



Dra. María Teresa Rescala Nemtala
RECTORA

Ing. Carlos España Vásquez
VICERRECTOR

Mcs. Ivonne Farah Henrich
Directora - CIDES

Obrajes, Calle 3 N° 515
Av. 14 de septiembre N° 4913, esquina calle 3
Telf/Fax: 591-2- 2786169 / 591-2-2784207
591-2-2782361 / 591-2-2785071
cides@entelnet.bo
www.cides.edu.bo

Umbrales N° 22
Infancia y Juventud

La Revista “Umbrales” es una publicación semestral del Postgrado en Ciencias del Desarrollo, unidad dependiente del Vicerrectorado de la Universidad Mayor de San Andrés. Tiene como misión contribuir al debate académico e intelectual en Bolivia y América Latina, en el marco del rigor profesional y el pluralismo teórico y político, al amparo de los compromisos democráticos, populares y emancipatorios de la universidad pública boliviana.

Umbrales
Revista del Postgrado en Ciencias del Desarrollo
CIDES-UMSA
N° 22
Diciembre 2011

Consejo editorial:

- Ivonne Farah Henrich, MsC. En Ciencias Sociales por flacso, México. Directora del CIDES-UMSA.
- Fernanda Wanderley, PhD. en Sociología por Columbia University, New York. Coordinadora de Investigación, CIDES-UMSA.
- Maya Aguliz Ibargüen, Doctora en Sociología por la UNAM. Docente-investigadora de la UNAM, México.
- Manigeh Roosta, Doctora en Educación Superior y Desarrollo. Responsable de la Unidad de Población y Desarrollo del CIDES-UMSA.
- Patricia Urquieta, © Doctora en Ciencias del Desarrollo. Responsable de la Unidad de Estudios Urbanos del CIDES-UMSA

Responsable de la publicación: Cecilia Salazar

Cuidado de edición: Cecilia Salazar

Portada: “La esperanza de un pueblo”, Armando Sánchez Fernández, 1957

© CIDES-UMSA, 2011

Primera edición: diciembre de 2011

D.L.: 4-3-27-12

ISSN: 1994-4543

Umbrales (La Paz)

ISSN 1994-9987

Umbrales (La Paz. En línea)

Producción: Plural editores

Impreso en Bolivia

Índice

Presentación	7
--------------------	---

Tema central: Infancia y Juventud

El Estado como garante de los derechos de la niñez <i>Flavia Marco Navarro</i>	13
---	----

Hacia políticas de protección de los derechos de hijos e hijas de migrantes <i>Claudio Santibáñez e Ivana Calle</i>	31
---	----

La lectura comprensiva de textos narrativos en primeros lectores en contextos de interacción en el aula: una estrategia para la formación en valores <i>Claudia Duque Aristizábal, Amalia Ovalle Parra y Fabio Andrés Bastidas</i>	59
---	----

Jóvenes que ni estudian ni trabajan en América Latina: Entre la estigmatización y la ausencia de políticas públicas <i>Ernesto Rodríguez</i>	81
--	----

Los lunes en Sol: jóvenes, ciberpolítica y acción colectiva
en la España del 15M
Jorge Resina de la Fuente 101

Transferencias condicionadas de ingresos para adolescentes
y procesos de ampliación de derechos. Una relación contradictoria
Valeria LLobet y Alberto Minujin 119

Aportes

La celebración de los quince años como rito de salida
de la infancia para las chicas en el Perú
Robin Cavagnoud..... 139

El bono demográfico: una oportunidad de crecimiento
económico
Guido Pinto Aguirre 157

Reseñas

Escobari de Querejazu, Laura (2010) *Mentalidad social y niñez
abandonada. La Paz, 1900-1948*. La Paz: IFEA, AECID, Plural
Weimar Giovanni Iño Daza..... 177

Presentación

El tema central de la revista N° 22 de UMBRALES, del Postgrado en Ciencias del Desarrollo de la Universidad Mayor de San Andrés (CIDES-UMSA) tiene que ver con los sujetos que la sociedad actual identifica como dependientes (niños/niñas y adolescentes) o en transición hacia su independencia (los y las jóvenes), en el marco de las complejidades en las que se sitúan, especialmente en América Latina. El énfasis puesto a este número responde a las iniciativas que vienen surgiendo en la institución para abordar los problemas que estos actores enfrentan, en un escenario de sucesivos cambios que se están produciendo en la sociedad actual, y que exigen una comprensión más certera de los sujetos en su interacción con los demás y, si se quiere, con las estructuras económicas, políticas y culturales en permanente redefinición.

En el primer artículo, Flavia Marco hincapié en las políticas que se han constituido alrededor de la infancia, bajo el concepto del derecho, comparando sistemas normativos de Bolivia, Argentina, Chile, Colombia y Venezuela. En su caso, su trabajo se centra en la temática del cuidado, es decir, en la relación género/generación, señalando, la autora, la insuficiente visibilización de las implicancias que, a pesar de su importancia, esta relación tiene para el desarrollo de las sociedades. A continuación, Claudio Santibañez e Ivana Calle abordan el problema de la migración femenina y lo que ello implica para las familias en origen, donde se acentúa la vulneración de los derechos de la infancia y la adolescencia, especialmente

entre las mujeres. Bajo el paraguas problemático de las cadenas globales de cuidado, es decir, de la reconfiguración de la división internacional del trabajo, en una de cuyas aristas se encuentran los servicios de cuidado, los autores plantean que, ante la ausencia de sus madres, son las niñas y adolescentes las que ven más expuesta su vulnerabilidad, pero, al mismo tiempo, que son ellas, junto a las abuelas, las que ejercen roles de mayor responsabilidad en la familia, en la medida en que pesan sobre ellas atributos de género. Como en el anterior artículo, ratifican la necesidad de políticas de protección social que “des-idealice” la centralidad de las mujeres en el cuidado.

En el siguiente artículo, de Claudia Duque, Amalia Ovalle y Fabio A. Bastidas (de Colombia), el tema abordado es la lectura de textos narrativos para primeros lectores y la formación de valores que esto trae. Al respecto, se señala que esta es una fase decisiva en la vida de los/as niños/as, en la que se enfrentan a la decodificación de los signos lectores, pero también se asumen su sentido. Por lo tanto que es en ese escenario que los valores se incorporan en el comportamiento, junto a las convenciones sociales. Por eso, la etapa preescolar es central en la sociabilidad y en el encuentro con los demás, aspecto que se reafirma en los escenarios escolares.

Pasando al tema de la juventud, el artículo de Ernesto Rodríguez se plantea el problema de los jóvenes que no estudian ni trabajan, es decir, de aquellos sujetos en los que está planteada la disponibilidad social y psicológica para la autonomía individual, pero que se ve truncada por la falta de expectativas, en un contexto en el que ni las políticas educativas ni las políticas de empleo les garantizan ejercer aquella aspiración. El autor llama la atención, por lo tanto, sobre la necesidad de integrarlos como sujetos de derecho y actores del desarrollo, en cuyo marco asuman, asimismo, un sentido de pertenencia. Para eso, el autor ofrece una caracterización general de quiénes, y cómo son los jóvenes en América Latina, y las fallas sistémicas de nuestras sociedades para lograr su inclusión.

En el curso de la misma problemática, el artículo de Jorge Resina hace referencia a la experiencia política de los jóvenes españoles, bajo lo que desde entonces se conoce como el movimiento de los “indignados”. La lectura hace hincapié en la relación entre ciberpolítica y juventud, entrañando en

ella el uso de recursos tecnológicos no convencionales para la movilización que, junto a las redes, son más cercanas a los y las jóvenes, especialmente del ámbito estudiantil. Asimismo, el artículo clarifica que estos movimientos acogen un sentido profundo de la individualidad y la espontaneidad, como sostén de una forma particular de hacer política que, sin embargo, puede encontrar sus límites en el peso que tiene su contingencia.

Siguiendo el curso de la revista, Valeria Llobet y Alberto Minujín trabajan en torno al tema de las transferencias condicionadas para adolescentes, experimentadas en políticas públicas de Brasil, la ciudad de Nueva York y la ciudad de Buenos Aires. En torno a ello, los autores señalan el giro personalista de las políticas, ausentes de consideraciones relativas a las determinantes estructurales sobre las que se constituyen los sujetos y las desigualdades existentes entre ellos. Por todo ello, una problemática central en la que se afina el artículo es la de la ciudadanía (sustantiva) y, en torno a ella, el de los factores de despolitización que se observan en la aplicación de esos programas.

La revista cierra con dos aportes. El primero, relativo al tema de la celebración de los quince años entre las mujeres en el Perú, como un rito de transición entre la infancia y la juventud, atribuido de un sinfín de factores de género. El autor, Robin Cavagnoud, hace una distinción, sin embargo, entre una ritualidad marcada por factores tradicionales, donde la familia juega un papel central, y la ritualidad moderna en la que se ponen de manifiesto elementos de distinción social entre las familias con mayores recursos económicos, para las cuales el “viaje al exterior” de la quinceañera simboliza aquella transición. El segundo aporte corresponde a Guido Pinto que presenta un artículo complementario a la temática central de este número, dando cuenta del llamado “bono demográfico” que es el beneficio económico que dispone una sociedad, derivada de su situación demográfica que es favorable cuando cuenta para sí de una amplia franja poblacional activa, por lo tanto con capacidad para garantizar aún mayores niveles de ahorro e inversiones para el crecimiento y la política pública.

Finalmente, la revista concluye con una reseña a cargo de Weimar Uño, en torno al libro de Laura Escobari, sobre los imaginarios sociales

construidos en torno a la niñez abandonada en Bolivia, entre principios y mediados del siglo XX.

La obra plástica que acompaña a este número pertenece a Armando Sánchez Fernández, nacido el año 1925 en la ciudad de Oruro. De una posición ineludiblemente expresionista, se interesa más por abundar en su libertad creadora que en el seguimiento formalizado de un estilo o de una técnica. Por eso su producción pictórica constituye uno de los legados más amplios e importantes del arte boliviano del siglo XX, destacándose de ella la inocencia temática y el despliegue audaz del color. Su obra fue reconocida con el Gran Premio de la III Bienal Internacional “Pucara” que recibió el año 1985.

Tema central: Infancia y Juventud



Humanidad 1

El Estado como garante de los derechos de la niñez

*Flavia Marco Navarro**

Resumen

En base a la revisión de legislación comparada entre Bolivia, Argentina, Colombia, Chile y Venezuela, el artículo aborda el rol del Estado en torno a los derechos de los niños y las niñas, bajo consideraciones de género que se han problematizado de acuerdo a la visibilización del tema de la protección social y el cuidado. A partir de eso, el artículo trasciende hacia la relación género e infancia, situándola en las carencias materiales e institucionales que comprometen a países como Bolivia.

Palabras clave

Derechos, institucionalidad, Estado, Infancia, Protección Social, Cuidado, Género

Abstract

Based on the review of legislation compared between Bolivia, Argentina, Colombia, Chile and Venezuela, the article discusses the role of the state regarding the rights of children under gender considerations that have been problematized according to the visibility of the issue of social protection and care. Based on that, the article goes beyond the relation gender and childhood, basing it in material and institutional deficiencies that compromise countries like Bolivia.

Key words

Rights, institutions, State, Childhood, Protection, Care, Gender

* Abogada, con Maestría en Derechos Económicos. Especialista en Estudios de Género y Sociedad. flaviamarco@gmail.com

Introducción

El artículo analiza las legislaciones de protección de la infancia y la adolescencia de algunos países latinoamericanos para tratar luego el rol de garante que compete al Estado Plurinacional de Bolivia, frente a los derechos de niños y niñas. Este ejercicio se hace desde una perspectiva de género, dando cuenta de nuevas temáticas del abordaje de género e infancia.

En efecto, en un inicio los estudios de género e infancia visibilizaron como es lógico las diferencias y desigualdades entre niños y niñas; así se hablaba de las temáticas de “la niña” para dar cuenta de sus necesidades y problemas específicos hasta antes obviados, por ejemplo en términos de salud distintas a las del niño varón. Además se analizaban temas como la reproducción del sistema de género en los centros educativos, las causas de los distintos perfiles educacionales, la violencia de género o las políticas asistenciales para la infancia sin familia –que buscaban reafirmar la reproducción de una jerarquía de género, entre otros. Por cierto todos estos temas aun están vigentes.

El enfoque de género aplicado a la niñez asimismo dio cuenta de las grandes desigualdades en materia de trabajo infantil con riesgos y consecuencias diferenciadas para niños y niñas, pues mientras unos trabajan predominantemente fuera del hogar, con el riesgo de postergar sus estudios o sufrir accidentes, las otras lo hacen en casas propias y/o ajenas, con riesgos de abuso sexual y de otro tipo.

La situación de niños y niñas desde la perspectiva de género y desde un enfoque de derechos también ha empezado a verse con una óptica que vincula su situación con la de las personas encargadas de su cuidado, generalmente (pero no solo) sus madres; se relacionan así los derechos de las prestadoras y los/as receptores/as del cuidado. Los antecedentes teóricos de este abordaje se encuentran en la “economía del cuidado” y más recientemente en las elaboraciones conceptuales referentes al “derecho al cuidado” (Rodríguez 2005; Pautassi, 2007 y 2010).

Este enfoque resulta especialmente pertinente para el análisis de la legislación referente a la infancia, pues abarca el estudio de los derechos de niños y niñas, y también de las mujeres en tanto sus cuidadoras principales,

así como las obligaciones del Estado como garante principal de los derechos en virtud de los tratados internacionales de Derechos Humanos tanto de aquellos referentes a la niñez como de las mujeres. Y es que cuando se trata de los sujetos del cuidado, en este caso de niños y niñas, el rol que el Estado se atribuye es inversamente proporcional a las responsabilidades que establece para las mujeres, aun cuando las leyes identifiquen a las familias como las titulares de las responsabilidades que asignan pues, como sabemos, cuando se trata de cuidado hablar de familias es un eufemismo para referirse a las mujeres.

Sorprendentemente las legislaciones de protección a la niñez establecen un rol de mucha responsabilidad para los Estados y casi en todos los casos las obligaciones de las familias son subsidiarias, este es también el caso de Bolivia. Las legislaciones sobre la niñez difieren así de otras que regulan las relaciones entre los integrantes de las familias como es el caso de los códigos de familia o de las normas laborales referentes a las responsabilidades familiares de los trabajadores, donde el rol estatal es reducido frente al atribuido a las familias.

Sin embargo, como veremos, en el caso boliviano este avance normativo se ve disminuido por políticas sectoriales que devuelven a las familias –y aunque no lo digan a las mujeres– el rol principal de garantes de derechos, al menos para cierto segmento de la infancia.

1. Legislación comparada sobre protección de niños y niñas¹

Este acápite analiza las legislaciones sobre la niñez y adolescencia en cinco países latinoamericanos: en Argentina se trata de la Ley 26.061 de 2005,²

1 Este título se elabora en base a una parte del estudio sobre legislación comparada en materia de familias realizado para la CEPAL (Marco, 2009).

2 En la última sesión del Comité de Derechos del Niño sobre el cumplimiento de la convención del mismo nombre por parte del Estado Argentino. Se hace notar que no existía en ese momento ninguna legislación nacional que considere al niño como sujeto de derechos y se insta al Gobierno a que tome todas las medidas para que el Congreso apruebe sin tardanza el proyecto de ley de protección integral del niño y el adolescente (Comité de Derechos del Niño, CRC/C/15/Add. 187, 9 de octubre de 2002).

en Bolivia del Código Niño, Niña y Adolescente de 1999; en Colombia de la Ley 1.098 de 2006 o Ley de la Infancia y la Adolescencia; en Chile de la Ley de Menores, con modificaciones hasta el año 2005; y en Venezuela de la Ley Orgánica para la Protección del Niño y el Adolescente de 1998.

Estas legislaciones que se encargan de la protección de niños, niñas y adolescentes han surgido bajo el impulso de la Convención de Derechos del Niño y, en algunos casos, siguiendo las recomendaciones del Comité que vela por el cumplimiento de esta Convención, de ahí que tengan como fin último el interés superior del niño y la niña y los consideren sujetos de derecho, con las consecuencias que ello conlleva en términos de exigibilidad de los derechos que le son reconocidos.

Las modificaciones resultan notables si consideramos que hasta hace poco había en nuestro continente niños y niñas con un sello rojo en su certificado de nacimiento por haber nacido fuera del matrimonio.

En Argentina, hasta el año 1985 el Código Civil distinguía entre hijos naturales, incestuosos, adulterinos y sacrílegos; la eliminación de estas categorías discriminatorias y atentatorias contra la dignidad humana y la prohibición de consignar el carácter matrimonial o extramatrimonial de los hijos son resultado de la Convención de los Derechos del Niño, de la toma de conciencia de los derechos de la niñez, así como de su concepción como sujeto. Igualmente en Chile se destaca que en función de la ratificación de la Convención de los Derechos del Niño se eliminaron esas distinciones y también en función de esta Convención y de la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) se aprobó la Ley 19.688 (2000) que modifica la Ley N° 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza, en lo relativo al derecho de las estudiantes que se encuentren embarazadas o que sean madres lactantes de acceder a los establecimientos educacionales.

En Colombia, igualmente, se distinguía entre varios tipos de hijos ilegítimos hasta el año 1936 (naturales; de dañado y de punible ayuntamiento, es decir los incestuosos y adulterinos; o simplemente ilegítimos). A pesar de que tempranamente, en relación a otras legislaciones, estas calificaciones fueron eliminadas, subsistieron resabios, pues la afinidad ilegítima persistió en la legislación hasta una resolución del año 1996 de la Corte Constitucional.

También hasta 1982 prevalecían distintos derechos de herencia entre los hijos denominados naturales y los matrimoniales, luego la propia Constitución de 1991 establecería la igualdad entre todos los hijos.

Otro cambio legal importante es la prohibición del castigo físico tanto en escuelas como en los hogares. En Chile se lo hizo dando cumplimiento a una recomendación específica que le formulara el Comité para los Derechos del Niño,³ en el sentido de que la legislación no prohibía expresamente el castigo físico. Mientras que en el caso colombiano la Corte Constitucional⁴ aclaró que las sanciones que pueden imponer los padres a sus hijos excluyen toda forma de violencia física o moral. Esta interpretación sería luego afianzada con la Ley de la Infancia y la Adolescencia que establece claramente que en ningún caso la responsabilidad parental, complementaria a la patria potestad, puede conllevar violencia física, psicológica o actos que impidan el ejercicio de los derechos. La Ley Venezolana también dice expresamente que la disciplina en los establecimientos escolares debe ser acorde con los derechos y garantías de los niños y adolescentes y que en ningún caso se impondrán sanciones por motivos de embarazo.

Para determinar el ámbito de su aplicación, varias normas definen a quiénes se considera como niños y adolescentes. El Código Civil Argentino define a los menores de edad como los menores de 21 años y como impúberes a los menores de 14 años. El Código del Niño, la Niña y el Adolescente de Bolivia considera niños a los menores de 12 años y adolescentes desde esta edad y hasta los 18. En Colombia, la Ley de la Infancia y la Adolescencia dice que niño o niña es el menor de 12 años, mientras que declara adolescentes a las personas comprendidas entre los 12 y los 18 años de edad. La legislación chilena solo define la minoridad, más no al niño o adolescente, mientras que la venezolana considera niños a los menores de 12 años y adolescentes a los comprendidos entre esa edad y los 18 años.

A qué edad se es niño, niña o adolescente es, más allá de la ley, una cuestión cultural; de ahí que su determinación forme parte de un debate en curso, ya que en contextos urbanos de mayores ingresos la adolescencia se

3 Naciones Unidas, Comité de Derechos del Niño, CRC/C/15/Add. 173, 3 de abril de 2002.

4 Sentencia C-371-94.

extiende al prolongarse los años de estudio y la estadía de los adolescentes y jóvenes en el hogar de sus padres, al punto que al igual que sucede en los países de mayor desarrollo podría hablarse en América Latina del “síndrome de autonomía postergada” (Sunkel, 2006). Con esta categoría se denomina a aquellos jóvenes que siguen viviendo con su familia y mantienen rasgos de la adolescencia a edades en que años atrás ya serían jóvenes completamente autónomos y con un hogar propio. Esta categoría sin embargo no resulta aplicable cuando se trata de jóvenes y aun de adolescentes que se mantienen en el hogar familiar por motivos económicos, aun después de formar su propia familia, dando lugar a hogares compuestos o extendidos como sucede en nuestro país en los sectores de escasos recursos. En el mismo sentido, sobra decir que hay niños, niñas y adolescentes que tienen las responsabilidades de adultos. ¿Pero dejan por eso de ser niños y adolescentes, aun cuando su comunidad (y ellos mismos) dejan de considerárselos como tales? ¿No tienen acaso los derechos de la niñez y el Estado la obligación de garantizárselos?

Precisamente el debate adquiere otras connotaciones cuando se trata de la edad para trabajar. En Argentina es a los 18 años, en Bolivia a los 14, en Colombia a los 15 –aunque puede autorizarse a los menores de esta edad a trabajos artísticos, deportivos o culturales–, en Chile a los 18 y puede autorizarse excepcionalmente a los 15 para trabajos ligeros y en Venezuela a los 14 años.

En nuestro país hay instituciones que defienden el trabajo infantil como un derecho. Entidades como la Organización Internacional del Trabajo lo combaten. Quienes defienden el trabajo infantil aducen que es fuente de prestigio y reconocimiento en las comunidades rurales; que es, en la mayoría de los casos, la única salida al hambre y que admitirlo y regularlo –frente a la realidad tan innegable de niños y niñas trabajadores– es la única forma de tratar de mejorar sus condiciones. Efectivamente, la clave parece estar en las condiciones en que se desempeña el trabajo. Por ello, en países de altos ingresos, cuando un niño arregla el jardín de un vecino o una niña saca a pasear sus perros y les pagan a cambio nadie se preocupa, porque se entiende que no hay riesgos en estas actividades. Sin embargo, es innegable que en nuestro país los niños, niñas y adolescentes que trabajan están sometidos a múltiples riesgos, por cierto con importantes diferencias de género.

Los niños trabajan en empleos informales, nocturnos y sin ningún tipo de protección. Las niñas hacen trabajo doméstico en sus propios hogares de forma no remunerada o asalariadamente en hogares ajenos. Curiosamente, la intermitencia de estas labores –cuando se hacen en el propio hogar– ha permitido a las niñas seguir con sus estudios en muchos países de América Latina, más no en el caso de Bolivia que junto con Guatemala y Perú son la excepción a la tendencia regional de que la deserción escolar de los niños supera a la de las niñas (Montaño y Milosavljevic, 2009).

Debe además considerarse que el empleo doméstico es una de las peores formas de trabajo infantil, pues en él confluyen diversas violaciones a los derechos, como el alejamiento del entorno familiar, trabas a la educación, ausencia de contratos y horarios excesivos; a lo que se suman los riesgos de salud, abuso sexual y accidentes en cocinas o espacios no aptos para niñas. A pesar de ello, a menudo no se califica este trabajo como intolerable y es porque se sabe menos de él, y/o porque cuando se hace en la propia familia –sin remuneración– directamente es invisible. Sobra decir que con estas labores se está reproduciendo el sistema de género y determinando el futuro de las niñas (Montaño y Milosavljevic, 2009)

Nuevamente, quienes defienden el trabajo infantil insisten en que la clave está en la fiscalización. Pero ¿cómo fiscalizar el trabajo de los niños en las calles? ¿cómo evitar que las niñas empleadas domésticas y niñeras sean abusadas en las casas, si no hay forma de fiscalizar la multiplicidad de hogares en que se desempeñan?

2. Los nuevos derechos y algunas obligaciones

La Convención de los Derechos del Niño tuvo un importante efecto movilizador y reformador en todas las legislaciones abordadas, así como las recomendaciones del Comité de esta Convención. Sin embargo, hay ciertas obligaciones que ya correspondían a los Estados aun antes de ratificar esta Convención y de las cuales no se dieron por aludidos. En efecto, el Pacto de los Derechos Civiles y Políticos (1966) en su artículo 241 dice que: *Todo niño tiene derecho, sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo,*

idioma, religión, origen nacional o social, posición económica o nacimiento, a las medidas de protección que su condición de menor requiere, tanto por parte de su familia como de la sociedad y del Estado.

Las nuevas normativas deben interpretarse siempre en función del interés superior del niño o niña, que la ley argentina define así: *A los efectos de la presente ley se entiende por interés superior de la niña, niño y adolescente la máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías reconocidos en esta ley. Debiéndose respetar: a) Su condición de sujeto de derecho; b) El derecho de las niñas, niños y adolescentes a ser oídos y que su opinión sea tenida en cuenta; c) El respeto al pleno desarrollo personal de sus derechos en su medio familiar, social y cultural; d) Su edad, grado de madurez, capacidad de discernimiento y demás condiciones personales; e) El equilibrio entre los derechos y garantías de las niñas, niños y adolescentes y las exigencias del bien común; f) Su centro de vida. Se entiende por centro de vida el lugar donde las niñas, niños y adolescentes hubiesen transcurrido en condiciones legítimas la mayor parte de su existencia* (art. 3).

Además de reiterarse los derechos sociales y culturales (a la salud, la educación, a la propia cultura, etc.), estas normas especifican derechos que derivan de la concepción de niños y niñas como sujetos de derechos. Entre ellos se destacan los de expresarse y ser oídos, a la participación, a la integridad física y sexual, a la vida privada y familiar, al deporte, al juego, a no ser discriminados por embarazo, a no ser sometidos a explotación. El Código Boliviano reconoce variedad de derechos, muchos de ellos recién incorporados con esta ley y que figuran a todo lo largo de su texto. Entre ellos se destaca el derecho a la identidad; a la libertad, incluyendo la libertad de expresión, creencia y culto, locomoción y asociación; a la integridad física, psíquica y moral; derecho a la nacionalidad; a no ser discriminado; a la salud, el derecho de las niñas y adolescentes embarazadas a la atención gratuita y a la orientación médica y psicológica y a permanecer en la escuela, el derecho de los niños discapacitados a la debida atención y cuidado; el derecho al resguardo de la identidad en los procesos judiciales y medios de comunicación; el derecho a la familia, de ser posible la de origen; al deporte, la educación y el esparcimiento; a la protección en el trabajo y los derechos laborales.

Ahora, ¿a quién compete garantizar estos derechos? Las nuevas legislaciones establecen más obligaciones para los Estados y en especial para los

gobiernos, como contracara de los nuevos derechos reconocidos a la niñez y adolescencia. No obstante, igual el rol de las familias figura como uno de mucha responsabilidad, e incluso se les atribuye un papel garantista.

Es el caso de la legislación argentina que dice: *La familia es responsable en forma prioritaria de asegurar a las niñas, niños y adolescentes el disfrute pleno y el efectivo ejercicio de sus derechos y garantías.* .. (art. 7) y antes habla del *fortalecimiento del rol de la familia en la efectivización de los derechos de las niñas, niños y adolescentes* (art. 4, a) como uno de los principios para la elaboración de políticas públicas para la niñez y adolescencia. Como responsabilidades estatales se establece la elaboración y aplicación de políticas a nivel federal con asignación privilegiada de recursos y el asegurar que las familias puedan cumplir con sus responsabilidades

El Código Boliviano del Niño, la Niña y el Adolescente establece que es deber del Estado garantizar y proteger los derechos reconocidos en la legislación. Dispone también que *es deber del Estado, de las instituciones públicas, privadas y de los empleadores en general, proporcionar las condiciones adecuadas para la lactancia materna, inclusive en aquellos casos en que las madres se encuentran privadas de libertad* (art. 17). También establece la prioridad presupuestaria en los Municipios y gobierno nacional para cubrir las necesidades de salud y el deber del Estado de asegurar la educación en sus distintos niveles, incluyendo la pre-escolar y la especial, para niños y niñas con necesidades diferenciadas. Para los padres establece la obligación de dar sustento, cuidado y educación a sus hijos, también establecida en el Código de Familia; de inscribirlos en las escuelas y apoyarlos en todo el proceso escolar; de hacer cumplir las decisiones judiciales a favor del niño, niña o adolescente; cuando tengan un menor con discapacidad, de asegurarse que reciban los servicios de atención y rehabilitación oportunos a través de las instituciones especializadas. También se destaca el derecho de los padres de mantenerse informados del proceso educativo de sus hijos en las escuelas. Además se establecen una serie de deberes para los centros de salud, educativos y medios de comunicación tendientes al ejercicio de los derechos de la niñez y adolescencia.

En el Código Civil Chileno no se especifican obligaciones de la familia o el Estado, ni la Ley del Menor tampoco, pero el primero define la patria

potestad como el conjunto de derechos y deberes de los padres respecto del hijo menor de edad no emancipado, y estas obligaciones están a lo largo de la norma y son las más clásicas (manutención, educación, cuidado).

La Ley de la Infancia y la Adolescencia Colombiana declara que la obligación de proteger y garantizar los derechos de los niños, niñas y adolescentes es de la familia, la sociedad y el Estado. También dispone que los alcaldes y gobernadores tienen la obligación de elaborar y ejecutar políticas para la niñez y adolescencia, priorizando la inversión para el resguardo de los derechos de estas poblaciones.

Las legislaciones argentina y colombiana son las que cargan más responsabilidades a las familias. En este último caso para los padres establece, además de las obligaciones de cuidado, crianza, educación, alimentación –la de asegurar el máximo nivel de disfrute de los derechos para el niño o niña. A la familia en su conjunto se le atribuyen otra serie de deberes.

La Ley Orgánica para la Protección del Niño y el Adolescente de Venezuela establece que tanto el Estado como las familias son responsables y garantes del ejercicio de los derechos de niños, niñas y adolescentes, pero aclara el Estado debe asegurar las políticas y los programas para que la familia pueda asumir esta responsabilidad. Por ello el Estado se obliga a ejecutar una serie de programas gubernamentales que especifica la norma.

También se establecen obligaciones para los niños, niñas y adolescentes, en dos países: en el Código Civil de Argentina y en el Código de Familia y Código del Niño, la Niña y el Adolescente de Bolivia. En el primero, los deberes se limitan a vivir en la casa de los padres, a no contraer obligaciones jurídicas y a no trabajar antes de los 18 años; mientras que en nuestra legislación las obligaciones parecen ser excesivas. En efecto, el Código de Familia Boliviano establece la obligación de los menores de someterse a la autoridad de sus padres, mientras que el Código del Niño, la Niña y el Adolescente dispone los deberes de: *1. Asumir su responsabilidad como sujeto activo en la construcción de la sociedad; 2. Defender, cumplir y preservar sus derechos y los derechos de los demás; 3. Respetar y preservar el patrimonio pluri-cultural y multiétnico que constituyen la identidad nacional; y, 4. Defender y preservar las riquezas naturales y la ecología del país* (art. 157). Las otras legislaciones estudiadas no establecen obligaciones para los niños, niñas y adolescentes.

La falta de ejercicio de los derechos reconocidos a niños y niñas tiene distintas manifestaciones en los países, tales como la repercusión del conflicto armado sobre la niñez en Colombia o la ausencia de padres por motivos de migración en Bolivia; pero también presenta manifestaciones comunes como la explotación sexual, el trabajo infantil y las insuficiencias de educación institucionalizada a edades tempranas, presentes con mayor o menor intensidad en todos los casos. A continuación veremos algunos acercamientos al ejercicio de los derechos de niños y niñas en nuestro país y, por tanto, al cumplimiento del Estado de su rol de garante de estos derechos.

3. El rol del Estado Plurinacional de Bolivia como garante de los derechos de la niñez

Las manifestaciones de la falta de ejercicio de los derechos de la niñez lamentablemente son múltiples. Aquí mencionamos algunas muestras. El artículo 10 del Código del Niño, la Niña y el Adolescente establece que *Las autoridades judiciales y administrativas tienen la obligación de resguardar la identidad de los niños, niñas y adolescentes que se vean involucrados en cualquier tipo de procesos, salvo los casos expresamente previstos por este Código. Los medios de comunicación cuando publiquen o transmitan noticias que involucren a niños, niñas o adolescentes, no pueden identificarlos nominal ni gráficamente, ni brindar información que permita su identificación, salvo determinación fundamentada del Juez de la Niñez y Adolescencia, velando en todo caso, por el interés superior de los mismos.* Esta norma se transgrede cotidiana y sistemáticamente por todos los medios de comunicación masiva, sin que la fiscalía o las Defensorías de la Niñez hagan algo al respecto.

Igualmente transgredidos son los derechos de los niños y adolescentes trabajadores, pues su situación ni siquiera es fiscalizada por la Inspectoría del Trabajo, salvo algunas visitas a las zonas cañeras, lugares donde en época de zafra trabajan familias enteras. Ni qué decir de las niñas y adolescentes del empleo doméstico, cuya realidad permanece oculta entre cuatro paredes y no hay expectativas de que sea materia de fiscalización (Marco, 2009). Ya en

1998 el Comité de Derechos del Niño reiteraba al Estado su preocupación por la situación de los niños y niñas trabajadores, recomendando no rebajar la edad para trabajar, como finalmente se hizo y alentando al Estado a prestar especial atención a la situación de los niños en trabajos peligrosos, como el caso del trabajo doméstico y la prostitución.⁵

El análisis del cuidado institucionalizado es un buen prisma para mirar, de un modo general, el cumplimiento de las legislaciones y ejercicio de los derechos de la niñez y adolescencia, pues remite a una serie de derechos (salud, educación, nutrición, estimulación, integridad moral y corporal, etc.) y al mismo tiempo a las responsabilidades familiares y estatales. En este contexto, la educación de la primera infancia resulta especialmente representativa de las responsabilidades familiares y estatales, pues este segmento de la niñez ha estado y continúa estando ausente de las políticas educativas. En la actualidad la primera infancia está presente en la política sectorial para asignar la responsabilidad de su educación casi exclusivamente a las familias, que como sabemos equivale a decir que las mujeres son las encargadas de prestar y garantizar el cuidado de los niños y niñas pequeños.

La educación en la primera infancia es fundamental para el desarrollo cognitivo y emocional y la salud física y mental; en los primeros 3 años de vida se forman las conexiones neuronales, el cerebro alcanza el 90% de su tamaño adulto y se logran habilidades como la regulación emocional, el apego, el desarrollo del lenguaje y la motricidad. Uno de los efectos de la educación institucionalizada a estas edades es mejorar los resultados del nivel primario (Villatoro y Hopenhayn, 2006).

En el 2002, el 69,5% de los niños del Caribe accedieron a educación preescolar, mientras que en América Latina, esta cifra llegó a un 42,5% (NU-CEPAL, 2005). En Bolivia, no se cuenta con datos sobre la cobertura de menores de cuatro años, lo que en sí es un dato decidor de su carácter reducido. Para niños y niñas de cuatro y cinco años, el 2008 la cobertura neta era del 32,4% reflejando un importante descenso, pues en 2006 era ocho puntos porcentuales más alta (Marco, 2010).

5 Comité de Derechos del Niño, CRC/C/15/Add. 95, 26 de Octubre de 1998

Según los mandatos constitucionales y la propia Ley de la Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, toda persona tiene derecho a la educación en todas las etapas de la vida, es decir también a la educación inicial. Según el Código del Niño, la Niña y el Adolescente el Estado tiene la obligación de asignar recursos para guarderías.

Sin embargo, la Ley de la Educación (artículo 12.1) establece que la educación inicial en los tres primeros años es de responsabilidad compartida entre la familia, la comunidad y el Estado, pero también que es no escolarizada, con lo que en los hechos deriva la responsabilidad a las familias, a las mujeres. Por cierto, la ley –al igual que la política sectorial– habla de “la familia” y no de las familias, desconociendo su diversidad.

Las fases del sistema educativo están establecidas también en la política de educación (Ministerio de Educación, 2010) que, siguiendo la ley, contempla la fase inicial de cero a cinco años bajo la categoría de Educación en Familia Comunitaria; esta, a su vez, comprende una primera etapa no escolarizada denominada Educación en Familia para el segmento de cero a tres años, y una segunda etapa de cuatro y cinco años que sería propiamente la Educación en Familia Comunitaria y que ya es la escolarizada. De manera que si antes la ausencia de educación institucionalizada para edades tempranas podía atribuirse a la desidia estatal y a la ideología de género que asigna a las mujeres el rol de educadoras-cuidadoras en el espacio familiar; ahora es exactamente igual, solo que la política sectorial lo admite casi explícitamente, pues atribuye expresamente a “la” familia la educación de los niños y niñas pequeños.

En la educación inicial resulta claro que las políticas públicas sobre la materia son contrarias al papel que la legislación –concretamente el Código Niño, Niña y Adolescente– le atribuye al Estado, pues la obligación principal en la política educativa gubernamental recae en las familias y no en el Estado. Por lo mismo, hay cierta contradicción entre la Ley de Educación y la de la niñez.

De esta manera, la política actual para la primera infancia curiosamente resulta más acorde al Código de Familia, como sabemos de la época *banzerista*, que al del Niño, Niña y Adolescente, puesto que el primero tiene claramente una orientación familista del bienestar y el cuidado. Por ejemplo,

el Código de Familia dispone la obligación de cónyuges, padres, en su defecto ascendientes más próximos, hermanos, o descendientes más próximos, hijos –con preferencia de doble vínculo, yerno y nuera, suegro y suegra– de brindar asistencia familiar,⁶ entendiéndose por ello todo lo necesario para el sustento, alimentación, vivienda, vestido y atención médica, además de educación, en el caso de los menores. Esto en circunstancias en que, como obligación del Estado, se establece muy genéricamente la de proteger a la familia, el matrimonio y la maternidad. Acorde con los tiempos de su promulgación, año 1972, nada dice de la paternidad y no establece obligaciones específicas para el Estado, más allá de las de velar por la unidad familiar.

Las repercusiones de delegar por completo la educación de la primera infancia a las familias, o sea a las mujeres, son muy variadas y graves. Si los niños y niñas no están en centros educativos, las respuestas del Estado para mejorar su nutrición, acceso a servicios, o directamente programas focalizados de combate a la pobreza se dificultan. En otras palabras, al Estado le cuesta más llegar a ellos. Además, a las madres –que como sabemos son prácticamente las exclusivas encargadas de su cuidado– se les impide una inserción laboral o se les dificulta hacerlo en mejores condiciones.

Asimismo, en ausencia de mecanismos de cuidado institucionalizado se repiten las desigualdades de los hogares, pues los centros de cuidado suplen en cierta medida las deficiencias de los hogares en términos de estimulación, educación y hasta alimentación.

De otra parte, sin ánimos de establecer una relación de causalidad unívoca o directa, cabe mencionar que la pobreza en la infancia es mayor en las edades en que niños y niñas deberían estar en los niveles de educación inicial, lo que sabemos no ocurre con la gran mayoría.

Esta relación no parece alejada de la realidad si consideramos que el análisis de la pobreza infantil, desde una perspectiva de género, permite iluminar los procesos de reproducción inter-generacional de la división sexual del trabajo, en particular en temáticas como el trabajo infantil, pero también considerar la situación de las personas encargadas del cuidado de la niñez –casi

6 Que no es lo mismo que la pensión alimenticia que paga uno de los cónyuges en caso de separación o divorcio

exclusivamente mujeres– que ven afectada su situación laboral y de ingresos por ser las principales encargadas de este cuidado (CEPAL-UNICEF, 2010).

