

Este módulo ha sido realizado por UNICEF,
con el auspicio del Consejo Nacional de Niñez,
Adolescencia y Familia de la Nación (enero de 2002).

Módulo I



Familia, adolescentes y jóvenes desde una perspectiva de derechos

Beatriz Taber*

* Beatriz Taber, médica psicoanalista, consultora de Unicef para la producción de *Proponer y dialogar*.

Proponer y dialogar 2

Temas jóvenes
para la reflexión
y el debate

Proponer y dialogar 2

Temas jóvenes
para la reflexión
y el debate

**Proponer y Dialogar 2,
edición 2005**

Coordinación general

Beatriz Taber
Unicef, Oficina de Argentina

Diseño gráfico

ZkySky

Edición

Cecilia Pozzo
Natalia Ginzburg (módulos 3, 4, 9, 10)

Coordinación editorial

Área de Comunicación
© Unicef. Oficina de Argentina.
Buenos Aires, 2005
Junín 1940, PB, C1113AAX,
Ciudad Autónoma de Buenos Aires,
Argentina

**Proponer y Dialogar 2,
edición 2002**

Coordinación general

Beatriz Taber
Unicef, Oficina de Argentina

Marcelo Urresti
Unicef, Oficina de Argentina

© Unicef - Oficina de Argentina
Buenos Aires, Junio de 2002

Prólogo	7
---------------	---

Temas jóvenes para la reflexión y el debate

<ul style="list-style-type: none"> • Familia, adolescentes y jóvenes, desde una perspectiva de derechos Beatriz Taber 	11
<ul style="list-style-type: none"> • Adolescencia, género y derechos humanos Eleonor Faur 	31
<ul style="list-style-type: none"> • Los jóvenes y el cuerpo Aída Dinerstein 	55
<ul style="list-style-type: none"> • La sociabilidad entre las brechas: un balance sobre los adolescentes argentinos de la actualidad Marcelo Urresti 	71
<ul style="list-style-type: none"> • Los jóvenes y el medio ambiente Fabián Ruocco, H. Piccicacco, Alejandro Elissagaray y Richard Seijas 	93
<ul style="list-style-type: none"> • La salud de los y las adolescentes y jóvenes: situación y perspectivas Olga Nirenberg y Silvia Vuegen 	113
<ul style="list-style-type: none"> • Tendiendo puentes entre los jóvenes y la escuela media Claudia Jacinto, Pablo Cifelli, Gustavo Wandsidler, Lydia Pallavicini y Leopoldo Bertonazzi 	135
<ul style="list-style-type: none"> • Modelo para armar: los dilemas de los jóvenes frente al trabajo en el siglo XXI Ana Miranda y Analía Otero 	153
<ul style="list-style-type: none"> • La protección de los derechos humanos: un compromiso del Estado para con sus habitantes Victoria Martínez, Alejandra Del Grosso y Daniela Vetere 	171

6

Índice

<ul style="list-style-type: none">• Sistema penal y derechos de las personas menores de 18 años Fabiana Reyes, Laura Elbert, Virginia Vasile, Juan José Canavessi, Ximena Hoffman, Sandra Martínez, Carina Müller y Rodolfo Núñez	181
<ul style="list-style-type: none">• Barreras educativas, formas sutiles de discriminar Martín A. Magram y Daniel H. Coso	195
<ul style="list-style-type: none">• Las adicciones y su prevención, en un marco reflexivo y de derechos Alberto Calabrese y Susana Ryan	209

Este segundo libro de *Proponer y dialogar*, llamado Temas jóvenes para la reflexión y el debate, tiene como objetivo complementar al primer volumen, Guía para el trabajo con jóvenes y adolescentes, mediante una serie de trabajos referidos a diversos temas que involucran a las y los adolescentes de hoy. Cada módulo de este libro aborda y profundiza aspectos particulares que afectan la vida de los jóvenes —como personas y como ciudadanos— y propone nuevos conocimientos mientras invita a la reflexión y al intercambio de ideas y experiencias.

El primer volumen, que llamamos *la guía*,¹ brinda herramientas conceptuales y prácticas a todas aquellas personas que trabajan —o se proponen hacerlo— con jóvenes y adolescentes. Está basado en una perspectiva amplia, que los considera en tanto que ciudadanos. Sin embargo, una vez concluida la elaboración de la guía, percibimos la necesidad de complementar el trabajo propuesto mediante una serie de textos dedicados a diversos temas que, tarde o temprano, se cruzan (y a veces hasta “asaltan”) la vida de los jóvenes.

Con el propósito de enriquecer el primer volumen de *Proponer y dialogar*, mediante información, reflexiones, comentarios y experiencias sobre temas específicos y vitales se convocó a diversos instituciones y organismos del Estado, comprometidos en su trabajo con los adolescentes y los jóvenes, y a especialistas en diversas áreas temáticas, ofreciéndoles un espacio donde desarrollar perspectivas particulares. Esta decisión permitió un acercamiento interdisciplinario e independiente a los temas tratados y también convirtió a los módulos que integran este volumen en textos destinados al intercambio de ideas, a la crítica y al debate, para que funcionen como disparadores de la reflexión y de futuras acciones y comportamientos.

Mediante el presente volumen de *Proponer y dialogar* brindamos a docentes, agentes comunitarios y coordinadores de talleres material conceptual, y en algunos casos también material práctico, sobre diversas temáticas que consideramos relevantes para los jóvenes que transitan y se constituyen como personas en el entramado social de las comunidades actuales.

En 2002, UNICEF-Oficina de Argentina editó la primera versión de *Proponer y dialogar. Temas jóvenes para la reflexión y el debate*. La utilidad de este volumen y los positivos resultados obtenidos permitieron que a la tarea de UNICEF se uniera al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación para ofrecer esta segunda edición 2005, que reúne los temas ya trabajados, a los que suma nuevos puntos de interés.

En esta entrega se incorporan tres módulos que trabajan: la relación de los jóvenes con el cuerpo (módulo 3), de los jóvenes con la sociedad (módulo 4) y de los jóvenes con los derechos humanos (módulo 9). Además, se reelaboró el texto sobre los “Jóvenes en conflicto con la ley” (módulo 10), y se actualizaron los cuadros estadísticos de la propuesta sobre jóvenes y salud (módulo 6). Por

¹ Véase el prólogo de *Proponer y dialogar 1. Guía para el trabajo con jóvenes y adolescentes*.



otra parte, el módulo llamado “¿A qué edad puedo? Preguntas y respuestas para adolescentes que quieren conocer sus derechos y para adultos que pueden ayudarlos a hacerse responsables” se ha incorporado en la nueva edición del volumen 1 de *Proponer y dialogar*.

