos de vida, dos esferas que superan largamente los espacios y tiempos escolares. Lo ideal sería, en este caso, que su formación presente y actual considere el ejercicio de la participación. De modo tal, que estos jóvenes en tiempo presente, convivan, actúen, sean parte, tengan y decidan sobre aspectos relevantes que atraviesan sus años de trayectoria escolar.



### 3. TRABAJO DE TALLER EN PARTICIPACIÓN

Para el trabajo de taller que se realizará se recomiendan algunos criterios metodológicos que ayudarán o cooperarán con hacer práctica y cotidiana el ejercicio de la participación.

#### CRITERIOS METODOLÓGICOS

##### **Del silencio al habla en el aula.**

El/la joven habla y piensa/piensa y habla desde su mundo de jóvenes.

El/la joven es el protagonista del proceso aprendizaje/enseñanza.

El/la joven es el sujeto 'central' del proceso educativo.

##### **Del ser individual al compañerismo**

Potenciar el trabajo colectivo, asociativo y compartido.

Potenciar proyectos de vida escolar.

Potenciar aprendizajes con sentido: personal, social y cultural.

Potenciar la organización juvenil en el aula y liceo.

##### **De experiencias obligatorias a experiencias definitorias**

Surgidas de interés del/la estudiante.

Nacidas del mundo propio, su contexto, su identidad y su cultura.

Interpretadas a partir de los diversos lenguajes que le rodean: el arte, la cultura, la música, el deporte y la política.

##### **De la disciplina a la autodisciplina**

Potenciar capacidades para la autonomía, la tolerancia, la diversidad, la expresión a través del aprender a aprender.

Para el mayor protagonismos de los jóvenes en el espacio escolar.

##### **Del aprender focalizado al aprendizaje multiplicado**

Incrementar las oportunidades e instancias de ejercitar la participación con diferentes agentes del proceso aprendizaje/

enseñanza; no sólo entre pares.

Potenciar diferentes roles de los estudiantes.

##### **De aspiraciones menores a expectativas mayores**

Hacia el máximo de expectativas posibles sobre las capacidades de los/las jóvenes para actuar y decidir.

Hacia el mejor esfuerzo posible en el aporte del/la mediador(a) del aprendizaje para creer y depositar confianza en sus estudiantes.

De las buenas experiencias a las muy buenas experiencias de participación escolar.

##### **De 'explicar' a 'vivenciar'**

Prácticas democráticas.

Ejercicio de derechos.

Diálogos sustantivos.

Aprender con el 'otro'.

##### **Del método pasivo a la metodología activa**

De explicar a actuar.

De formar a saber hacer.

De participar a poder participar.

De respuestas únicas a posibilidades múltiples.

De formas dadas a espacios creados.

## Sesión 1 Participación social, problemas y soluciones

En este trabajo se propone valorar la participación como proceso de enriquecimiento personal: identificar actitudes y obstáculos para que la participación se realice y proponer soluciones considerando las diferencias entre hombres y mujeres.

- a) Identificando situaciones problemáticas para la participación

### Trabajo grupal

Se separa el total de los/las estudiantes en grupos de trabajo. A cada grupo se le asigna una ficha con temas relacionados con la participación. La ficha indica el espacio donde se participa; el problema, lo que impide una buena participación; la solución, lo que el grupo considera puede colaborar a una buena participación de los y las jóvenes. Se les pide que piensen en hombres y mujeres cuando creen que hay diferencias notorias.

### Ficha de trabajo grupal

(Cada grupo abordará 1 situación, el docente colabora para la distribución de temas y grupos)

<b>SITUACIÓN</b>	<b>PROBLEMA S</b>	<b>OLUCIÓN</b>
Participación política		
Participación local y comunitaria		
Participación en la escuela		
Participación en movilizaciones estudiantiles		
Participación en creación cultural		

A modo de ejemplo:

Problemas del ámbito	Participación en la escuela
Problema definido	Los y las estudiantes no participan en la definición del reglamento estudiantil.
Solución	Se establecen comisiones de trabajo entre estudiantes para aportar/reformular el reglamento.

Una vez distribuidos los grupos y temas, se procede al trabajo colectivo. Este trabajo consta de tres momentos:

- a) El grupo identifica un problema de la manera más concreta posible.
- b) Luego pasa su ficha a otro grupo y al mismo tiempo, recibe otra ficha. Con la ficha que le tocó, el grupo debe proponer una solución factible a la problemática.
- c) Nuevamente se pasa la ficha con la solución planteada y a su vez, se recibe una nueva ficha con un problema y una solución planteada. Con esta nueva información, deberán evaluar la problemática y la solución planteada. A partir de las siguientes preguntas, deberán emitir su:

¿Se soluciona el problema?

¿Es la mejor solución?

¿El grupo sugiere otra posibilidad?

En un *Plenario*, se comparten las visiones y opiniones de los grupos y sus trabajos.

El /la docente aporta con su reflexión y colabora en las reflexiones finales y en la identificación, por parte de los estudiantes, de los aprendizajes principales del taller.

**Recordatorio:** El/la docente debe guardar los trabajos de sus estudiantes, pues constituyen el material de trabajo de la siguiente sesión.

## Sesión 2

### Construir con otros, ideas para un mejor vivir

Al inicio del taller el/la docente recuerda los trabajos anteriores, los que serán utilizados como insumos para el trabajo de esta sesión 2.

En la introducción del trabajo, el/la docente propone una **conversación colectiva como una herramienta para el desarrollo** de proyectos grupales.

El/la docente distribuye el material elaborado por los/las estudiantes. Éste consta de la identificación de problemas, soluciones y una idea de evaluación de la misma. El material se distribuye a los grupos, pudiendo ser al azar o bien cada grupo recibe su propio problema. Entonces, los equipos de trabajo deben elaborar dos actividades distintas:

**Actividad 1. Ideas para un proyecto de trabajo:** los/las estudiantes con el problema, la solución y la evaluación anterior como información básica, deberán desarrollar una propuesta mínima de proyecto de acción, la cual puede abordar una parte del problema o su totalidad. El proyecto que el grupo propone apunta a mejorar su comunidad y hacer de ésta un mejor lugar donde vivir o estudiar.

Para lograr lo anterior, deben resolver al menos:

<b>Nombre del proyecto</b>	Un nombre que dé cuenta de lo que es el proyecto.
<b>Objetivo General del proyecto</b>	Un objetivo que resume los alcances de este proyecto. Debe considerar qué van a hacer, en cuánto tiempo y con qué recursos.
<b>Diseño de actividades para el proyecto</b>	Diseñar algunas actividades que efectivamente se requieran para desarrollar el proyecto (es sólo un diseño, pero debe ser real).
<b>Cronograma</b>	Establecer un calendario de fechas o días que se requieren para aplicar este proyecto, las que también deben considerar elementos reales en su condición de estudiantes.

**Actividad 2. Elaboración de un afiche:** el grupo deberá discutir, consensuar y confeccionar un afiche que busque promocionar el proyecto colectivo que han acordado en el grupo de trabajo. Este afiche es la promoción para el Proyecto que han diseñado.

## Trabajo plenario

En el plenario, cada grupo presenta su proyecto acompañado por el afiche, explica su decisión y responde dudas de los integrantes del curso. Este proyecto representa el Chile que ellos/as quieren para mañana, según su percepción de lo que puede constituir un proyecto colectivo.

El/la docente colabora en la reflexión y significación que los/las estudiantes le otorgan al trabajo realizado. Una variante es que algunos de los proyectos sugeridos puedan aplicarse en un espacio y tiempo definidos por el establecimiento y el/la docente.

Para avanzar en este último aspecto, desarrollo y aplicación de el/los proyectos elaborados por los/las estudiantes, es básico que el equipo docente en su conjunto (dirección, docentes de asignatura, profesor jefe) lo considere como una oportunidad de aprendizaje en materias de participación y ciudadanía. Para impulsar este tipo de iniciativas, se requieren tiempos y espacios más allá de los otorgados en la clase de orientación o consejo de curso, por ello, debe ser una decisión del colectivo docente del liceo, pues los/las estudiantes también requieren apoyo en estos desafíos, especialmente si este tipo de acciones no se ha desarrollado anteriormente.

En cuanto relación a elementos prácticos, este tipo de acciones de **proyectos** deben considerar tiempos razonables para su ejecución. Pensar en todo el semestre, o bien un proyecto de ejecución, con cada una de sus fases, puede implicar el trabajo de todo el año entre diseño, la planificación y el desarrollo del mismo. Para esto se puede recurrir a la metodología de proyectos, en tanto es una buena posibilidad de aprendizaje tanto para los/las estudiantes como para sus docentes y directivos.

Antes de esta sesión, el/la docente debe hacer una lista de los temas planteados y surgidos durante el desarrollo de las actividades de las sesiones 1 y 2 de este módulo temático. Con toda esta información debe preparar una presentación de alrededor de 45 minutos, donde desarrolle conceptualmente los temas y sentidos identificados anteriormente, señalando a la vez cómo éstos se vinculan con las conversaciones y experiencias vividas por cada uno de los participantes en el taller. Esta presentación debe entenderse como una conversación con los/las estudiantes, con la intención que puedan expresar sus reflexiones y dudas. Es decir, que esta instancia aclare conceptos y que abra conversaciones. El sentido de esto es clarificar el vínculo de lo teórico con lo cotidiano, acercar los conceptos para un aprendizaje contextualizado y más significativo.

## Evaluación

La evaluación se entiende como una retroalimentación que nutrirá al/la profesor(a) y a los/las estudiantes respecto del proceso de su grupo curso, de los conocimientos, habilidades y destrezas desarrolladas por aquellos.

Para ello, se presenta una instancia de evaluación respecto de lo trabajado en las sesiones del módulo. Se presentan dos posibilidades a elección del/la profesor(a): un debate o el análisis de una noticia de prensa.

## Debate

La experiencia demuestra la insuficiente capacidad que los/las jóvenes tienen al momento de elaborar y explicitar argumentos que sostengan una idea. Es por esto que se propone, a manera de evaluación del módulo temático y como forma de abrir espacios para que los y las estudiantes ejerciten dicha destreza, el debate como metodología preferente para la realización de la evaluación temática.

Queda en manos de las y los docentes el elegir la metodología de debate que, de acuerdo a su criterio, les parezca más adecuada. Si no existe ninguna preferencia, acá se sugiere una mecánica de funcionamiento:

Se divide al grupo curso en 4 equipos (de 8 personas como máximo) y un grupo más pequeño de solamente 3 estudiantes, quienes actuarán como jueces. Estos equipos deberán escoger a 2 miembros para que sean los voceros de sus respectivos grupos. El rol de los voceros será el realizar la exposición de las ideas del equipo, mientras que el de los otros participantes del grupo será la de contestar las preguntas que se les hagan luego de la ronda de presentaciones. Como equipo, deberán construir argumentos que vayan a favor y en contra de la situación dada, para luego cerrar la argumentación tomando posición basada en los argumentos anteriormente expuestos.

Los equipos tendrán 10 minutos para preparar las ideas y 5 minutos para exponer sus argumentos y tomar posición respecto de lo hablado. Luego que todos los equipos presenten sus ideas, el/la profesor(a) deberá realizar preguntas dirigidas a los equipos o miembros de los equipos para aclarar o buscar profundidad en los argumentos dados. De acuerdo al tiempo, si el/la profesor(a) desea, puede realizar una segunda o tercera ronda con otras preguntas.

Respecto de la temática Participación Social Juvenil, las preguntas sugeridas son:

- El Liceo, ¿Es un espacio de Participación Social Juvenil?
- Respecto de la participación juvenil, ¿Toda forma de manifestación es legítima?
- ¿Cuales son las condiciones necesarias para la participación social de los jóvenes?

El equipo de 3 personas deberá cumplir las labores de jurado en esta competencia de debate, donde deberán señalar que grupo realizó de mejor forma la defensa de su posición y utilizó de mejor forma los argumentos.

### Análisis de Prensa

Otra posibilidad que se propone para evaluar lo que ha aprehendido el grupo curso es la realización del análisis de una noticia aparecida en prensa. Para esto se dividen en grupos de trabajo (se proponen 6 gru-

pos de trabajo) y se les solicita que analicen una noticia de la prensa escrita. Para esto, el/la profesor(a) debe repartir una noticia diferente a cada grupo de trabajo, noticia que previamente identificó como interesante y que tenga que ver con la participación de la ciudadanía respecto de un tema de interés colectivo.

Los/las estudiantes, en su análisis, deben responder las siguientes preguntas:

- ¿Qué motiva a las personas a movilizarse por lo que están luchando?
- ¿Qué conocimientos de la situación tienen las personas o dirigentes de la movilización respecto del tema?
- Los sujetos movilizados, o la movilización en su conjunto ¿tienen el poder de cambiar la situación que los aqueja?

### Recortes de Prensa

**Centenar de niños piden a presidente mexicano salvar reserva marina en Mar de Cortés**  
**El Fondo Mundial para la Naturaleza informó que menores provenientes de 111 países, solicitaron al mandatario cancelar el proyecto turístico de Cabo Cortés, que representa una amenaza a la reserva marina.**  
por EFE - 02/03/2012 - 01:20

Más de 12.000 niños de 111 países pidieron en una carta entregada hoy al presidente mexicano, Felipe Calderón, salvar la vida marina en la reserva de Cabo Pulmo en el mar de Cortés en la península de Baja California, informó el Fondo Mundial para la Naturaleza (WWF).

«Cabo Pulmo es un lugar muy bonito, con muchas especies marinas, y queremos que los niños de México y otras partes del mundo las puedan ver. Por eso venimos a pedirle al Presidente Calderón que salve a Cabo Pulmo», afirmó una menor quien junto con otros 24 niños hicieron la entrega de esta carta en la residencia presidencial, destacó el WWF en un comunicado.

El grupo de menores, integrado por niños de entre 8 y 14 años, entre estos de México, Estados Unidos, España, Indonesia, Reino Unido, Brasil, Lituania, Japón, Colombia, Malasia, Rusia, Suecia y Zimbabue, pidió que

se cancele el proyecto turístico de Cabo Cortés, que representa una amenaza a la reserva marina.

«Este Parque ha sido catalogado por los científicos como la reserva marina más saludable del planeta», afirmó.

El organismo internacional recordó que desde noviembre de 2011 promovió en sus sitios de internet la firma de menores a esta petición.

Agregó que esta solicitud se suma a la preocupación de la comunidad y organismos internacionales que han dado a conocer los previsible impactos negativos que el proyecto turístico causaría a la biodiversidad que depende del arrecife de Cabo Pulmo.

El director de WWF México, Omar Vidal, dijo que actualmente Cabo Pulmo «representa un modelo de desarrollo costero ambiental, social y económicamente exitoso reconocido internacionalmente».

Añadió que numerosos organismos y científicos mexicanos e internacionales coinciden «en el riesgo que un desarrollo turístico de la escala de Cabo Cortés representa para un sitio tan vulnerable como este».

Insistió en que México debe reconsiderar el modelo de desarrollo que se desea para sus costas, el cual debe garantizar la sustentabilidad del patrimonio natural para la actual generación y para las futuras.

El 6 de junio de 1995 se creó por decreto el Parque Nacional Cabo Pulmo en Baja California Sur, con un área marina de 7.111 hectáreas, donde se encuentra el arrecife mejor conservado del Pacífico mexicano.

En 2005, Cabo Pulmo fue designado como Patrimonio Natural de la Humanidad por la UNESCO y en 2008 fue integrado a la lista del Convenio Ramsar sobre Humedales de Importancia Internacional, destacó el WWF.

## Rector del Instituto Nacional: alumnos deben buscar «estrategias más inteligentes» este año



Hoy se inició el año escolar en ese establecimiento, que el año pasado fue uno de los que lideró las movilizaciones estudiantiles. El rector dijo que «sería un tremendo error» seguir con las tomas durante 2012.

Foto: Héctor Aravena, El Mercurio

**SANTIAGO.** Tras haber participado activamente en las movilizaciones estudiantiles de 2011, los alumnos del Instituto Nacional iniciaron hoy un nuevo año escolar.

En este contexto, el rector del establecimiento, **Jorge Toro**, dijo esperar que éste sea un año académico «normal». «Estamos optimistas, nos hemos preparado, nos hemos organizado, hemos trabajado para que éste ojalá sea un año normal», afirmó la autoridad a Radio Cooperativa.

A juicio del rector, sería un «tremendo error» que los alumnos volvieran a realizar tomas de colegios, ya que «lo único que ocasionaron fueron pérdidas para la educación pública».

En ese sentido, recordó que, de acuerdo a los datos del municipio, sólo en la comuna de Santiago «hemos perdido más de cinco mil alumnos».

Por este motivo, afirmó que los estudiantes deben buscar «estrategias más inteligentes» para poder manifestarse.

«Yo no niego que los alumnos puedan querer expresarse, protestar, pero tienen que buscar otras estrategias más inteligentes, que no terminen dañando lo que ellos quieren defender», manifestó.

De todas formas, sostuvo que en el recinto «estamos tomando las providencias para que si así no fuera los alumnos nuestros no pierdan su formación académica».

En cuanto a la planificación de este año escolar, indicó que en el primer trimestre realizarán una «restitución de contenidos, o sea, recuperar aquellos conocimientos



tos significativos que el año pasado no pudimos ver, de manera que nivelemos a todos nuestros alumnos para que terminemos haciendo un año normal».

Una situación distinta vive otro de los liceos emblemáticos de esa comuna, el Liceo de Aplicación, donde las clases comenzarán recién el lunes 9 de abril debido a las reparaciones que se están realizando en la infraestructura del colegio. En tanto, la mayoría de los establecimientos comenzarán sus clases el próximo lunes 5 de marzo.

### Estudiantes protestan en España por cortes en fondos para educación

#### **Las manifestaciones se llevaron a cabo en Madrid, Valencia y Barcelona, donde hubo enfrentamientos con la Policía.**

BARCELONA.- Grupos de estudiantes españoles se enfrentaron el miércoles con la Policía e incendiaron recipientes de basura durante protestas a nivel nacional por los cortes en los fondos para educación.

La Policía dijo que agentes con equipo antimotines cargaron contra los manifestantes frente a la bolsa de valores en la segunda ciudad española después de que algunos que se desprendieron de una manifestación pacífica lanzaron piedras y otros objetos. Hubo varios detenidos.

El fuego en los recipientes se propagó a un automóvil y los manifestantes rompieron la ventana de un banco.

Algunos estudiantes llegaron hasta la Universidad de Barcelona y se refugiaron en una plaza en los predios universitarios.

El estudiante Pau Bronsoms, de 22 años, dijo que la policía golpeó a los estudiantes con garrotes y disparó balas de goma. «No esperábamos este grado de represión», comentó. «Nadie rompió nada hasta que ellos cargaron».

Un funcionario de la policía regional no quiso dar detalles de los métodos empleados frente a los manifestantes.

Los estudiantes se dirigieron después hacia el Congre-

so Mundial Móvil, la enorme muestra de teléfonos celulares que funciona esta semana en Barcelona, pero una línea policial les impidió llegar al centro de convenciones donde se realiza.

También hubo marchas estudiantiles en Madrid y Valencia, pero no se reportaron hechos de violencia.

España experimenta fuertes cortes por las medidas de austeridad y la perspectiva de recesión con una tasa de desempleo de casi el 23%. Entre los menores de 25 años, el desempleo se aproxima nada menos que al 50%.

### Dirigente de Aysén disconforme: Tenía que viajar el ministro de Hacienda, el de las lucas



**Iván Fuentes, vocero del movimiento ciudadano en Aysén, valoró el envío de los titulares de Salud y Transportes, pero aseguró que las protestas no cesarán hasta que llegue una autoridad pueda tomar "grandes decisiones".**

Foto: El Mercurio. (Archivo)

SANTIAGO.- Uno de los máximos voceros del movimiento ciudadano de Aysén, Iván Fuentes, pese a valorar el envío por parte del Gobierno de los ministros de Salud, Jaime Mañalich, y el de Transportes Pedro Pablo Kuczynski a la región señaló que las movilizaciones seguirán pues no se ha enviado a quien tiene que ver con las arcas fiscales, una de las principales demandas de la zona.

En conversación con Radio Cooperativa aseguró que las protestas seguirán. «Nosotros hemos dicho que aquí tiene que venir gente que pueda cortar y el ministro de Hacienda era muy importante porque ahí es donde están definitivamente las 'lucas' y las grandes decisiones».

Pese a esta postura, señaló que los ayseninos de igual forma recibirán a Mañalich de buena forma, pero «no vamos a deponer nuestras demandas ni nuestras movilizaciones», expresó Fuentes.

El vocero del movimiento ciudadano sostuvo que ellos

quieren resolver este conflicto «hoy y para siempre» y recalcó que estas movilizaciones dan cuenta de que «el resto del país se está dando cuenta del abandono de las regiones extremas y que está surgiendo una alianza comunicacional entre ellas».

### Indígenas ecuatorianos convocan a protesta contra el Presidente Correa para el 8 de marzo

Jueves, 23 de febrero de 2012, 17:18

#### **La «gran marcha por la vida y la dignidad de los pueblos» comenzará en la provincia amazónica de Zamora Chinchipe, y llegaría a Quito 14 días después.**

QUITO.- La Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) y otros grupos sociales convocaron hoy a una marcha de protesta para el próximo 8 de marzo contra las políticas aplicadas por el Gobierno del presidente Rafael Correa.

El máximo líder de la CONAIE, Humberto Cholango, aseguró en rueda de prensa que la movilización obedece a las «políticas impopulares» aplicadas por Correa que, según dijo, incluso violan normas de la Constitución aprobada en una consulta popular en 2008.

Según Cholango, «la gran marcha por la vida y la dignidad de los pueblos» iniciará el 8 de marzo en la provincia amazónica de Zamora Chinchipe, en el sureste del país, y prevé llegar a Quito, en el norte de la sierra andina, el día 22 de ese mismo mes.

El líder de la CONAIE rechazó la gestión del Ejecutivo que, para él, va «en contra de los sectores sociales, de los campesinos, de los indígenas y de los que han luchado toda la vida contra el modelo neoliberal».

Agregó que en la marcha participarán actores sociales, «únicamente del pueblo», y que las movilizaciones no están financiadas por ningún sector de la derecha ecuatoriana.

Esto en respuesta a un comentario Correa, quien el pasado sábado aseguró que los opositores a su gestión «están desesperados» y que en la marcha de los indígenas «se están uniendo el agua con el aceite», al considerar que se juntarán sectores de la derecha,

ultra derecha, ultra izquierda y «medios (de comunicación) corruptos».

«Tratan de desestabilizar al Gobierno. Es su última oportunidad, se les pasa esta vez y ya nadie nos para en las elecciones del próximo año», señaló entonces el Mandatario, al recordar que a principios de 2013 habrán comicios presidenciales en el país.

Asimismo, Correa ha convocado a sus seguidores a apoyar en las calles al Gobierno el mismo día de la movilización indígena.

### Funcionarios de hospital DIPRECA anuncian movilizaciones para este jueves

The Clinic Online 01 Marzo, 2012 Tags: Hospital Dipreca



**Los dirigentes de la asociación de funcionarios del hospital DIPRECA, anunciaron movilizaciones para este jueves en las dependencias del centro hospitalario, ubicadas en Vital Apoquindo 1200, y no descartaron un paro de actividades.**

Junto con señalar que durante la protesta estarán acompañados de dirigentes de la ANEF, denunciaron «una abierta persecución a los dirigentes sindicales durante prácticamente todo el año pasado».

«Varias fuentes no oficiales no han dicho durante todo el día que hoy serían notificados entre 80 y 100 trabajadores de su despido, y a nosotros nadie nos aclara nada, aunque intentemos saber qué ocurre», afirmó la presidenta de los funcionarios, Loreto Aguilar.

«Por otra parte, se indicó que los dirigentes fueron informados que la Dirección de Previsión de Carabineros consideraba —a partir de 2013— poner fin al pago de las asignaciones por modernización Institucional y Colectiva que reciben trimestralmente los funcionarios públicos, de acuerdo a la Ley No 19.553».

«La situación financiera del hospital no es culpa de los trabajadores. El despido de los trabajadores no va subsanar los errores de gestión que nos han llevado a esta crisis», subrayó Aguilar, de acuerdo a la nota.

#### 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Beltrán, F. (2000). Hacer pública la escuela. Lom Editores. Santiago.

Corporación Participa. (2005) Índice de participación ciudadana en América Latina.

**Resultados Chile 2004-2005. Presentación Power Point.**

Gerber, M. (2007). Estudio sobre el estado del arte de la investigación en **participación ciudadana**. Corporación Participa y Corporación Innovación y Ciudadanía. Santiago.

Godoy, A. y Franco, P. (s/f). **Cultura participativa y asociacionismo juvenil**. Consejo de Juventud de España, Madrid.

Hernández, R. (2011). **Manual de herramientas para promover y proteger la participación de niños, niñas, y adolescentes en las Américas. La participación como acción creadora**. Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescente (IIN). Montevideo.

Instituto Nacional de la Juventud. (2010). **Resultados de encuestas nacionales de juventud** (1o, 2o, 3o, 4o, 5o y 6o). Santiago.

Ministerio de Interior. (2009). **Estudio de opinión pública. Servicio de Implementación de un Barómetro Regional. Informe Nacional**. Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo y Universidad de Tarapacá. Santiago.

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1989). Convención sobre los Derechos del Niño.

**TEMÁTICA 3**  
DIVERSIDADES E IDENTIDAD JUVENIL

## IDENTIDAD Y DIVERSIDAD JUVENIL

### FICHA SINTÉTICA MÓDULO: IDENTIDAD Y DIVERSIDAD JUVENIL

#### Resumen de Temática

Se presenta la discusión sobre identidad personal y social, como procesos de construcción indispensables en el equilibrio individuo/colectivo. También se debate sobre la diversidad juvenil y sus opuestos: identidad, homogeneidad, intolerancia, tribus juveniles y minorías juveniles. Se aporta información diagnóstica sobre definición de juventud, problemas juveniles y discriminación (en tanto sujetos de discriminación), se rescatan opiniones de estudiantes de liceos municipales sobre discriminación y prejuicios.

#### Objetivo / Propósito

Conocer los componentes de la identidad juvenil individual y colectiva y comprender los procesos subjetivos y sociales que interactúan en la conformación de esas identidades «diversas» o «plurales» en lo juvenil.

#### Conceptos Claves

Identidad individual, identidad colectiva, discriminación, intolerancia, diversidad y tribus juveniles.

#### Sesiones

Se proponen dos sesiones de trabajo en modalidad de taller, con una duración promedio de 90 minutos cada sesión, con actividades de trabajo individual y colectivo. Se plantea un trabajo escolar que analice críticamente los medios de comunicación y la imagen juvenil proyectada. Luego, considerando las lecturas previas, se plantea un enfoque personal que implique la construcción del Yo Personal y la enunciación de algunas tareas personales que implica.

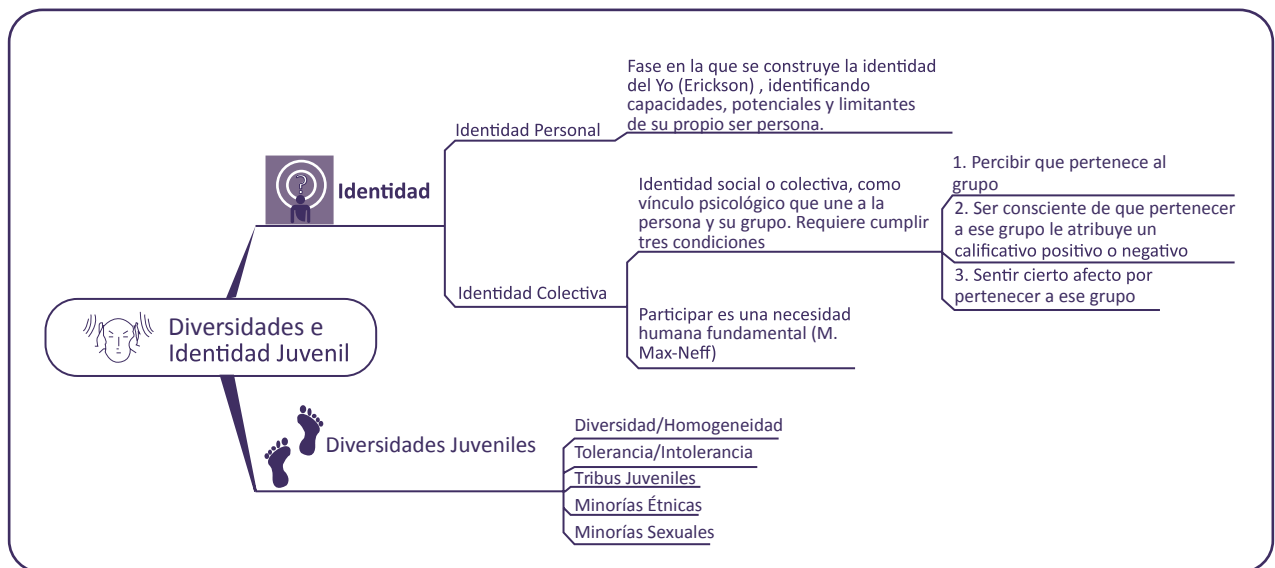
Se considera una sesión de Cierre y Evaluación del módulo, de 90 minutos, donde se proponen dos actividades evaluativas distintas, puestas a consideración del/la docente y según los intereses y necesidades del módulo.

## Materiales

En general se requieren materiales y soportes, tales como:

- Computador
- Data Show
- Sonido (subwoofer para sala)
- Power point o presentación interactiva (video, diaporama, etc.)
- Ficha de Trabajo individual
- Papelógrafos por grupos
- Cinta adhesiva
- Pauta Yo Personal

## MAPA TEMÁTICO IDENTIDAD Y DIVERSIDAD JUVENIL



## 1. DESCRIPCIÓN

Se ha hablado mucho acerca de la globalización y los efectos homogeneizadores que ésta tiene. Sin embargo, éste fenómeno tiene su contraparte en las explosiones identitarias que surgen a en todo el planeta. Aquellas que quieren ser parte del mundo globalizado, pero sin dejar de lado sus particularidades. Así, surgen numerosos movimientos nacionalistas, indigenistas y territorialistas. Estas voces planetarias, por su extensión y variedad de necesidades, nos sitúan en el debate sobre la identidad y diversidad de grupos y colectivos, planteando demandas que no se ubican, necesariamente en los lineamientos clásicos de demandas políticas y civiles.

Entonces, si efectivamente existen «demandas» que se encuentran fuera de los ejes clásicos, ¿Cuáles son y en qué fundamentan su existencia? Para responder a estas preguntas, primero se debe abordar algunas cuestiones previas acerca de la identidad. ¿Qué es? ¿Existe una identidad colectiva o social?

### a) De la identidad personal a la identidad social

En primer lugar, hay que advertir que la noción de **identidad** es poco clara y confusa, en cuyo registro histórico se producen variadas contradicciones y superposiciones, la mayoría de tipo ideológico. Será necesario entonces, considerar que la noción de «identidad» presenta algunas dificultades conceptuales, que si bien es utilizada ampliamente, su significación no está exenta de polémica y que como muchos de los conceptos utilizados en las ciencias sociales y humanas, tiene un uso polisémico y mutable.

La cuestión de la identidad tiene en principio un territorio particular y que ha sido ampliamente explorado desde la Psicología. Para Erickson, la identidad es «un sentimiento de mismidad y continuidad que experimenta un individuo en cuanto tal» (Erickson, 1977); así la identidad representa la percepción que una persona tiene de sí mismo y que aparece como respuesta a la cuestión de ¿Quién soy?