Somos uno de los países de América Latina de mayor pobreza infantil total (extrema más intermedia), en un contexto en que el promedio regional de pobreza infantil extrema es del 18% de niños y niñas, lo que equivale a más de 32 millones (Espíndola y Rico, 2010). En Bolivia la pobreza infantil extrema en el año 2007 ascendía al 48,5% con importantes diferencias por área de residencia o segmento de edad, mientras que la pobreza total llegaba a un alarmante 77%. Como adelantábamos, estas cifras crecen cuando se trata del segmento de 0 a 5 años, pues alcanzaban a un 82% para el promedio nacional (CEPAL y UNICEF, 2010).

Estos datos entienden la pobreza como privaciones de diversa índole que impiden a los niños y niñas ejercer sus derechos y alcanzar su potencial; como la privación de los derechos a la salud, la educación, la información, a una nutrición adecuada, al agua potable, al saneamiento y a la vivienda⁷. La pobreza infantil se entiende así más allá de la insuficiencia de ingresos, abarcando otras privaciones materiales y aspectos como la exclusión o la discriminación, todas cuestiones que hacen al ejercicio de derechos (CEPAL y UNICEF, 2010).

4. Para cerrar ...

Las legislaciones de protección a la niñez, incluyendo la boliviana, están orientadas por el interés superior del niño y la niña y establecen para el Estado un rol de garante de sus derechos. Incluso en el caso de las legislaciones menos garantistas, como son la argentina y la colombiana, si la norma se

7 Esta aproximación conceptual y las cifras expuestas corresponden al diseño de indicadores específicos desarrollados por la CEPAL en una adaptación que combina la insuficiencia de ingresos con los indicadores desarrollados por UNICEF, la Universidad de Bristol y la London School of Economics para medir la pobreza infantil desde un enfoque de derechos. Se consideran así, junto con los ingresos, una serie de bienes y servicios esenciales para garantizar el bienestar de niños y niñas y el ejercicio de sus derechos: nutrición, agua potable, servicios sanitarios, salud, vivienda, educación e información (Espíndola y Rico, 2010).

cumpliera a cabalidad, y la mayoría de los niños, niñas y adolescentes ejercieran los derechos reconocidos, otro sería el panorama.

El tema es, una vez más y quizás en nuestro país en mucho mayor medida, la distancia entre la ley y la realidad. El Estado boliviano no está asumiendo su rol de garante de los derechos de la niñez, como hemos visto, a través de temáticas como el trabajo infantil o la educación inicial.

A su vez, la mayor pobreza que experimenta la primera infancia con relación a otros segmentos de edades de la niñez, amerita respuestas urgentes que pasan necesariamente por institucionalizar su cuidado y superar las visiones familistas del bienestar que predominan en la Ley de la Educación y en la política sectorial.

El síndrome de múltiples privaciones que nos muestran las cifras expuestas sobre pobreza infantil, alerta sobre la pérdida de oportunidades y capacidades de niños y niñas, que de no ser abordado urgentemente seguirá reproduciendo inter-generacionalmente la pobreza (CEPAL y UNICEF, 2010). Por tanto, resulta apremiante desarrollar acciones que junto con rediseñar la política de combate a la pobreza generen empleos de calidad para las mujeres a cargo del cuidado e incluyan mecanismos de protección social solidarios. Asimismo, las intervenciones sectoriales deben promover sinergias bajo una mirada integral de la pobreza infantil, pues la sola acción sectorial puede reducir un área de la pobreza infantil sin garantizar el cumplimiento de otros derechos de los niños y niñas, tales como la violencia física y sexual o el trabajo infantil (Espíndola y Rico, 2010).

Para el cumplimiento de la ley, también es especialmente relevante la tutela efectiva que se haga de los derechos reconocidos en la norma y los mecanismos e institucionalidad estatal existentes para ello; más aun considerando que la tutela de derechos y los mecanismos de garantía son una deficiencia común a América Latina en, prácticamente, todas las áreas de los derechos económicos y sociales. En ese sentido el rol de las Defensorías de la Niñez en Bolivia es de suma importancia y resulta apremiante reforzar su dotación de recursos financieros y humanos.

Por último, destacar que el sombrío panorama que muestra el ejercicio de los derechos de niños y niñas es, autonomías mediante, responsabilidad de todos los niveles de gobierno: nacional, departamental y municipal.

Bibliografía

ARGENTINA

Código Civil

BOLIVIA, ESTADO PLURINACIONAL DE

2010 *Ley N° 70, Ley de la Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”*

BOLIVIA, ESTADO DE

1999 *Ley del Código del Niño, la Niña y el Adolescente*

1972 *Código de Familia*

BOLIVIA, ESTADO PLURINACIONAL DE - MINISTERIO DE EDUCACIÓN

2010 *Estrategia de Atención Educativa a la Primera Infancia (AEPI), Dirección General de Planificación, febrero*

CEPAL-UNICEF

2010 *Pobreza infantil en América Latina y el Caribe*, Santiago de CHILE, Naciones Unidas

CHILE

2008 *Código Civil. Versión de texto refundido, coordinado y sistematizado*

2000 *Ley 16.618 Ley de Menores*

COLOMBIA

2002 *Ley 765*

2001 *Ley 721*

ESPÍNDOLA, Ernesto y RICO Ma. Nieves

2010 “La pobreza infantil: un desafío prioritario” En Boletín Desafíos N° 10, mayo de 2010, Santiago de Chile, CEPAL-UNICEF.

MARCO NAVARRO, Flavia

2010 “Presencia femenina y ausencia estatal: el cuidado de la primera infancia en el Estado Plurinacional de Bolivia y el Ecuador”. En *El cuidado en acción. Entre el derecho y el trabajo*, Cuadernos de la CEPAL N° 94, Santiago de Chile, Cepal

2009 *Legislación comparada en materia de familias. Los casos de cinco países de América Latina*, Serie Políticas Sociales N° 149, Santiago de Chile, CEPAL.

- MONTAÑO, Sonia y MILOSAVLJEVIC, Vivian
 2009 “Trabajo infantil en América Latina y el Caribe: su cara invisible”.
 En Boletín Desafíos N° 8 - Enero 2009, CEPAL-UNICEF.
- NU. CEPAL y otras agencias del sistema
 2005 *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Una mirada desde América
 Latina y el Caribe*, LC/G.2331. Santiago de Chile, Publicación
 de las Naciones Unidas.
- PAUTASSI, Laura
 2010 “Cuidado y derechos: la nueva cuestión social”. En *El cuidado
 en acción. Entre el derecho y el trabajo*, Cuadernos de la CEPAL N°
 94, Santiago de Chile, Cepal
- PAUTASSI, Laura
 2007 *El cuidado como cuestión social desde un enfoque de derechos*. Serie
 Mujer y Desarrollo N° 87, Santiago de Chile, CEPAL.
- RODRÍGUEZ ENRÍQUEZ, Corina
 2005 “Economía del Cuidado y Política Económica: Una aproxima-
 ción a sus interrelaciones”. Documento presentado en la XXX-
 VIII reunión de la Mesa Directiva de la Conferencia Regional
 sobre la Mujer de América Latina y el Caribe
- SUNKEL, Guillermo
 2006 *El papel de la familia en la protección social en América Latina*. Serie
 Políticas Sociales N° 120, Santiago de Chile, CEPAL.
- VENEZUELA
Ley de Protección de la Familia, la Maternidad y la Paternidad
Ley Orgánica para la Protección del Niño y el Adolescente
- VILLATORO, Pablo y HOPENHAYN, Martín
 2006 “El derecho a la educación. Una tarea pendiente para América
 Latina y el Caribe”. En CEPAL-UNICEF (2006) *Desafíos*. Boletín
 de la infancia y la adolescencia sobre los avances de los Objetivo
 de Desarrollo del Milenio, N° 3 Agosto de 2006

Mujeres adolescentes afectadas por la migración en Bolivia. Hacia políticas de protección de los derechos de hijos e hijas de migrantes

Claudio Santibáñez e Ivana Calle***

Resumen

El artículo aborda el problema de la migración, en consonancia con los efectos sobre los derechos de hijos e hijas de migrantes. Se sitúa en el marco de las llamadas “cadenas globales de cuidado” que, en este caso, se observan a partir de un trabajo de investigación realizado por UNICEF en el departamento de Cochabamba (municipios de Sacabamba y Capinota). En ellos, los niños y las niñas experimentan la migración materna bajo el influjo de carencias y vulneración de derechos.

Palabras clave

Migración, cadenas de cuidado, género, familia, derechos

Abstract

The article discusses the problem of migration, consistent with its effects on rights of migrant children. It is situated within the so-called “global care chains,” which in this case, are observed from a research conducted by UNICEF in the department of Cochabamba (Sacabamba and Capinota municipalities). In them, children experience maternal migration under the influence of deprivation and violation of rights.

Key words

Migration, Care, Gender, Family, Rights

* Claudio Santibáñez, Doctor en Economía. Universidad de Cambridge UK. Actualmente Jefe de Políticas de UNICEF, Bolivia. csantibanez@unicef.org

** Ivana Calle Rivaz, Licenciada en Comunicación Social, con estudios de postgrado en Género y Políticas Públicas. Actualmente Oficial de Género de UNICEF, Bolivia. icalle@unicef.org

Introducción

La migración es un fenómeno acentuado en Bolivia. Según datos oficiales, los migrantes bolivianos fuera del país alcanzan al 14% de la población total (estimaciones no oficiales duplican esta cifra). Muchos de los migrantes pertenecen a grupos socioeconómicos vulnerables de Bolivia, principalmente a poblaciones indígenas, donde la precariedad económica y la falta de protección social los obliga a migrar.

En la última década, la migración mostró un rostro femenino, expresado en la llamada “cadena internacional de cuidados”, donde miles de mujeres de países en vías de desarrollo migran a cuidar a niños y personas de la tercera edad a países desarrollados, dejando a sus propios hijos al cuidado de parientes, posibilitando el surgimiento de “familias transnacionales” o el “fenómeno social de los hijos que ‘quedaron atrás’” siendo éstos la población con aún mayores niveles de vulnerabilidad.

Este trabajo trata, precisamente, ese problema, en especial de las niñas adolescentes “dejadas atrás”, a fin de indagar su situación resultante de la migración de sus progenitores.

1. Migración, vulnerabilidad y adolescentes

Existen varias categorías de niños y adolescentes expuestos a una variedad de riesgos por su propia migración o la de uno o ambos padres. Todos enfrentan situaciones que impactan negativamente al ejercicio de sus derechos, a pesar que la propia migración es dada por variables que, de por sí, ya les afectan, convirtiendo a este fenómeno en causa y efecto de sus propias condiciones de riesgo y vulnerabilidad social.

Como parte de la agenda de políticas e investigación que vinculan migración con estrategias de protección social, UNICEF identificó varias categorías de situación infantil generada por el proceso migratorio (UNICEF, 2010): niños que migran con uno o con ambos padres, niños separados, niños no-acompañados, niños que migran sin documentación, y niños adolescentes que quedaron atrás (Recuadro 1).

Recuadro 1

Categorías de Niños y Adolescentes en el contexto de la Migración

- 1) *Niños que migran con uno o ambos padres.* A pesar que muchos adultos migrantes sigan dejando temporal o permanentemente a sus hijos, hay un aumento de los que migran con todos o algunos de ellos.
- 2) *Niños separados.* Son menores de 18 años, separados de ambos padres o tutores, aunque no necesariamente parientes. Muchos de éstos van al país de destino en busca de la reunificación familiar o por la regularización en casos en que sus parientes sean indocumentados.
- 3) *Niños no-acompañados.* Es un grupo particularmente vulnerable, ya que carecen del cuidado de adultos. Para el Comité de los Derechos del Niño, son niños y adolescentes apartados de padres o parientes, viéndose obligados a emigrar para escapar de guerras, pobreza o en busca de sus familias.
- 4) *Niños que migran sin documentación.* Al igual que los hijos de padres indocumentados, constituyen un grupo muy vulnerable con grandes restricciones de acceso a servicios de educación, asistencia médica u otros servicios sociales.
- 5) *Niños nacidos de padres migrantes en países de destino.* Sin importar si cuentan con la ciudadanía del país donde nacieron, son niños con riesgo de sufrir un impacto negativo por las leyes y políticas de migración que afectan a sus progenitores, siendo la separación familiar, por deportación de uno o de ambos padres, un riesgo latente.
- 6) *Niños y adolescentes que quedan atrás.* Muchos migrantes dejan a sus hijos en su país de origen, constituyendo éstos un grupo expuesto a potenciales impactos psicosociales adversos (discriminación, inseguridad, explotación infantil, marginalidad y pérdida total de protección social).

(UNICEF 2010)

El estudio de UNICEF demanda que la protección social a familias en general, y niños y niñas en particular, durante la migración debe adoptar un enfoque de género, toda vez que las políticas migratorias tienden a

restringir los desplazamientos de mujeres y niñas, a lo que se suma la habitual discriminación de género y la consecuente fragilidad de la situación de población femenina en la mayoría de los países, provocando una sostenida profundización de vulnerabilidad en las etapas de migración.

Mayormente, las trabajadoras migrantes realizan labores “típicas” para mujeres (trabajo doméstico, cuidado de niños y ancianos, prostitución, etcétera), conllevando una precaria situación en términos de remuneración, condiciones laborales, protección legal y reconocimiento social. De esta manera, el género actúa como un principio organizador del mercado laboral en países de destino, reproduciendo y reforzando los mismos patrones de género y de trabajo que existían en sus países de procedencia (es el caso de un fenómeno recién identificado como “cadena internacional de cuidado”, donde mujeres migrantes “exportan” sus roles de cuidado y servicio familiar en detrimento de la propia atención a sus propias familias, las que quedan bajo el cuidado de los abuelos, padres o hijas mayores).

2. Niñas-adolescentes e hipótesis del trabajo

Conforme a datos de ONUSIDA (2004) y UNFPA (2006), las mujeres entre 10 a 18 años son asumidas como niñas-adolescentes alcanzando, al presente, más de 600 millones en los países en desarrollo, donde una buena parte vive privada de servicios básicos y sometida a prácticas culturales y ritos que dañan su dignidad y derechos.

Contribuir a revertir tal situación exige, como primer paso, el empoderar a las niñas-adolescentes, mejorando su autoestima, su capacidad de decisión, el acceso a oportunidades y recursos, el de su existencia dentro y fuera del hogar, y la posibilidad de influir en la dirección del cambio social para crear un orden social y económico más justo a nivel nacional e internacional”.¹

Tal empoderamiento resulta un factor relevante para romper el ciclo de discriminación y violencia, como para avanzar en la promoción y ejercicio

1 Véase Departamento de Asuntos Económicos y Sociales, División de Población de NNUU (2011): “Lineamientos sobre el Empoderamiento de la Mujer” (www.un.org/popin/unfpa/taskforce/guide/iatfwemp.gd.html)

de sus derechos. Es fundamental comenzar a mirar a las niñas-adolescentes como sujetos de derechos y sujetos de cambio, y no como meros “objetos” de protección.

Como hipótesis de trabajo está el asumir *que las niñas-adolescentes bolivianas con padres que migraron enfrentan mayores riesgos y vulnerabilidad no sólo por el hecho de “haberse quedado atrás”, sino por su propia condición de género (que las hace aún más vulnerables a situaciones de violencia sexual y abuso), aspecto agravado por la ausencia de políticas públicas efectivas de protección de los riesgos sociales derivados de la ausencia de sus padres o tutores.*

3. Aproximación a la migración en Bolivia

Bolivia es un país con una larga tradición de movilidad humana, donde más de un tercio de sus habitantes habita en departamentos distintos al que nacieron, en tanto que cerca de un cuarto de su población (2,5 millones) reside fuera del país.

Migración interna

La migración interna está ligada a la rápida urbanización de las últimas dos décadas en las cuatro principales urbes del país: La Paz, El Alto, Santa Cruz y Cochabamba. Estas ciudades están constantemente en expansión por áreas rurales adyacentes, transformándolas en nuevos espacios metropolitanos.

Conforme al Instituto Nacional de Estadística (2002), en 1976 cerca del 20% de la población habitaba en un departamento distinto al que nació, en 1992 alcanzó al 28%, mientras que el 2000 llegó al 35%.

Migración externa

Si bien la migración hacia el exterior fue una constante en Bolivia, lamentablemente, no se cuenta con estudios detallados y sistemáticos sobre sus características económicas y sociales, lo que dificulta la elaboración de recomendaciones precisas para la definición de políticas públicas ante los

diferentes impactos que provoca. La mayor parte de las indagaciones hacen referencia a aproximaciones muy generales, sin definir los detalles necesarios que ayuden a la comprensión integral del fenómeno.

La tendencia de los estudios sobre la migración al exterior se centra en describir la movilidad social, tratando de conocer la cantidad de migrantes, las áreas de procedencia y los países de destino. Es así que se advierte que Cochabamba y Santa Cruz son los departamentos con mayor número de personas que optan por dejar el país, en tanto que Argentina, Estados Unidos, España, Brasil e Italia (en este orden) son los países elegidos por la mayoría de los migrantes bolivianos (Hinojosa, 2007, 2009; Caggiano, 2010; Arroyo, 2009; Roncken, 2009; Evangelista, 2007).

Perfil de la población migrante de Cochabamba

A partir de 2010, UNICEF comenzó a ejecutar un proyecto de investigación en Cochabamba que le permita contribuir al diseño de políticas nacionales y subnacionales de protección social a niños y adolescentes involucrados en el proceso migratorio.

Dicho proyecto pretende, a partir de un estudio sistemático a los trabajos de investigación existentes sobre el tema, además de efectuar trabajos de campo, identificar los aspectos conceptuales y metodológicos necesarios que contribuyan no sólo al conocimiento integral del fenómeno de migración en el departamento cochabambino, sino también a identificar los lineamientos de investigación más apropiados que ayuden a indagaciones más amplias y completas.

Se eligió a Cochabamba por ser el departamento con mayores promedios de migrantes en referencia a los demás departamentos. Migrantes cochabambinos están entre los primeros bolivianos que migraron a la Argentina. En Estados Unidos, constituyen el grueso de los paisanos ahí radicados, lo mismo que en España y en muchos otros países con presencia boliviana.

El investigador Carlos Foronda (2009) realizó un estudio para caracterizar y cuantificar la migración desde Cochabamba durante 2008-2009. Estableció que más del 11% de la población cochabambina reside en el

exterior,² mientras que la mitad (46%) de la población migrante proviene del Municipio del Cercado (donde se encuentra la ciudad capital).

Foronda muestra que los migrantes son relativamente jóvenes (más del 60% tienen una edad de 20-35), de ambos sexos y con un nivel educativo relativamente alto (70% terminó la educación secundaria). Muestra que el desempleo no es el motivo de la movilidad (el 76% de la población que migró tenía empleo), siendo más de la mitad (52%) eran casados. Existen más mujeres migrantes solas (43%) que hombres solos (40%).

De la población total de migrantes de Cochabamba, Foronda indica que el 58% escogió España, el 17% Argentina, 12% EUA, 5% Italia, 2% Brasil y 6% otros países; empero, la reciente tendencia migratoria es hacia España, país del destino del 90% de los migrantes actuales. Entre otros datos importantes, subraya una feminización del fenómeno, ya que las mujeres constituyen el grupo mayoritario de los que deciden salir del país.

4. Feminización de la Migración

Para la investigadora Cecilia Lipszyc (2004) la “globalización no sólo concierne al mercado de trabajo formal... sino también a las tareas de reproducción social y biológica, tradicionalmente adjudicadas a las mujeres. La fuerza del trabajo transnacional está estructurada, a niveles jerárquicos... sobre la división de trabajo en base a género donde las mujeres más pobres cumplen con las tareas domesticas y cuidan a los hijos de otras mujeres que, comparativamente, tienen más recursos materiales que aquéllas”.

Este es el caso de la nueva tendencia migratoria denominada “cadena de cuidado internacional”, donde las mujeres migran a países desarrollados

2 Del mismo modo, Hinojosa (2007, 2009) –basado en datos recolectados de registros de vacunación contra la fiebre amarilla (un sustituto para obtener datos sobre población migratoria de otros países) y datos estimando la migración a Argentina– estimó que el 10 por ciento de la población total de Cochabamba ha migrado en la última década. Esto constituye una parte muy importante de la población, aún más tomando en cuenta que el sustituto utilizado por Hinojosa subestima el número total de la población migrante ya que sólo incluye aquellos migrantes que migran legalmente a aquellos países que requieren certificación de vacunación contra fiebre amarilla.

para cuidar a ancianos y niños (véase Salazar, 2010; Román Arnez, 2009; Chirino, 2010). Paradójicamente esas mujeres migrantes dejan atrás a sus hijos y a los miembros de la familia con necesidad de atención (los parientes ancianos, discapacitados y crónicamente enfermos) bajo el cuidado de otras mujeres, generalmente a sus madres o sus hijas mayores (niñas-adolescentes). Lipszyc reconoce en esta situación una “feminización del trabajo transnacional” a través del surgimiento y desarrollo de un nuevo mercado de trabajo transnacional “estructurados en redes de mujeres cumpliendo tareas tales como servicio doméstico, cuidado personal y asistencia, vendedoras en la calle, personal de bares o restaurantes, o actividades reproductivas”.

El incluir un enfoque de género ayuda a comprender y desarrollar nuevos modelos de identidad femenina y familia, además de situar la caracterización del movimiento espacial de mujeres generada por las nuevas condiciones de la globalización, en especial por las nuevas ofertas y demandas del mercado de trabajo. Al surgir oportunidades laborales para migrantes en la provisión de cuidados, se libera de obligaciones a los Estados y familias de los países receptores a través del uso de mano de obra barata proveniente de los países en vías de desarrollo”.³

En el caso de Bolivia, no existen cifras oficiales sobre el volumen de la migración de mujeres, aunque mirando a Cochabamba, a través de la indagación anteriormente indicada, se observa una tendencia creciente hacia la feminización de la migración, especialmente a Europa, donde miles de mujeres comienzan a cumplir con sus obligaciones familiares *in absentia*, vía remisión de remesas.

Una observación interesante provenientes de esa indagación es que la feminización de la migración, mayormente a España e Italia, parece no sólo como reacción a la nueva demanda desde los países receptores, sino también como consecuencia de la feminización del trabajo en el país de origen, toda vez que el estudio muestra que el 2001 más de 30% de los hogares

3 Lipszyc (2004: 9) hace se refiere a tal aspecto citando al investigador W. Stefoni que afirma, “cuando la reproducción social en países desarrollados se satisface más mediante el mercado global que mediante el estado del bienestar, los países menos desarrollados terminan proporcionando un subsidio indirecto a los países desarrollados mediante el trabajo mal pagado o no pagado de mujeres”.

tenía un jefe de familia mujer. La madre se vuelve responsable no sólo de las tareas reproductivas, también de las productivas, siendo la migración una alternativa para cumplir esas responsabilidades por la insuficiencia de oferta de trabajo en el país.

5. Migración y Vulnerabilidad

“No es extraño que los niños y adolescentes sufran violaciones de sus derechos humanos, y experimenten abuso físico, sexual y psicológico no sólo de parientes o tutores en ausencia de sus madres que han migrado” afirman los investigadores (2007) y Roncken (2009), cuando analizan denuncias presentadas ante las agencias del Defensor del Pueblo⁴ de Cochabamba.⁵

En base al trabajo de campo en Cochabamba efectuado por UNICEF, se estima que del total número de casos relacionados a violación de los derechos de niños atendidos por el Defensor local de derechos de la niñez⁶, afecta a más del 40% de menores con padres migrantes⁷. Este porcentaje alto muestra la importancia enfrentar los impactos de la migración en la situación social y psicológica de los niños y adolescentes como parte de una estrategia de política pública.

Niños y adolescentes que “quedan atrás” son más vulnerables a la violencia, incluida la sexual. En la mayoría de los casos, las violaciones ocurren

4 Tales agencias se denominan ‘Defensorías del Pueblo’ y proveen asistencia legal y social para iniciar denuncias judiciales y para mitigar el daño social y psicológico a los niños. Las Defensorías reciben apoyo de UNICEF.

5 La investigación realizada establece la existencia de una falta de monitoreo y seguimiento de los procesos, siendo pocas las quejas que acaban con una sanción. Tal falta es atribuida a la precariedad de condiciones de las instituciones públicas encargadas (Defensor, servicios sociales, centros locales de salud o educación, policía, etcétera), a la par de carecer de planes y estrategias específicas de protección, sobre todo de menores con padres y madres que migraron.

6 A la fecha, el país cuenta con 303 Defensorías de la Niñez y Adolescencia en igual número de municipios de total de 353. Conviene señalar que la creación de tales fue promovido por UNICEF.

7 Tal incidencia deberá ser corroborada en los próximos estudios, con mayor información administrativa actualizada de las Defensorías.

dentro del hogar y son perpetrados por miembros de la familia (padre, tío o parientes a cargo).⁸

Los niños y adolescentes que quedan atrás también pueden sufrir algún trauma directo o indirecto en relación a los conflictos sobre su tutela. En los casos analizados por la investigadora boliviana Celia Ferrufino (2007), el 15% de las acusaciones en la Defensoría en Cochabamba correspondieron a conflictos de tutela, generalmente solicitada por los padres. Nuevamente la vulnerabilidad emerge ahora de la mano de una “migración intrafamiliar”, donde los niños migran de un hogar a otro, incluso a instituciones públicas, durante los conflictos de tutela.⁹

El trabajo de campo efectuado también muestra otro tipo de riesgos. Se constata que, en un 50% de casos, las madres migrantes dejan de enviar remesas luego de los primeros uno o dos años, o mandan remesas en cantidades insuficientes. En estos casos, los tutores (generalmente abuelos) están obligados a buscar los medios, abriendo así otra ventana de vulnerabilidad: los niños se quedan solos mientras los abuelos trabajan o, alternativamente, se unen a ellos en actividades laborales, desencadenando violaciones relacionadas al trabajo infantil.

6. Impacto de la migración en las familias

Cuando un miembro de la familia migra, las familias experimentan un proceso de duelo similar al sentido ante la muerte de un ser amado. Sin embargo, en el caso del “duelo” debido a la migración, la ausencia es de alguna manera ambigua porque la familia enfrenta la ausencia de un ser amado que aún existe. Esto causa angustia al individuo que “queda atrás”,

8 En el estudio realizado por Ferrufino (2007), se desmitifica el perfil de los infractores sexuales como individuos con algún tipo de desorden neurológico, criminales, o psicópatas, no relacionados con la familia o sus víctimas; al contrario, los infractores tienden a ser, en su gran mayoría, adultos que la víctima conoce bien.

9 Tales conflictos de tutela son expresión de otras formas de vulnerabilidad, expresado en la utilización de los niños por adultos como medio para atender sus propios problemas (sea para acceder a las remesas enviadas, revancha contra el cónyuge o para manipular a la madre migrante).

que puede ser reflejado en sentimientos oscilatorios entre el amor y el odio, ansiedad o sentimientos que hacen falta. En casos extremos, el individuo puede experimentar dolor físico que puede reflejarse en síntomas psicósomáticos (Chirino, 2010; Parrenas, 2005).

La separación produce una falla de funcionamiento que desorganiza la vida cotidiana, afectando el orden establecido de la familia y fomentando elementos para una crisis. Cosas familiares empiezan a parecer extraños o desconocidos, y nuevas prácticas desconocidas se funden en la vida familiar. Este proceso de ajuste es parte del duelo y el proceso de restaurar a sí mismo mediante la restauración interna y construcción externa de relaciones.

En el caso de niños y adolescentes, este proceso produce vulnerabilidades particulares y más complejas con impactos que deben ser estudiados con mayor profundidad. Por ejemplo, los sentimientos de amor y odio, el abandono o el sentirse no querido o nostálgico ante la separación con la madre resultan ser mucho más intensos que en los adultos. Estos sentimientos tienen impactos complejos y multi-direccionales, sobre el proceso de crecimiento y desarrollo de un niño.

Dentro del proceso de migración, también existe la posibilidad que la familia se desintegre como resultado de la incapacidad de hacer frente a la ausencia de uno o más de sus miembros que evita un apropiado proceso de “duelo”, restableciendo roles y deberes. Cuando los miembros de la familia afrontan con éxito la ausencia de uno de los suyos, pueden construir una familia transnacional que se ocupa de la ausencia física de un miembro migrante. Con la ayuda de nuevas tecnologías de comunicación y servicios de comunicación y transporte más asequibles (llamadas telefónicas, Internet, pasajes aéreos), el migrante no está aislado de los lazos familiares y mantiene una relación en la distancia, con roles nuevos o adaptados respecto a los que dejó, constituyendo un reto a los roles tradicionales de género (Chirino, 2010; Parrenas, 2005).

Para Chirino (2010), Guaygua (2010) e Hinojosa (2007, 2009), el fenómeno de la familia transnacional en Bolivia se está estudiando frecuentemente más, a fin de poder comprender la decisión de emigrar. Chirino estudió casos en Santa Cruz, uno de los tres polos expulsores más grandes de Bolivia (luego de Cochabamba y en paralelo con La Paz), encontrando

que la migración apoya proyectos de familia, que existía un nivel de educación por encima de lo normal de las familias y sus jefes de hogar, y que, el manejo de remesas y la existencia de nuevas tecnologías sobre información y comunicación (TICs), ayudaba a mantener relaciones internacionales a un costo relativamente económico.

Del trabajo de campo de los autores en Cochabamba, la idea de un proyecto de familia para mantener la vinculación de una familia transnacional no estuvo presente en la mayoría de casos de niños y adolescentes que quedaron atrás o en las entrevistas con oficiales sociales de las Defensorías. Lo que se detectó –pero que requiere confirmación mediante un análisis más representativo– es que cuanto más alto el nivel socioeconómico de una familia, más alta la posibilidad de que la migración fuera parte de un proyecto de familia y que la estructura familiar mutará a una transnacional.

7. Migración vista por la familia y los/as adolescentes

Municipios del estudio

A fin de estudiar la situación de adolescentes con padre o madre migrante, se ha trabajado con casos en las zonas rurales de Cochabamba mediante un método cualitativo que incluía entrevistas y discusiones de grupos focales (GFDs) con tutores, niños y adolescentes de 11 a 17 años de edad. Concretamente, se trabajó en los municipios de Sacabamba y Capinota, que son reconocidos por estar entre las áreas de con mayores índice de población migrante, siendo el destino principal España, Brasil y Argentina. Se entrevistó a tutores de niños y adolescentes que “quedaron atrás” que, en la mayoría de los casos, eran abuelos. También se consideró indagar en colegios y con oficiales de servicios sociales de protección.

Sacabamba tiene una población altamente dispersa, con servicios precarios de salud y educación y, de acuerdo a las autoridades escolares, tasas altas de deserción escolar. La Defensoría de Niños y Adolescentes está a cargo de atender a casos relacionados con la violación de derechos de los niños. Las Defensorías se manejan con asistencia financiera de UNICEF

y con la colaboración de la Oficina del Alcalde. La Defensoría atiende la mayoría de los casos de violencia contra mujeres, niñas y niños.

Capinota es una municipalidad más grande y urbanizada, donde los servicios públicos de salud y educación están mejor conectados. Tiene una Defensoría que atiende casos de violencia contra mujeres y niñas que, de acuerdo a sus registros, hay un porcentaje significativo de niños con padre o madre migrante (con un 60% aproximadamente). A pesar de este alto porcentaje, no hay ninguna política específica para hacer frente a la situación de los niños que “quedaron atrás”. Las Defensorías, en muchos casos, son las únicas instituciones visibles contra las violaciones, empero tienen muy poco financiamiento, con un oficial sin capacitación adecuada y sin posibilidad para ocuparse de los muchos casos que se presentan a diario.

Los programas educacionales y recreacionales para adolescentes son casi inexistentes. La escuela no cubre las necesidades de los adolescentes y, por lo tanto, son obligados a trasladarse a las áreas urbanas y peri-urbanas con mejores ofertas. Estos viajes les exponen a riesgos sociales como la violencia sexual, explotación sexual y laboral, atracos, agresión por pandillas, y reclutamiento para tráfico, entre otros.

Sacabamba y Capinota tienen una economía determinada por los ciclos de siembra y cosecha. Otras fuentes de ingreso provienen de la migración interna: los padres viajan por estación a zonas tropicales del país (valles donde ofrecen su mano de obra para sembrar y cosechar), obligando a un debilitamiento en el contacto con sus hijos. Esta migración también posibilitan un contexto de riesgo y vulnerabilidad, sobre todo de alcoholismo, violencia sexual y una alta incidencia de embarazo adolescente, incluso de ser reclutados por el narcotráfico, toda vez que Cochabamba es una región productora de coca, siendo el tráfico de drogas un problema presente.

Soledad y vulnerabilidad como constantes

Los grupos de adolescentes entrevistados fueron contactados mediante las Defensorías y organizados de la siguiente manera: dos grupos en Sacabamba (niños y niñas de 12 a 17 años) y dos grupos en Capinota (niñas y niños de 12 a 16). Estos niños estaban cursando los últimos niveles de la escuela

primaria y el primero de secundaria. Las entrevistas en grupo se llevaron en un ambiente de confianza y familiaridad para facilitar a los niños sus respuestas. En términos generales, este objetivo se cumplió, obteniendo información valiosa; sin embargo, durante las GFDs con los adolescentes de Sacabamba, éstos fueron tímidos, limitando sus respuestas.

El cuestionario incluyó un conjunto de preguntas con el objetivo de comprender la situación de los adolescentes, sus expectativas, sentimientos, miedos, aspiraciones y necesidades. Casi todos tenían un padre o una madre migrante fuera del país. Las preguntas indagaron sobre su situación actual y, con menor intensidad, sobre sus opiniones y sentimientos frente a la partida de sus padres.

Con el respaldo de los hallazgos teóricos y la literatura aplicada, se asumió y confirmó la percepción que el impacto de la migración de los padres responde a una experiencia completamente individual, determinada por las características de la personalidad, edad y sexo. Sin embargo, uno de los sentimientos y deseos más frecuentemente repetidos en las discusiones de los grupos focales era la necesidad de estar junto a la madre o padre alejado. Los entrevistados expresaron:

- “Quiero que vuelvan pronto. A pesar de que era un mal tipo, yo aún extraño a mi padre. El acostumbraba pegarme. A mi madre también” (Ciro, 16 años de edad).
- “Extraño mucho a mi madre. Yo lloro” (Joel, 12 años).
- “No es fácil vivir sin padre ni madre. Necesitas el cariño de madre y su cuidado amoroso” (Varios niños y niñas).
- “Mi vida hubiera sido mejor si hubiera tenido un padre y una madre” (Maritza, 17 años de edad).
- “Si mis padres estuvieran acá, yo tendría más control” (Ciro, 16 años de edad).
- “Extraño a mi padre, nos sentimos diferentes. Yo, que sólo tengo a mi madre y no a mi padre, siento envidia” (Maritza, 17 años de edad).
- “Cuando mi madre no está acá, me siento solo”. (Ciro 16 años de edad (niño)).
- “Extraño su cuidado amoroso” (hablando de su madre). Eduardo, 13 años de edad (niño).

- “No tenemos suficientes consejos para ayudarnos”. Irineo, 15 años de edad (niño).

Otros niños y niñas vivieron la experiencia de manera distinta. Por ejemplo, algunos afirmaron que se acostumbraron a la ausencia de sus padres (mayormente madres migrantes). Otros, sobre todo niños, declararon tener dificultades con sus tutores, y expresaron su disconformidad con la autoridad que se ejerce sobre ellos.

- “Yo no me siento triste, te acostumbras. Ellos se fueron cuando yo tenía 10 años. Yo casi no recuerdo, sólo cuando les hacía renegar. Ahora hago renegar a mi tío y tía, que me mandan hacer demasiado” (Vladimir, 14 años de edad).
- “Ya me acostumbré a estar sin mi mamá. Si ella vuelve eso está bien, nada más. Uno se acostumbra a vivir sin su madre” (Eduardo, 13 años de edad).
- “No necesito a mi padre” (Víctor, 14 años de edad).
- “No quiero que mi mamá vuelva, porque allá [en el país de destino] ellos ya tienen todos su papeles [regularizados]” (Vladimir, 14 años de edad).
- “Mis hermanos están fuera de control, por eso quiero que vuelvan acá” (Maribel, 16 años de edad).
- “Definitivamente, me gustaría vivir con mi madre, aunque ya no la extraño, ya me acostumbré” (Víctor, 14 años de edad).

Como se observa, la figura de la madre aparece repetidamente en los testimonios de los adolescentes. A fin de examinar este tema, es fundamental hacer referencia a la noción de familia firmemente fijado en la sociedad boliviana, donde la madre es una figura esencial, relacionada estrictamente a roles reproductivos. Se observa también que la figura del padre en estos casos es casi inexistente.

Debe también reconocerse la existencia de un refuerzo ideológico social de la figura de la madre como la persona fundamental, incluso como responsable exclusiva de la sobrevivencia familiar y de su bienestar (Salazar, 2010), lo que causa un impacto ambiguo sobre la comprensión del fenómeno migratorio. Por un lado, se alienta a las madres –y son valoradas

positivamente— a migrar para mejorar las condiciones de su familia, pero por otro se las critica por “abandonar” sus hogares, hijos y cónyuge.

Empero, esa percepción, conforme a (Chirino (2010), Salazar (2010) y, Paiewonsky (2007), produce interpretaciones sesgadas de datos de investigación sobre migrantes. UNICEF (2006) puso de relieve los problemas de calidad referidos a las fuentes de la información, a la confiabilidad y validez de los instrumentos de medición, y problemas de comparabilidad en los estudios. Bryant (2005) destaca las dificultades asociadas al uso de diseños longitudinales (que impide la visualización de la evolución de los fenómenos en el tiempo), a problemas de muestreo (en particular el uso de muestras no-probabilísticas) y, ante todo, la ausencia de grupos de control (Paiewonsky, 2007).

Lo anterior es relevante para el estudio realizado, puesto que hace perceptibles las limitaciones. Pese a que, como en estudios similares, se encontró impactos negativos de migración en los adolescentes que “quedaron atrás”, el estudio no utilizó grupos de control (niños con padres no-migrantes, por ejemplo); en consecuencia, existe el riesgo de concluir erróneamente la existencia de efectos netos de migración sobre niños y adolescentes que “quedan atrás”. Es importante el considerar posibles sesgos de las conclusiones por la no existencia de grupos de control o análisis puesto que evitará generalizaciones e incrementar esfuerzos para generar un conocimiento mayor exigiendo datos representativos.

8. Roles de género en la migración de madre y/o padre

De acuerdo a los testimonios recogidos en Sacabamba y Capinota, niñas y niños adolescentes experimentaron los efectos de la migración del padre y/o madre de acuerdo a los roles de género que tradicionalmente se les asigna. Las niñas tienen mayor facilidad para expresar sus sentimientos sobre la ausencia, mientras que los niños tienden a poner buena cara, pero cuando se les pregunta con más detalle, la mayoría expresa deseo y afecto (aunque con alguna dificultad y apatía). Aunque algunos niños quieren

negarlo, ellos también tienen dificultad en enfrentar la ausencia de sus padres.

Durante la discusión del grupo focal se solicitó a las niñas adolescentes escribir y dibujar sus sentimientos respecto a la ausencia de sus madres.

