

NUEVAS CIUDADANÍAS EN ESPACIOS EMERGENTES DE PARTICIPACIÓN

NEW CITIZENSHIPS IN EMERGING SPACE OF PARTICIPATION

PAULINA CHÁVEZ I.

Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales
Santiago, Chile, paulina.chavez@udp.cl

CLAUDIO FUENTES B.

Centro de Estudios de la Argumentación y el Razonamiento,
Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales
Santiago, Chile, claudio.fuentes@udp.cl

Recibido: 28-10-2010. **Aceptado:** 17-12-2010.

Resumen: En este trabajo son utilizados los resultados de una evaluación cualitativa del Segundo Torneo de Debate Interescolar Metropolitano (TIMD), organizado por la Sociedad de Debate de la Universidad Diego Portales y el Ministerio de Educación en el año 2003. El objetivo principal, considerando la información contenida en esta evaluación, es articular críticamente la “narrativa” realizada por los jóvenes estudiantes de enseñanza secundaria que participaron en esta experiencia, reflexionando en cómo la subjetividad juvenil muestra la emergencia de un nuevo y complejo contenido ciudadano. Esta reflexión podría ser muy útil en una sociedad (como la chilena) que peligrosamente debilitó el significado público de la práctica de debate, principalmente porque las instituciones educacionales debilitaron la práctica de debate público como expresión de ciudadanía.

Palabras clave: Juventud, subjetividad, ciudadanía, participación juvenil.

Abstract: In this paper the results are taken into account of the qualitative evaluation of the Second Metropolitan Interscholastic Debate Tournament (TIMD), organized by the Debating Society of the University Diego Portales and the Ministry of Education in 2003. The main goal –considering the information contained in this evaluation– is to critically articulate the “narrative” offered by the young high school students who participated in this experience, reflecting on how the youth subjectivity in this participation space (offered by the school system) shows the emergence of new content and complex guidelines of citizenship. This reflection could be very useful in a society (like Chile) that has dangerously weakened the public signification of the debating

practice, mainly because the educational institutions themselves have weakened the public signification of debate as a practice of citizenship.

Keywords: Youth, subjectivity, citizenship, youth participation.

1. Introducción

ENTRE los meses de Agosto y Diciembre de 2003, la Sociedad de Debate¹ de la Universidad Diego Portales en alianza con la Unidad de Apoyo a la Transversalidad del Ministerio de Educación, abrieron un espacio de *debate académico*² (Freeley, A. and Steinberg, D., 2009), en el que participaron 538 estudiantes de primero a cuarto año de enseñanza media de 82 Liceos Municipalizados provenientes de los siete Departamentos Provinciales de Educación (DEPROV) de la Región Metropolitana, establecimientos cuya compleja realidad se expresaba, entre otras cosas, en sus altos índices de vulnerabilidad social.

Bajo el lema “*El Debate fortalece la Democracia*”³ se llevó a cabo el segundo Torneo Interescolar Metropolitano de Debate (TIMD), proceso que esta vez –a diferencia del año 2002– contó con los recursos ministeriales para ser evaluado no sólo bajo indicadores técnicos de cobertura, impacto y

¹ Actual Centro de Estudios de la Argumentación y el Razonamiento <http://www.cear.udp.cl/>

² El debate académico (*academic debate*) es un tipo de debate practicado fundamentalmente por instituciones educativas y en el caso particular referido en este manuscrito, se trata de un formato llamado “parlamentario”. Cada equipo de debate estaba compuesto por seis estudiantes y un/a profesor/a cuya función era apoyar al equipo en la investigación documental y estructuración de la información. Siguiendo a Fuentes, et.al. (2003) este dispositivo dialógico implica una disputa o desafío entre dos agentes antagonistas (equipos de debate) que sostienen un diálogo razonado desde puntos de vista argumentativamente opuestos frente a un tercero (juez, auditorio) con el objetivo de buscar su aprobación. Este intercambio razonado de puntos de vista en disputa es “una extensión natural del derecho de libre expresión” (Fuentes, et. al, 2003, 17) y supone un compromiso con la defensa racional de una tesis y con la búsqueda de un acuerdo sin imponer la palabra propia ni negar la palabra del otro.

³ En el contexto del *Plan de Formación Ciudadana* impulsado por la Unidad de Apoyo a la Transversalidad del Ministerio de Educación y en coherencia con ciertos Objetivos Fundamentales Transversales en las áreas de “desarrollo del pensamiento”, “formación ética”, “la persona y su entorno” y “autoafirmación personal”, las actividades de debates juveniles –realizadas desde el 2002 hasta el 2005 con apoyo del MINEDUC– tuvieron por objetivo “favorecer la formación ciudadana de los alumnos y alumnas, a través del fortalecimiento de conocimientos, habilidades, actitudes y valores referidos a una ciudadanía responsable y la formación moral de los sujetos, fundada en la educación en Derechos Humanos” (http://600.mineduc.cl/docs/informacion/info_guia/guia_prog.pdf).

productos, sino también en términos de percepciones y significaciones que los participantes (estudiantes, profesores) dieron a esta experiencia. En este contexto, se implementó un diseño de evaluación en dos áreas: habilidades discursivo-cognitivas (competencias orales, expresivas habilidades semánticas, argumentativas y lógico inferenciales) y percepción de la experiencia desde los sujetos protagonistas (con el objetivo de no reducir la riqueza discursivo-simbólica del dispositivo de debate a un conjunto de variables de orden exclusivamente cognitivo)⁴.

En el presente manuscrito queremos rescatar la narrativa ofrecida por los/as jóvenes estudiantes secundarios que participaron en la evaluación cualitativa del TIMD, puesto que la profundidad de los procesos movilizados por estos actores en su práctica del debate, autoriza la comprensión de este particular *juego de lenguaje*⁵ como la apertura de un *espacio de encuentro social*, con dimensiones propias.

En línea con lo expresado en los párrafos anteriores, es fundamental comprender —a lo largo de este manuscrito— las formas que adquiere la construcción colectiva de significación que incorpora el debate a las prácticas cotidianas de los jóvenes como un espacio privilegiado de encuentro con el otro (con otros jóvenes, con el mundo adulto, con la institución escolar), y por cierto, como un espacio privilegiado de reconocimiento y revalorización de la diversidad y la diferencia. Las narrativas que nos ofrecen éstos jóvenes nos muestran el camino que los lleva a implicarse en un trabajo de construcción colectiva de significaciones relativas a sus posibilidades de participación e integración en el mundo social y en definitiva de su propia identidad como ciudadanos/as.

⁴ Cabe señalar que dicha evaluación fue llevada a cabo por la autora del presente trabajo en conjunto con dos ayudantes de investigación de la Escuela de Psicología de la Universidad Diego Portales. Las habilidades discursivo cognitivas fueron evaluadas —en la lógica de un diseño antes-después— a través de la aplicación de dos formas paralelas de una prueba a una muestra aleatoria final de 70 estudiantes, lo que permitió construir una línea base diagnóstica de su desempeño en relación a sus habilidades semánticas, argumentativas y lógico inferenciales que luego fueron reevaluadas al finalizar el Torneo, describiendo y comparando estadísticamente ambos resultados. El segundo eje cualitativo de evaluación permitió rescatar diversos aspectos de la experiencia subjetiva de estos jóvenes y de los docentes respecto de su participación en el TIMD y fue abordado a través de observaciones de carácter etnográfico y de la realización de seis grupos focales con estudiantes y cuatro grupos focales con profesores/as.

⁵ “Juego de lenguaje” o siguiendo a Wittgenstein “forma de vida”, puesto que *con las palabras se hacen cosas*, se establecen puentes con la alteridad de la cultura y de los otros, y desde aquí el sujeto va construyendo una identidad anclada en un espacio de *pertenencia* a un contexto sociocultural e histórico determinado.