Es en la fase de construcción de la identidad personal, que Erickson define como aquella donde el joven adolescente (que se fundamente en la idea del que

adolesce, es decir, de algo que falta) ubicado entre los 12 y 18 años, que el/la joven deberá construir como tarea central la «identidad del YO» que no es otra cosa que tener claridad en quiénes somos y cuál es (será) nuestro rol en la sociedad de la que somos parte. Este periodo inicial, donde abundan los cambios físicos (menarquia, bello facial y púbico, registro de voz, entre muchas otras) y psicológicos característicos de la pubertad, se acompaña de un momento crítico de conflicto psicológico interno, cuya principal secuela es un sentido de continuidad y estabilidad de «ser uno mismo» a lo largo del tiempo.

En este camino de búsqueda, cada sujeto (hombre o mujer) define en buena medida sus propios gustos, intereses, valores y principios. Es, en pocas palabras, el modo de crecer. Para ello, el/la joven delimita su sí mismo del de sus padres y familia. Construye su propio Yo a partir de lo que es como individuo, pero también como resultado de sus interacciones con los otros: sus cercanos, amistades, la sociedad en la que se desarrolla. En este proceso de asumir y crear las propias pautas según el desarrollo autónomo del sujeto, también se van asumiendo y aprendiendo otros roles que deberá cumplir en su etapa adulta.

Este aprendizaje de roles y pautas no se da en el vacío. Existe un entramado familiar, escolar y local. La sociedad de la cual se forma parte da consistencia y orienta, en buena medida, las pautas personales. Es decir, el resultado de la individuación del sujeto, también está inmerso y afectado por el mundo que los circunda. Así, cada individuo es el resultado más o menos reconocible de la interacción de necesidades, disposiciones personales, de la influencia y mediación del mundo exterior.

La identidad implica un ejercicio reflexivo, por el cual el individuo identifica sus capacidades, potencialidades y limitantes. Pero también supone de reconocer que no está solo, que convive con otros y con los cuales se siente parte constitutiva de algo mayor: grupo, comunidad local o nacional, raza, religión, etc. Desde esta perspectiva, la identidad también tiene un componente social. H. Tajfel formula que **“El conocimiento que posee un individuo de que pertenece a determinados grupos sociales junto a la significación emocional y de valor que tiene para él/ella dicha pertenencia”**



cia" (Tajfel, 1981).

Se concibe la identidad social como el vínculo psicológico que permite la unión de la persona con su grupo. Para lograr ese vínculo, la persona debe reunir tres características:

- a) Percibir que pertenece al grupo.
- b) Ser consciente que por pertenecer a ese grupo, se le asigna un calificativo positivo o negativo.
- c) Sentir cierto afecto derivado de la conciencia de pertenecer a un grupo.<sup>23</sup>

En este sentido, la existencia de una identidad colectiva o social, en términos de consolidación de una ciudadanía activa, pasa por un aprendizaje en el cual hacer ciudadanía, no ya como individuo sino como colectivo, un "nosotros", implica ejercerla y aprenderla en el «hacer» de la vida cotidiana y en las prácticas sociales concretas. Es decir, mediante la participación en la sociedad, pues la participación es el eje central para el desarrollo de cualquier ser humano: **participar es una necesidad humana fundamental** (Max-Neef y otros, 1998).

A propósito de la necesidad de participar como actividad humana irremplazable y como ejercicio de un «nosotros» colectivo y plural, Humberto Maturana (biólogo y epistemólogo chileno) afirma **«la participación se da en el momento en que las cosas que uno realiza hacen sentido a la comunidad social a la cual uno pertenece, contribuyendo de esta manera a crearla, y eso pasa solamente en tanto uno tiene presencia, y se tiene presencia cuando se participa, es decir, en tanto las cosas que uno hace cobran sentido para uno»** (Maturana, 1999).

En síntesis, la noción de identidad a la que se hace referencia es tanto el resultado de un accionar personal, individual, de reconocimiento de la singularidad, de quién soy y también de un «nosotros» colectivo, de una construcción social y cultural de la cual el individuo toma e integra aspectos diversos para sí mismo, en cuyo caso, la condición de participación es tanto una necesidad humana y un aprendizaje que fortalece la ciudadanía.

Es en este contexto, surge la cuestión por la diversidad, y específicamente por la diversidad juvenil.

## b) La diversidad juvenil

Existimos en un mundo diverso: razas, credos, culturas, experiencias, motivaciones y expectativas comparten el espacio y el tiempo contemporáneo.

En párrafos anteriores se señalaba que, uno de los hechos esenciales de cada sujeto es construir/desarrollar su propia identidad, en tanto una de las principales invitaciones de nuestras sociedades es a «ser tú mismo». No obstante, esta invitación se ve «asaltada» por una multiplicidad de «ofertas» que se presentan en nuestra sociedad actual que provocan en el individuo, frente a la ausencia de certezas a partir de las cuales construir sus sentidos (individuales y colectivos), una aceptación sin crítica de las alternativas del universo del consumo.

Frente a dicha propuesta, exclusivamente individual, también existen otras alternativas. Aquellos que buscan sobreponerse al anonimato de las grandes urbes, a dejar huella, a ser reconocidos en la existencia personal y colectiva. En esta búsqueda de identidades o puntos de referencia, los/las jóvenes actuales crean, inventan, desarrollan nuevas y a veces diferentes acercamientos y alternativas organizativas, muchas de las cuales aprovechan los "espacios" y realidades virtuales tan propios de esta modernidad tardía.

Algunos rasgos de esta diversidad, son reconocibles en las construcciones alternativas de género y de combinaciones novedosas de identidades de género, en las múltiples propuestas y causas ecológicas, en el entramado variopinto de tribus urbanas, en el gesto iracundo de los grupos antisistema, en las demandas ancestrales agitadas por jóvenes de pueblos originarios, en grupos movilizadas por causas históricas destacando los estudiantes y sus reivindicaciones locales y/o nacionales. Todos estos grupos, colectivos, agrupaciones, núcleos buscan, formal o informalmente, levantar sus propias respuestas individuales y colectivas a sus necesidades, varias de ellas expresión de lo que Max-Neef denomina **«la necesidad humana de participar y organizarse»**.

<sup>23</sup> Mercado y Hernández, 2010.

Sin embargo, frente a estas perspectivas que derrochan entusiasmo y creatividad, y que parecen apelear al particularismo y lo «pequeño», hay también respuestas de otro signo. Se resiste, combate y a veces «aniquila», a otros. En estas posiciones se encuentran fuerzas integristas y defensoras del **status quo**, que ante la pérdida de privilegios o posiciones adquiridas, reaccionan violentamente ante estas demandas de novedad y autonomía. Entremezclan, en diversa medida y sin ánimo de exhaustividad, confusos y dudosos argumentos étnicos, raciales, sexuales, económicos, religiosos y/o políticos. Es la reacción del integrismo y la intolerancia.

### c) Ciudadanía juvenil, diversidades e identidades

Los/las jóvenes con sus iniciativas, inquietudes, motivaciones y necesidades reflejan un amplio y diverso espectro de preocupaciones. Ellas son a la vez colectivas y personales, se movilizan y concentran en causas multitudinarias. También las hay en solitario y padecen de arrebatos de intolerancia e inflexibilidad que en ocasiones producen situaciones extremadamente complejas y graves como el abuso y el matonaje.

En este contexto de producción de la identidad individual y social, las formas y modos en que los/las jóvenes van desarrollando y consolidando estos procesos, la diversidad de relaciones sociales y grupales que conforman, las experiencias positivas o negativas que vivencian, las propias y particulares habilidades sociales y parentales, los ambientes facilitadores u obstaculizadores, etc., todos ellos darán lugar a personas con mayores o menores disposiciones hacia la tolerancia y la diversidad, a espíritus rígidos, inflexibles y a estilos preferentes de resolución de diferencias.

Abordando la cuestión de la ciudadanía juvenil, especialmente en el contexto de la escuela, cabe preguntarse por la expresión de algunas de las diversidades juveniles presentes en el cotidiano juvenil y escolar. Siguiendo a John Durston (1992), hay una necesidad de crear condiciones que hagan posible el ejercicio de roles y funciones que prefiguren el desarrollo de competencias participativas en jóvenes y estudiantes, en el momento actual y presente.

*La ciudadanía viene a ser el marco que crea las condiciones para una participación posible. Pasar de la posible a la real, en cuanto participación, implica que el individuo ejerce esa ciudadanía. Así una definición moderna de ciudadanía abarca terrenos más amplios que la participación política formal. Como resultado de esta ampliación, la mayoría de edad para votar o para ocupar puestos públicos no es limitante para este ejercicio de la ciudadanía por jóvenes menores, en estos otros ámbitos... serían habilidades, que no sólo son de análisis y propuesta, sino también de interacción: poder discutir sin pelear, saber escuchar y respetar la opinión del otro, negociar diferencias, aceptar la decisión democrática como alternativa a los extremos de sometimiento irreflexivo y la rebeldía (Durston, 1992).*

Así, la ciudadanía juvenil implica crear espacios y condiciones para el ejercicio frecuente de habilidades y actitudes que, en su conjunto, configuran elementos que se encuentran a la base de competencias ciudadanas más complejas. Algunas de ellas se tratan en otras secciones de este trabajo.

### d) Diversidad/homogeneidad

La dualidad diversidad/homogeneidad es quizá una de las que con mayor fuerza y recurrencia se hace presente en la cotidianidad juvenil. Por una parte, la mayoría de los/las jóvenes reivindica para sí la diversidad: de estilos, de formas, de modelos de vida, etc. Sin embargo, esta aparente diversidad y tolerancia esconde, al interior de cada grupo, tribu o colectivo una cuota de homogeneidad. La diferencia que se hace con los «otros», con los de «afuera» implica, en la mayoría de las situaciones, producir y explicitar marcas o signos que los identifiquen o agrupen como tales, estableciendo con ello parámetros evidentes y reconocibles, tanto para los miembros del grupo, como para los de afuera. Estos signos definen a quienes son los miembros escogidos de algo (grupo, barra de fútbol, del liceo, etc.) y por ende, también establecen las diferencias de los que están afuera, los «no escogidos» de la cofradía de los iguales, los homogéneos. Esta perspectiva, constituye una forma básica, pero no por ello menos real, de establecer diferencias, que a poco andar, se convierten en signos de ruptura y de rechazo, según sea el caso. Lo que parte como una búsqueda de los similares, afianza la diferenciación con los otros, acen-

tuando la fragmentación de las perspectivas juveniles. Muchas veces, la diferenciación con los otros implica la imposición de ciertas reglas o normativas, aunque tácitas mayoritariamente, no están exentas de coerción para sus miembros.

En un contexto en el que la homogeneidad del grupo se impone por sobre las individualidades de sus miembros, las posibilidades de cultivo de la intolerancia y la discriminación hacia grupos y personas que son portadoras de las «diferencias» es una probabilidad que se acentúa paralelamente al grado de rigidez de las convicciones y argumentaciones de sus miembros. En este punto, quizá un buen ejemplo lo constituyen las barras de fútbol profesional como las más evidentes, pero no exclusivas.

#### d) Tolerancia/intolerancia

La tolerancia es un valor ciudadano fundamental y una actitud esencial de las personas para favorecer la convivencia en una sociedad que pretende ser plural y diversa. Por ende, desde la perspectiva ciudadana, nada hay más alejado de ella que la intolerancia y la discriminación de «otros» bajo cualquier pretexto, ideología o visión de mundo. La tolerancia y el derecho irrenunciable a vivir la vida que cada cual desea para sí, son la base de postulados que adscriben a una perspectiva sustentada en principios del bien común y la convivencia entre iguales. Esto quiere decir que bajo ningún pretexto la intolerancia, la inflexibilidad, la imposición de los propios puntos de vista, son considerados como un mal menor o una situación que, excepcionalmente, pueda ser avalada. La condición o estatus de ciudadanos a la que todos aspiramos, jóvenes o adultos, nacionales o internacionales, ancestrales o modernos, se fundamenta en capacidades y valores como la Tolerancia.

La existencia y expresión de una ciudadanía juvenil diversa, dialogante y tolerante, es una perspectiva a la que no se puede, ni debe, renunciar nunca, a pesar de las evidencias que muestran que estas capacidades no son siempre fáciles de adquirir ni sostener. Esto es especialmente recurrente en las conductas juveniles, que fácilmente pasan de las palabras a los hechos, de los argumentos de la razón a los de la fuerza y el temor.

#### f) Tribus juveniles

En el contexto de sociedades modernas y fragmentadas, profundamente individualistas, una de las tareas del sujeto es sobreponerse al anonimato de las grandes urbes, dejar huella, ser reconocido en su existencia, reconocerse como sujeto y tener una identidad. Obtener dicho reconocimiento no es una tarea fácil. A ello, el/la joven, dedicarán una parte importante de sus energías y de su existencia. En esta construcción los/las jóvenes se ven sometidos(as) a tensiones y contradicciones que los ponen en situaciones críticas.

Como se mencionó anteriormente, la identidad personal, paradójicamente, se edifica a partir de conocer y reconocerse en otros. Durante este proceso, el/la joven abandona su familia, no sólo metafóricamente, reemplazándola por otra que está fuera de su hogar, donde hay otros que como él/ella, también están en una búsqueda, a la caza de elementos y rostros que les den una identidad. Es decir, que les dé una seguridad mínima sobre la cual armar su propia visión de lo que son y lo que desean ser. Siendo en este punto donde adquiere fuerza el grupo de pares o de referencia y que en la actualidad, están fuertemente dominados por la presencia y la estética de la **tribu urbana**, que se constituye la versión más contemporánea de socialización grupal. Es un modo de vivir junto a otros en la seguridad que da un modo particular de cultura simbólica.

Al decir de Aguirre y Rodríguez (1996), pertenecer a una tribu específica permite pensar de una manera, vestir de una forma determinada y actuar según el resto del grupo. El yo individual se sustituye por un yo colectivo: nosotros somos, nosotros pensamos, nosotros hacemos. Es precisamente en este anclaje particular, en símbolos estéticos claramente definidos, donde se configura la idea de tribu urbana.

De este modo, sin importar sus lógicas estéticas específicas: **punkies, reggetoneros, rastas, flaites, okupas, ecologistas, etc.**; en toda tribu urbana lo que aparece es la afirmación del yo, que se hace en y con el grupo de referencia, la defensa de valores (propios del grupo), de un territorio exclusivo, que le pertenece a éste (barrios exclusivos, un bar determinado, una esquina cualquiera, un estadio), recorridos por donde transitar

activamente por la ciudad y sus alrededores, en busca de amigos o enemigos a quienes saludar o atacar. Este último elemento, donde se distingue cierto grado de violencia física y simbólica, dependerá en grado importante, de la tribu a la que se pertenece.

En las tribus juveniles, los/las jóvenes pueden encontrar respuestas provisionales a sus necesidades existenciales y afectivas. Por esto son, en cierta medida, necesarias para alcanzar una mejor inserción funcional en la sociedad.

#### g) Minorías sexuales<sup>24</sup>

Las **minorías** son grupos subordinados o cuya posición es vulnerable a la subordinación. Por su parte la designación de mayorías se aplica a los segmentos de la población que gozan de un rango más alto y de una situación de mayor seguridad.

**Minorías sexuales** constituyen una categoría con presencia estadísticamente significativa al interior del segmento joven. Según la 6o ENJ (INJUV, 2009), un 4,7% de hombres y 1,7% de mujeres reconocen haber tenido parejas sexuales de su mismo sexo en los últimos 12 meses, mientras que el 0,6% de hombres y de mujeres dice haber mantenido relaciones sexuales con hombres y mujeres alguna vez. Estos datos son representativos de la realidad nacional para el grupo de 15 a 29 años de edad. Por su parte la Organización Panamericana de la Salud (OPS), señala que entre el 6% y el 8% de los adolescentes se declararan como bisexuales u homosexuales al finalizar la adolescencia (Conejero y Almonte, 2009).

De tal modo que, existiría un grupo minoritario de jóvenes que no adscriben a los patrones sexuales dominantes o principales y que por tanto vivencian situaciones de marginación y exclusión social, debido a sus opciones sexuales diferentes. Así, la homosexualidad y la transexualidad, en tanto minorías, son objeto de rechazo y en varias ocasiones padecen diversos grados de violencia simbólica y física. Chistes homofóbicos, comentarios denigrantes o falsos, imágenes y estereotipos culturales, presentes en la cotidianeidad de sus

<sup>24</sup> En este apartado de minorías se han seguido algunas ideas presentes en el texto Minorías Étnicas y su realidad: [www.movimientocontralaintolerancia.com/html/denuncias2BL/puebloGitano/minoriasEtnicas.htm](http://www.movimientocontralaintolerancia.com/html/denuncias2BL/puebloGitano/minoriasEtnicas.htm).

vidas, se van interiorizando de una manera que termina por afectar la percepción que tienen de sí mismos, tanto heterosexuales y homosexuales, provocando en las personas con opciones sexuales diferentes una vivencia marcada por el silencio y el estigma de ser diferentes.

No obstante lo anterior, existe un importante y visible grupo de personas pertenecientes a estas minorías sexuales que, en los últimos años han desarrollado un importante trabajo de difusión, discusión y debate público respecto a su condición sexual y demandan del Estado derechos anunciados en la Constitución. En estos grupos de presión, los/las jóvenes tienen una masiva presencia, la que supera con creces la separación entre heterosexuales y homosexuales. Actividades públicas como el «Día del Orgullo Gay» refleja esta apertura y solidaridad con las minorías sexuales.

Al decir de Lagarde, debemos abrir nuestras perspectivas, especialmente en el ámbito de la tolerancia y en particular en el seno de los propios jóvenes, pues la diversidad requiere espacio también en la expresión de la propia sexualidad.

*Hay que deconstruir el profundo horror a la diversidad que nos hace comportarnos como policías de la sexualidad patriarcal. Esta alternativa de democratizar la sexualidad, pretende combatir la idea de lo «enfermo», «perverso», «equivocado», ese horror y exclusión de otras opciones no dominantes, como la homosexualidad y la bisexualidad. Una alternativa para deconstruir los géneros patriarcales pasa obviamente por el respeto a la integridad sexual de cada quien (Lagarde, 1992).*

En el centro de esta discusión y debate sobre diversidad e identidades juveniles, minorías o mayorías y algunas especificaciones de las mismas, se ubica la perspectiva de una ciudadanía juvenil que se construye sobre bases amplias y donde priman la tolerancia, la diversidad cultural, la disposición al entendimiento y el diálogo, la construcción conjunta de dispositivos conceptuales y prácticos que fomenten la convivencia social y el respeto por los derechos propios y de los otros. Una ciudadanía que, en suma, avance hacia una mejor comprensión del destino personal y social, individual y colectivo al que inevitable e irremediablemente están unidos los seres humanos.

Sin embargo, existe una gran tarea pendiente en materia del reconocimiento y ejercicio de una ciudadanía activa por parte de la mayoría de los habitantes de nuestro país.

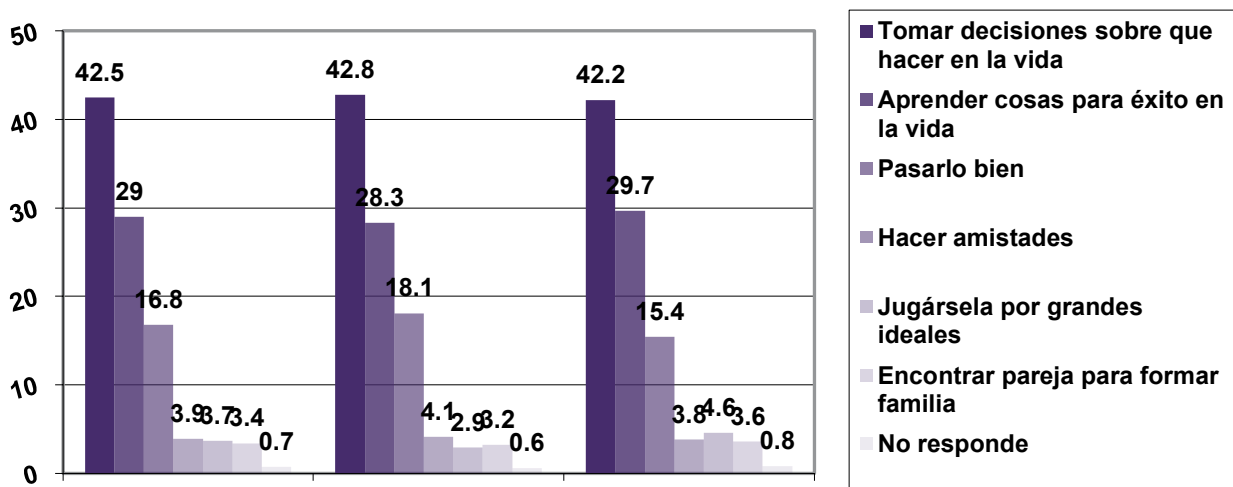
## 2. DIAGNÓSTICO

En este apartado se han seleccionado algunos datos e información estadística que permiten comprender y fundar algunas de las miradas expuestas en el paso 1 de la descripción.

### a) ¿Qué es ser joven?

Responder a la cuestión de ¿quién soy? es una tarea inevitable y compleja. En la percepción de los/las jóvenes chilenos(as), la juventud está percibida en una perspectiva altamente instrumental y racional. Las prioridades de los/las jóvenes están en «tomar decisiones sobre qué hacer en la vida» y «aprender cosas que sirven para tener éxito en la vida». El 71,5% de los jóvenes chilenos, parece estar pensando en estas tareas y no en aquellas de carácter más existencial.

GRÁFICO 1: DEFINICIÓN DE LA JUVENTUD COMO PERÍODO, SEGÚN SEXO

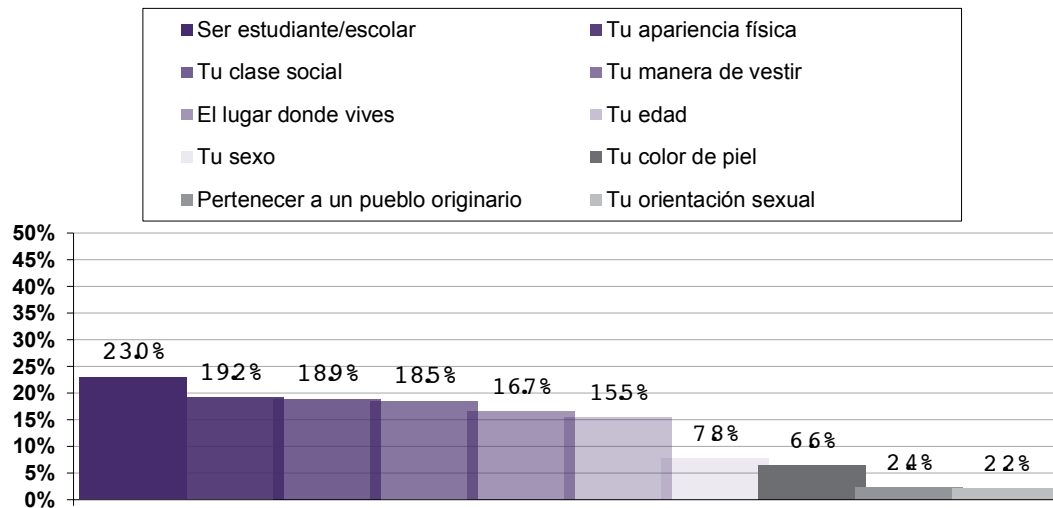


Fuente: Sexta Encuesta Nacional de Juventud (Injuv, 2009).

## b) Sujetos de discriminación

La experiencia de ser objeto de discriminación surge con fuerza entre los/las jóvenes chilenos(as). En el gráfico y cuadro siguientes se agrupan las principales causas de ella.

GRÁFICO 2: FRECUENCIA CON QUE LAS Y LOS JÓVENES SE HAN SENTIDO DISCRIMINADOS (Total Muestra. Para quienes responde Ocasionalmente/Casi siempre/Siempre en porcentajes)



Fuente: Sexta Encuesta Nacional de Juventud (Injuv, 2009).

CUADRO RESUMEN FRECUENCIA DISCRIMINACIÓN Y FACTORES DE DISCRIMINACIÓN EN JÓVENES

Frecuencia con que las y los jóvenes se han sentido discriminadas/os agrupados por categorías Total Muestra – Respuesta por cada categoría - Sólo quienes responden Ocasionalmente / Casi siempre / Siempre (Porcentajes)			
	Ocasionalmente / Casi siempre / Siempre (Porcentajes)	Suma	Factores de discriminación
Tu manera de vestir	18,5	37,7	Apariencia
Tu apariencia física	19,2		
Tu clase social	18,9	35,6	Condición socioeconómica
El lugar donde vives	16,7		
Ser estudiante/ escolar	20,3	35,8	Juventud
Tu edad	15,5		

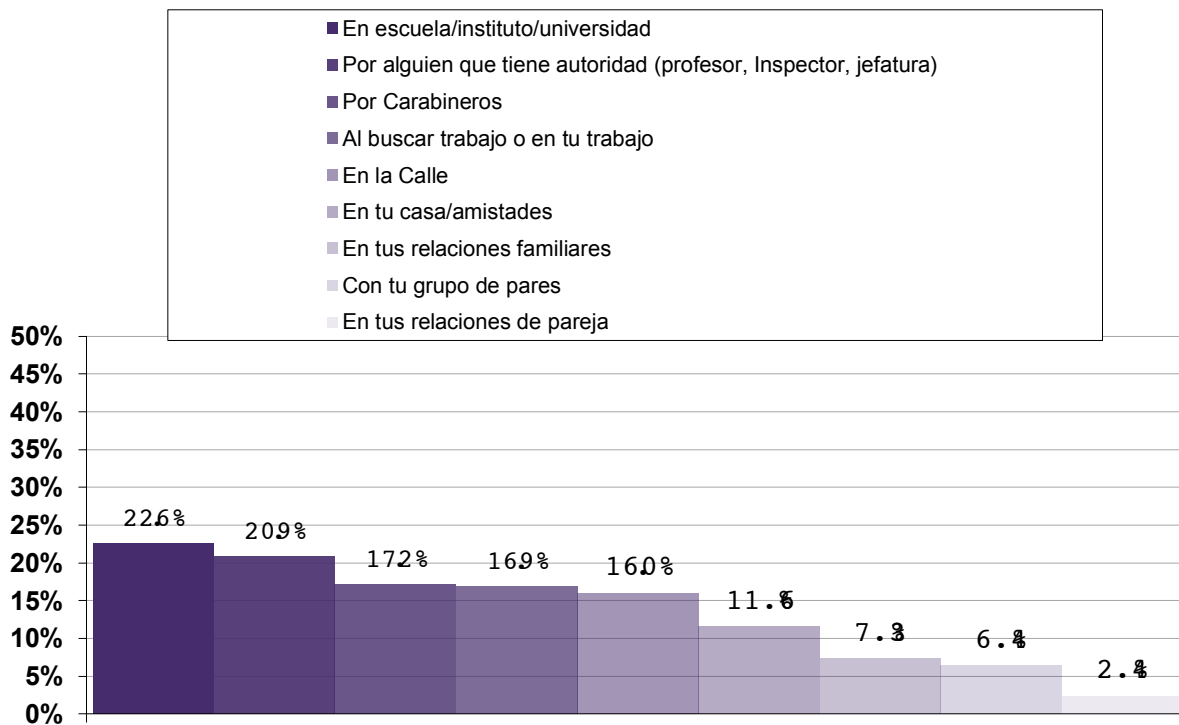
Fuente: Sexta Encuesta Nacional de Juventud (Injuv, 2009).



En esta experiencia de discriminación, los datos comparados, entre la 5o y 6o ENJ (Injuv, 2006 y 2009 respectivamente), muestran un aumento de la discriminación hacia jóvenes. Esta variación va entre los 4,2 puntos para «edad», 0,2 puntos para «pertenencia a pueblos originarios», 3,8 puntos en «clase social» y 3,6 puntos en «apariencia física». Es plausible pensar que en la medida en que aumente la percepción de ser sujeto de derechos, en la juventud aumenta la percepción de inequidad y de ser víctimas de discriminación.

La discriminación se ejerce o vivencia, en algunos lugares o espacios de interacción más que en otros. Según los jóvenes los principales espacios donde la perciben es, contradictoriamente, el educativo.

GRÁFICO 3: LUGARES DONDE LA JUVENTUD SE HA SENTIDO DISCRIMINADA



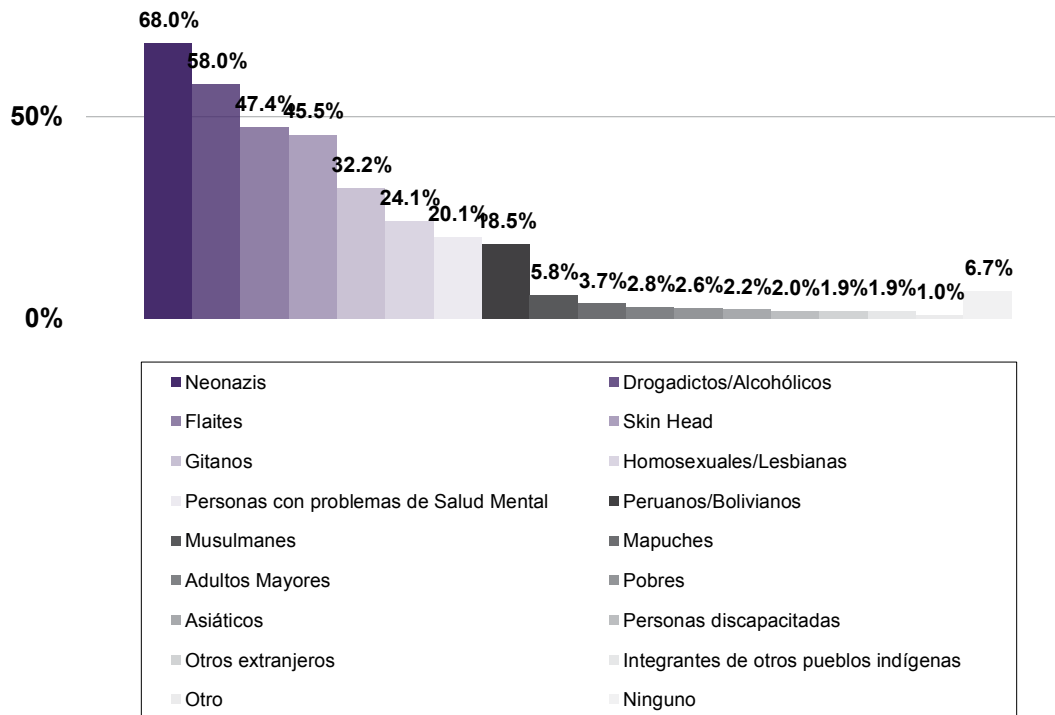
Fuente: Sexta Encuesta Nacional de Juventud (Injuv, 2009).

### c) Discriminación hacia otros

Según los datos de la 6 ENJ, «neonazis», «drogadictos y alcohólicos» y «flaites» son los grupos más estigmatizados, a quienes los/jóvenes señalan no les gustaría tener como vecinos. «Otros pueblos indígenas», «otros extranjeros» y «personas con discapacidad» concitan el menor rechazo por la juventud chilena (Injuv, 2009).