“Cuando estaba acá mi madre, me sentía feliz, contenta. Ella me daba amor. Cuando lloraba ella me decía: ‘hijita no llores, estoy aquí, yo te cuidaré, siempre estaré contigo...’

Te amo mamá.

Tu hija, Daniela” (12 años de edad)

“Cuando mis papás estaban acá, estaba feliz. Cuando tenía una herida, mi mamá me curaba. Entonces, yo jugaba con mis papás. Ella me daba afecto, ella me daba amor y me cuidaba.

Te amo, mamá.”

Nelvi (12 años de edad)

“Cuando estaba con mi madre y padre, era feliz, alegre. Ellos me amaban y cuidaban. Cuando estaba enferma, me llevaban al médico. Yo me sentía muy feliz y los amaba mucho.”

Lizeth(12 años de edad)

La experiencia de la migración tiene distinciones de género que se reflejan en las percepciones de los niños:

“Es más difícil para las niñas que tienen madres que viven en el exterior. Son niñas, son más débiles que los hombres.” (Eduardo, 13 años).

“Las mujeres sufren, los hombres no, sólo a veces” (Cléber, 13 años).

En general, el trabajo de campo indicó que las vulnerabilidades, riesgos y peligros también son determinados por las condiciones de género en una sociedad caracterizada por episodios continuos de violencia contra mujeres y niñas. Esta percepción fue corroborada por oficiales de las Defensorías y oficiales públicos de Asuntos de la Mujer, que arguyeron que las niñas adolescentes con padres migrantes experimentan una incidencia

significativamente más alta de violencia sexual comparada con niñas con padres no-migrantes¹⁰.

Los riesgos identificados por los participantes en las GFDs mostraron asociación con vulnerabilidades relacionadas con género, puesto que los riesgos descritos por las niñas tenían relación con temas sexuales, mientras que los descritos por los niños tenían relación con la seguridad física.

“Por su cara y conducta puedes ver quienes no tienen a su mamá acá. Pueden salir hasta tarde ...no hay quien los controle. Salen a cualquier momento. No hacen sus tareas. Esto es peligroso para niñas porque las pueden violar y para niños también es peligroso. También les pueden violar o asaltar...” (Eduardo, 13 años de edad).

“Definitivamente ellos me querían hacer entrar en una pandilla. Tienen 13, 14 años y son borrachos, y me querían llevar también. Los ignoramos. Ellos iban a pelear en el Kilómetro 9, pero mi tío me tenía bien vigilado” (Vladimir, 14 años de edad).

En el segundo GFD en Sacabamba parte de la discusión se centró en la fuerza, seguridad y las oportunidades de encontrar trabajo. En este grupo existía consenso en que las niñas enfrentan más riesgos en el proceso de buscar trabajo o trabajando, ya que pueden ser víctimas de abusos sexuales. Los chicos se consideran con mayores posibilidades de encontrar trabajo y que tienen la fuerza necesaria para sobrevivir.

“Es más difícil para las chicas si no tienen a su papá o mamá, hay más trabajo para chicos, además hay más riesgos para las chicas cuando trabajan” (Cléber, 13 años de edad).

“Es menos difícil para chicos porque ellos se pueden defender” (Eduardo (13 años de edad).

10 Argumenta que otras características observadas entre niñas adolescentes con padre migrantes son el surgimiento de historias de amor muy intensas y tormentosas que les puede llevar a situaciones de riesgo tales como el embarazo adolescente o violencia. El investigador encuentra que la situación de soledad/abandono y los sentimientos de falta de afecto de las niñas son una causa fundamental de estas relaciones.

9. Niñas adolescentes y abuelas como responsables

En los grupos analizados, la mayoría de niños y niñas adolescentes tenían madres quienes migraron, principalmente a España, para trabajar, en la mayor parte de los casos, en el campo de los cuidados. En el país de origen, la “cadena de cuidado” la sostienen las propias hijas adolescentes, que atienden a sus hermanos y hermanas menores, conjuntamente con sus abuelas.

Esto implica un sacrificio físico y emocional muy alto, además de renunciar a las oportunidades de estudiar, crecimiento personal y tiempo libre. En todos los GFDs se compartió historias y experiencias de vida de niñas adolescentes que demostraron cómo, desde temprana edad, las niñas se encargaban de cuidar a sus hermanos menores. Estos cuidados existían no sólo en horas de colegio sino que algunas tuvieron que abandonar la escuela para cuidar a sus hermanos y hermanas.

“Yo lavo la ropa de mis hermanos menores. Les ayudo con sus tareas, les digo que no hagan enojar a nuestro papá... Quisiera que volviera mi mamá, especialmente cuando me enojo con mis hermanos... a veces los quiero matar, pero entonces los extrañaría” (Maribel, 15 años de edad).

La migración también produce responsabilidades y cargas adicionales asumidos por los abuelos a cargo de los hijos de sus hijos o hijas migrantes. Son las abuelas las que, preferentemente, asumen tareas de cuidados, aún a edades muy avanzadas, como fue el caso de casi todos los tutores entrevistados. Se entrevistó a abuelas mayores de 65 años (incluso una de 90 años), en un país donde la esperanza de vida para mujeres está en ese rango aproximado.

Las condiciones de vida son mayormente de pobreza rural. Casi todos los tutores mayores eran analfabetos, y no podían apoyar adecuadamente a sus nietos con sus tareas. Algunos se quejaron de la desobediencia de los niños, y una mayoría afirmó que el estado o la municipalidad no prevé apoyo adecuado o programas de ayuda para la crianza de los niños. Finalmente,

aunque las remesas variaban, los abuelos se quejaban que, en general, no cubrirían las necesidades, debiendo ellos de trabajar.

“El suegro está cuidando. Era malo, pero ahora se hace cargo, él prepara la comida...” (Abuela Gregoria, 90 años de edad).

“Vivimos con ocho nietos de tres de mis hijos. Dos hijos viven en España y otro está en la cárcel. Mis hijas en España me mandan dinero. Mis nietos tienen 15, 12, 11, 10, 8 y 5 años respectivamente” (Abuelos Luciano y Rufina, 67 años de edad).

“Estoy a cargo de los cuatro hijos de mi hijo. El mayor tiene 10, luego siguen de 8, 5 y 3 años respectivamente. Son tres varones y una mujer. La niña tiene 8 años. Su padre vivía en Argentina pero volvió y ahora está trabajando en el ‘trópico’ [fuera de la ciudad]. Su madre sigue en Argentina. La pareja sigue juntos. Su madre va y viene de Argentina” (Abuela Pascuala, 63 años de edad).

“El problema económico es lo peor” (Abuela Gregoria, 90 años de edad).

“Estoy cuidando a seis nietos, tres niños y tres niñas. El mayor tiene 20 años y el menor, 4. Tengo dos hijos en España” (Abuela Felicia, 65 años de edad).

“Yo contribuyo a mantener a las wawas vendiendo refrescos. Cuando se acuerdan (la hija y cónyuge migrantes) me mandan dinero. Felizmente, las wawas no se enferman. Si fueran a enfermar no sé que haría. No tengo marido. Yo vivo de la venta de refrescos” (Abuela Pascuala 63 años de edad).

“Es una alegría tenerlos pero al mismo tiempo sufro por ellos, porque no tengo lo suficiente para mantenerlos bien. Siento pena por ellos” (Abuela Pascuala, 63 años de edad).

10. Políticas públicas y protección social

Por el trabajo efectuado, se confirma la urgente necesidad para que las políticas en general cambien de dirección. Tienden a trabajar con niños

vulnerables como víctimas y no sujetos de cambio que necesitan ser empoderados con sus derechos. Políticas de salud, educación o de protección no identifican a los niños que quedaron atrás como una población particular con necesidades particulares. Las políticas para esta población adopta enfoques que “victimizan” y asumen a los sujetos como individuos pasivos, reforzando sus vulnerabilidades y perdiendo oportunidades para desarrollar sus habilidades para la vida y desarrollo.

En el área rural se confirmó que las políticas públicas orientadas a las niñas y niños que “quedaron atrás” no deben centrarse sólo en servicios de salud, educación o protección. El proceso migratorio impacta al centro del mecanismo psico-emocional de estabilización del individuo, ejerce un poder desestabilizador que trabaja en contra del desarrollo integral adecuado de la persona. Así, cualquier estrategia de protección social y políticas relacionadas orientadas hacia los niños que “quedaron atrás” en general, y hacia niñas adolescentes en particular, debe incluir su empoderamiento y desarrollar acciones que estructuran los proyectos de vida de los niños, como una dimensión necesaria de un paquete de protección.

Tal empoderamiento debe expresarse en la des-idealización de la madre y de la propia familia (Chirino, 2010), a fin de dejar espacio para comprender la realidad más eficazmente. Las políticas deben hacer frente al sentimiento culturalmente cargado de quedar solos en los niños, ya que puede derivar en creencias erróneas, generando disfunciones mentales que impiden la expansión de sus oportunidades.

Los adolescentes siguen formando parte de una familia, una familia transnacional. Las políticas deben reconocer y trabajar con esta nueva estructura y promover el uso de tecnologías, redes sociales y prácticas sociales y económicas que fortalecerán las relaciones familiares bajo esta nueva realidad estructural.

Las políticas deben trabajar en las causas fundamentales de la migración y sus efectos, proveyendo a niños y adolescentes de mecanismos preventivos. Tienen que trabajar en mejorar la otorgación de igualdad de oportunidades entre ellos, como también haciendo visibles los riesgos y necesidades particulares de los más vulnerables, de manera a cerrar brechas sociales entre la propia población.

11. Conclusión y Recomendaciones

Con la hipótesis de trabajo en asume que las niñas adolescentes que “quedaron atrás” tenían vulnerabilidades particulares, asociadas a ser hijas de padre o madre migrante, mediante una revisión de la literatura, entrevistas con expertos, y el trabajo de campo se confirma, en términos generales, que las niñas adolescentes enfrentan mayores vulnerabilidades en cuanto niñas que “quedan atrás”. No obstante, el alcance de tal vulnerabilidad, aún no fue precisado, requiriendo estudios comparativos adicionales.

Por el estudio se observa que el fenómeno de la migración es considerable, ameritando mayor atención pública a través la elaboración de una estrategia de protección social. En términos generales, la investigación concluye en lo siguiente:

1. Niñas adolescentes que “quedan atrás” en Cochabamba (área expulsora de migrantes más importante en el país) tienen, en su mayoría, una madre migrante, revelando el fenómeno de la feminización de la migración. Tal feminización incluye otros fenómenos socio-demográficos, tales como: establecimiento de sustitutos de tareas de cuidados, reconstitución de la estructura familiar, así como nuevas obligaciones y cargas económicas para los niños que “quedan atrás” y sus tutores.
2. Las niñas adolescentes que “quedan atrás” no viven en condiciones de extrema pobreza. En general, migrantes y sus familias no pertenecen al quintil más pobre de la población, ya que la migración exige de competencias particulares (redes sociales y capital humano), inexistentes en la población extremadamente pobre. Empero, las adolescentes están sujetas a enfrentar riesgos sociales mayores al promedio, según su estrato socioeconómico.
3. En particular el estudio identificó tres amenazas concretas para las niñas adolescentes que “quedan atrás”: 1) mayor riesgo de experimentar violencia sexual; 2) mayor riesgo de embarazos; y 3) mayor riesgo de asumir tareas de cuidados y deberes dentro del hogar que no corresponden a su edad.

4. Hacen faltan políticas públicas y una red de protección social. Se encontró estructuras locales como las Defensorías o centros legales que manejan casos de violaciones de derechos de los niños relacionados con la migración, pero no forman parte de una política explícita para hacer frente a los efectos de la migración).¹¹ Son totalmente insuficientes para hacerse cargo de la cantidad de casos y acciones de protección social que requieren los niños y adolescentes que quedaron atrás (incluso, los servicios de salud y de educación no tienen programas orientados a “familias transnacionales”).

El estudio recomienda una estrategia de tres ejes a ser trabajada estrechamente con las agencias públicas involucradas en la toma de decisiones políticas: en primer lugar, establecer una agenda de investigación que cuantifique el fenómeno migratorio en Bolivia. Los conceptos, hallazgos e impactos estudiados deben contar con un peso y significado nacional y regional diferenciado. A pesar de que la investigación sobre migración y poblaciones vulnerables está creciendo y generando preguntas y respuestas importantes, es necesario un análisis comprensivo de los resultados que permita evaluar la profundidad y alcance del problema y elaborar políticas.

En segundo lugar, la agenda de investigación debe analizar y diferenciar dos tipos de vulnerabilidades de niños y adolescentes que “quedaron atrás”: las referidas a emociones internas y las relacionadas al contexto social. Hay mayor vulnerabilidad para niños y niñas que “quedan atrás”,

11 Una lista de las instituciones a cargo de la protección de la niñez y que pueden jugar un papel importante en la discusión de una estrategia de protección social basado en la niñez puede incluir a los servicios siguientes:

- Defensoría de la niñez y adolescencia (DNA)
- Servicio Departamental de Gestión Social-SEDEGES (o instancias técnicas departamentales)
- Juzgado de la niñez y adolescencia
- Fiscalías de la niñez y adolescencia
- Viceministerio de Igualdad de oportunidades
- Consejo Nacional de la Niñez y adolescencia
- Comisión de la Niñez y adolescencia del Consejo Departamental
- Comisión Municipal de la Niñez y Adolescencia

puesto que muchas seguridades básicas internas se debilitan por la falta del padre o madre. Este debilitamiento puede actuar como determinante de riesgos mayores, sobre todo de violencia o abuso sexual, así como el uso inapropiado del espacio de libertad o auto-determinación que disfrutaban por la ausencia de una tutela efectiva. También, existen riesgos sociales directos de vulnerabilidad estrictamente relacionado con la existencia de un padre migrante: mayor probabilidad de la descomposición familiar, empobrecimiento y desnutrición.

En tercer lugar, la estrategia debe trabajar con un enfoque institucional y abogar en base a evidencias para mejorar la red de protección social para familias migrantes. En particular, se necesita un mapeo institucional que muestre las fallas de los servicios públicos en relación a la atención de demandas sociales y necesidades detectadas para la protección social de familias migrantes.

Finalmente, conviene indicar que el estudio sirve como presentación del caso para una mayor investigación, a la vez que da argumentos para involucrar a los tomadores de decisiones en un mayor esfuerzo.

Bibliografía

- ARROYO, Marcelo
2009 *La Migración Internacional: una opción diferente frente a la pobreza.* Fundación PIEB: La Paz, Bolivia,.
- BLANES, José
2006 *Áreas metropolitanas en clave de desarrollo y autonomía.* ILDIS: La Paz, Bolivia.
- BRYANT, J.
2007 *Los impactos de la migración en los hijos e hijas de migrantes: Consideraciones conceptuales y hallazgos parciales de los estudios del INSTRAW.* Ponencia presentada por Denise Paiewonsky, Consultora del INSTRAW, en el Seminario-Taller Familia, Niñez y Migración. Quito, 26-28 de Febrero, 2005.

- CASANOVAS, Roberto
1981 *Migración interna en Bolivia: Origen, magnitud y principales características*; monograph, Ministerio del Trabajo de Bolivia.
- CAGGIANO, Sergio
2010 *Del Altiplano al Río de la Plata: La migración aymara desde La Paz a Buenos Aires*. FLACSO, Quito-Ecuador.
- CHIRINO, Fabiana
2010 *Huellas migratorias: Duelo y religión en las familias de migrantes del Plan Tres Mil de la ciudad de Santa Cruz*. Fundación PIEB: La Paz, Bolivia.
- EVANGELISTA, Jorge
2007 *Miradas sobre la Migración Boliviana*. Capítulo Boliviano de Derechos Humanos: La Paz, Bolivia.
- FERRUFINO, Celia
2007 *Los Costos Humanos de la Emigración*. Fundación PIEB: Bolivia, 2007.
- FORONDA, Carlos
2009 *Migración Transnacional en Cochabamba*. http://www.pieb.com.bo/seguero/migracion/pm_foronda/
- GUAYGUA, Germán
2010 *La Familia Transnacional: Cambios en las relaciones sociales y familiares de migrantes de El Alto y La Paz a España*. Fundación PIEB: La Paz, Bolivia.
- HINOJOSA, Alfonso
2009 *Buscando la Vida: Familias bolivianas transnacionales en España*. CLACSO coediciones: La Paz, Bolivia.
2007 “Líneas Temáticas de la Migración”, en Jorge Evangelista, *Miradas sobre la Migración Boliviana*; Capítulo Boliviano de Derechos Humanos: La Paz, Bolivia.
- INE Instituto Nacional de Estadísticas de Bolivia
2002 *Encuesta Mecovi*, La Paz-Bolivia
- LIPSZYC, Cecilia
2004 *The Feminization of Migration: Dreams and realities of migrant women in four Latin American countries*; monograph, Urbal: Montevideo, Uruguay.

- PARRENAS, Rachel Salazar
 2005 *Children of Global Migration: transnational families and gendered woes*. Stanford University Press: Stanford.
- PAIEWONSKY Denisse
 2007 *Los impactos de la migración en los hijos e hijas de migrantes: Consideraciones conceptuales y hallazgos parciales de los estudios del INSTRAW*. Seminario-Taller Familia, Niñez y Migración. Quito-Ecuador.
- RONCKEN, Theo
 2009 *La Vecindad que no Viajó: Migración internacional y desarrollo comunitario en zonas periurbanas de Cochabamba*. Fundación PIEB: Cochabamba, Bolivia.
- ROMÁN, Arnez Olivia
 2009 *Mientras No Estamos: Migración de mujeres-madres de Cochabamba a España*. Centro de Estudios Superiores Universitarios: Cochabamba, Bolivia, 2009.
- SALAZAR, Cecilia y otras
 2010 *Migración, Cuidado y Sostenibilidad de la Vida*; CIDES-UMSA eds.: Bolivia.
- SANDOVAL, Godofredo
 2010 *Rasgos del proceso de urbanización de las ciudades en Bolivia*"; en "Sociólogos en los umbrales del siglo XXI. Edobol: La Paz, Bolivia.
- UNAIDS
 2004 *Seen But Not Heard... Very Young Adolescents Aged 10-14 Years*. Geneva.
- UNFPA and the Population Council
 2006 *Investing When It Counts. Generating the evidence base for policies and programmes for very young adolescents. Guide and Toolkit*. New York. http://www.unfpa.org/upload/lib_public_file/583_filename_investing.pdf
- UNICEF
 2010 *Social Protection for Children and Adolescents in the Context of Migration*; monograph, Unicef Headquarters: New York-EUA.

- 2007 *The impact of international migration: what happens to children left behind in selected countries of Latin America and the Caribbean*; UNICEF DPP Working Papers, May 2007: New York-EUA.
- UNICEF, ILO, UNESCO, UNFPA, OIT, WHO
- 2009 *Girl Power and Potential: A joint programming for fulfilling the rights of marginalized adolescent girls. The United Nations interagency task force on Adolescent girls.*
- UNITED NATIONS
- 2007 *Agreed Conclusions on the Elimination of all Forms of Discrimination and Violence against the Girl Child-C5W51. Advance Unedited version.* Commission on the Status of Women Fifty-first session, March 2007.
- UN Joint Statement
- 2010 *Accelerating Efforts to Advance the Rights of Adolescence Girls: A UN Joint Statement.*
- URQUIOLA, Miguel
- 1999 “*Población y Territorio*”; en *Bolivia en el Siglo XX*; Club de Harvard: La Paz, Bolivia.
- YEATES, Nicola
- 2005 “*Global Care Chains: A critical introduction*”; *Global Migration Perspectives* 44, September; GCIM: Switzerland.

La lectura comprensiva de textos narrativos en primeros lectores en contextos de interacción en el aula: una estrategia para la formación en valores

*Claudia Duque Aristizábal**, *Amalia Ovalle Parra*** y *Fabio Andrés Bastidas****

Resumen

En este artículo se presenta una revisión de la literatura respecto a la lectura comprensiva en lectores iniciales y el uso de los cuentos como una herramienta para promover valores a partir de la interacción adulto-niño alrededor del texto en contextos de aula. El interés por abordar la comprensión de los valores presentes en un texto en esta población se debe a los hallazgos que se han hecho sobre el papel decisivo que tiene en la vida del individuo la forma en que realiza sus aproximaciones iniciales a la lectura y a los valores.

Palabras clave

Lectura, Comprensión, Narraciones, Interacción, Valores.

Abstract

This article presents a review of the literature on reading comprehension in early readers and the use of storytelling as a tool to promote values from the adult-child interaction around text in classroom contexts. The interest is to understand the values in a text in this population

* Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia y Magíster en Psicología de la Universidad del Valle. Investigadora grupo EDAFCO. Programa de Psicología de la Universidad de Ibagué-Colombia. claudia.duque @ unibague.edu.co.

** Psicóloga de la universidad de Ibagué, asistente graduada de investigación del grupo EDAFCO, del Programa de Psicología de la Universidad de Ibagué. amalia.ovalle @unibague.edu.co

*** Licenciado en Lenguas Modernas de la Universidad de Cundinamarca-Colombia. Estudiante Maestría en Educación Universidad del Tolima. fab27@hotmail.com

is due to findings that have been made on the crucial role it has on the individual's life the way it conducts its initial approach to reading and values.

Key words

Reading, Comprehension, Stories, Interaction, Values.

Introducción

Diariamente los seres humanos se enfrentan a textos que invitan a ser interpretados por un lector y la lectura que se hace de estos, configura unos modos de relación con nosotros mismos, los otros y el mundo en general (Duque, Vera y Hernández, 2010:35). Por lo mismo, una lectura comprensiva es fundamental ya que permitirá que el lector asuma un papel activo rellenando una serie de espacios vacíos que deja el texto. En los primeros lectores los textos narrativos son una vía privilegiada para el acercamiento a la lectura y para lograr otros fines, como la formación en valores.

Desde las concepciones de lector, Eco (1996) plantea que toda ficción narrativa es necesaria y fatalmente rápida, porque aunque el autor construya un mundo con sus acontecimientos y sus personajes, de este mundo no puede decirlo todo. En este sentido, la principal operación mental que se debe hacer durante la lectura del texto narrativo para lograr su comprensión es la inferencia, ya que ésta le posibilita llenar esos espacios que quedan a partir de lo explícito en el texto. Pero para lograr la comprensión inferencial es fundamental primero entender lo explícito en el texto, es decir, la comprensión literal (Jurado, Bustamante y Pérez, 1998).

Si bien desde las políticas educativas nacionales se considera que el niño debe empezar a leer y escribir al ingresar al primer grado de básica primaria (Ministerio de Educación Nacional –MEN– 2006, 2003, 1998), actualmente se admite que los años anteriores a la escolarización y el preescolar determinan parcialmente el éxito en la lectura, no sólo como decodificación sino primordialmente como búsqueda de los sentidos del texto. De allí que las experiencias iniciales del niño con el lenguaje escrito sean decisivas en su posterior acercamiento a la lectura.

Dentro del documento de los estándares curriculares del MEN, se especifica que los estudiantes de transición en el área de lengua castellana deben comprender los textos que le narran y relacionarlos con su entorno. (Alcaldía Mayor de Bogotá –AM– y Secretaría de Educación, –SE– 2004; MEN, 1998). Una forma de lograr comprender los textos y relacionarlos con el entorno, es comprendiendo los valores explícitos e implícitos presentes en un texto narrativo.

Las narraciones leídas o escuchadas ayudan a nuestra construcción como personas; tal como afirman Sánchez y Yubero (2004:89): “se podría decir del conjunto de lecturas que configuran parte de nuestro intertexto lector que han sido, en buena medida, protagonistas de nuestra formación como personas, que han estado estrechamente vinculadas al propio proceso de aprendizaje de los valores sociales emergentes de nuestra cultura y que han servido para que lleguemos a formar parte del engranaje social”.

La etapa en la que están los lectores iniciales es crucial para la educación en valores (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2000), siendo la lectura un valor en sí misma, y además un medio para acceder a otros valores (Sanchez y Yubero, 2004; Yubero, 2007). Por lo anterior el papel del adulto educador como mediador entre el niño y el texto para buscar la comprensión de los valores implícitos y explícitos presentes en un cuento en contextos de interacción en el aula es fundamental. El interés está en contextos educativos escolares porque aparte de los padres, los docentes que trabajan con la primera infancia tienen un gran compromiso, pues estos se convierte para el niño de preescolar en una figura central para promover su desarrollo cognitivo y personal-social.

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente planteado, es importante estudiar la comprensión de los valores presentes en textos narrativos en los primeros lectores (niños de preescolar y primero de primaria) y el papel de los adultos como educadores en la formación en valores haciendo uso de los cuentos en contextos de interacción en el aula. Aunque actualmente hay amplia información acerca de la comprensión textual, la lectura y formación de valores en los lectores iniciales; es poco lo que se encuentra respecto a cómo los lectores iniciales comprenden los valores implícitos y explícitos

presentes en el texto narrativo y el uso de los cuentos para la formación en valores en contextos de interacción en el aula.

1. Desarrollo moral del niño de 4-6 años

Para poder abordar la comprensión lectora y de valores en niños de preescolar, es importante tener en cuenta su desarrollo cognitivo y social. Si se entiende al niño como un ser multidimensional, desde la psicología educativa el interés por estudiar los procesos y situaciones escolares, no puede dedicarse sólo al abordaje de la dimensión cognitiva, ya que otras dimensiones, como la personal-social, son fundamentales para que un niño tenga calidad de vida; de hecho, el bienestar emocional está asociado con “mejores aprendizajes y un pensamiento más creativo y autónomo” (Seligman, Gillam, Reivich & Linkins, 2009: 295); por lo mismo habría que volcar la atención también a las otras áreas de desarrollo del niño para contribuir en la formación de ciudadanos con bienestar. Además debe entenderse que lo cognitivo no está desligado de lo personal social y viceversa, sino que por el contrario, avances en un aspecto favorecen progresos en el otro y la comprensión lectora y de valores depende de ambas áreas.

Los niños de cuatro a seis años se caracterizan por unos logros a nivel evolutivo que le permiten ser más independientes al conocer y comprender el mundo que les rodea. El desarrollo cognitivo se caracteriza por el surgimiento y complejización de una serie de competencias para la comprensión del mundo tales como esquemas, marcos, guiones y gramáticas (Perinat, 2003). Los niños empiezan a adquirir estas plantillas mentales a partir de la estructura de historias simples y utilizan estos esquemas o gramáticas (Flavell, 2000).

Por otra parte, hay un progreso enorme en todos los aspectos de la capacidad de comunicación, asumiendo dos funciones principalmente: la de informar y controlar el comportamiento de quien escucha. Los niños en edad preescolar son capaces de responder apropiadamente a actos comunicativos hechos por otros, tanto informativos como orientados al control, de enviar ambos tipos de información a otros, y a sí mismos. Esta última está relacionada con la creciente habilidad de autocontrol al resistir la tentación y demorar la gratificación (Flavell, 2000).

Respecto al desarrollo del razonamiento moral, como parte del área social y cognitiva, los psicólogos encontraron pruebas a comienzo de la década de los 90, con relación a la capacidad de los niños desde los tres años, de discriminar entre faltas morales (golpear o robar) y convenciones sociales (se tiene que decir por favor). A los cinco años, mantendrían con firmeza convenciones morales, aun cuando una autoridad sostuviera lo contrario (Keller & Rentschler, 2008). Dicha capacidad se arraiga no solo en la razón, sino también en el campo de los sentimientos (Tangney, et al. 2007; Findlay, et al. 2006). Además de acuerdo a los estudios realizados por Turiel y Smetana (1984) y Turiel (2002), a los 4 años las subclases de lo moral y lo convencional están bien diferenciadas. En una edad temprana como los 4 años, los niños tienen normas para lo correcto e incorrecto, estas normas están relacionadas con deberes del hacer o no hacer, referidos ente todo, a la evitación del daño y la ayuda a otros (Villegas, 2008).

Un cierto potencial de empatía se encuentra ya presente en el niño desde su nacimiento, pero el entorno en el que crece influye en su percepción moral; La empatía es un logro de niños entre los 3 y 5 (MEN, 2009). Con el paso de los años, la razón adquiere una progresiva importancia: en paralelo a la evolución de sus capacidades, los niños van aprendiendo a reflexionar éticamente sobre su conducta (Keller & Rentschler, 2008).

Durante mucho tiempo los psicólogos admitieron que la capacidad para establecer relaciones sociales dependía, sobre todo de la madurez cognitiva (Candee & Kohlberg, 1987), pero en la actualidad se ha cristalizado la creencia de que para el desarrollo moral de un niño importa en particular su capacidad de empatía (Findlay, Girardi & Coplan, 2006; Tangney, Stuewig & Mashek, 2007).

2. Formación en valores: Instancias gubernamentales y educación

El ingreso del niño a la educación preescolar constituye un hecho importante en su desarrollo, si se tiene en cuenta que los contextos juegan un papel central en éste (Hojholt, 2005), no solo por la adquisición y refuerzos de

nuevos aprendizajes, sino por la socialización con otras personas diferentes a su familia. Como plantea Perinat (1984).

La socialización hace referencia al conjunto de experiencias del niño en las que intervienen primordialmente sus semejantes, en la cual él ajusta sus comportamientos de acuerdo a sus interacciones, siendo éste un proceso recíproco. De ésta manera la socialización es muy importante para el pleno desenvolvimiento del niño en la sociedad, ya que a través de ella adquieren los valores, las normas de comportamiento, actitudes y habilidades que son vistas como apropiadas en su cultura. (Parke & Buriel, 2004; Pomerantz, Wang & Florrie, 2005).

En Colombia, desde las instancias gubernamentales y las instituciones educativas existe una gran preocupación por el desarrollo personal –social de los estudiantes, lo cual se refleja en el documento del plan de revolución educativa (2002-2006) y los lineamientos de estándares básicos de competencias que plantea el MEN (2006). Aunque este documento no expresa explícitamente la formación en valores, sí hace alusión al concepto de competencia ciudadana, que implica formación en valores. Ésta es definida como aquellas habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, conocimiento y actitudes que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en una sociedad democrática.

Los valores, entendidos como “interiorizaciones sociales de las creencias morales que la gente apela como el racionamiento último para sus acciones” (Kuczynski, 2001), sirven para juzgar y orientar las acciones y por ende son centrales para actuar de una manera constructiva. Los valores tienen elementos afectivos y cognitivos y tienen una calidad selectiva, son las internalizaciones de los objetivos socioculturales, de lo que es deseable e importante en una cultura, sirven como medio de autorregulación de los impulsos personales permitiendo la vida en sociedad. Por esta razón los valores juegan un papel fundamental en el funcionamiento psicológico de las personas (Yubero, Larrañaga y Cerrillo, 2004).

La importancia de formar en valores desde preescolar, en primer lugar se debe a la etapa del desarrollo en la que se encuentran los niños, pues empiezan a madurar y a construir sus marcos de referencia cognitivos

y afectivos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2000), y en segundo lugar, por las características de la educación formal, que implican un ambiente rico en experiencias y espacios de socialización que le permiten al niño ir interiorizando los valores propios de su cultura. El propio significado y sentido de la educación preescolar como tal, implica el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser; cuya idea central es educar a los niños y las niñas para la vida, para formar ciudadanos libres, democráticos y especialmente, para ser niños.(MEN,1998).

3. Los cuentos como vía para la formación en valores en contextos escolares

De ésta manera, educar en valores implica participar en auténticos procesos de desarrollo personal y crear condiciones pedagógicas y sociales para que dicha construcción se lleve a cabo en forma óptima. De acuerdo a López (2009), por medio de los cuentos se pueden trabajar los valores con los niños de forma que resulte motivador y educativo. Para ello hay que tener en cuenta que los niños que se encuentran en preescolar y primaria están en un momento de su desarrollo en el que requieren remitir el aprendizaje a sus experiencias concretas, por ello los valores no deben presentarse como conceptos abstractos; una manera muy adecuada de acercarlos a ellos a éstos es la narrativa, ya que por medio de las vivencias de personajes de los cuentos pueden acceder a mundos posibles y comprender sus propios mundos con sus experiencias particulares y los valores que en éstos se presenten.

Por esta razón, una de las herramientas más utilizadas para dicho fin es el cuento, por ser el primer contacto del niño con la cultura. Éste permite dar a conocer la cultura y por lo tanto los valores (Salmerón, 2004); además brinda la posibilidad de que las experiencias del niño se entretengan en un mundo simbólico en el que interpretar y entender su realidad de manera lúdica y creativa le permite profundizar en el conocimiento hacia sus

semejantes, conocer un mundo nuevo, enriquecer su vocabulario, vigorizar su poder de expresión y activar una serie de recursos cognitivos (Correa, 2009; Borzone, 2005).

Por otra parte, Diez y Domit (2006) han encontrado que la lectura de cuentos de hadas tradicionales en niños de edad preescolar contribuye a la generación de un horizonte de significado, es decir, el marco referencial en el que los sucesos de la vida cotidiana van encontrando una trama que los unifica. Salmerón (2004) reafirma esta idea al enunciar que los cuentos clásicos satisfacen la curiosidad y responden a las cuestiones que le surgen al niño; además le ayudan a descubrir su identidad y vocación, sugiriéndole también que experiencias necesita para desarrollar su carácter. Por las razones anteriormente plantadas es que el cuento se constituye en una herramienta valiosa para el desarrollo integral del niño y la promoción en valores.

La lectura de cuentos no solo se ha empleado como estrategia para promover valores (Castro, Cruz, & Ruiz, 2009; Chávez, 2008; Fragoso & Leticia, 2009; Marmolejo & Jiménez, 2005) sino también para fortalecer los ya existentes (Ravelo, 2009) o modificar aquellos que se consideran inapropiados (Vicente, et al 2009). Los cuentos están cargados de valores que el autor trasporta a su texto de manera intencional o simplemente están allí de manera implícita por pertenecer a una cultura en particular. Senis (2004) afirma que teniendo en cuenta el grado de presencia de los valores en el texto, se parte de que estos pueden aparecer de manera explícita y/o implícita; sin embargo es el lector quien activa el significado de una historia, dando forma a su contenido, quien da vida a partir de sí mismo a los personajes y a los hechos que el otro (el escritor) le ofrece.

Para acceder a toda la información que tienen los textos, incluyendo la información sobre valores, se requiere de lectores que vayan más allá del desciframiento, es decir, que además de decodificar el texto puedan comprender tanto la información explícita de éste como la implícita (Yubero, Larrañaga y Cerrillo, 2004). Una lectura Comprensiva de los valores explícitos e implícitos en el texto requiere una transacción entre el lector y el texto y por tanto poder extraer los valores que se nos presentan en los textos implica un lector que lleve a cabo funcionamientos cognitivos como las inferencias.

4. Comprensión textual narrativa e interacción en contextos escolares

La lectura, entendida como la construcción de significado lograda por la relación que establecen el lector y el texto, implica la búsqueda y la articulación del significado del texto, para lo cual el lector debe construir una representación mental coherente que le dé sentido al mismo (Van den Broek, et al. 2005). La comprensión lectora exige la coordinación e interacción eficaz de una serie de procesos subyacentes, que incluyen las destrezas de decodificación, la utilización del conocimiento del mundo y la activación de unos procesos cognitivos. (Best, Floyd & Mcnamara, 2008).

En general cuando un niño lee, escucha o recuerda un texto, él o ella intenta crear un modelo mental coherente integrando información del texto a su conocimiento previo del mundo. El conocimiento del mundo y la experiencia vienen en estructuras de conocimiento como unidades de almacenamiento de información llamados esquemas (Gárate, 1994; Hernández, Téllez, Tobar & Duque; 2008). Un esquema puede ser activado en la mente de un lector por una sola palabra o un acontecimiento en el texto. Una vez que este esquema escrito es activado, el texto siguiente fácilmente es interpretado según esta estructura activada. De este modo, los esquemas proporcionan un instrumento descendente para interpretar acontecimientos y proporcionan el medio por el cual entender el texto (Narváez, 2001).

En el corazón de la comprensión textual están las inferencias; éstas son definidas como las representaciones mentales que el lector/oyente construye o añade al comprender el texto, a partir de las aplicaciones de sus propios conocimientos a las indicaciones explícitas en el mensaje (Belinchón, Rivière & Igoa, 2000; Gutiérrez-Calvo, 1999). De esta manera una inferencia es creada de la intercesión de nuestro esquema y las palabras del autor en una única combinación (Gregory & Cahill, 2010).

El conocimiento del mundo que tienen los niños cuando se enfrentan a los textos es vital para integrar y asimilar la nueva información del texto; por consiguiente si no tienen el conocimiento adecuado sobre lo descrito en el texto, su comprensión será limitada porque no podrán generar

inferencias precisas (Best, et al. 2008). La mayoría de los niños comprenden más fácilmente textos narrativos que expositivos ya que, aunque los textos narrativos pueden contener información desconocida, a partir de sus propias experiencias ellos desarrollan esquemas acerca de la configuración, las acciones y acontecimientos descritos por los cuentos (Costa et al., 1998; Nelson, 1996). Además muchos de los textos narrativos siguen una secuencia de estructura simple de acontecimientos causalmente relacionados, que los niños preescolares y en primer y segundo grado son capaces de entender (Best et al., 2008).

Los niños en edad preescolar están en la capacidad de construir inferencias como lo han mostrado diferentes estudios al respecto (Duque & Vera, 2010; Van de Broek et al., 2005; Ordoñez & Bustamante, 2000; Jiménez & Marmolejo, 2007; Espéret & Fayol, 1997); pero esto puede potencializarse si los adultos mediadores hacen uso de estrategia que las faciliten. En la comprensión textual de los niños en edad preescolar es muy importante el papel del mediador para promover u obstaculizar éste proceso ya que las características de las interacciones entre docente y niño alrededor del cuento depende principalmente del adulto.

La interacción ocurre en la medida en que se establece una acción conjunta entre el maestro y el sujeto que aprende y entre ellos y un objeto de conocimiento particular. En la interacción, el lenguaje juega un papel central ya que puede posibilitar formas de pensamiento compartido en el aula durante la lectura de un texto narrativo (Mercer, 2001; Bruner, 1997). Diversas investigaciones han mostrado la relación entre las estrategias de mediación empleadas por el adulto (docente, padre etc.) entre el niño y el texto y la capacidad de hacer inferencias (González, 2006, 2009; Moschovaki & Meadows, 2005; Piacente & Tittarelli, 2009, Sainz 2005).

Interacciones entre adultos y niños que impliquen alta demanda cognitiva por parte del adulto están relacionadas con funcionamientos cognitivos complejos en los niños, como la elaboración inferencial (Moschovaki & Meadows, 2005; González, 2005; Gregory & Cahill, 2010). Se ha encontrado que la lectura compartida en la que se da espacio de interacción y donde el docente realiza preguntas enfocadas a establecer la estructura causal del texto, lleva a los niños a realizar inferencias de tipo antecedente causal

elaborativa (Kleeck, 2008), que son esenciales para darle la coherencia local al texto (Trabaos & Wiley, 2005).

En la comprensión de valores presentes en textos narrativos, es central elaborar inferencias temáticas; las *inferencias temáticas son las* que permiten la organización de agrupaciones locales de información dentro de otras de alto orden, por ejemplo, una moraleja, un punto principal o un tema del texto (León, 2001). Éstas son fundamentales en la comprensión (Duke, Pressley & Hilden, 2004).