Finalmente, la serie de módulos temáticos que presentamos en esta edición incluye las siguientes áreas de conocimiento:

- ★ Familia, adolescentes y jóvenes
- ★ Adolescencia, género y derechos humanos
- ★ Los jóvenes y el cuerpo
- ★ La sociabilidad entre las brechas: un balance sobre los adolescentes argentinos de la actualidad
- ★ Los jóvenes y el medio ambiente
- ★ La salud de los y las adolescentes y jóvenes
- ★ Los jóvenes y la escuela media
- ★ Los jóvenes frente al trabajo
- ★ La protección de los derechos humanos: un compromiso del Estado con sus habitantes
- ★ Justicia, jóvenes y adolescentes
- ★ Los jóvenes y la discriminación
- ★ Las adicciones y su prevención

Cada uno de estos módulos temáticos profundiza un área específica de saberes y experiencias pensados desde la perspectiva de los adolescentes y su presentación se organiza según un orden particular. Los cinco primeros módulos relacionan a los jóvenes, sucesivamente, con los diferentes ámbitos de la existencia: la familia, el género, el cuerpo, la sociedad y el medio ambiente. Así, se inaugura la lectura con el punto de origen, la familia, como primera experiencia comunitaria (módulo 1). A continuación, en el segundo módulo se abordan los derechos desde una perspectiva de género, es decir, desde la primera diferencia con que todos los seres humanos nos encontramos. El siguiente texto (módulo 3) profundiza la compleja relación de cada joven con la experiencia de su propio cuerpo, un cuerpo en proceso de profundos cambios, mientras el cuarto módulo enfoca, desde una perspectiva actual, la situación e identidad de los jóvenes en la sociedad argentina de la última década. Por último, el quinto módulo desarrolla temáticas y experiencias que reflexionan sobre la relación con el medio ambiente y su cuidado.

Los tres módulos siguientes tratan, de modo particular, importantes facetas y problemáticas que atañen de manera cotidiana —y vital— a los jóvenes, y que requieren de respuestas institucionales: se trata de la experiencia de los jóvenes respecto del mundo de la salud, la educación y el trabajo.



Los tres módulos siguientes centran su temática en la relación entre los jóvenes, los derechos y la justicia. El primer texto (módulo 9) amplía y profundiza sobre derechos humanos; a continuación, el módulo 10 enfoca específicamente la situación de los jóvenes que se encuentran en conflicto con la ley y el sistema penal, y realiza algunas propuestas; el siguiente texto (módulo 11) trata específicamente sobre y “contra” la discriminación.

Proponer y dialogar 2 cierra con un texto dedicado a una temática compleja, lindante en múltiples ocasiones con la trayectoria de las experiencias adolescentes. Se trata del tema de las adicciones; en el módulo 12 se proponen, entonces, reflexiones sobre esta problemática y cómo pensar la prevención.

Proponer y dialogar fue pensado como un material inclusivo, que incorpora a todos los adolescentes y jóvenes, atravesando posibles diferencias sociales, de grupos de pertenencia, de saberes adquiridos, de cosmovisión, etnia, género. Es un producto diseñado para que, tanto los agentes que responden a marcos institucionales —como la escuela u otras comunidades educativas— como aquellos otros actores sociales cuya perspectiva, más específica, se interesa en temáticas particulares, como la salud, el trabajo, la justicia, el medio ambiente o las adicciones, lo utilicen en la tarea diaria con sus grupos, pues esta propuesta busca establecer una relación exclusiva con el particular y heterogéneo mundo de los y las jóvenes y adolescentes.

Somos conscientes de que el espectro temático presentado en este volumen no agota la temática juvenil, pues continuamente surgen nuevos focos de atención y transformaciones en la relación de las personas jóvenes respecto del mundo adulto y de los jóvenes entre sí. Sin embargo, el propósito de los módulos temáticos de *Proponer y dialogar* ha sido otro, pues buscamos incentivar, y con el tiempo y la práctica instalar, la cotidianidad del diálogo, la reflexión y la participación de los adolescentes en todas aquellas problemáticas y puntos de interés que les atañen de manera directa.

Si colaboramos en la formación de espacios de diálogo, si debatimos en torno de materiales de calidad para la construcción interpersonal de los saberes, si fomentamos la participación y el protagonismo joven facilitando la escucha atenta, si fortalecemos las propias ideas mediante el análisis y la reflexión, estaremos en el camino propuesto por los libros *Proponer y dialogar*. Pues, en definitiva, el espíritu de esta propuesta apunta al intercambio entre adolescentes y entre adolescentes y adultos, con el propósito mayor de fortalecer la identidad de chicos y chicas para que ellos crezcan y se enriquezcan como ciudadanos y ciudadanas sujetos de derechos.



“Los Estados Partes respetarán las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres o, en su caso, de los miembros de la familia ampliada o de la comunidad, según establezca la costumbre local, de los tutores u otras personas encargadas legalmente del niño de impartirle, en consonancia con la evolución de sus facultades, dirección y orientación apropiadas para que el niño ejerza los derechos reconocidos en la presente Convención.”

Artículo 5, Convención sobre los Derechos del Niño

Introducción

¿Qué sería importante conocer de los/as adolescentes y jóvenes en relación con sus familias respecto del trabajo de capacitación emprendido con la guía *Proponer y dialogar*? No hay dudas acerca de que un aspecto esencial de los cambios que conlleva la adolescencia (cambios que a veces resultan ser progresivos aunque con frecuencia se efectúan de manera abrupta) son aquellos referidos a las relaciones y vínculos de los/as adolescentes con sus padres. Relaciones ya forjadas durante la infancia, pero que deberán atravesar importantes transformaciones en el transcurso de la adolescencia de la nueva generación. No sólo el/la adolescente debe afrontar procesos de profundas modificaciones corporales, mentales y vinculares, “sociopsicobiológicas”, también los adultos de su entorno acompañan, de una u otra manera, estos procesos transformadores. Los padres deberán renovarse y renunciar a ser, como hasta el momento, padres de un/a “chiquito/a”.¹