GRÁFICO 4: PERSONAS A QUIENES NO SE DESEA COMO VECINOS/AS

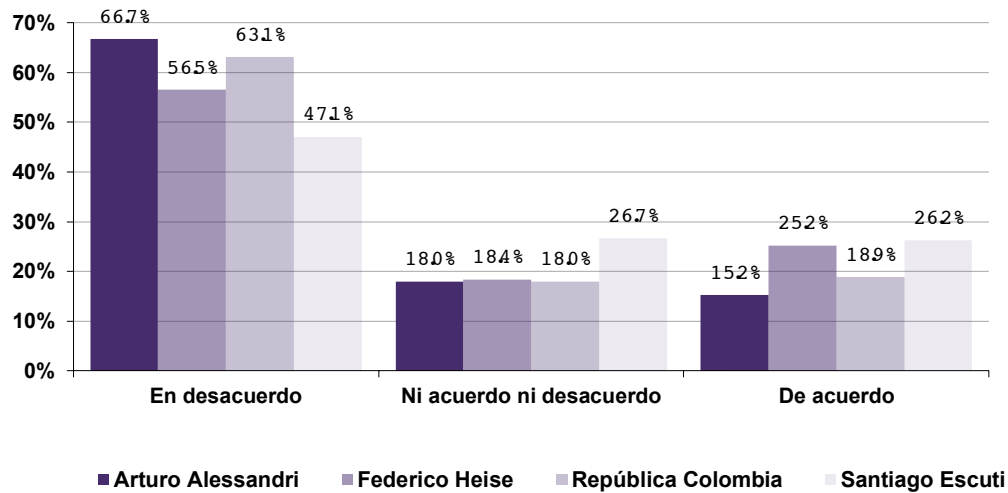


Fuente: Sexta Encuesta Nacional de Juventud (Injuv, 2009)

En el contexto de la discriminación hacia otros, se implementó el estudio «Ciudadanía y derechos en estudiantes de enseñanza media». En éste se recogen opiniones y percepciones, que evidencian construcciones de sentido más o menos estereotipadas sostenidas por los y las estudiantes sobre otros sujetos cotidianos. Algunas de estas opiniones se recogen a propósito de la pobreza, las minorías sexuales, pueblos originarios y migrantes.

En el gráfico 5 se indaga sobre la percepción de alguna de las causas más socorridas para justificar la pobreza. En general, Se observa que los estudiantes se ubican en el polo que rechaza la afirmación.

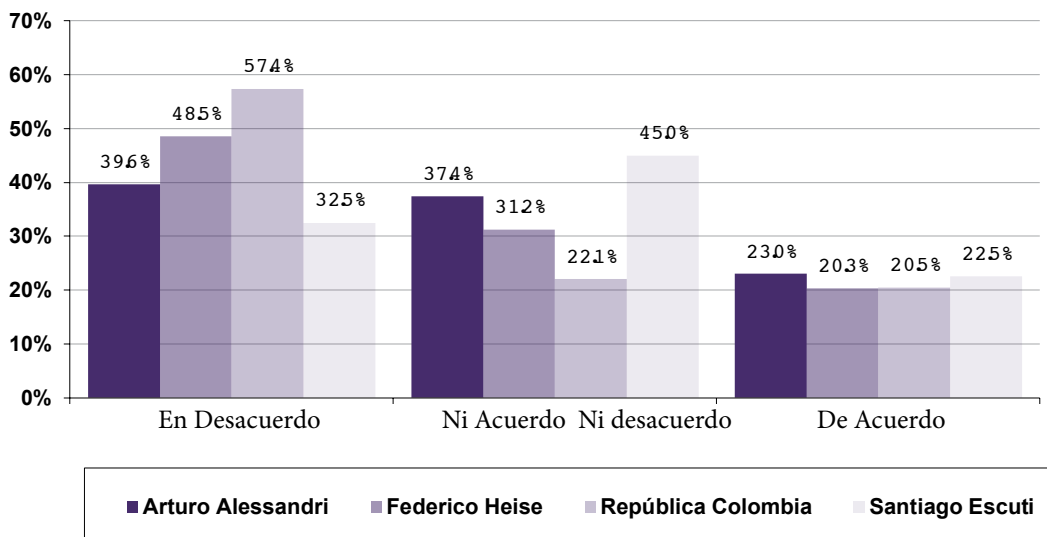
GRÁFICO 5: EL VERDADERO PROBLEMA DE LAS PERSONAS POBRES ES QUE SON FLOJAS<sup>25</sup>



Fuente: Estudio ciudadanía y derechos en enseñanza media, CIDPA, 2011.

Respecto al cuestionado sistema educativo que rige en la actualidad, los estudiantes no presentan una posición muy sólida, salvo el liceo República de Colombia, en donde casi 6 de 10 estudiantes muestran su desacuerdo con la afirmación. En los otros establecimientos, siendo todos municipales, las opiniones están divididas.

GRÁFICO 6: LO POSITIVO DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN ACTUAL ES QUE AGRUPA A LOS ESTUDIANTES POR SU CONDICIÓN SOCIAL Y ASÍ EVITA CONFLICTOS EN LAS ESCUELAS

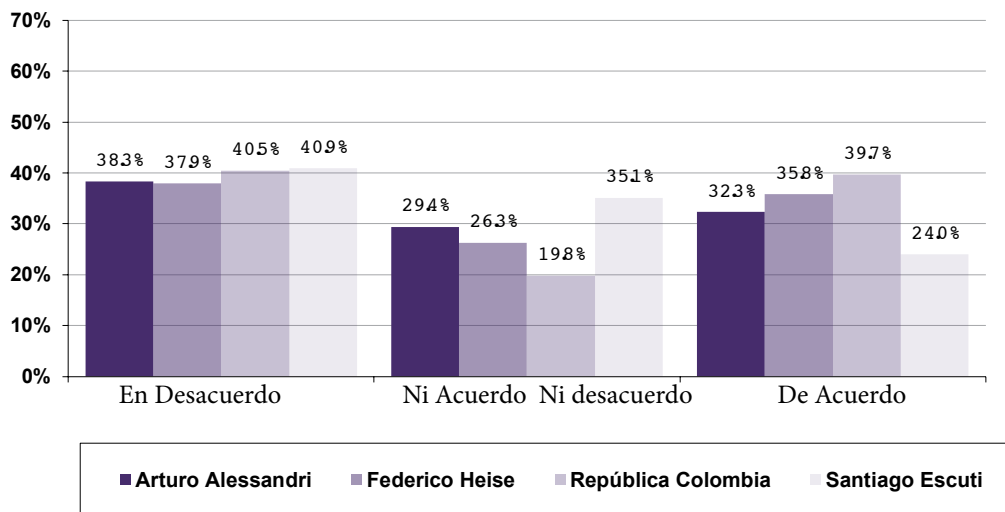


Fuente: Estudio ciudadanía y derechos en enseñanza media, CIDPA, 2011.

<sup>25</sup> Para mayor información del Estudio Ciudadanía y Derechos en enseñanza media. Ver nota al pie N. 4.

En cuanto a la percepción sobre minorías sexuales, las opiniones son disímiles. Si el tema es respecto a supuestos homosexuales desconocidos, entonces la posición de los/las estudiantes se vuelve algo relativa, pues las diferenciaciones entre posiciones son menores.

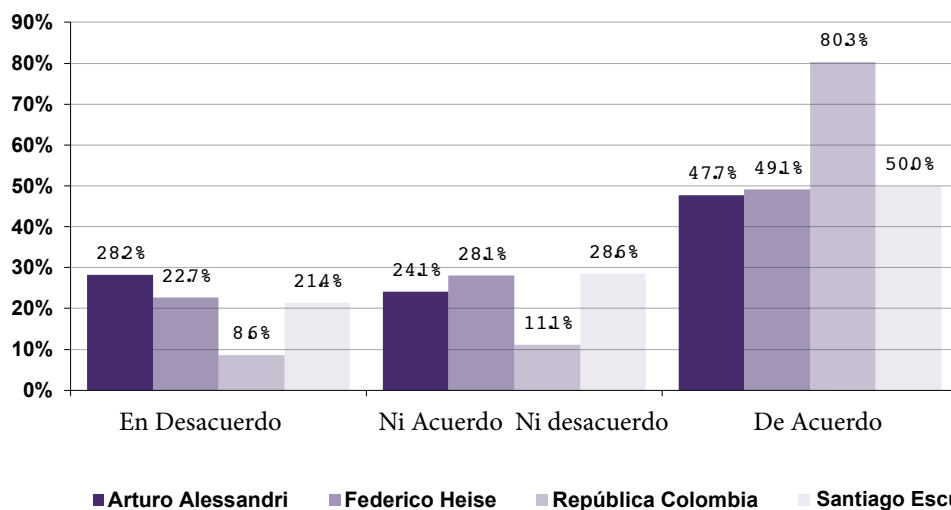
**GRÁFICO 7: PARA EVITAR MALOS EJEMPLOS A LOS NIÑOS DE OTROS CURSOS, LOS Y LAS ESTUDIANTES HOMOSEXUALES DEBIERAN OCULTAR SU ORIENTACIÓN SEXUAL EN EL LICEO**



Fuente: Estudio ciudadanía y derechos en enseñanza media, CIDPA, 2011.

Ahora respecto a un «otro» conocido, con el cuál existe un vínculo de amistad, el rechazo a la sentencia cobra un importante valor, especialmente en el República de Colombia. En los otros establecimientos, también bajan considerablemente los otros indicadores.

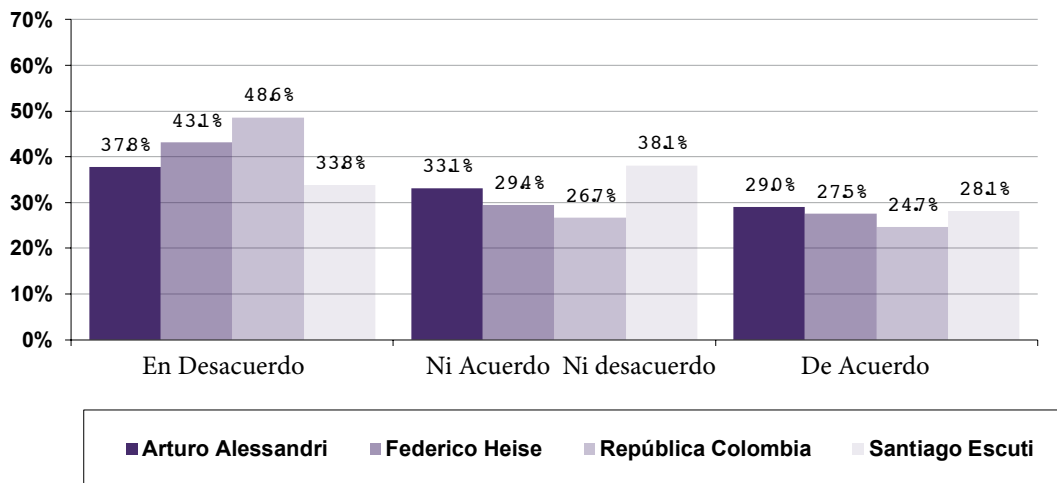
**GRÁFICO 8: NO TENGO PROBLEMA CON QUE ALGUNOS DE MIS AMIGOS O AMIGAS SEAN HOMOSEXUALES**



Fuente: Estudio ciudadanía y derechos en enseñanza media, CIDPA, 2011.

Las opiniones sobre inmigrantes con quienes los/las estudiantes que respondieron al instrumento, han tenido escaso y/o probablemente ninguna relación, se observa que nuevamente se produce un cierto emparejamiento de las opiniones. No hay mayorías fuertes, aunque predomina levemente el desacuerdo con la afirmación planteada. Mientras que la tendencia hacia la indiferencia aumenta respecto a otras situaciones.

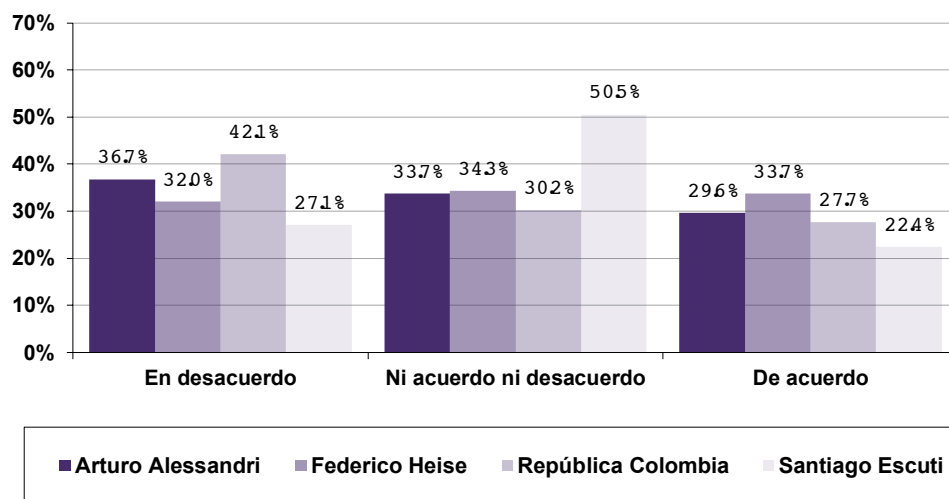
**GRÁFICO 9: SI A LOS INMIGRANTES NADIE LOS OBLIGA A VENIR A CHILE, EL ESTADO CHILENO NO TIENE POR QUÉ ENTREGARLES BENEFICIOS**



Fuente: Estudio ciudadanía y derechos en enseñanza media, CIDPA, 2011.

En la misma lógica anterior, respecto a los pueblos originarios, el rechazo a la afirmación que implica un proceso de aculturación, por cuanto implica el abandono de sus costumbres y valores ancestrales, es bajo. En esta pregunta prácticamente se configuran tres grupos de opinión sin preponderancia categórica de unos u otros.

**GRÁFICO 10: SI QUIEREN REALMENTE INTEGRARSE A LA SOCIEDAD, LA GENTE DE PUEBLOS ORIGINARIOS TIENE QUE ADOPTAR LAS COSTUMBRES DE LOS CHILENOS**



Fuente: Estudio ciudadanía y derechos en enseñanza media, CIDPA, 2011.

### 3. TRABAJO DE TALLER EN DIVERSIDADES E IDENTIDAD JUVENIL

Para el trabajo de taller que se realizará a continuación recomendamos algunos criterios metodológicos que facilitarán el hacer vivo el sentido ciudadano.

#### CRITERIOS METODOLÓGICOS

##### ***Del silencio al habla en el aula***

El/la joven habla y piensa/piensa y habla desde su mundo de jóvenes. El/la joven es el protagonista del proceso aprendizaje/enseñanza. El/la joven es el sujeto 'central' del proceso educativo.

##### ***Del ser individual al compañerismo***

Potenciar trabajo colectivo, asociativo y compartido. Potenciar proyectos de vida escolar. Potenciar aprendizajes con sentido: personal, social y cultural. Potenciar la organización juvenil en el aula y liceo.

##### ***De experiencias obligatorias a experiencias definitorias***

Surgidas de interés del estudiante. Nacidas del mundo propio, su contexto, su identidad y su cultura. Interpretadas a partir de los diversos lenguajes que le rodean: el arte, la cultura, la música, el deporte y la política.

##### ***De la disciplina a la autodisciplina***

Potenciar capacidades para la autonomía, la tolerancia, la diversidad y la expresión a través del aprender a aprender. Para el mayor protagonismo de los/las jóvenes en el espacio escolar.

##### ***Del aprender focalizado al aprendizaje multiplicado***

Incrementar las oportunidades e instancias de ejercitar la participación con diferentes agentes del proceso aprendizaje/enseñanza; no sólo entre pares. Potenciar diferentes roles de los/las estudiantes.

##### ***De aspiraciones menores a expectativas mayores***

Hacia el máximo de expectativas posibles sobre las capacidades de los jóvenes para actuar y decidir. Hacia el mejor esfuerzo posible en el aporte del/la mediador(a) del aprendizaje para creer y depositar confianza en sus estudiantes.

De las buenas experiencias a las muy buenas experiencias de participación escolar.

##### ***De 'explicar' a 'vivenciar'***

Prácticas democráticas. Ejercicio de derechos. Diálogos sustantivos. Aprender con el 'otro'.

##### ***Del método pasivo a la metodología activa***

De explicar a actuar. De formar a saber hacer. De participar a poder participar. De respuestas únicas a posibilidades múltiples. De formas dadas a espacios creados.

## Sesión 1 Los y las jóvenes en los medios de comunicación

Se le sugiere al/la profesor(a) preparar una presentación respecto al tema de «Diversidad y Discriminación». La idea de esta presentación es lograr traspasar la idea que la Discriminación hacia el otro distinto se da por ciertas condiciones (relaciones entre los grupos, estigmatización del otro diferente, una cultura que no acepta de diversidad, etc.) más que por las características individuales de ese otro, los casos solo ejemplifican el fenómeno y permiten visualizar aquello que está ocurriendo. Al momento de la presentación se recomienda la utilización de datos numéricos y/o de reflexiones en torno al tema, vinculándolo con imágenes, videos u otro medio audiovisual que muestre dicho tema en la realidad contingente y actual (periódicos, extracto de películas, comerciales de TV, videoclip de alguna canción, etc.). El material expuesto anteriormente en este capítulo puede servirle para preparar dicha presentación.

### Tema: Identidad y Discriminación

El/la profesor(a) facilita la conversación de los/las estudiantes respecto al tema de la presentación anterior, mediante preguntas motivadoras que previamente ha preparado. El rol del/la profesor(a) debe ser el de escuchar a los/las estudiantes e interviene solamente para abrir nuevas aristas de la conversación o para mediar en algún conflicto entre estudiantes. Algunas preguntas que pudiesen ser utilizadas para este momento son:

- ¿Cuáles son las formas de discriminación más utilizadas en este liceo?
- ¿Cuáles podrían ser aquellas formas de discriminación que nos cuesta identificar y se nos vuelven medianamente invisibles?
- ¿Cuáles son las condiciones que permiten que exista discriminación hacia otros?

Luego se procede con la presentación del Trabajo Escolar, que se propone se desarrolle en un horario distinto al escolar. Para ello el/la docente explica las instrucciones y otorga el tiempo necesario para que los/las estudiantes se organicen para el trabajo en grupos.

### Descripción del trabajo grupal (extraescolar)

Se define un período de tiempo con anterioridad, por ejemplo una semana. El curso se divide en grupos de trabajo. Cada grupo deberá observar un ámbito informativo en particular: prensa escrita (nacional, regional o local), noticiarios centrales de TV nacional o regional, si los hubiere, programas radiales, páginas web determinadas o sugeridas por el curso, etc.

Durante esa observación de medios, cada grupo de trabajo deberá identificar al menos dos ámbitos en los cuales se hacen presentes los /las jóvenes:

- La imagen que promueven los medios sobre los/las jóvenes (características, tipo de información, asociación a qué situación, etc.).
- Cantidad de información difundida en este tiempo sobre jóvenes o donde los/las jóvenes están en el centro de ella (número de apariciones, fotografías,

menciones sobre jóvenes, contactos en directo con ellos(as), etc.)

Lo que se quiere obtener con esta actividad es, finalmente, un análisis cuantitativo y cualitativo sobre los/las jóvenes.

Con estas informaciones, cada grupo concluirá cuál es la imagen que esos medios difunden sobre los/las jóvenes: si es positiva o negativa, si se refiere sólo a un tipo de jóvenes desde su posición social, si sólo privilegia a hombres y no mujeres, si la prensa en general ignora a los jóvenes, etc. Una variante del trabajo anterior, es que esa información sea «publicada» en el mismo tipo de «medio» que el grupo indagó: si es en prensa escrita, una «publicación» que recoja esa información, si es visual, producir un «corto» o video con el producto realizado, etc.

Posteriormente, en una o varias sesiones de clases, cada grupo muestra su trabajo al curso. Luego se conversa, reflexiona y discute sobre la experiencia realizada, los sentidos del ser joven, las tribus que encontraron, el significado de SER YO en estos tiempos, los mensajes de los medios de comunicación, etc. Preguntarse por qué la prensa y los medios tratan de un modo a los/las jóvenes, si ello influye en la imagen que la sociedad, la comunidad o la escuela tiene de los/las jóvenes.

En esta actividad el/la docente deberá facilitar y promover el trabajo de sus estudiantes, ya que buena parte de él, se hará en horarios no escolares.

## Sesión 2

### Mejorando la imagen de los otros

#### Presentación / motivación

Se propone reflexionar acerca de cómo los/las estudiantes creen que el liceo los mira y buscar caminos de mejor entendimiento entre los diversos actores del liceo.

#### Trabajo individual

El liceo es la institución que convive el mayor y más significativo tiempo con los/las jóvenes. En la convivencia cotidiana va construyendo una imagen de sus estudiantes. El liceo va entregando esta imagen de di-

versas maneras, en el trato hacia los/las estudiantes, en las palabras y voces de sus profesores(as), en las medidas de sanción y premio. Cada uno(a) las percibe cuando dice: **el liceo me mira como buen(a) alumno(a), desordenado(a), etc.**

Se les solicita a los/las estudiantes que piensen en la relación que tienen con el liceo (profesores(as), directivos(as) y paradocentes) y que definan cuáles son las imágenes que el liceo tiene de ellos.

#### FICHA DE TRABAJO INDIVIDUAL

Yo creo que mi liceo me mira como:
Imagen 1:
Imagen 2:
Imagen 3:

#### Trabajo grupal

Cada uno(a) lee y explica sus imágenes. El grupo las ordena en imágenes positivas y negativas, comenta el resultado y establece conclusiones. Las imágenes positivas y negativas y sus conclusiones se llevan a un papelógrafo.

#### FICHA DE TRABAJO GRUPAL

El liceo nos mira como

IMÁGENES POSITIVAS I	MÁGENES NEGATIVAS

Luego, cada grupo lee o presenta sus conclusiones e imágenes. El curso comenta acerca del panorama general que arrojan las imágenes y las conclusiones. El curso puede reflexionar acerca de si estas imágenes son ciertas o si no se ajustan a la realidad, por qué se construyen, cómo afectan la relación y convivencia en el liceo, etc.



## TRABAJO FINAL: Construyendo mi Yo personal

A partir de las imágenes construidas en los ejercicios anteriores, “Imágenes juveniles en los medios” y “El liceo me mira”, se establece la propia ruta de trabajo personal. Para ello, los/las estudiantes deberán trabajar la siguiente pauta:

<b>Que quiero ser C</b>	<b>ómo actúo</b>
Los/las estudiantes deberán reflexionar y escribir qué buscan en sus vidas, cuáles son sus metas, ilusiones, objetivos futuros, etc.	Los/las estudiantes deberán reconocer y escribir cómo actúan y se comportan cotidianamente para llegar a alcanzar (o alejarse) sus metas: en los estudios, con la familia, con los amigos, la pareja, etc.
<b>Qué voy a hacer (construyendo mi Yo personal)</b>	
Luego de reflexionar los elementos anteriores, es importante abordar estas u o tras inquietudes que los estudiantes puedan tener: ¿Creo necesario hacer algún cambio, de enfoque o forma, en lo que hago y cómo lo hago? ¿Qué debo corregir para que lo que busco sea posible? ¿Necesito conversar de esto con otra persona: amigos(as), mis padres, profesor(a), orientador(a), etc.?	
<b>Conclusión Personal:</b>	

NOTA: En el caso de esta última actividad, sólo si el grupo lo desea, puede generarse el espacio o el momento para comentar o leer las conclusiones personales. De lo contrario, es una tarea personal de cada uno(a). De todas maneras, el/la docente debería conversar individualmente con sus estudiantes, para apoyarlos o si lo requieren, prestar otras ayudas del establecimiento. Esta tarea no es sólo de profesor(a) jefe o quien lleve el taller, sino del establecimiento en su conjunto.

### Sesión 3

#### Cierre y Evaluación

Antes de esta sesión, el/la docente debe hacer una lista de los temas planteados y surgidos durante el desarrollo de las actividades de las sesiones 1 y 2 de este módulo temático. Con toda esta información debe preparar una presentación de alrededor de 45 minutos, donde desarrolle conceptualmente los temas y sentidos identificados anteriormente, pero señalando a la vez como éstos se vinculan con las conversaciones y experiencias vividas por cada uno de los participantes en el taller. Esta presentación debe entenderse como una conversación con las y los estudiantes, con la intención que puedan expresar sus reflexiones y dudas. Es decir, que esta instancia aclare conceptos y que abra conversaciones. El sentido de esto es clarificar el vínculo de lo teórico con lo cotidiano, acercar los conceptos para un aprendizaje contextualizado y más significativo.

#### Evaluación

La evaluación se entiende como una retroalimentación que nutrirá al/la profesor(a) y los/las estudiantes respecto del proceso de su grupo curso, de los conocimientos, habilidades y destrezas desarrolladas aquellos.

Para ello se presenta una instancia de evaluación respecto de lo trabajado en las sesiones del módulo. Se plantean dos posibilidades a elección del/la profesor(a): un debate o la construcción de un proyecto.

#### Debate

La experiencia demuestra la insuficiente capacidad que los/las jóvenes tienen al momento de elaborar y explicitar argumentos que sostengan una idea. Es por esto que se propone, a manera de evaluación del módulo temático y como forma de abrir espacios para que los y las estudiantes ejerciten dicha destreza, el debate como metodología preferente para la realización de la evaluación temática.

Queda en manos de los/las docentes el elegir la metodología de debate que, de acuerdo a su criterio, les parezca más adecuada. Si no existe ninguna preferencia, acá se sugiere una mecánica de funcionamiento:

Se divide al grupo curso en 4 equipos (de 8 personas como máximo) y un grupo más pequeño de solamente 3 estudiantes, quienes actuarán como jueces. Estos equipos deberán escoger a 2 miembros para que sean los voceros de sus respectivos grupos. El rol de los voceros será el realizar la exposición de las ideas del equipo, mientras que el de los otros participantes del grupo será la de contestar las preguntas que se les hagan luego de la ronda de presentaciones. Como equipo, deberán construir argumentos que vayan a favor y en contra de la situación dada, para luego cerrar la argumentación tomando posición basada en los argumentos anteriormente expuestos.

Los equipos tendrán 10 minutos para preparar las ideas y 5 minutos para exponer sus argumentos y tomar posición respecto de lo hablado. Luego que todos los equipos presenten sus ideas, el/la profesor(a) deberá realizar preguntas dirigidas a los equipos o miembros de los equipos para aclarar o buscar profundidad en los argumentos dados. De acuerdo al tiempo, si el/la profesor(a) desea, puede realizar una segunda o tercera ronda con otras preguntas.

Respecto de la temática Diversidades e Identidad Juvenil, las preguntas sugeridas son:

- ¿Somos una sociedad discriminadora? ¿Qué acciones o procesos lo demuestran o desmienten?
- Al interior del liceo ¿Qué cosas entorpecen la libre expresión de la diversidad?
- Si pudiéramos expresar libremente nuestra diversidad ¿Existiría discriminación al interior del liceo?

El equipo de 3 personas deberá cumplir las labores de jurado en esta competencia de debate, donde deberán señalar que grupo realizó de mejor forma la defensa de su posición y utilizó de mejor forma los argumentos.

#### Proyecto

Otra posibilidad que se propone para evaluar lo que ha aprehendido el grupo curso es la realización de un proyecto. Para esto se dividen en grupos de trabajo (se proponen 6 grupos de trabajo) y se les solicita que desarrollen un proyecto con una idea novedosa para generar nuevos espacios de expresión de las diversidades juveniles al interior del liceo.

Deben presentar una idea novedosa y realizable, la cual debe realmente abrir espacios de expresión juvenil. A la vez, deben detallar cuáles debiesen ser las principales acciones a seguir para poder realizar dicha actividad.

#### 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arteaga, C. y Alemán, P. Representación de la identidad latinoamericana en libros de texto venezolanos de la segunda etapa de educación básica. **Núcleo**, 2007, vol.19, no.24, p.9-35. ISSN 0798-9784.

Arroyabe, E. (2001). Europa como mosaico de identidades: algunas reflexiones. En **Identidades Culturales y Minorías Étnicas en Europa**. Turton, D. y González, J. Editores. HumanitarianNet. Deusto. Bilbao. España.

Castells, M. (1998) **La era de la información: Economía, Sociedad y Cultura. Vol.2: El poder de la Identidad**. Madrid, Alianza.

Centro de Estudios Sociales Cidpa (2011). Estudio **«Ciudadanía y Derechos en estudiantes de Enseñanza Media»**. Sin publicar.

Conejero, J; Almonte. C (2009). Desarrollo de la orientación sexual en adolescentes de 16 a 18 años de ambos sexos de Santiago de Chile. Estudio Exploratorio. **Revista chilena de neuro-psiquiatría**. v.47 n.3 Santiago. Disponible en: 10.4067/S0717-92272009000300004. Revisado enero 2012.

Durston, J (1992). Limitantes de ciudadanía entre la juventud latinoamericana. **Revista Iberoamericana de Juventud**. No 1. Madrid. OIJ.

Femenías, M.L. ().Diferencia, identidad y ciudadanía. **La manzana de la discordia, julio- diciembre, 2008**. Vol. 3, No. 2: 41-50. En: **manzanadiscordia.univalle.edu.co/volumenes/articulos/.../art4.pdf**. Revisado enero 2012.

Flores, P. Gómez, R (2005). Ciudadanía juvenil: sin espacios ¿dónde construirla?. En:[http://www.uninorte.edu.co/observatorio\\_medios/documentos/4\\_Ciudadania%20juvenil.pdf](http://www.uninorte.edu.co/observatorio_medios/documentos/4_Ciudadania%20juvenil.pdf)

Gascón, F. (2009). Ciudadanía y diversidad cultural en la agenda de un gobierno. Cartografías complejas en

tiempos de perplejidad. **Revista F@ro – Conferencias**.

Año 5 – Número 10 – II semestre de 2009 – ISSN 0718-4018. <http://web.upla.cl/revistafaro/> Consultado enero de 2012.

Hopenhayn, Martín (2002). El reto de las identidades y la multiculturalidad. **Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura**. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Febrero 2002. En:<http://www.campusoei.org/pensariberoamerica/ric00a01.htm>.

Instituto Nacional de la Juventud (2009). 6o Encuesta Nacional de Juventud. Santiago.

Lagarde, M (1992). **Identidad de Género**. Curso en Centro Juvenil "Olof Palme". Managua. Cezontle.

Maturana, Humberto (1988). Ontología del conversar. **Revista Terapia Psicológica**. Año VII, No 10. Sociedad Chilena de Psicología Clínica. Santiago.

Mercado, A. y Hernández, A. El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia* [online]. 2010, vol.17, n.53. En: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S14051435201000020010&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14051435201000020010&lng=es&nrm=iso). ISSN 1405-1435.

**TEMÁTICA 4**  
SEXUALIDAD Y AFECTIVIDAD JUVENIL

## **SEXUALIDAD Y AFECTIVIDAD JUVENIL**

### **FICHA SINTÉTICA MÓDULO: SEXUALIDAD Y AFECTIVIDAD JUVENIL**

#### **Resumen de temática**

Se define la sexualidad a partir de la conceptualización propuesta por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y se propone un listado de Derechos Sexuales concordantes con ella. Se avanza en la comprensión de la salud sexual y se profundiza en conceptos relacionados: identidad sexual, género e identidad, rol sexual y orientación sexual. Se ahonda en la relación entre sexualidad, ciudadanía juvenil y sexual, como constatación de un área de reflexión específica del quehacer joven. Se presenta información diagnóstica útil para la comprensión del fenómeno de la sexualidad juvenil y de algunos de sus desafíos al quehacer educativo.