Como plantea Piacente y Tittarelli (2009), no es la lectura conjunta de los libros por sí misma la que marca fuertes diferencias en el desarrollo de la alfabetización infantil, sino más bien lo que sucede con la diada durante la lectura, de ahí la importancia de que las interacciones sean enriquecedoras. Según Duque (2008:14), interacciones que se caractericen porque se establezca un diálogo entre la mayoría de los participantes que gire en torno a lo literal e implícito de manera equilibrada, la constante retroalimentación por parte del docente a los niños con relación a sus intervenciones y la insistencia en que elaboren sus respuestas y complementen las de sus compañeros, son interacciones que facilitan una comprensión por parte de los niños más profunda que va más allá de lo literal.

5. Comprensión de valores presentes en un texto narrativo en la niñez

Algo central en la comprensión textual es la comprensión del tema; éste es la idea principal que sostiene la historia (Narváez, 2002). En el caso de los textos el tema se refiere a una declaración que por lo general consiste en una virtud, valor o la solución a un problema que es intencionalmente transportada por el escritor al texto (Bock, 2006). Para aprender la lección de la historia los estudiantes primero deben entender el tema intencionado; sabemos que éste no entra tal cual a la mente del lector como el autor del texto lo planea, sino que este sufre transformaciones pues es el lector quien le da sentido al texto a partir de la información explícita de éste y los conocimientos previos e intenciones que se tienen a la hora de leer.

Las investigaciones con relación a la comprensión por parte de los niños de los valores presentes en un texto, surgen como una respuesta a la idea creciente de que el alfabetismo moral en los niños nace a partir de las lecturas de contenidos morales, incluidas las religiosas y las fábulas. Narváez (1998, 1999, 2002) realizó varios estudios al respecto y contrarresta esta suposición al mostrar las diferencias en la comprensión del tema moral por parte de los niños, basado en la teoría cognitiva de los esquemas.

Al revisar la literatura sobre comprensión de valores presentes en un texto narrativo en lectores iniciales, no se encontraron estudios con esta población; aunque si se encontraron con niños de primaria. La investigación realizada por Narváez, Gleason, Mitchell & Bentley (1999) con niños de tercer y quinto grado y estudiantes de universidad, en la que se buscaba medir la comprensión del tema moral de un texto por parte de éstos, permite hacer una primera aproximación a cómo los niños entienden el mensaje moral de un texto. A los niños se les leía una historia y se les pedía seleccionar de una lista de opciones el tema moral de la historia; además se les presentaban cuatro viñetas en las que tenían que identificar cuales tenían el mismo tema. Se encontraron diferencias significativas entre los niños de tercer y quinto grado, ya que los niños más pequeños eligieron el distractor de la lista de mensajes y la viñeta con base a características superficiales.

Un estudio similar refleja la importancia de la comprensión del tema moral. Según Narváez (2002) se cuestiona la idea simplista de que el alfabetismo moral en niños se construye al leer u oír historias de carácter moral. Esto se justifica si se considera que los niños no entienden de igual modo la lectura debido a diferencias individuales en el conocimiento previo y las habilidades lectoras; además se encuentra que la extracción del tema moral es un proceso complejo que no ocurre automáticamente y fácilmente a no ser que el tema sea familiar para el lector, ya que si éste carece del conocimiento (el esquema apropiado)interpretara mal o deformará el estímulo según los esquemas incorrectos que fueron activados mientras leía. Por esta razón los niños no necesariamente “consiguen” la información o el mensaje de la historia moral como el autor quiere. Las diferencias de activación en el esquema moral afectan la comprensión de textos morales (Narváez, 1998).

No obstante, el estudio realizado por Clare & Gallimore (1996) evidencia que aunque las diferencia en el desarrollo del juicio moral influye en la comprensión de textos morales, también la interacción entorno a la lectura puede hacer que exista una mejor comprensión del texto de contenido moral. El estudio realizado con niños de cuarto grado, demostró que las discusiones en torno al texto sobre los dilemas morales que plantea la historia, creó una zona de desarrollo próximo para los estudiantes en lo relacionado con la comprensión de lectura y crecimiento moral.

El debate propuesto por la docente entorno al dilema moral de la historia llevó a los niños a obtener una noción más compleja de los caracteres y el significado de la historia, una mayor comprensión de los personajes, sus características y motivos, mejorando de esta manera la comprensión textual; a su vez hizo que los criterios de clasificación de los estudiantes cambiaran: pasaron, según las fases del análisis del razonamiento moral propuestas por Kohlberg, desde las etapas pre-convencionales (Fase 1 y 2) a la convencional (Fase 3).

Sin embargo, no solo son importantes para la comprensión del tema moral las habilidades en comprensión de lectura y el desarrollo en el juicio moral, sino también factores culturales. Esto lo muestra el estudio realizado por Bock (2006) con dos grupos de estudiantes, unos nativos americanos y otros europeos de cuarto a octavo grado con edades entre los 10 y 18 años. En el estudio se les pedía leer ocho historias cortas que representaban diferentes virtudes o valores e identificar de una lista de opciones los temas de las mismas. Se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos, ya que ante una misma historia los dos grupos elegían diferentes temas, pues lo que se considera como un valor importante para unos no lo era para los otros.

Para finalizar este recorrido teórico sobre la comprensión de los valores presentes en textos narrativos, es importante resaltar que aunque es un tema esencial por las implicaciones que tiene para el desarrollo holístico de los niños, ha sido poco estudiado, y especialmente en los primeros lectores. Esto se debe probablemente, entre otros aspectos, a la creencia que pueden tener muchos educadores respecto a que la formación en valores y en lectura se inicia especialmente desde los 6 años.

Lo anterior deja una puerta abierta para que los profesionales interesados por el desarrollo y la educación de los niños exploren más este aspecto, realizando estudios al respecto. Más, si asumimos que la lectura va mas allá decodificar y que los cuentos pueden tener múltiples funciones y no sólo ser un instrumento de esparcimiento, siendo una excelente opción para formar en valores a los niños, especialmente si la lectura del cuento es acompañada por un adulto que reconozca este aspecto y que medie entre el niño y el texto.

Por lo mismo es fundamental que los adultos interesados en utilizar esta herramienta cultural para formar en valores tengan en cuenta que los niños de preescolar, especialmente desde los 4 años, ya pueden ir más allá de lo explícito en el texto, lo cual es esencial para la comprensión de valores, ya que la mayoría de ellos suelen estar en un nivel implícito en los cuentos, lo cual requiere la elaboración de inferencias (Yubero, Larrañaga & Cerrillo, 2004).

La comprensión del tema moral implica, además de lo cognitivo, el aspecto moral y cultural y el reconocimiento de que el niño, incluso antes de los 4 años ya es capaz de leer, asumiendo la lectura como búsqueda del sentido del texto; por lo tanto este niño está en capacidad de comprender los valores implícitos y explícitos que les presenta el texto narrativo, siendo importante explorar esto por medio de investigaciones que generen conocimiento que permita el desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas para facilitar la comprensión y apropiación de los valores presentes en un texto de manera efectiva.

Bibliografía

- ALCADA MAYOR DE BOGOTÁ Y SECRETARIA DE EDUCACIÓN
2004 *Evaluación censal de competencias en el grado obligatorio de preescolar: Transición*. Bogotá: Grupo op Gráficas S.A.
- BELINCHÓN, M., RIVIERE, A. & IGOA, J. M.
2000 *Lenguaje y símbolos: la dimensión funcional*. En M. Belinchón, A. Riviere, & J.M. Igoa, Psicología del lenguaje. Investigación y teoría (pp. 181-235).Madrid: Editorial Trotta, S.A.

- BEST, R; FLOYD, R. & MCNAMARA, D.
2008 "Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts", *Reading Psychology*, 29, 137-164.
- BOCK, T.
2006 "A consideration of culture in moral theme comprehension: comparing Native and European American students", *Journal of Moral Education*, 35 (1), 71-87.
- BORZONE, A.
2005 "La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas lingüísticas". *Psyche*. 14 (1), 193-209.
- BRUNER, J.
1997 *La educación, puerta de la cultura*.
- CANDEE, D & KOHLBERG, L.
1987 "Moral Judgment and Moral Action: A Reanalysis of HAAN, Smith, and Block's (1968) "Free Speech Movement Data". *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (3), 554-564.
- CASTRO A., CRUZ, J & RUIZ, L.
2009 "Educar con ética y valores ambientales para conservar la naturaleza". *Convergencia*, 16 (50), 353-382.
- CHÁVEZ, M.
2008 "La educación en valores". *Revista enfoques educativos*. (23), 61-66.
- CLARE, L. & GALLIMORE, R.
1996 "Using moral dilemmas in children's literature as a vehicle for moral education and teaching". *Psychology and Behavioral Sciences Collection*, 25 (3).
- COTÉ, N., GOLDMAN, S. R., & SAUL, E. U.
1998 "Students making sense of informational text: Relations between processing and representation". *Discourse Processes*, 25, 1-53.

- DIEZ R, & DOMIT, P.
 2006 “La capacidad de los cuentos de hadas de desarrollar un horizonte de significado desde la niñez temprana”. Revista electrónica de Pedagogía, 4 (7) 1-22.
- DUQUE, C.
 2008 “La interacción en el aula de clase. Una herramienta fundamental para la comprensión inferencial de textos narrativos en niños escolarizados”. Notas Universitarias: Reflexiones acerca de la comprensión inferencial, la narración y la interacción en el ámbito escolar, 9-18.
- DUQUE, C., VERA, A. & HERNÁNDEZ, A.
 2010 “Comprensión inferencial de textos narrativos en primeros lectores: una revisión de la literatura”. Revista OCNOS - Revista de Estudios sobre Lectura. 6, 35-44
- DUQUE, C Y VERA A.
 2010 “Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar”. Revista Colombiana de Psicología, 19 (1), 21-35.
- DUKE DUKE, N., PRESSLEY, M. & HILDEN, K.
 2004 *Difficulties with reading comprehension*. In: Handbook of language and literacy: development and disorders (2004). Stone, C, Silliman, E., Ehren, B & Apel, K. the Guilford press: New York-London
- FINDLAY, L., GIRARDI, A & COPLAN, R.
 2006 “Links between empathy, social behavior, and social understanding in early childhood”. Early Childhood Research Quarterly, 21, 347-359.
- FLAVELL, J. H.
 2000 *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Prentice hall.
- FRAGOSO, E & LETICIA, E.
 2009 “Estrategias educativas para la formación en valores desde la educación informal de la familia”. Educere investigación arbitrada, 13 (44), 177-185.

- GÁRATE, M.
1994 *La comprensión de los cuentos de niños. Un enfoque cognitivo y socio-cultural*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- GONZÁLEZ, G. J.
2005 “Elaboración conjunta de inferencias a partir de cuentos infantiles”. *Psicología educativa*, 11(2), 113-133.
2006 “Fuentes de información en la comprensión de cuentos, estudio comparado en España y México”. *Acta Universitaria*, 16(3), 25-35.
2009 “Inferencias en grupos infantiles de lectura”. *Revista electrónica de Investigación educativa*. 11 (1), 1-23.
- GREGORY A. & CAHILL, M.
2010 “Kindergartners can do it, too. Comprehension strategies for early readers”. *The reading teacher*, 63 (6), 515-520.
- GUTIÉRREZ-CALVO, M.
1999 *Inferencias en la comprensión del lenguaje*. En M. Y. de Vega & F. Cuetos, *Psicolingüística del español* (pp. 231-270). Madrid: Editorial Trotta
- HERNÁNDEZ, A. TÉLLEZ, N; TOBAR, M Y DUQUE. C.
2008 “Procesos cognitivos que se activan durante la lectura”. *Notas Universitarias: Reflexiones acerca de la comprensión inferencial, la narración y la interacción en el ámbito escolar*, 30-37.
- HOJHOLT, C.
2005, “El desarrollo infantil a través de sus contextos sociales”. *Psicología y ciencia social*, 7, (1), 22-40.
- JIMÉNEZ, A. & MARMOLEJO, F.
2007 “Inferencias, modelos de situación y emociones en textos narrativos. El caso de los niños de preescolar”. *Revista intercontinental de psicología y educación*, 8 (2), 93-138.
- KELLER, M. & RENTSCHLER R.
2008 “Desarrollo Moral”, *Revista Mente y Cerebro*. (32), 62-68.
- KLEECK, A.
2008 “Providing preschool foundations for later reading comprehension: the importance of and ideas for targeting inferencing in

storybook-sharing interventions”, *Psychology in the Schools*, 45 (7), 627-643.

KUCZYNSHI L.

2004 *Values, developmente of, Values: Psychological Perspectives*. En International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, (pp.16148-16150). EEUU: Pergamon.

LÓPEZ, C.

2009 “El valor de los cuentos como parte de la educación en valores”. En: Revista electrónica innovación y experiencias educativas.

MARMOLEJO, R. F.

2004 “Niños de edad preescolar en la escuela pública. ¿Qué retos proponen?” *Fundamentos en humanidades* ,5 (10), 9-30.

MARMOLEJO, R. F & JIMÉNEZ H. A.

2005 “Formación en competencias ciudadanas en el preescolar”. *Apuntes de Psicología*, 23 (2), 219-226.

MERCER, Neil

2001 *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Paidós. España. Barcelona.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

1998 *Lineamientos curriculares*. Bogotá: MEN.

2006 *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanía*. Bogotá: MEN

2009 *Desarrollo Infantil y competencias en la primera Infancia. Documento N° 10*. Bogotá-Colombia.

MEN-ICFES

2003 *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá: Icfes.

NARVAEZ, D.

1998 “The effects of moral schemas on the reconstruction of moral narratives in 8th grade and college students”, *Journal of Educational Psychology*, 90, 13-24.

NARVAEZ, D., BENTLEY, J., GLEASON, T. & SAMUELS, J.

1998 “Moral theme comprehension in third grade, fifth grade and college students”, *Reading Psychology*, 19 (2), 217-241.

- NARVAEZ, D., GLEASON, T., MITCHELL, C. & BENTLEY, J.
1999 "Moral theme comprehension in children", *Journal of Educational Psychology*, 91 (3), 477-487.
- NARVÁEZ, D.
2001 "Moral Text Comprehension: implications for education and research". *Journal of Moral Education*, 30, (1), 43-54.
2002 "Does reading moral stories build character?", *Educational Psychology Review*, 14 (2), 155-171.
- NELSON, K.
1996 *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN,
LA CIENCIA Y LA CULTURA
2000 *Marco de acción para la educación en valores en la primera infancia*.
- PARKE, R. & BURIEL, R.
2004 *Socialization in Infancy and Childhood*. En *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, (pp. 14516-14522). EEUU: Pergamon.
- PERINAT, A.
2003 *Psicología del desarrollo, un enfoque sistémico*. Barcelona: UOC.
- PIACENTE, T & TITTARELLI, A.
2009 "La lectura de cuentos dialógica y las características de la interacción según estrato social de procedencia". *Evaluar* 9, 1-18.
- POMERANTZ, E., WANG, Q & FLORRIE NG
2005 The role of children's competence experiences in the socialization process: A dynamic process framework for the Academic arena". *Advances in Child Development and Behavior*. 33, 193-227.
- RAVELO, J.
2009 *Propuesta de un conjunto de actividades interdisciplinarias a partir de la forma genérica cuento: una vía para contribuir a la formación humanista en los estudiantes de séptimo grado*. VIII Congreso Sociedad Española De Didáctica De La Lengua y La Literatura, 346-360.

- SAINZ, L.
 2005 “La importancia del mediador: una experiencia en la formación de lectores”. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 357-362.
- SALMERÓN, P.
 2004 *Transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles*. Tesis doctoral no publicada, facultad de ciencias de la educación, Universidad de Granada. Recuperado en septiembre 5, 2009 disponible en <http://hera.ugr.es/tesisugr/15487441.pdf>
- SELIGMAN, M., GILLAM, J., REIVICH, K. & LINKINS, M.
 2009 “Positive Education: positive psychology and classroom interventions”. *Oxford Review of Education*. 35, 293-311
- SENÍ, J.
 2004 “Textos con necesidades críticas especiales. Propuesta para el estudio de valores en los libros de lengua de primaria”. En: *Valores y Lectura. Estudios multidisciplinares*. Coordinadores: Yubero S., Larrañaga, E., y Cerrillo, P.
- TANGNEY, J., STUEWIG, J & MASHEK, D.
 2007 “Moral Emotions and Moral Behavior”. *Annual Review of Psychology*, 58, 345-372.
- TRABASSO, T & WILEY, J.
 2005 “Goal plans of action and inferences during comprehension of narratives”. *Discourse processes*, 39 (2), 129-164.
- VAN DEN BROEK, P., KENDEOU, P., KREMER, K., LYNCH, J. S., BUTLER, J., WHITE, M. J., & LORCH, E. P.
 2005 “Assessment of comprehension abilities in young children”. In S. Stahl & S. Paris (eds.), *Children’s Reading Comprehension and Assessment*, (pp.107-130). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- VICENTE, L. et al.
 2009 “Lecturas comprensivas coeducativas e interdisciplinares”. *Revista Digital “Practica Docente”*, (16), 1-10.
- VILLEGAS, M.C.
 2008 *Desarrollo Moral y predicción de la Acción*. En: *Claves para pensar el cambio: ensayos sobre psicología del desarrollo*.

Larreamendy, J., Puche, R., Restrepo, A. Editores académicos-Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, CESO, Ediciones Uniandes.

WALKER, L.

1980 "Cognitive and Perspective-Taking Prerequisites for Moral Development", *Child Development* 51 (1), 131-139.

YUBERO, S., LARRAÑAGA, E., & CERRILLO, P.

2004 *Valores y Lectura. Estudios multidisciplinares*. Cuenca: CEPLI.

Jóvenes que ni estudian ni trabajan en América Latina: Entre la estigmatización y la ausencia de políticas públicas

*Ernesto Rodríguez**

Resumen

Este artículo describe a las y los jóvenes que ni estudian ni trabajan, tratando de identificar con cierto detenimiento las políticas públicas que podrían ser más pertinentes para integrarlos a la sociedad y contar de ese modo con su aporte para el desarrollo en América Latina. Sobre esa base, se ratifica que las y los jóvenes son sujetos de derechos y actores del desarrollo, pero para que esto tenga vigencia es necesario transformar los sistemas educativos y los mercados de trabajo.

Palabras clave

Juventud, Educación, Recursos humanos, Desarrollo, Derechos

Abstract

This article describes youths who neither study or work, trying to identify in some detail policies that might be more appropriate to integrate into society and thereby have their contribution to the development in Latin America. On that basis, it is confirmed that youths are subjects of rights and development actors, but for this to take effect we need to transform education systems and labor markets.

Key words

Youth, Work, Education, Human Resources, Development, Rights

* Sociólogo uruguayo. Experto en Desarrollo Social, Ex Director del Instituto Nacional de la Juventud del Uruguay (INJU) y Ex Presidente de la Organización Iberoamericana de la Juventud (OIJ). erodrigu@adinet.com.uy

Introducción

Un nuevo fantasma recorre América Latina: el de los jóvenes que ni estudian ni trabajan, que en opinión de muchos de nuestros dirigentes políticos, son un gran peligro para nuestras democracias y figuran entre los principales responsables de la inseguridad pública.

En este marco, los “ni-ni” (como se los conoce actualmente) son “culpables” hasta que demuestren su inocencia (invirtiendo completamente la lógica de la justicia); son “buenos para nada” (en la medida en que no quieren estudiar ni trabajar) y son una “amenaza” para la democracia (porque no creen en nada y se oponen a todo).

Desde luego, se trata de visiones absolutamente simplistas y sobre todo peligrosas, porque encierran una gran cuota de discriminación, frente a un conjunto de jóvenes excluidos, a los que no solo no se le brindan respuestas pertinentes en materia de inclusión social, sino que además se los estigmatiza despiadadamente ante la opinión pública.

Pero ¿cómo son realmente?, ¿cuántos son?, ¿qué hacen?, ¿qué expectativas tienen?. En realidad, sabemos muy poco al respecto. Los pocos estudios serios conocidos hasta el momento, apenas los cuantifican (y hasta esto, tan elemental, está en debate) y solo destacan alguna que otra característica básica.

Estas notas pretenden ir un poco más allá, describiéndolos con un poco más de detalle y analizando las respuestas brindadas hasta el momento, tratando a su vez de identificar con cierto detenimiento cuales podrían ser las políticas públicas más pertinentes, para integrar más y mejor a estos jóvenes a nuestras sociedades y contar de ese modo con el fecundo aporte que ellos podrían brindar al desarrollo de nuestros países.

Desde luego, nos animan dos orientaciones básicas: en primer lugar, estamos convencidos que éste es un problema causado por las carencias de las políticas públicas (y por lo tanto, es a ese nivel que hay que procesar transformaciones de fondo), y en segundo lugar, estamos convencidos de que las y los jóvenes son sujetos de derecho y actores estratégicos del desarrollo y no un simple grupo de riesgo al que hay que “asistir”.

Solo con transformaciones de fondo en nuestros sistemas educativos (en los fines de la educación y hasta en las propias prácticas pedagógicas) y en nuestros mercados de trabajo (modificando las percepciones y actitudes de los principales actores en este campo), se podrán lograr avances relevantes en la línea de ir incorporando dinámicamente a este amplio conjunto de jóvenes que ni estudia ni trabaja (formado preponderantemente por mujeres recluidas en sus hogares) que lejos de ser un “peligro” pueden ser “actores claves” para construir sociedades más prósperas, más democráticas y más equitativas.

1. Los “ni-ni”: un intento de caracterización general

Comencemos por el principio, reuniendo la información disponible sobre este complejo grupo poblacional, a los efectos de contar con una caracterización básica al respecto.

¿Cuántos Son?, ¿Cuáles son sus Principales Características?

Según las estimaciones de la OIT, de los 106 millones de jóvenes que viven en América Latina, el 34 % solo se dedica a estudiar, en tanto que el 33% solo se dedica a trabajar. Por su parte, el 13% estudia y trabaja a la vez, mientras que casi el 20% ni estudia ni trabaja (OIT, 2010). Estos datos surgen de dos preguntas básicas que se formulan en las encuestas de hogares de los diferentes países de la región: (a) estudias (si, no) y (b) trabajas (si, no), por lo que estamos ante cifras que reflejan la auto percepción de los propios jóvenes.

Las diferencias entre países son, evidentemente, muy significativas. Así, mientras que en Chile el 56 % de las y los jóvenes solo estudia, solo el 20% de los de Guatemala hace lo mismo. Por el contrario, mientras en Guatemala el 44% solo trabaja, en Chile lo hace apenas el 22%. Por su parte, mientras el 17% de las y los jóvenes de los países del Cono Sur trabajan y estudian a la vez, esto ocurre apenas con el 10% de los que habitan en Centroamérica o en el Área Andina.

En lo que atañe al tema que nos ocupa en estas notas, también hay diferencias notorias entre países en lo que tiene que ver con la proporción de jóvenes que ni estudia ni trabaja. Así, mientras que en Bolivia son el 11.4% de las y los jóvenes y en Ecuador son el 14.7%, en Honduras son el 26.7% y en Colombia llegan al 27.6 %. Países como Argentina, Brasil, México y Perú se ubican en el entorno del promedio regional (19.7, 17.9, 21.0 y 20.5%, respectivamente). En su conjunto, además, la proporción de jóvenes que ni estudia ni trabaja es significativamente más grande en el grupo de 18 a 24 años (23.7%) en comparación con el grupo de 15 a 17 años (12.1 %), aunque en este grupo los problemas distan de ser irrelevantes (D'Alessandre, 2010).

También pueden constatarse diferencias muy notorias entre varones y mujeres jóvenes que se ubican en este grupo en particular. Así, mientras que la proporción de jóvenes que ni estudian ni trabajan (en su conjunto) se ubica en el 19.8 %, en el caso de los varones baja al 11.4% y sube significativamente en el caso de las mujeres, llegando al 28.3%. La situación está más polarizada en América Central, México y República Dominicana, donde la proporción de mujeres jóvenes que ni estudia ni trabaja cuadruplica al grupo de los varones en la misma situación (33.3% versus 8.9%), mientras que en la región andina las mujeres de este grupo duplican a los varones (28.5% versus 14.4%), registrándose una situación intermedia en el Cono Sur (24.5% versus 11.7%).

Y aunque no se dispone de estudios comparados para la región, a partir de estudios realizados en algunos países en particular (por ejemplo: Saraví, 2004) se sabe que en términos de evolución el grupo se ha ido reduciendo en las últimas décadas, pero al mismo tiempo su situación se ha hecho más precaria, pues la exclusión educativa y laboral se prolonga en el tiempo y provoca secuelas más graves que en el pasado.

¿Por qué ocurre todo esto?, ¿En qué hemos fallado?

¿Cómo podemos interpretar este complejo fenómeno social? Sin duda, estamos ante un cuadro de aguda exclusión social (no solo educativa y laboral) de un amplio conjunto de jóvenes (donde, además, dos de cada tres son mujeres) que obliga a preguntarse por las razones que explican o podrían explicar lo

que está ocurriendo. Se trata, ante todo, de un grupo heterogéneo, donde conviven jóvenes desempleados que están buscando trabajo con otros que no lo están haciendo, al tiempo que cuenta con otros (mayoritariamente mujeres) que están desempeñando tareas en el hogar (incluyendo el cuidado de hermanos menores y/o ancianos con los que conviven), pero lo cierto es que al momento de preguntarles que hacen, declaran que ni estudian ni trabajan ... porque efectivamente no lo hacen.

Desde luego, no se trata de simples “opciones”. Gonzalo Saraví (2009) ha ensayado una interpretación bastante consistente, analizando *“el debilitamiento de la escuela y del trabajo en su capacidad de interpelar a los sujetos y de generar percepciones, voluntades y valores compartidos que antaño las convirtieron en instituciones clave de integración y cohesión social”*, y explorando en particular *“las experiencias y el sentido de ambas instituciones entre los jóvenes de los sectores menos favorecidos, así como la presencia paralela de nuevos competidores de creciente capacidad de interpelación y significación”*.

En el caso de la escuela, el autor llama la atención sobre el “aburrimiento” de buena parte de los alumnos. *“Por lo general –dice Saraví– el aburrimiento en la escuela parece estar vinculado a lo que los jóvenes de sectores populares suelen llamar ‘desastre’ en México o ‘bardo’ en la Argentina. Si bien el ‘desastre’ implica una forma de diversión mediante el quebrantamiento o trasgresión de ciertas reglas establecidas, en esencia mantiene una clara comunión con el aburrimiento. Más que opuestos, ambos son dos formas de manifestar un mismo estado de ánimo: mientras que el aburrimiento expresa el sinsentido desde la pasividad, el desastre lo hace por medio de la acción, del hacer”*.

En todo caso, esto es relevante porque deriva en bajo rendimiento o directamente abandono escolar (sobre todo en secundaria) por parte de adolescentes y jóvenes que procuran (en muchos casos) contar con recursos propios, al menos para cubrir sus necesidades más elementales. Pero ello ocurre en un contexto donde también se han modificado las pautas en materia de trabajo. En palabras del autor, *“en los sectores populares el sentido del trabajo se ha movido desde la esfera de la producción para insertarse en el ámbito del consumo”*, lo que sumado a las propias carencias de la dinámica de los mercados laborales, lleva a limitar su capacidad de incidencia en las generaciones jóvenes.

Estos procesos, además, no son neutros. “*Las opciones para los jóvenes más desfavorecidos –concluye– no se agotan dentro del mercado laboral; así como el trabajo aparecía inicialmente como una alternativa al sinsentido de la escuela, ahora surgen alternativas al sinsentido del trabajo: la migración, la evasión, la criminalidad, todas las cuales son formas de una situación común de exclusión*” que permiten afirmar (con Saraví) que “*los jóvenes de los sectores más desfavorecidos se organizan en sociedades paralelas constituidas en las fronteras de la legalidad*”, alejados de las principales agencias socializadoras (la escuela, la empresa, etc.).

¿Qué implicancias económicas, sociales y políticas tiene esta problemática?

Las consecuencias económicas, sociales y políticas de este complejo cuadro de situación, son más que evidentes, por lo que importa señalar apenas algunas de las más importantes, sin entrar en detalles que los límites de estas notas no permiten incorporar.

Por un lado, nuestras economías se privan de contar con el aporte de un conjunto de recursos humanos más y mejor calificados que cualquier generación joven anterior, para lidiar con el proceso productivo a todos los niveles, lo cual repercute negativamente en el propio desarrollo de nuestros países. Todos los informes sobre juventud y desarrollo humano (por ejemplo, CEPAL-OIJ-SEGIB, 2008 y PNUD, 2009a) destacan esta dimensión del fenómeno, aludiendo a la relevancia cualitativa de las nuevas generaciones para el desarrollo (lo cual se suma, por cierto, al denominado “bono demográfico”).

En paralelo, este importante conjunto de personas jóvenes enfrenta agudos cuadros de exclusión social, lo cual lleva a que se desarrollen conflictos sociales intergeneracionales de importantes dimensiones, visibles en la actualidad y sobre todo en la creciente inseguridad ciudadana, que preocupa significativamente a los tomadores de decisiones y a la opinión pública en todos los países de la región. Todos los informes sobre seguridad pública y buena parte de los programas que se adelantan para consolidar la paz en nuestras sociedades (por ejemplo: PNUD, 2009b) destacan esta preocupante dimensión del problema.

Y en simultáneo, la “ajenidad” de las y los jóvenes que ni estudian ni trabajan impacta negativamente en la construcción de ciudadanía y en la consolidación de la democracia, en la medida en que las nuevas generaciones adhieren cada vez en menor medida a las instituciones democráticas y se sienten al margen de los procesos relacionados con la vigencia de acuerdos de convivencia entre diferentes sectores poblacionales. Los principales informes sobre la democracia en América Latina (por ejemplo, PNUD-OEA-IFE, 2010) destacan estos impactos negativos muy claramente.

Lo dicho puede parecer muy genérico, pero se pueden destacar algunas imágenes más evidentes, recordando que los jóvenes están más y mejor preparados que los adultos para lidiar con las dos principales características de la dinámica de este siglo XXI (la permanencia del cambio y la centralidad del conocimiento) al tiempo que son claros protagonistas (tanto en su calidad de víctimas como en su condición de victimarios) de los complejos cuadros de violencia en casi todos los países de la región (particularmente en Brasil, Colombia, México y Venezuela, así como en la mayor parte de América Central).

Y por si fuera poco, es más que evidente el protagonismo de las nuevas generaciones en las movilizaciones sociales y políticas que están sacudiendo actualmente al mundo árabe, así como en los procesos de hastío político de la ciudadanía reinantes en varios países europeos, entre los que se destacan los denominados “indignados” en España, que se movilizan no contra un partido político en particular sino contra el sistema político como tal. Se trata, sin duda, de fenómenos que todavía no se visualizan en América Latina (probablemente porque la situación económica es –en general– menos apremiante) pero que pueden desatarse en cualquier momento, si las circunstancias cambian.

2. Qué hacer y cómo: enfoques y prioridades para la acción

Frente al panorama descrito, hace falta responder con políticas públicas pertinentes (que actualmente no existen o no cuentan con la relevancia necesaria) concentradas –desde luego– en el campo de la educación y del

empleo, pero que procuren más ampliamente la integración social y el desarrollo del necesario sentido de pertenencia entre los jóvenes.

Hacia una educación inclusiva y de calidad para jóvenes desencantados

Como se sabe, la enseñanza secundaria es una de las principales políticas públicas de juventud. Un riguroso informe del SITEAL (2008) analiza los particulares procesos de este nivel de enseñanza, destacando que la dinámica de los establecimientos educativos medios sigue ignorando –en la mayor parte de los casos– la relevancia de la labor socializadora de las y los adolescentes que se procesa desde los grupos de pares (las culturas juveniles siguen ausentes en la enseñanza media) y desde las tecnologías de la información y la comunicación (viejas y nuevas) con lo cual, las distancias generacionales entre profesores y alumnos se tornan cada vez más significativas, haciendo cada vez más difíciles los imprescindibles diálogos entre profesores y estudiantes, lo cual, en definitiva, empobrece la labor educativa y minimiza los impactos a obtener.

Tal como concluye el Informe del SITEAL, *“las escuelas deben interactuar hoy con adolescentes que nacieron y se criaron en un mundo muy diferente a aquel en que nacieron sus padres y maestros. Y más diferente todavía del mundo en el que esas escuelas fueron concebidas (...) Cada vez más –enfatisa el informe– las escuelas secundarias están llenas de adolescentes que poco tienen que ver con el modelo de alumno para el que fueron pensadas o para las cuales sus docentes fueron formados ... Esta otra cara de la problemática adolescente, trasciende a la dimensión económica y representa un nuevo reto: la necesidad de repensar las instituciones orientadas a la educación secundaria, despojarlas de todos los rasgos heredados de su historia de segregación y concebirlas como instituciones integradoras que partan de un profundo conocimiento de esta nueva generación de adolescentes”* lo cual, desde luego, no resulta sencillo para nadie.

Como lograr que asuman como propio el proyecto educativo, como interactuar con ellos, cual es la estrategia institucional que permite retenerlos y convertir su paso por la escuela en una experiencia productiva y enriquecedora, son preguntas recurrentes a la hora de tratar de producir

una educación de calidad. Y para ello, habrá que introducir cambios de fondo en las principales variables del proceso educativo.

Es el caso del rol de profesores y profesoras, por ejemplo, que más que transmisores de información (como en el pasado) deberán ayudar (a futuro) a seleccionar y procesar dinámicamente la mucha información disponible en internet. Otro tanto ocurre con las prácticas pedagógicas, que deberán ir superando paulatinamente el modelo “frontal” y el trabajo individual, por modalidades más horizontales y en equipo, y hasta con las técnicas de control y evaluación, que deberán ser revisadas a futuro, superando los mecanismos centrados en la repetición de los conceptos e informaciones brindadas por el/la docente (sustentando los aprendizajes solo en la memoria) pasando a modalidades más centradas en la comprensión y en la utilización creativa de la información disponible.

Promover la inserción laboral de los jóvenes con estrategias pertinentes

Otra de las áreas clave para la búsqueda de respuestas pertinentes, es la vinculada con la inserción laboral de las y los jóvenes (Rodríguez, 2011b).

En la segunda mitad del siglo XX, el diagnóstico explicaba los altos niveles de desempleo y subempleo juvenil por los bajos niveles de capacitación laboral y la escasa experiencia de trabajo en las nuevas generaciones, y por lo tanto, se respondió básicamente con “programas de aprendizaje” que procuraban brindar capacitación y experiencia, mezclando el aula y la empresa, alternando en este marco, teoría y práctica, y si bien estos programas cumplieron un importante rol en la integración laboral de las nuevas generaciones, en el caso de las y los jóvenes “integrados” (que podían invertir cuatro años en su pasaje por estos programas y contaban con el contexto familiar y social adecuado para hacerlo) ello no ocurrió con los jóvenes excluidos (que no reunían dichas condiciones).

Asumiendo estas limitaciones, varios países procedieron a diseñar e implementar programas de capacitación laboral pensados sobre todo para jóvenes excluidos. La iniciativa pionera en este campo fue el Programa

Chile Joven, construido con “enfoque de demanda” (tomando centralmente en cuenta las necesidades de las empresas) y no con “enfoque de oferta” (la oferta brindada por las instituciones de formación profesional) que en la mayor parte de los casos no tenían en cuenta adecuadamente aquellas necesidades. En casi todos los casos, estas experiencias procuraron articular las necesidades de las empresas con el aporte de un amplio abanico de entidades de capacitación (públicas y privadas), asumiendo a su vez que las y los jóvenes excluidos necesitaban contar con formación laboral y social a la vez, para que contaran con las herramientas necesarias para ejercer derechos ciudadanos y no solo para incorporarse al mercado de trabajo, asumiendo además desde el principio, que dicha formación (complementada con pasantías laborales en empresas reales) debía ser lo más corta posible (entre 3 y 6 meses en total) para que pudieran ser aprovechadas por jóvenes con necesidades perentorias en materia de ingresos. Las evaluaciones realizadas (Abdala, 2009) muestran mejores resultados, pero también varias limitaciones, sobre todo en el tipo de beneficiarios y la sostenibilidad de los mismos.

En paralelo se fueron desarrollando otras respuestas complementarias, entre las que se destacaron algunas iniciativas relacionadas con el fomento del primer empleo (sobre todo a través de exoneraciones impositivas a las empresas que contrataran jóvenes), el desarrollo de sistemas de información y orientación laboral (en el marco de “servicios de empleo” en general, desarrollados por los Ministerios de Trabajo) y ciertas reformas de la enseñanza técnica y la formación profesional, para encarar las limitaciones del pasado. Pero en general, los resultados han sido muy acotados (los empresarios no utilizan las exoneraciones impositivas, los puestos de trabajo se asignan por amistades y no a través de “bolsas de trabajo”, y la enseñanza técnica sigue siendo la “cenicienta” de la educación media), tal como lo demuestran las evaluaciones disponibles (ver, por ejemplo: Vera, 2009).

Definitivamente, hay que desplegar “acciones afirmativas”, fomentando la contratación preferencial de jóvenes a través de la asignación de recursos de la inversión pública en infraestructura y otros mecanismos afines, para cambiar realmente la situación existente.

Inclusión social y sentido de pertenencia, más allá de la educación y el trabajo

Pero por mucho que hagamos en el campo de la educación y la esfera del trabajo, los avances en la cohesión social de nuestras sociedades (incorporando como corresponde a las nuevas generaciones) serán acotados si, simultánea y dinámicamente, no actuamos en otros muchos campos en los que se juegan la inclusión social y el sentido de pertenencia, dado que *“la cohesión social se refiere tanto a la eficacia de los mecanismos instituidos de inclusión social como a los comportamientos y valoraciones de los sujetos que forman parte de la sociedad. Los mecanismos incluyen, entre otros, los sistemas educacionales, la titularidad de derechos y las políticas de fomento de la equidad, el bienestar y la protección social. Los comportamientos y valoraciones de los sujetos abarcan ámbitos tan diversos como la confianza en las instituciones, el capital social, el sentido de pertenencia y solidaridad, la aceptación de normas de convivencia y la disposición a participar en espacios de deliberación y en proyectos colectivos”* (CEPAL-SEGIB, 2007).

En este enfoque, *“la cohesión social se define como la dialéctica entre mecanismos instituidos de inclusión y exclusión sociales y las respuestas, percepciones y disposiciones de la ciudadanía frente al modo en que ellos operan. Este concepto –agrega el informe– ofrece algunas ventajas. En primer lugar, permite vincular dimensiones de la realidad que por lo general transcurren por carriles divorciados: la política social y el valor de la solidaridad difundido en la sociedad; las sinergias entre equidad social y legitimidad política; la transmisión de destrezas y el apoderamiento de la ciudadanía; las transformaciones socioeconómicas y los cambios en la interacción social; los cambios socioeconómicos y los cambios en la subjetividad colectiva; la promoción de una mayor igualdad y de un mayor reconocimiento de la diversidad –sea de género, etnia o raza–, las brechas socioeconómicas y el sentido de pertenencia”* (idem).