En la infancia, para los niños como también para sus familias, resulta natural, diríamos obvia, la dependencia y radical necesidad que los pequeños tienen de los adultos, sean sus padres o sustitutos. En tanto que el adolescente, por un lado, “sabe” de la necesidad de sus padres o sustitutos, por otra parte, su propio desarrollo físico y mental lo “empuja” a lograr su autonomía, incluso los jóvenes a veces son tomados por una certeza anticipadora que enuncia que “ya pueden solos”. Sin duda es en este punto donde encontramos un importante desafío para los padres con respecto a este período de la vida de sus hijos, este tiempo “adolescente” que transcurre “entre” la dependencia y la autonomía con respecto de los padres o maestros. Una frase podría resumir el desafío que los padres enfrentan desde que despunta la adolescencia de sus hijos: “¿cómo dejar crecer, dejar ir, pero sin abandonar sino, por el contrario, acompañando y cuidando?”. Es difícil para los padres, pero también es difícil para los hijos porque pueden sentirse culpables de “abandonar” a quienes les dieron la vida, los cuidaron, etc.; aun cuando lo “natural” en nuestra cultura es que los hijos, al crecer, dejen el mundo familiar de origen para elegir su propia vida. Durante la niñez los padres son el centro de referencia más importante en la vida de los niños, las figuras con quienes

¹ Françoise Dolto; Catherine Dolto-Tolitch, *Palabras para adolescentes*, Buenos Aires, Atlántida, 1993.



se identifican, en quienes se amparan, de quienes aceptan los límites. Con la llegada de la adolescencia todo cambia y ahora es el mundo exterior, los “otros mundos”, aquello que resulta extremadamente atractivo para los adolescentes. El dilema que se presenta para los adolescentes y jóvenes con relación a sus padres podríamos formularlo así: ¿cómo prepararse para partir sin sentir que esto es un abandono a sus padres, su familia de origen?

Las relaciones vinculares hacia el interior de la familia occidental han sufrido importantes transformaciones durante el último siglo, y aceleradamente a partir de la terminación de la Segunda Guerra Mundial. Hoy es innegable la coexistencia simultánea de lo que podemos considerar agrupable en dos estructuras de familias muy diferentes: una es el modelo tradicional, patriarcal; en el otro extremo, encontramos una estructura familiar fundada en relaciones democráticas y de derecho. En los tiempos actuales, la coexistencia de estos dos modelos hace compleja la estructura familiar. Con frecuencia a los padres les resulta complicado, hasta imposible, encontrar la manera de relacionarse con sus hijos/as adolescentes o jóvenes desde una perspectiva de familia democrática, incluso conservando ellos la necesaria función de autoridad, con prescripciones y proscripciones. Ahora bien, esta difícil función de autoridad de los padres sólo tendrá eficacia verdadera en los adolescentes si quienes la ejercitan son figuras confiables para los jóvenes.

La familia es un espacio social donde se articula en simultáneo el ámbito de lo privado y de lo público. Quienes trabajan en programas dirigidos a adolescentes y jóvenes precisan tener en cuenta esta particularidad, reconociendo que su intervención no es pertinente en el ámbito privado a menos que les sea solicitada dicha intervención. Para tener más elementos de análisis, les proponemos un recorrido conceptual que nos ayude a pensar a las familias de hoy. Luego, partiendo de la premisa de que si estamos pensando en adolescentes y jóvenes como actores sociales activos, resulta fundamental incluir las opiniones de los/as jóvenes sobre sus familias, incorporaremos algunas reflexiones de una investigación realizada con jóvenes.² Por último, incluimos el relato de dos experiencias prácticas de trabajo con jóvenes y sus familias, realizadas en nuestro país dentro del marco de derechos.

Antes de continuar, es preciso tener en cuenta que en cada uno de nosotros reside una noción más o menos aproximada de “familia ideal”,³ que opera en nuestra conciencia colectiva como un modelo normativo y termina siendo identificada como la familia que todos “deberíamos” tener. Esta creencia en la existencia de una familia ideal es el motivo por el cual numerosas personas experimentan una situación de duelo, ya que, al contrastar su propio entorno familiar con

² B. Taber y A. Zandperl, *¿Qué piensan los jóvenes? Sobre la familia, la escuela, la sociedad, sus pares, el sida, la violencia y las adicciones. Una propuesta metodológica*. Buenos Aires, Cuadernos del UNICEF N.º 9, UNICEF, 2001.

³ C. Jiménez, I. Konterlnik, B. Taber, *La inclusión del niño y la familia en las relaciones sociales e institucionales desde la perspectiva de sus derechos. Experiencia de un taller*, Buenos Aires, UNICEF, 2001.



un patrón establecido como mandato social, la familia real se plantea en un marco de carencias, *“lo que mi familia no tiene para ser como debería o como yo deseo o como creo que debería ser”*.

I. Un recorrido conceptual

Elizabeth Jelin ensaya una definición clásica de familia:

*“A partir de un sustrato biológico ligado a la sexualidad y a la procreación, la familia es la institución social que regula, canaliza y confiere significado social y cultural a estas dos necesidades. Incluye también la convivencia cotidiana, expresada en la idea del hogar y del techo: una economía compartida, una domesticidad colectiva, el sustento cotidiano junto a la sexualidad “legítima” y la procreación. En esa familia “clásica” la división de tareas sigue líneas de género y de generación”.*⁴

La familia es una estructura social dinámica que adopta diversas formas, por lo tanto, no constituye una única realidad establecida de una vez y para siempre. Las estructuras familiares son producto de múltiples interacciones sociales, económicas, culturales, etc. Por efecto del imaginario social, solemos vincular a la “familia” con un solo tipo de grupo humano: la familia nuclear e ideal formada por la pareja parental heterosexual y sus hijos, de constitución voluntaria, unida por relaciones afectivas. Esta forma de familia emerge en un determinado momento histórico y no da cuenta de las distintas modalidades que la familia ha presentado, no sólo a lo largo del tiempo, sino también en una misma coordenada temporal. Nuestra actual representación de familia, presente en nuestro imaginario colectivo, se remonta a la modernidad, momento en que se produce una gran transformación de la familia acompañando las profundas modificaciones de las estructuras económicas y sociales. Es en el transcurso de la modernidad que la familia, que durante la antigüedad y el medioevo era un espacio reproductivo, productivo y público, se transforma en un ámbito reproductivo, afectivo y privado.