#### **Objetivo / Propósito**

Conocer una propuesta de conceptualización actualizada en sexualidad y de aspectos vinculados a ella y comprender la relación de estos diversos factores en el ejercicio específico de roles, pautas sexuales y opciones individuales en el espacio del ejercicio de una ciudadanía sexual.

#### **Conceptos Claves**

Sexualidad, derechos sexuales, salud sexual, identidad sexual, género, identidad de género, rol sexual y orientación sexual.

## Sesiones

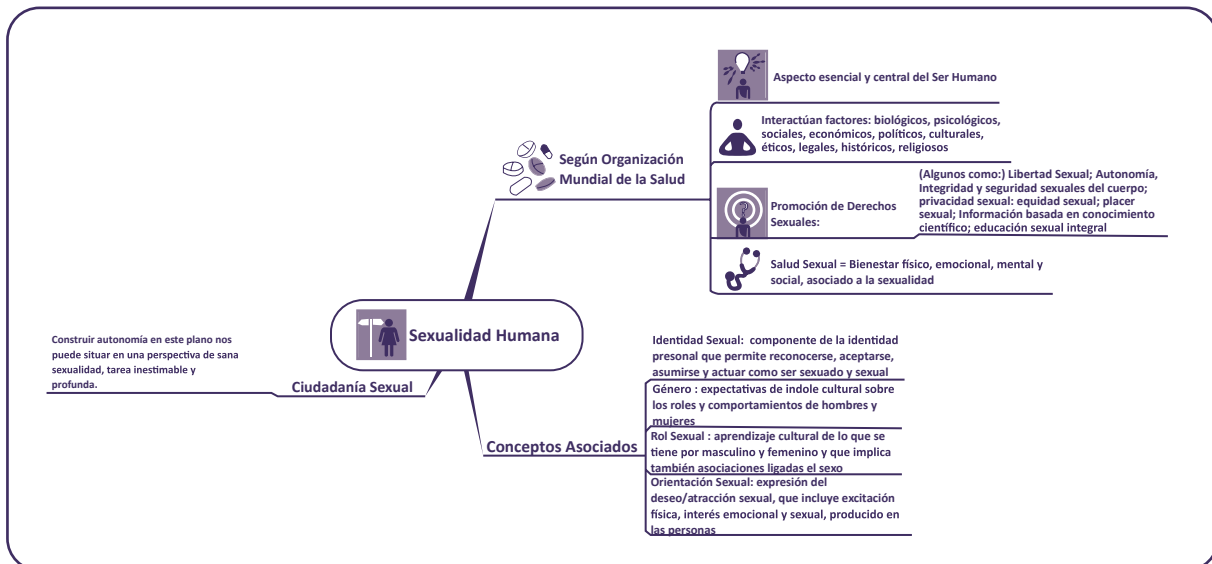
Se proponen dos sesiones de trabajo en modalidad de taller, con una duración promedio de 90 minutos cada sesión, que implican trabajos individuales, grupales y plenarios. La primera sesión está orientada a facilitar la conversación y dialogo en sexualidad estudiantil; la segunda focaliza la discusión de roles sexuales y el debate sobre situaciones cotidianas (trabajo de caso). Se considera una sesión de Cierre y Evaluación del módulo de 90 minutos, donde se proponen dos actividades evaluativas distintas, puestas a consideración del/la docente y según los intereses y necesidades del módulo.

## Materiales

En general se requieren materiales y soportes, tales como:

- Computador
- Data Show
- Sonido (subwoofer para sala)
- Power point o presentación interactiva (video, diapositiva, etc.)
- Tarjetas para estudiantes (mínimo 2 por estudiante. 1o sesión)
- Papelógrafos donde ubicar tarjetas o Pizarra disponible para ello.
- Cinta adhesiva
- Papelógrafo o pizarra con enunciados de V/F sobre sexualidad (2o sesión)
- Copias de casos por grupos a trabajar

# MAPA TEMÁTICO SEXUALIDAD Y AFECTIVIDAD





## 1. DESCRIPCIÓN

El ámbito de la sexualidad, quizás por ser uno de los más íntimos, personales y del cuál todos/as tienen vivencias con distintos grados de satisfacción, pudores y resistencias, es probablemente, uno de los que mayores dificultades entraña para ser abordados en el espacio educativo, particularmente en la educación media. Por este motivo y respondiendo a estas dificultades, entre otras, como la falta de información adecuada y verídica, en errores o mitos profundamente arraigados en estudiantes y adultos, es que se debe procurar profundizar la entrega de una visión amplia del tema, acorde con las posibilidades y requerimientos que se producen en el ámbito escolar.

Para dar cuenta de lo anteriormente planteado, se abordarán varios temas que forman parte de la compleja trama que es la sexualidad.

Para la Organización Mundial de la Salud (OMS), **la sexualidad humana** constituye un aspecto central del ser humano, presente a lo largo de toda su vida. Incluye las relaciones sexuales, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. La misma se vive y expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. La sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no obstante, no todas ellas se vivencian o se expresan siempre. Está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales<sup>26</sup>.

Esta definición instrumental de sexualidad, incluye y armoniza una amplia gama de perspectivas. La OMS también insta a educar y formar esta sexualidad. Para ello ha elaborado, con la colaboración de diversas organizaciones (WAS, OPS, 2000), una propuesta de **derechos sexuales** que busca promover la existencia de sociedades sexualmente más sanas y armónicas.

Derechos sexuales:

- El derecho a la libertad sexual.
- El derecho a la autonomía, integridad y seguridad sexuales del cuerpo.
- El derecho a la privacidad sexual.
- El derecho a la equidad sexual.
- El derecho al placer sexual.
- El derecho a la expresión sexual emocional.
- El derecho a la libre asociación sexual.
- El derecho a la toma de decisiones reproductivas, libres y responsables.
- El derecho a información basada en el conocimiento científico.
- El derecho a la educación sexual integral.
- El derecho a la atención de la salud sexual.

En un contexto de evolución y evaluación de la perspectiva sobre la sexualidad, la propia OMS ha sugerido una lectura complementaria en torno la noción de salud sexual.

Así, salud sexual sería un estado de bienestar físico, emocional, mental y social relacionado con la sexualidad; no es meramente la ausencia de enfermedad, disfunción o debilidad. La salud sexual requiere un acercamiento positivo y respetuoso hacia la sexualidad y las relaciones sexuales, así como la posibilidad de obtener placer y experiencias sexuales seguras, libres de coerción, discriminación y violencia. Para que la salud sexual se logre y se sostenga, los derechos sexuales de todos(as) deben ser respetados, protegidos y cumplidos.

En esta perspectiva de salud sexual, se enfatiza el significado que adquieren para el ser humano, esos aspectos más cualitativos o menos "biológicos" de su sexualidad. Entre éstos destacan el desarrollo en plenitud de su esfera personal y del vínculo que es posible establecer con los otros, en este contexto adquieren relevancia e importancia el valor de la afectividad, la comunicación y el placer, en su doble vinculación: dar placer y ser capaz de recibirlo.

Un punto importante de recordar es que en el ideario general, especialmente en ámbitos de salud pública, este concepto de salud sexual suele utilizarse como sinónimo de **salud reproductiva**, cuya orientación lógica, está básicamente dirigida al ámbito de la repro-

---

26 Organización Mundial de la Salud (OMS) (2006): Defining sexual health Report of a technical consultation on sexual health 28-31 January 2002. Ginebra: OMS.

ducción y de las problemáticas que ella conlleva. No obstante, existe una concepción más actualizada de salud reproductiva, concibiéndose como un estado de bienestar físico, mental y social de la persona para todo lo relativo al aparato genital y su funcionamiento. Aunque con sus propias particularidades, esta perspectiva sigue la orientación que se ha venido configurando con la reflexión sobre estas temáticas al interior de los organismos internacionales y de salud pública. Contexto en el cual, la promoción y prevención continua en salud sexual, constituyen una necesidad no tan sólo para el mundo adulto, sino también una urgencia a instalar en el marco de la salud integral de y para adolescentes y jóvenes.

De este modo, alcanzar un estado adecuado de salud sexual implica, entre otras cosas, la integración adecuada y armoniosa de los muy diversos ámbitos de la persona: corporales, emocionales, cognitivos y sociales. Equilibrio que, como en todo lo humano, no es estático ni inmutable. Así, la sexualidad y sus manifestaciones concretas, los intereses y necesidades de las personas cambian y con ello también lo hacen los elementos o situaciones que permiten satisfacer esas necesidades, siendo este un camino que se extiende por toda la vida y que está constituido por diversas etapas desde el nacimiento a la vejez.

### Conceptos asociados a la sexualidad

La definición de lo que se entiende y acepta por sexualidad ayuda a situarse en un plano muy general, dentro de un ámbito que se encuentra colmado de aristas y debates en plena ebullición. Por esto, se presentan algunas aproximaciones conceptuales a perspectivas y nociones que se encuentran y cruzan en el debate actual.

#### a) Identidad sexual

Una tarea de alta trascendencia a desarrollar al final del periodo de la adolescencia, es alcanzar la identidad personal, cuyo camino se inicia con el nacimiento, y permite al sujeto/a integrarse a la sociedad como un ser único y diferente. A su vez, la identidad sexual constituye uno de los componentes principales en esta configuración de identidad personal, junto con la social y vocacional.

La identidad sexual es aquel componente de la identidad personal que permite a las personas reconocer-

se, aceptarse, asumirse y actuar como ser sexuado y sexual. (Cerruti, 1997). La identidad sexual corresponde a la identificación que nosotros/as mismos/as nos asignamos de acuerdo a nuestra orientación sexual. Esta identificación se establece a partir de la aparición de sentimientos/actitudes internas muy fuertes y de a lo menos algún comportamiento sexual (Pawlowys, 1992).

#### b) Género e identidad de género

El término **género** hace referencia a las expectativas de índole cultural respecto de los roles y comportamientos de hombres y mujeres. El término distingue los aspectos atribuidos a hombres y mujeres desde un punto de vista social. A diferencia del sexo biológico, los **roles de género**, los comportamientos y relaciones entre hombres y mujeres (**relaciones de género**) pueden cambiar con el tiempo, incluso, si ciertos aspectos de estos roles derivan de las diferencias biológicas entre los sexos.

**Identidad de género** hace referencia a la convicción íntima y profunda que tiene cada persona acerca de su pertenencia al sexo femenino o masculino, independiente de sus características cromosómicas (genéticas) o somáticas (físicas) (Cerruti, 1997). Desde esta lectura, la identidad de género es el aspecto más básico de la identidad personal y se relaciona con nuestro reconocimiento y aceptación de nosotros(as) mismos(as) como varón o mujer.

#### c) Rol sexual

En general, las personas se sienten identificadas con uno de los dos sexos, es decir, se auto consideran como hombres o mujeres. Esta identificación genérica, que suele estar sólidamente establecida para el momento de la pubertad, es un fenómeno complejo, pues está en relación con una amplia gama de variables: características del individuo, grupos sociales a los que pertenece, pautas educacionales, etc. Esta identificación como hombre o mujer implica un aspecto dinámico que lleva a comportarse como creemos debe hacerlo un hombre o una mujer en cada circunstancia que la vida cotidiana presenta. Así, «el dimorfismo de respuestas en base a la forma de los genitales externos es uno de los aspectos más universales de interacción social humana».<sup>27</sup>

<sup>27</sup> identidad de género. Madrid: Morata.  
Money, J. A. Ehrhardt (1972): Desarrollo de la sexualidad humana, diferenciación y dimorfismo de la identidad de género. Madrid: Morata

Los roles sexuales afectan tanto la propia personalidad del individuo como las relaciones grupales y sociales del mismo. El autoconcepto, la autoestima (a nivel individual), las relaciones de pareja, la familia, los grupos de amigos (a nivel grupal) y las relaciones sociales, políticas y económicas están en gran medida influidas por los roles sexuales.

Este aprendizaje cultural de aquello que se entiende por masculino y femenino, comprende un amplio y diverso conjunto de asociaciones ligadas al sexo (como anatomía, función reproductora, división del trabajo y atributos de personalidad), pero también afecta la comprensión de rasgos que están metafóricamente ligados a él, como la atribución de femenino o masculino según la angulosidad o redondez de un modelo abstracto.

#### d) Orientación sexual

La orientación sexual es parte constitutiva de cada persona. Es producto de un proceso en el que intervienen múltiples factores, como el género, la familia, la cultura, la personalidad, eventos traumáticos, etc. y se desarrolla a lo largo de toda la vida. Es decir, las personas se dan cuenta en diferentes momentos de sus vidas si son heterosexuales, homosexuales o bisexuales. La Organización Panamericana de la Salud (OPS) define el concepto de Orientación Sexual como aquella:

*Organización específica del erotismo y/o el vínculo emocional de un individuo en relación al género de la pareja involucrada en la actividad sexual. La orientación sexual puede manifestarse en forma de comportamientos, pensamientos, fantasías o deseos sexuales, o en una combinación de estos elementos.*

*Organización Panamericana de la Salud, 2002*

Así la orientación sexual viene a ser la expresión del deseo y/o atracción sexual, que incluye excitación física e interés emocional o romántico y sexual, involucrando fantasías, imaginación y sueños de contenido sexual o erótico, y que se produce en las personas, sea por aquellas del sexo opuesto (heterosexuales) o por personas del mismo sexo (homosexuales). Esta orientación sexual definitiva se produce, por lo general, hacia el final de la adolescencia o en la etapa de los 19 a 24 años. Si bien la generalidad de los sujetos se sienten orientados hacia personas del sexo opuesto, también

hoy se reconoce, no sin dificultades y retrocesos, que un porcentaje variable de la población muestra inclinación sexual por personas de su mismo sexo (homosexualidad). En este punto es importante señalar que "orientación sexual" es diferente a la conducta sexual, porque se refiere a los sentimientos y percepción de uno mismo, ya que las personas pueden o no expresar su orientación a través de conductas específicas y observables. Sobre este punto, en la actualidad hay suficiente evidencia para descartar que las personas que tienen orientación sexual hacia personas de su mismo sexo sean enfermas o tengan problemas mentales. La Asociación Psicológica Americana (APA) lo ha expresado de la siguiente manera:

*Los psicólogos, psiquiatras y otros profesionales de la salud mental concuerdan en que la homosexualidad no es una enfermedad, un trastorno mental ni un problema emocional. Más de 35 años de investigación científica objetiva y bien diseñada han demostrado que la homosexualidad, en sí misma, no se asocia con trastornos mentales ni problemas emocionales o sociales. Se creía que la homosexualidad era una enfermedad mental porque los profesionales de la salud mental y la sociedad tenían información tendenciosa.<sup>28</sup>*

Durante la adolescencia es posible que algunos/as jóvenes transiten por una época en que existe atracción por alguien del mismo sexo, que puede ser pasajera o mantenerse en el tiempo. Esta situación, puede producir confusión o rechazo y no necesariamente significar una orientación homosexual definitiva.

#### e) Ciudadanía y sexualidad adolescente y juvenil

Actualmente se viven transformaciones centrales en materias de sexualidad, las cuales se relacionan con cambios y modificaciones ocurridos en esferas de la vida personal y colectiva de nuestras sociedades.

Desde un punto de vista intergeneracional, a lo largo del siglo XX se modificó la incorporación de los individuos a la sexualidad activa. Disminuye la edad de la primera relación coital en hombres y mujeres, la misma pierde la condición de rito o de paso iniciático,

<sup>28</sup> En: [www.apa.org/centrodeapoyo/sexual.aspx](http://www.apa.org/centrodeapoyo/sexual.aspx).

con prostitutas, en el caso de los hombres y la noche de bodas, en el caso de las mujeres, tan propio de las sociedades tradicionales, se produce la separación, gracias a los métodos modernos de planificación familiar, entre relación sexual y embarazo, entre otros.

En este punto cobra importancia radical el alargamiento de la etapa juvenil, también llamado **moratoria social**, que arrastra consecuencias sobre la consolidación de una madurez biológica o capacidad reproductiva<sup>29</sup> y la madurez social o la etapa de «asumir responsabilidades», que dependerá de la situación particular de cada joven. La moratoria se puede extender en el tiempo, según la permanencia en educación secundaria, terciaria, empleo formal o informal, relaciones afectivas formales (pololeo o noviazgo) entre otras posibles situaciones. No obstante, la diferencia fundamental entre los jóvenes actuales y sus predecesores, radica en que su comportamiento no está vinculado ni focalizado necesariamente en formar pareja estable ni familia propia en lo inmediato.

En este contexto, donde los jóvenes experimentan, indagando, prueban sus emociones y sensibilidades, también se producen los primeros contactos sexuales que van desde caricias y besos, hasta llegar a la exploración con besos profundos, manipulación de genitales (sin penetración), sexo oral, etc. Situaciones que actúan, normalmente, como antesala a las relaciones sexuales con penetración.

Encuestas y estudios reportan altos porcentajes de actividad sexual por parte de jóvenes de todas las edades y cuyos inicios en actividad sexual penetrativa se pueden situar, en promedio, a los 16,7 años, existiendo diferencias entre las edades de hombres y mujeres. Estas cifras señalan que la iniciación sexual penetrativa se produciría cuando la generalidad de los jóvenes, se encuentra cursando el segundo año de enseñanza media. Esta realidad constituye un escenario en el que la preocupación por las manifestaciones de la sexualidad juvenil implica, para el mundo adulto, un continuo de ambivalencias y contradicciones.

---

<sup>29</sup> Menarquia o primera menstruación y toraquia o primera eyacuación.

Cuestiones de fondo, como las condiciones objetivas (físicas, salubridad, seguridad, dispositivos de prevención del embarazo y enfermedades de transmisión sexual, ETS) en las que los y las jóvenes realizan sus intercambios sexuales, no son materia de preocupación, reflexión y acción de las autoridades públicas nacionales o locales. Esta situación se agrava por la ausencia de canales de educación sexual adecuados o suficientes y por una deficiente cobertura de servicios de salud y planificación familiar, los que por lo demás, casi siempre excluyen a la población joven soltera que constituye la gran mayoría de los/las jóvenes chilenos.

Es a partir de la constatación, tanto de las necesidades de los/las adolescentes y jóvenes, de las deficiencias en el tratamiento y abordaje de la sexualidad en los múltiples espacios formales e informales en el que se desenvuelven y de las diversas exclusiones que surgen a partir del ser sexual y sexuado que constituye cada uno(a), que es posible comprender e imaginar en el contexto actual de adolescentes y jóvenes, la importancia y urgencia de abordar esta perspectiva temática y desde esta lectura.

La ciudadanía, básicamente, busca situarse en la perspectiva de ser actores o protagonistas de los procesos, espacios y acciones que nos toca emprender o desarrollar. De ahí la importancia de emprender esta discusión a partir de una adecuada reflexión y distancia hacia lo que pueden ser nuestras propias experiencias y vivencias.

Avanzar hacia una Ciudadanía Sexual, implica entre otras cosas, aceptar la diversidad de perspectivas existentes en torno a éstas, reconocer que siendo un ámbito en el que prima la subjetividad, no existen manifestaciones y conductas sexuales «normales», deseables y «anormales» que merecen nuestro repudio. Quizás la única limitación en este ámbito, viene dada por la expresión de la voluntad y deseos de los sujetos, quienes libremente tienen la responsabilidad de hacerse cargo de sus propias necesidades y afectos y batallar por alcanzar grados de felicidad variables y efímeros como casi todo lo humano. Construir una sexualidad sana, desde el punto de vista de la salud biológica, mental y social, en cuanto aceptación y adecuación de las propias necesidades y opciones es una tarea que cada sujeto debe asumir como propia,

donde manifestaciones como la violencia, la coerción, el temor a lo desconocido, a lo infrecuente no tienen espacios y no son una opción válida a estas alturas del desarrollo que nuestra sociedad pretende cimentar.

## 2. DIAGNÓSTICO

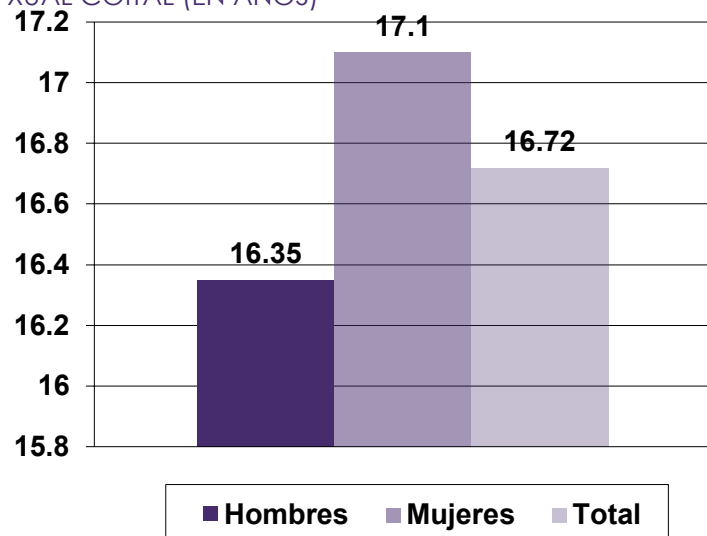
En este apartado se han seleccionado algunos datos e información estadística que permiten comprender y fundar algunas de las miradas expuestas en el paso 1 de la descripción.

### a) Relaciones sexuales

Según datos de la Sexta ENJ (2009), el porcentaje de población joven que ha tenido relaciones sexuales cóitales, esto es relaciones que implican penetración, representan el 75,7% del total de jóvenes entre 15 y 29 años de edad. En estas cifras, existe un alza permanente según aumenta la edad de los entrevistados. Así, en el tramo 15-19 años la presencia de relaciones cóitales alcanza al 47,9%, en el tramo siguiente (20- 24 años) llega al 86,9%, en tanto que en el tramo de 25-29 años el porcentaje alcanza al 95,3% de los jóvenes. En estas cifras no existen diferencias estadísticamente significativas ni por sexo, nivel socioeconómico o localidad de pertenencia (urbano/rural), lo que da cuenta de una conducta transversal de la juventud.

En cuanto al promedio de edad de inicio de las relaciones sexuales cóitales de los/as jóvenes, éste es de 16,72 años, lo que de acuerdo al sexo de los/as entrevistados(as), se expresa en 16,35 años en los hombres y 17,10 años en las mujeres.

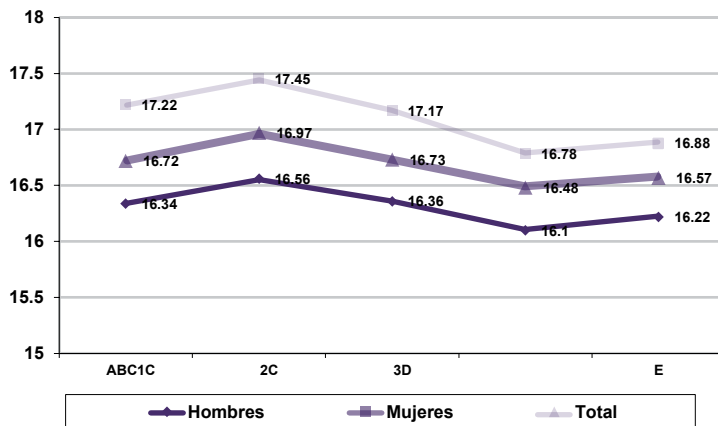
GRÁFICO 1: PROMEDIOS DE EDAD DE INICIACIÓN SEXUAL COITAL (EN AÑOS)



Fuente: Sexta Encuesta Nacional de Juventud. Injuv, 2009.

En este contexto, los varones de nivel socioeconómico bajos (D) y pobres (E) se inician antes que los de otros niveles socioeconómicos. En contrapartida las mujeres del nivel socioeconómico C2 son las que más retrasan su iniciación sexual (17,45 años).

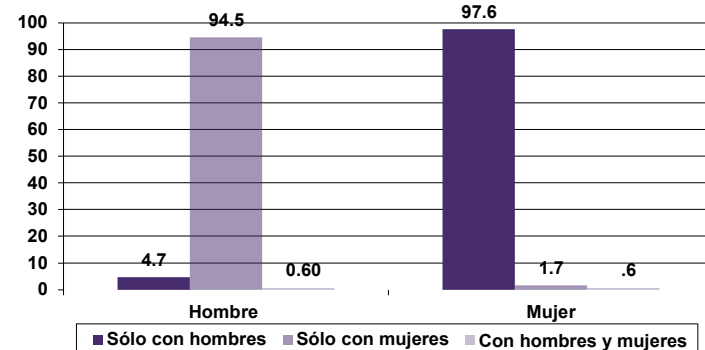
GRÁFICO 2: PROMEDIOS DE EDAD DE INICIACIÓN SEXUAL, POR SEXO Y CONDICIÓN SOCIOECONÓMICA (EN AÑOS)



Fuente: Sexta Encuesta Nacional de Juventud. Injuv, 2009.

En el caso de los/as jóvenes que efectivamente tienen una vida sexual coital activa, la encuesta aborda también el dato sobre la identidad de la pareja sexual. Frente a ello, los resultados señalan que una proporción baja pero significativa, tendría relaciones sexuales con personas de su mismo sexo o con ambos, lo que significa un reconocimiento explícito a otras formas de relacionamiento distinto al tradicional y que debe ser considerado al momento del trabajo en ámbitos de sexualidad.

GRÁFICO 3: PAREJAS SEXUALES EN EL ÚLTIMO AÑO, SEGÚN SEXO (EN PORCENTAJES)

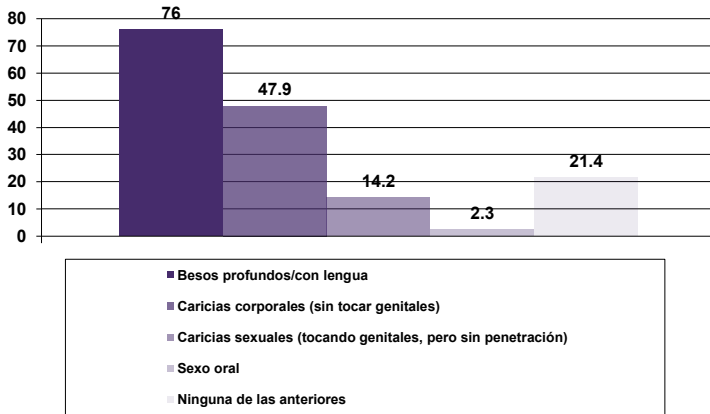


Fuente: Sexta Encuesta Nacional de Juventud. Injuv, 2009.



Del cuarto de jóvenes (24,7%) que no han mantenido relaciones coitales en el último año, parte de ellos sí ha tenido experiencias sexuales previas que implican diversos actos que, a modo de experimentación, van precediendo a la iniciación sexual con penetración.

GRÁFICO 4: ACTOS SEXUALES PRECOITALES (EN PORCENTAJES)

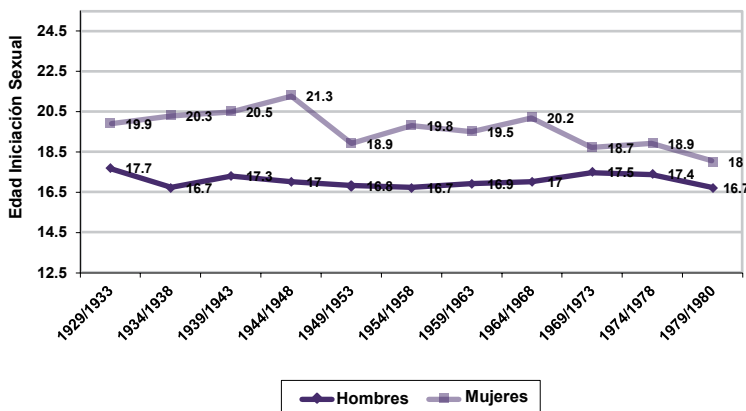


Fuente: Sexta Encuesta Nacional de Juventud. Injuv, 2009.

b) Edad promedio de iniciación sexual en serie histórica

En materia de iniciación sexual, existe información fehaciente registrada a partir de 1929 en adelante para hombres y mujeres. Ésta señala que la edad de la primera relación coital ha experimentado fluctuaciones relativas, siendo en promedio de un año menos para los hombres y tres años menos para las mujeres. Lo anterior pone en duda la idea, más o menos generalizada, que las generaciones actuales son muy distintas en estas materias a las precedentes. No obstante, estos datos nos informan que las mujeres jóvenes, son quienes más han modificado sus pautas conductuales en materias de comportamiento sexual.

GRÁFICO 5: EDAD PROMEDIO DE INICIACIÓN SEXUAL, EN SERIE HISTÓRICA

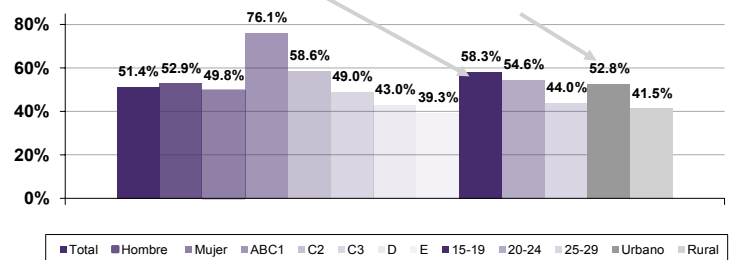


Fuente: Encuesta Nacional de Comportamiento Sexual en Chile, 1998.

c) Uso de métodos anticonceptivos en la primera relación sexual

Al momento de consultar por el uso de métodos de prevención en la primera relación sexual, es posible apreciar que en líneas generales, el uso de estos métodos de prevención se ubica mayoritariamente entre los varones, disminuyendo su uso en la medida que la edad avanza y también aumenta la utilización de éstos, conforme se asciende en la escala socioeconómica de la población joven (gráfico 6). Esto significa que, también en los comportamientos sexuales, existe una importante brecha de desigualdad entre los/las jóvenes de más y menores ingresos. El promedio de uso de métodos de prevención en la primera relación sexual llega al 51,4%, los hombres registran una leve mayoría con un 52,9% en relación a las mujeres que llegan al 49,8%.

GRÁFICO 6: USO DE MÉTODO ANTICONCEPTIVO EN PRIMERA RELACIÓN SEXUAL SEGÚN TOTAL, SEXO, NIVEL SOCIOECONÓMICO, EDAD Y UBICACIÓN



Fuente: Sexta Encuesta Nacional de Juventud. Injuv, 2009.

d) Temáticas educativas e intereses juveniles

La investigación desarrollada por el Ministerio de Educación (Mineduc) «Estudio: educación en sexualidad» del año 2006, revela una interesante contradicción entre jóvenes y adultos. Así, mientras la escuela se empeña en sus propios saberes, diseminados a partir de sus propias concepciones, entendimientos e interpretación del currículo, los/las estudiantes tienen su propio «árbol de problemas». Si se compara el orden de los intereses de los/las estudiantes sobre los diversos ámbitos de la sexualidad, éstos son claramente distintos a lo que se enseña o instruye en los colegios.