En esta óptica, la cohesión social se apoya en tres pilares fundamentales: capacidades y oportunidades, protección y sentido de pertenencia. Y para incorporar a las y los jóvenes que ni estudian ni trabajan a la construcción de sociedades más prósperas, más democráticas y más equitativas, habrá que trabajar intensamente en estas tres dimensiones.

En lo que tiene que ver con *capacidades y oportunidades*, es evidente que además de la educación y el empleo, hay que encarar la brecha digital, el bono demográfico y los movimientos migratorios. Por su parte, en lo que atañe a la *protección*, habrá que encarar la salud adolescente (área en la cual habrá que prevenir conductas de riesgo y promover estilos saludables de vida), junto con el complejo vínculo de las y los jóvenes con las diversas expresiones de la violencia, incluyendo en particular el tema de la justicia penal juvenil, en relación a las y los adolescentes en conflicto con la ley. Finalmente, en relación al *sentido de pertenencia* de las y los jóvenes en relación a sus respectivas sociedades, importa incorporar las dimensiones expresivas y comunicativas de las y los jóvenes (que tienen mucho para decir y pocos canales para ser escuchados), conjuntamente con el tema de los espacios deliberativos (escasos y poco atractivos para las nuevas generaciones) que habrá que transformar para que sean más aptos para el fomento de la participación juvenil. En la misma línea, habrá que encarar la brecha existente entre políticas públicas y “tribus juveniles”, definiendo estrategias para cerrarla o disminuirla significativamente.

3. Qué hacer y cómo ... ampliando la mirada

Llegados a este punto, ¿cómo podrían mejorarse sustancialmente los vínculos entre juventud, desarrollo y democracia en América Latina en esta segunda década del siglo XXI, para apoyar y facilitar la cohesión social, incorporando a las y los “ni-ni”?

Ni estigmatización ni manipulación: Participación

Para empezar, habría que cambiar radicalmente los estereotipos y las prácticas más perversas de nuestras sociedades adultas en relación a las generaciones jóvenes. Al menos dos de las más graves, la estigmatización y la manipulación, debieran ser erradicadas.

Las estigmatizaciones son tremendas. Construidas desde los miedos más conservadores de nuestras clases dominantes, amplificadas y difundidas

cotidianamente a través de los medios masivos de comunicación, ciertas prácticas culturales y religiosas y hasta desde varias políticas públicas (la educación, por ejemplo), las imágenes son devastadoras: en el mejor de los casos, los jóvenes son “inútiles sin experiencia” o “buenos para nada”, pero llegan incluso a ser “delincuentes en potencia” y “culpables hasta que demuestren su inocencia”, con mucha facilidad y casi sin escalas.

¿Por qué tales temores? En varios de nuestros países, hasta la demografía “explica” en parte estas tesis: en sociedades pobladas masivamente por menores de 30 años (jóvenes actuales o que lo serán muy pronto) desde mentalidades adultas conservadoras es más fácil ver los peligros que las oportunidades. A ello se suman las explicaciones sociológicas: las nuestras son, además, sociedades que excluyen a las grandes mayorías, por lo que no estamos hablando de jóvenes en general, sino de jóvenes pobres y excluidos en particular. Y por supuesto, también suman las explicaciones más políticas: los actuales adultos, tienen la marca de la época de los grandes conflictos políticos de los sesenta, setenta y ochenta, y saben perfectamente que tales conflictos fueron protagonizados por jóvenes.

¿Estos temores son nuevos? Y si no es así, ¿cómo se expresan actualmente? Desde luego, siempre existieron, pero tuvieron expresiones diferentes a lo largo de la historia reciente. Para los que hoy peinamos canas, ser joven –en el imaginario conservador dominante en nuestros países– era ser “comunista” o “guerrillero”. Hoy, para los mismos imaginarios, ser joven es ser trasgresor de la normas establecidas (como no pueden cambiar el mundo, le faltan el respeto) o simple y sencillamente, delincuente. En buena medida, las mentalidades conservadoras necesitan tener siempre un “enemigo” fácil de identificar ... que casi siempre es joven (aunque su ropaje cambie con el paso del tiempo).

Y cuando no hay estigmatización, hay manipulación, fundamentada más o menos con los mismos argumentos, con mayor énfasis en lo de “buenos para nada”, que hay que “orientar” para que no se descarrilen y “usar” (en el peor sentido de la palabra) para obtener beneficios propios, aparentando preocupación por los demás. También de esto saben los medios de comunicación, abanderados del fomento del consumismo privado desenfrenado, junto con el fomento de la “apatía” frente a la política y la

dinámica ciudadana. ¿Respuesta?: fomento de la participación ciudadana auténtica, a todos los niveles.

La hora de la igualdad... también entre generaciones

Si miramos ahora el marco en el que estos procesos se despliegan, habría que tomar conciencia de que a diferencia del pasado, ahora está más claro que el problema no es la pobreza sino las desigualdades sociales. Pero aún en este marco, es evidente que las desigualdades que más afloran (y más se miden) son las de ingreso, las de género, las territoriales y las étnicas. Poco y nada se dice (aunque esto está empezando a cambiar) sobre las desigualdades entre generaciones. Frente a esta cruda realidad, la CEPAL (2010) ha propuesto invertir prioritariamente en los menores de 29 años.

Tenemos, felizmente, algunas experiencias que demuestran que, además de necesario, esto es posible y completamente realizable. En el campo de los programas de transferencias condicionadas, por ejemplo, el Programa Avancemos de Costa Rica y el Programa Oportunidades de México, se centran (en el primer caso) o contemplan en buena medida (en el segundo) a las y los adolescentes como “elegibles” entre potenciales beneficiarios. Hay que generalizar este tipo de experiencias, apoyando a las familias con hijos/as adolescentes, incluyendo “condiciones” vinculadas con finalización de la enseñanza secundaria y con capacitación e inserción laboral (más detalles en Rodríguez, 2011a).

Pero hay que ir más allá, desvinculando la protección social de la condición de activo (por un buen tiempo la mayor parte de las y los jóvenes seguirán al margen del mercado de trabajo) y asegurar protección social en tanto derechos ciudadanos. Las futuras redes de protección social deberán ser construidas sobre esta base, asumiendo que el mundo en el que fueron construidas las anteriores (aún con todas sus carencias y limitaciones) ha cambiado notoriamente, y hace falta adecuarse a las nuevas realidades. Algo de esto se está construyendo en algunos países (Chile y Uruguay, entre otros) pero habrá que multiplicar dichas experiencias en un número más amplio de países, favoreciendo más y mejor a las y los jóvenes, en su calidad de ciudadanos y ciudadanas.

Adicionalmente, habrá que asumir que la principal “vacuna” frente a las estigmatizaciones y manipulaciones existentes, es –como dijimos– el fomento de la participación. Así como la palabra clave en relación a la infancia es “protección”, y en relación a las mujeres lo es “igualdad”, la palabra clave en políticas de juventud es “participación”, porque, definitivamente, es imposible construir identidad, construir autonomía y aprender a ser ciudadano/a (tres misiones claves en esta etapa de la vida) a través de algunos “cursos”: la identidad, la autonomía y la ciudadanía se construyen participando, eligiendo entre opciones alternativas, cometiendo errores y corrigiéndolos, y todo ello –además– solo es posible con otros, y ojalá, con otros diferentes y no solo con otros iguales.

Y para ello, habrá que cambiar radicalmente las visiones sobre la participación juvenil. Por un lado, habrá que cambiar de raíz viejas prácticas (en los partidos políticos, en las organizaciones sociales, etc.) y por otro, habrá que reconocer y apoyar (con mucha fuerza y sin manipulaciones de ningún tipo) las nuevas formas de participación (más informales, más ligadas con la vida cotidiana, etc.) de mayor convocatoria entre las y los jóvenes, aunque a los adultos les cueste entenderlas, promoviendo –eso sí– espacios universales (auditoría social, por ejemplo) y no específicos (casas de la juventud, etc.).

Abrir espacios y fortalecer el Estado, avanzando con flexibilidad

Lo dicho nos lleva de la mano a un tercer desafío clave: nada de esto es posible sin Estados fuertes, que operen exitosamente en el campo de las políticas públicas, asegurando eficacia y eficiencia en su gestión operativa, sin duda, pero también, relevancia, pertinencia y sostenibilidad, a todos los niveles. Seguramente, esta es la dimensión en la que más claramente hay que alejarse del dogma neoliberal del “achicamiento” del Estado.

Pero para que estos Estados fortalecidos sean realmente eficaces y eficientes, y para concretar las propuestas que venimos formulando, es preciso abrir muchos espacios que hoy están cerrados (privatizados, podríamos decir, aunque no el sentido clásico del término) y que fueron creados como espacios públicos al servicio de todos. El caso más claro, seguramente, es el de la educación: hay que universalizar las “escuelas abiertas”, abriéndolas los fines de semana a toda la comunidad circundante, priorizando a niños,

niñas, adolescentes y jóvenes (a todos y no solo a estudiantes) para promover toda clase de actividades lúdicas, recreativas, deportivas y culturales, que colaboren centralmente con la construcción de identidad, la construcción de autonomía y la construcción de ciudadanía. Las experiencias ya disponibles en Brasil, México y Guatemala, entre otros, es una excelente base para encarar esta importante iniciativa en toda la región (Rodríguez, 2011c).

En paralelo, desde luego, hay que asegurar la universalización del acceso a la enseñanza primaria y secundaria, como una medida imprescindible para logros significativos en materia de inclusión social y desarrollo. En este marco, una medida central es abrir el acceso a todos y todas a las oportunidades que brinda la sociedad de la información, procurando la universalización en el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a todos los niveles. Necesitamos, definitivamente, generalizar la vigencia de iniciativas como el Plan Ceibal de Uruguay, en todos nuestros países, para que esto –además– nos permita crear los espacios para que las generaciones jóvenes puedan aportar al desarrollo de nuestras sociedades, en una esfera en la que se manejan “como pez en el agua”, introduciendo al mundo adulto en estas señas definitorias del siglo XXI.

En la misma línea, habrá que procesar cambios culturales fundamentales en nuestras sociedades, recogiendo dinámicas que se han ido gestando en la sociedad civil y acompañándolas de reglas de juego (leyes) e iniciativas programáticas (políticas públicas) que acompañen tales transformaciones. Nos estamos refiriendo a muchas de las vinculadas con las dinámicas culturales, los derechos sexuales y reproductivos, y las expresiones y canales de comunicación social existentes hasta el momento.

Definitivamente, nuestras políticas culturales deben abandonar el criterio tradicional de considerar cultura a la música clásica, desconociendo en paralelo las nuevas expresiones musicales juveniles, al tiempo que habrá que asumir que la formación de parejas y la tenencia de hijos, ya no se guían por los criterios tradicionales en torno al matrimonio heterosexual clásico, y que las formas y canales comunicacionales tradicionales ahora conviven con múltiples nuevas formas y expresiones (radios comunitarias, teatro callejero, etc.) tan legítimas como aquellas, y que merecen también contar con los espacios y los respaldos estatales correspondientes.

4. A modo de cierre: algunas experiencias destacables

Sin duda, en relación a las y los jóvenes que ni estudian ni trabajan, está casi todo por hacerse, pero se cuenta con algunas experiencias que ya han demostrado ser exitosas, y ello debiera ser un buen incentivo para intentar generalizarlas en toda la región.

En El Salvador, por ejemplo, se acaba de cerrar el Consejo Nacional de Seguridad Pública, abriéndose en simultáneo el Consejo Nacional de la Juventud (como organismo interministerial) priorizando en dicho marco los enfoques preventivos en relación a la violencia, al tiempo que en Costa Rica se va consolidando el Programa Avancemos, que transfiere recursos en efectivo a familias pobres con hijos adolescentes y jóvenes, con el fin de lograr la universalización de la enseñanza secundaria. En simultáneo, se está procesando la implementación del Plan de Acción de Empleo Juvenil (de carácter integral e integrado) en el Perú, y esto ocurre en paralelo con el desarrollo de las Escuelas Abiertas en Brasil, Guatemala, México y otros países de la región, según ya hemos destacado. Son solo algunos ejemplos, es cierto, pero pueden llegar a ser importantes referentes de esfuerzos más amplios y sistemáticos en el futuro, si se logra contar con la voluntad política y los recursos para generalizarlos.

En la misma línea, se han comenzado a implementar algunos “paquetes” de medidas programáticas destinadas específicamente a las y los jóvenes que ni estudian ni trabajan. Es el caso, por ejemplo, de los anuncios recientemente formulados en Uruguay, donde se ha decidido invertir 80 millones de dólares en la implementación de un plan a ser ejecutado por los Ministerios de Trabajo y de Educación (Diario El Observador, 30 de Junio de 2011). El *Plan Estudiar y Trabajar* incluye cuatro componentes básicos:

- El primero está destinado a jóvenes de 15 a 20 años que están fuera del sistema educativo o no culminaron el ciclo básico, para los cuales está previsto reforzar los Centros de Capacitación y Producción (CECAP) a los efectos de permitir a los jóvenes apostar por una trayectoria educativa no formal.

- El segundo está destinado a los adolescentes que están insertos en el sistema educativo, a los que se les brindarán apoyos tutoriales y talleres de orientación laboral para mejorar su inserción en el mundo del trabajo, procurando prevenir las eventuales deserciones y preparándolos mejor para su inserción laboral, en caso de que se concreten.
- El tercer componente, está destinado a los jóvenes de hasta 25 años, que actualmente se atienden a través del Programa Uruguay Estudia, y funcionará con base en un sistema de becas y tutorías, orientado a personas que necesitan apoyos económicos para seguir estudiando (para cubrir gastos de transporte y alimentación, entre otros).
- Por último, el cuarto componente incluye capacitación laboral y el desarrollo de primeras experiencias laborales, para personas de entre 18 y 25 años, y se realizará a través del INEFOP, previéndose atender a unos 4.000 jóvenes al año, procurando contar con el apoyo de empresas públicas y privadas para las pasantías.

En un país de 3.5 millones de habitantes, con 136.000 jóvenes “ni-ni” (de los cuales 88.000 buscan trabajo o realizan tareas en el hogar), la iniciativa dista de ser irrelevante, y puede constituirse en un buen referente a futuro, fuera de fronteras.

Bibliografía

- ABDALA, Ernesto
2009 *La Evaluación de los Programas de Capacitación Laboral para Jóvenes en Sudamérica*. Papeles de Población N° 59, México.
- CEPAL
2010 *Panorama Social de América Latina 2010*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe de las Naciones Unidas, Santiago.
- CEPAL-OIJ-SEGIB
2008 *Juventud y Cohesión Social en Iberoamérica: Un Modelo para Armar*. Santiago.

CEPAL-SEGIB

2007 *Cohesión Social: Inclusión y Sentido de Pertenencia en América Latina y el Caribe*. CEPAL-SEGIB-AECID, Santiago.

D' ALESSANDRE, Vanesa

2010 *Adolescentes que No Estudian Ni Trabajan en América Latina*. SITEAL, Cuadernos 04, IIPPE-OEI-UNESCO, Buenos Aires.

OEA-PNUD-IFE

2010 *Nuestra Democracia*. FCE-AECID-CIDA, México.

OIT

2010, *Trabajo Decente y Juventud en América Latina 2010*. Programa Regional de Empleo Juvenil en América Latina (PREJAL), OIT, Lima.

OPPENHEIMER, Andrés

2011 “El Desafío de los Jóvenes “Ni-Ni” en la Región”. Diario La Nación de Buenos Aires, 5 de abril (publicado en muchos otros diarios de la región).

PNUD

2009a *Innovar para Incluir: Jóvenes y Desarrollo Humano. Informe sobre Desarrollo Humano para Mercosur 2009-2010*. Buenos Aires.

2009b *Abrir Espacios a la Seguridad Ciudadana y al Desarrollo Humano. Informe sobre Desarrollo Humano para América Central 2009-2010*. Bogotá.

RODRIGUEZ, Ernesto

2011a *Políticas Públicas de Juventud y Desarrollo Social en América Latina: Bases para la Construcción de Respuestas Integradas*. Foro de Ministros de Desarrollo Social de América Latina y el Caribe (San Salvador, 11 y 12 de Julio) organizado por la UNESCO.

2011b “Empleo y Juventud: Muchas Iniciativas, Pocos Avances. Una Mirada sobre América Latina”. Revista Nueva Sociedad N° 232, Buenos Aires.

2011c *Abriendo Espacios para la Prevención de las Violencias Relacionadas con Jóvenes: Experiencias en Brasil, Argentina y Uruguay*. Programa PREVENIR, GIZ, San Salvador.

- 2010 *Políticas Públicas de Juventud en América Latina: Avances Concretados y Desafíos a Encarar en el Marco del Año Internacional de la Juventud*. UNESCO, Brasilia.
- SARAVI, Gonzalo
2009 “Juventud y Sentidos de Pertenencia en América Latina: Causas y Riesgos de la Fragmentación Social”. Revista de la CEPAL N° 98, Santiago.
- SARAVÍ, Gonzalo
2004 “Entre la Evasión y la Exclusión Social: Jóvenes que No Estudian Ni Trabajan. Una Exploración del Caso Argentino”. Revista Nueva Sociedad N° 189, Caracas.
- SITEAL
2008 *La Escuela y los Adolescentes: Informe sobre las Tendencias Sociales y Educativas en América Latina 2008*. IIPE, Buenos Aires.
- VERA, Alejandro
2009 “Los Jóvenes y la Formación para el Trabajo en América Latina”. Documento de Trabajo N° 25, CIPPEC, Buenos Aires.

Los lunes en Sol: jóvenes, ciberpolítica y acción colectiva en la España del 15M

*Jorge Resina de la Fuente**

Resumen

Este artículo pretende analizar la relación establecida entre los jóvenes, Internet y la política. Para ello, se parte del estudio del movimiento 15M, que tomó las principales plazas de España durante varias semanas de mayo y junio de 2011, y que supone un interesante ejemplo del alcance y de las limitaciones de la ciberpolítica. El estudio plantea como hipótesis que la cultura política sigue siendo la variable independiente de este tipo de acciones, ahora mediadas por el manejo de la Red.

Palabras clave

Ciberpolítica, juventud, participación, democracia.

Abstract

This article analyzes the relationship between the young, Internet and politics. We take as study case the 15M movement, which took the main squares in Spain for several weeks in May and June 2011, and represents an interesting example of the extent and limitations of cyberpolitics. In this study, we hypothesized that the political culture remains the independent variable of this type of action, now mediated by the network management.

Key words

Cyber politics, youth, participation, democracy

* Doctor en Ciencia Política. Docente-investigador de la Universidad Complutense de Madrid.
jorge.resina@gmail.com

Introducción

El pasado 15 de mayo miles de jóvenes españoles tomaban la plaza de Sol de Madrid, en el corazón de la ciudad. Muchas otras plazas del país sufrían el mismo fenómeno, y eran pobladas por los ojos de la juventud. Las concentraciones dieron paso a las acampadas, comenzaron a formarse asambleas callejeras, y las movilizaciones se extendían por doquier. El acontecimiento tuvo un notable impacto a nivel internacional. Páginas de periódicos de todo el mundo recogían las imágenes de los “indignados”, ese sector de la juventud –hasta ese momento considerada apática– que había salido, una semana antes de las elecciones municipales y autonómicas, a la calle para protestar contra las causas y las consecuencias de la crisis económica y, por extensión, contra algunos de los reiterados vicios de la política institucional. La reforma de la ley electoral, la especulación financiera, el pago de las hipotecas, la corrupción urbanística o la falta de mecanismos de participación y de rendición de cuentas eran algunas de las demandas más reiteradas. Pero, además, el movimiento 15M volvía a poner negro sobre blanco y colocaba, de nuevo, en el centro del escenario a los jóvenes, como actor principal, y a su íntima relación con las nuevas tecnologías, como mecanismo fundamental de coordinación de sus acciones.

A partir de aquí, este artículo tiene como objetivo general plantear una reflexión sobre el uso político de Internet por parte de la juventud, así como analizar las implicaciones y los alcances de la ciberpolítica fuera del espacio digital. Para ello, como hipótesis central de partida se afirma que las acciones políticas online son una variable dependiente de la cultura política de un país y que, entre medias, el manejo de las nuevas tecnologías aparece como una variable interviniente en esta relación. De tal manera que cuanto mayor sea la participación y el activismo offline, probablemente, mayor será la utilización que se haga de la Red como recurso político. Si bien, esta conexión estará mediada por la destreza que se tenga del manejo de lo digital, a mayor conocimiento, mayor capacidad para emplear Internet como herramienta de coordinación. Esta afirmación contradice así otras visiones en las que se coloca a la Red como variable independiente. Si bien, no se niega la importancia de Internet como nuevo escenario de socialización y

como elemento clave en la transformación de la acción colectiva contemporánea, de ahí que se considere el conocimiento técnico digital como una variable interviniente del nuevo activismo.

En ese sentido, los jóvenes, como expertos en el manejo de las nuevas tecnologías, tendrían un papel destacado en el uso de Internet como canal para coordinar acciones políticas e introducir nuevas demandas en el sistema político (Morán y Benedicto, 2008). En España, existe una estrecha relación entre la edad y la utilización de la Red. De tal manera que el 85% de los menores de 30 años usa Internet, un porcentaje que desciende de forma notable en el resto de grupos etarios. Así, en la franja que comprende a personas de entre 50 a 59 años, la cifra de usuarios se sitúa en la mitad y dentro de los mayores de 60 años, los internautas representarían tan sólo un 25% del total (Anduiza *et al.*, 2010: 12). Por ello, la relevancia de un estudio de ciberpolítica vinculado a los jóvenes.

En cuanto al activismo *offline*, como a continuación se expondrá, la juventud española también forma la capa de la estructura social más activa del país en lo referido a participación política no convencional. De esta forma, ese rasgo de la cultura política que coloca a los jóvenes como protagonistas de muchas de las movilizaciones, junto a la mencionada destreza de los usos cibernéticos, nos hace afirmar que el 15M no representa un fenómeno aislado en el mapa político español y que, por lo tanto, supondrá un eslabón más de continuidad en la inercia política del país. Las condiciones objetivas de la actual coyuntura de crisis habrían significado el punto de quiebre necesario para el éxito de la acampada de Sol. Y el uso de Internet, su imprescindible canal de comunicación.

1. Rasgos y caracterización de la juventud española en el contexto europeo

La juventud suele considerarse como una unidad de análisis, de carácter homogéneo y patrones de conducta muy similares. Sin embargo, habría que advertir que no siempre es así, y que dentro de lo que se categoriza como jóvenes entran muchos y diversos modos de comportamiento, que

encuentran aún una mayor variedad cuando éstos se circunscriben al ámbito de lo político. De ello, podría inferirse que la juventud, como tal, no es estrictamente un grupo social, puesto que, como afirma Díez, “bajo el arco de la edad se agrupan sujetos y situaciones cuyo único punto en común es la edad” (Díez, 2006: 175). Ello hace que cuando hablamos de jóvenes exista cierta simplificación, ya que estaríamos frente a un grupo de los mismos con unas características muy determinadas, en ocasiones no extensibles a todos. De ahí que empecemos por asumir esta limitación.

Los rasgos generales dibujan, en primer lugar, una crisis del modelo de militancia clásica. El partido, el sindicato y las organizaciones de barrio perderían fuerza como espacio de socialización política y como instituciones de activismo político. Las juventudes políticas de los partidos tendrían una menor importancia y serían menos los jóvenes que participarían en este tipo de actividades. Esta tendencia se encontraría fuertemente vinculada a la creciente desafección por la política convencional de la juventud española: tan sólo uno de cada cuatro personas jóvenes tendría cierto interés en la política; al 40% le interesaría poco y al 36% restante no le interesaría en absoluto (INJUVE, 2009). Si bien, esta disminución en la implicación de la vida política más formalizada se vería compensada, como apunta Benedicto, “por la expansión significativa de su presencia en otro tipo de actividades políticas no convencionales, más acordes con su forma de experimentar la vida colectiva” (Benedicto, 2008: 19).

De tal manera que no se trataría tanto de un rechazo hacia la política en general sino, más bien, hacia la política institucionalizada y hacia las prácticas más convencionales. No es casualidad, por tanto, que uno de los gritos más frecuentes en las manifestaciones del 15M fuera el ya famoso “que no, que no nos representan”, referido a la clase política. Detrás de ello se asentaría un importante nivel de escepticismo hacia las formas más clásicas y, posiblemente, cierta sensación de frustración e, incluso, de impotencia sobre los pocos espacios de participación que, a ojos de los jóvenes, permitirían las instituciones políticas españolas.

De hecho, esta desafección podría explicar bien el alto nivel de participación de la juventud en acciones relacionadas con actividades de política no convencional. No se trata de algo exclusivo de España, que estaría en

línea con las tendencias europeas, pero, si bien, su grado de activismo sería destacable. Según datos de la Encuesta Social Europea (2002-2003), los jóvenes españoles se caracterizarían por encontrarse entre quienes más se manifiestan, tan sólo por detrás de los luxemburgueses. Durante años, por las calles españolas, decenas han sido las demandas expresadas por los jóvenes: la insumisión contra la obligación de hacer el servicio militar; en favor de destinar el 0,7% del total del Producto Interior Bruto (PIB) a la Ayuda Oficial al Desarrollo; la construcción de ciudades aptas para circular en bicicleta; en contra de las distintas reformas educativas y de la aplicación del Tratado de Bolonia en el espacio universitario español; en rechazo a las guerras de Irak, Libia o a la entrada española en la OTAN; a favor de la protección de los animales; en contra de la Ley Sínde anti-descargas en Internet o en defensa de una vivienda digna, entre otras.

Una variedad que pondría de manifiesto lo señalado por Norris (2003) sobre la mayor participación de los jóvenes en aquellas acciones orientadas a causas concretas y que, también, iría muy en el tono de lo destacado por Putman (2000) sobre el declive del capital social pero con el incremento de los vínculos más puntuales y esporádicos y con una creciente participación en otros espacios como las asociaciones benéficas o las ONGs. En todo caso, conviene señalar que sí podría establecerse una correlación positiva entre las actividades de la política convencional y la edad. Es decir, a medida que aumenta la edad, los antes jóvenes son ahora más propensos en participar en las actividades convencionales, al tiempo que desciende su nivel de participación en manifestaciones (Caínzos, 2006: 122).

Por todo ello, podría entenderse que el movimiento del 15M viene a dar continuidad a una tradición propia entre los jóvenes, forjada desde la etapa de la Transición, y que los coloca como unos actores con una presencia usual en las calles. Eso sí, con puntos de mayor y menor intensidad y con una activismo variable. El impacto de estas últimas movilizaciones estaría, como antes se apuntaba, muy vinculado a las condiciones objetivas que sufre el país. La tasa de desempleo juvenil registrada en España en febrero de 2011 alcanzaba el 43,5%, más del doble del promedio europeo (20,4%), según datos de Eurostat. Uno de cada dos jóvenes españoles estaría sin empleo. Ello, junto a la también elevada tasa de temporalidad en el empleo o a las

dificultades de acceder a una vivienda (rasgo que, además, retrasa la propia edad de lo que significa ser jóvenes, al alargar el periodo de emancipación de la casa paterna y materna), habría constituido una situación de extrema debilidad dentro de un sistema que se percibe lejano a los intereses de la juventud y asfixiado por privilegios, prebendas y casos de corrupción. No es de extrañar, por ello, que el paro sea la principal preocupación de la juventud (58%), seguido de la dificultad para acceder a una vivienda (23%) (INJUVE, 2009).

Al respecto, es interesante destacar un fenómeno cambiante que se habría producido en estas últimas movilizaciones. Según analiza Caínzos (2006), de forma habitual, no son tanto los jóvenes como los estudiantes los que participarían en la mayoría de las acciones disruptivas que ocurren en España. Ello se debería, principalmente, a tres factores. El primero, asociado con la mayor tenencia de tiempo libre. El segundo, vinculado al contexto de igualdad y de relaciones paritarias que se establecen entre los estudiantes. Y el tercero, en conexión con el carácter expresivo de muchas de las actividades de aquéllos, como elemento casi consustancial al mundo estudiantil.

Si bien, estos tres rasgos habrían desbordado ya a lo que se delimita como espacio de los estudiantes. La transformación del primer factor se encontraría vinculada con las características estructurales señaladas. Debido a la alta tasa de paro juvenil, ahora son más los que tienen tiempo libre. De hecho, buena parte de los “indignados” eran parados cansados de buscar oportunidades en distintos sectores. Por su parte, el segundo y el tercero de los rasgos apuntados por Caínzos se habrían extendido a todos los jóvenes gracias a la introducción de herramientas digitales y a la generalización de Internet entre la juventud, independientemente de su formación o nivel de estudios. La Red permitiría el establecimiento de unas relaciones más igualitarias y facilitaría el trato entre pares, al tiempo que fomentaría todo lo relacionado con las acciones de naturaleza expresiva. Programas como *Facebook*, *Twitter* o *Messenger* son buena prueba de ello. Los jóvenes establecen una serie (a veces, casi ilimitada) de relaciones con otras personas, erosionando jerarquías, y mezclan –como luego se explicará– esferas de lo privado y de lo público. En los mismos espacios en los que cuelgan fotos

de sus últimos viajes o salidas nocturnas, hablan de política, convocan manifestaciones y hacen llamamientos a sus otros “amigos”.

2. La Red: uso, oportunidades y límites

En línea con lo que afirma Anduiza (2010), el uso de Internet no supone, en esencia, una transformación de la participación política offline, aunque sí que estaría dándose un importante cambio cuantitativo, al introducir novedades en el ámbito de la comunicación, que permitirían un intercambio comunicativo “de muchos a muchos”. Hasta tal punto que, incluso, se podría poner en cuestión el principio de acción colectiva planteado por Olson (1965), por el cual tendrían mayor futuro aquellas acciones que contaran con un número limitado de componentes (Blimber *et alt.*, 2005). Internet y las redes digitales posibilitarían una coordinación entre multitudes (Sampedro, 2005).

Estos cambios estarían, además, cuestionando los principios básicos que han sostenido a la tradicional Opinión Pública (agregada), entendida como aquella institución constituida por los resultados de las elecciones y de los sondeos y por lo publicado en los medios de comunicación convencionales (Sampedro, 2000). La irrupción internauta supondría así la introducción de un nuevo paradigma, el de la sociedad red, donde se favorecería la emergencia de una Opinión Pública discursiva, producto de los indicios de democracia deliberativa ocurridos en el espacio digital (Sampedro y Resina, 2010).

De este modo, la esfera pública se ensancharía o, al menos, su núcleo central tendería a, cada vez más, ser receptivo a lo deliberado en las distintas esferas periféricas digitales. El caso del 15M habría demostrado esto en tanto que el espacio privilegiado de la esfera pública central (ubicado en los medios de comunicación convencionales) incluyó los debates y las acciones que, previamente, se habían dado a través de las distintas redes sociales de Internet. Hasta el nivel de que la campaña electoral de los políticos fue desbancada por las acciones disruptivas y los discursos –la contracampaña– de los movilizados en Sol.

En este contexto, el papel de los jóvenes adquiere una relevancia de primer orden. Su desafección por la política convencional habría puesto de manifiesto las limitaciones de un tipo de democracia mediática, donde las campañas electorales elaboradas por expertos en comunicación política se tornan en protagonistas. Este escenario habría provocado el hartazgo entre la juventud que habría desconectado de las formas institucionalizadas, al percibir como inauténtica la retórica de los políticos profesionales. Este “entorno gestionado” sería sustituido por otro entorno, “autónomo”, construido y operado por los jóvenes (Bennet, 2008: 1,2), donde toman protagonismo las acciones políticas no convencionales.

Esta autonomía vendría caracterizada, en buena medida, por el funcionamiento de la “autocomunicación de las masas” descrita por Castells, para quien Internet favorecería las redes horizontales y, además, incrementaría “la autonomía de los sujetos comunicantes respecto a las empresas de comunicación, en la medida en que los usuarios se convierten en emisores y receptores del mensaje” (Castells, 2009: 25). Como señala Montgomery (2008: 26), las redes digitales permiten a los ciudadanos cambiar su relación con la esfera pública, ya que dejan de ser un simple espectador pasivo para convertirse en un actor con capacidad creadora. Un rasgo que involucraría de forma especial a los jóvenes, ahora protagonistas, puesto que si tan cierta podría ser la afirmación sobre su desencanto y la desconexión con la política convencional, igual de cierta sería la capacidad que están demostrando en participar a través de Internet en los asuntos públicos, de manera “activa y vibrante” (Xenos y Foot, 2008: 54).

Si bien, habría que matizar que, aunque las potencialidades de Internet pueden ser muchas y diversas, el debate sobre los usos políticos de la Red está ahora más abierto que nunca. No existe todavía un quórum en la literatura sobre las verdaderas capacidades de lo digital. De forma general, podría distinguirse dos grandes tendencias: la de los “ciberoptimistas” o aquellos que consideran Internet como un espacio que favorece la democracia deliberativa y las nuevas formas organizativas (Simone, 2006), pluraliza la esfera pública (Dahlgren, 2005) e, incluso, permite la constitución de nuevas agendas informativas al margen del control elitista (Savigny, 2002), y la de los “ciberescépticos”, quienes enfatizan que la sobreabundancia de

información llevaría a reproducir los mismos discursos que los medios de comunicación masivos y que, por otro lado, el proceso de fragmentación al que conduciría la Red imposibilitaría una verdadera democracia de tipo deliberativo (Mayer, 2001), hasta el extremo de hablarse de la aparición de “ciberguetos” (Galston, 2003).

Aquí nos posicionamos en un lugar optimista pero de forma contenida, ya que Internet estaría favoreciendo, sin duda, nuevas formas de coordinación, la generación de intensos debates en la Red y la posibilidad de un mayor acceso a la información, pero también estaría mostrando sus limitaciones, al reproducir, finalmente, muchos de los mensajes de los *mass media* y al fragmentar los discursos. Circunstancias que llevarían a pensar, en última instancia, en una extensión al mundo digital del modelo de pluralismo polarizado que caracteriza al sistema de medios convencionales de España, distinguido por el alto nivel de partidismo que tienen los medios, tal y como lo han tipificado Hallin y Mancini (2004). Al respecto, son orientativos los datos recogidos por un estudio del INJUVE, donde se asegura que el 76% de los jóvenes estaría de acuerdo con la afirmación de que Internet sirve para “comunicarnos con personas que defienden ideas similares a las nuestras” (INJUVE, 2007: 14).

3. La ciberpolítica y los cambios en la acción colectiva

Como hemos mantenido, la ciberpolítica es un producto de la cultura política de un país, mediada por la capacidad de manejo de las nuevas tecnologías. Lo digital no transforma *per se* la actividad política, al tratarse de una herramienta que, eso sí, sirve de instrumento para la movilización. Como advierten Sádaba y Gordo, “la tecnología es una elección racional que encarna y reproduce las bases de la vida política hoy en día” (Sádaba y Gordo, 2008: 11). En este último apartado, se pretende reflexionar sobre las implicaciones que tiene la Red en los jóvenes y sobre el impacto que se da en la acción colectiva.

Como se mencionaba al principio, los clásicos espacios de socialización política se habrían, de alguna forma, quebrado. Ni el partido, ni el sindicato,

ni las organizaciones de base –incluidas las iglesias– tendrían ya la fuerza y la repercusión que otrora llegaron a adquirir. Esto se debe, en buena medida, al espíritu de los tiempos y al cambio de los patrones socio-culturales que han sufrido las sociedades en las últimas décadas, un proceso continuo de individuación del que no puede excluirse la influencia que las tecnologías han tenido en ello. Factores de muy diversa índole, como la preponderancia de la industria del ocio y del entretenimiento, el postfordismo, la fractura del mundo del trabajo –cada vez más especializado, telematizado y donde las relaciones sociales son menores–, la profesionalización excesiva de lo político y el consumismo exacerbado habrían provocado intensos cambios en la estructura y superestructura social. Los valores postmateriales (Inglehart, 1997), los estilos de vida (Giddens, 1993), y la emergencia de las sociedades del riesgo y de la reflexibilidad (Beck, 1992, 1994) son muestras de ese profundo cambio estructural que ha colocado a Internet como uno de los principales espacios de socialización política contemporánea, con todas las limitaciones que eso puede entrañar.

Estas condiciones de fragmentación postmodernista han provocado un fuerte rechazo hacia todos los esfuerzos que implique lo colectivo, en tanto que algún tipo de renuncia individual. Ello, junto a la propaganda anti-comunista propagada durante décadas por Occidente con el fin de derribar a la Unión Soviética y su área de influencia, es suficiente como para entender la actual exaltación individualista. Dentro de este entorno social, podría afirmarse, por tanto, que la juventud socializada en dicho contexto encuentra en Internet el espacio idóneo para el ejercicio de su práctica política. Sin estructuras, sin responsabilidades, sin mayores compromisos, los jóvenes entenderían lo colectivo como una suma de individualidades y su rechazo hacia lo organizativo y lo ideológico encajaría perfectamente con la acción emprendida en la Red (Díez, 2006, 187-188).

A partir de aquí, se derivan varios aspectos relevantes que pondrían de manifiesto algunas de las limitaciones de la Red. Como señala Díez (2006: 190) si, por un lado, puede afirmarse, de manera más o menos nítida, que las nuevas tecnologías han creado un nuevo tipo de sociabilidad, por el otro, no sería tan claro que sobre la base de aquéllas se generen identidades políticas. A esto se sumarían otras consecuencias como el “analfabetismo relacional”

(Ramón-Cortés, citado en Bernete, 2010: 99) que podría provocar que la habilidad tecnológica desarrollada por los jóvenes en lo que consideran entornos seguros, como los digitales, fuera en detrimento de las habilidades sociales en el “cara a cara” y en el intercambio personal, donde crecerían las inseguridades. Otro efecto sería el de la “fan democracy” (Wu, citado en Padilla y Flores, 2011: 113), en el que la política se entendería como un fenómeno de fans, donde imperarían las modas y la pseudo-democracia de aplicaciones como “me gusta” o “seguidor de” en diversas redes como *Facebook*.

Sin duda, otro de los fenómenos más importantes provocados al calor de la Red es la nueva distinción entre los ámbitos de lo público y de lo privado, cuya frontera se convierte ahora en algo poroso, en un *continuum* que no establece una rígida separación entre ambos mundos, hasta tal punto que “lo público, en Internet, se parece mucho a una extensión de lo privado” (Bernete, 2010: 113), lo que reforzaría la idea de una individualización creciente del debate político. De tal forma que cuando un individuo comparte en alguna de las redes digitales sus intereses o acciones, estaría cruzando la frontera, y cuando dicha frontera fuese cruzada por dos o más personas (siempre en conjunción con un bien público), entonces estaríamos ante el germen de la acción colectiva (Bimber *et al.* 2005: 377).

Si bien, nos encontraríamos ante una acción colectiva novedosa. El impacto digital sí estaría transformando algunos aspectos de dicha acción tal cual se ha conocido en los estudios clásicos. Al antes mencionado cuestionamiento de las tesis de Olson sobre el número de actores implicados, podría señalarse, por un lado, y como apunta Bimber *et al.* (2005), que existen aspectos centrales que ahora perderían relevancia, como el peso de la organización o el fenómeno *free-rider* (traducido al español como “gorrón” o “aprovechado”). La flexibilidad de la Red, la mayor horizontalidad, el escaso coste de sumarse o borrarse de una causa y la ausencia de responsabilidad convertirían en irrelevantes estos aspectos tradicionalmente asociados a la acción colectiva.