Según Judith Astelarra y María Jesús Izquierdo⁵ cinco factores determinan el paso de la familia medieval a la familia moderna:

- la aparición del individuo como sujeto y protagonista de la actividad económica;
- la reestructuración de un espacio social unitario en dos nuevos espacios: el lugar de lo

⁴ E. Jelin, “¿De qué hablamos cuando hablamos de familia?”, en *Experiencia de un taller*, Buenos Aires, UNICEF, 2001.

⁵ Astelarra, J. Izquierdo, M.J., “Familia y Estado: una relación a examen”, en *Papers*, Revista de Sociología, Universidad Autónoma de Barcelona, 1982, N. 18, pp. 9-17.



privado y el de lo público. Si bien ambos espacios ya existían, la vida de la comunidad los articulaba de tal modo que la familia cumplía funciones sociales. La industrialización inicia un proceso de diferenciación de actividades públicas y privadas que se convierten así en dos esferas separadas;

- se reordena el espacio económico y se dividen funciones. Por este motivo, la familia, que hasta entonces había sido centro de la reproducción y de la producción, empieza a concentrar solamente las actividades ligadas a la reproducción —tanto de la vida como de las energías humanas—. La producción de bienes y servicios tiende a concentrarse en el afuera, constituyéndose así un ámbito económico público;
- se establece una reordenación del tiempo a partir de la división de trabajo y ocio. Se eleva el valor del trabajo por sobre el del ocio, antes considerado como la potencialidad de crear cultura, esparcimiento y vida personal. Las actividades productivas se jerarquizan y surge una ética del trabajo que sanciona a quien no se somete a los mandatos de lo laboral;
- se consolida el Estado moderno como un regulador y ordenador de las nuevas realidades. A partir de la industrialización, el Estado amplía su injerencia en todos y cada uno de los espacios de la vida social.

La familia como institución social siempre refleja los cambios que se operan en el contexto histórico. En el fin de la Edad Media, cuando comienza a perfilarse la sociedad moderna, encontramos un tipo de familia que cumple el rol de productora de bienes de uso y mercancías donde, si bien se perfila una división sexual del trabajo, las mujeres y los varones participan en términos casi igualitarios en la esfera de la producción. Al aparecer la manufactura, hombres, mujeres y niños y niñas centran sus vidas en el trabajo, se integran a la producción de mercancías, pero ahora en un espacio distinto del de sus hogares, los cuales pasan a ser de uso exclusivo de la reproducción biológica y cuidados de la progenie y ya no una unidad de producción.

Ahora bien, dentro de esta estructura de familia de la modernidad nos encontramos con *familias*, no con un solo modelo de familia. A pesar de existir muy diversas maneras de constituir una familia, en nuestro imaginario el término parece limitado a la representación hegemónica de una pareja heterosexual, monogámica, que convive junto con sus hijos e hijas, en forma permanente, bajo un mismo techo. Aunque, si observamos a nuestro alrededor, vemos cómo esta representación única empieza a alejarse de la realidad.



En la medida en que opera en nosotros un patrón de familia que se erige como ideal, cuando se contrasta ese universal con las familias reales que se encuentran cotidianamente, estas distintas modalidades aparecen como “deficitarias” frente a un arquetipo estandarizado. Hilando más fino, debemos afirmar que, en realidad, no existe “la familia”, así como no existe “la mujer”, o “el hombre” o “el niño”, sino que este concepto abstracto es realizado en múltiples mujeres, hombres y niños; hay “familias” que se construyen en el devenir diario en tanto construcciones sociales que van armando su propia identidad en la dinámica de un proceso.

El observar a las familias desde una posición monolítica nos impide ver la complejidad de una realidad que debe ser pensada en su diversidad. De otro modo, en virtud de un ideal, de una abstracción o de una conceptualización, se dificulta el abordaje de este fenómeno plural que incluye una diversidad de manifestaciones reales y de potenciales configuraciones, incluso dentro de una cultura determinada.

El interrogante a plantearse es: qué debe esperarse hoy de una institución como la familia —siempre considerando el sentido de múltiples familias— para que se constituya en un espacio de:

- logro de equidad entre género y generaciones;
- nuevas reglas de juego donde las relaciones de poder asimétrico cedan paso a configuraciones horizontales y participativas;
- garantía de los derechos humanos;
- democratización de oportunidades para el logro de un adecuado relevo generacional.

Si consideramos a las familias desde un enfoque de derechos, debemos hacer la salvedad de que éste tiene que ser comprendido incluso en su dimensión de conflicto, que se produce al colisionar los derechos de las distintas personas. Fortalecer los vínculos familiares no significa fortalecer una determinada y excluyente representación familiar, hegemónica, patriarcal. Se trata de potenciar a las personas en tanto portadoras de derechos que les son inherentes, potenciar sus capacidades en el marco de una multiplicidad de vínculos familiares y que permitan que esas mismas personas asuman su valor como ser social, interactuando con el afuera. El fortalecimiento de los vínculos debe darse mediante la responsabilidad —hablamos de corresponsabilidades—, mediante la solidaridad, la democratización y la equidad entre géneros y generaciones.

Es necesario repensar a las familias desde esta mirada distinta, de igualdad y democracia. **La familia puede funcionar como el ámbito por excelencia de protección de los derechos individuales de sus miembros o, por el contrario, ser el espacio de la producción y reproducción del daño y la vulnerabilidad.**



El gran desafío es la construcción social de la institución familia a partir de ser integrada por sujetos libres, en el marco de un entramado social donde se establecen lazos de solidaridad y corresponsabilidad.

2. Escuchando a adolescentes y jóvenes

UNICEF encomendó una investigación cualitativa⁶ sobre jóvenes, fundada en diálogos con grupos de adolescentes, que abarcó múltiples temas: las relaciones de los adolescentes con el mundo de los adultos —sus padres, la escuela, la autoridad, la policía, ídolos— y también con sus pares; las opiniones de los jóvenes sobre sexualidad, sida, adicciones, alcohol, etc. Aquí transcribimos algunas partes de esta investigación, concerniente a las relaciones de adolescentes y jóvenes con sus familias, esencialmente con sus padres.

Relaciones de los jóvenes con el mundo de los adultos

—¿Mis viejos?... Compinches, pero me las arreglo solo/a.

Uno de los primeros datos obtenidos resulta llamativo por el alto porcentaje de *homogeneidad en las repuestas* de los entrevistados. Este dato primordial y revelador habla sobre la confiabilidad de los jóvenes en las relaciones con sus padres. El vínculo con sus padres, del cual dan cuenta la mayoría de los jóvenes entrevistados, es altamente positivo, muy apreciado y valorado. Los padres son figuras nítidamente presentes en su vida.