Los/as jóvenes mostraron que la práctica del debate abre escenarios en los que el discurso argumentativo (dirigido siempre a otro) pone en juego mucho más que el simple conocimiento formal del sistema de la lengua o el despliegue de procesos tradicionalmente vinculados a estrategias y habilidades exclusivamente retóricas o cognitivas.

El punto de vista, estructurado con pasión y cuidado, ofrecido con responsabilidad y esfuerzo cooperativo, configura una acción colectiva, ciudadana y vinculante que es capaz de reconstruir espacios cotidianos de participación y expresión democráticos (espacios personales e íntimos, pero también comunitarios y públicos).

El sentido ético de esta apertura y exposición al otro resulta evidente. La noción de que “*hay un mundo común y comunicable* representa un compromiso ético muy serio para la vida de todos” (Giannini, 1992, 72). De allí que la reflexión sobre el intercambio argumentativo sea fundamentalmente una reflexión ética.

A nuestro entender, esta experiencia de asociatividad juvenil ofrece una serie de claves. Algunas de ellas ya esbozadas en esta introducción, que permiten aproximarse a la comprensión de nuevas formas de ejercicio y expresión de la ciudadanía juvenil, que sugieren la emergencia de nuevos referentes y formas de acción en el campo de lo político, develando, por una parte, el agotamiento e insuficiencia de la noción liberal de ciudadanía⁶ para dar cuenta de las nuevas prácticas ciudadanas juveniles y las particularidades de la relación que las subjetividades juveniles establecen con la “producción de” y “pertenencia a”, la vida colectiva.

En concordancia con la idea de que “tal vez referirse a ciudadanía juvenil pase más por reconocer los contextos en que ésta se puede materializar que por “reinventar” espacios en base a adscribirles “derechos y deberes”” (Cerdeña, A.M., Assaél, J., Ceballos F., & Sepúlveda R., 2000, 14), el trabajo de rescatar e interrogar la forma en que los/as jóvenes estudiantes secundarios significaron su experiencia de participación en el TIMD 2003, configura un ejercicio de reconocimiento de los alcances ciudadanos de una praxis que a menudo se encuentra despojada desde el mundo adulto de esa significación. Esta última idea nos tomará especial cuidado en el resto de este manuscrito.

Escuchemos a continuación la voz de los jóvenes.

⁶ Como principio sociopolítico o “status legal” asignado verticalmente (ser titular de deberes y derechos).

2. Relatos de los agentes de la experiencia: los/as estudiantes⁷

En los encuentros con los/as jóvenes estudiantes que participaron con entusiasmo y generosidad tanto en el TIMD como en su evaluación, uno de los principales hallazgos fue que los/as jóvenes, *las juventudes*, tienen mucho que decir y muchos deseos de decirlo, si se les abren espacios y proyectos compatibles con la experiencia de sentirse participantes y libres de construir significativamente sus aprendizajes y producciones de sentido del mundo que les rodea. De este modo, la realidad social y sus problemáticas dejan de estar tan lejos, “en otro lugar”. Asimismo, comprometen radicalmente su palabra, su tiempo, su pensamiento, en tanto esta palabra, este tiempo y este pensamiento, sean acogidos, respetados, escuchados y validados.

A continuación ofrecemos los nudos narrativos fundamentales que expresan y sintetizan su posición en relación a su experiencia de participación en el Torneo Interescolar Metropolitano de Debate (TIMD), que resultan pertinentes en el contexto de las temáticas abordadas en el presente trabajo.

2.1. Entre nosotros: reconocimiento, identidad, compromiso

Al principio hubo susto, mucho miedo, por toda la responsabilidad que implicaba juntarnos y armar nosotros todo el cuento... es raro, pero al final fue esto mismo lo que hizo que lo tomáramos también como un desafío, a mí me gustan las cosas nuevas, me gusta estar cambiando, y tomar nuevos rumbos, nuevas metas, entonces cuando el profe me comentó esto del debate, del concurso, fue como un desafío, algo que no conocía, entonces también me motivaba a seguir adelante, y eso me llevó a ser perseverante y terminar.

Comenzamos con un testimonio que sintetiza el tono emotivo de la experiencia inicial de los/as jóvenes: temor y atracción por lo desconocido de un desafío planteado un día cualquiera por sus profesores/as, quienes se acercaron a aquellos estudiantes que creían podrían motivarse por este tipo de actividades o, en la mayoría de los casos, que tenían buen desempeño escolar.

⁷ El material discursivo que se ofrece en este trabajo es un fragmento del *Informe Final de Evaluación del Torneo Interescolar Metropolitano de Debate 2003* (TIMD) que se encuentra disponible en el *Centro de Estudios de la Argumentación y el Razonamiento* (CEAR) de la Universidad Diego Portales y en la *Unidad de Apoyo a la Transversalidad* del Ministerio de Educación.

De esta manera, lo que quedó zanjado inicialmente fue un pacto, un compromiso con al menos dos instancias del mundo adulto: el profesor/a (y su confianza depositada en los/as estudiantes) y la institución escolar, puesto que el equipo de debate “representaba” –más allá de sus individualidades– una historia, un pasado y un futuro posible (de victoria o fracaso para el Liceo). Asimismo, la propia identidad subjetiva quedaba tomada en este desafío. El que un profesor/a se acercara un día para proponerles organizar –horizontalmente– una actividad novedosa en la que ellos/as serían protagonistas más allá del espacio cotidiano del aula, fue un gesto que los interpeló subjetivamente (“esto soy” y por lo tanto, “esto puedo hacer y llegar a ser”).

Estos compromisos fueron asumidos con total convicción y fuerza pese a que en muchos casos se enfrentaron inicialmente a una realidad institucional escolar que autorizaba la actividad pero que “no escuchaba”, no facilitaba el trabajo del equipo y tampoco ofrecía gestos de *reconocimiento* de su labor como representantes del Liceo. Esta experiencia de adversidad e indiferencia inicial, operó en muchos casos como fuerza antagónica *constitutiva*, esto es, como motor en la organización significativa de una identidad a la vez personal y común. La falta de reconocimiento institucional de la labor de estos jóvenes “representantes” de sus establecimientos educacionales, reafirmó el valor personal de dicho esfuerzo, ofreciendo la gozosa experiencia de sentir que se es enteramente responsable de los triunfos y que el control de la situación depende del esfuerzo personal y del colectivo próximo.

Eso de que el colegio no nos apoyara al principio y debate a debate que íbamos ganando, era con nuestro esfuerzo, con nuestra investigación, con nuestra relación con el profe que nos estaba apoyando, todo esto me dejaba un gustito especial. Entonces ganar estaba de lado, lo importante era el esfuerzo que tú le ponías para llegar a donde estabas, era una gratificación personal por nuestro esfuerzo, nuestra organización como equipo.

Una vez que los/as jóvenes logran ir avanzando en las diferentes etapas del torneo de debate, invisten a la institución del valor simbólico de ir superando y ganando un lugar entre otros establecimientos educacionales y, con este hecho, la comunidad educativa comienza a (re)conocerlos/as.

A veces al principio nos daba frustración, porque los profesores no nos tenían mucha fe, como que nadie sabía mucho de esto del debate y no le daban importancia, entonces estábamos en clase y en debate y teníamos pruebas, y trabajos y teníamos que cumplir, y los profes no cedían en nada, entonces fue harto cansador. Pero después, cuando fuimos ganando y pasando etapas,

como que nos hicimos famosas, por decirlo de alguna manera, todos nos preguntaban, se interesaban y estaban contentos porque el colegio había llegado hasta ese punto de la competencia y le había ganado a otros.