Por otro lado, el proceso de individualización y el mayor peso que toma lo expresivo también estaría provocando una transformación en la propia esencia de la acción colectiva. Ahora mucho más sujeta a fenómenos

contingentes, donde los actores, entendidos como individuos, se unen y se desunen en momentos concretos, de forma esporádica y variable, en ocasiones casi espontánea, para expresar sus distintas demandas, con un menor peso ideológico y en donde los puntos de confluencia variarán. De manera que el sujeto colectivo será la suma de individuos y no tendrá tanta continuidad, puesto que lo que hace que un grupo se junte para una causa, puede que no ocurra con otra, y ese grupo se disuelva o cambie de composición. Como ya hemos explicado en otro sitio, se trataría, en definitiva, de una suerte de “egoísmo solidario” (Resina, 2010: 153). Al respecto, algunos de los clásicos estudiosos de los movimientos sociales ya han señalado cierto reparo hacia lo que consideran redes impresionantes en escala y rapidez de movilización pero con importantes limitaciones, debido a su carácter expresivo y a sus identidades políticas flexibles (Tilly, 2004; Tarrow, 2005).

4. Conclusión

A lo largo de este artículo hemos defendido la importancia de considerar la cultura política de un país como una variable independiente de la ciberpolítica. Sin, por ello, desconsiderar la relevancia del manejo de las nuevas tecnologías, de las novedades que introduce la Red y de las posibilidades que suscita. A pesar de no haber un consenso claro sobre su alcance y de las limitaciones aquí señaladas, la ciberpolítica aparece como una estrategia de largo recorrido y, por ahora, terreno predominante de los jóvenes, quienes mantienen una estrecha relación con lo digital.

Más en concreto, el fenómeno del 15M español nos parecía un buen caso de estudio para plantear esta relación entre los jóvenes, Internet y la política. Por un lado, es muestra de la continuidad de las movilizaciones sucedidas en el país en los últimos años. Por el otro, ha reflejado de forma muy explícita ese descontento y esa desconfianza hacia la política institucional que reflejaban los distintos estudios sobre juventud. Pero, sin duda, ha sido un ejemplo de la potencialidad de las nuevas tecnologías y de la amplísima capacidad de convocatoria, ya que, si por algo se ha distinguido el movimiento, a diferencia de otras manifestaciones, ha sido por el alto

número de participantes. También se ha puesto de relieve las nuevas formas de organización, sin jerarquía, y con un carácter autogestionario.

Si bien, del propio encanto que suponen estas novedades, también nacen los límites y las interrogantes que suscita todo lo que rodea a la ciberpolítica. El excesivo peso de lo expresivo, de la necesidad de ser vistos, de lo público como extensión de lo privado, fomentado por Internet y por las prácticas en las redes digitales y muy propio de la juventud (entendido como fase aún de indefinición, camino hacia la madurez) hacen que se cuestione el alcance político real, en términos de colectividad, que estas movilizaciones pueden tener en términos estructurales. Rasgos de los que no ha escapado el 15M, donde también ha existido cierto carácter difuso en las demandas, mezcla de un extenso repertorio de reivindicaciones individuales que han encontrado enlaces por el camino, y que se han conseguido agrupar en forma de agregación de intereses que tenían por común la protesta o, en términos castizos, el cabreo. Cada cual, con su motivo para indignarse.

Ello ha tenido como consecuencia cierta desideologización y ha dado muestras de la incapacidad para negociar con los actores de la política institucional, de quienes dista un abismo. Una responsabilidad, sin duda compartida, pero de la que el 15M también dejó algunos indicios preocupantes, como el hecho de no tener en cuenta otros actores sociales, durante años movilizados, pero cuyo recurso a la tecnología digital es menor. Una brecha generacional que puede representar tan sólo eso o, tal vez, un cambio sustancial en el marco político actual, donde la clásica acción colectiva será transformada en base a un patrón de egoísmo solidario.

Bibliografía

- ANDUIZA, E., CATIJOCH, M., COLOMBO, C., GALLEGO, A. Y SALCEDO, J.
2010 "Internet y participación política en España" en *Opiniones y Actitudes*, N° 63, CIS.
- BECK, U.
1992 *Risk Society: Towards a new Modernity*, Londres: SAGE Publications.

- BECK U.; GIDDENS, A.; y LASH, S.
 1994 *Reflexive Modernization*, Cambridge: Blackwell Publishers.
- BENEDICTO, J.
 2008 “La juventud frente a la política: ¿desenganchada, escéptica, alternativa o las tres cosas a la vez?” en *Revista de Estudios de Juventud*, junio 08, N° 81, pp.13-29.
- BENNET, W. L.
 2008 “Changing citizenship in the digital age” en W. Lance Bennett (ed.) *Civic life online: learning how digital media can engage youth*. Cambridge, MA, pp. 1-24
- BERNETE, F.
 2010 “Usos de las TIC, relaciones sociales y cambios en la socialización de las y los jóvenes” en *Revista de Estudios de Juventud*, marzo 10, N° 88, pp. 97-114.
- BIMBER, B., FLANAGIN, A. J. Y STOHL, C.
 2005 “Reconceptualizing collective action in the contemporary media environment” en *Communications Theory*, noviembre 2005, pp. 365-388.
- CAÍNZOS, M. A.
 2006 “Participación de los jóvenes españoles en manifestaciones. Comparación con los jóvenes europeos y análisis de sus determinantes” en *Revista de Estudios de Juventud*, diciembre 06, N° 75, pp.121-153.
- CASTELLS, M.
 2009 *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- DAHLGREN, P.
 2005 “The Internet, Public Spheres, and Political Communication: Dispersion and Deliberation” en *Political Communication*, núm 22, pp. 147-162.
- DÍEZ, Á.
 2006 “De molinos que son gigantes: herramientas políticas o simples instrumentos tecnológicos en manos de gente joven” en *Revista de Estudios de Juventud*, diciembre 06, N° 75, pp. 171-190.

- GALSTON, W. A.
2003 “If political fragmentation is the problem, is the Internet the solution?” en D. M. Anderson & M. Cornfield (eds.): *The civic web: online politics and democratic values*. Lanham: Rowman & Littlefield, pp. 35-44.
- GIDDENS, A.
1994, *Consecuencias de la Modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- HALLIN, D.C. y Mancini, P.
2004 *Comparing Media Systems: three models of media and politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- INGLEHART, R.
1997 *Modernization and postmodernization: cultural, economic, and political change in 43 societies*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- INSTITUTO DE LA JUVENTUD, INJUVE
2007 *Sondeo de opinión y situación de la gente (2ª encuesta de 2007). Uso de TIC, ocio y tiempo libre*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
2009 *Sondeo de opinión y situación de la gente joven*. Ministerio de Igualdad.
- MAYER, V.
2001 “From segmented to fragmented: Latino media in San Antonio, Texas” en *Journalism and Mass Communication Quarterly*, núm. 78, pp. 291-306.
- MONTGOMERY, K. C.
2008 “Youth and digital democracy: intersections of practice, polity and the marketplace” en W. Lance Bennett (ed.) *Civic life online: learning how digital media can engage youth*. Cambridge, MA, pp. 25-49.
- MORÁN, M. L. y Benedicto, J.
2008 “Los jóvenes como actores sociales y políticos en la sociedad global” en *Pensamiento Iberoamericano*, N° 3, pp. 139-164.
- NORRIS, P.
2003 *Democratic Phoenix. Reinventing political activism*. Cambridge: Cambridge University Press.

- OLSON, M.
 1965 *The logic of collective action*. Cambridge, MA.
- PADILLA, M. R. y Flores, D.
 2011 “El estudio de las prácticas políticas de los jóvenes en Internet” en *Comunicación y Sociedad*, N° 15, pp. 101-122.
- PUTMAN, R.
 2000 *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- RESINA DE LA FUENTE, J.
 2010, “Ciberpolítica, redes sociales y nuevas movilizaciones en España: el impacto digital en los procesos de deliberación y participación ciudadana” en *Mediaciones Sociales*, II semestre 2010, pp. 143-164.
- SÁDABA, I. y Gordo, Á.
 2008 “Introducción” en Igor Sádaba y Ángel Gordo (coords.), *Cultura Digital y Movimientos Sociales*. Madrid: La Catarata.
- SAMPEDRO, V.
 2000 *Opinión Pública y Democracia. Medios, sondeos y urnas*. Madrid: Istmo.
 2005 *13M: Multitudes Online*. Madrid: La Catarata.
- SAMPEDRO BLANCO, V. y RESINA DE LA FUENTE, J.
 2010 “Opinión pública y democracia deliberativa en la sociedad red”, en *Revista Ayer*, N° 80, pp. 139-162
- SAVIGNY, H.
 2002 “Public Opinion, political communication and the Internet” en *Politics*, vol. 22, pp.1-8.
- SIMONE, M.
 2008 “Mediated Networks for Deliberative Democracy: Connecting Enclave and Shared Spheres” en *Conference Papers-National Communication Association*; pp. 1-23.
- TARROW, S.
 2005 *The new transnational activism*. Nueva York: Cambridge University.

TILLY, CH.

2004 *Social Movements, 1768-2004*. Boulder, Colo.: Paradigm Publishers.

XENOS, M. y Foot, K.

2008 “Not your father’s Internet: the generation gap in online politics” en W. Lance Bennett (ed.) *Civic life online: learning how digital media can engage youth*. Cambridge, MA, pp. 51-70.

Transferencias condicionadas de ingresos para adolescentes y procesos de ampliación de derechos. Una relación contradictoria¹

Valeria LLobet* y Alberto Minujin**

Resumen

El artículo explora tres de los primeros programas de Transferencias Condicionadas de Ingresos enfocados en población adolescente: el ProJovem Adolescente de Brasil, el Opportunity NY de la ciudad de Nueva York y el Proyecto Adolescente de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Con diferencias y similitudes entre sí, los programas comparten la definición del problema a abordar como exclusión o desconexión adolescente. La aproximación amplía la problemática a la luz de los debates sobre los significados y alcances de inequidad, ciudadanía e inclusión.

Palabras clave

Transferencias Condicionadas de Ingresos, Adolescentes, Ciudadanía, Inclusión Social

1 Ponencia Preparada para el Grupo de Trabajo 8, Desigualdad, Vulnerabilidad y Exclusión Social. XXVII Congreso Internacional de la Asociación Latinoamericana de Sociología: Latinoamérica interrogada: Depredación de Recursos Naturales, Democracia Participativa, Escenarios Productivos y Construcción de Conocimiento.

* Doctora en Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Actualmente Investigadora del CONICET en temas de Infancia y Adolescencia, Derechos y Políticas Sociales. Coordinadora regional de la Iniciativa Equidad para la Infancia. valeria.s.llobet@gmail.com

** Matemático y estadístico con especialización en Demografía y Políticas Sociales. Profesor en el Programa de posgrado en Asuntos Internacionales, de la New School University en Nueva York, USA. minujin@newschool.edu

Abstract

The article explores three of the first programs of Conditional Income Transfers in adolescent population: the Brazilian adolescent ProJovem, Opportunity NY from New York City and the Adolescent Project in the Province of Buenos Aires, Argentina. Differences and similarities between themselves, the programs share the definition of the problem to address as adolescent disconnection and exclusion. The approach the problem in light of discussions on the meaning and scope of inequity, citizenship and extends inclusion.

Key words

Transfers, Adolescents, Citizenship, Social Inclusion

La ampliación de la ciudadanía infantil en las políticas sociales

A partir de la suscripción de la Convención de Derechos de la Infancia, del desarrollo basado en derechos promovido por agencias internacionales, y de las tendencias a la reformulación del consenso dominante en la década pasada respecto al estado mínimo, se ha comenzado en la década pasada un proceso de transformación de las políticas sociales dominantes. Éstas desarrollan las siguientes tendencias: una concentración de esfuerzos por parte de los estados en la infancia, un creciente interés por reducir la pobreza infantil y un consenso general respecto a la consideración de los niños/as como ciudadanos. No obstante ello, hay razones para sostener dudas respecto a la extensión y sostenibilidad de tales logros. Más aún, parece posible encontrar en el tipo de enfoques dominantes la semilla de la terminación de “la ciudadanía tal como la conocemos”, parafraseando la poco feliz frase del ex presidente Clinton refiriéndose a la protección social en Estados Unidos.

La iconización de los niños/as y adolescentes como “inversión” y como “capital humano” de las sociedades en sí mismos implica una interpretación de los niños como “en desarrollo”, “en proceso”, y no como seres actuales (Fawcett, 2004 en Lister, 2006): “*el énfasis actual en las expectativas de vida de*

los niños requiere enraizarse en una preocupación equivalente respecto del bienestar infantil y el florecimiento de los niños como niños” (Lister, 2006: 330).²

Dobrowsky y Lister (2002) llaman la atención sobre el hecho de que enmarcar la ciudadanía mediante la adopción de un discurso de exclusión social supone un giro hacia una instrumentalización de la primera. En este contexto, responsabilidades y obligaciones son promovidas por sobre los derechos, y las nociones de ciudadanía más amplias sucumben ante objetivos económicos y una cierta materialización de las necesidades (Haney, 2002). Al mismo tiempo, éstas concepciones estrechas de la ciudadanía son entrelazadas con dimensiones morales, que regulan los comportamientos de madres y padres, eclipsando su propio bienestar y sus derechos detrás del bienestar futuro de los hijos (Lister: 2006).

La inequidad y la desigualdad en el presente son eludidas a través de un proceso particular de re-enmarcamiento: “[el estado de inversión social] enfoca en las necesidades de grupos específicos de niños, pero presta poca atención a los determinantes estructurales y de clase social, consecuentemente reinterpretando el asunto como uno de responsabilidad personal en la meta de equiparse uno mismo para poder tomar ventada de las oportunidades de vida” (Hendrick, 2005: 56).³ Este giro personalista en la base de la nueva agenda de la política social parece ser un caso de luchas por la politización y de-politización de necesidades y demandas (Fraser, 1991). Dado este contexto, ¿qué implicaciones prácticas tiene este giro, promovido como el eje de redefinición de las políticas sociales, al considerar la extensión del modelo de CCT a la población adolescente?

Las Transferencias Condicionadas de Ingresos

Entre 1995 y 1997 se desarrollaron en Brasil y México los primeros programas que, tomando como población objetivo a niños y niñas, elaboraron estrategias de “lucha contra la pobreza” desde una perspectiva generacional.

2 Trad. Ppia.

3 Trad. Ppia.

Tanto el Bolsa Escola / Bolsa Familia como el Progresa / Oportunidades, establecieron que la deserción escolar encontraba su explicación prioritaria en la capacidad de generación de ingresos de niños y niñas, y la necesidad de los hogares de contar con ellos. De modo tal que reemplazaron los ingresos infantiles con una transferencia monetaria, y establecieron inicialmente como contrapartida para su recepción la reinscripción escolar. A menos de 15 años, el modelo de intervención se formalizó como Transferencias Condicionadas de Ingresos, ganó fundamentos más amplios apareándose a e incorporando la estrategia de *risk management* del Banco Mundial, se internacionalizó mediante la iniciativa del mismo Banco, y es hoy la estrategia privilegiada de reemplazo del Estado de Bienestar, superando el estadio de programa para arribar al de modelo de protección social.

En efecto, desde 1990 se constata un nuevo posicionamiento entre las agencias internacionales respecto a políticas sociales y protección social. El mismo parte de asumir el consenso respecto a la necesidad de cambiar el balance entre derechos y responsabilidades a la hora de definir los esquemas de protección (Kimlycka, 1997, Mayer, 2008). El argumento central de este reposicionamiento es que los hogares necesitan ser asistidos por políticas sociales proactivas para poder manejar el riesgo y la inseguridad crecientes, los cuales a su turno son considerados como pilares de la inhabilidad de tales hogares para superar la condición de pobreza (Conway, de Haan, Norton; 2000; *IDS Bulletin* 20 2, 1989; Moser, C. 1998; *World Development* 26, 1; Holzmann, 2008; De Janvry, A et al, 2006). Hay un acuerdo generalizado respecto de la necesidad de asociación entre el Estado y los beneficiarios de la asistencia social para afrontar riesgos e incertidumbres derivados de una economía global. Las TCI se visualizan como las herramientas apropiadas para lidiar con estas situaciones, dado su foco en la promoción de la capacidad de las personas en situación de pobreza para evitar, afrontar o recuperarse de situaciones adversas (Shepherd et. al, 2004, Jones, Vargas and Villar, 2007).

La posición general a la que las evaluaciones de impacto de tales programas han permitido arribar puede sintetizarse como sigue: “*Los programas de TCI han probado ser efectivos en inducir a hogares crónicamente pobres a invertir en el capital humano de sus niños/as [vg atención en salud preventiva y escolarización] al mismo tiempo que han logrado reducir la pobreza*” (De

Janvry, A; Sadoulet, E.; Solomon, P; Vakis, R 2006). De este modo, los referidos programas se presentan como una manera de reducir la pobreza en el presente y romper el círculo intergeneracional de la misma.

Las características más generalizadas entre los programas en distintos países son, entonces, que enfocan en hogares con niños en edad escolar, y que ajustan las condicionalidades a la premisa de incentivo a las inversiones en capital humano infantil (de Janvry, A y E Sadoulet, 2005; World Bank, 2009).

Presentación de los Programas

Los programas analizados se desarrollan en tres países cuyas situaciones socio-económicas y tradiciones de protección social son disímiles, no obstante comparten situaciones de desigualdades persistentes, en especial respecto a la plena inclusión social de las nuevas generaciones. Al mismo tiempo, los tres estados⁴ proponen un desplazamiento relativo del foco lógico de las CCTs conocidas, en tanto no se dirigen a paliar la “des-inversión en capital humano” producida por las estrategias de los hogares para lidiar con la pobreza por ingresos. En efecto, ninguno de los programas propone que las y los adolescentes pobres tienen razones de índole económicas para dejar de asistir a la escuela o no ingresar al mercado de empleo. Más aún, lo que mirando a los niños/as es definido como pobreza, al enfocarse en los adolescentes es definido como desconexión o exclusión. Presentaremos brevemente algunas características salientes de los programas para fundamentar luego algunos señalamientos analíticos. Éstos no son de índole estrictamente comparativa, dado que tanto las fuentes como los tipos de datos divergen entre casos.

Cada caso es caracterizado en las mismas dimensiones descriptivas, y el análisis es tanto inductivo (con la consideración de las particularidades de cada caso singular) como deductivo (a partir de la aplicación de preguntas

4 Nacional en el caso de Brasil, provincial en el caso argentino y local en el caso estadounidense.

teóricamente significativas a los tres casos). Los datos utilizados provienen de entrevistas, relevamiento, entrevistas electrónicas, y datos secundarios (documentación oficial, evaluaciones y monitoreos).

Cuadro 1
Características principales de los programas

	Opportunity NYC	ProJovem Adolescente	Proyecto Adolescente
Definición del problema	Desconexión en relación con la escuela y el trabajo. Falta de motivación para estudiar, graduarse y progresar en la escuela.	Abandono escolar, embarazo adolescente, tasas de homicidio altas, bajo rendimiento escolar.	Exclusión en relación con pobreza e inequidad.
Definición de la población	Doble. Adolescentes y niños/as en situación de pobreza para la focalización, y adolescentes "outsiders" en las caracterizaciones.	Adolescentes viviendo en situación de pobreza y beneficiarios de programas seleccionados.	Adolescentes en situación de vulnerabilidad social.
Magnitud del problema	165.000 jóvenes (16-24) desconectados de la escuela y el trabajo, o bajo la línea federal de pobreza (25% del total de personas en el rango etáreo en New York City).	4.5 millones de personas entre 15 y 29 fuera de la escuela sin completar la secundaria y desempleados.	500.000 jóvenes y adolescentes fuera de la escuela y el trabajo.
Transferencia y condicionalidades	Montos de hasta U\$1800 al año. LP hogares: U\$ 25.000 anuales (cálculo federal) Condicionalidades altamente monitoreadas. Asistencia escolar, pase de librería, pasar de grado, exámenes anuales, acumulación anual de créditos, logros en los exámenes anuales.	Montos de hasta U\$ 328 al año LP aprox. U\$ 1428 anuales (a IBGE, 09/08) Condicionalidades: 70% de asistencia a las actividades del programa (1200 hs en 12.5 hs semanales durante 2 años), 75% de asistencia a la escuela, realizar actividades comunitarias y respetar las reglas de convivencia grupales.	Montos de hasta U\$ 252 al año. LP aprox U\$ 792 anuales mensuales (04/09 INDEC)* Condicionalidades: asistencia a las actividades del programa (variable), asistencia o retorno a la escuela, actividades comunitarias, y respetar las reglas de convivencia.
Metas de las condicionalidades	Cambios comportamental y de valores. Cambios en aspectos tales como: grupo de referencia, imagen en el vecindario, recompensas por logros. Logros educativos.	Educación ciudadana. Formación laboral en contextos informales. Transformación de normas sociales a través de las normas grupales. Inserción escolar	Formación laboral en contextos informales. Cambios culturales y comportamentales mediante actividades comunitarias. Mejorar el rendimiento académico mediante actividades extraescolares en contextos informales. Inserción escolar

* Existe consenso entre los/as investigadores sociales respecto a que la modificación de las formulas de cálculo realizadas por intervención del Ejecutivo Nacional en 2007 subestiman la inflación y la pobreza por ingresos.

Fuente: Nuestro desarrollo en base a documentación oficial y entrevistas.

Dimensiones de los programas y ampliación de ciudadanía

¿Cuáles son los ejes por los que pesquisar las direcciones en las que se dirimen los derechos de la población? En primer lugar, recogiendo las críticas de organizaciones y activistas,⁵ es necesario revisar la proporción que representan los recursos distribuidos respecto de los necesarios.⁶ En el caso de Opportunity NYC, el monto potencial destinado a los hogares supone un máximo del 24% del total anual de ingresos necesarios.⁷ Respecto a los ingresos potenciales para las/os adolescentes, su máximo alcanza, por ejemplo, un 39% de los aranceles anuales de la universidad estatal (www.york.cuny.edu/bursar/tuition-fees.html, otoño 2009). El máximo posible, es necesario aclarar, no cuenta con un piso mínimo garantizado. En el caso de Brasil, el monto máximo por hogar alcanza al 78% de los ingresos necesarios para no ser considerado pobre por ingresos. El monto mínimo garantizado alcanza al 26% de los ingresos. El monto mensual por adolescente alcanza a $\frac{1}{4}$ del salario mínimo. Finalmente, el caso del Proyecto Adolescente es relativamente difícil, en tanto no se vincula directamente con las transferencias realizadas a hogares. En este sentido, el monto directamente entregado a adolescentes alcanzaba a cubrir dos pasajes diarios a valor mínimo, a diciembre de 2008.

En su sentido empírico, “inclusión social” implica el acceso a la universidad, o a un empleo decente, o a poder trasladarse en la ciudad. En estos sentidos, los programas conciben de maneras diferentes la relación entre el monto de dinero disponible y sus resultados en tales términos prácticos. Los balances a hacer son varios. Entre ellos, la relación entre los ingresos totales

-
- 5 La Coalición contra el Hambre de la ciudad de NY estimó que el presupuesto total destinado a las personas en situación del pobreza del estado de New York alcanza a U\$ 150 por persona por año. Las estimaciones del CELS en Argentina relativas al peso de la transferencia del Plan Jefes y del Programa Familias indican que los mismos son insuficientes respecto del monto necesario.
 - 6 Este cálculo supone sólo aquello que es provisto por el mercado. Las transferencias producidas por los servicios públicos no son incluidas, lo que implica una discusión.
 - 7 El programa se atiene a la “Regla de Oro” del Banco Mundial, relativa al máximo de subsidio que no se asocia con des-incentivo laboral.

familiares y la proporción que reciben las/os adolescentes, y su asociación con estrategias que permitan a los mismos sortear los obstáculos locales que terminan en exclusión institucional y en pobreza. Algunos estudios que enfocan en las clases medias muestran cómo la desigualdad es creciente entre población con el mismo nivel de educación. Ello depende de sus carreras y posiciones en el mercado de trabajo, y muy probablemente también de sus redes sociales (Minujin, 2007). Ello obliga a cuestionar la habilidad de los enfoques desarrollados por los programas a la hora de alterar las causas de la desigualdad y la creación de pobreza en las nuevas generaciones. Estos programas comparten, en términos generales, las limitaciones de las estrategias de CCTs para la ampliación o adquisición de los derechos sociales y en general la ampliación de ciudadanía sustantiva. No obstante esta generalidad compartida, al estar enfocados en adolescentes, la problemática de las desigualdades e inequidades horizontales se hace más importante que entre niños y niñas. De modo específico, las relaciones sociales de género comienzan a tomar fuerza en la determinación de patrones reproductivos y de morbi-mortalidad, así como parecen dar cuenta de performances diferenciales en relación con la educación. En los contextos de crisis global, las adolescentes de los países pobres y en desarrollo están expuestas al riesgo de ser víctimas de redes de trata y tráfico de personas para prostitución, y son las primeras en migrar a centros urbanos o países centrales para ampliar horizontes laborales (Nyumbu and Poulson, 2009; WEDO 2008). Por su parte, la problemática relativa al acceso al primer empleo, altamente asociada al capital social de las familias, aumenta la desigualdad entre adolescentes con similar situación económica y también es afectada por las desigualdades de género, exponiendo a los varones más que a las mujeres a ser captados por las redes de tráfico de drogas y de criminalidad organizada (Donahue, 2009).

Los distintos problemas definidos en el diseño se relacionan con exclusión y desconexión además de pobreza. En Brasil y Argentina, la exclusión es considerada tanto institucional (fuera de la escuela y fuera del trabajo) como social, mientras que las soluciones pensadas descansan en el desarrollo individual de capacidades y habilidades. Ambos programas, por el otro lado, tratan de despegar hacia definiciones de los problemas más

ligadas al campo social, mediante la relación entre desigualdad o inequidad, exclusión y derechos, pero mantienen el lastre que supone el foco exclusivo en estrategias personales.

El *Proyecto Adolescente* tiene metas muy amplias que parecen suponer un entendimiento de la exclusión como la situación en que los adolescentes están inmersos.⁸ Además, implican que las políticas sociales actuales están fallando en incluirlos en la sociedad, y parecen sostener una perspectiva de ciudadanía activa por parte de las/os adolescentes. En sus fundamentos, llama a la responsabilidad social en la construcción de oportunidades y perspectivas de futuro para las/os adolescentes: “*resulta prioritario buscar alternativas de inclusión de carácter colectivo, asociativo y solidario, que además contribuyan al ejercicio de la responsabilidad social compartida, configurando un espacio en el que puedan confluír los aportes de los diferentes actores de la sociedad, ampliando las oportunidades y perspectivas de un futuro de desarrollo para los jóvenes de la provincia*” (http://www.desarrollosocial.gba.gov.ar/programas/e04_descripcion.html). Notablemente, ésta concepción se relaciona con problemas de criminalidad, en tanto una de las metas del programa es “*Prevenir y evitar la judicialización y la consecuente institucionalización de los niños, niñas y adolescentes*”.⁹ No obstante, durante todo el 2008, el Ministro afirmó públicamente en la mayoría de sus intervenciones que los adolescentes condenados socialmente como violentos o criminales eran aquellos excluidos por la sociedad, y no necesariamente criminales. Esta amplia definición de la interrelación entre pobreza, desigualdad y exclusión falla en desarrollar un modelo de determinación sólidamente establecido. En tanto tal, abre la puerta para definiciones abstractas de desigualdad y exclusión que no se llevan muy bien con la vida diaria de las/os adolescentes. Como ha sido consistentemente establecido por diferentes académicas/os de los estudios de género y desarrollo y de ciudadanía, la igualdad abstracta puede actuar,

8 A pesar de que el mismo ya no se implementa bajo la misma denominación, la persistencia del marco conceptual y las estrategias en el nuevo programa “bandera” de la provincia para la población adolescente, el Programa “Envió”, hace que optemos por el tiempo presente.

9 *Propiciar el acceso en condiciones de igualdad de los adolescentes a los bienes sociales y servicios de la comunidad. Hacer partícipe de las políticas sociales al adolescente, la familia y la comunidad, procurando una participación activa, creativa, comprometida y consciente de la sociedad y sus organizaciones.*

y muchas veces lo hace, como una determinante de la reproducción de la desigualdad (Cornwall, 2002; Kabeer, 2002; White, 2002, LLobet, 2008).

En el caso del *Projovem Adolescente*, la problemática vinculación de exclusión y criminalidad es parte de sus antecedentes, en tanto el Proyecto Agente Jovem contaba entre sus objetivos la reducción de la criminalidad juvenil.¹⁰ La definición más general del programa vincula de manera directa la asistencia social con los derechos ciudadanos, apelando en la fundamentación a la constitución reformada en 1988. De este modo, también este programa procura construir una argumentación de raíz societal y no individualista. La coordinación federal de los contenidos de los proyectos agrega un diálogo entre niveles, ausente en el *Projovem Adolescente*. Dentro de éstos contenidos, la presencia de educación para la ciudadanía como eje articulador agrega coherencia a los planteamientos. No obstante, las relaciones entre pobreza, exclusión social, exclusión institucional, cultura, siguen siendo relativamente indefinidas e intercambiables.

Las dimensiones que construyen el problema de la “vulnerabilidad adolescente” son las altas tasas de embarazo adolescente, y las altas tasas de homicidio juvenil (DPSB, 2007).¹¹ Se mencionan la alta incidencia de mortalidad en la población mayor de 14 años, y la sobre-edad de las/os adolescentes miembros de hogares perceptores del Bolsa Familia. El Departamento de Protección Social también haya una tendencia al reingreso entre adolescentes entre 15 y 17 que podría deberse a los resultados del programa Bolsa Familia (por ejemplo debido a la interacción del PETI y los incentivos a la asistencia escolar).

Por su parte, el Opportunity New York City, dentro de un proceso de diseño basado en opiniones de expertos, tomó dos grandes fuentes para caracterizar a la población adolescente. Por un lado, la Community Social Services New York, cuya concepción sobre los jóvenes y adolescentes “desconectados” vincula el problema con discriminación étnico / racial en el mercado de

10 El óbice necesario es que hay amplios sectores plenamente incluidos cuya permeabilidad a los delitos no es menor, sólo cambia el tipo de delitos al que pueden acceder.

11 El dato oficial no aclara si se trata de homicidios cometidos por adolescentes, o de los que los adolescentes son víctimas, o ambos.

trabajo, la expulsión del sistema educativo, la falta de experiencia laboral, y la maternidad temprana en condiciones de falta de soportes como guarderías (Levitas, 2005). Estas posiciones, no obstante, no parecen haber informado el diseño de Opportunity, ni en su versión Spark ni en Family Rewards. Por el contrario, éstos se basan en las posiciones sostenidas pro Harvard Equity Lab, a cargo del profesor Fryer. Éste sostiene que los estudiantes pobres no tienen razones para valorar la educación, dada su falta de ejemplos respecto de lo que la educación puede hacer para mejorar sus vidas. Dada esta situación, las/os estudiantes necesitan incentivos materiales para estudiar, ir bien en los exámenes, interesarse en inscribirse en la biblioteca, etc. En tanto los esfuerzos de los adolescentes se entienden como logros personales, y por lo tanto son pagados individualmente en Family Rewards, se supone que no suman presiones por parte de la familia por lograr un ingreso mayor para el grupo. Como discute Morais, el programa puede estar favoreciendo no el esfuerzo escolar sino las diferencias en los capitales familiares y en el conocimiento de inglés (Morais, 2009).

Los programas parecen también compartir los supuestos morales que Levitas (2005) halló en el discurso sobre exclusión del Nuevo Laborismo, altamente generizado sin hablar en absoluto de género. El embarazo adolescente es un problema femenino, la criminalidad es un problema masculino. Ello informa la focalización en el Proyecto Adolescente, que incluye aproximadamente 7 varones cada 10 participantes. La evaluación del ProJovem por su parte no parece tomar en cuenta la dimensión de género. Por ejemplo, la muestra de evaluación está construida a partir de una distribución demográfica, con ninguna referencia a la distribución del sexo de los adolescentes participantes.

Consideraciones finales

Habría una tensión entre la complejidad de las vidas de los adolescentes y las tendencias diagnósticas seguidas por los programas. Por un lado, éstos procuran desarrollar respuestas integrales a los problemas definidos, pero estas definiciones holísticas y amplias pueden transformarse en una lista

de problemas sin consideración de su interrelación, ni de la manera en que funcionan en la vida cotidiana.

Las/os adolescentes enfrentan varias desventajas, y ello se relaciona con su posición socio-económica del hogar, sus propias identidades culturales y etarias, siendo éstas múltiples y divergentes. Las/os adolescentes están incluidos o excluidos de contextos institucionales, lo que plantea discursos generacionales para interpretar y entender las demandas adolescentes.

Tal como propone Young, la justicia social tiene que ser conceptualizada enfocando en las condiciones institucionales necesarias para el desarrollo y ejercicio de derechos. Ello implica entender la justicia social en términos de opresión (el constreñimiento institucional para el auto-desarrollo) y de dominación (los límites institucionales a la autodeterminación) (1997, en Jones y Gaventa, 2002: 17). La pregunta aquí es, entonces, cómo los programas enmarcan la relación entre desigualdad y las personas, en qué dimensiones o fuentes de exclusión se basan para responder a los problemas y hasta qué punto consideran las dimensiones institucionales del poder, con sus efectos de exclusión o sometimiento (Kabeer, 2006). Esta consideración es aún más válida al considerar el foco en las y los adolescentes, en los cuales los procesos de búsqueda y definición de la identidad personal y social cobran fuerza y se despliegan en tales instituciones, visibilizando, naturalizando o cuestionando la desigualdad.

Cómo considerar la exclusión de la ciudadanía universal es un punto discutible en el caso de las/os adolescentes. Es necesario extender la concepción de exclusión para alcanzar las múltiples y superpuestas opresiones y desventajas que las/os adolescentes enfrentan dada la desigualdad generacional y las relaciones interetarias. Las diferencias de poder, las representaciones sociales y las exclusiones legales específicas dan forma a las exclusiones. Pero no pueden ser vistas como actuando solas, y las dimensiones económicas tienen un lugar determinante. Como afirma Fraser (1997), la injusticia y la exclusión siguen dos caminos: la injusticia económica en la forma de desigualdad y la injusticia cultural en la forma de desrespeto. Basándose en Fraser, Kabeer argumenta que “diferentes formas de desventaja tienen sus propias lógicas distintivas y sus respuestas estratégicas” (2000:86). Considerando estas perspectivas, los puntos de

vista de los programas respecto de los problemas enfrentados por las/os adolescentes caen en diferentes celdas para considerar la ciudadanía: la ausencia en el caso de Opportunity NYC, y lo que puede ser nombrado como una presencia migrante: no totalmente en el campo de la justicia social, pero moviéndose fuera del comportamiento individual, como los casos de ProJovem and Proyecto Adolescente.

Es necesario considerar, no obstante, hasta qué punto algunas de estas interpretaciones despolitizan tanto la consideración de la población como de sus problemas y derechos. Finalmente, los principales resultados permiten situar la migración de significados que adquieren los términos igualdad, inclusión y ciudadanía, desde espacios de significación más sociales y públicos, a otros más individualizados y ubicados en escenarios de mercado. En este sentido, es posible sostener una hipótesis de despolitización de necesidades, en tanto son el mercado y el dominio privado o cuasi-comunitario los que aparecen como el escenario legítimo para la expresión de demandas y necesidades.

Bibliografía

- Conway, Tim Arjan de Haan Andy Norton (Eds)
 2000 *Social Protection: New Directions of Donor Agencies*. Social Development Department, World Bank, Washington.
- CORNWALL, Andrea
 2002 Making spaces, changing places: situating participation in development. IDS Working Paper 170.
- DE JANVRY, A; SADOULET, E.; SOLOMON, P; VAKIS, R.
 2006 *Uninsured risk and asset protection: can conditional cash transfer programs serve as safety nets?* SP Discussion Paper N° 0604
- DE JANVRY, Alain y SADOULET, Elisabeth
 2005 *Conditional Cash Transfer Programs for Child Human Capital Development: Lessons Derived from Experience in Mexico and Brasil* GRADE 25th Anniversary Conference, Lima, Perú, Noviembre 2005.

- DE JANVRY, Alain; SODOULET, Solomon, y VAKIS
 2006 “Uninsured risk and asset protection: can conditional cash transfer programs serve as safety nets?”. *Social Protection Discussion Paper N° 0604*. The World Bank.
- DEVINE, Dympna
 2002 Children’s citizenship and the structuring of adult-child relations in the primary school, en *Childhood*, Vol. 9(3): 303-320.
- DOBROWLSKY, Alexandra y LISTER, Ruth
 2002 Social Exclusion and Changes to Citizenship: Women and Children, Minorities and Migrants in Britain. Paper Prepared for Canadian Political Science Association Annual Meetings University of Western, London Ontario June 2-4, 2005
- DONAHUE, Asmaa
 2009 *Adolescent Girls, Cornerstone of Society: Building Evidence and Policies for Inclusive Societies*. Conference Background Paper. UNICEF-GPIA The New School.
- FAWCETT, B., FEATHERSTONE, B., y GODDARD, J.
 2004 *Contemporary Chile Care Policy and Practice*, Palgrave.
- FISZBEIN, Ariel y SCHADY, Norbert (con Francisco Ferreira, Margaret Grosh, Nial Kelleher, Pedro Olinto, Emmanuel Skoufias)
 2009 *Conditional Cash Transfers. Reducing Present and Future Poverty. A World Bank Policy Research Report*, Washington.
- FRASER, Nancy
 1991 “La lucha por las necesidades: Esbozo de una teoría crítica socialista-feminista de la cultura política del capitalismo tardío” *Revista Debate Feminista*. Marzo 1991
- 1997 *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes.
- GAVENTA, John y JONES, Emma
 2002 Concepts of Citizenship: a review. *IDS Development Bibliography* 19.

HANEY, Lynne

2002 *Inventing the Needy: Gender and the Politics of Welfare in Hungary*, Berkeley, U California Press

HENDRICK

2005 *Child welfare and social policy: an esencial reader*.

HOLZMANN, Robert

2008 *Social protection for the poorest: The position and experience of the World Bank*

JONES, Nicola, VARGAS, Rosana and VILLAR, Eliana

2007 *'El Programa Juntos y el bienestar de la infancia' in Niños del Milenio, Relaciones con condiciones: El Estado peruano frente a su infancia*, Lima: Niños del Milenio, GRADE.

KABEER, Nayla

2000 *Inclusive citizenship: meanings and expressions*. Zed Books, Londres.

2002 *Gender Equality, Poverty Eradication and the Millennium Development Goals: Promoting Women's Capabilities and Participation*. Gender & Development. Discussion Paper Series N° 13

2006 *Social Exclusion and the MDGs: The Challenge of 'Durable Inequalities in the Asian Context'*. Paper presented at the Asia 2015 Conference, March 2006, Overseas Development Institute, London.

KYMLICKA, Hill y W.J. Norman

1995 "Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory", en *Theorizing Citizenship*, ed. Ronald Beiner, State University of New York Press, pp. 283-322.