Repuestas referidas a evaluar en forma positiva las relaciones con sus padres fueron dadas en todos los grupos. Los que reconocieron esta calidad de los vínculos pertenecen a diferentes clases sociales, edades y género. Este dato se destaca de modo particular si se lo compara con la percepción negativa que, según las repuestas obtenidas, esta generación tiene, en general, del mundo de los adultos. El vínculo con sus padres fue relatado como básicamente positivo, necesario, tranquilizador y al cual —esto es fundamental— recurren o saben que pueden hacerlo en caso de necesidad. “Mi viejo es una masa” o “Yo y mi papá somos muy compinches”, son algunas de frases, obviamente del léxico juvenil, con las cuales definen aspectos positivos del vínculo.

Estos datos son más claros, por ser expresados con facilidad y de forma espontánea, en los jóvenes de clase media. En este grupo social aparece, simultáneamente, otro dato importante por ser reiteradamente destacado por los entrevistados. Con frecuencia los padres son visualizados como

⁶ Beatriz Taber, Ana Zandperl, *¿Qué piensan los jóvenes?*, Buenos Aires, Cuadernos del UNICEF N.5 9, 2001.



“demasiado” pares, a poca distancia y con escasas diferencias actitudinales en relación con sus hijos; en resumen, *se parecen demasiado a los jóvenes*.

Los entrevistados explicitan esta característica marcando la poca diferencia que ellos encuentran entre las actitudes parentales y las propias. Los jóvenes perciben a sus padres como muy semejantes a ellos, sin marcas claras de diferencia entre las generaciones. Al respecto, los jóvenes dan cuenta de una confusión de roles y esto denota la dificultad que tienen para encontrar una adecuada combinación entre figuras confiables en el vínculo, como ellos expresan que son sus padres, y figuras que puedan funcionar como autoridad. Es decir, adultos de quienes acepten límites, asumir responsabilidades, aceptar ciertos “no” y, por qué no, consejos. “Mis viejos son muy gambas, debe ser porque son muy jóvenes”.

Este aspecto de semejanza de los padres con sus hijos, nos lo han referido no sólo respecto de las actitudes. También comentan, con cierta incomodidad, semejanzas en el nivel de la imagen, el tipo de vestimenta, la adecuación a las modas y estética, entre otras particularidades. Una cuestión queda flotando como interrogante de los jóvenes: ¿cómo diferenciarse, cómo hacer marca propia frente a rasgos paternos confusamente similares a los de ellos?⁷

Ciertas descripciones de los jóvenes nos hacen pensar en hogares donde las relaciones de padres e hijos son ordenadas más como relaciones fraternas que como verdaderas relaciones entre padres e hijos. Estas repuestas permiten establecer que, sin duda, en gran cantidad de casos hay padres queridos y presentes. Sin embargo, paradójicamente, cabe preguntarse: ¿dónde están “los padres”?

El desamparo social produce, a veces, el efecto de que, aunque la demanda no esté formulada en voz alta, los hijos también reclaman por sus padres como una forma esperanzada de recibir protección y cuidado. *En concreto, la generación joven reconoce tener padres como también profesores, sin embargo, también insiste en que carece de maestros. Maestros en tanto autoridad suficiente para transmitirles con eficacia sus enseñanzas.*

Es de destacar cómo estos jóvenes —a pesar de la valoración positiva hacia sus padres— cuando son colocados en situaciones de desamparo o dificultad, jamás recurren, en primera instancia, a sus padres en búsqueda de ayuda, consejo o socorro: “... me pasó algo parecido y no recurrí a nadie”; “No recurro a nadie, pero me defiendo”; “Me cuesta mucho recurrir, en general no recurro a mis padres y lo trato de hacer sola”.⁸

⁷ Beatriz Taber, ob. cit., pp. 29-30.

⁸ *Ibidem*, p.32.



¿Qué decimos de la familia?

Es común que en los análisis sociológicos y psicológicos se coloque como centro y causa de gran parte de las problemáticas actuales de los jóvenes (como adicciones, violencia, alcoholismo, etc.) la ausencia de los padres o la existencia de vínculos débiles con ellos. Frente a esos análisis, las posiciones que encontramos entre los jóvenes entrevistados fueron claramente diferentes.

Los jóvenes evaluaron la relación de ellos con sus padres como extremadamente positiva, siendo explícita y reiteradamente reconocida la importancia de la presencia de los progenitores en sus vidas. No indican a sus padres como ausentes. Por el contrario, son “el” referente adulto en sus vidas y, lamentablemente, con frecuencia resultan ser los únicos que efectivamente “les llegan” desde el mundo de los adultos.

No se puede acusar a la familia de “no estar” o de estar ausente en términos de presencia física o de afecto. Por el contrario, las familias suelen estar —y muy presentes— en la vida de los jóvenes. Sin embargo y a pesar de ello, los jóvenes reconocen una ausencia e indican cierta falta de consistencia, que trasciende a los padres reales y que se ubica en otra categoría.

La función de los padres en la crianza de sus hijos tiene diferentes vertientes y momentos de aparición, fundamentales para la constitución subjetiva de la nueva generación. El camino de un niño desde su nacimiento dependerá en gran medida del azar de su origen, de las cualidades de su familia original, de los recursos con que cuente esa familia, sean económicos, de redes de relaciones, de recursos afectivos, psicológicos o canales de inclusión social. Si los recursos de origen son escasos, será muy difícil revertir la situación. Si bien la escuela primaria realiza algún relevo de la familia durante los primeros años escolares, el chico vuelve una y otra vez al seno de su familia. La ausencia social actual constituye un mensaje profundamente paradójico y confuso de la sociedad para los jóvenes, poco presente concretamente para responder a sus necesidades de inclusión y desarrollo. No todo depende de la familia y, por ello, estos jóvenes perciben ausencias y “lagunas” de autoridad, maestros y guías.