Esta situación se torna comprensible si se considera la compleja posición de gran parte de los establecimientos educacionales invitados a participar en el TIMD: instituciones que cargan con el rótulo de “vulnerables” y que por lo mismo deben realizar constantes esfuerzos por sobrevivir como institución, responder y validarse frente a un gobierno central que permanentemente invierte en ellos recursos humanos y materiales. Instituciones siempre en la mira, constantemente intervenidas, evaluadas y reevaluadas, muchas de ellas constituidas por un *ethos* de pasividad y cierta desesperanza, propio de aquellos de los cuales “no se espera mucho”, o más bien, de los que se espera que sólo “reciban”. Desde aquí se comprende esta sobrevaloración del componente competitivo del debate y el hecho de que el triunfo y los logros del equipo de estudiantes fueran tomados por la institución escolar como posibilidad de reconocimiento y valoración social y pública de su labor pedagógica y formativa.

Estas dinámicas institucionales de orden fundamentalmente “político” que permiten comprender su particular significación del triunfo y el reconocimiento, difieren significativamente del tejido valorativo urdido en la intimidad, compromiso y enorme esfuerzo cotidiano de los/as estudiantes que participaron en el torneo de debate⁸. Para ellos/as, el compromiso con su institución, se fue forjando en los escenarios y relaciones cotidianas reconfiguradas gracias a su participación en el debate. De este modo, el pivote de esta identificación se encuentra en el registro de los afectos, de los pequeños gestos cotidianos de reconocimiento de los distintos miembros de la institución que comprometen y alientan a seguir adelante. La pérdida del “anonimato”, el reconocimiento institucional de que ellos y ellas tienen algo que decir y pueden decirlo, los *visibiliza* como sujetos competentes, confiables y comprometidos (referentes “inusuales” para representar el

⁸ Cabe destacar que este esfuerzo implicó muchas horas adicionales de trabajo investigativo y de coordinación fuera del horario de la jornada escolar (usualmente incluyendo los fines de semana). Para preparar los debates los/as jóvenes no sólo se reunían en alguna sala facilitada por las autoridades de sus Liceos, sino que también se juntaban en sus casas, en las casas de sus profesores/as, o en espacios públicos como bibliotecas municipales. Las familias se turnaban para prepararles colaciones que compartían en las largas jornadas de trabajo. Adicionalmente, muchas veces debían gestionar dineros para fotocopias u otros materiales, así como para movilizarse a los distintos lugares donde se realizaban los debates (Universidad, sedes municipales, sede del ex congreso en Santiago, entre otros).

mundo juvenil), por lo que “ganar” o “perder” resulta una experiencia que se vivencia (se goza o se sufre) y se significa a partir del compromiso establecido con otros. Experiencia que se inscribe entonces en el universo propiamente ético del reconocimiento de lo fundamental de la reciprocidad de los vínculos humanos.

Nosotros siempre fuimos con la idea compartida de que si perdíamos, perdíamos, pero después como acá en el Liceo nos empezaron a pescar más, desde la auxiliar, la inspectora, más profes, UTP, la psicóloga, Directora... entonces analizábamos hasta dónde habíamos llegado, nunca pensamos llegar hasta acá y ahí nos alegrábamos y mirábamos para el lado y veíamos a toda esta gente apoyándonos, o sea aunque si perdíamos filo, igual teníamos compromisos con toda esa gente, entonces ganar era como un compromiso de recompensar todo lo que nos habían apoyado y entregado.

El peso del “protagonismo” se amplifica aún más en los establecimientos que no están dentro del radio urbano del gran Santiago, es decir, en aquellas comunidades “alejadas” del poder central, como Melipilla o Buin, por ejemplo. En esos sectores, los/as debatientes y el Liceo pasaron a ser verdaderas “figuras públicas”, a ocupar espacios (radios, municipalidades, juntas de vecinos, teatros) en los que sólo entraban autoridades o personajes locales “famosos”, es decir, aquellos que tienen las posibilidades de “hacerse escuchar” y tienen “algo que ofrecer”. La potencia simbólica de estas nuevas territorializaciones radica en la visibilización y el acercamiento participativo de los “sin voz” (jóvenes, rurales, de Liceos problemáticos, “carenciados”) a espacios comunitarios de creación y recreación social, experiencia que ofrece nuevos referentes para articular procesos subjetivos de construcción identitaria. En palabras de un joven:

Lo increíble fue que pasamos de ser nadie a ser alguien. ¡Imagínese que hasta nos entrevistaron en la radio y nos invitaron a participar, por nuestra experiencia, de la organización de un debate aquí en X, que está planificando la mismísima Corporación Municipal! ... igual yo pienso que el liceo debería haber destacado un poco más la participación de los otros equipos, no solamente la de los que llegamos a la final.

El conjunto de prácticas cotidianas –de orden relacional– articuladas en torno a la preparación de los debates, comienza a configurar unas nuevas formas de “estar juntos”, de pertenecer (de crear un sentido de “nosotros”) y de participar en el espacio público del Liceo y la comunidad local, fortaleciendo los vínculos que unen lo individual y lo colectivo. De este modo,

el mundo escolar se transforma en un espacio lúdico en el que activamente se construyen reglas, nuevas lealtades y compromisos.

Después en el colegio nos preguntaban todos súper ansiosos: “oye, ¿cómo les fue?”. Entonces al principio fue “bueno ya, preparémonos para el debate”, después fue “chuta, preparémonos para el debate” y al final “¡chiquillas el debateee!”, y fue como creciendo más la emoción entre todas, y nos preocupábamos de cómo nos iba a ir, teníamos cábalas y todo, siempre comprábamos mentitas allá afuera y una vez pasó que no las compramos y “¡chuuu! Chiquillas no compramos las mentitas, nos va a ir mal!” (Risas), entonces lo pasábamos súper bien, así que para mí al menos, fue una experiencia demasiado rica, fue lindo ver a todos felices por lo que logramos.

Al repasar estos relatos, se deja ver con insistencia el fuerte *sentido ético*⁹ con el que estos jóvenes orientaban su participación y articulaban sus acciones y demandas. De esta manera, por ejemplo, los desacuerdos con ciertos elementos del torneo, se relacionaban usualmente con una demanda de transparencia y equidad en las decisiones tomadas y acciones realizadas por los organizadores, que iba más allá del interés puramente individual, en tanto se apelaba al respeto por los compromisos, tiempos y acuerdos establecidos colectivamente. Así como ellos/as se esforzaron por respetar las “reglas del juego”, solicitaban que todos los otros implicados las respetasen. Así, por ejemplo, respecto al hecho de que finalmente no se otorgaran los “premios” prometidos en un comienzo a los equipos ganadores, la queja de los/as estudiantes planteó la reivindicación del valor de la promesa y una defensa de lo que en ellos/as se llegó a instalar desde la experiencia como una clara evidencia, a saber, el valor de la palabra ofrecida a otro. Este hecho no fue significado simplemente como una omisión formal u organizativa: no fue la ausencia misma de algún “objeto” lo importante, sino la falta simbólica de reconocimiento y valoración de su producción. El premio entonces, no aparece como símbolo de poder sino de *reconocimiento*. Se dibuja aquí una experiencia de “agravio moral” que está a la base de la conciencia de violación de un derecho ganado activamente.

⁹ Siguiendo el término griego “ethos”, nos referimos aquí a un sentido que articula tanto el campo del orden social (costumbres, moral) como la dimensión individual (carácter o conciencia). Lo *ético* remitiría, por una parte, “a una conciencia individual absolutamente única e íntima, y por la otra, remite a lo social” (Holzapfel, 2000, 20), es decir, refiere a un modo singular y también compartido, de *habitar el mundo*.