LEVITAS, Ruth

2005 *"The Inclusive Society"? Social Exclusion and New Labour*. London, Ed. Palgrave.

2006 Children (but not women) first: New Labour, child welfare and gender. En *Critical Social Policy*, Vol 26(2), pp. 315-335.

- LLOBET, Valeria
 2008 Las Políticas Sociales para la adolescencia y los procesos de ampliación de derechos, en Granda, Jorge (Editor) *Pobreza, Exclusión y Derechos Humanos*, FLACSO Ecuador, Noviembre 2008
- MAYER, Victoria
 2008 Crafting a new conservative consensus in welfare reform: re-defining citizenship, social provision and the public / private divide. *Social Politics*, Oxford Journals.
- MINUJIN, Alberto
 2004 The Middle Class: Seduced and Abandoned EDHASA Publishing, Argentina, June 2004.
- MORAIS DE SA E SILVA, Michelle
 2009 New York's Brand-new Conditional Cash Transfer Programme: What if it Succeeds? Internacional Poverty Center, One Pager 60. www.undp-povertycentre.org
- MOSER, C.
 1998 The asset vulnerability framework: identifying community-level urban poverty reduction interventions, *World Development* 26, 1;
- NYUMBU, Sifuniso and POULSEN, Birgitte
 2009 "The Global Crisis and Rising Child Labour in Zambia's Mining Communities: Are We Facing a Downward Decent Work Spiral?" ILO Global Job Crisis Observatory. August 10. http://www.ilo.org/public/english/support/lib/financialcrisis/download/story26_childlabourzambia.pdf
- SHEPHERD, A., Marcus, R. and BARRIENTOS, A.
 2004 'Social Protection'. Background paper prepared for Dfid. London: ODI.
- WHITE, Sarah
 2002 Being, Becoming and Relationship. Conceptual Challenges of a Child Rights Approach in Development. En *Journal of International Development* 14 (8).

WOMEN'S ENVIRONMENTAL AND DEVELOPMENT
ORGANIZATION (WEDO)

- 2008 *Gender, Climate Change and Human Security: Lessons from Bangladesh, Ghana and Senegal*. Prepared for ELIAMEP with ABANTU for Development in Ghana, ActionAid Bangladesh and ENDA in Senegal. Authors: Irene Dankelman, Khurshid Alam, Wahida Bashar Ahmed, Yacine Diagne Gueye, Naureen Fatema and Rose Mensah-Kutin. <http://www.wedo.org/learn/library/media-type/pdf/gender-climate-change-human-security>

Documentos consultados

Ananias, Patrus

- 2009 *Políticas sociales y la construcción del Estado de Bien-Estar Social brasileño*, http://www.pcm.gob.pe/Prensa/ActividadesPCM/2009/Enero/brasil/4-Ministro_Patrus_Ananias.pdf

Apresentacao Projovem Adolescente

- 2007 www.mds.gov.br

Center for Economic Opportunity

- 2008 *Strategy and Implementation Report*.
2009 *Testing a Conditional Cash Transfer Program in New York City*.
2010 *Evidence and Impact*.

CEO

- 2008 *Opportunity NYC Activity List*, Febrero de 2008.

MDRC / Seedco para CEO

- 2008 *Program Design and Evaluation Strategy for Opportunity NYC – Family Rewards. A Comprehensive Conditional Cash Transfer Pilot Program for New York City*.

Pereira Brandão, André Augusto; Oliveira De Alcântara, Marco Aurélio; Da Dalt, Salete Y Victor Hugo De Carvalho Gouvêa

- 2008a y b, Projeto Agente Jovem: Avaliação De Seus Impactos. *Cadernos De Estudos Números 8 y 9 Desenvolvimento Social Em Debate*, Ministério Do Desenvolvimento Social E Combate à fome.

TCU
2004 Avaliação do TCU sobre o Projeto Agente Jovem. Sumários Executivos 13, Tribunal De Contas Da União Secretaria-Geral de Controle Externo Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo.

Sitios web consultados

www.mds.gov.br

www.mte.gov.br

www.presidencia.gov.br

www.acaoeducativa.org.br

www.tcu.gov.br

www.oij.org

www.fonseas.org.br

www.peabirus.com.br

www.jusbrasil.com.br

http://www.desarrollosocial.gba.gov.ar/programas/21_proyecto_adolescentes/index.htm

<http://www.nyc.gov/html/ceo/html/home/home.shtml>

Aportes

Aportes



Caballos.

La celebración de los quince años como rito de salida de la infancia para las chicas en el Perú

*Robin Cavagnoud**

Resumen

Para las chicas peruanas, la celebración del decimoquinto cumpleaños es un evento que marca culturalmente el fin de la infancia. En su escenificación tradicional, mayoritaria en los sectores populares, este rito de paso pone al centro de su desarrollo la importancia de la familia nuclear y ampliada. Anuncia el matrimonio y significa una entrada en la edad adulta femenina. En sus formas contemporáneas y modernas, en cambio, pone de relieve la participación de los grupos de pares, al detrimento de la familia y del parentesco, en particular a través de las fiestas juveniles y los viajes al extranjero.

Palabras clave

Infancia, decimoquinto cumpleaños, rito de paso, género, familia, juventud.

Abstract

For Peruvian girls, the fifteenth birthday celebration is a cultural event that marks the end of childhood. In its traditional staging, mainly in popular sectors, this rite of passage puts in the center of development, the importance of core and extended family. Announces marriage and means an entry as an adult female. In its contemporary and modern forms, however, highlights the involvement of peer groups, to the detriment of family and kinship, particularly through youth parties and trips abroad.

Key words

Childhood, fifteenth birthday, Rite, Gender, Family, Youth

* Sociólogo, investigador en el Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA-Perú y Bolivia).
robincavagnoud@gmail.com

Introducción

En el campo jurídico internacional la infancia termina oficialmente a los 18 años, edad de la mayoría legal: “se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad.” (ONU & UNICEF, 1989). Este enfoque formal facilita la determinación de los límites de la infancia a partir del único criterio de la edad (0 a 18 años). En el Perú, la mayoría legal está fijada también a los 18 años pero el Código del Niño y del Adolescente hace una distinción entre niñez y adolescencia en el artículo primero: “Se considera niño a todo ser humano desde su concepción hasta cumplir los doce años de edad y adolescente desde los doce hasta cumplir los dieciocho años de edad”. (Congreso de la República, 1992). Estas definiciones legales remiten al campo jurídico de la infancia pero resultan inadecuadas para las ciencias sociales, en particular la sociología, que considera fundamentalmente a la infancia como una construcción sociocultural (James & Prout, 1997). Su significado y sus límites varían efectivamente de un contexto social y cultural a otro, lo cual permite referirse a una “pluralidad de la infancia” (Jenks, 1996: 122). La sociología debe dotarse por lo tanto de otros criterios que la edad para estudiar en cada sociedad y cultura, el inicio y el fin de la infancia.

En el caso del Perú, un rito importante simboliza la salida de la infancia de las chicas: la ceremonia del decimoquinto cumpleaños llamada *quinceañera* o *fiesta quinceañera*. Este evento se celebra, con algunas diferencias en su desarrollo, en la mayoría de los países de América Latina y en casi todos los sectores sociales y culturales (Steenbeeck, 1995). Este cumpleaños es más notable que los demás en la trayectoria de vida de las chicas porque introduce un “corte” en la continuidad del tiempo en relación con cierto orden establecido y determina un “antes” y un “después” (Bertrand, 2010). Considerado como una presentación oficial a la sociedad, constituye un evento aún más destacable que la comunión católica o la fiesta de promoción finalizando los estudios en el colegio (Olthoff, 2006: 128).

Este artículo descifra en un primer tiempo la fiesta de los 15 años tal como se celebra de forma tradicional para las chicas peruanas como rito de

salida de la infancia y anuncio de la edad adulta femenina. A partir de este primer análisis, estudia luego las reinenciones rituales recientes de este evento, en particular en las clases medias de Lima, subrayando los significados de estas prácticas novedosas. Por último, una tercera parte cuestiona las evoluciones de este rito en relación con la emergencia de la categoría de juventud como etapa de transición entre la infancia y la edad adulta. Un vínculo se establece a continuación con las evoluciones del estatus de las chicas en la sociedad peruana en el contexto nacional de modernización avanzada.

Este trabajo considera a la infancia como uno de los más importantes periodos de la vida, de igual manera que la edad adulta y la vejez (tercera y cuarta edad). La metodología empleada para el trabajo fue la observación en diversas oportunidades del desarrollo de esta celebración en Lima. Por otro lado, se recogió unos treinta testimonios con chicas y mujeres adultas peruanas (de Lima en la mayoría), de 15 a 50 años, que han conocido esta fiesta marcando el término de su infancia.

1. La celebración de los 15 años: una ceremonia tradicional para las chicas peruanas

Desarrollo del rito

La ceremonia generalmente tiene lugar en el domicilio de la chica o en una sala alquilada por la familia. La solicitud de un grupo de músicos o de un disc jockey también está prevista por la familia, para garantizar el servicio musical a lo largo de la celebración y de la fiesta. Las festividades empiezan con la entrada de la chica, maquillada y peinada con aplicación, vestida de un largo vestido, muchas veces blanco y especialmente comprado para la oportunidad, acompañada de su padre. Ambos protagonistas inician luego el baile de una primera vals que marca el punto de partida oficial de la ceremonia. A su alrededor, los amigos varones y mujeres de la chica acompañan el baile. Las amigas están vestidas también de manera muy elegante pero el color de su vestido, idéntico entre ellas, debe distinguirse del de

la *quinceañera* (por ejemplo verde o azul por oposición al vestido blanco o de tonos pálidos de la chica que debe ser la única en llevar este color). Al igual que su padre, los chicos también están vestidos con un terno, muchas veces negro, y una corbata que combina. La formalidad es de rigor y marca el carácter excepcional y solemne de la celebración. Después del primer baile con el padre, la chica inicia otra vals con cada miembro de la familia de sexo masculino, según su grado de cercanía: hermanos, tíos, abuelos, etc. A continuación, y en las ceremonias más minuciosamente preparadas, una coreografía de los mejores amigos acompaña varias canciones de moda con la chica ubicada en el centro del escenario.

La sala donde se desarrolla la fiesta está decorada con globos inflables cuyo color combina con el vestido de la chica. También está rodeada de numerosas mesas y sillas así como de buffets en los cuales los invitados pueden alimentarse después de los primeros vals y del brindis. Por otro lado, es importante subrayar que en las familias más ligadas a la religión católica, la celebración en el domicilio puede estar adelantada de una misa de acción de gracias en la iglesia. La chica llega con su vestido de fiesta, acompañada de los miembros de su familia más cercanos (padres, tíos, abuelos) y de señoritas de honor menores que ella (sobrinas o primas). Después de la misa y antes de la salida de la iglesia, la chica debe depositar su ramo de flores a la gloria de la Virgen María. La asociación poco frecuente de la celebración de los 15 años con la ceremonia en la iglesia indica que el rito no reviste una conotación religiosa tan marcada como la comunión o el matrimonio. Este aspecto revela cierta libertad dejada a las familias en cuanto a las elecciones que marcan el desarrollo de este evento (lugar, color del vestido, invitados, etc.) a pesar de que se trata de una ceremonia tradicionalmente relacionada con la religión católica. En el Perú, sólo las chicas de confesión judía o las que atraviesan una grave crisis familiar no celebran el rito del decimoquinto cumpleaños.

Después de la secuencia de los primeros vals, cada miembro de la familia de la chica toma la palabra durante unos minutos para expresar la alegría experimentada en este evento. El padre es el primero en hablar, seguido por la madre, los hermanos, tíos y abuelos. A los amigos de la chica se le puede dar la ocasión también de expresarse, en particular las amigas más

íntimas, pero se trata de una regla menos estricta. Esta toma de palabra de los miembros de la familia es la oportunidad de declarar su cariño por la *quinceañera*, el orgullo de verla crecer y alcanzar su decimoquinto cumpleaños, etapa decisiva en su marcha hacia la edad adulta y su salida de la infancia. Al final de la secuencia de toma de palabra, se brinda en honor a la chica. Luego empieza la comida, generalmente un buffet instalado en las mesas en un espacio del ambiente. Para más comodidades, las familias suelen alquilar los servicios de una empresa de comida a domicilio (catering). Esto depende de sus medios económicos pero numerosas familias no dudan en invertir fuertes cantidades de dinero (varias centenas o miles de dólares) para garantizar el éxito de esta celebración, no sólo con respecto a los miembros de la familia ampliada sino también a los amigos presentes. Después de la comida, los participantes están invitados a seguir la fiesta bailando en músicas más juveniles (salsa, hip hop, rock), menos formales que los vals que marcan la primera parte de la ceremonia. Esta secuencia es la más festiva y se acompaña del consumo de alcohol, para los adultos presentes y los adolescentes bajo el control de sus padres.

El desarrollo de la ceremonia de los 15 años sigue estas diferentes secuencias descritas. Sin embargo, algunas acomodaciones se realizan muchas veces por la familia, de acuerdo al número de invitados y el lugar de la celebración. Se trata de la organización más tradicional y común de la ceremonia de los 15 años en el Perú, también la más popular y compartida por todas las clases sociales, en particular las de pocos recursos.

Escenificación ritualizada de un cambio de estatus

La celebración de los 15 años es un evento previsto y programado por las chicas y su familia (Olthoff, 2006: 128). Se suele preparar con varias semanas o meses de anticipación, en particular cuando se hace una coreografía con los amigos del colegio. El rito toma una forma de excepcionalidad en la trayectoria vital de una chica pues manifiesta un paso de la infancia hacia una etapa abierta a la edad adulta femenina. En el caso de México, G. Steenbeeck analiza la celebración como la etapa en la cual “los años de la infancia se han acabado definitivamente y la chica debe empezar ahora a comportarse como

una mujer decente”¹ (1995: 93). Es obvio que la chica deja simbólicamente la infancia para entrar en una fase biográfica en la cual el matrimonio y la vida de esposa y madre de familia se hacen posibles. Un cambio de estatus se hace visible a través de esta ceremonia en la que es la principal protagonista, definiéndole e instituyéndole un nuevo rol en la sociedad.

La celebración de índole tradicional de la *quinceañera* obedece a un conjunto de secuencias ritualizadas, de códigos y usos repetidos por la costumbre, en el marco de una escenificación familiar de presentación de la chica a la sociedad. La organización y el desarrollo de la ceremonia sirven también para reunir la parentela ampliada como los tíos, primos y abuelos así como los amigos de los padres y de los hijos. Asimismo, el rito simboliza para la chica la pertenencia a un grupo que supera los vínculos familiares que constituyen, sin embargo, su núcleo central. Se puede interpretar esta ceremonia, primero, como un rito identitario de confirmación de pertenencia en la medida en que escenifica la afiliación de la chica a su familia, un aspecto reforzado por la elección del lugar que muchas veces es el domicilio parental. Segundo, la presencia de personas que no forman parte de la familia, pero que están relacionadas con ésta por vínculos de afinidad, encarnan la inscripción de la chica en una comunidad más amplia. La función del rito también consiste en construir una red social más extensa que la familia nuclear o ampliada, es decir una apertura a la sociedad, decisiva en la búsqueda de un esposo. A este respecto, la forma de vestirse de la chica con un vestido especialmente adquirido y hasta confeccionado para la ceremonia, su color blanco o de tonos pálidos, anuncia con sutilidad su matrimonio por venir. Entra simbólicamente en una edad de la vida en la cual su boda es factible. Para reforzar estas alegorías, todo lo que contribuye a una emoción colectiva, como la entrada al escenario en compañía del padre o la toma de palabra solemne de la chica y de sus padres, es muypreciado durante el desarrollo de la celebración.

Por último, es común que el conjunto de la ceremonia y de la fiesta sea el objeto de un uso continuo de cámaras fotográficas por los miembros de

1 « The years of childhood are definitively over and the girl now has to start behaving like a decent woman. »

la familia o por un fotógrafo profesional contratado, así como de registros fílmicos compartidos luego entre la familia y los amigos. El uso sistemático de estas tecnologías confieren una dimensión de excepcionalidad a la ceremonia e inscribe el rito en un tiempo largo e indefinido que va más allá de la sola jornada de la celebración. Más tarde, puede ser rememorizado e incluso difundido por internet.

Una valorización de la identidad femenina

Una característica fundamental del rito de los 15 años es que se trata de una celebración estrictamente reservada a las chicas. Por lo tanto, establece una diferenciación radical en términos de género en la medida en que los chicos están exentos de un rito de paso al menos similar que les sería asociado. La celebración de los 15 años es una ceremonia a lo largo de la cual la identidad de género femenina está puesta de relieve de modo muy pronunciado (Olthoff, 2006: 128). El largo vestido de la chica, su peinado convencional (cabello largo, muchas veces atado), el maquillaje delicado y respondiendo a ciertos criterios de belleza, el paso medido, la puesta en valor de su silueta y el porte de joyas que llaman la atención del público –en las ceremonias más tradicionales se usa incluso una corona– son elementos que subrayan la identidad femenina de la chica. El uso de estos objetos y la manera de presentarse a la sociedad, a partir de símbolos femeninos, sirven para romper con la infancia y confirman su entrada en una edad nueva que remiten a la madurez del estatus de mujer adulta.

“Yo fui archi tradicional. Tuve mi vestido largo, diseñado por mi, hecho a medida, peinado bonito, maquillaje ligero. Jugaba basquet y pese a lo “poco femenino” que eso significaba para esos días fui LA quinceañera, nada masculina, sino por el contrario totalmente en onda. Bajé por las escaleras, soplé velas, bailé con los hombres de mi familia, con mis amigos queridos y con el chico que me gustaba. No bebí, saludé a todos, bailé mucho y nunca comí.” (Sandra, 24 años).

La celebración de los 15 años es un rito sexuado en la medida en que sólo concierne a las chicas de esta edad. La experiencia de este evento está

circunscrita al sexo femenino y participa en la construcción sociocultural de una diferencia entre los sexos en la misma edad en que se afirman las identidades sexuales. Este rito de paso acompaña paralelamente los cambios biológicos de una chica y celebra implícitamente su salida de la pubertad. Su entrada en la categoría de las mujeres adultas induce su capacidad, en adelante, de tener hijos y ser sexualmente activa, lo cual va a la par con el anuncio tácito de matrimonio mencionado más arriba. La ceremonia expresa y hace visible, entonces, el cambio de estatus de niña al de mujer adulta, entrando en una larga fase de preparación al matrimonio. En este sentido, el rito de los 15 años alcanza una función separadora en el plano biológico y marca el punto de no regreso en cuanto a las características femeninas prepúberes.

Por último, si resulta empíricamente comprobado que la ceremonia del decimoquinto cumpleaños es sexualmente discriminante, no excluye la presencia de chicos que tienen la misma edad que la chica, incluso, en algunos casos, de su enamorado cuando éste está aceptado por la familia. Éstos participan en las coreografías escenificadas y bailan alrededor de ella, poniendo en valor a la protagonista de la ceremonia. Veremos más adelante que la participación de los chicos es menos regular en las formas modernas de celebración de los 15 años.

2. La aparición de formas alternativas y “modernas” de celebración

Formas de recreaciones rituales de la celebración de los 15 años

En paralelo a la ceremonia tradicional de los 15 años estudiada en la primera parte, se han desarrollado desde hace unos diez años modos de celebración profundamente distintos escogidos por las chicas en concertación con sus padres:

“Me fui de viaje a Europa durante el mes de mi cumpleaños. Me encantó, me pareció mucho mejor viajar que celebrar el tradicional quinceañero con

una fiesta. De hecho que fue un momento importante de mi vida, pero no por sentirme más mujer sino por todo lo que conocí en el viaje.” (Andrea, 25 años)

“En mi quinceañero no hice una fiesta grande como comúnmente se hace en Lima. Hice una pequeña reunión con mis amigas más cercanas, tomamos alcohol, comimos algunos piqueos, y cuando estábamos un poco borrachas me hicieron una bajada al estilo quinceañero, pero en vez de marinos eran ellas, las espadas eran escobas y yo bajaba con un vestido de mi amiga (porque fue en su casa). Fue extremadamente gracioso.” (Diana, 24 años)

“Hice un fiesta en un local, pero no tan rimbombante. Mi vestidos y el de mis amigas no eran tan llenos de encaje y vuelo, sino más ajustados y modernos, y los chicos iban con pantalón de vestir y camisa. No había ningún protocolo de que la quinceañera aparezca con su papá. Más que nada era una fiesta para jóvenes.” (Arlette, 33 años).

Estos tres testimonios recogidos de limeñas, ilustran las nuevas manifestaciones de celebración del decimoquinto cumpleaños reemplazando la ceremonia tradicional. No se trata de una “deritualización” de la celebración de los 15 años, sino de una recreación del rito de acuerdo a nuevas expectativas de las chicas así como de gustos motivados por la búsqueda de originalidad y correspondencia con la moda en curso. En este conjunto, los viajes hacia los Estados Unidos y Europa resultan ser los proyectos más preciados por las chicas. Si a primera vista estas modalidades se apartan sensiblemente de las normas tradicionales, las adolescentes identifican estos viajes y otras fiestas entre amigos como formas de celebración de su decimoquinto cumpleaños, al igual que las chicas que permanecen en el linaje de las ceremonias tradicionales. Ninguna transgresión está asociada con su elección de no seguir las reglas ordinarias de la celebración de la quinceañera. El consentimiento de los padres juega un rol importante en este sentido. Considerando siempre el paso del decimoquinto cumpleaños como una edad transitoria que simboliza el final de la infancia, numerosos padres prefieren que sus hijas celebren este evento de manera provechosa, en particular con un viaje a los Estados Unidos para mejorar su inglés.

En varios testimonios, se observa también una doble celebración del rito, una tradicional y otra desposeída de todo protocolo:

“Mis padres organizaron dos desayunos: uno familiar en la casa de mi abuela, al que invitamos a mis tíos y primos, fue un evento de toldo y buffet; y el segundo fue un almuerzo con mis mejores amigas del colegio en un restaurant.” (Cristel, 22 años).

El rito de celebración de los 15 años se reinventa entonces volviéndose más heterogéneo y descartando el desarrollo ceremonial relacionado con la cultura católica (vestido largo, vals, etc.) y la intervención preponderante de la familia.

Un debilitamiento del rol de la familia

Las formas recientes de celebración de los 15 años remiten a las fiestas entre amigas y a los viajes al extranjero. Las primeras, más corrientes, se desarrollan en el domicilio de la chica, de una de sus amigas o en una sala alquilada por los padres con la solicitud de un grupo musical o de un disc jockey. Este tipo de celebración, cada vez más generalizado, se observa sobre todo en familias de clase media, poco o nada pegadas a la religión católica. La ceremonia familiar es reemplazada por una noche entre amigas de la misma edad (incluyendo variablemente la presencia de chicos varones), poniendo a un lado el parentesco y la familia ampliada en beneficio de una hermandad electiva y no consanguínea, basada en afinidades horizontales del mismo sexo, que deja afuera a los adultos.

En el caso de los viajes al extranjero o al interior del país que es la manifestación alternativa de celebración de los 15 años, la familia no está necesariamente convocada para el traslado. Los padres financian el viaje pero dejan generalmente a su hija marcharse con otras amigas, lo cual constituye su primera experiencia de autonomía lejos del domicilio familiar:

“Yo me fui de viaje con una amiga el fin de semana a Paracas. Era mi primer viaje sola, es decir sin mi familia. Me gustó la idea porque estábamos solas y

aunque no hicimos un juergón o algo, era el hecho de estar independientes.”
(Carla, 24 años)

Encontramos en este ejemplo la dimensión de acto separador del rito de los 15 años. Las chicas que optan efectivamente por un viaje con amigas experimentan una primera separación física de la familia y aprenden a gestionar su vida cotidiana de forma independiente. A este respecto, esta forma de celebración de los 15 años confirma una modalidad de rito de paso o iniciático que acompaña el cambio de estatus de una chica en adelante apta a hacerse cargo con autonomía durante al menos la duración de un viaje.

En comparación con las expresiones tradicionales de celebración del decimoquinto cumpleaños en las cuales todos los miembros de la familia ampliada están reunidos a lo largo de la ceremonia, estos casos enseñan un debilitamiento tangible del espacio del parentesco. El rito de los 15 años perdura, desde luego, pero se convierte y se reinventa a partir de nuevas prácticas más individuales y juveniles. Sus manifestaciones contemporáneas, no mayoritarias pero cada vez más frecuentes en las clases medias y acomodadas, indican que el entorno familiar pierde influencia en este evento acerca de las chicas, en beneficio de los grupos de pares.

“Se han perdido algunas de las tradiciones de la celebración. Por ejemplo, antes era infaltable un baile de la quinceañera con su padre y con su pareja, pero ahora este baile ha sido reemplazado por coreografías grupales preparadas con las amigas de la quinceañera, previamente ensayadas. Por otro lado, ya no se trata de una fiesta tan “solemne”, lo que se puede notar en la vestimenta: los vestidos ya no son largos y “de princesa”, sino cortos y a la moda. Además, en las celebraciones de antes se incluían invitados adultos, como son los tíos y padres de amigos, pero ahora las fiestas son en su mayoría eventos netamente juveniles.” (Cristel, 22 años)

Una señal distintiva entre clases sociales

Entre los testimonios recogidos se observa que las chicas que deciden celebrar su 15 años con un viaje o una fiesta importante entre amigas pertenecen a niveles socioeconómicos más elevados. La inversión en un

viaje al extranjero representa una suma de varios centenares hasta miles de dólares, costo que pocos hogares pueden asumir. La elección de este tipo de celebración se relaciona, entonces, con el acceso a una forma de élite socioeconómica. Tiende a confirmar y dar a ver, no sólo para las chicas sino también para la familia, un estatus social reconocido en una sociedad peruana y limeña fuertemente desigual y jerarquizada entre clases sociales (DESCO, 2005). La práctica del viaje en el momento del paso de los 15 años es también un medio para enseñarle al entorno de la chica que ella misma y su familia están integradas en la globalización y que poseen capacidades de movilidad geográfica y de inserción internacional reservadas a las clases sociales más dotadas en capital económico en Lima.

De forma paralela a los viajes al extranjero, destinados a cierta élite, las chicas que con la ayuda de su familia organizan fiestas imponentes, recogen estilos de vida y experiencias culturales de los países occidentales y de los Estados Unidos, en particular.

“Creo que los quinceañeros últimamente han cobrado fuerza pero muy alejado de la idea tradicional. Ya no hay el vals con el padre, el elegir el chambelán, ahora son más fiestas a lo grande tratando de demostrar ostentación, más parecidas a los programas de MTV”.² (María, 23 años)

Todas estas prácticas novedoras de celebración del paso de los 15 años tienden a distanciarse de las tradiciones de la cultura masiva de la *quincañera*, ligadas a las clases populares mayoritarias en el país. Incluso se puede hablar de un rechazo de la cultura popular de parte de una franja reducida de la población limeña que adopta experiencias culturales procedentes de otros lugares. El rito iniciático del decimoquinto cumpleaños como evento de salida de la infancia se reinventa pero ya no se trata como en las ceremonias tradicionales de una entrada formalizada en la edad adulta femenina y de preparación implícita al matrimonio.

2 MTV (Music Television) es una cadena de televisión americana que presenta un programa titulado “My Super Sweet Sixteen” relatando la vida de ricas adolescentes que preparan y celebran sus fiestas de cumpleaños de la edad de oro (16 años en los Estados Unidos).

3. La emergencia de la juventud como etapa de transición entre la infancia y la edad adulta

Una resistencia del rito

Una de las mayores observaciones de la encuesta realizada sobre la celebración de los 15 años para las jóvenes peruanas es que se trata de un rito que no perdió importancia estos últimos años. Al contrario, se va adaptando a formas más modernas para perdurar. El relato de esta celebración permanece para las mujeres de unos treinta, cuarenta o cincuenta años una evocación llena de emoción y nostalgia. Este evento es por lo tanto fundador en la trayectoria de vida de las chicas. Que el testimonio relate una celebración de estilo tradicional, una fiesta entre amigas o un viaje a Los Estados Unidos, las chicas identifican esta celebración como un rito de paso que acompañan sus cambios biológicos y de estatus. Al igual que numerosos ritos, el aspecto más decisivo no es ciertamente el desarrollo en sí de la celebración, sino el recuerdo que éste deja en la vida de la chica joven y el sentimiento de compartir con sus pares una experiencia común que estructura su identidad femenina.

“No he sentido un cambio tan importante en mi vida después de esta celebración. Sin embargo, recuerdo que después de la fiesta podía hablar con todas mis amigas siempre del tema.” (Consuelo, 24 años)

El mismo análisis es posible sobre la substitución de la fiesta por un viaje. No es tanto el viaje en su duración lo que simboliza la salida de la infancia, sino la experiencia de éste para la chica en términos de autonomía y apertura fuera del universo doméstico. La interiorización de este vivir inédito participa en la operación de un cambio de estatus. Que su forma sea tradicional o moderna, y aunque sea desposeída de su carácter religioso, la celebración de los 15 años no desprecia su dimensión ritual. Éste sólo se transforma, en sus manifestaciones contemporáneas, hacia más individualismo y ya no significa una entrada sistemáticamente en la edad adulta femenina.

Una salida de la infancia para un paso a la juventud

La diversidad que toman las celebraciones de los 15 años para las chicas limeñas indica que su biografía se hace más compleja. El paso a la edad adulta cesa progresivamente de ser predeterminado y sincronizado por la ceremonia del decimoquinto cumpleaños, en particular en sus formas más recientes. Si la salida de la infancia está confirmada en la realización de este rito, las chicas que son mayoritariamente estudiantes y siempre solteras, que viven en el domicilio de sus padres y proyectan iniciar estudios superiores después del colegio, entran en una secuencia biográfica escalonada entre la infancia y la edad adulta: la juventud. Esta etapa emerge en el Perú como periodo de transición en el itinerario de vida de las chicas jóvenes. El grupo de pares, el colegio y la universidad en perspectiva reemplazan la familia ampliada como principales espacios de socialización. Las evaluaciones recientes de la celebración de los 15 años convergen hacia esta tendencia. Indican una extensión del periodo de transición entre la infancia y el estatus de adulta así como la emergencia consecutiva de la juventud, en primer lugar en las ciudades del país. Este fenómeno no es exclusivo en el Perú y en América Latina pues se nota también en países como Camerún donde se alude a “un periodo impreciso de los jóvenes ciudadanos africanos”.³ (Calcés, Bozon, Diagne & Kuépié ; 2006: 143).

El evento fundador de la *quinceañera* se mantiene como jalón y expresión simbólica del final de la infancia, pero resulta insuficiente para analizar la entrada de las chicas en la edad adulta. Esta constatación deja aparecer la categoría de juventud, etapa con límites imprecisos y cuya definición suele variar de un país a otro. La observación de la evolución de ciertos indicadores demográficos y sociales ayudan a delimitar mejor y demostrar la emergencia de esta etapa de la vida en el Perú.

Un reflejo de indicadores demográficos y sociales

Las transformaciones recientes del rito del decimoquinto cumpleaños para las jóvenes limeñas entran en consonancia con las evoluciones demográficas

3 “un entre-deux flou des jeunes citoyens africains”.

y sociales contemporáneos de la sociedad peruana, en particular en lo que se refiere a la población femenina de las ciudades. Primero, la tasa de natalidad de la población de 15 a 19 años ha bajado de 79 a 59 % entre 1986 y 2006 (INEI, 2007: 51), como consecuencia del uso generalizado de los métodos anticonceptivos que se han democratizado, en particular en las clases medias de las ciudades (INEI, 2007: 71). Esta tasa ha disminuido también a lo largo del mismo periodo para las mujeres de 20 a 24 años (184 a 125%), las de 25 a 29 años (199 a 121%) y las de 30 a 34 años (161 a 107%).

Estas tendencias repercuten en una tasa de fecundidad que ha bajado de 4,3 a 2,6 hijos por mujer durante este periodo (3,1 a 2,1 hijos por mujer en las zonas urbanas). En lo que se refiere a la edad promedio de nacimiento del primer hijo en las zonas urbanas, ésta ha pasado de 22,8 años para las mujeres entre 45 y 49 años en 2006 a 24,1 años para las entre 25 y 29 años (en el mismo año). Este retraso progresivo del nacimiento del primer hijo se agudiza a medida que se avanza en las clases socioeconómicas más acomodadas de la población urbana y entre los niveles de escolaridad más elevados (INEI, 2007: 58).

En relación con la edad promedio de la primera unión, varias tendencias similares aparecen. Para las mujeres de 45 a 49 años en 2006, éste era de 22,4 años frente a 23,8 años para las de 25 a 29 años. De igual manera, ciertas diferencias aumentan también en una misma generación; por ejemplo por las mujeres de 25 a 29 años, entre el nivel de escolaridad más débil (18 años en promedio) y el más elevado (26,4 años en promedio), al igual que las dos extremidades en términos de clases socioeconómicas (18,5 contra 27,6 años en promedio) (INEI, 2007: 92). Por último, se podría agregar a estos datos la extensión de la escolaridad y de los estudios superiores (técnicos o universitarios) para las jóvenes peruanas, en particular para las que radican en las ciudades del país (Pasquier-Doumer, 2002).

Estas cifras indican que las principales experiencias de la vida que marcan la entrada en la edad adulta femenina, como el nacimiento del primer hijo o la primera unión, son postergadas en el tiempo, en particular en las clases socioeconómicas intermedias o más elevadas. Estas evoluciones del estatus de las mujeres en la sociedad peruana y su permanencia prolongada

en la juventud remiten a una modernización del país, consecutiva a la transición demográfica de los años 1960 y 1970.

Conclusión

Desde el punto de vista metodológico, el artículo subraya, primero, la importancia de la interdisciplinaridad en las ciencias sociales. Si el estudio de los ritos es tradicionalmente asociada a la etnología y la antropología, la sociología permitió el recojo de testimonios y un análisis de la celebración de los 15 años en una perspectiva biográfica mientras que la demografía hizo posible la puesta en perspectiva de los resultados con datos cuantitativos.

Para profundizar más las evoluciones contemporáneas de la ceremonia de los 15 años en el Perú y en otros países de América Latina, sería interesante llevar adelante una encuesta cuantitativa y cualitativa, a partir de una muestra más amplia, con la finalidad de comparar la permanencia o las reelaboraciones de las costumbres ligadas a este rito entre clases sociales y medios culturales (familias de migrantes que proceden de la región andina o amazónica, familias transnacionales, etc.). Un estudio de esta índole permitiría efectivamente analizar más finamente la conservación de las costumbres o las recreaciones contemporáneas de este rito de paso en el Perú.

Bibliografía

BERTRAND Michel

2010 « Penser l'événement en histoire : mise en perspective d'un retour en grâce », *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, pp. 36-50,

CALVÉS Anne E., BOZON Michel, DIAGNE Alioune, KUÉPIÉ Mathias

2006 « Le passage à l'âge adulte : repenser la définition et l'analyse des "premières fois" », *États flous et trajectoires complexes*, pp. 137-156.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA

1992 *Código peruano del niño y del adolescente*, Lima.

DESCO

2005 *La desigualdad en el Perú: situaciones y perspectivas*. Serie: Perú Hoy, N° 8.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS E INFORMÁTICA

2007, *Perú: encuesta demográfica y de salud familiar 2004-2006*, Lima.

JAMES Allison & PROUT Alan

1997 *Constructing and Reconstructing Childhood*, London, Falmer.

JENKS Chris

1996 *Childhood*, New York, Abingdon Routledge.

OLTHOFF Jacobijn

2006 *A Dream Denied. Teenage Girls in Migrant Popular Neighbourhoods, Lima, Peru*, Utrecht, University of Utrecht.

ONU, UNICEF

1989 *Convención internacional relativa a los derechos del niño*, Nueva York.

PASQUIER-DOUMER Laure

2002 « La evolución de la movilidad escolar intergeneracional en el Perú a lo largo del siglo XX », Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines, 31 (3): 429-471.

STEENBEEK G.

1995 *Vrouwen op de drempel. Gender en moraliteit in een Mexicaanse provinciestad*, Thela Publishers, Amsterdám.

El bono demográfico: una oportunidad de crecimiento económico

*Guido Pinto Aguirre**

Resumen

El bono demográfico se define como el beneficio económico que se derivan de un cambio demográfico. Este dividendo puede resultar en mejores de los niveles de vida, de ingresos y de consumo personal, así con en mayores niveles de ahorros e inversiones y la posibilidad que una fuerza de trabajo productiva sea capaz de producir un mayor crecimiento económico. Para aprovechar al máximo este beneficio el gobierno debe invertir en educación y el desarrollo de recursos humanos.

Palabras clave

Demografía, crecimiento económico, desarrollo

Abstract

A demographic dividend can be defined as the economic benefits derived from a demographic change. The dividend can result in an increase in the standard of living, opportunities for higher income and consumption, higher saving and investment, and the possibility to have a more productive workforce leading to higher economic growth. To take advantage of these economic benefits, governments must invest heavily in education and human resource development.

Key words

Demographics, Growth, Development

* Doctor en Sociología, University of Wisconsin. Trabaja en el Center of Demography and Ecology de esa Universidad. pinto@ssc.wisc.edu

Introducción

La relación entre población y desarrollo es compleja y de causalidad mutua. Por un lado, la población puede afectar al desarrollo a través de su tamaño y tasa de crecimiento, composición por edad y sexo, distribución espacial y capacidad de trabajo que tiene la población para contribuir a los cambios económicos y sociales, que son parte y parcelas del proceso de desarrollo. Es decir, estas características demográficas de la población pueden afectar la naturaleza, ritmo y estilo de desarrollo.

Sin embargo, la población es sólo uno de los posibles factores que afecta el esfuerzo de desarrollo de un país y no la causa principal. Dependiendo de las condiciones existentes, su efecto puede ser positivo, neutro o, muchas veces, un obstáculo para el mismo proceso de desarrollo.

Por otro lado, el desarrollo produce cambios poblacionales en una sociedad. La fecundidad es resultado directo de la expansión de los servicios de salud, principalmente programas de salud reproductiva y planificación familiar, y de manera indirecta de los cambios socioeconómicos que conducen a modificaciones en los patrones de la formación de la familia, asociados a la educación, trabajo y situación de la mujer. La mortalidad es producto de una creciente cobertura de los servicios de salud, costos bajos de medicamentos más efectivos, mejores niveles de vida, mayor seguridad alimentaria, mejoras en la tecnología médica y mejores condiciones ambientales en los hogares urbanos.

Una de las explicaciones más utilizadas para estudiar la interrelación entre desarrollo y la dinámica poblacional es la denominada “transición demográfica”, en la cual los cambios a nivel económico y social interactúan con los componentes de la dinámica demográfica. Es decir, los cambios poblacionales responden a patrones y procesos de desarrollo particulares a cada país, y a la vez estos se adecuan a comportamientos demográficos específicos.