TABLA 1: COMPARACIÓN DE TEMAS DE SEXUALIDAD E INTERESES JUVENILES

Lo que se les enseña	Lo que les interesa aprender	Distancia entre lo enseñado y lo que interesa aprender
1. Aparato genital reproductor (93,3% de las menciones)	1. VIH-Sida (84,4%)	5° lugar en enseñanza
2. Cambios físicos y hormonales durante la pubertad y la adolescencia (92,1%)	2. Situaciones de riesgo y sexualidad (84,2%)	8° lugar en enseñanza
3. Fertilidad de la mujer (87,1%)	3. Embarazo adolescente (82,7%)	13° lugar en enseñanza
4. Fecundación, parto y embarazo (83,2%)	4. Atractivo sexual, impulso sexual (82,3%)	22° lugar en enseñanza
5. VIH-Sida (81,2%)	5. Prevención de embarazo (81,8%)	6° lugar en enseñanza
6. Prevención de embarazo (79,1%)	6. Relación de pareja en la adolescencia (79,7%)	15° lugar en enseñanza
7. Fertilidad del hombre (77%)	7. Sexualidad y toma de decisiones (79,7%)	19° lugar en enseñanza
8. Situaciones de riesgo y sexualidad (75,6%)	8. Paternidad/maternidad responsable (78,3%)	20° lugar en enseñanza
9. Sexualidad humana (73,1%)	9. Valores y sexualidad (78,2%)	11° lugar en enseñanza
10. Roles y estereotipos sexuales (71,5%).	10. Fecundación, embarazo, parto (77,2%)	4° lugar en enseñanza

Fuente: Mineduc, Estudio educación en sexualidad, 2006.

En esta comparación, entre expectativas, necesidades estudiantiles y las disposiciones curriculares y programáticas de los docentes, se vislumbra claramente la distancia real que existe entre las necesidades y urgencias juveniles y la parsimonia del sistema educativo que ha sido diseñado considerando otras claves e intereses.

En esta perspectiva de desencuentros, vemos que el foco de lo enseñado se encuentra fundamentalmente en el ámbito de biología, con la connotación de ciencia dura que la acompaña y en una lectura bastante descontextualizada del quehacer de los/las estudiantes. Ellos(as) van al liceo a aprender contenidos y estructuras conceptuales que los informan sobre el funcionamiento del mundo de las cosas y los seres vivos.

En tanto, los/las estudiantes establecen sus demandas e intereses formativos, ligados a los tipos de relaciones a las que se enfrentan. Sus preocupaciones alcanzan al mundo de las interacciones, entre ellos y quienes les rodean y en ese ámbito, el Sida, las relaciones sexuales y situaciones de riesgo asociadas al ejercicio de su sexualidad, son sólo algunas de las problemáticas que enfrentan en el mundo de las relaciones sociales, es decir, en los mundos de la vida.

### 3. TRABAJO DE TALLER EN SEXUALIDAD

Para el trabajo de taller que se realizará a continuación, se recomiendan algunos criterios metodológicos que facilitarán el hacer vivo el sentido ciudadano.

#### CRITERIOS METODOLÓGICOS

##### **Del silencio al habla en el aula.**

El/la joven habla y piensa/piensa y habla desde su mundo de jóvenes.

El/la joven es el protagonista del proceso aprendizaje/enseñanza.

El/la joven es el sujeto 'central' del proceso educativo.

##### **Del ser individual al compañerismo.**

Potenciar trabajo colectivo, asociativo y compartido.

Potenciar proyectos de vida escolar. Potenciar aprendizajes con sentido: personal, social y cultural.

Potenciar la organización juvenil en el aula y liceo.

##### **De experiencias obligatorias a experiencias definitorias.**

Surgidas de interés del/la estudiante.

Nacidas del mundo propio, su contexto, su



identidad y su cultura. Interpretadas a partir de los diversos lenguajes que le rodean: el arte, la cultura, la música, el deporte y la política.

#### **De la disciplina a la autodisciplina**

Potenciar capacidades para la autonomía, la tolerancia, la diversidad, la expresión a través del aprender a aprender.

Para el mayor protagonismo de los/las jóvenes en el espacio escolar.

#### **Del aprender focalizado al aprendizaje multiplicado**

Incrementar las oportunidades e instancias de ejercitar la participación con diferentes agentes del proceso aprendizaje/enseñanza; no sólo entre pares.

Potenciar diferentes roles de los/las estudiantes.

#### **De aspiraciones menores a expectativas mayores**

Hacia el máximo de expectativas posibles sobre las capacidades de los jóvenes para actuar y decidir.

Hacia el mejor esfuerzo posible en el aporte del mediador del aprendizaje para creer y depositar confianza en sus estudiantes.

De las buenas experiencias a las muy buenas experiencias de participación escolar.

#### **De 'explicar' a 'vivenciar'**

Prácticas democráticas.

Ejercicio de derechos.

Diálogos sustantivos.

Aprender con el 'otro'.

#### **Del método pasivo a la metodología activa**

De explicar a actuar.

De formar a saber hacer.

De participar a poder participar.

De respuestas únicas a posibilidades múltiples.

De formas dadas a espacios creados.

Se sugiere desarrollar una presentación interactiva (power point, video u otra) que desarrolle una perspectiva en la temática a tratar. Puede utilizarse una parte, o la totalidad, del material que se presenta en el Diagnóstico, como fundamentación empírica, del estado de situación del ejercicio y presencia de relaciones sexuales entre los jóvenes del país.

También, es posible seleccionar y utilizar trabajos audiovisuales, disponibles en el ámbito en cuestión y que abordan diversos aspectos de la sexualidad. Varios de ellos disponibles en Internet. En particular, existe en la página web del Instituto Nacional de la Juventud (Injuv) un apartado denominado Salud y Sexualidad, donde es posible encontrar abundante información y materiales específicos. Se encuentra en la dirección:

<http://extranet.injuv.gob.cl/cedoc/Coleccion%20Salud%20y%20Sexualidad%2005/>

#### **Trabajo personal**

A partir de la actividad de contextualización realizada, se distribuye una tarjeta a cada participante. En ella, los/las estudiantes escriben sus inquietudes, dudas, reflexiones, preguntas que les hayan surgido o que tienen previamente y que desean abordar en este momento de diálogo. Esta tarjeta es anónima, y el/la docente debe anunciarlo antes de que los/las estudiantes escriban, pidiendo seriedad en el tratamiento de la actividad y de la información.

En este punto, se busca promover como foco de la reflexión y la conversación entre estudiantes y docente, aproximarse a los temas, preocupaciones e intereses relacionados con lo que efectivamente «se habla y lo que no se habla en torno a los temas de sexualidad». Al mismo tiempo, destacar la importancia que tiene para las personas en general y los jóvenes en particular, conversar o no de estas cuestiones. Con este diálogo, se busca identificar los espacios sociales y las temáticas que los llevan a discutir. Espacios en los cuales, los/las estudiantes comparten y aprenden sobre temas y experiencias relacionadas con sus sexualidades y dirimen aquellas informaciones falsas o inexactas que circulan en esta conversación juvenil estudiantil.

## Trabajo colectivo

Se recogen las tarjetas. Luego se escogen algunas de ellas al azar, abordando aquellas preguntas surgidas del curso.

**Antes de responder**, el/la docente lee directamente las inquietudes, generando un debate sobre las mismas y se hace una visión de lo que saben o conocen los/las estudiantes sobre sexualidad. También permite observar las deficiencias y mitos que surgen de la conversación y que son parte de los elementos que están a la base en esta temática.

Para continuar, se pueden seguir dos caminos. Una **variante** consiste en ordenar todas las tarjetas y darse un tiempo para abordarlas todas, una vez que éstas se han organizado por temas. Lo más seguro es que las inquietudes sean al menos una por persona, pero los temas se pueden clasificar en grupos, permitiendo ser tratados por el/la docente.

Otra **variante**, puede ser que el/la docente distribuya parte de las preguntas (aquellas que no se alcanzaron a tratar en la sesión), dividiendo al curso en grupos, los cuales pueden hacer su propia indagación. La sesión siguiente puede comenzar con este trabajo colectivo.

Para **finalizar** la actividad, se procede con un cierre sobre las necesidades de la conversación y el diálogo en torno a la afectividad y sexualidad y de la importancia fundamental de contar con información verdadera y oportuna.

A modo de ilustración, respecto al tipo de interrogantes que surgen en estos diálogos y el modo de abordarlas, se presentan una selección de preguntas surgidas en conversaciones con grupos de jóvenes estudiantes de liceos de las regiones del Maule y Valparaíso.

Categoría	Ejemplos de preguntas
Anticoncepción y embarazo	<ul style="list-style-type: none"> <li>☒ ¿Qué es lo más seguro para cuidarse y no quedar embarazada?</li> <li>☒ ¿Cómo se utilizan los distintos tipos de anticonceptivos?</li> <li>☒ ¿Qué pasa si te pones todos los métodos para no quedar embarazada?</li> <li>☒ Si llevo 2 años con mi pololo y no me he cuidado, si el eyacula dentro mío y no he quedado embarazada ¿es peligroso?</li> </ul>
Diversidad sexual	<ul style="list-style-type: none"> <li>☒ Reflexión: Asombro por el porcentaje de hombres, que duplican a las mujeres. En tema de relaciones sexuales con su mismo sexo</li> <li>☒ ¿Cuáles son las enfermedades más comunes en homosexuales?</li> <li>☒ ¿A qué edad uno empieza a definir su sexo?</li> </ul>
Conductas sexuales	<ul style="list-style-type: none"> <li>☒ ¿Cómo puedo mantener una relación sexual con mi pareja si la tentación de estar con otros es muy grande?</li> <li>☒ ¿Cuánto tiempo hay que esperar para empezar una relación sexual con la pareja?</li> <li>☒ ¿El sexo anal es bueno? ¿Qué consecuencias tiene?</li> </ul>
Enfermedades de transmisión sexual y conductas de riesgo	<ul style="list-style-type: none"> <li>☒ ¿Al tener sexo oral es lo mismo que el sexo normal? ¿Trae las mismas consecuencias?</li> <li>☒ ¿Qué es el Sida y en qué consiste? ¿Qué se puede hacer para erradicarlo de una persona que tenga Sida?</li> <li>☒ ¿Las relaciones no coitales tienen algún riesgo?</li> <li>☒ ¿Qué son los papilomas y por que se producen?</li> <li>☒ ¿Qué pasa si el hombre tiene el problema de precocidad?</li> </ul>

*En general, el modo de abordar estas interrogantes y sus respuestas, cuyo propósito es abrir la conversación, implica que se ponen a disposición de los/las asistentes, tanto las preguntas (generalmente son leídas por el/la monitor(a)/docente, para evitar suspicacias) y también las respuestas, por cuanto éstas se construyen y responden con el saber de todos los presentes. Es decir, tanto el/la docente y los/las estudiantes tienen opinión, conocimientos propios y experiencias previas y por tanto, pueden entre todos buscar/elaborar las respuestas más adecuadas al momento y sentido de la pregunta. El objetivo no es llegar a una respuesta sólida e incuestionable, sino debatir, conocer las opiniones y estimar cuánto conoce y aporta cada uno a la temática en discusión.*

## Sesión 2

### Sexo y género

#### Trabajo individual/plenario

A partir de los siguientes enunciados, puesto en un papelógrafo, los presentes decidirán si éstos son verdaderas o, por el contrario, si son equivocadas. Luego de revisar todas las afirmaciones se procede, en conjunto, a analizarlas y valorarlas a partir del enfoque de género. Para esto, se sugieren algunas preguntas que permitirán abrir la discusión:

<b>Enunciados V</b>	<b>verdadero E</b>	<b>quivocado</b>
Las mujeres son más sensibles que los hombres.		
Los hombres son más fuertes que las mujeres.		
Las mujeres son más responsables que los hombres.		
Los hombres fecundan/embarazan a las mujeres.		
Los hombres son más activos en su sexualidad.		
Las mujeres tratan mejor a los niños/as.		
La aptitud más importante de la mujer es ser madre.		
Los hombres tienen mayores aptitudes para dirigir.		

1. ¿Cuáles son los roles asignados por la sociedad a hombres y mujeres?
2. ¿Cuándo o en qué situaciones hemos sentido que se nos discrimina por nuestro género?

#### Casos sobre derechos sexuales y reproductivos

Cada grupo recibe un caso<sup>30</sup> en particular donde se abordan situaciones específicas y que deberán ser analizadas por los miembros del grupo.

#### Trabajo de caso: individual /grupal

- ¿Qué harías tú si fueras el protagonista del caso?
- ¿Cómo actuarías si fueses cercano(a) al protagonista del caso?, ¿Por qué?
- ¿Qué debería hacer el liceo respecto al caso presentado?

Se finaliza el trabajo con una reflexión de los/las participantes sobre lo aprendido en estas sesiones sobre sexualidad. Para ello, se puede solicitar a los/las estudiantes que durante la semana, escriban o creen (un producto audiovisual, un collage, un mapa mental, etc.) una reflexión sobre el punto y la compartan con los/las compañeros(as) y el/la docente.

### Sesión 3 Cierre y Evaluación

Antes de esta sesión, el/la docente debe hacer una lista de los temas planteados y surgidos durante el desarrollo de las actividades de las sesiones 1 y 2 de este módulo temático. Con toda esta información debe preparar una presentación, de alrededor de 45 minutos donde desarrolle conceptualmente los temas y

sentidos identificados anteriormente, pero señalando a la vez como éstos se vinculan con las conversaciones y experiencias vividas por cada uno de los participantes en el taller. Esta presentación debe entenderse como una conversación con las y los estudiantes, con la intención que puedan expresar sus reflexiones y dudas. Es decir, que esta instancia aclare conceptos y que abra conversaciones. El sentido de esto es clarificar el vínculo de lo teórico con lo cotidiano, acercar los conceptos para un aprendizaje contextualizado y más significativo.

#### Evaluación

La evaluación se entiende como una retroalimentación que nutrirá al/la profesor(a) y a los/las estudiantes respecto del proceso de su grupo curso, de los conocimientos, habilidades y destrezas desarrolladas aquellos.

Para ello, se presenta una instancia de evaluación respecto de lo trabajado en las sesiones del módulo. Respecto de la Evaluación del módulo temático, se proponen dos posibilidades a elección del/la profesor(a): un debate o la creación de un cuento.

#### Debate

La experiencia demuestra la insuficiente capacidad que los/las jóvenes tienen al momento de elaborar y explicitar argumentos que sostengan una idea. Es por esto que proponemos, a manera de evaluación del módulo temático y como forma de abrir espacios para que los y las estudiantes ejerciten dicha destreza, el debate como metodología preferente para la realización de la evaluación temática.

Queda en manos de las y los docentes el elegir la me-

<sup>30</sup> Ver página 146 y siguientes.

Metodología de debate que, de acuerdo a su criterio, les parezca más adecuada. Si no existe ninguna preferencia, acá le se sugiere una mecánica de funcionamiento:

Se divide al grupo curso en 4 equipos (de 8 personas como máximo) y un grupo más pequeño de solamente 3 estudiantes, quienes actuarán como jueces. Estos equipos deberán escoger a 2 miembros para que sean los voceros de sus respectivos grupos. El rol de los voceros será el realizar la exposición de las ideas del equipo, mientras que el de los otros participantes del grupo será la de contestar las preguntas que se les hagan luego de la ronda de presentaciones. Como equipo deberán construir argumentos que vayan a favor y en contra de la situación dada, para luego cerrar la argumentación tomando posición basada en los argumentos anteriormente expuestos.

Los equipos tendrán 10 minutos para preparar las ideas y 5 minutos para exponer sus argumentos y tomar posición respecto de lo hablado. Luego que todos los equipos presenten sus ideas, el/la profesor(a) deberá realizar preguntas dirigidas a los equipos o miembros de los equipos para aclarar o buscar profundidad en los argumentos dados. De acuerdo al tiempo, si el/la profesor(a) desea, puede realizar una segunda o tercera ronda con otras preguntas.

Respecto de la temática de Sexualidad y Afectividad Juvenil, las preguntas sugeridas son:

- ¿Son todas las opciones sexuales igual de válidas?
- ¿Es válido manifestar mi opción sexual al interior del liceo?
- ¿Los Derechos Sexuales son aplicables en todas las situaciones y para todas las personas?

El equipo de tres personas deberá cumplir las labores de jurado en esta competencia de debate, donde deberán señalar qué grupo realizó de mejor forma la defensa de su posición y utilizó de mejor forma los argumentos.

### Elaboración de cuento

Otra posibilidad que se propone para evaluar lo que ha aprehendido el grupo curso, es la realización de un cuento colectivo por grupos de trabajo. Para esto se dividen en grupos de trabajo (se proponen 6 gru-

pos de trabajo) y se les solicita que elijan un Derecho Sexual propuesto por la OMS y elaboren una historia o cuento, que relate la vulneración de éste y la necesidad que ellos sean respetados a cabalidad.

### TEXTOS PARA TRABAJO DE CASOS

#### Caso 1: Natalia y su hermana Rossana

Natalia tiene 14 años y tiene un problema que no quiere contarle a nadie, pero se lo contó a Rossana, su hermana.

Natalia fue a una fiesta hace 2 meses atrás, en ella conoció a Claudio, un joven 2 años mayor, muy simpático y al que había visto algunas veces, pues es primo de una amiga. Con Claudio conversaron y se rieron durante mucho rato, mientras tomaban algunos tragos. Luego de un rato los dos se estaban besando en un rincón de la casa en la que estaban y decidieron ir a un lugar un poco más privado. Siguieron bebiendo y riendo, conversando y besándose. Finalmente Natalia no tiene muy claro que pasó, pero lo que cree recordar es verlo irse de la pieza y ella estar medio desnuda.

Luego de este encuentro, que la complicó mucho — porque nunca había hecho algo así— comenzaron los problemas, pues no menstruó cuando debía y al cabo de 1 mes Denisse (su mejor amiga) le compró un test de embarazo, que salió positivo: Natalia está embarazada y tiene 14 años.

De ahí, el mundo de Natalia se vino abajo: se quería morir, tendría que dejar el colegio para cuidar a su bebé, cómo contarle a su mamá, etc. No podía, no debía seguir con esto...

Con estos pensamientos es que decide contarle a Rossana, su hermana mayor, ella sabría qué decirle, qué hacer y cómo hacer para que este embarazo no siguiera... ella podría decirle como abortar.

### Caso 2: Alexis, Roberto y su dilema

Alexis tiene un buen amigo que se llama Roberto. Roberto es un joven de 16 años que siempre se ha sentido distinto al resto.

Nunca le ha gustado el fútbol, ni tampoco el resto de los deportes de contacto, pues afirma que no le agrada que lo golpeen. Es muy bueno en atletismo y pertenece al equipo de Voleibol del colegio, con el que han ganado ya tres campeonatos de la especialidad.

Siempre ha creído que siente y ve las cosas de forma distinta que sus compañeros y amigos. Le gusta la fotografía y la poesía, tiene facilidad para el dibujo y a veces le gusta pintar cuadros que no le muestra a nadie, porque cree que no los van a entender.

La angustia que siente Roberto, se produce porque se siente atraído por hombres. Ha intentado que no le gusten, incluso ha pololeado con algunas de las chicas más bonitas del colegio, pero siempre ha sentido que no le gustan del todo las mujeres. El punto es que ya se cansó de tener que luchar para que le gusten.

Decidió hacer pública su orientación sexual y decirle al mundo que es gay, pero tiene miedo de lo que su familia opine y de cómo lo van a tratar en el liceo. Tiene miedo a perder a sus amigos, porque quizás piensen que gusta de ellos y no quiere quedarse solo.

Al único que le ha contado es a Alexis, porque lo siente como a un hermano y piensa que no lo va a juzgar, como sí lo podría hacer el resto del mundo.

### Caso 3: Ramiro y Constanza, frente a una gran decisión

Ramiro y Constanza son dos jóvenes de un liceo de Valparaíso y son pololos hace 1 año. Él tiene 16 años y va en tercero medio, mientras que ella tiene 15 y va en segundo. Son como cualquier pareja de pololos de esta edad, en el liceo andan juntos en los recreos y se juntan con amigos de él como también amigas de ella. En las tardes se visitan en sus casas y aprovechan de hacer los deberes del liceo cuando están juntos. A los padres de Ramiro les encanta Constanza como polola de su hijo, pero a los papás de ella, no les gusta mucho él como pololo de su única hija, dicen que están muy chicos para pololear tanto tiempo y que de-

berían terminar y conocer a otras personas.

Desde hace un tiempo, cada vez que están solos, sienten deseos de llevar su pololeo a otro nivel. Ramiro le dice que ya llevan 1 año juntos y que lo lógico es que a estas alturas ya deberían estar teniendo sexo, pero no le ha dicho que de todas formas tiene miedo a que lo hagan porque las cosas podrían cambiar demasiado y que no sabe cómo la mirará a la cara después de hacerlo, pues no quiere perderla por esto.

Constanza, aunque también siente ganas de tener relaciones con él y sólo con él, cree que ella está muy chica para iniciar su vida sexual y que no está preparada para ello. No le ha contado a Ramiro que tiene miedo de quedar embarazada, pues no sabe cómo reaccionaría él si quedara embarazada y que un hijo le cambiaría demasiado la vida tanto a ella como a él.

El otro día volvieron a conversar del tema y quedaron de pensarlo.

### Caso 4: Camila y las fotos

Camila estuvo pololeando durante 1 año y medio con Sebastián, durante ese tiempo tuvieron momentos muy buenos y otros no tanto. A Camila le costó terminar con Sebastián porque iba a tener que seguirlo viendo todos los días en el liceo, pero finalmente lo hizo hace 2 meses porque ya no lo quería y deseaba conocer a otros chicos.

Sebastián, por su parte, estaba muy enamorado de Camila y ha sufrido mucho por esta ruptura. No pierde las esperanzas de que todo se arregle y vuelvan a estar juntos otra vez. Sin embargo, hace dos semanas Sebastián se enteró que Camila había estado dándose besos con otro chico que él no conocía, en una fiesta del colegio.

Eso le dolió profundamente y producto de su enojo publicó unas fotos en las que Camila aparecía desnuda. Esas fotos se las habían sacado cuando eran pololos, en una ocasión en que jugaron a fotografiarse desnudos con el celular.

Camila, no sabía, ni pensó, en que el Seba podía hacer eso,. Cuando se enteró de lo ocurrido se encerró en su casa, no queriendo ver a nadie, ni contestando

el teléfono, también cerró su cuenta en Facebook. Así estuvo una semana.

Cuando volvió al liceo el portero la miró de mala manera al entrar y le dijo que el director del liceo la esperaba en su oficina para hablar con ella. En la oficina el director le mostró las fotos impresas que tenía en una carpeta con su nombre en la tapa. Cuando el Director empezó a hablar ella cada vez se sentía peor y no lograba entender lo que le decía, solo escuchaba algunas palabras sueltas como «tu dignidad» o «mala influencia», u otras no muy agradables. Antes de salir de la oficina le habían informado que estaba «condicional». Al finalizar el día, Camila comentó con sus amigas que no sabía si volvería más al liceo.

#### Caso 5: Andrés y su nueva «polola»

Andrés anda en algo raro. Hace tres semanas que anda extraño, va al liceo y después se va de inmediato, cosa que antes no hacía. Se queda dormido en clases y tiene ropa y objetos de marcas conocidas, cuando le preguntan dice que se los «regaló una amiga». Anda callado y como que oculta algo.

El otro día lo llamaron cuando estaba en clases y pidió salir al baño, claramente se fue a contestar el celular, porque antes de salir se lo metió al bolsillo. Ese mismo día lo vieron entrando en una casa al otro lado de la ciudad, y cuando le preguntaron, dijo que andaba «visitando a una amiga».

Ayer no aguantó más y le contó a Oscar, su mejor amigo, que estaba «pololeando» con una mujer de 31 años (pensando que él tiene 17). Ella se llama Sandra y está casada, tiene 2 hijos. Cada vez que la va a ver, él tiene que adaptarse al horario en que el marido no está y los hijos están en el colegio.

Lo que complica a Andrés son varias cosas: ya no se está concentrando en el liceo, porque pasa todo el día pensando en ella y eso le puede acarrear problemas con las notas; por otro lado cuando ella lo llama, es sólo para tener sexo y a él le gustaría hablar de otras cosas también; le incomoda que ella le haga tantos regalos, siente como si le «pagara»; y además tiene que mantener en secreto su relación, porque ella no quiere dejar a su marido.

#### 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Instituto Nacional de la Juventud. **6. Encuesta Nacional de Juventud**. Santiago. 2009.

Ministerio de Salud - Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia. **Guía Clínica. Atención de Niños, Niñas y Adolescentes Menores de 15 años, Víctimas de Abuso Sexual**. Santiago. 2011.

Ministerio de Salud. Programa Nacional de Adolescencia y Juventud. **Guía Práctica de Consejería para Adolescentes y Jóvenes. 2011**

Ministerio de Salud - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, **UNICEF. GUÍA CLÍNICA Atención de Niños, Niñas y Adolescentes Menores de 15 años, Víctimas de Abuso Sexual**. 2011.

Ministerio de educación. Estudio educación en sexualidad. 2006.

Money, J. A. Ehrhardt (1972): **Desarrollo de la sexualidad humana, diferenciación y dimorfismo de la identidad de género**. Madrid: Morata.

Moya, M. Los roles sexuales. En <http://es.scribd.com/doc/18176703/Roles-Sexuales> Palma, I (2001). **Salud y derechos sexuales y reproductivos de adolescentes y jóvenes en el contexto de la reforma de salud en Chile**. Santiago.



**TEMÁTICA 5**  
CIUDADANÍAS JUVENILES

## CIUDADANÍAS JUVENILES

### FICHA SINTÉTICA MÓDULO: CIUDADANÍAS JUVENILES

#### Resumen de temática

Se presenta un debate sobre las nociones y tipos de ciudadanía que son parte del legado político y cultural de occidente. Se constata la insuficiencia de ellas, a propósito de los nuevos contextos, actores y necesidades que se incorporan al debate sobre la ciudadanía, y la conveniencia de ampliar el marco conceptual que incorpore al sujeto joven como actor y sujeto de nuevas perspectivas ciudadanas. Se toman en cuenta aspectos que no fueron considerados en las perspectivas clásicas o formales. Se ilustra esta reflexión con información diagnóstica sobre comportamiento electoral (inscripción en registros electorales), opiniones de estudiantes de liceos municipales, recogidas en el instrumento «Test de Competencias Ciudadanas» abordando diversos tópicos relacionados: opinión sobre participación política, sobre estado de la democracia, organizaciones sociales, entre otras.

#### Objetivo / Propósito

Comprender la noción de ciudadanía como un proceso histórico y que su aplicación en el ámbito juvenil/estudiantil es un proceso abierto, que requiere formulaciones particulares y provisionales.

#### Conceptos Claves

Ciudadanía, ciudadanía juvenil y ciudadanía cultural.

## Sesiones

Se proponen dos sesiones de trabajo en modalidad de taller con estudiantes, con una duración promedio de 90 minutos cada sesión, que implican trabajos individuales, grupales y plenarios. La primera sesión busca leer la realidad según las perspectivas de actores distintos: adultos y jóvenes. La segunda sesión pretende mirar el interior del liceo y reflexionar desde la óptica de la ciudadanía.

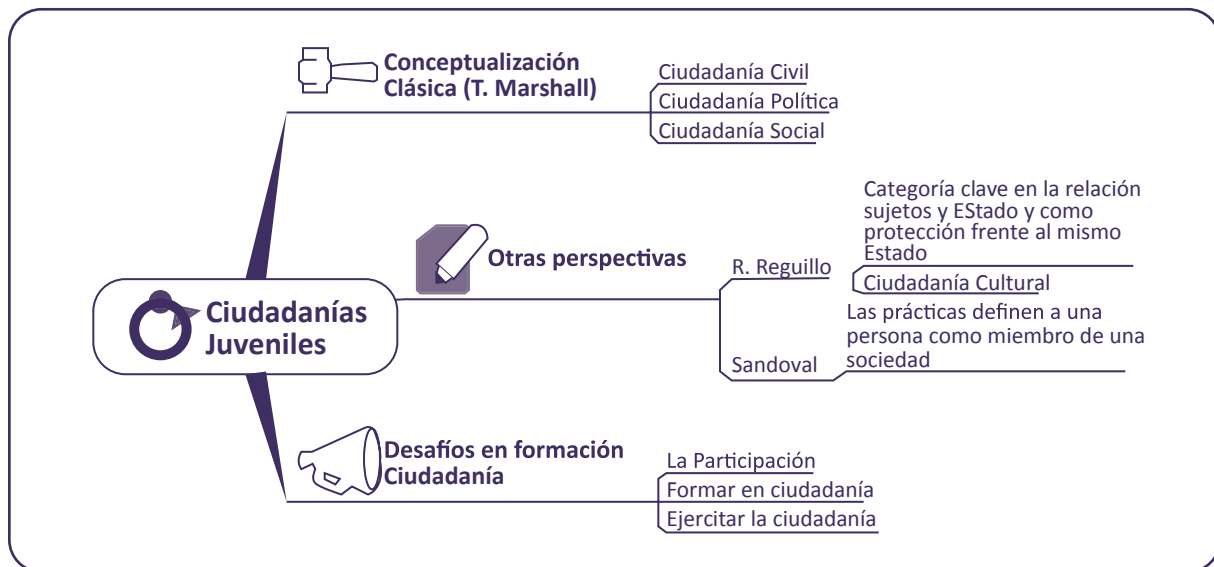
Se considera una sesión de Cierre y Evaluación del módulo, de 90 minutos, donde se proponen dos actividades evaluativas distintas, puestas a consideración del/la docente y según los intereses y necesidades del módulo.

## Materiales

En general se requieren materiales y soportes, tales como:

- Computador
- Data Show
- Sonido (subwoofer para sala)
- Diario o revista por grupos
- Papelógrafo
- Fungibles para portada diario (pegamento, tijeras, plumón, etc.)
- Presentación temática
- Ficha de Trabajo Individual
- Ficha de Trabajo Grupal

# MAPA TEMÁTICO CIUDADANÍAS JUVENILES



## 1. DESCRIPCIÓN

### a) Las nociones y tipos de ciudadanía

La discusión sobre ciudadanía tiene innumerables aristas y enfoques. No obstante existe un consenso, más o menos generalizado, en reconocer la caracterización efectuada en la década de 1950 por el sociólogo inglés Thomas Humphrey Marshall<sup>31</sup>, quien define la existencia de tres grandes momentos genéricos para definir la ciudadanía.

Un primer momento corresponde a la llamada **«ciudadanía civil»**, cuyo énfasis radica en el surgimiento y reconocimiento de derechos legales básicos para la libertad individual, el acceso a la justicia y tribunales como espacio de reconocimiento objetivo de esos derechos. Este momento opera desde la Revolución Francesa y durante gran parte del siglo XIX.

En un segundo momento, surge la llamada **«ciudadanía política»**, establecida principalmente en el transcurso del siglo XIX. Esta profundiza en derechos relativos a la participación en el poder político, ya sea a través del voto (que ha experimentado su propio proceso de universalización) o del acceso a cargos públicos, como el parlamento.

El tercer momento corresponde a una **«ciudadanía social»**, que centra su atención en los derechos de seguridad económica y social. Ésta se habría consolidado durante el siglo XX, especialmente bajo la forma de «Estado Benefactor o de Bienestar». Éste último favorece las bases materiales de soporte, que permitirían a los/las ciudadanos(as) ejercitar sus derechos, favoreciendo una mejor participación en la comunidad de la cual forman parte. El surgimiento e instalación —relativa y parcial— de la llamada «ciudadanía social», no implica el fin del camino en la búsqueda y consolidación de espacios de participación y decisión en el entramado sociopolítico y económico de las sociedades de este tercer milenio.