Creo que por último, si me hubiesen dado una palomita así chiquitita, yo, feliz, o sea algo que diga que yo estuve en el debate. Pero resulta que yo llegué a mi casa y como los tenía a todos revolucionados y todos, me preguntaban ‘Y ¿cómo te fue?’... como que todos estaban esperando que mostrara algo, un diploma, o algo así... algo que representara un premio a todo el esfuerzo (...) y de repente ver que las cosas no son como nos las presentaron en un principio, igual eso me bajoneó. Igual yo ahora decía: Yo nunca más vuelvo a hacer algo por nadie, hasta que me firmen en un papel que las cosas van a ser tal y como me las dijeron el primer día.

De este modo, para estos jóvenes el campo ciudadano de los deberes y derechos no remite a un ámbito puramente público, ni refiere a grandes epopeyas sociales, así como tampoco se reduce al simple repliegue a un “individualismo juvenil”, sino que se vincula estrechamente al registro íntimo (biográfico) de lo simbólico de todo intercambio, en tanto es a través de procesos y *gestos* relacionales cotidianos que se genera un *sentido* para la participación en espacios colectivos. Al observar a un grupo de estudiantes llorar, emocionarse, defender con vehemencia una idea, asistimos entonces a la actualización de lazos, promesas y compromisos en los cuales se juega algo del lazo o pacto social no sólo en un sentido convencional y formal (jurídico), sino también, fundamentalmente, en el sentido de la posibilidad de una autoafirmación subjetiva.

2.2. Aprendizajes para la participación ciudadana: ¿y luego (ahora), qué?

Uno aprende cosas que nunca más se le olvidan. Yo por ejemplo, aprendí a buscar una mejor manera, un mejor método para aprender, también aprendí a escuchar antes de poder hablar, a ser más tolerante.

Otro nudo significativo ofrecido por la narrativa de los/as jóvenes, que permite abordar las particularidades de su participación en esta experiencia es lo que podríamos denominar la alta valoración de los “aprendizajes significativos” alcanzados en la práctica del debate. En este contexto lo “significativo” se vincula fuertemente con las características del *proceso* a través del cual se construyen y apropian ciertos conocimientos del mundo social.

Este proceso implica la construcción cooperativa y cercana de espacios comunes de producción de conocimiento: espacios cotidianos de diálogo –mediados por el compromiso y compañía de algunos profesores/as– caracterizados por el constante esfuerzo por superarse, el placer del trabajo en equipo y la posibilidad de responsabilizarse de sus conocimientos. En

este contexto, los límites entre el objeto que se conoce y el sujeto, se hacen difusos, se confunden bellamente.

Ahora bien, si se asume que cada vez que creamos un espacio de convivencia (auto)reflexiva puede surgir algo nuevo, entonces el proceso de conocimiento, más que un gesto de pura “apropiación” de una razón objetivadora, pasa a ser una *modalidad más del vivir*.

Esta “modalidad del vivir”, como cualquier otra, requiere de la cercanía y la presencia activa de otros, de las relaciones con otros que ayudan a coordinar el hacer y el experimentar, abriendo mundos posibles compartidos. Al darse este entorno de responsabilidad ética en la co-construcción del conocimiento, el resultado del hacer no depende de la obediencia a una autoridad vertical que ofrece una definición de los sentidos legítimos del mundo, sino de la participación activa en un proyecto común, que se crea y re-crea en espacios de *conversación* e intercambio.

El dispositivo del debate es particularmente adecuado a estos fines, pues la palabra que argumenta no pone en escena únicamente el despliegue cognitivo de un sujeto que organiza un material externo, sino fundamentalmente, una negociación dialógica de sentidos y visiones o apuestas de mundo.

La diferencia entre esta experiencia y el aprendizaje en el aula, resulta para estos estudiantes clara y evidente:

La diferencia es que esto motiva, muchas veces la clase no tiene como mucha gracia para meterte en el tema, empaparte, darte la riqueza (...) en cambio aquí, teníamos un motivo de fondo que nos impulsaba a aprender, a seguir adelante, tomar métodos de estudio. En algunos ramos uno no aprende mucho, porque los profesores hablan y hablan...y como que a uno le da sueño, si no estoy hablando con algún compañero en algunos ramos, me quedo dormido (...) en clases uno sólo aprende información, en cambio en la preparación de los debates uno aprende todas las cosas que implica estar conversando con otros.

El espacio de cotidianidad de la escuela –territorio “natural” en el cual el tiempo se impone como una obligación–, se resignifica a través de la ruptura operada no sólo por la participación en la competencia misma, sino fundamentalmente, por la participación en espacios de “ritos” compartidos: creación de territorios propios de expresión y autoafirmación que una vez que finaliza la actividad, dejan “un vacío” de sentido.

Hay como un vacío ahora, porque el debate pasó a ser parte de nuestra vida, una costumbre ya de todos los días, teníamos que meternos en esto, conversar de esto. Y ahora como que terminó todo así tan brusco, definitivamente

queda un vacío en nosotros. Ya no es el llegar, y subir al tiro a la sala que nos habían prestado para preparar los debate. Ahora uno no se acuerda que le toca, sale a recreo, no sabe a dónde ir...

Este “vacío” aparece como un malestar que se relaciona con la pérdida de espacios cotidianos de acción y creación de sentido que permitían inscribir la identidad personal en un territorio común de reconocimiento y poner en escena pública una posición discursiva fruto de un arduo trabajo de búsqueda, diálogo y reflexión colectiva.

Yo me voy en micro todos los días, entonces antes, me sentaba en la micro, y me ponía a leer, alguna cosa, algún artículo o algo sobre lo que tenía que decir, entonces, al día siguiente del debate, me senté y me sentía muy extraño porque no tenía nada que leer, vacío así, llegaba a la casa y no tenía nada que hacer, ver televisión.

En este punto, se ilustra algo de la relación entre la estructura social y el mundo juvenil. La institución escolar, la universidad, el ministerio (estructuras “tradicionales” de poder), asignan un valor a la formación ciudadana y participación de los/as jóvenes abriendo un espacio de empoderamiento que es “tomado” por los/as estudiantes: espacio que crea ilusiones, alumbrá expectativas, despierta sueños y engendra ideales no sólo en los/as estudiantes sino también en su comunidad cercana –familias, profesores/as, amigos/as–. Una vez finalizado el torneo, los/as jóvenes tropiezan con una realidad institucional –con la cual se habían identificado fuertemente– que no cuenta con los dispositivos que permitan dar continuidad a esta experiencia, negándoseles por lo tanto, la posibilidad de proyectar efectivamente estas nuevas construcciones de sentido y formas de pertenencia, identidad y participación. Si bien por unos meses el espacio escolar les abrió la posibilidad de ser agentes de sus propios saberes y preguntas, finalmente, todo el “saber” adquirido no logra retroalimentar el poder de estos estudiantes. De este modo, el verticalismo de la institución se impone a un modelo de participación y de pronto su renovada “autonomía” y “espíritu democrático” pasan a ser elementos disfuncionales incluso entre su grupo de compañeros/as de curso¹⁰. Lo que queda en muchos casos (particularmente en el caso de

¹⁰ En muchos casos su actitud crítica y dialogante, incluso les trajo problemas con las autoridades de los establecimientos educacionales, pues en situaciones escolares consideradas “injustas” alzaron organizadamente su voz, argumentaron y defendieron informadamente “sus derechos”, lo que trajo como consecuencia que se les cerraran puertas para organizar sociedades de debate al interior de sus Liceos. Del mismo modo, muchos de sus profesores/as no miraban

los/as jóvenes más comprometidos e implicados con el proceso de debate) es una sensación de exclusión, desarraigo y desilusión.