Por otro lado, la permanente apelación de los medios masivos y del mercado convoca a los jóvenes que, tentados por diversos estímulos, se encuentran frente a variadas ofertas de consumo y no cuentan con una red que sea confiable y les sirva de contención. De este modo, se presenta un verdadero abismo social, quedan expuestos a múltiples peligros y tentaciones en las que la violencia social encuentra caldo de cultivo y blanco fácil. Para peor, estos jóvenes son condenados a priori como culpables sin que la sociedad se haga responsable ni se comprometa solidariamente con la inversión de algunos de sus múltiples recursos. Esto es lo que lleva a que los jóvenes perciban con frecuencia y de reiteradas formas la falta de solidaridad y comprensión que proviene del mundo de los adultos.



Los padres de estas generaciones, con su propia subjetividad, están inmersos y en gran parte determinados por la sociedad a la que pertenecen y habitan. Si esta sociedad desestima o les niega lugar o posibilidades, si es una sociedad de leyes escritas pero transgredidas cuya ética es poco confiable, si su legalidad se borra o priman situaciones de injusticia, la transmisión cultural que los padres realizan a sus hijos estará siempre atrapada en la *confusión* o en formas poco creíbles. Los jóvenes, por su parte, acusan recibo de estas fallas en la función simbólica de los padres y la cultura dominante y reclaman a su modo el cumplimiento de esa misión al constatar que ciertos protagonistas significativos fallan, por ejemplo, en acatar las leyes y quedan desautorizados como formadores de una ética para las nuevas generaciones.

A ello se suma lo que anteriormente afirmábamos: los jóvenes entrevistados, fundamentalmente entre las clases medias, suelen visualizar a sus padres en una posición excesivamente próxima y desempeñando actitudes muy semejantes a las juveniles. Por esta razón, los padres pierden la autoridad que les permitiría ejercer de manera efectiva los límites que hasta los mismos jóvenes reconocen como necesarios.

En esta línea de análisis no se puede ignorar otro factor de tremenda actualidad: considerar el gran impacto que produce en un joven ser testigo de dificultades y frustraciones laborales de sus padres, fundamentalmente del padre. Si antiguamente el padre pecaba por un exceso de autoritarismo y se sentía dueño del destino de sus hijos, ahora, con frecuencia sumergido en graves dificultades económicas y laborales, es visto por sus hijos como un ser desvalido y frágil, sin la autoridad suficiente y necesaria para ejercer la función educadora.

Este acortamiento de diferencias intergeneracionales, como también el hecho de asistir a la fragilidad parental, son datos importantes a tener en cuenta para comprender las singulares formas de los jóvenes en nuestra cultura actual. A menudo, los adultos se tornan referentes confusos y débiles como para constituirse en figuras de identificación posible o deseada. Niños y jóvenes están transitando un período de la vida donde constituyen su identidad. El núcleo central de la identidad se constituye en la identificación del sujeto con los rasgos de figuras significativas, rasgos idealizados de personas importantes en las que se apoya. Pero los padres a veces no llegan a constituirse en figuras con fuerza necesaria para promover la identificación de sus hijos.⁹

3. Relato de experiencias

Desde una perspectiva de intervención con familias, fortaleciendo los vínculos democráticos, pre-

⁹ *Ibidem*, pp. 35-36 y 47-48.



sentamos el relato de dos experiencias, que constituyen dos modos de intervención con jóvenes y sus familias: una está localizada en Puerto Madryn, provincia de Chubut y otra en Moreno, provincia de Buenos Aires.

Los relatos escritos de ambas experiencias que presentamos a continuación, fueron realizados por las personas responsables de dichas actividades, a quienes agradecemos su colaboración.



Experiencia I:

Programa de talleres para padres y adolescentes

Relato de algunos aspectos de la experiencia Puerto Madryn¹⁰

Esta experiencia, iniciada en la ciudad de Puerto Madryn, surge de manera coordinada por la articulación de dos áreas del gobierno municipal —el Servicio de Protección de los Derechos del Niño y del Adolescente y la Subsecretaría de Educación— a partir de las dificultades y demandas explicitadas, tanto por padres como por adolescentes, en este Servicio.

En las intervenciones realizadas por el Servicio de Protección de los Derechos del Niño y del Adolescente, en las diversas situaciones que se abordan, aparece como constante lo que se podría sintetizar como “dificultades en las pautas interaccionales familiares, especialmente cuando esas familias transitan la adolescencia de alguno de sus hijos o hijas”. Dificultades que se evidencian tanto en la necesidad de construcción de espacios democráticos en el ámbito familiar y en el ejercicio de la autoridad, como en la dificultad, por parte de las personas adultas, de asumirse como tales, y en la paradoja de posicionarse respecto de hijas e hijos adolescentes democráticamente y como sostén en el marco de una relación que, de hecho, es asimétrica. Dificultades que surgen ante la posibilidad de dirimir responsabilidades y de plantear límites, como fronteras de discernimiento y diferenciación entre lo posible y lo no permitido, en un contexto respetuoso de los derechos, de las diferencias, de las singularidades de todos los sujetos que conforman cada grupo familiar y social.

Esta experiencia de trabajo fue pensada para ser propuesta e implementada en diversos barrios de la ciudad de Madryn según el interés manifestado por las personas convocadas (referentes comunitarios). Este hecho implicó que el trabajo terminara centrándose en tres zonas que son las que evidencian con mayor crudeza la

¹⁰ Equipo formado por Viviana Gigena (coordinadora), Sandra Batista, María Magdalena Fayó, Sandra Ibarra y Élica Fernández.



distribución desigual de los bienes materiales y simbólicos de esa sociedad. En una de ellas, se avanzó solamente en el nivel de los referentes convocados, sin poder abordar ninguna otra instancia.

La experiencia tuvo entre sus objetivos tanto la promoción de la reflexión y el diálogo como las acciones entre integrantes de algunas comunidades barriales, sobre el abordaje de las relaciones entre padres e hijos. Se pensó en la posibilidad de que miembros de cada comunidad identificaran las dificultades vinculares más recurrentes en las familias así como los modos de resolución, y que, en consecuencia, elaboraran una propuesta de continuidad que hiciera posible la construcción de algunas redes comunitarias.

El equipo coordinador

Todo inicio plantea dificultades. Cuando comenzamos con esta tarea, fueron necesarias varias reuniones con el objeto de determinar los *qué*, los *cómo*, los *para qué* y los *con quiénes*. Este recorrido generó avances y retrocesos que, a su vez, potenciaron las necesidades de aclarar expectativas, posibilidades, limitaciones, reglas de juego, funciones, y hasta la intencionalidad del proyecto.