Ninguna de las nociones de ciudadanía constituye una realidad completa en todos los lugares, ni es una conquista irrevocable a nivel mundial. No obstante los avances registrados en estas materias en los últimos

decenios, en particular con la instalación de sistemas democráticos de gobierno en la mayoría de los países del mundo y del continente latinoamericano, millones de seres humanos siguen sin gozar del estatus de ciudadano, viviendo bajo diversas condiciones de opresión y arbitrariedad. Por tanto, la tarea ciudadana no está ni completa ni acabada.

Diversos y candentes problemas y situaciones se instalan en la cotidianeidad de los seres humanos, con lo cual se generan nuevas demandas y procesos sociales que los acompañan. Estas nuevas necesidades y requerimientos se ubican más allá —o quizá en los márgenes— de las fases definidas por Marshall, demandando, entonces, nuevas conceptualizaciones, perspectivas y respuestas.

Rossana Reguillo señala que «la ciudadanía es una categoría clave que se levanta precisamente como una mediación que por un lado, define a los sujetos frente al Estado nación y por el otro, protege a los sujetos frente a los poderes del Estado. Se trata pues de un complicado y delicado mecanismo (histórico y situado) de derechos y obligaciones, que sirve en primer término para pautar las reglas del juego social, cuyo sentido último es el de mantener el equilibrio entre la libertad y la seguridad»<sup>32</sup>.

Sandoval plantea que «desde una perspectiva general, podemos señalar que el estatus de la ciudadanía tiene que ver con el reconocimiento formal de la integración de un individuo en el sistema de derechos y deberes compartidos por una comunidad política determinada».<sup>33</sup> Aporta también una definición: «la ciudadanía es aquel conjunto de prácticas que definen a una persona como miembro de pleno derecho dentro de una sociedad. La ciudadanía formal implica la posesión de un 'pasaporte' conferido por el Estado, mientras que la substantiva define el conjunto de derechos y obligaciones que tienen los miembros de una comunidad política».<sup>34</sup>

32 ROSSANA, R. (2003): «Ciudadanías juveniles en América Latina». Última Década No19. Ediciones CIDPA. Valparaíso.

33 SANDOVAL, J. (2003): «Ciudadanía y juventud: el dilema entre la integración social y la diversidad cultural». Última Década No19. Ediciones CIDPA. Valparaíso.

34 GINER, S. y otros (1998) (editores): Diccionario de sociología. Alianza Editorial. Madrid.

31 MARSHALL, T. (1998): Ciudadanía y clase social. Madrid: Alianza.

La evidencia demuestra que en los/las jóvenes se ha ido ampliando y diversificando el estereotipo formal de ciudadanía. Reguillo señala que a las tres dimensiones clásicas de la ciudadanía, habría que añadir las «ciudadanías culturales», «cuya virtud (y fortaleza) es que coloca en el debate aspectos que no fueron considerados en las otras dimensiones: la cultura como plataforma para la ciudadanía o en otras palabras, la consideración de las pertenencias y adscripciones de carácter cultural como componentes indisociables en la definición de la ciudadanía». A la vez que plantea dos interrogantes centrales, a ser abordadas por los propios sujetos jóvenes: ¿Quiénes son los ciudadanos hoy? y ¿cómo pensar la relación entre jóvenes y ciudadanía en este contexto?

### b) La ciudadanía en los y las jóvenes

Por tales razones sigue siendo pertinente y necesario «acercar» las diferentes facetas de la ciudadanía hacia los mundos juveniles, intentando incorporar lo juvenil en este camino ciudadano. Uno de estos acercamientos se ha relacionado con una reducción de la ciudadanía, enfatizándola en la «ciudadanía política», e incluso de modo más restrictiva, al ejercicio del voto, con resultados demasiado discretos entre la población juvenil.

A lo largo de las últimas dos décadas, la dimensión de la política y las juventudes ha estado en permanente tensión, pudiendo afirmarse que esta tensión parece ser una de las características del actual período. El eje de la discusión se ha puesto en la desafección política de los/las jóvenes. Este ha sido uno de los fenómenos quizá más relevantes en la agenda vinculada a las temáticas juveniles.

Numerosos esfuerzos se han dedicado a su análisis e interpretación. Todos parten de una misma constatación: la baja en los niveles de participación en las instituciones políticas formales. Cuando se comparan los niveles de participación electoral de la década de 1990 y 2000 con los de décadas inmediatamente anteriores, la evidencia es categórica.

### c) Ciudadanía, jóvenes y relaciones generacionales

Existe una necesidad de aproximarse a las relaciones que se establecen entre los sujetos que intervienen en las dinámicas políticas. De un lado los/las jóvenes y del

otro, quienes tienen la responsabilidad y deber de colaborar con el desarrollo e integración de aquellos en la vida social, política y cultural. De modo que adquiere relevancia el ámbito de las relaciones de interacción intergeneracional.

En diferentes momentos y procesos, los/las jóvenes «deben vérselas» con las personas adultas, sean éstas sus maestros(as) en el liceo, sus padres y madres y adultos significativos. Es precisamente en estas relaciones donde se avizora el mayor nivel de tensión por parte de los/las jóvenes. No obstante, son estos espacios y estos sujetos, los más propicios y relevantes para influenciar significativa y positivamente a los/las jóvenes. Esa doble faz (tensiones e influencias significativas), puede constituirse en un espacio de trabajo y relacionamiento entre sujetos. Es también el momento propicio —junto al de sus grupos de pares— donde es posible avanzar en procesos de interlocución, participación y negociación entre jóvenes y el mundo adulto, en la perspectiva de avanzar en el ejercicio y práctica de la ciudadanía juvenil.

Una de las interrogantes importantes en este contexto es: ¿cómo el mundo juvenil hace oír su voz, expresa sus opiniones, manifiesta sus intereses y explicita sus expectativas en los espacios y con los sujetos del mundo adulto? Una de las demandas y/o inquietudes de los/las jóvenes, que aflora de manera permanente, es la baja capacidad que tienen para influir «sobre sus entornos», sean éstos mediatos (por excelencia la familia), intermedios (la escuela y liceo) y los más lejanos (la sociedad en su conjunto y las instituciones sociales). Bajo esa premisa se está hablando de los bajos grados de inclusión —discursivos y fácticos— de los mundos de vida juvenil en relación con sus entornos.<sup>35</sup>

Es plausible suponer que los/las jóvenes no se sienten representados, ni que sus voces, actuaciones y formas de participación logran impactar ni incidir en el mundo adulto y sus instituciones. Lo que podría llevarlos a pensar (en el mejor de los casos) en que más bien se les insta a una «participación de tipo decorativa», sin impactos objetivos ni subjetivos en sus realidades y condiciones juveniles en «la esfera de lo público».

35 PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (2010): Yo tengo derechos: diálogos juveniles 2009. Santiago: PNUD.

El romper con esas desconfianzas hacia el mundo de los adultos, debe partir en actos de confianza hacia los sujetos y las instituciones. Es un contexto donde cada vez hay mayor falta de confianza hacia aquéllas, no sólo desde los/las jóvenes, sino que la población en general. Por tal motivo, el abordar la ciudadanía de las personas jóvenes, debe sugerir y asumir a la participación **como un pilar de la ciudadanía y la convivencia democrática**, entendiendo que la ciudadanía, o las prácticas ciudadanas, **se enseñan y se ejercitan**, siendo que «las habilidades de la práctica democrática no se adquieren al nacer, sino que se aprenden», donde «la escuela en particular está llamada a fortalecer la capacidad de ciudadanía».36

Es así que se vislumbra como altamente recomendable generar iniciativas que propicien la formación ciudadana y el diálogo intergeneracional entre los actores involucrados. Es decir, si existe la voluntad de avanzar en políticas, orientaciones y lineamientos que se encaaminen en esa dirección, es preciso —también— trabajar con las personas adultas que, de manera cotidiana, tienen una relación con el mundo juvenil, tanto en su expresión individual como colectiva, sin descuidar el principio de la formación ciudadana y su ejercicio y práctica ciudadana participativa. Especialmente en el ámbito de la escuela, pues éste se constituye en un espacio privilegiado para el despliegue de acciones y procesos orientados a la enseñanza y ejercicio de la participación ciudadana. También lo es la familia, no obstante su carácter más privado que público en sus relaciones.

Iniciativas en esa dirección pueden ser diversas, modernas o clásicas, como la instauración (o reinstauración) de la educación cívica en los currículos obligatorios en la enseñanza básica y secundaria, con una respectiva actualización en clave de formación ciudadana. Es decir, fomentar y potenciar las competencias ciudadanas de estos sujetos.

La idea y principio sobre el cual pudiesen operar determinadas iniciativas de

---

36 DURSTON. J. (1996): «Limitantes de ciudadanía entre la juventud latinoamericana». Revista Iberoamericana de Juventud No1. Madrid: OIJ.

participación y formación ciudadana, no debiesen abordar sólo el plano de los discursos, sino que también el de las prácticas sociales colectivas que posean la capacidad de influir sobre los procesos y los resultados de aquéllas. Por ejemplo, el espacio escolar debiera abordar procesos sistemáticos y curriculares de formación ciudadana y también la discusión y «construcción democrática de las normas y límites» por parte de la comunidad escolar. Es decir, que haya una concordancia entre discursos y prácticas. En otras palabras, que no haya sólo un reconocimiento, formal y limitado desde la institucionalidad escolar, hacia los/las jóvenes y la titularidad de derechos —sujetos de derechos—, poniendo como condicionante que éstos se subordinen a la lógica de los deberes, como prerrequisito al ejercicio de los derechos37. Esta última cuestión tensiona el debate y la reflexión con docentes cada vez que aparecen temas relacionados con ciudadanía.

#### d) Los desafíos formativos en ciudadanía

Debido a la importancia en el proceso formativo de los/las jóvenes en la actualidad, el sistema educacional —por la vía de sus planes, programas y los OFT— ha ido incorporando el tratamiento de las nociones de ciudadanía como componente y propósito vinculado con el ejercicio de una ciudadanía activa por parte de los y las estudiantes, que propenda a la valoración de la vida social y habilite a las personas para el ejercicio de los derechos y deberes en el sistema democrático. Aquello ha quedado plasmado en el contexto de la educación en el ámbito de «la persona y su entorno», donde se señala como objetivo el «Conocer y apreciar los fundamentos de la vida democrática y sus instituciones, los derechos humanos y valorar la participación ciudadana activa, solidaria y responsable, con conciencia de sus deberes y derechos, y respeto por la diversidad de ideas, formas de vida e intereses».38

---

37 Dice relación con una visión estereotipada del segmento adulto (docentes, padres y opinión pública) que ve con preocupación que en este debate los deberes no son una preocupación, lo que también demuestra los grados de confusión que generan ciertas materias de la política pública, especialmente sobre el llamado «enfoque de derechos».

38 Ministerio de Educación de Chile (2009). Ley general de educación. Santiago.



## 2. DIAGNÓSTICO

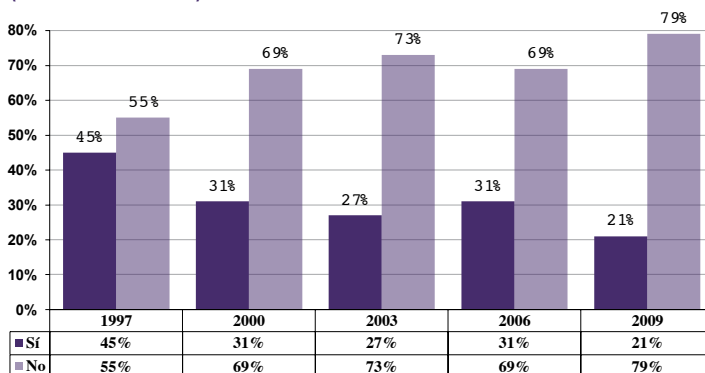
En este apartado se han seleccionado algunos datos e información estadística que permiten comprender y fundar algunas de las miradas expuestas en el paso 1 de la descripción.

### a) Inscripción en los registros electorales

Las ENJ (INJUV) han explorado algunos aspectos de la relación entre jóvenes y sistema político. Su punto inicial ha sido siempre la pregunta por la inscripción electoral<sup>39</sup>, que es el indicador en que se sustenta la tesis sobre la apatía política juvenil. Los datos parecen corroborarla.

Como se observa en el gráfico 1, la mayoría de los/las jóvenes permanece voluntariamente fuera del sistema electoral. Ningún año los/las inscritos(as) llegan a superar a los no inscritos(as), lo que es más importante aún, la distancia se va a haciendo cada vez más amplia, al punto que en la medición del año 2009, año de elecciones, sólo 2 de cada 10 jóvenes formaba parte del padrón electoral.

GRÁFICO 1: PORCENTAJE DE JÓVENES INSCRITOS EN LOS REGISTROS ELECTORALES POR AÑO DE ENCUESTA (18 A 29 AÑOS)



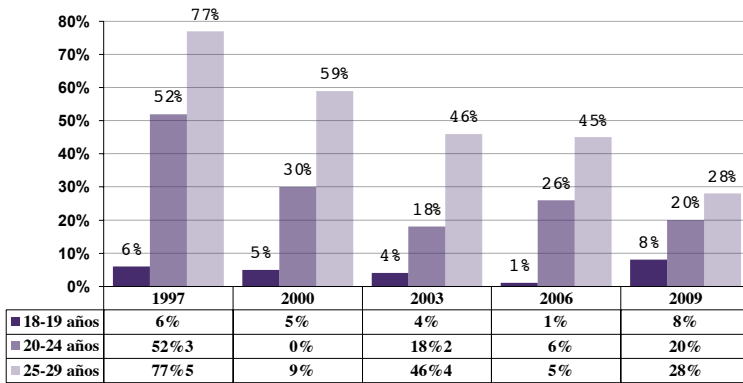
Fuente: elaboración propia sobre la base de las encuestas nacionales de juventud 1997-2009.

La edad es un indicador que establece diferencias en el comportamiento de los/las sujetos jóvenes. En todas las encuestas se produce una diferencia en los porcentajes de inscritos entre los tramos de mayor y menor edad. Inicialmente, esto sugiere que la integración al sistema político electoral es un proceso que se va produciendo con el paso de los años y las biografías. No obstante, del potencial universo de no inscritos, los que parecen dar ese paso finalmente son minoría. En todas las encuestas también se puede observar que hay una mayor proporción de inscritos en los estratos socioeconómicos más altos y con mayor escolaridad respecto al porcentaje en los estratos medio-bajo y bajo.

En la actualidad, el peso de ambos factores se relativiza. Esto se evidencia al comparar el porcentaje de inscritos que presenta el tramo de mayor edad en las distintas encuestas: de llegar a casi 8 de cada 10 jóvenes el año 1997, ha pasado a poco menos de 3 de cada 10 el 2009 (ver gráfico 2). Tal reducción puede tener razones históricas. Es muy probable que la alta proporción de jóvenes mayores de 25 años que estaban inscritos el año 1997 fuera deudora de la efervescencia política vivida en los primeros procesos eleccionarios posdictatoriales, que registraron una alta participación juvenil, pero su alcance se ha venido reduciendo al punto que las **posteriores generaciones se han mantenido mayoritariamente fuera del sistema a pesar que han crecido en edad.**

39 En Chile la inscripción en los registros electorales, a partir de los 18 años, tenía el carácter de voluntario; pero para quienes se inscriben, el voto es obligatorio. Esa situación cambia a partir del 23 de enero de 2012, fecha en que se firmó la ley que aprobó el cambio de la legislación al respecto, para hacer la inscripción electoral automática a la mayoría de edad y el voto voluntario. El 31 de enero de 2012, se publicó en el Diario Oficial la ley —N°20.568— denominada legalmente «Ley que regula la inscripción automática, modifica el servicio electoral y moderniza el sistema de votaciones». Esta ley entró en vigencia el mismo día de su publicación, lo que significa que para las elecciones municipales de octubre de 2012, habrá alrededor de 4 millones de electores nuevos.

**GRÁFICO 2: PORCENTAJE DE JÓVENES INSCRITOS EN LOS REGISTROS ELECTORALES SEGÚN TRAMO ETARIO POR AÑO DE ENCUESTA**



Fuente: elaboración propia sobre la base de las encuestas nacionales de juventud 1997-2009.

Los antecedentes presentados sobre la llamada desafección política del mundo juvenil, ponen de relieve la relación de tensión entre ambas dimensiones: la política en su expresión electoral y lo juvenil.

La apertura de un nuevo escenario en materia del ejercicio ciudadano por la vía electoral, con la automatización de la inscripción de todos los ciudadanos mayores de 18 años en los registros electorales, el ejercicio efectivo del voto pasa a ser voluntario, se abre un conjunto de interrogantes y dudas sobre los efectos prácticos de estos cambios. Lo que obliga a la pregunta por la calidad de la democracia representativa por la vía electoral. Precisamente, los/las jóvenes estudiantes de enseñanza media serán los llamados a formar parte como «nuevos(as) ciudadanos(as) potenciales y voluntarios(as)» del sistema político, siempre y cuando, acepten esta invitación del mismo sistema político. Se constituye entonces, en un tema a ser debatido con los mismos jóvenes desde sus propias experiencias, creencias y valoraciones sobre la materia.

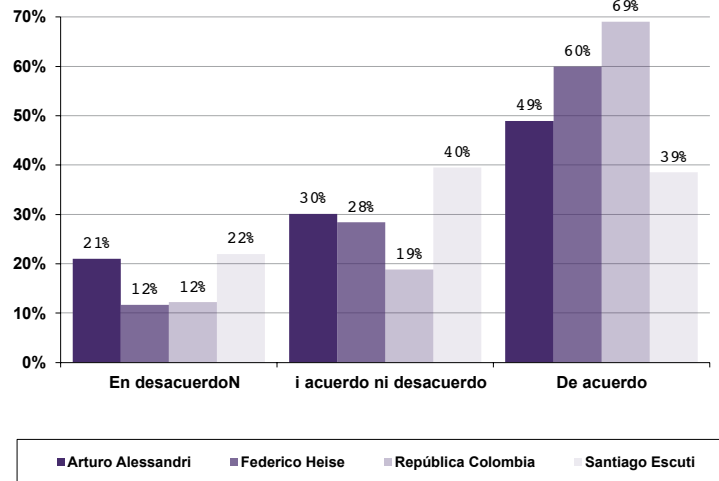
### b) Jóvenes y participación política

A continuación se presentan antecedentes surgidos de la aplicación de una encuesta, en el contexto de la aplicación del programa piloto «Escuela de integración ciudadana en democracia para jóvenes»<sup>40</sup>.

La vinculación entre participación política de los/las jóvenes como una forma necesaria de incluir sus intereses en el debate y agenda pública, tiene valoraciones disímiles, pero en general se aprecia una tendencia a estar de acuerdo con la afirmación. No obstante,

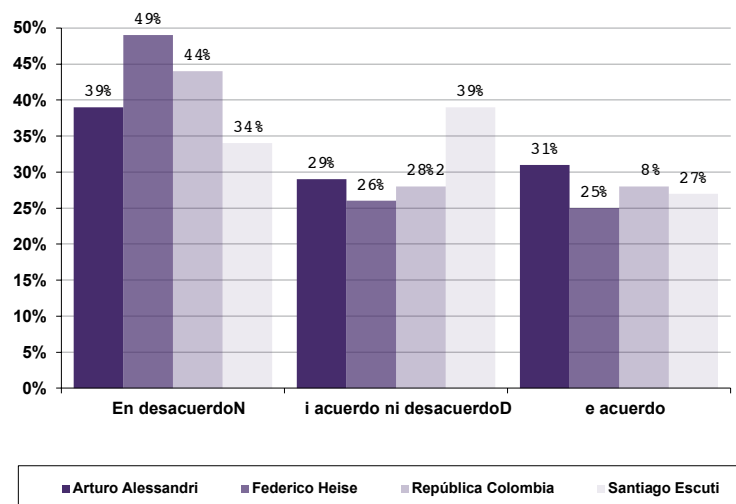
hay cerca de un tercio de respuestas de indiferencia (ni acuerdo ni desacuerdo). Cabe señalar que en el liceo donde el grado de acuerdo alcanza su máximo valor (69%), corresponde a un liceo sólo de jóvenes mujeres (gráfico 3).

**GRÁFICO 3: LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA DE LOS Y LAS JÓVENES ES NECESARIA PARA INCLUIR SUS INTERESES<sup>41</sup>**



En cuanto a la importancia (o no) que le asignan los/las jóvenes a su participación e intervención en los temas públicos y su vínculo con el sistema democrático, se puede apreciar que, con una mayoría relativa los/las jóvenes consideran que su participación es importante.

**GRÁFICO 4: SI LOS Y LAS JÓVENES NO INTERVIENEN EN LOS TEMAS IMPORTANTES QUE DEBATE EL PAÍS, EL SISTEMA DEMOCRÁTICO NO SE VE AFECTADO**

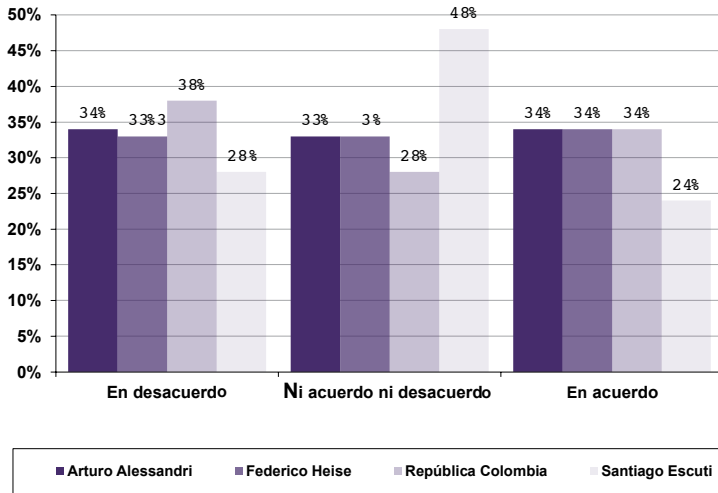


40 Ver más antecedentes en la Introducción de este documento. 41 Estudio Ciudadanía y Derechos en enseñanza media. Ver nota 4.

### c) Jóvenes y participación electoral

En cuanto a la participación electoral y el considerar los intereses juveniles, los resultados arrojan una suerte de empate en tres tercios. Las opiniones se dividen por iguales, sin surgir una preferencia predominante. Llama la atención que un tercio de los/las jóvenes se manifieste indiferente hacia lo consultado.

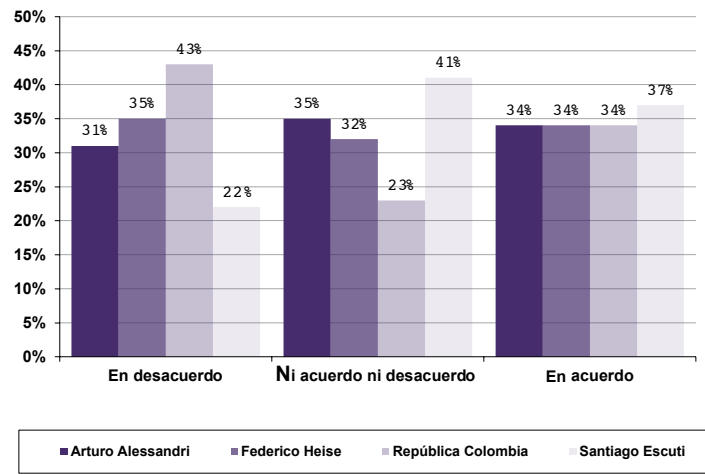
GRÁFICO 5: SI LOS INTERESES DE LOS Y LAS JÓVENES NO SON TOMADOS EN CUENTA, ES PORQUE ELLOS Y ELLAS NO PARTICIPAN EN LAS ELECCIONES



### d) Jóvenes y democracia

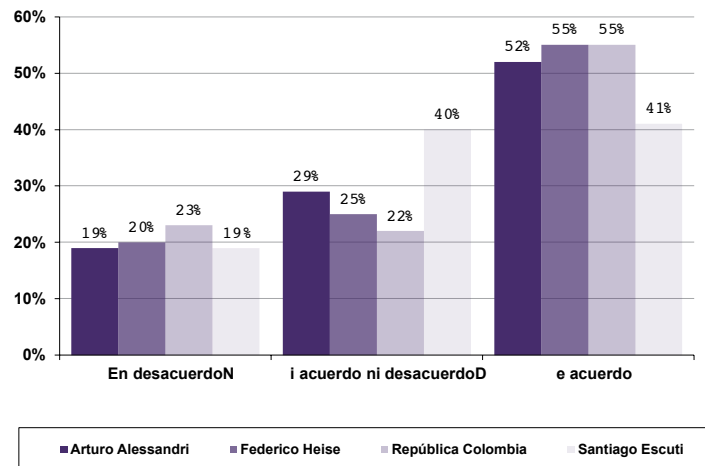
La cuestión del desinterés de los/las jóvenes por la política y la preocupación por el tipo de democracia en nuestro país, entrega unos resultados disímiles. Éste ha sido uno de los discursos esgrimidos hacia los/las jóvenes: que no les interesa la política ni los asuntos públicos de la democracia política. Al ver los resultados, se muestra nuevamente una distribución de tres tercios, uno para el desacuerdo, otro para la indiferencia y el tercero para el acuerdo.

GRÁFICO 6: EL DESINTERÉS DE LOS Y LAS JÓVENES POR LA POLÍTICA, ES PORQUE NO LES PREOCUPA EL TIPO DE DEMOCRACIA QUE TIENE NUESTRO PAÍS



Acerca de la escuela como principal institución encargada de formar ciudadanos y ciudadanas, los/las jóvenes se manifiestan mayoritariamente de acuerdo con la premisa (sobre el 50%). Si se afirma que la ciudadanía se enseña, se aprende y se ejercita, sin duda que el espacio escolar es uno privilegiado para llevar adelante estas tareas formativas. Pero no es el único, ni la única institución social llamada a cumplir ese rol.

GRÁFICO 7: LA ESCUELA ES LA PRINCIPAL ENCARGADA DE FORMAR CIUDADANOS Y CIUDADANAS



Sería un ejercicio interesante explorar y problematizar —con los/las jóvenes— sobre los diferentes espacios e instituciones sociales que también debiesen colaborar con esta tarea formativa, tales como la familia, los medios de comunicación, centros de estudiantes y demás organizaciones e instancias propias de los/las estudiantes, entre otras.

### 3. TRABAJO DE TALLER EN CIUDADANÍA JUVENIL

Para el trabajo de taller que se realizará a continuación se recomiendan algunos criterios metodológicos que facilitarán el hacer vivo el sentido ciudadano.

#### CRITERIOS METODOLÓGICOS

##### **Del silencio al habla en el aula**

El/la joven habla y piensa/piensa y habla desde su mundo de jóvenes.

El/la joven es el protagonista del proceso aprendizaje/enseñanza.

El/la joven es el sujeto 'central' del proceso educativo.

##### **Del ser individual al compañerismo**

Potenciar trabajo colectivo, asociativo y compartido.

Potenciar proyectos de vida escolar. Potenciar aprendizajes con sentido: personal, social y cultural.

Potenciar la organización juvenil en el aula y liceo.

##### **De experiencias obligatorias a experiencias definitorias**

Surgidas de interés del estudiante.

Nacidas del mundo propio, su contexto, su identidad y su cultura.

Interpretadas a partir de los diversos lenguajes que le rodean: el arte, la cultura, la música, el deporte y la política.

##### **De la disciplina a la autodisciplina**

Potenciar capacidades para la autonomía, la tolerancia, la diversidad y la expresión a través del aprender a aprender. Para el mayor protagonismo de los/las jóvenes en el espacio escolar.

##### **Del aprender focalizado al aprendizaje multiplicado**

Incrementar las oportunidades e instancias de ejercitar la participación con diferentes agentes del proceso aprendizaje/enseñanza; no sólo entre pares.

Potenciar diferentes roles de los/las estudiantes.

##### **De aspiraciones menores a expectativas mayores**

Hacia el máximo de expectativas posibles sobre las capacidades de los/las jóvenes

para actuar y decidir.

Hacia el mejor esfuerzo posible en el aporte del/la mediador(a) del aprendizaje para creer y depositar confianza en sus estudiantes.

De las buenas experiencias a las muy buenas experiencias de participación escolar.

##### **De 'explicar' a 'vivenciar'**

Prácticas democráticas.

Ejercicio de derechos.

Diálogos sustantivos.

Aprender con el 'otro'.

##### **Del método pasivo a la metodología activa**

De explicar a actuar.

De formar a saber hacer.

De participar a poder participar.

De respuestas únicas a posibilidades múltiples.

De formas dadas a espacios creados.

#### Sesión 1

##### Ciudadanía: el encuentro de dos mundos

Un aspecto fundamental del ser ciudadano(a) es el encuentro con otro(a). Otro(a) a quien reconozco como diferente y distinto de mí. Desde el mundo juvenil, el encuentro más común, no por ello menos conflictivo, es el que se realiza con el mundo adulto, formado por figuras cercanas (los padres, la familia, los/las docentes) y lejanos (el mundo de las instituciones). De tal modo que la imagen de sí mismos(as) y la imagen que el/la otro(a) tiene de mí (o que creo tiene de mí) son elementos fundamentales respecto de la construcción e interpretación de esa realidad.

##### Trabajo Grupal

##### Los/las jóvenes desde el mundo adulto

Se propone reflexionar acerca de la imagen que los adultos proyectan de los/las jóvenes y valorar los espacios sociales de participación e integración de éstos(as). Para lo anterior, el curso se divide en grupos de trabajo (se proponen 6 grupos de trabajo o grupos de no más de 8 integrantes) y se entrega a cada grupo un periódico (no es necesario que sea del día, pero sí relativamente actual).

En primer lugar, los grupos deberán hacerse una idea general, a partir del material escrito entregado, de cuál es la visión que la prensa tiene de los/las jóvenes. Para esto los/las estudiantes deberán observar en qué noticias o comentarios aparecen jóvenes, cuáles son los temas de esas noticias y cuál es la imagen general (positiva o negativa) que proyecta esa noticia respecto de lo que es la juventud.

Luego, el grupo recibe un papelógrafo, el cual deben dividir en dos. En uno de sus lados, deben hacer un collage que refleje la visión que tiene el mundo adulto acerca de los/las jóvenes (prensa, mundo político, mundo económico). En la otra mitad, un collage que muestre cómo quieren los/las jóvenes ser vistos por la sociedad. Ambos collages deben llevar un título en común.

### Trabajo de Plenario

El grupo presenta y explica su collage. Se intercambian puntos de vista acerca de coincidencia o diferencias en lo que se percibe, la distancia que existe entre ambas posturas y qué acciones concretas se pueden realizar para acercar ambas posiciones.

## Sesión 2 Ciudadanía y Liceo

El/la profesor(a) debiese introducir la noción de ciudadanía, a través de una pequeña presentación respecto del tema. Para ello, puede utilizar el material que aparece en este manual y antecede a estas sesiones. La idea de esta intervención, es presentar la noción de ciudadanía en términos más teóricos para así, invitar a sus estudiantes a reflexionar y debatir en torno al concepto y sus relaciones en el establecimiento.

### Reflexión individual

El/la docente solicita que cada estudiante reflexione sobre las ideas, perspectivas, situaciones que le provocan las interrogantes y/o problematizaciones. Para ello, se pueden presentar todas las preguntas o seleccionar algunas para la sesión<sup>42</sup>. El docente distribuye una Ficha de Trabajo Individual, entre los/las estudian-

tes para que registren sus reflexiones, dudas y/o anotaciones. Para esta actividad es importante dar un tiempo acotado, con el objetivo de mantener la atención en la tarea encomendada.