Mira, por ejemplo, uno quiere meter algo de lo que hemos aprendido dentro de la clase, pero no se puede porque nadie cacha nada, y los compañeros se enojan un poco: 'ya salió éste con sus cosas que nadie entiende'.

Sin negar el peso de este malestar que erosiona su confianza en las “instituciones adultas”, los/as jóvenes igualmente destacan las fortalezas de la experiencia vivida. Las instancias de participación abiertas por el debate configuraron un territorio de intercambio simbólico y movilización subjetiva en el que la construcción dialógica del mundo y sus verdades —en coordinación con y respeto por el otro— generó un espacio de reconocimiento y autoafirmación (individual y social). La reflexión¹¹ activa sobre el mundo social y su puesta en escena en espacios públicos de participación, les brindó la posibilidad de implicarse activamente múltiples formas de interacción social, experimentando diversas formas de vincularse, asociarse, organizarse y manifestarse colectivamente, reencantándose con la potencia de la “palabra tomada” ofrecida a otro y con el ejercicio ciudadano de manifestarse, entrar en conflicto, deliberar, debatir y agenciarse espacios de reivindicación del derecho a la alteridad, la diversidad y la diferencia.

Es por esto que estas marcas resultaron indelebles: cuando se ha tenido la experiencia de que aprender, conocer y participar no consiste en seguir un cúmulo de instrucciones abstractas sobre “cómo es” o “debe ser” el orden y sentido de las cosas, ya no se puede volver atrás.

Ahora nosotros vemos las cosas de otra manera y muchas veces decimos '¿chuta y esto era así?, ¿el país está funcionando de esta manera?'. Ahora leo el diario y veo noticias con otra intención, es ir más allá, y son conocimientos que a nosotros no se nos van a olvidar más. Ya no decimos más “creo esto porque sí”, nosotros aprendimos el porqué, las fallas que hay y de que el día de mañana, con todo lo que aprendimos ahora, que son cosas actuales; nosotros vamos a poder hacer algo... no sé po', incluso yo ahora tengo como plan ser presidenta de la República o algo por el estilo, senadora o diputada no sé, pero en algo quiero estar metida en la política. El día de mañana me voy a acordar que un día me dieron la posibilidad de ver y participar en un debate, que puede que sea un concurso, pero para nosotras es más, porque el

con buenos ojos que estos estudiantes “opinaran tanto en clases”, pues “entorpecían” el “normal” desarrollo de la misma.

¹¹ “Re-flexión” en su doble sentido: como tematización sobre “algo”, pero también como vuelta de ese movimiento sobre el propio sujeto.

día de mañana podemos combatir con esto, solucionar ciertos problemas de esta manera, (...) yo creo que uno tiene que saber por lo que está peleando.

3. Discusiones finales

Los relatos de los/as jóvenes estudiantes que participaron en el Torneo Interescolar Metropolitano de Debate (TIMD 2003) nos invitan a repensar las dimensiones emergentes del concepto de ciudadanía y plantean el desafío de abrir nuestra comprensión a los cambios y tensiones societales puestos en juego en estos nuevos ejercicios ciudadanos; desafío no menor si aceptamos que “el ciudadano es una de las metáforas más potentes para entender la articulación entre las responsabilidades que los individuos tienen como miembros de redes sociales más amplias y el desarrollo de la libertad y la autonomía individual” (Cerda, Egaña, Magendzo, Santa Cruz y Vargas, 2004, 21).

El concepto de ciudadanía –básico en la modernidad y en las sociedades denominadas democráticas–, da cuenta de los vaivenes históricos de la relación entre lo privado (dimensión individual) y lo público (dimensión social) y, cualquiera sea su definición, se relaciona íntimamente con la concepción de *democracia* y de *sujeto* de una sociedad determinada.

Siguiendo a Cerda *et al.* (2004), definiremos la ciudadanía como una “pertenencia que da derechos” (22)¹². Esta dimensión de “pertenencia” o integración, propia del concepto de ciudadanía, remite al campo de la inclusión/exclusión social y apunta a “quién forma (o no) parte de la sociedad y que, por ende, se encuentra habilitado (o no) para asumir los derechos y deberes que de ello se deriva” (26).

A lo largo de la historia este concepto se ha presentado de diversas maneras, enfatizando ya sea la dimensión de la *pertenencia social* (que desde una mirada republicana “comunitarista”, otorgaría derechos), o bien el ámbito de los *derechos* (concebidos desde una perspectiva liberal como una dimensión anterior a la pertenencia social)¹³.

¹² Desarrollar las distintas miradas teóricas del concepto de “ciudadanía” y sus cambios a lo largo de la historia de occidente es una tarea que excede los objetivos del presente trabajo. Para una revisión teórica e histórica exhaustiva del concepto, se sugiere revisar la Tesis Doctoral de Sergio González (2001), *Representación social de la noción de ciudadanía: construcción y ampliación de la ciudadanía en grupos articulados al sistema educacional* (Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile).

¹³ Aclarando este punto, Mouffe (1990) plantea que para el liberalismo el concepto de ciudadanía remite a un sujeto-receptor que ejerce y exige derechos frente al Estado, con el fin

Siguiendo a González (2003), la ciudadanía se visibiliza como temática fundamental en períodos históricos caracterizados por “la crisis de la democracia republicana, la cual expresa como síntomas la crisis de confianza en la representación política, la exclusión social, la desigualdad económica y la fragmentación de la vida social” (142).

Nuestra “modernidad tardía”, atravesada por transformaciones que desafían la cohesión social y caracterizada –entre otros múltiples factores ampliamente tematizados por las ciencias sociales¹⁴– por lo que se ha denominado la “retirada” del Estado y la puesta en duda de sus instituciones “tradicionales” representantes, ya no ofrece a los/as ciudadanos/as la certidumbre de los grandes relatos y epopeyas nacionales que, de algún modo, garantizaban la pertenencia a un mundo social común –de derechos y deberes– como espacio “natural”, relativamente estable, de articulación entre lo individual y lo colectivo. De esta manera, el concepto de ciudadanía se ha agotado como referente en su sentido “tradicional” restringido, esto es, como principio sociopolítico que opera como garante para un “sujeto de derecho”, de su pertenencia a un Estado.

En este nuevo contexto, resulta imperativo incorporar a la reflexión el hecho de que las formas de convivencia (de “vivir juntos”) y la participación social –expresiones del ejercicio ciudadano– se han modificado sustancialmente, redirigiendo hacia este territorio las preguntas por las nuevas formas de ciudadanía.

En coherencia con lo anterior, interrogar al mundo juvenil en su dimensión ciudadana, implica tematizar no sólo el cómo los/as jóvenes conciben sus derechos, deberes y responsabilidades, sino también –fundamentalmente– indagar sus particulares formas de establecer vínculos con

de “promocionar su interés propio dentro de ciertos límites impuestos por la exigencia del respeto a los derechos de los otros”. (90). En este caso, la ciudadanía tiene un status posterior a la posesión de derechos (los derechos *otorgan* ciudadanía) y la comunidad tiene un carácter instrumental más que constitutivo, pues los individuos se incorporan a ella con un mundo previo de aspiraciones cuya satisfacción se persigue en este espacio social. Para el comunitarismo, en cambio, resulta “natural” que el ciudadano se una a otros “para perseguir una acción común con vistas a un bien común” (90), de modo que la inserción y participación en una comunidad política regida por un bien común, público, son elementos fundamentales *previos* a esta individualidad con sus deseos e intereses, puesto que son los vínculos sociales los que determinan a las personas.