De la incertidumbre inicial, producto también de este encuentro entre personas con profesiones, trayectorias e incursiones laborales propias, fuimos construyendo espacios de mayor compromiso grupal en los que analizábamos las otras incertidumbres que se iban haciendo presentes; la misma interacción ayudaba a disminuir ciertas ansiedades e inseguridades.

Lo interdisciplinario permitió tener una mirada desde múltiples ángulos, una "triangulación de miradas", recrear una dinámica de abordaje que tuviera en cuenta el consenso de algunos aspectos sin obviar el disenso como punto articulador de diferencias y singularidades.

A su vez, nos constituimos, junto con las personas que eran referentes barriales, en tres subequipos para dedicarnos a las tres zonas de localización de la experiencia. De este modo, cada grupo promovió los espacios para que los y las participantes identificaran las situaciones más preocupantes en las relaciones de padres e hijos y para que las priorizaran con el objeto de iniciar su abordaje. Esta estrategia llevó a redescubrir el potencial creador individual y grupal del equipo y a construir proyectos acordes con las necesidades, intereses e inquietudes de los grupos.



Algunas consideraciones metodológicas

En cada zona, cada equipo, constituido por coordinadores y referentes, inició un trabajo de creación de escenarios transformadores, recreando convocatorias, reformulando estrategias, redefiniendo decisiones y modalidades de intervención —en el sentido de intercalar versiones— tendientes a la construcción colectiva de significados.

Hablamos de escenarios transformadores porque las personas referentes ya tenían como expectativa, en el primer taller de sensibilización, un modelo de acción caracterizado por charlas, conferencias y herramientas “clave” para modificar situaciones problemáticas.

A medida que íbamos transitando por la escucha, el diálogo, los haceres, deshaceres y quehaceres en los diferentes grupos intergeneracionales, nos fuimos enfrentando con las representaciones circulantes, tanto entre los y las jóvenes como entre las personas adultas, sobre determinados aspectos de la realidad. En algunos casos, nos encontramos con una tendencia a unificar: unificar pautas, maneras o modos de relación, lenguajes y gustos. Pero esta unidad es, ante todo, una “ilusión”, pues como plantea M. Percia se trata de una sensación efímera aunque intensa y “un sentir común (que) no abriga el mismo sentimiento para todos”. O bien, también percibíamos la ilusión de funcionalidad de los grupos, determinada por la ausencia de conflictos. Muchas veces —reconocerían luego— las personas hacían tantas cosas para evitar los conflictos que, justamente, lo que menos hacían era evitarlos, porque estos se “las ingeniaban” para mostrarse y hacerse presentes en las dinámicas familiares.

En otros casos, se observaba que en los planteos de situaciones, cada uno se sentía reflejado en los demás a partir de sentir que los conflictos eran comunes y que se les hacía frente según las posibilidades de cada familia, poniéndose de manifiesto diferentes modelos generacionales y dificultades en las personas adultas para “adaptarse” a la realidad actual. Esas mismas personas tomaban conciencia de cómo sus hijos e hijas adolescentes les señalaban actitudes o contradicciones y se encontraban reproduciendo el modelo parental conocido y vivido y, de esta manera, recordaban o actualizaban sentimientos y actitudes de ellos como adolescentes en relación con sus propios padres.

A poco de andar por estos discursos y prácticas familiares, en espacios donde por momentos se encontraban y desencontraban las narrativas de unos y otros, hicieron



su entrada las autobiografías de aprendizaje, de modelos relacionales, como también la triangulación de miradas sobre determinados conflictos y la reconsideración de que son los sujetos implicados en una interacción problemática quienes definen al conflicto como tal.

A veces nos encontrábamos leyendo colectivamente situaciones, interrogándolas como cuando le hacemos preguntas a un texto, pensando posibles alternativas de acción para que las relaciones adultos-adolescentes fueran lo menos violentas posible, y teniendo en cuenta las posibilidades y limitaciones que los y las protagonistas veían en sí mismos. La escucha de esas narraciones abrió las puertas para una manera de escuchar singular y al asombro por reconocerse en esas posibilidades.

Dentro del proceso iniciado, creemos que hubo un hito que marcó una de las mayores resonancias de esta experiencia: el abordaje participativo de los intervinientes en las reuniones en relación con el conflicto y la búsqueda conjunta de posibles soluciones, al tratar de construir colectivamente los sentidos de los sucesos y vivencias.

En una de las zonas se mantuvo una presencia constante de participantes en todos los encuentros acordados; mientras que en otra zona, si bien al principio se produjo la misma situación, al promediar las reuniones sólo un pequeño número de participantes se mantenía constante a la par que se iban incorporando nuevos miembros de la comunidad. En este caso, fueron los y las jóvenes quienes se destacaron por su permanencia en los encuentros.

Conclusiones para abrir caminos

Este trabajo se desarrolló durante seis meses, con una frecuencia quincenal. Se podría decir que avanzamos no sólo en un proceso de sensibilización —en la medida en que se abrió el juego, aunque más no sea por el hecho de poner “sobre la mesa” aquellas cosas que a la gente le preocupan—, sino también en la construcción de un ámbito de reunión y de socialización de vivencias, experiencias, historias, saberes y creencias. Avances que también podemos señalar en el interés de adultos y jóvenes por hablar y tratar situaciones complejas, por pensar maneras de actuar e ir asumiendo competencias en relación con las responsabilidades que todas y cada una de las personas tienen acerca de la información, promoción y efectivización de los derechos.

Cada equipo construyó su propio estilo de coordinación y los dispositivos organizacionales de los encuentros. Los espacios que se generaron mostraron una modalidad



participativa y horizontal de comunicación de saberes e historias y de construcción de conocimientos, en los que cada persona asumió el poder: poder de hacer, de organizar sus propias propuestas barriales.

En lo que hace al equipo coordinador, la experiencia tuvo diferentes resonancias en cada integrante: desde sentir frustración e incomodidad por no haber propiciado otro tipo de intervenciones que llevaran a la construcción de redes de sostén y contención, hasta la posibilidad de darnos cuenta de que no alcanza con tener una red formalizada si esa red no vive y, a su vez, constatar que sólo vive a través de los sujetos que la construyen y en la medida en que funcione para resolver ciertas necesidades. Desde sentir que no se ha completado lo iniciado hasta la sensación de que habíamos actuado según las propias posibilidades. Satisfacciones e insatisfacciones... Sensaciones de pérdidas, de enriquecimientos...