### Trabajo de grupos

Luego se conforman grupos de trabajo de 5 a 8 estudiantes, en los cuales se comparten las reflexiones que de manera individual se elaboraron y registraron en las Fichas de Trabajo Individual. La idea es que cada estudiante presente sus reflexiones individuales al grupo. Una vez revisadas, deben responder a las preguntas de la Ficha de Trabajo Grupal.

Con estas respuestas, cada grupo debe elaborar la portada de un diario ficticio, en donde aparezca como noticia central una acción que su liceo emprendió para potenciar la ciudadanía juvenil y el respeto a los derechos de los/las jóvenes. Es importante que los grupos sitúen temporalmente esta portada, es decir, que le pongan fecha, ya que esto mostrará la cercanía o lejanía que los/las estudiantes sienten del liceo respecto de estos temas.

### Trabajo de Plenario

En el plenario se presentan, explican y debaten las portadas de diario elaboradas. El/la docente, puede guardar estos materiales o pedir a sus estudiantes que lo hagan, con el fin que pueden colaborar en la evaluación final de la «Escuela de Formación Ciudadana para estudiantes de enseñanza media».

## Sesión 3 Cierre y Evaluación

Antes de esta sesión, el/la docente debe hacer una lista de los temas planteados y surgidos durante el desarrollo de las actividades de las sesiones 1 y 2 de este módulo temático. Con toda esta información debe preparar una presentación de alrededor de 45 minutos, donde desarrolle conceptualmente los temas y sentidos identificados anteriormente, pero señalando a la vez como éstos se vinculan con las conversaciones y experiencias vividas por cada uno de los participantes en el taller. Esta presentación debe entenderse como una conversación con las y los estudiantes, con la intención que puedan expresar sus reflexiones y dudas. Es decir, que esta instancia aclare conceptos y que abra conversaciones. El sentido de esto es clarifi-

<sup>42</sup> Tanto la Ficha de Trabajo Individual como la Ficha de Trabajo Grupal se puede encontrar en las páginas siguientes.

car el vínculo de lo teórico con lo cotidiano, acercar los conceptos para un aprendizaje contextualizado y más significativo.

### Evaluación

La evaluación se entiende como una retroalimentación que nutrirá al/la profesor(a) y a los/las estudiantes respecto del proceso de su grupo curso, de los conocimientos, habilidades y destrezas desarrolladas por aquellos.

Para ello se presenta una instancia de evaluación, respecto de lo trabajado en las sesiones del módulo. Respecto de la Evaluación del módulo temático, se plantea dos posibilidades a elección del/la profesor(a): un debate o la construcción de un ensayo grupal.

### Debate

La experiencia demuestra la insuficiente capacidad que los/las jóvenes tienen al momento de elaborar y explicitar argumentos que sostengan una idea. Es por esto que se propone, a manera de evaluación del módulo temático y como forma de abrir espacios para que los y las estudiantes ejerciten dicha destreza, el debate como metodología preferente para la realización de la evaluación temática.

Queda en manos de las y los docentes el elegir la metodología de debate que, de acuerdo a su criterio, les parezca más adecuada. Si no existe ninguna preferencia, acá se sugiere una mecánica de funcionamiento:

Se divide al grupo curso en 4 equipos (de 8 personas como máximo) y un grupo más pequeño de solamente 3 estudiantes, quienes actuarán como jueces. Estos equipos deberán escoger a 2 miembros para que sean los voceros de sus respectivos grupos. El rol de los voceros será el realizar la exposición de las ideas del equipo, mientras que el de los otros participantes del grupo será la de contestar las preguntas que se les hagan luego de la ronda de presentaciones. Como equipo, deberán construir argumentos que vayan a favor y en contra de la situación dada, para luego cerrar la argumentación tomando posición basada en los argumentos anteriormente expuestos.

Los equipos tendrán 10 minutos para preparar las ideas y 5 minutos para exponer sus argumentos y tomar posición respecto de lo hablado. Luego que todos los

equipos presenten sus ideas, el/la profesor(a) deberá realizar preguntas dirigidas a los equipos o miembros de los equipos para aclarar o buscar profundidad en los argumentos dados. De acuerdo al tiempo, si el/la profesor(a) desea, puede realizar una segunda o tercera ronda con otras preguntas.

Respecto de la temática de Ciudadanías Juveniles, las preguntas sugeridas son:

- ¿Es importante la participación política de los jóvenes?
- ¿Cuáles son las posibilidades de participación ciudadana que los y las jóvenes tienen en el Chile de hoy? (al interior del liceo y fuera de los muros de éste)
- ¿Qué nuevas formas de participación ciudadana se pueden generar al interior del liceo?

### Ensayo grupal

Otra posibilidad que se propone para evaluar lo realizado en el módulo temático, es la elaboración de un ensayo grupal. Para esto se dividen en grupos de trabajo (se proponen 6 grupos de trabajo) y se les solicita que realicen un ensayo en conjunto (un por grupo). Este ensayo deberá ser realizado respondiendo a la pregunta:

### **¿Es necesaria la participación de los/las jóvenes en la vida política?**

Argumente considerando el nivel MICROSOCIAL (liceo: centro estudiantil, iniciativas de participación en el entorno cercano como **scout** del liceo, equipo de debate o matemáticas, etc.); MESOSOCIAL (comuna: concejales y alcaldes, participación en iniciativas a nivel de la ciudad como festivales de música juvenil, olimpiadas deportivas, etc.) y MACROSOCIAL (país: presidente, senadores y diputados, iniciativas de participación de nivel nacional como movimiento estudiantil, furiosos ciclistas, Greenpeace, etc.).

## FICHA DE TRABAJO INDIVIDUAL

1. ¿Cuáles son las formas que los/las jóvenes tienen para manifestar sus intereses al interior del liceo?
2. ¿Cómo se vive el ser ciudadano o ciudadana al interior del liceo?
3. Para los/las jóvenes, ¿Qué es lo más importante de ser ciudadano o ciudadana?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



## FICHA DE TRABAJO GRUPAL

1. ¿En qué ámbitos y a través de qué mecanismos sería posible el ejercicio de la ciudadanía en el liceo?
2. ¿Cuáles son los temas que los jóvenes desean conversar respecto de la ciudadanía juvenil al interior del liceo?
3. ¿Cuáles son las posibilidades reales de poder ejercer la ciudadanía juvenil al interior del liceo?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

#### 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Durston, J. (1996): «Limitantes de ciudadanía entre la juventud latinoamericana». **Revista Iberoamericana de Juventud No1**. Madrid: OIJ.

Giner, S. y otros (editores) (1998): **Diccionario de sociología**. Madrid: Alianza Editorial.

Marshall, T. (1998): **Ciudadanía y clase social**. Madrid: Alianza Editorial.

Ministerio de Educación de Chile (2009). **Ley general de educación**. Santiago: Mineduc.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2010): **Yo tengo derechos: diálogos juveniles 2009**. Santiago: PNUD.

Rossana, R. (2003): **«Ciudadanías juveniles en América Latina». Última Década No19**. Valparaíso: Ediciones CIDPA.

Sandoval, J. (2003): **«Ciudadanía y juventud: el dilema entre la integración social y la diversidad cultural»**. Última Década No19. Valparaíso: Ediciones CIDPA.

**TEMÁTICA 6**  
CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA

## **CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA**

### **FICHA SINTÉTICA MÓDULO: CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA**

#### **Resumen de temática**

En la escuela, favorecer la convivencia entre distintos actores que la conforman requiere de importantes esfuerzos prácticos y conceptuales. Se presenta una breve contextualización y recorrido por enfoques complementarios: convivencia democrática, tolerancia y educación para la paz. Se reflexiona vinculando la ciudadanía juvenil y la convivencia democrática como oportunidad de aprendizaje experiencial necesaria para el desarrollo escolar y la vida social. Complementariamente, se presentan antecedentes relacionados con valoración de la democracia, conflictos estudiantiles y convivencia.

#### **Objetivo / Propósito**

Comprender la noción de convivencia democrática y su relación dinámica y conceptual con ciudadanía juvenil, tolerancia y educación para la paz, como elementos constitutivos de un enfoque consistente con exigencias plurales hacia la convivencia escolar.

#### **Conceptos Claves**

Convivencia democrática, tolerancia, educación para la paz y convivencia escolar.

## Sesiones

Se proponen dos sesiones de trabajo en modalidad de taller, con una duración promedio de 90 minutos cada sesión, con actividades de trabajo individual y colectivo. Se presenta el instrumento «Cuestionario: me respetan en la escuela» y elaboración de Proyecto de Convivencia Escolar.

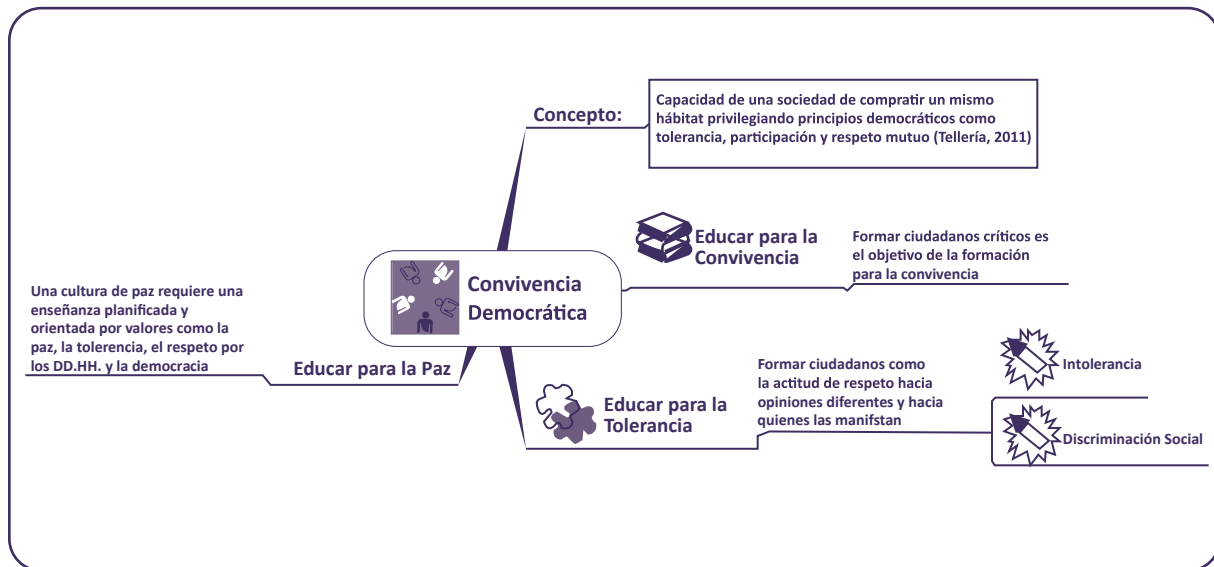
Se considera una sesión de Cierre y Evaluación del módulo, de 90 minutos, donde se proponen dos actividades evaluativas distintas, puestas a consideración del docente y según los intereses y necesidades del módulo.

## Materiales

En general se requieren materiales y soportes, tales como:

- Computador
- Data Show
- Sonido (subwoofer para sala)
- Cuestionario individual ¿Nos respetamos?
- Presentación con resultado previos
- Guía para Trabajo Colectivo
- Materiales para consulta escolar (opcional)
- Listado con películas temáticas

# MAPA TEMÁTICO CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA



## 1. DESCRIPCIÓN

En el liceo, la convivencia entre muchos, iguales o distintos, es algo cotidiano, que en ocasiones se torna conflictiva y compleja. Por definición, el mundo escolar es un espacio donde no tan solo interactúan niños, niñas y jóvenes, sino que también lo hacen adultos, docentes, directivos, profesionales de apoyo y externos, personal administrativo y de servicios, además de una numerosa población de apoderados. En el espacio escolar, la multiplicidad de interacciones y perspectivas de cómo abordarlas es, prácticamente, infinita. Por tanto, el éxito de las interacciones dependerá de las habilidades y actitudes de cada uno de los involucrados, pero también de las normativas y definiciones establecidas a priori en reglamentos, directrices, manuales de convivencia, etc. A continuación se presentan algunos elementos relevantes para acceder a una comprensión amplia del fenómeno de la convivencia democrática y algunos de sus elementos asociados.

### a) Convivencia democrática

Son numerosas las definiciones, aproximaciones y reflexiones, especialmente en el ámbito de los organismos internacionales, que la convivencia democrática suscita. Varias centradas en los efectos nocivos que la ausencia de convivencia genera en las sociedades, especialmente en aquellos países denominados en vías de desarrollo.

Telleria sostiene que la convivencia democrática es aquella **«capacidad de una sociedad o grupo humano de compartir un mismo hábitat donde se privilegia y practique los principios democráticos, tales como la tolerancia, participación y respeto mutuo»**.<sup>43</sup>

La anterior, pero sencilla definición, cuyo eje se ubica en el respeto por principios democráticos de amplia repercusión, nos permite situar la discusión y reflexión en el ámbito educativo, pues en la escuela estos principios son parte de la formación escolar, y del contexto en que, en teoría, debieran darse las relaciones sociales, personales y educativas.

### b) Educar para la convivencia democrática

El Informe Delors (Unesco, 1997) estableció que uno de los cuatro pilares básicos sobre los que la educación debe estructurarse, es el **aprender a vivir juntos**, circunstancia que debería permitir a las personas participar y cooperar con los demás, en todas las actividades humanas en las que éstas se involucran.

De este modo el desafío al que invita la Unesco, de aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás, también constituye una demanda educativa. Supone pues, una doble tarea: enseñar y comprender la diversidad de la especie humana y contribuir, al mismo tiempo, a una toma de conciencia de las semejanzas, las diferencias y la interdependencia entre todos los seres humanos (Delors, 1997:104).

En este sentido el sistema educativo, tiene la misión de preparar a sus estudiantes para ejercer roles actuales y futuros como ciudadano(a). Por tanto, hay que **formar** a cada persona para esa participación, enseñándole sus derechos y sus deberes, pero también desarrollando sus competencias sociales y fomentando el trabajo en equipo en la escuela (Delors, 1997:60).

Formar ciudadanos(as) críticos(as) se convierte en el objetivo fundamental de la educación para la convivencia democrática: ciudadanos(as) sensibles a los problemas sociales existentes dentro y fuera de la comunidad en la que viven y que puedan colaborar, según sus posibilidades, en la resolución de los mismos. En este sentido, la formación ciudadana tiene que ver mucho con la formación en la responsabilidad social. Un(a) ciudadano(a) responsable es un(a) ciudadano(a) activo(a) y comprometido(a) con su entorno social.

### c) Educar para la tolerancia

La **tolerancia** es otro de los «pisos» sobre los que edificar la convivencia democrática, proviene del latín **tolerare** —que significa soportar, sufrir, sostener, llevar—. Es un concepto que ha evolucionado a lo largo de la historia. Incluye tanto la perspectiva de soportar con resignación una situación, como el sentido de estar dispuesto a no perseguir a otros por sus convicciones, especialmente las religiosas. En la actualidad se le comprende como una suerte de actitud de respeto hacia las opiniones diferentes de las propias y hacia

43 L. TELLERIA (2011): «Gobernabilidad, entre el ser y el deber ser, el debate en América Latina». En: Apuntes para una teoría sobre la Gobernabilidad y Convivencia Democrática. Rojas, F; Guzmán J. Coordinadores. Flacso. Costa Rica.



los grupos que las mantienen. Es decir un espacio de armonía con lo diverso (Pérez, 1997).

Por el contrario, la **intolerancia** se puede considerar como una actitud o disposición individual, social (de grupos religiosos, políticos, económicos) o cultural de rechazo hacia «otros(as)» distintos(as) bajo cualquiera de las formas que adopte ese(a) otro(a) diverso(a). Por tanto, se la concibe como una actitud que favorece el control, la restricción o supervisión de la autonomía de las «otras» personas en sus expresiones de vida (pensamiento, adscripción a determinados valores, opciones de vida, etc.).

Como resultado de la aplicación o muestra de la intolerancia en sujetos y/o colectivos, surge la **discriminación social**. Ésta se concibe como aquella disposición cultural a reconocer o establecer desiguales derechos a las personas. Su base radica en criterios externos al propio ámbito de responsabilidad de los individuos, como pueden ser etnia, edad, grupo socioeconómico de pertenencia, adscripción religiosa o política, entre otros (Canales, 1997). Desde una perspectiva reflexiva, tanto intolerancia como discriminación social, son dos elementos que contradicen el discurso de las sociedades actuales, modernas y democráticas. La actitud y el discurso intolerante y discriminatorio es el reverso de una sociedad amplia y pluralista, pues contradice los valores de las sociedades democráticas: la igualdad de las personas y la libertad de elección (Canales, 1997).

La existencia de la intolerancia y permanencia de estas actitudes que buscan limitar y menoscabar el ejercicio de las libertades personales, incurriendo para ello en diversas muestras de autoritarismo, violencia simbólica y de facto, represnetan desafíos sobre los cuales se requiere avanzar en la dirección de la tolerancia y la aceptación de la diversidad.

Al respecto, la Unesco decretó el año 1995 como el Año de las Naciones Unidas para la Tolerancia. Junto con esta iniciativa de difusión y promoción de la misma, también redactó una Declaración Internacional de la Tolerancia, que entre otras referencias afirma que:

- La tolerancia consiste en el respeto, la aceptación y el aprecio de la rica diversidad de las culturas de nuestro mundo, de nuestras formas de expresión y medios de ser humanos. La fomentan el conocimiento, la actitud de apertura, la comunicación y la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión. La tolerancia consiste en la armonía en la diferencia. No sólo es un deber moral, sino además una exigencia política y jurídica. La tolerancia, la virtud que hace posible la paz, contribuye a sustituir la cultura de guerra por la cultura de paz.

- Tolerancia no es lo mismo que concesión, condescendencia o indulgencia. Ante todo, la tolerancia es una **actitud activa de reconocimiento de los derechos humanos universales y las libertades fundamentales de los demás**. En ningún caso puede utilizarse para justificar el quebrantamiento de estos valores fundamentales. La tolerancia han de practicarla los individuos, los grupos y los Estados (cursivas nuestras).

- La tolerancia es la responsabilidad que sustenta los derechos humanos, el pluralismo (comprendido el pluralismo cultural), la democracia y el Estado de derecho. Supone el rechazo del dogmatismo y del absolutismo y afirma las normas establecidas por los instrumentos internacionales relativos a los derechos humanos.

- Conforme al respeto de los derechos humanos, practicar la tolerancia no significa tolerar la injusticia social ni renunciar a las convicciones personales o atemperarlas. Significa que toda persona es libre de adherirse a sus propias convicciones y acepta que los demás se adhieran a las suyas. Significa aceptar el hecho de que los seres humanos, naturalmente caracterizados por la diversidad de su aspecto, su situación, su forma de expresarse, su comportamiento y sus valores, tienen derecho a vivir en paz y a ser como son. También significa que uno no ha de imponer sus opiniones a los demás.

Declaración de Principios sobre la Tolerancia Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 16 de noviembre de 1995.

#### d) Educar para la paz

En otro de los vértices de esta ecuación, se debe reconocer la estrecha relación que existe entre educación para la Tolerancia y **educación para la paz**. Ambas arrancan desde premisas similares, pues lo que se busca y requiere, implica un cambio importante de perspectiva, de abrirse a una forma novedosa de leer lo que acontece cotidianamente en la realidad local y nacional.

Así, educar en el más amplio sentido del término, no es otra cosa que organizar y planificar los valores culturales compartidos por una sociedad. Por ende, una «cultura de paz» necesita una enseñanza planificada y orientada por los valores de la paz, de los derechos humanos y de la democracia y, en lo más íntimo, de la tolerancia (Unesco, 1995). De ahí la importancia de desenmascarar lo que parece normal y fructífero, pero que evidentemente contribuye al alejamiento de la formación que nuestros (as) jóvenes requieren. Rojas Marcos pone en evidencia la relación entre violencia y glorificación de la competitividad, a estas alturas una premisa casi básica del modelo político-ideológico que circunscribe nuestras posibilidades como sociedad.

*En nuestra cultura —afirma Rojas— se exalta la rivalidad y se admira el triunfo conseguido en situaciones de enfrentamiento, que siempre requieren un vencedor y un vencido. La creencia de que el antagonismo y la pugna son elementos necesarios y deseables en todas las actividades de la vida diaria está profundamente imbuida en la sociedad occidental. El argumento de que vivimos en una lucha continua en la que los fuertes sobreviven mientras los débiles perecen en el intento, es promulgado sin cesar por los medios de comunicación... en los tratados de historia, en el cine, en el teatro y en la letra de las canciones modernas.*<sup>44</sup>

Desde la perspectiva de la educación para la paz y la tolerancia, la convivencia democrática adquiere características que la dotan de nuevos y complementarios significados. Así, promover una educación tolerante y respetuosa no implica que sea un ámbito del cual se encuentran excluidos los conflictos, lo que es

altamente improbable. Lo importante es que éstos se resuelven bajo una lógica distinta a la violenta. Esta es una posibilidad y un método de fortalecer la convivencia democrática, concebida como un proceso creativo y respetuoso con todos, de resolver conflictos, ya sea previniendo su aparición o evitando su escalada cuando estos se instalan en el espacio educativo. Lo anterior adquiere relevancia y significancia particular en el liceo, pues la convivencia escolar ente los múltiples actores que en ella coexisten, también se ve tensionada por focos de conflicto de mayor o menor extensión y profundidad. En la mayoría de las ocasiones implica diferencias en los modos preferentemente utilizados en la resolución de los mismos, según sean los actores involucrados en ellos. Así, es posible observar que, entre los adultos se utilizará el diálogo y la aplicación de reglamentos definidos previamente, entre estudiantes, algunos(as) prefieren el uso de la fuerza, en tanto otros(as), optan por el diálogo y habrá quienes recurren a las discusiones (a veces a gritos) para intentar solucionar sus diferencias.

Parte de las situaciones vivenciadas, tanto al interior de los establecimientos, como fuera de ellos, se caracterizan por las conductas de intolerancia y discriminación, propios de las estructuras y prototipos un tanto rígidos que caracterizan la psicología adolescente. En este contexto, una situación conflictiva cotidiana puede escalar rápidamente hacia situaciones y conductas muy agresivas que, en la mayoría de los casos, desaparecen tan rápido como se iniciaron. Sin embargo, este tipo de situaciones no siempre se resuelven del modo más adecuado y son numerosas y frecuentes las informaciones que ilustran este punto.

Coincidentemente con la perspectiva que se ha expresado, se afirma que la **tolerancia y el derecho irrenunciable a vivir la vida que cada cual desea para sí**, son la base de postulados de una **Convivencia Democrática** tal y como se ha planteado a lo largo de este Manual de Ciudadanía.

No se debe olvidar que nuestros(as) jóvenes son también hijos(as) de nuestra sociedad, esa que los adultos hemos construido, ya sea por presencia o por ausencia, que es la matriz que nutre y alimenta el ser (individual y colectivo) que somos actualmente, la cual muchas veces tiende a resolver sus dificultades y problemas

<sup>44</sup> VV.AA. (2003): La convivencia democrática y la disciplina escolar. Proyecto Atlántida. Canarias, p. 10.

recurriendo al ejercicio y justificación del autoritarismo que se caracteriza por su tendencia irrefrenable al dogmatismo, la intransigencia e intolerancia, que los hace **portadores de la verdad** única e irrenunciable y también al uso y ejercicio de la violencia. En este sentido, la escuela tiene una gran tarea por abordar, tanto en la formación de los/las jóvenes que transitan por sus aulas, como al interior de sí misma, en cuanto estructura que perpetúa **distinciones** —al decir de Bourdieu— y **estigmas**. Por lo tanto, requiere reflexionar sobre sus procesos y perspectivas formativas. Aunque no sea la única fuente de aprendizaje, la intolerancia al distinto, al “otro” se aprende y se practica en las escuelas, sin importar su nivel ni financiamiento.

Por lo anterior, es imprescindible que para el bien del ejercicio del/la ciudadano(a) joven, las estructuras escolares asuman parte de la responsabilidad que les cabe. Para esto, se debe otorgar a sus estudiantes múltiples y diferentes oportunidades de aprendizajes contextualizados y situados, con una clara orientación hacia la aceptación de la diversidad y el ejercicio de la tolerancia y con una convivencia escolar y civil signada por la tolerancia, la convivencia pacífica y la resolución no violenta de conflictos.

## 2. DIAGNÓSTICO

En este apartado se han seleccionado algunos datos e información estadística que permiten comprender y fundar algunas de las miradas expuestas en el paso 1 de la descripción.

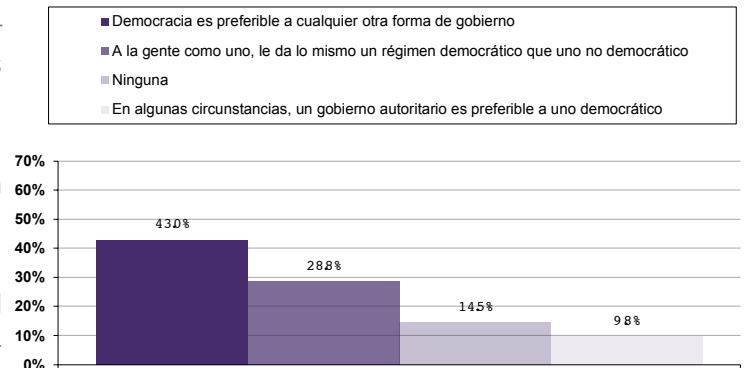
### a) Jóvenes y valoración de la democracia

Menos de la mitad de los/las jóvenes consultados en la 6o ENJ, considera preferible la democracia a cualquier otra forma de gobierno. En esta percepción se dan diferencias entre el nivel socioeconómico, educativo y lugar de residencia. Los jóvenes que habitan en sectores rurales, con baja escolaridad y de menores recursos son quienes menor valoración otorgan a la democracia como forma de gobierno. Esta valoración descendió 14,1 puntos porcentuales entre la 5o y 6o ENJ (2005 y 2009 respectivamente).

Lo anterior representa un aumento en la desafección de los jóvenes por la democracia como forma principal de gobierno. Lo que desde la perspectiva de convivencia democrática, tiene consecuencias pro-

blemáticas, ya que si la democracia, como modelo de gobierno, pierde su condición de mecanismo legitimador y cauce para demandas y procesos sociales/reivindicativos, su desvalorización afecta e impacta también en ámbitos que se legitiman y fortalecen de ella, como es la convivencia.

## GRÁFICO 1: VALORACIÓN DE LA DEMOCRACIA



Fuente: Sexta Encuesta Nacional de Juventud, Injuv 2009.

En la misma encuesta, se consultó por la presencia de conflictos en establecimientos de educación media. Al respecto, se constata que efectivamente existe un importante nivel de conflictividad y que se expresa en una amplia gama de conductas y situaciones. De las descritas por la encuesta, algunas de ellas constituyen no sólo faltas a la convivencia, sino que son causales explícitas de denuncias a tribunales.

Estos elementos revisten importancia, por cuanto son indicadores que señalan y permiten situar una problemática que se ha instalado en la dinámica de convivencia de establecimientos educativos y que afecta también el normal desempeño de la actividad escolar. Además de constituir una situación que, probablemente, ha irrumpido en la escena educativa y que requerirá de importantes esfuerzos para superarla.

GRÁFICO 2: CONFLICTOS EN ESTABLECIMIENTOS DE EDUCACIÓN MEDIA (Sólo cursan educación media. Totales por categoría)



Fuente: Sexta Encuesta Nacional de Juventud, Injuv 2009.

Por otra parte, los estudiantes secundarios hombres reconocen en mayor porcentaje que sus compañeras mujeres, la existencia de violencia física entre los/las estudiantes (65,7% y 55,4%, respectivamente), cuestión a considerar en el contexto de la propuesta de convivencia desarrollada en estas líneas.

A continuación se presentan datos del Estudio de Opinión sobre Gobernabilidad y Convivencia Democrática en América Latina 2009-20010 (2010) de IP-SOS- FLACSO, donde se abordan aspectos de cultura política, apoyo al sistema político, participación social y métodos de resolución de conflictos. En él es posible apreciar que, para el caso de Chile, la valoración de la comunidad, como fuente de colaboración y protección social, existe cierta disposición a valorarla positivamente, aunque con reservas.

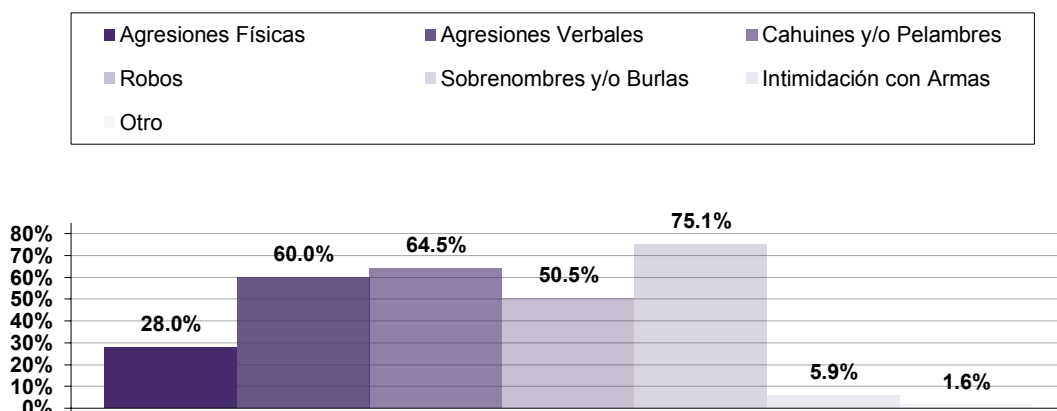
TABLA 1: CONSIDERACIONES SOBRE LA COMUNIDAD

Aspecto de la comunidad	Nunca	Casi Nunca C	asi Siempre	Siempre
En general, se puede confiar en la gente	7.0	29.6	54.0	9.4
Si u no t iene u n problema h ay a lguien dispuesto a ayudar	4.8	27.6	45.2	22.4
Las personas e n mi c omunidad t ienen valores similares a los míos	4.6	27.6	55.2	12.6
Se siente seguro	11.4	18.0	47.4	23.2
Las persona extranjeras se integran	7.2	26.2	42.8	23.8
A nadie se le discrimina por ser distinto	18.0	3	3	10.2

Fuente: IPSOS-FLACSO. Estudio de Opinión sobre Gobernabilidad y Convivencia Democrática en América Latina 2009-2010.

En el estudio, desarrollado en año 2008, sobre población de estudiantes de la comuna de La Florida, por el Núcleo de Educación del Departamento de Sociología de la Universidad de Chile, se recoge importante evidencia e información sobre convivencia escolar, tolerancia y metodología de resolución de conflictos, empleada por los diversos actores que conforman el escenario educativo. Al respecto, sobre el tema del tipo de situaciones y/o conflictos, los/las entrevistados(as) evidencian que predomina un tipo de conflictividad de tipo psicológica, por sobre hechos de violencia física, que se expresa en sobrenombres y burlas, luego cahuines/pelambres. Cierran el listado las agresiones físicas y la intimidación con armas.

GRÁFICO 3: ¿QUÉ CONFLICTOS HAS TENIDO ESTE AÑO CON LOS ACTORES ESCOLARES?



Fuente: Núcleo de Educación. Encuesta a Estudiantes sobre Convivencia Escolar 2008. (n= 4388)

En cuanto al sujeto/objeto de las agresiones, éstas se producen mayoritariamente entre estudiantes. Lo anterior cuestiona aspectos como el tipo y la calidad de la convivencia que se produce en los establecimientos

educativos, así como la pregunta por el tipo y eficacia del método de resolución de conflictos utilizados.