¹⁴ Sólo por mencionar algunos, encontramos los efectos en la vida social y en la conformación de la subjetividad de los procesos de globalización, la extrema liberalización de la sociedad de consumo, la “lógica” del mercado como principio regulador no sólo del ámbito económico sino de la vida política y social misma, los avances vertiginosos de la ciencia y la tecnología, el predominio de la racionalidad instrumental por sobre la ético-política, la enorme brecha entre acumulación de riqueza y pauperización, entre otros.

una comunidad social marcada por el cambio, la pluralidad y la diferencia; sus vías de participación en el espacio público en el contexto de un Estado que no ofrece mayores espacios de movilización de la sociedad civil y, en definitiva, abordar las formas en que establecen un ámbito de “pertenencia” comunitaria, desde sus aspiraciones de diversidad y autonomía.

Si bien los/as jóvenes que participaron del debate no agotan la complejidad del “mundo juvenil”, en tanto como estudiantes secundarios de establecimientos educacionales municipalizados de Santiago “representan” sólo a un sector de los/as jóvenes chilenos, creemos que el relato de su experiencia logra dar cuenta, desde su particular mirada, de que el concepto de “ciudadanía” es una herramienta potente a la hora de intentar comprender la compleja dialéctica entre la constitución subjetiva y la necesaria pertenencia de este sujeto a una comunidad social.

3.1. Algunas dimensiones de las nuevas ciudadaníaas juveniles

Una de las dimensiones que permiten dar cuenta de las particularidades de lo que podríamos denominar “nuevas ciudadaníaas juveniles”, que resulta central en el relato de estos jóvenes, es aquella vinculada al *reconocimiento* como eje de las identificaciones posibles a un espacio común. Esto nos reenvía a una noción de *identidad* asociada a la alteridad, la diferencia; a lo diverso, más que a lo “idéntico” o a la semejanza. Sin embargo, se trata en este caso de una alteridad (encarnada, por ejemplo, en el mundo adulto o la institución escolar) que no sólo opera como función antagónica, exterior (un “ellos” *lejano*, en oposición a un “nosotros” –jóvenes, estudiantes, debatientes– constituido en esta diferencia) sino que es interpelada como fuente de necesario *reconocimiento*, en un ejercicio de reivindicación de la *reciprocidad* como elemento fundamental de las relaciones humanas.

en la noción de identidad hay solamente la idea de lo mismo, en tanto el reconocimiento es un concepto que integra directamente la alteridad, que permite una dialéctica de lo mismo y de lo otro. La reivindicación de la identidad tiene siempre algo de violento respecto del otro. Al contrario, la búsqueda de reconocimiento implica la reciprocidad (González, 2001, 134).

De este modo, los/as jóvenes conciben que la integración a un “mundo social en común”, no sólo implica la posibilidad de “autoexpresión” en el espacio público (posibilidad tradicionalmente asociada a la dimensión *claramente* política de la vida social), sino que también debe incorporar

espacios, acciones, inter-acciones, gestos de reconocimiento necesarios para subjetivarse –crear y expresar sus proyectos, deseos y anhelos plurales y propios– y al mismo tiempo, construir un “ser-en-común” (González, 2001).

Lo importante es destacar que estos jóvenes construyen identidades (subjetivas, sociales) que no reducen la “individualidad” a una mera “parte” de un todo movido por un “bien común” y público, en tanto son capaces de compatibilizar su pertenencia a un espacio colectivo de reconocimiento y participación, con la posibilidad de expresar la dimensión (gozosa) de la individualidad y lo subjetivo, presentes en los espacios cotidianos de interacción e intercambio (escuela, familia, grupo de pares). De esta forma, rompen con la rígida dicotomía entre “lo público” (político) y “lo privado” (personal, “meramente” subjetivo), mostrando la importancia de los vínculos, los afectos, los *gestos*, en la generación de los espacios sociales de pertenencia. Estos espacios de pertenencia ciudadana evidencian que: “no es una idea sustancial de bien común lo que mantiene unida esta forma moderna de comunidad política, sino un vínculo común, una preocupación pública. En consecuencia es una comunidad sin forma definida y en constante reactualización” (Mouffe, 1999, 140).

Esta dimensión de la ciudadanía ha sido denominada por algunos autores “pertenencia” o “membresía” (González, 2001), y enfatiza la importancia que tienen los vínculos de confianza, conversación y cooperación con los demás y el sentido de pertenencia social e identitaria, en el ejercicio de la participación ciudadana juvenil. De este modo, los/as jóvenes esperan que el espacio social público no sólo sea fuente de “reglas” (derechos, responsabilidades, deberes) sino también de *sentidos de vida*, esto es, que ofrezca espacios de interacción y cercanía social.

La posibilidad de la integración juvenil al “todo social” se relacionaría fuertemente con la posibilidad de pertenecer a una grupalidad, en la cual, a través del ejercicio de diversas prácticas cotidianas de orden relacional (diversas formas de “estar juntos”), se logran satisfacer intereses relacionados con el campo de la construcción identitaria.

De este modo, al pensar la integración social de las juventudes se debe considerar que:

En la reconstitución de *lo público* no sólo debe buscarse la necesaria confianza en las instituciones, en la legitimidad de lo político, sino que, además, se debe fortalecer un clima catalizador de las confianzas en el quehacer colectivo. La recuperación de este tipo de confianza hace posible la instauración de la ciudadanía cercana, amigable y nutritiva para las personas y la vida local (González, 2001, 212).

En este sentido, los/as jóvenes plantean el desafío de reconfigurar el concepto de ciudadanía entendiéndolo como:

... principio de articulación que afecta diferentes posiciones del agente social, aunque permite una pluralidad de lealtades específicas y el respeto a la libertad individual. [De modo que] una concepción de ciudadanía que permite la multiplicidad de identidades que constituyen un individuo sólo puede ser defendida mediante la renuncia a la problemática atomista del individuo y el reconocimiento de que la individualidad sólo se construye a través de la inscripción en un conjunto de relaciones sociales. (Mouffe, 1999, 141).

Otra dimensión que los jóvenes abren en su discurso, estrechamente relacionada con la anterior, es la de la *participación juvenil*. Es ya un lugar común escuchar la voz alarmista de “la opinión pública” que afirma que los/as jóvenes encarnarían la máxima expresión de la “desafección”, “apatía” y “descompromiso” social, político y ciudadano. Su extremo “retraimiento” al ámbito hedónico de lo privado y lo “puramente” subjetivo serían una expresión anómica de las características de nuestros tiempos decadentes. Esta mirada voluntarista (“los/as jóvenes no *quieren* o no les *interesa* participar”), supone un “canon” de participación política asociado a instancias tradicionales de participación (voto, partidos políticos) y a la adhesión a grandes ideales o epopeyas colectivas. Por otra parte, la mirada académica suele enfatizar el “repliegue individualista”, el “subjetivismo” e “inmediatismo” (o “cortoplazismo”) propios de la participación juvenil actual.

Escuchemos:

1) el proyecto social es netamente subjetivo, tiene que ver con «el aquí y el ahora» de cada joven, que busca respuesta inmediata a sus necesidades e inquietudes. Esto significa no identificarse con acciones de largo plazo, que pueden ser definidas por otros. El proyecto social juvenil, es esencialmente subjetivo, en la medida que expresa la propia identidad juvenil, entendida como la capacidad que se tiene para desarrollar sus propios medios para alcanzar sus propios fines. Es el logro de los pequeños proyectos que son definidos por los propios jóvenes (Jara, 1999, s/p).