La transición demográfica es el cambio que se produce en los principales componentes demográficos desde un régimen caracterizado por elevados niveles de fecundidad y mortalidad hacia uno donde predominan una mortalidad y fecundidad bajas y controladas. La transición produce cambios en

la estructural poblacional; por un lado, se observa un crecimiento acelerado de la población en edad de trabajar, puesto que las cohortes más jóvenes (menores de 15 años) ingresan a la fuerza de trabajo aún si la fecundidad se redujera instantáneamente a niveles de reemplazo. Sin embargo, después de un periodo de tiempo relativamente prolongado, el número de adultos mayores aumenta también aceleradamente alcanzando proporciones de envejecimiento similares a las observadas en Europa o Japón.

Detrás de esta situación puramente demográfica se encuentra el concepto de bono o dividendo demográfico, el cual muestra como la dinámica poblacional, a través de su estructura etaria, afecta el crecimiento económico. Este concepto busca explicar que cuando el número de personas en edad de trabajar en una población es mayor que el número de personas dependientes (niños y adultos mayores) se crea una ventana de oportunidad para el crecimiento de la economía de un país. Sin embargo, la expresión “bono demográfico” se ha convertido en sinónimo de población en edad de trabajar en lugar de la oportunidad para el crecimiento económico que se produce debido a los cambios en la composición por edad de la población de un país.

1. La Transición Demográfica

La denominada “transición demográfica” describe el proceso de cambio socio-poblacional que experimentaron los países de Europa Occidental al transitar desde perfiles demográficos caracterizados por altas tasas de natalidad y mortalidad hacia otros con baja natalidad y mortalidad a medida que sus economías transitaron de sistemas preindustriales a unos altamente industrializados.

La transición demográfica incluye cuatro, y posiblemente cinco, etapas. La primera, caracteriza a los países preindustriales europeos anteriores al siglo XVIII, los cuales tenían tasas de natalidad y mortalidad elevadas (entre 30 y 50 por mil). El balance entre nacimientos y defunciones produjo un crecimiento lento de la población (menor de 0,05 por ciento al año). Las tasas de natalidad eran elevadas debido a la alta mortalidad infantil prevaleciente,

ausencia de planificación familiar y métodos contraceptivos eficientes, demanda de mano de obra agrícola, creencias religiosas, y valor económico de los niños. Mientras que las tasas elevadas de mortalidad estaban asociadas a niveles altos de morbilidad, hambrunas, falta de servicios sanitarios y agua potable, hábitos higiénicos pobres en el manejo de alimentos, y falta de conocimientos para prevenir enfermedades. Esta dinámica produce una población relativamente constante con una estructura por edad joven.

En la segunda etapa, las tasas de natalidad aún son elevadas y muchas veces aumentaron pero las tasas de mortalidad empiezan a reducirse, que en Europa aconteció a finales del siglo XVIII y principios del XIX. La existencia de un mayor número de nacimientos que de muertes se traduce en un crecimiento acelerado de la población. La reducción de la mortalidad se debe a mejoras: en el sistema de salud, la higiene de la población, los sistemas sanitarios, la producción, almacenamiento y transporte de alimentos, y descenso de la mortalidad infantil. Puesto que en la primera etapa de la transición las muertes estaban concentradas en el tramo de edad de 5 a 10 años, una caída de la mortalidad en la etapa dos tiende a rejuvenecer a la población. De este modo la estructura de la población se vuelve aún más joven, por el aumento de personas menores de 10 años debido a la eliminación de la mortalidad en estos grupos etarios.

La tercera etapa se caracteriza por una reducción de fecundidad, asociada a bajas tasas de mortalidad infantil especialmente en la áreas rurales, mayor urbanización, mejoras en los niveles de vida, mayores niveles de educación y participación laboral de las mujeres, mejoras en la tecnología contraceptiva (factor más importante en la reducción de la fecundidad en esta etapa) y niveles altos de educación de la población en general debido a la educación obligatoria de niños y niñas. La estructura de la población por edades se vuelve menos triangular, es decir, se reduce la base y la parte central (15 a 64 años) se ensancha. La fecundidad alcanza niveles de reemplazo, es decir, una tasa global de fecundidad de 2.1 hijos por mujer durante su vida reproductiva. Durante esta etapa, la razón de dependencia de la población más joven se reduce y de la población adulta mayor tiende a aumentar lentamente. Este cambio en la estructura de la población produce una ventana de oportunidad para acelerar el crecimiento económico de un país.

La cuarta etapa ocurre cuando las tasas de natalidad y mortalidad son bajas. La población bajo esta condición se denomina estable. La estructura por edad de la población se caracteriza por convertirse en una pirámide invertida (caso extremo) o un “pirámide” de forma casi rectangular, ensanchada en los grupos etarios más adultos.

Finalmente, la quinta etapa se produce cuando la fecundidad es menor que la mortalidad. La fecundidad alcanza valores por debajo del nivel de reemplazo, menor que 2.1 hijos por mujer. Algunos de estos países tienen ahora tasas de mortalidad mayores que las tasas de natalidad. Esta dinámica produce un crecimiento negativo (reducción) de la población.

La evidencia existente señala que la formación del capital humano (mejores niveles de educación y salud) y la creación de oportunidades de empleo productivo son las fuerzas más importantes detrás de la transición demográfica y el aprovechamiento de su potencial en términos de un crecimiento económico sostenido (Galor and Moav, 2004; Galor, 2005).

En el presente documento se repasa la idea de bono o dividendo demográfico y las condiciones que permiten la transmisión de los efectos poblacionales sobre la dinámica económica de un país; también se menciona la experiencia de los países de Asia Oriental, también denominados “Tigres Asiáticos”. Finalmente, se mencionan algunas acciones públicas para aprovechar de la mejor manera posible el dividendo demográfico.

2. El Bono (Dividendo) Demográfico

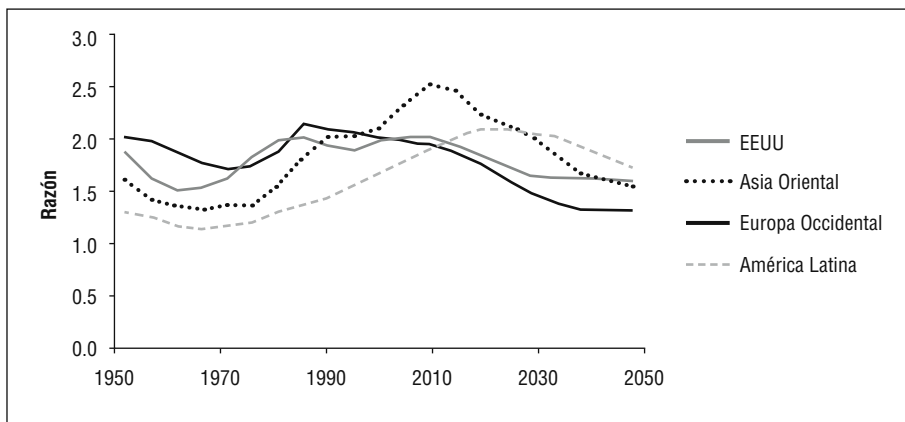
El concepto de bono (o dividendo) demográfico fue acuñado por el economista y demógrafo David Bloom de la Universidad de Harvard para llamar la atención sobre la oportunidad de crecimiento económico que se presenta en un país cuando se producen cambios en la composición etaria de la población (pirámide poblacional) asociados a reducciones continuas y sostenidas de la fecundidad (Bloom and Williamson, 1998; Bloom et al., 2003.)

La relación mecánica que existe entre fecundidad y estructura por edad de una población muestra que reducciones continuas de las tasas de

fecundidad producen disminuciones graduales en la proporción de personas dependientes “transitorias” (menores de 15 años) y una consiguiente reducción de la razón de dependencia de la población, tal como sucedió en varias partes del Asia Oriental durante un período prolongado.

Sin embargo, después de varias décadas, una fecundidad baja persistente produce el envejecimiento de una población y, en consecuencia, un crecimiento de la razón de dependencia (razón entre dependientes y población en edades económicamente productivas), como se observa actualmente en Europa Occidental y Asia Oriental. En varios países de América Latina esta ventana de oportunidad estará presente durante las tres siguientes décadas, aproximadamente, como se aprecia en el Gráfico 1.

Gráfico 1
Razón entre población en edad de trabajar y dependiente



El bono demográfico puede entenderse como los beneficios económicos que se derivan de un cambio demográfico en la población de un país. Estos beneficios pueden acumular a nivel de la sociedad y a nivel individual. Así, el dividendo puede resultar en aumentos de los niveles de vida, oportunidades de mayores ingresos para las personas, mayores niveles de consumo, mayores ahorros e inversiones, y mayores posibilidades para que un país tenga una fuerza de trabajo más productiva que conduzca a mayores niveles

de crecimiento económico. Es decir, un incremento en la proporción de personas en edad de trabajar en una población puede crear una ventana de oportunidades (denominada ventana demográfica) para mejorar las condiciones económicas y sociales de un país.

Sin embargo, existen dos limitaciones para el aprovechamiento del bono demográfico. Primero, es una situación extraordinaria que dura poco tiempo. Es decir, esta ventana de oportunidad consiste en un periodo de tiempo relativamente corto que puede durar entre 30 y 40 años, en el que la proporción de la población en edad de trabajar es particularmente predominante, en general por encima del 60 por ciento. El inicio y duración de esta ventana depende básicamente de las características que tiene el proceso de descenso de la fecundidad en cada país.

Segundo, el bono demográfico no se traduce en crecimiento económico y mejores condiciones de vida para la población de manera automática. Si bien las presiones de la población disminuyen para todos cuando la fecundidad se reduce, sólo algunos países son capaces de tomar ventaja de esta situación.

Aquellos países que ingresan en esta ventana demográfica tienen una razón de dependencia pequeña y, por lo tanto, un potencial en términos poblacionales para un crecimiento económico sostenido. Es decir, es una situación en la que existe una mayor proporción de personas en edad y capacidad de trabajar, producir, ahorrar e invertir y una menor proporción de personas dependientes, las que requieren, por lo tanto, de inversiones menores en salud y educación. Aprovechar esta circunstancia significa iniciar un proceso de acumulación intensiva de capital físico y humano y, por lo consiguiente, iniciar un mayor crecimiento económico.

El impacto y magnitud del bono demográfico, como una ventaja potencial al alcance de los diseñadores de políticas económicas y sociales, depende de la capacidad que tiene la economía de un país para absorber productivamente a las personas que ingresan a la actividad económica y no simplemente del proceso demográfico subyacente. Por lo tanto, la existencia de un bono demográfico no garantiza de manera automática mejoras en las condiciones de vida de una población, sino que requiere de individuos con las destrezas adecuadas y un entrono capaz de utilizar y aprovechar estas habilidades productivamente. Por ejemplo, inversiones reducidas en

sectores productivos que absorben mano de obra pueden limitar el impacto que puede tener una estructura por edades favorable a un crecimiento económico más acelerado.

Es consecuencia, mediante un despliegue y uso estratégico de recursos (financieros, naturales, etc.) un país puede tomar ventaja de una situación puramente demográfica y convertir su potencial humano en el motor de su crecimiento económico. La creación de una mano de obra calificada y productiva (con mayor productividad laboral, salud, y buena educación) y mayores oportunidades de trabajo son necesarias para materializar los beneficios del dividendo demográfico.

Para transformar una población joven en trabajadores productivos y con elevado poder adquisitivo, los gobiernos deben proveer a la población con una educación y capacitación adecuadas, beneficios de salud y políticas económicas que aseguren un mercado de trabajo estable.

3. Condiciones para el Bono Demográfico

El dividendo demográfico puede ocurrir solo una vez durante una transición demográfica y durar unas pocas décadas. La oportunidad que tiene un país para aprovechar el dividendo demográfico depende de cuatro condiciones interrelacionadas Bloom y colaboradores (2003) que estimulan el crecimiento económico y, a la vez, son resultado de la implementación de políticas económicas, educación, salud, y gobernabilidad:

1. Condiciones demográficas: combinación de una reducción de la mortalidad, fecundidad y razón de dependencia
2. Oportunidad de la transición demográfica: el bono demográfico solo puede ocurrir en la mitad de la transición
3. Recursos humanos existentes: la calidad de los recursos humanos es crucial para aprovechar el potencial bono demográfico
4. Políticas para producir una fuerza de trabajo productiva:
 - i) Políticas económicas: mercados abiertos
 - ii) Políticas laborales: mercado laboral flexible

- iii) Políticas para el desarrollo de recursos humanos: Atención de salud y servicios de educación de alta calidad
- iv) Sistema financiero: incentivos al ahorro y a la inversión

4. La experiencia del Asia Oriental

Países con una mayor proporción de niños y jóvenes dependientes tienden a ahorrar menos que aquellos que tienen la mayor parte de su población en edad de trabajar. En un estudio de panel que incluye a 164 países para el periodo 1950-1995, Behrman, Duryea y Szekely (2003) muestran que la estructura por edades de un país está asociada con variables macroeconómicas tales como el producto per cápita, ahorro interno, capital por trabajador y educación. Los autores observan, por ejemplo, que la relación entre producto per cápita y edad promedio de la población se convierte en positiva a medida que la edad de la población aumenta. Concluyen señalando que cambios en la estructura de edades proporcionan condiciones favorables para el desarrollo y que regiones como Asia Oriental pudieron beneficiarse de este cambio demográfico en décadas recientes.

Los países del Asia Oriental alcanzaron, sin lugar a dudas, el mayor éxito en el aprovechamiento de la transición demográfica y su impacto en el desarrollo económico. Sin embargo, es oportuno mencionar que las condiciones y factores que promovieron el “milagro” económico Asiático no pueden ser replicados de manera exacta en otros países. Es decir, el contexto particular en el que se materializó el aprovechamiento del bono demográfico, que incluye el ambiente político del país, relaciones con el mercado internacional y los Estados Unidos, estructura productiva, relaciones laborales, políticas públicas, entre otros factores, no existe seguramente de manera idéntica en otros países del mundo.

La transición demográfica del Asia Oriental se intensificó entre 1960 y 1990, cuando se producen importantes reducciones de la mortalidad y la fecundidad. En la Tabla 1 se observa que la tasa anual de crecimiento de la población se redujo de 2.9% en 1960 a 1.5% en 1990. Sin duda, esta reducción se debió a la caída acelerada de la fecundidad en el periodo

mencionado, de 6.1 hijos por mujer a 2.2. De manera similar la mortalidad en la niñez de redujo de 133 por 1000 nacidos vivos en 1960 a 22 en 1990. Por otro lado, también se observa que el uso de métodos modernos de contracepción creció de 9% en 1960 a 72% en 1990.

Tabla 1
Indicadores Demograficos. Asia Oriental*

Indicador	1960	1990
Crecimiento Anual de la Población (%)	2.9	1.5
Tasa Global de Fecundidad	6.1	2.2
Prevalencia de Métodos Moderno de Contracepción (%)	9	72
Mortalidad en la Niñez (menores de 5 años)	133	22
Poblacion en Edad de Trabajar (%)	54	70

* Corea del Sur, Malasia, Singapur y Tailandia

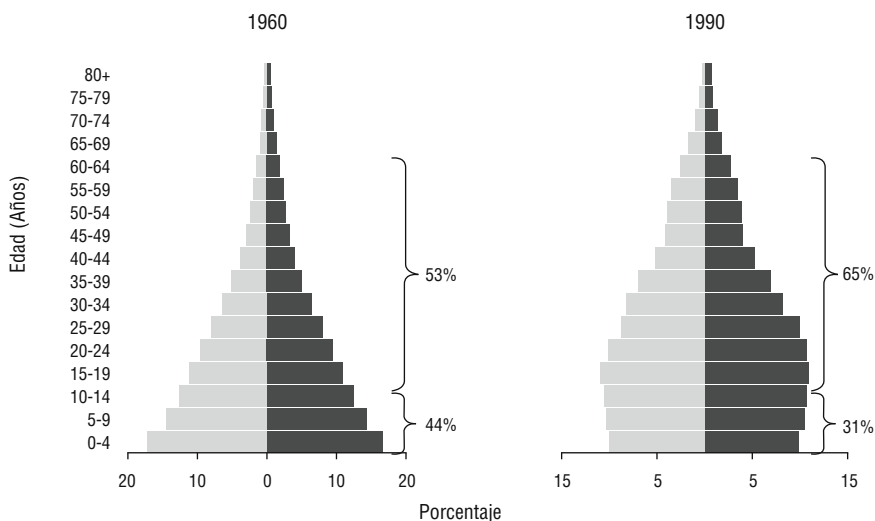
Fuente: World Bank (2010); Naciones Unidas, Base de Datos MDG (2010)

El resultado de este proceso, fue un crecimiento de la población en edad de trabajar, que pasó de 54% en 1960 a 70% en 1990. En la Figura 2, se observa el caso de Tailandia. Como se puede apreciar, en 1960 la pirámide poblacional muestras las características típicas de una distribución etaria al inicio de la transición demográfica; mientras que para 1990, la población en edad de trabajar representa el 65% de la población total, distribución etaria típica de países en etapas avanzadas de la transición demográfica.

Sin embargo, este proceso fue acompañado por inversiones en un sistema educativo de calidad y en capital para la creación de industrias fuertemente ligadas a la liberalización del comercio internacional. De manera que las economías de estos países pudieron absorber la explosión que se produjo en la fuerza laboral.

En la Tabla 2 se observa que, en efecto, Asia Oriental creció a tasas inusualmente altas durante un periodo de 30 años (1960-1990); por ejemplo, Corea del Sur creció a un promedio anual de 8.5%, mientras que Taiwán lo hizo a 8.3% por año. Las tasas de crecimiento de la productividad promedio también son elevadas cuando se comparan al resto de las regiones del mundo.

Figura 2
Población productiva y dependiente de Tailandia



Fuente: Proyecciones del modelo DemProj.

Uno de los factores más importantes para el acelerado crecimiento económico de Asia Oriental es, sin duda, la elevada tasa del crecimiento del capital físico. La acumulación de capital en la región creció, en promedio, al 10.9%, mientras que en los países de la región las tasas de acumulación oscilaron entre 9% y 13% al año.

Un comportamiento diferente se observa en relación al crecimiento del capital humano, medido a través la escolaridad alcanzada. Asia Oriental creció a una tasa de 1.9% al año, que es menor que otras tasas observadas en otras regiones en desarrollo. Este resultado se debería a que la medida de acumulación de capital humano (años de escolaridad) sobreestima el crecimiento la acumulación de esta forma de capital cuando un país tiene niveles iniciales de educación bajos, debido a que una educación no formal es considerada como cero en términos de existencias de capital humano. Sin embargo, a nivel de país, tanto Corea del Sur como Taiwán muestran,

nuevamente, tasas de crecimiento relativamente altas en comparación a otras regiones en desarrollo.

De manera similar, el crecimiento del índice de calidad del capital humano en Asia Oriental es menor al observado en otros países del Asia. Un crecimiento anual de 1.3%, menor al observado en otras regiones en desarrollo, aún después de ajustar por las tasas de rendimiento de la escolaridad, es consistente con la idea que Asia Oriental tenía niveles iniciales elevados en sus “existencias” de capital humano.

Tabla 2
Tasas Anuales de Crecimiento, 1960-1990 (porcentaje)

Regiones y Países	Producto		Capital Físico		Capital Humano	
	PIB	PIB/Trabajador	Capital	Cap./Trabajador	Calidad *	Escolaridad
Regiones						
Asia Oriental	7.5	4.7	10.9	8.1	1.3	1.9
América Latina	3.3	0.9	4.5	2.1	1.0	1.6
Medio Oriente	5.1	2.7	6.4	4.0	1.4	2.9
Asia del Sur	4.1	2.0	5.4	3.3	1.5	3.4
África Sub-Sahariana	3.4	0.8	3.6	1.0	0.8	1.8
Países Desarrollados	3.6	2.4	4.6	3.4	0.6	0.9
Países						
Malasia	6.9	3.7	9.4	6.3	1.5	2.5
Singapur	8.2	5.3	12.9	10.0	0.7	1.0
Corea del Sur	8.5	5.9	11.9	9.3	2.2	2.8
Taiwán	8.3	5.7	11.9	9.2	1.8	2.4
Tailandia	7.0	4.3	9.7	7.0	0.4	0.9
Japón	6.2	5.0	9.4	8.2	0.1	0.5

Fuente: Hahn y Kim (2000)

* El índice de calidad fue construido como el promedio ponderado del nivel educativo alcanzado por los trabajadores; las ponderaciones están basadas en la tasa de rendimiento (decreciente) para cada nivel adicional de educación (primaria, secundaria y superior).

Para concluir, se menciona un conjunto de posibles explicaciones del éxito alcanzado por las economías del Asia Oriental que transitaron, en un periodo relativamente corto, desde unas sociedades agrarias de baja tecnología y productividad hacia centros industriales tecnológica y económicamente poderosos. Estos países experimentaron un rápido crecimiento

económico con relativamente bajos niveles de desigualdad del ingreso, logrando al mismo tiempo una distribución del ingreso favorable para sus habitantes.

En **primer** lugar, crearon un ambiente atractivo para las inversiones privadas nacionales y extranjeras a través de políticas destinadas a estabilizar las condiciones macroeconómicas y eliminar las incertidumbres político-institucionales.

Segundo, realizaron importantes inversiones públicas en educación primaria y secundaria junto a inversiones privadas en educación superior. De este modo crearon un ambiente social propicio para la acumulación de capital humano, con trabajadores y profesionales con aptitudes y destrezas técnicas deseables en cualquier sociedad tecnológica.

Tercero, crearon un ambiente institucional para la gerencia de la economía que permitió el aislamiento relativo de las decisiones económicas de los intereses políticos mediante la creación de un sistema burocrático relativamente menos corrupto.

Cuarto, promovieron políticas agresivas de comercio exterior mediante las exportaciones de productos manufacturados. Para promover las exportaciones se utilizaron incentivos tales como subsidios y créditos fiscales, a la vez que impusieron barreras arancelarias a productos extranjeros cuando industrias consideradas como estratégicas requerían de protección estatal.

Se ha estimado que el bono demográfico es responsable entre una cuarta parte y dos quintas partes del crecimiento económico observado en Asia Oriental entre 1960 y 1990 (Bloom et al., 2000).

5. Acciones públicas efectivas para aprovechar el bono demográfico

Para aprovechar las oportunidades que abre el bono demográfico es necesario implementar un conjunto de políticas sociales y económicas destinadas a mejorar la situación de la salud de la población, a elevar los niveles de educación de la fuerza de trabajo y a crear oportunidades de trabajo.

Acciones en salud

Mejorar la salud y reducir la mortalidad de una población es un objetivo deseable por sí mismo y es uno de los elementos centrales de la transición demográfica. Mejoras en la salud pública y condiciones sanitarias son esenciales para tener una población saludable dispuesta a promover el crecimiento económico de un país y reducir la pobreza. Este objetivo es internacionalmente reconocido en las Metas de Desarrollo del Milenio.

Las acciones de salud deben estar orientadas a proveer a la población acceso universal a los servicios de salud, incluyendo la salud sexual y reproductiva. Sin embargo, se debe poner énfasis en la la provisión de servicios de salud a niños menores de 5 años, adolescentes y mujeres en edad reproductiva, así como ampliar la cobertura de servicios de salud para poblaciones de bajos ingresos. Una salud buena entre niños y adolescentes tiende a mejorar su rendimiento educacional; mientras que se debe proteger la salud de las mujeres (especialmente salud reproductiva), debido al rol importante que tienen en el bienestar de los otros miembros del hogar. También es importante proteger la salud de los miembros de hogares con empleo precario, que generan ingresos de subsistencia, puesto que los problemas de salud pueden ocasionar pérdidas importantes en el ingreso del hogar.

Para acelerar la transición demográfica es necesario extender los servicios de planificación familiar, en el marco de la reducción de los embarazos no deseados, que son una de las causas principales de las elevadas tasas de aborto. La reducción de embarazos no deseados tiene beneficios para la salud de las mujeres. El sector público debe ofrecer estos servicios y recursos a los segmentos más pobres de la población.

Acciones en educación

Aprovechar el bono demográfico significa transformar una población joven en fuerza de trabajo calificada y productiva, convirtiéndose en el motor del crecimiento económico de un país. Esta situación requiere de importantes volúmenes de inversión en los diferentes niveles educativos, especialmente primaria y secundaria, para proporcionar a los(as) jóvenes las habilidades y

destrezas necesarias para incorporarse en el proceso de desarrollo nacional. Niveles más avanzados de desarrollo económico, con fuerte orientación en creación de tecnología, requieren mano de obra altamente calificada y elevados niveles de inversiones en educación superior.

Acciones en área económica

Las acciones en la esfera económica de un país tienen como objetivo crear las condiciones macroeconómicas para que una fuerza laboral capacitada produzca los beneficios que ofrece el bono demográfico mediante su absorción productiva en el mercado de trabajo.

Acciones para la estabilización macroeconómica son necesarias para el crecimiento de inversiones nacionales y extranjeras que serán el motor que moverá el crecimiento de un país y se traducirán posteriormente en un crecimiento del trabajo productivo y remunerado.

Al mismo tiempo se requieren reformas graduales para la apertura al comercio exterior y a un mercado de trabajo flexible. Sin embargo, estas acciones deben ser graduales y no deben perjudicar a los segmentos más pobres de la sociedad ni al medio ambiente. Al contrario, deben ser parte de las estrategias de desarrollo sostenible de los países que ingresan en la ventana de oportunidad proporcionada por el bono demográfico.

Acciones en el área de gobernabilidad

También se requieren acciones que promuevan la estabilidad institucional y política de un país. Por un lado, es necesario el fortalecimiento de las leyes que aseguren la ejecución de contratos así como el respeto a la propiedad privada. Por otro lado, se requieren acciones para mejorar la eficiencia de las agencias gubernamentales y reducción de la corrupción.

Conclusiones

La conclusión que se puede extraer de este ensayo es que muchos de los países en desarrollo se encuentran, en la actualidad, ante una ventana de

oportunidades, limitada y no repetible en el tiempo, para acelerar el crecimiento de sus economías y reducir la pobreza y desigualdades instaladas entre sus ciudadanos desde hace décadas. Sin embargo, es necesario llevar a cabo acciones para acelerar la transición demográfica y crear las condiciones necesarias para gozar de los beneficios económicos de este cambio poblacional denominado bono o dividendo demográfico. Un ejemplo notable son las economías de Asia Oriental.

Invertir en educación, salud y actividades productivas generadoras de empleos es vital para el aprovechamiento adecuado del bono demográfico; caso contrario, esta oportunidad de crecimiento económico puede convertirse en una pesadilla social, en la cual una fuerza de trabajo desempleada, cada vez más numerosa, puede alimentar el descontento y malestar social, con acciones y comportamientos que pueden amenazar y debilitar la estabilidad política de los regímenes democráticos de los países en desarrollo.

Bibliografía

- BEHRMAN, J., DURYEA, S. and SZÉKELY, M.
2003 "We are all getting older: A world perspective on aging and economics." *East Asian Economic Perspectives*, N° 13, vol.2, 18-51.
- BLOOM, D., CANNING D. and SEVILLA, J.
2003 "The Demographic Dividend: A New Perspective on the Economic Consequences of Population Change." *Populations Matters Series*. Santa Monica, California: RAND.
- BLOOM, D., CANNING, D. and MALANEY, P.
2000 "Demographic Change and Economic Growth in Asia." *Population and Development Review* 26 (suppl.): 257-290.
- BLOOM, D. and WILLIAMSON, J.
1998 "Demographic Transition and Economic Miracles in Emerging Asia." *World Bank Economic Review* 12:419-456.
- SAAD, P., MILLER, Tim, MARTÍNEZ, Ciro y HOLZ, Mauricio
2008 *Juventud y Bono Demografico en Iberoamerica*. CELADE-CEPAL. Santiago de Chile.

FUTURES GROUP

2011 RAPID: The Change We Seek. Sub-Saharan Africa. Washington, DC.

GALOR, O.

2005 “The Demographic Transition and the Emergence of Sustained Economic Growth,” *Journal of European Economic Association*, 3, 494-504.

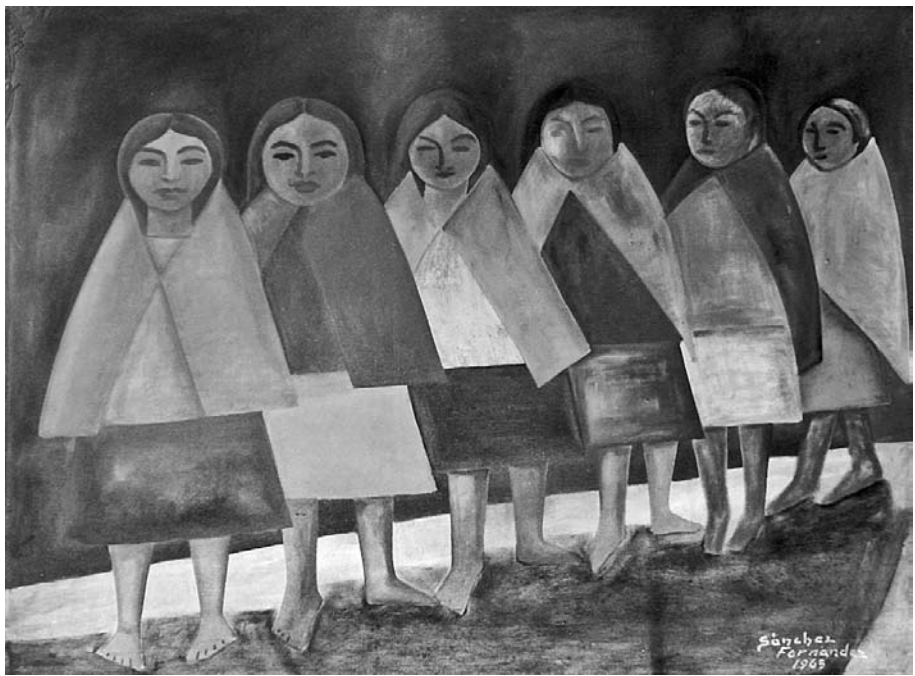
GALOR, O. y MOAV, O.

2004 “From Physical to Human Capital Accumulation: Inequality in the Process of Development,” *Review of Economic Studies*, 71, 1001-1026.

HAHN, C.H. and KIM, J-I.

2000 “Sources of East Asia Growth: Some Evidence from Cross-Country Studies.” Paper prepared for the Global research project *Explaining Growth*, funded by the World Bank.

Reseñas



Imillitas.

Escobari de Querejazu, Laura (2010)
Mentalidad social y niñez abandonada. La Paz, 1900-1948. La Paz: IFEA, AECID, Plural

*Weimar Giovanni Iño Daza**

El trabajo que presenta Escobari es el resultado de su Tesis de Doctorado realizada en el Departamento de Historia Contemporánea de la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad Nacional Española a Distancia (UNED) de Madrid. Como lo menciona Irurozqui (2010), es un estudio sobre los niños abandonados, la evolución del concepto de niño, el proceso de construcción de la sensibilidad social y pública y la creación de instituciones.

Se desarrolla en ocho capítulos que abordan la mentalidad social con respecto a la niñez abandonada, a partir de tres perspectivas de interpretación: la visión de la clase dominante, la de los pobres y la de los propios niños, aunque esta última centrada más en el estudio estadístico de la población infantil en los asilos y casas de caridad. En base a estas tres perspectivas se representa el imaginario social de la sociedad paceña y las acciones desarrolladas a favor de la niñez abandonada (entre 1900 y 1948), en la que predomina el propósito de “sacar de la infelicidad a los huérfanos”.

En el primer capítulo, pone a consideración el escenario de la niñez abandonada a principios del siglo XX, desde el aspecto histórico, el crecimiento urbanístico y poblacional. A partir del capítulo II, se inicia el desa-

* Estudiante de la Maestría de Estudios Latinoamericanos del CIDES y miembro del Instituto de Estudios Bolivianos (Universidad Mayor de San Andrés)

rollo de la mentalidad social sobre la niñez abandonada que es asociada a la salud infantil (epidemias infecciosas que atacaban a la población infantil produciendo su mortalidad). Este factor, para Escobari, es la causa del abandono de niños. De este modo, la falta de salud está relacionada con el cuidado de la madre y por ende con la pobreza, es decir, la falta de higiene, la buena alimentación y finalmente, la mortalidad infantil. Para el tema de la pobreza Escobari sugiere que es a “causa de la migración indígena que se tuvo a principios del siglo XX” (Escobari, 2010: 86).

En el capítulo III, está presente la representación del concepto del niño y las intervenciones políticas y sociales. La representación del concepto es a partir del estudio de los niños de clase alta, media y baja; en cada una de ellas establece diferencias sociales y culturales, destacando los niños de clase media y baja que se encuentran en la pobreza que, a su vez, condiciona el abandono. Respecto a las intervenciones políticas y sociales, éstas estuvieron orientadas hacia la reinserción social, desde el punto de vista de la filantropía y la educación gratuita. Un claro ejemplo de ello, es la Sociedad Católica San José con su Casa de Caridad (1878). La educación ofrecida en los asilos y casas de caridad se limitaba a la instrucción básica y a la enseñanza de oficios artesanales por medio de las escuelas de Artes y Oficios, para la formación de labores manuales y artesanales. En este sentido, la reinserción social y laboral fue orientada a oficios de servicio: cocheros y mayordomos y las niñas, en empleadas domésticas.

En el capítulo IV sobre las políticas estatales con respecto a la orfandad y abandono infantil, Escobari distingue dos etapas. La primera de 1900-1935 con la *fundación y afianzamiento de las sociedades de beneficencia*, muchas de ellas a cargo de la iglesia y de mujeres de clase alta, como el Hospicio San José y el Hogar Villegas que atendían el abandono y la orfandad desde la caridad. Y la segunda de 1930-1948 de *solidaridad social*, que se inicia a causa de la Guerra del Chaco (1932), dio inicio al surgimiento del Patronato Nacional de Huérfanos de Guerra (1935) y del Patronato Nacional del Menor (1935)..

La labor de la mujer en cuanto a la pobreza por medio de la beneficencia está presente en el capítulo V, que pone a consideración el imaginario social femenino; para Escobari se debe al ideal decimonómico de bondad,

generosidad, entre otros. La labor de trabajo social que cumplía la mujer de clase alta otorgaba a su familia distinción, honor y prestigio social. Mientras las mujeres de clase media irrumpieron en la vida política y en la instrucción de los indios.

En el capítulo VI se da a conocer la iniciativa privada realizada en la Sociedad Católica de San José, que según la autora surge como red social de poder y de secretas amistades local frente a la masonería liberal, para amparar a los desvalidos y huérfanos con escuelas gratuitas y hospicios, como las escuelas gratuitas de niños pobres (1878), San José (1880) y la “Casa de Caridad San José”. Esta Casa de Caridad de acuerdo a Escobari transitó por cuatro etapas; la primera (1883-1906) con la recepción de niños de corta edad (de recién nacidos a 10 años), en las secciones de Nodrizas y Cuna. La segunda (1907-1916), la creación de secciones: de ancianos e inválidos y de trabajo (lavandería, cocina y de trabajos manuales). La tercera (1917-1934), la ampliación de la atención. Y la cuarta (1935-1948) incremento de ingreso de huérfanos. La educación otorgada fue la elemental y diferenciada; en la diferenciada se enseñaba costura, tejido, sastrería, carpintería, zapatería y panadería a los niños, y a las niñas, florería, lavado y planchado y cocina; los estudios secundarios quedaban para los más destacados.

La creación de la Sociedad Protectora de la Infancia, cuyos inicios se remontan a 1909, se encuentra presente en el capítulo VII. Se constituyó en la primera institución femenina de beneficencia de la ciudad de La Paz, pero conducida por varones. Esta institución se convertiría en la organizadora oficial de las obras benéficas a favor de la niñez pobre y abandonada. Con este panorama, se realizaría el I Congreso Nacional de Protección a la infancia, que tomó en cuenta distintas temáticas, orientadas a remediar la situación de la madre y del niño por medio de la aplicación de la puericultura y la higiene, como la tuición estatal para mejorar la condición y el estado físico, moral de los niños pobres.

En el capítulo VIII, se desarrolla el caso de la Casa de la Infancia (1914) conformado por mujeres. En sus primeros años fungía como albergue y en años posteriores como hogar. De acuerdo a Escobari fue dirigida por las “Hermanas de la Congregación de la Providencia de Chile” hasta 1916 y las religiosas de Santa Ana. En este capítulo se menciona que entre 1915

y 1931 se dio un gran número de fallecidos. Según Escobari se debía a la mala alimentación y la presencia de enfermedades contagiosas como la gripe, tuberculosis, sarampión, entre otras.

En la parte final, las conclusiones la autora menciona que la élite paceña “socapó la beneficencia católica hacia los sectores pobres y necesitados”. El cambio de mentalidad de acuerdo a Escobari, se produce a partir de 1948, donde la atención de la niñez abandonada pasa a tuición del Estado para que se encargue de brindar cobijo, alimentación, vestimenta y educación.

Del aporte de Escobari, podemos destacar varios aspectos centrales, entre ellos, la puesta en escena de una temática poco trabajada como el caso de la niñez abandonada y mucho más desde el aspecto histórico social, presente en las causas de abandono, la reinserción social, las políticas estatales, el papel de las mujeres, la beneficencia privada, el surgimiento de instituciones estatales y municipales.

El uso adecuado de las fuentes primarias (Archivo de las sociedades, folletería, periódicos) y secundarias (estudios sobre la infancia en el período de estudio), evidencian el trabajo histórico que permite poder compenetrarse con la mentalidad social de principios del siglo XX. Y como es característico en Escobari, siempre proponiendo nuevas temáticas en la investigación histórica.

umbrales

Revista del Postgrado en Ciencias del Desarrollo
Marzo 2012

23

Desafíos de la Agricultura y Políticas de Desarrollo Rural

Formato de artículo para publicar en UMBRALES

1. Se reciben artículos originales que no deben pasar las 6 mil palabras (entre las que no se incluye la bibliografía).
2. El título del artículo, no debe pasar de las 10 palabras.
3. Citas textuales: entre comillas, con el mismo tipo de letra y tamaño que el texto.
4. Citas bibliográficas: debe aplicarse en paréntesis (apellido del autor y año). Si es necesario, en el caso de citas textuales, después de la fecha debe ponerse dos puntos y el número de página citada.
5. Las notas deben ir al pie de página, con números correlativos.
6. Bibliografía, incluye sólo las obras citadas:
 - a. Para libro: APELLIDO, Nombre, año. *Título en cursiva*. Lugar. Editorial
 - b. Para artículo de revista: APELLIDO, Nombre, año. Título entre comillas. *Título de la revista en cursiva*. Volumen, No., mes y año.
 - c. Para capítulo de libro: APELLIDO, Nombre, año. Título entre comillas. En: Autores del libro. Lugar. Editorial.
7. Al pie de la primera página del artículo, poner referencias del (de la) autor (a): Profesión y lugar de trabajo. Si es necesario, mencionar el marco institucional en el que se elaboró el artículo. Incluir correo electrónico.
8. El artículo debe incluir un resumen de 5 a 6 líneas Cada resumen debe estar traducido al inglés. Además debe presentar entre 6 y 8 palabras clave.
9. Los gráficos debe ser enviados en archivo aparte y en el programa o formato en el que fue originalmente diseñado, incluyendo la fuente al pie del mismo.
10. Los/as responsables de la revista realizarán correcciones de estilo y cambios editoriales que se considere necesarios.
11. Los artículos deben enviarse al correo electrónico: ceciliasalazardlt@hotmail.com