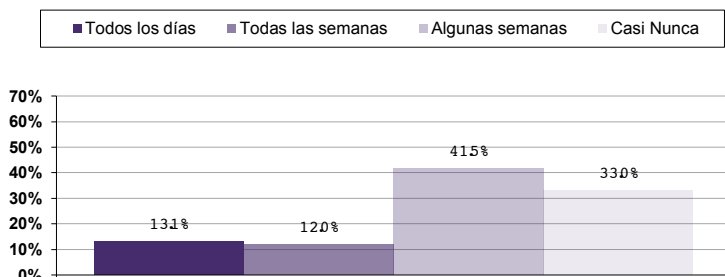
TABLA 2: ENTRE QUE ACTORES SE PRODUCEN AGRESIONES

Entre qué actores se producen Agresiones	Porcentaje
Entre estudiantes	89,9
De estudiantes a profesores/as 4	,9
De profesores/as a estudiantes 2	,7
Entre otros actores 2	,5
<b>Total</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Núcleo de Educación. Encuesta a Estudiantes sobre Convivencia Escolar 2008.

Sobre la frecuencia con la que se producen peleas a golpes en los establecimientos observados, las principales opciones son "Algunas semanas" y "Casi Nunca", a pesar de la imagen estereotipada que pudiera existir. Lo que significa en los establecimientos escolares predomina la baja frecuencia de golpes.

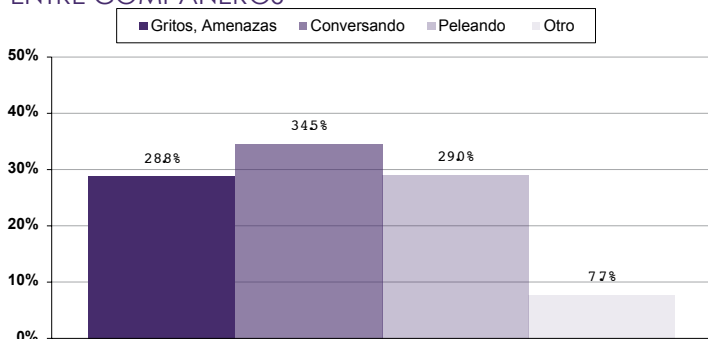
GRÁFICO 4: CADA CUÁNTO TIEMPO HAY UNA PELEA



Fuente: Núcleo de Educación. Encuesta a Estudiantes sobre Convivencia Escolar 2008.

Sobre el modo cómo los estudiantes resuelven sus diferencias, los datos señalan que no parece haber demasiadas diferencias entre la metodologías utilizadas por los/las estudiantes, aunque existe un leve predominio de la conversación, por sobre las otras alternativas.

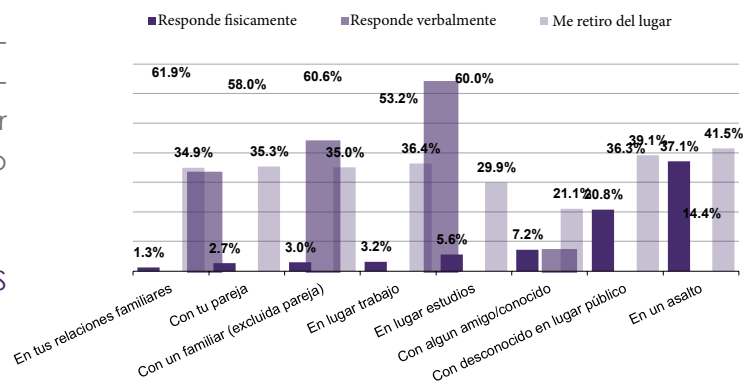
GRÁFICO 5: CÓMO SE SOLUCIONAN LOS CONFLICTOS ENTRE COMPAÑEROS



Fuente: Núcleo de Educación. Encuesta a Estudiantes sobre Convivencia Escolar 2008.

Estos datos, obtenidos con estudiantes de La Florida en la Región Metropolitana, tienen resultados concordantes con los recogidos por la Sexta ENJ en todo el país. Frente a situaciones de conflictos se indaga sobre las disposiciones y los modos en que reaccionan jóvenes hombres y mujeres. El tipo de reacción (física, verbal o retirada) dependerá del nivel de cercanía en la que se produce la situación. Mientras más lejana la relación, más disposición a la violencia. Por el contrario, a más cercanía relacional, la reacción verbal o retirarse del lugar gana mayor adhesión. Sin embargo, los más dispuestos a reacciones físicas son los varones, de menor edad, con menor nivel educacional y del grupo socioeconómico más pobre.

GRÁFICO 6: DISPOSICIÓN A REACCIONAR FRENTE A SITUACIONES DE CONFLICTOS



Fuente: 6° Encuesta Nacional de Juventud. Injuv 2009.

### 3. TRABAJO DE TALLER EN CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA Y ESCOLAR

Para el trabajo de taller que se realizará a continuación se recomiendan algunos criterios metodológicos que facilitarán el hacer vivo el sentido ciudadano.

#### CRITERIOS METODOLÓGICOS

##### ***Del silencio al habla en el aula.***

El/la joven habla y piensa/piensa y habla desde su mundo de jóvenes.

El/la joven es el protagonista del proceso aprendizaje/enseñanza.

El/la joven es el sujeto 'central' del proceso educativo.

##### ***Del ser individual al compañerismo***

Potenciar trabajo colectivo, asociativo y compartido.

Potenciar proyectos de vida escolar.

Potenciar aprendizajes con sentido: personal, social y cultural.

Potenciar la organización juvenil en el aula y liceo.

##### ***De experiencias obligatorias a experiencias definitorias***

Surgidas de interés del/la estudiante.

Nacidas del mundo propio, su contexto, su identidad y su cultura.

Interpretadas a partir de los diversos lenguajes que le rodean: el arte, la cultura, la música, el deporte y la política.

##### ***De la disciplina a la autodisciplina***

Potenciar capacidades para la autonomía, la tolerancia, la diversidad, la expresión a través del aprender a aprender.

Para el mayor protagonismo de los/las jóvenes en el espacio escolar.

##### ***Del aprender focalizado al aprendizaje multiplicado***

Incrementar las oportunidades e instancias de ejercitar la participación con diferentes agentes del proceso aprendizaje/enseñanza; no sólo entre pares.

Potenciar diferentes roles de los/las estudiantes.

##### ***De aspiraciones menores a expectativas mayores***

Hacia el máximo de expectativas posibles so-

bre las capacidades de los/las jóvenes para actuar y decidir. Hacia el mejor esfuerzo posible en el aporte del mediador del aprendizaje para creer y depositar confianza en sus estudiantes. De las buenas experiencias a las muy buenas experiencias de participación escolar.

##### ***De 'explicar' a 'vivenciar'***

Prácticas democráticas.

Ejercicio de derechos.

Diálogos sustantivos.

Aprender con el 'otro'.

##### ***Del método pasivo a la metodología activa***

De explicar a actuar.

De formar a saber hacer.

De participar a poder participar.

De respuestas únicas a posibilidades múltiples.

De formas dadas a espacios creados.



## Sesión 1

### Cuestionario «me respetan en la escuela»

Se sugiere la realización de un cuestionario en el área de la convivencia, como una manera de contrastar los elementos planteados en la etapa de Diagnóstico, con información y evidencia más específica y local y como guía para la indagación con los/las propios(as) estudiantes. El instrumento sugerido, tiene su origen en el Proyecto Atlántida 45, desarrollado e implementado en algunas comunidades escolares españolas. De él se ha tomado el Cuestionario «¿Nos respetamos?: violencia y agresividad escolar». Si el establecimiento cuenta con un propio instrumento o dispone de otros, también pueden ser utilizados. La finalidad de la propuesta es conocer y promover la reflexión informada y actualizada.

El cuestionario «¿Nos respetamos?: violencia y agresividad escolar», es uno de aplicación personal, que describe situaciones de abuso y agresividad entre actores escolares. Puede ser contestado por sus estudiantes durante la clase y luego ser analizado en conjunto a través de tareas grupales de tabulación, análisis, discusión y elaboración de conclusiones.

También, se puede aplicar a estudiantes de otros cursos, para tener una visibilidad mayor del tema. Como ejemplo, cada estudiante aplica el cuestionario a 3 jóvenes de otros cursos, sin repetirlos y luego se comparan los resultados con los del curso.

**ADVERTENCIA:** Dados los elementos que contempla y siendo probablemente una primera aproximación en el establecimiento a estas temáticas, este cuestionario, debe ser **ANÓNIMO**. Así debe quedar claramente expresado antes de ser contestado por los estudiantes. Con la aplicación del Cuestionario, se busca promover el diálogo con el grupo curso. La idea de este diálogo es lograr la comprensión del fenómeno de la violencia/agresividad como un comportamiento que todos(as) posibilitamos y no como responsabilidad de una o dos personas en específico.

Para facilitar la conversación con el grupo curso, se pueden sugerir preguntas tales como:

- ¿Cuál es la situación de las descritas que a ustedes más les molesta?
- ¿Cuál es el lugar donde más se presentan situaciones como las descritas? ¿Qué tipo de actos agresivos/violentos les suceden o han visto que ocurren en esos lugares?
- ¿Qué características facilitan que, a ustedes o a otros estudiantes, los molesten/ agredan?

Es importante **dejar la palabra** a los/las estudiantes y sólo intervenir como moderador(a) de la conversación, solucionar algún conflicto y reconducir hacia el tema central, tomar nota de lo que sus estudiantes señalan y facilitar la conversación respecto de los motivos de aquello que les molesta. Tomar todas las opiniones surgidas como válidas, incluso aquellas que usted pudiera considerar que no son ciertas, no invalidar ni dejar que invaliden respuestas de los/las estudiantes.

Al finalizar esta primera sesión, se debe establecer un **Cronograma de sistematización** de los resultados, con los tiempos más o menos específicos que se utilizarán en abordarlos. También se puede generar un grupo de trabajo que colabore con esta tarea de ordenar y analizar la información producida con el «Cuestionario violencia y agresividad».

## Sesión 2

### Proyecto en Convivencia Escolar

En esta segunda sesión, cuando ya se dispone de los resultados y/o se presentan algunos elementos (provisionales) surgidos de la sistematización del cuestionario, se propone facilitar la conversación con algunas preguntas como las siguientes:

- ¿Cuál resultado más les llamó la atención?
- ¿Cuál resultado no les llamó la atención?
- ¿Qué podemos hacer para disminuir la conflictividad en el curso/liceo?

Nota: en el caso que el/la docente, por motivos fundamentados, considere que el curso no podrá desarrollar la propuesta siguiente de «Proyecto en convivencia escolar», se sugiere ahondar con mayor dedicación este punto de análisis de la información producida con el instrumento **Cuestionario ¿Nos respetamos?: violencia y agresividad escolar**.

Para ello se puede considerar que el cronograma de sistematización propuesto en la sesión anterior, sea el que permita generar un proceso de debate y reflexión a partir de la producción y análisis de datos y significados de éstos para el curso y el establecimiento.

Finalizada la tarea de análisis se pasa a la sesión de cierre y evaluación.

#### Trabajo colectivo

Se sugiere la realización de un «Proyecto en convivencia escolar», que constituye una oportunidad para implementar un quehacer de mediano plazo con el grupo escolar. A continuación, se proponen algunas fases generales para su concreción.

Un Proyecto en Convivencia Escolar tiene por finalidad desarrollar intervención (es) en el ámbito de la Convivencia Escolar surgidas del propio grupo escolar. Para ello, es central determinar si efectivamente el área de Convivencia es una necesidad y una prioridad en el establecimiento o entre los estudiantes de un curso determinado, a fin que sea un requerimiento que «surge» desde los/las estudiantes y no sólo por una idea personal del/la docente o del equipo de profesores(as) o directivos(as).

Resuelta la disyuntiva sobre la necesidad de una acción en el área, queda por definir algunas cuestiones operativas sobre el proyecto de intervención. La primera es establecer un espacio temporal para la propuesta. Un mes o mes y medio puede ser un tiempo razonable para establecer un proyecto de acción con todas las fases, incluida la aplicación del mismo.

#### Fase de planificación

La primera fase de planificación se desarrolla en un modo de trabajo grupal y se divide en tres momentos:

**Primer momento:** Cada grupo de trabajo define cuál es el problema de convivencia que trabajará y lo identifica de la manera más concreta posible. La información y debate generado a partir del trabajo del cuestionario puede resultar de mucha utilidad. Es completamente necesario que el problema que se desea abordar tenga una posibilidad de solución o de mejorar con el trabajo del curso. De lo contrario, es mejor cambiar de perspectiva, a una que si pueda trabajarse con los recursos que cuenta el curso.

**Segundo momento:** Todos los grupos de trabajo pasan su ficha con el problema descrito, de la manera más específica posible, a otro grupo y recibe una ficha al mismo tiempo. La dinámica más sencilla para hacer esto es que pasen su ficha hacia la derecha o izquierda, según se defina. Con la ficha recibida, el grupo debe proponer una solución factible a la problemática, solución que involucre a todo el grupo curso. Ésta debe constar de objetivos que se busca alcanzar y acciones concretas que ellos, como curso, deben desarrollar, además de definir quien más debiese participar en esta iniciativa.

**Tercer momento:** Implica pasar la ficha nuevamente, con la solución/proyecto planteado al siguiente grupo y recibir una nueva ficha con un problema y una solución. Con este material, el grupo deberá definir una propuesta de acción a emprender en un tiempo y con recursos definidos previamente.

El proceso descrito, puede llegar hasta enunciar el proyecto o, si se desea, llevarlo a cabo, de acuerdo a las pretensiones del/la profesor(a) y del grupo curso. Si se desea concretarlo, se procede con la fase de aplicación.

## Fase de aplicación

La fase de aplicación se refiere a la posibilidad que el/la docente y el curso, decidan dar continuidad al proceso iniciado en la etapa anterior o Fase de Planificación. Implica desarrollar una o varias de las acciones y actividades que se han debatido anteriormente y que fueron parte de la planificación desarrollada

Para llevar adelante la aplicación se debe considerar, al menos, dos momentos de trabajo:

**Primer momento:** Revisar los elementos y contenidos del proceso anterior. Aquí es importante hacer una lectura crítica de lo propuesto, los elementos y justificaciones consideradas por los diversos grupos y momentos de la actividad. Esto, ya que es posible que surjan algunas incoherencias entre el objetivo de la actividad anterior y las posibilidades reales de aplicar el proyecto de convivencia escolar, así como una revisión de las actividades y acciones que se han sugerido, pues no necesariamente las respuestas de los estudiantes son pertinentes a lo que se puede o quiera alcanzar con esta fase. Es necesario también considerar algún tipo de cronograma que dé una imagen temporal de la realización, junto con contemplar los recursos necesarios para su ejecución.

**Segundo momento:** Implementar las actividades diseñadas del proyecto de Convivencia Escolar. Se refiere al momento en que se realizan las actividades y acciones consideradas por los estudiantes. Finalmente, considerando la posibilidad que sólo se pueda ejecutar una iniciativa de todas las pensadas inicialmente, el grupo/curso debería realizar una discusión y posterior votación respecto de cuál es la iniciativa más atractiva y más interesante según los criterios que pueden haberse definido con anterioridad.

### Ideas, para amplificar el impacto de la iniciativa

Si el/la profesor(a)/orientador(a) decide que este es un tema importante y desea llevarlo a cabo como una intervención hacia el establecimiento en su conjunto, se debe pensar en amplificar el proceso, pero siempre considerando al grupo curso como el equipo de trabajo directo.

**La consulta.** Junto al grupo/curso y al consejo de profesores, coordinar la aplicación de este cuestionario

a la totalidad del establecimiento. Cada estudiante (o equipo de estudiantes) tendrá a cargo un curso y será(n) el/la(los/las) encargado/a(s/as) de realizar le encuesta y la creación de las planillas con los resultados de ese curso en específico. Además, los/las estudiantes le presentarán los resultados globales al consejo de profesores, al comité de convivencia y/o al consejo escolar.

**La votación.** Si se desea que el proyecto a desarrollar involucre a todo el colegio, la votación se puede realizar a modo de una consulta estudiantil, donde cada estudiante del liceo es un voto y decide cuál es el mejor proyecto para llevar a cabo como establecimiento. Para esto, los distintos equipos de trabajo presentan las propuestas de proyecto en cada curso o elaboran una estrategia de comunicación de los objetivos y actividades que impacten en el conjunto de la comunidad escolar.

## Sesión 3 Cierre y Evaluación

Antes de esta sesión, el/la docente debe hacer una lista de los temas planteados y surgidos durante el desarrollo de las actividades de las sesiones 1 y 2 de este módulo temático. Con toda esta información debe preparar una presentación de alrededor de 45 minutos, donde desarrolle conceptualmente los temas y sentidos identificados anteriormente, pero señalando a la vez como éstos se vinculan con las conversaciones y experiencias vividas por cada uno de los participantes en el taller. Esta presentación debe entenderse como una conversación con las y los estudiantes, con la intención que puedan expresar sus reflexiones y dudas. Es decir, que esta instancia aclare conceptos y que abra conversaciones. El sentido de esto es clarificar el vínculo de lo teórico con lo cotidiano, acercar los conceptos para un aprendizaje contextualizado y más significativo.

### Evaluación

La evaluación se entiende como una retroalimentación que nutrirá al/la profesor(a) y a los/las estudiantes respecto del proceso de su grupo curso, de los conocimientos, habilidades y destrezas desarrolladas por aquellos.

Para ello, se presenta una instancia de evaluación

respecto de lo trabajado en las sesiones del módulo. Se plantean dos posibilidades a elección del/la profesor(a): un debate o el análisis de una película.

### Debate

La experiencia demuestra la insuficiente capacidad que los/las jóvenes tienen al momento de elaborar y explicitar argumentos que sostengan una idea. Es por esto que se propone, a manera de evaluación del módulo temático y como forma de abrir espacios para que los/las estudiantes ejerciten dicha destreza, el debate como metodología preferente para la realización de la evaluación temática.

Queda en manos de los/las docentes el elegir la metodología de debate que, de acuerdo a su criterio, les parezca más adecuada. Si no existe ninguna preferencia, acá se sugiere una mecánica de funcionamiento:

Se divide al grupo curso en 4 equipos (de 8 personas como máximo) y un grupo más pequeño de solamente 3 estudiantes, quienes actuarán como jueces. Estos equipos deberán escoger a 2 miembros para que sean los voceros de sus respectivos grupos. El rol de los voceros será el realizar la exposición de las ideas del equipo, mientras que el de los otros participantes del grupo será la de contestar las preguntas que se les hagan luego de la ronda de presentaciones. Como equipo deberán construir argumentos que vayan a favor y en contra de la situación dada, para luego cerrar la argumentación tomando posición basada en los argumentos anteriormente expuestos.

Los equipos tendrán 10 minutos para preparar las ideas y 5 minutos para exponer sus argumentos y tomar posición respecto de lo hablado. Luego que todos los equipos presenten sus argumentaciones, el/la profesor(a) deberá realizar preguntas dirigidas a los equipos o miembros de los equipos para aclarar o buscar profundidad en los argumentos dados. De acuerdo al tiempo, si el/la profesor(a) desea, puede realizar una segunda o tercera ronda con otras preguntas.

Respecto de la temática de Convivencia Democrática, las preguntas sugeridas son:

- ¿Se puede construir un liceo sin violencia?
- ¿Las bromas pesadas son formas de maltrato hacia

los compañeros? ¿Cuál es el límite de las bromas?

- ¿Qué se puede hacer para poder convertir a este liceo en uno sin violencia?

El equipo de 3 personas deberá cumplir las labores de jurado en esta competencia de debate, donde deberán señalar que grupo realizó de mejor forma la defensa de su posición y utilizó de mejor forma los argumentos.

### Análisis de cine

Otra posibilidad que se propone para evaluar lo que ha aprehendido el grupo curso es la realización del análisis de una película. Para esto se dividen en grupos de trabajo (se proponen 6 grupos de trabajo) y se les solicita que vean una película. Para este trabajo existen 2 posibilidades de ejecución. La primera es el exhibir la película en el horario de clase. Con esta modalidad se asegurara que todos los estudiantes accedan al material. La segunda posibilidad, es que cada uno de los grupos elija la película a ver desde un listado provisto por el/la docente y ésta sea vista en horario no escolar. Con esto se asegura la multiplicidad de historias.

Los criterios para elegir la o las películas a exhibir será que la trama indague respecto de la violencia simbólica y/o explícita y que ésta ocurra en espacios escolares o sociales. Los/las estudiantes deberán desarrollar un ensayo que responda a las siguientes preguntas:

- ¿En cuáles situaciones o escenas, podemos identificar situaciones de violencia?
- En la película ¿Cuáles son las situaciones o factores que vuelven al fenómeno de la violencia una situación permanente?
- ¿Cuáles son los factores que en nuestro liceo favorecen que hayan conductas de violencia?

CUESTIONARIO ¿NOS RESPETAMOS?: VIOLENCIA Y  
AGRESIVIDAD ESCOLAR

Muchas veces en la comunidad escolar se dan ciertas formas de agresividad, violencia y maltrato entre los propios compañeros que deterioran la convivencia. Para conocer el estado actual de estos temas y para tratar de eliminar estas situaciones, responde con total sinceridad a las siguientes preguntas:

Sexo: ( ) Hombre                      Edad: \_\_\_\_\_  
( ) Mujer                              Curso: \_\_\_\_\_

A. si tuvieras que calificarte de alguna manera, con respecto a los problemas de convivencia, abuso y de falta de respeto entre compañeros que se dan en nuestro establecimiento, dirías que eres más bien:

- ( ) Víctima: suelo recibir los golpes, las burlas.
- ( ) Matón: suelo «pasarme» con los compañeros.
- ( ) Espectador: casi nunca me afectan las cosas ni me suelo «pasar» con la gente.

B. En lo que va del año, en el establecimiento, cuántas veces te han ocurrido cosas como éstas: (marque con una cruz donde corresponda)

Situaciones	No me ha ocurrido	Una vez	Varias veces	Muchas veces
1 Te han empujado a propósito.				
2 Te han pegado (golpes, patadas, puñetazos, zancadillas, etc.).				
3 Te han amenazado.				
4 Han difundido mentiras y comentarios sobre ti.				
5 Se han metido contigo.				
6 Te han ridiculizado, se han burlado o reído de ti				
7 Te han insultado, te dicen sobrenombres que no te gustan.				
8 Te han quitado/robado algún objeto personal				
9 Te han roto o estropeado algún objeto personal (mochila, cuadernos, libros, ropa, etc.).				
10 Han jugado con tus cosas (escondido, tirado, etc.).				
11 Te han dejado solo, te han ignorado para hacerte daño.				
12 Te has sentido rechazado («tú no juegas», «tú no vienes», etc.).				
13 Has tenido agresiones sexuales (tocamientos, gestos, o insultos obscenos, acoso sexual).				
14 Has tenido alguna pelea con algún compañero.				

Añade tus otras situaciones violentas, agresiones o de deterioro de la convivencia que te han sucedido en el establecimiento y que te han hecho sentir mal.

A. Señala el lugar donde sueles tener más problemas como los señalados en la lista de arriba.

<input type="checkbox"/>	En la entrada / Salida del Liceo	<input type="checkbox"/>	En el recreo
<input type="checkbox"/>	En los pasillos	<input type="checkbox"/>	En la clase
<input type="checkbox"/>	En los baños	<input type="checkbox"/>	En la calle
<input type="checkbox"/>	Otro: .....		

B. ¿Quién te agredió o se «metió» contigo?

<input type="checkbox"/>	Una compañera del curso	<input type="checkbox"/>	Una compañera del liceo
<input type="checkbox"/>	Un compañero del curso	<input type="checkbox"/>	Un compañero del liceo
<input type="checkbox"/>	Varios compañeros del curso	<input type="checkbox"/>	Varios compañeros del liceo
<input type="checkbox"/>	Varias compañeras del curso	<input type="checkbox"/>	Varias compañeras del curso

C. Señale las tres agresiones que más te molestan

<input type="checkbox"/>	Que te peguen	<input type="checkbox"/>	Que te den patadas
<input type="checkbox"/>	Que te insulten	<input type="checkbox"/>	Que se metan con tu familia
<input type="checkbox"/>	Que te amenacen	<input type="checkbox"/>	Que te toquen
<input type="checkbox"/>	Que te escondan las cosas	<input type="checkbox"/>	Que te traten como tonto/a
<input type="checkbox"/>	Que hablen mal de ti	<input type="checkbox"/>	Que te aíslen de tu grupo de amigos/as
<input type="checkbox"/>	Que se rían de ti	<input type="checkbox"/>	Que te ignoren
<input type="checkbox"/>	Otro: .....		
<input type="checkbox"/>	Otro: .....		

D. ¿Cómo te sientes tú ante las situaciones de agresión o cuando no te respetan? ¿Por qué crees que se «meten» contigo o te agreden? ¿Qué sueles hacer?


E. Qué crees que habría que hacer con los que dificultan la convivencia y son agresivos o violentos? ¿Cómo crees que podrían evitarse estas situaciones?

PROPUESTA DE PELÍCULAS

Nombre Película	Año	País	Director	Elenco
<b>Elefante (<i>Elephant</i>)</b>	2003	USA	Gus Van Sant	John Robinson Alex Frost Eric Deulen Elias McConnell
<b>Machuca</b>	2004	Chile	Andres Wood	Matías Quer Ariel Mateluna Manuela Martelli
<b>Los Coristas (<i>Les Choristes</i>)</b>	2004	Francia	Christophe Barratier	Gérard Jugnot Francois Berléand Jean-Baptiste Maunier Kad Merad
<b>Entre Muros (<i>Entre les murs</i>)</b>	2008	Francia	Laurent Cantet	François Bégaudeau, Agame Malembo-Emene Angélica Sancio
<b>Historia Americana X (<i>American History X</i>)</b>	1998	USA	Tony Kaye	Edward Norton Edward Furlong
<b>Voces Inocentes</b>	2004	México	Luis Mandoki	Carlos Padilla Leonor Varela
<b>Amores Perros</b>	2000	México	Alejandro González	Gael García Bernal Vanessa Bauche Jorge Salinas Rodrigo Murray
<b>Biutiful</b>	2010	España	Alejandro González	Javier Bardem
<b>El Polaquito</b>	2003	Argentina	Juan Carlos Desanzo	Abel Ayala Marina Glezer
<b>El viento que agita la cebada (<i>The wind that shakes the barley</i>)</b>	2006	Irlanda UK Alemania	Ken Loach	Cillian Murphy Pádraic Delaney Liam Cunningham Orla Fitzgerald
<b>El último Rey de Escocia (<i>The Last King of Scotland</i>)</b>	2006	UK	Kevin MacDonald	Forest Whitaker James McAvoy
<b>Bang, Bang, Estás Muerto (<i>Bang Bang, You're Dead</i>)</b>	2002	USA	Guy Ferland	Tom Cavanagh Ben Foster
<b>Los Lunes al Sol</b>	2002	España Francia Italia	Fernando León de Aranoa	Javier Barden Luis Tosar José Ángel Egido Nieve de Medina
<b>La noche de los lápices</b>	1986	Argentina	Héctor Olivera	Alejo García Pintos Vita Escardó Pablo Navarro Leonardo Sbaraglia
<b>Munich (<i>Munich</i>)</b>	2005	USA	Steven Spielberg	Eric Bana Daniel Craig



#### 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Canales, M. Intolerancia y discriminación. **Primera Encuesta intolerancia y discriminación**. Informe y análisis. Fundación Ideas. Santiago, 1997.

Cuadernos de Análisis No 21. Educar para la Tolerancia. En <http://www.movimientocontralaintolerancia.com/>; revisado en diciembre de 2011.

Escamez, J. (1995). Programas educativos para la promoción de la tolerancia. Justificación y orientaciones. **Revista Española de Pedagogía No 201**: pp. 249-266. Gallardo Vázquez. P. Educación ciudadana y convivencia democrática. En: <http://gecipap.blogspot.com/2011/01/educacion-ciudadana-y-convivencia.html>; revisado en diciembre de 2011.

Tejeda, E (2010). **Gobernabilidad y Convivencia Democrática en América Latina y el Caribe: Jóvenes en el Mapa** FLACSO. San José. Costa Rica.

Instituto Nacional de la Juventud (2009). 6o Encuesta Nacional de Juventud. Santiago.

Muñoz Quezada, M; E, Saavedra; M. Villalta (2007); Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile. **Revista de Pedagogía**, Vol. 28, No 82. Universidad Central de Venezuela. Mayo-Agosto.

Núcleo de Educación. **La convivencia escolar en La Florida. Resultados de la Encuesta a Estudiantes sobre Convivencia Escolar 2008**. La Florida. 2009.

Pérez, G. (1997): **Cómo educar para la democracia**. Madrid: Ed. Popular.

Rojas, F; Saénz, S; Pignarato, A. Coordinadores. **Análisis de casos nacionales sobre gobernabilidad y convivencia democrática**. Flacso. Costa Rica. 2011.

Sánchez Pérez, P y Luengo, F. Editores (2003). **Proyecto Atlántida. Convivencia democrática y la disciplina escolar**. Madrid.

Telleria, L. (2011) Gobernabilidad, entre el ser y el deber ser, el debate en América Latina. **En Apuntes para**

**una teoría sobre la Gobernabilidad y Convivencia Democrática**. Rojas, F; Guzmán J. Coordinadores. Flacso. Costa Rica.



**EVALUACIÓN FINAL**  
ESCUELA DE FORMACIÓN CIUDADANA PARA  
ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA

## Evaluación final

### «Escuela de Formación Ciudadana para estudiantes de enseñanza media»

La evaluación final de la «Escuela de Formación Ciudadana para estudiantes de enseñanza media» se realiza una vez que se hayan desarrollado todos y cada uno de los módulos temáticos de este manual. Es decir, se debe realizar este manual en su totalidad para efectuar la actividad propuesta.

El grupo curso se debe dividir en 6 equipos de trabajo. Cada uno de estos equipos de trabajo deberá asumir una temática de este manual y realizar una profundización bibliográfica de algún aspecto de dicha temática y luego presentarlo al grupo curso en la modalidad de una disertación. A modo de ejemplo:

1. **Temática de Derechos Humanos:** ahondar en los hechos que han marcado la necesidad ética de la Declaración Universal de Derechos Humanos.
2. **Temática de Participación Social:** investigar sobre las diversas formas de expresión que tiene la participación social en distintas esferas sociales.
3. **Temática de Diversidades e Identidad Juvenil:** indagar sobre el valor de la individualidad, la diversidad y cómo éstas se relacionan.
4. **Temática de Sexualidad y Afectividad Juvenil:** profundizar respecto de los métodos de anticoncepción y control de enfermedades de transmisión sexual.
5. **Temática de Ciudadanías Juveniles:** presentar eventos históricos en los cuáles los/las jóvenes han sido actores relevantes de cambios sociales.
6. **Temática de Convivencia Democrática:** con ejemplos exitosos de sociedades con convivencia democrática, mostrar los beneficios sociales que ella ofrece.

La presentación de la profundización bibliográfica deberá durar unos 25 minutos. De esta manera, se logrará abarcar a todas las temáticas y desarrollar todas las presentaciones de profundización en 2 sesiones posteriores a la ejecución de todas las temáticas, por parte del grupo/curso.



MINISTERIO  
DE ASUNTOS EXTERIORES  
Y DE COOPERACIÓN