2) la motivación, los intereses y las aspiraciones por participar en un nivel ciudadano se inscriben en la posibilidad de percibir beneficios y satisfactores cercanos, accesibles e inmediatos. La participación, al no ocurrir motivada por grandes ideas para la acción, se constituye desde la esfera privada e, incluso, íntima, en torno a aquellos temas específicos que son percibidos como fundamentales en la satisfacción de necesidades y situaciones evaluadas como urgentes que afectan a las personas (González, 2009, 17).

Algunos autores (González, 2009) asocian este ejercicio de participación juvenil a una lógica de participación “adhocrática” o intimista. Este tipo particular de participación implicaría un “repliegue a lo privado”, esto es, un predominio de los intereses individuales (es decir, personales o cercanos a la comunidad afectiva más próxima) a la hora de pensar el presente y el futuro. La dimensión subjetiva e intersubjetiva sería más importante que la dimensión social (macrosocial) y los derechos ciudadanos serían considerados en la medida en que permiten alcanzar los propios objetivos. De igual modo, los deberes adquieren relevancia en tanto aseguran ciertas condiciones de estabilidad para la consecución de los propios proyectos personales. En este contexto, lo colectivo, lo societal, lo público, “aparece como lejano, distante psicológicamente y difícil de abordar y controlar” (p. 16). Desde esta perspectiva, el “escepticismo” juvenil relativo a la importancia y eficacia de las instituciones y la esfera pública se relacionaría, entre otros factores, con la ausencia de percepción de beneficios y soluciones inmediatas a sus necesidades, motivaciones y anhelos individuales.

Nuestra experiencia con los/as jóvenes que participaron en el TIMD 2003, ciertamente confirma la idea de la importancia de la esfera privada, íntima y afectiva como motor de la participación en espacios colectivos. Los/as jóvenes proponen escenarios de participación en los que se destaca:

... un fuerte componente personal y subjetivo...[configurándose] un nuevo escenario de participación en la que *lo personal e íntimo* son cuestiones clave para entender dicho involucramiento...[así] La ciudadanía se expresa de las más diversas formas, de manera congruente a los intereses, pero que tienen en común la predilección por la asociatividad y la conformación de redes, la sociabilidad y la confianza entre pares. Las y los jóvenes valoran fuertemente el ejercicio colectivo de los liderazgos y la horizontalidad en la toma de decisiones (Barrales, 2009, 39).

Asimismo, elementos como la “proximidad subjetiva” de los espacios y contenidos de la participación ciudadana, así como la posibilidad de “apropiarse” (en “primera persona”) de los resultados de dicha participación, también resultan claves para entender este ejercicio ciudadano juvenil. Por otra parte, es la cercanía que genera el trabajo y esfuerzo mancomunado y el vínculo simétrico forjado en espacios cotidianos de reconocimiento, más que un megarelato ideológico, lo que favorece la articulación de un “nosotros” y el tejido de una historia común.

Sin embargo, adicionalmente, estos jóvenes estudiantes se encargaron de mostrarnos ciertos elementos fundamentales que no aparecen en las consideraciones anteriores.

Pese a las dificultades que tuvieron que enfrentar –ya mencionadas en este trabajo– los/as jóvenes mostraron la capacidad de sostener en el tiempo un importante ejercicio reflexivo –serio, responsable, informado– sobre la realidad (macro)social, a través de su participación en espacios dialógicos de debate de ideas y posiciones antagónicas (espacios tanto públicos como privados, en los que participaron tanto sus pares, como diversos “representantes” del mundo adulto –escolar, familiar, político, académico–).

Por otra parte, la fuerte implicación subjetiva de estos jóvenes al “tomarse la palabra” en el contexto público de un debate sobre temáticas “claramente” sociales y políticas¹⁵ –más allá del triunfo o el fracaso, pero no más allá del *reconocimiento* de su esfuerzo– es una expresión de cómo la articulación de espacios “íntimos” y cotidianos de responsabilidad “individual” (tiempo previo de preparación de los debates), con espacios institucionales y públicos de intercambio simbólico, puede ser motor de participación y parte fundamental de los “proyectos” y anhelos de los/as jóvenes, no sólo en el presente, sino también pensando en el futuro. De este modo, opera una especie de redefinición del eje “público-privado”, en el sentido de que lo público se constituye como un espacio más cercano que tiene correspondencias y resonancias con las realidades cotidianas, con el “mundo de la vida” de los sujetos.

La idea de que la participación juvenil opera fragmentada e “interrumpidamente”, bajo la lógica de los fines individuales “inmediatos” o de corto plazo (en comparación con la continuidad de la acción ciudadana de los grandes movimientos sociales de antaño) no puede asociarse sólo a una característica intrínseca de “lo juvenil” contemporáneo, pues la experiencia de estos jóvenes deja en evidencia que el problema no radica tan sólo en aspectos que serían propios de su “constitución subjetiva”, ni en la tan mencionada ausencia de oferta de espacios de integración y participación juvenil, sino también, en las paradojas presentes en la oferta de estos espacios. Así, vemos como estos jóvenes son invitados por la institución escolar a participar en un espacio que los reconoce como sujetos con sus propias

¹⁵ A modo de ejemplo, algunos de los tópicos que estos jóvenes tuvieron que investigar, reflexionar, articular y sostener fueron: “Para un país del tercer mundo el desarrollo económico debería ser prioritario por sobre la ecología”; “El Estado debe reducir sus gastos en defensa para aumentar el gasto social”; “Las leyes de punto final respecto de la violación de los DD.HH. procuran bienestar social a una nación”; “¿Se justificó la intervención militar en Chile en 1973?”; “Internet es una amenaza para los derechos de propiedad intelectual”; “El tema de la homosexualidad debe ser abordado por la educación sexual escolar”; “La Evaluación de Desempeño Docente es un aporte para mejorar la calidad de la educación chilena”; “¿Deben los establecimientos educacionales permitir el ingreso o la permanencia de jóvenes embarazadas?”, “¿Se debe entregar una salida al mar a Bolivia?”.

valoraciones, puntos de vistas, proyectos y argumentos, lo que –de ser una oferta “en serio”– debiese eventualmente permitir un cambio en las relaciones con las autoridades adultas y una validación del ejercicio de sus derechos como estudiantes en el espacio escolar. Sin embargo, al parecer, el ejercicio de hábitos democráticos y las prácticas activas de participación son tolerados siempre y cuando se realicen “fuera” del espacio escolar, en el contexto de un “juego” competitivo; de una especie de “deporte intelectual” que sería el debate. Cuando el carácter de simple “entrenamiento cognitivo” desaparece bajo el peso del empoderamiento ciudadano de estos jóvenes, el ejercicio del debate se percibe como “disfuncional”. Así, en la gran mayoría de los casos las autoridades educativas dificultan la participación de sus estudiantes en cuanto esta se vislumbra como “política” (cuando dejan de ser beneficiarios de una actividad “educativa” y pasan a ser –activamente– sujetos de derechos), por el temor de los conflictos que pudiesen generarse.

De este modo, pese a todo el esfuerzo y activa participación en este espacio de “fortalecimiento de la ciudadanía”¹⁶ los/as jóvenes no pudieron reapropiarse del tiempo escolar de acuerdo a sus renovados intereses, evidenciándose con claridad el hecho innegable de que más allá de la “voluntad” participativa de estos jóvenes “la experiencia escolar está marcada por la tensión entre las determinaciones sistémicas y los componentes subjetivos de los actores” (Cerdea *et al.*, 2000, 22).

En contextos de esta naturaleza la supuesta retracción a lo privado de los jóvenes perfectamente podría verse más bien “como muestra de “racionalidad y “realismo político” antes que como un síntoma de anomia social” (Cerdea, *et al.*, 2004, 26) y el “escepticismo” juvenil relacionado con las instituciones y la esfera pública, no podría reducirse simplemente a la ausencia de una percepción de beneficios a sus necesidades, motivaciones y anhelos puramente inmediatos e individuales.

3.2. Alcances y desafíos

Para cerrar el recorrido planteado en este trabajo, ofrecemos algunas ideas que sintetizan los aspectos centrales de los hallazgos y reflexiones surgidos en el encuentro con estos jóvenes estudiantes secundarios que participaron en el Torneo Interescolar Metropolitano de Debate (TIMD 2003).

¹⁶ Recordemos que el lema de este Torneo, organizado en el contexto del *Plan de Formación Ciudadana* impulsado por la Unidad de Apoyo a la Transversalidad del Ministerio de Educación, era “*El Debate fortalece la Democracia*”

En primer lugar, es importante volver a enfatizar que cuando se incluyen las transformaciones y desafíos que plantea el mundo juvenil, las dimensiones tradicionales de la ciudadanía moderna en su “status legal” resultan insuficientes para recoger la multidimensionalidad y complejidad de los procesos de pertenencia y subjetivación en las sociedades contemporáneas.

Siguiendo a Reguillo (2003), resulta fundamental considerar que el abordaje de la noción de ciudadanía tal y como esta se expresa y encarna en el mundo juvenil, ciertamente demanda una mirada crítica sobre los procesos estructurales, macrosociales e históricos. Sin embargo, nos parece también que:

... es igualmente importante estudiar los territorios de la vida cotidiana, donde los sujetos jóvenes despliegan un conjunto de estrategias para resistir o negociar con el orden estructural. Se trata pues de mantener en tensión analítica la estructura y el sujeto, las formas de control y las formas de participación, el sistema y la vida cotidiana (17).

El espacio de la vida cotidiana, de la inter-subjetividad, es aquella superficie en la cual se va construyendo un mundo-en-común en virtud de la acción comunicativa y el encuentro con la alteridad. Los escenarios juveniles de participación abiertos por la experiencia del debate, lograron “reencantar” ciertos espacios cotidianos (escolares, familiares) a través de dimensiones de la ciudadanía vinculadas al acercamiento al otro en su legítima alteridad (escucha, proximidad, reconocimiento, asociatividad), al desarrollo de prácticas dialógicas de tolerancia y al encuentro con temas sociales relevantes. A través de su activa participación e implicación subjetiva, los/as jóvenes fueron construyendo estos espacios colectivos de expresión, autoafirmación e integración, en el contexto de prácticas cotidianas *significativas*, es decir, no impuestas verticalmente como una suerte de imperativo moral.

De este modo, desde el campo *performativo* de las experiencias, lograron ir configurando nuevas formas de “estar juntos”, posicionándose más allá del lugar de meros receptores de derechos definidos a priori y “desde arriba”.

La idea fuerza en juego aquí, es que con independencia o a pesar, de la definición restringida de ciudadanía, los jóvenes se «sienten» ciudadanos al hacer cosas; al decidir cuáles son las «causas» en las que quieren involucrarse; al expresarse con libertad a través de distintos lenguajes; al juntarse con otros en una lógica de redes y de flujos cambiantes más que a través de organizaciones (Reguillo, 2003, 18)

En una sociedad habituada a pensar la ciudadanía como principio socio-político, las prácticas de participación social de los/as jóvenes evidencian la

necesidad de abrir esta noción a la pluralidad de registros performativos en los que las aspiraciones de pertenencia social e identidad pueden expresarse y encarnarse.

El desafío es concebir una ciudadanía plural, diversa, “policéntrica” (Reguillo, 2003) y generar políticas de integración que consideren la aparición de nuevas dimensiones de “lo político”, pues el *derecho a participar en el mundo* debe incorporar

... la necesidad de mirar a los sujetos sociales en la relación entre sus pertenencias y el proyecto sociopolítico....[rompiendo] con las concepciones formales y esencialistas,...[privilegiando] el modo en que los sujetos «ponen a funcionar» sus anclajes profundos con relación a un proyecto, es decir,... [abrir] la posibilidad de pensar la relación entre agencia (capacidad de movilizar recursos materiales y simbólicos en orden a transformar la realidad) y ciudadanía (19).



Esto fue súper bonito porque se formó caleta de respeto entre nosotras mismas. También fue muy gratificante recibir el aplauso del público, de que a los jóvenes se les están dando esos espacios y que los colegios nos permiten abrirnos más y decir ‘nosotros pensamos esto’, sobre todo con lo que se piensa ahora de los jóvenes y los meten en un mismo paquete a todos. Entonces a lo mejor es un concurso, pero yo creo que nosotras mismas, los papás los profesores y los mismos jurados, se dan cuenta que muchas veces lo que nosotros pensamos es realmente lo que estamos viviendo y la idea

de que los temas fueran actuales era que nosotros nos informáramos y nos empapáramos de nuestro propio país, de hecho ahora veo de otra manera las cosas que ocurren aquí en Chile, o sea, ahora las puedo ver y entender... Uff! fue muy importante en hartas cosas, por ejemplo empecé como a decir pucha, si peleo es por algo y tengo que decir por qué estoy peleando, (...) entonces te da una moral ética para la vida de aquí en adelante como para decir: bueno, a nosotros se nos dio la oportunidad de decir que nos molestaba esto y esto otro yo sé que voy a ser capaz el día de mañana de hacer lo mismo, que el día de mañana me va a servir pa' mi trabajo, pa' cuando tenga que ir a la universidad si es que puedo y para todas las cosas.

Referencias bibliográficas

- Barrales, K. (2009). Juventud, ciudadanía y género: las nuevas configuraciones de lo político en la experiencia de mujeres jóvenes feministas chilenas. *Revista Observatorio de Juventud*, 22, 37-45.
- Cerda, A.M., Assaél, J., Ceballos F., & Sepúlveda R. (2000). *Joven y alumno: ¿conflicto de identidad? Un estudio etnográfico en los liceos de sectores populares*. Santiago, Chile: LOM Ediciones/PIIE.
- Cerda, A. M., Egaña, M. L., Magendzo, A., Santa Cruz, E. & Vargas R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes*. Santiago, Chile: LOM Ediciones/PIIE.
- Freeley, A. and Steinberg, D. (2009). *Argumentation and Debate, Critical Thinking for Reasoned Decision Making*. Belmont-California: Wadsworth.
- Fuentes C., Chávez, P., Carbonell, V. Coquelet, J. (2003). *Debates estudiantiles: Manual de Apoyo a la Docencia*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Giannini, H. (1992). *La experiencia moral*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Giannini, H. (2007). *La Metafísica eres tú. Una reflexión ética sobre la intersubjetividad*. Santiago de Chile: Editorial Catalonia.
- González, S. (2001). Representación social de la noción de ciudadanía: construcción y ampliación de la ciudadanía en grupos articulados al sistema educacional (Tesis doctoral, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile).
- González, S. (2003). Representación social de la ciudadanía en jóvenes de enseñanza media y enseñanza universitaria: un análisis de estudios comparados en la ciudadanía que viene. En Arrau, A. (Ed.). *Bases para la competencia en Chile. La educación en una sociedad desigual* (pp. 139-177). Santiago, Chile: Universidad de Chile, PREDES, RIL editores.
- González, S. (2009). Nuevas ciudadaníaas juveniles: individuación y participación democrática. *Revista Observatorio de Juventud* (22), 9-21.
- Holzapfel, C. (2000). *Aventura Ética. Hacia una ética originaria*. Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad de Chile. Serie Estudios.
- Jara, R. (1999) Jóvenes y espacios públicos. *Revista Última Década* (11).

- Mouffe, Ch. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Reguillo, R. (2003). Ciudadanía Juveniles en América Latina. *Revista Última Década* (19).