A casi tres meses del cierre del proyecto, jóvenes y adultos con quienes compartimos esos momentos siguen preguntando si se van a continuar las reuniones. Las respuestas dadas son inciertas pues: *no hay cierres ni síntesis como verdades totalizantes, hay tiempos, tiempos para aprender, para revisar lo actuado, las dificultades, las estrategias, los logros, los errores, las contradicciones.*



Experiencia II: Programa de talleres para padres y adolescentes

Relato de un abordaje"

Esta experiencia ha sido realizada por la Asociación Civil El Arca, en Moreno, provincia de Buenos Aires, y contó con el apoyo de UNICEF - Oficina de Argentina y de Fundación Arcor. El Arca es una organización de la sociedad civil que trabaja por la defensa de los derechos de los chicos y chicas y cuenta con dos hogares de chicos de la calle y una oficina de promoción y defensa de los derechos del niño.

Cuando pensamos el trabajo con las familias desde nuestra institución, partimos tanto del derecho como de la posibilidad de todas las personas para entender y saber sobre sus problemas. No creemos en "recetas" o "procedimientos" armados para pretender resolver los diferentes conflictos que afectan a los chicos y chicas, sino



que nos abocamos a “procesos” realizados en conjunto, creando condiciones apropiadas para transitar entre todos el abordaje de las problemáticas. Creemos que es fundamental que en el campo de lo social se sume a todos los actores involucrados para pensar sobre las cuestiones que los ocupan y preocupan.

Consideramos que nuestra función en el abordaje de las diferentes situaciones apunta a romper con el dualismo que se genera entre la víctima y el victimario, o entre quien tiene poder y quien carece de él, situaciones de las que es muy difícil correrse sin la participación de alguna persona externa al problema. Buscamos, sosteniendo el lugar de “tercero de apelación”, generar la posibilidad de que todas las personas puedan reflexionar sobre lo que está pasando. Para esto, en primer término, es necesario que quien realiza la tarea de operador/a se implique desde su propia subjetividad y se proponga conservar este lugar sin identificarse con ninguna de las partes.

Aparece aquí el concepto de corresponsabilidad: sujetos e instituciones responsables de sus actos, como concepto opuesto al ser “objetos” de cuidado, de atención o víctimas familiares o sociales.

Es importante crear un recinto donde las reglas sean iguales para todos, chicos y chicas, personas adultas, profesionales; donde la palabra pueda circular; donde pueda lograrse un clima de intimidad y no de intimidación. Niñas, niños, jóvenes y familiares tienen mucho para decir sobre las cuestiones que les están afectando; profesionales, actores sociales, docentes y otras personas de la comunidad tienen herramientas conceptuales y/o prácticas para aportar.

Un importante marco referencial para trabajar con las familias es la Convención sobre los Derechos del Niño, principalmente sus artículos 3, 5 y 12.

El artículo 3 plantea que todas las medidas que se tomen con respecto a un niño o niña deben contemplar el interés superior del mismo, lo que significa el pleno ejercicio de sus derechos.

El artículo 5, por su parte, legitima a los padres y madres y a la familia ampliada para la crianza y orientación de los chicos y chicas en una progresiva autonomía en el ejercicio de sus derechos; mientras que el artículo 12 — a nuestro entender uno de los más importantes de la Convención y eje central de nuestro proyecto— es el que reconoce la facultad que tienen chicas y chicos para poder opinar y ser escuchados en



todas las cuestiones que los y las afecten. La palabra de chicos y chicas comienza a tener presencia en aquellas cuestiones que antes sólo resolvían las personas adultas.

Hasta aquí, hemos relatado desde qué lugar nos proponemos trabajar con las familias, intentaremos ahora contarles cómo lo hacemos.

El abordaje de la situación consta de cuatro momentos metodológicos, que le dan a esta tarea el carácter de un proceso colectivo.

Utilizamos el concepto de “momentos”, ya que el proceso está constituido no por etapas cronológicas sino por instancias que confluyen, que pueden darse conjuntamente, pero que le dan lógica y tiempo a nuestra acción. Así, el abordaje se diferencia de las intervenciones lineales y predeterminadas por el profesional y se convierte en el proceso colectivo al que hacíamos referencia. Si bien se genera un proceso para que todos puedan pensar sobre la situación, esto no excluye que, en cualquier instancia del mismo, alguna de las personas requiera un espacio particular, ya sea terapéutico, médico, jurídico, etc. En ese caso, se buscará viabilizar esta necesidad.

a. Convocatoria

Es el primer momento, cuando somos convocados a resolver una situación de conflicto. Una vez que la misma es planteada, nos presentamos y explicamos nuestro modo de trabajo, lo que implica sumar en lo posible a todas las personas afectadas por la situación para así generar un proceso donde la palabra pueda circular y se pueda pensar entre todos qué está ocurriendo.

Se realiza un primer acuerdo con la persona que acude al servicio sobre el modo de abordaje de “esa” situación; se apunta así a que la persona se comprometa a ser parte del proceso como sujeto participante y como mediador, de modo que pueda convocar al resto de la familia y/o a los actores involucrados en el conflicto; siempre se hace hincapié en lo fundamental que resulta la participación de chicas y chicos.

En reuniones ampliadas, a medida que se va sumando al resto de los actores, se trabaja sobre el compromiso de las personas adultas y de chicas y chicos a participar activamente, ya que nuestro proyecto apunta a “operacionalizar” el derecho a la participación de niños, niñas y jóvenes, así como también el derecho de las personas adultas.



b. Implicación

Este momento simbólico atraviesa todo el abordaje y está relacionado con nuestra concepción sobre la intervención profesional en general. Implicación significa interrogarnos en todo momento sobre nuestro hacer: para qué estamos allí, por qué y qué vamos a hacer, también significa poder dar cuenta de nuestras prácticas.

Estamos convencidos de que los y las profesionales debemos tener un profundo deseo de participar activamente, poniendo en juego nuestros saberes específicos, abandonando la concepción "del que asiste de afuera y sin involucrarse". Este posicionamiento no debe confundirse con la identificación del operador con la situación, ya que cuando esto ocurre se pierde la distancia necesaria para poder trabajar.

Es fundamental que operadoras y operadores sociales nos cuestionemos permanentemente sobre los límites y efectos de nuestras acciones pues no sabemos con anterioridad de qué modo se resolverá un conflicto; sí sabemos que no podemos generar ni avalar ninguna acción que vulnere aún más los derechos de chicas y chicos.

c. Acuerdos

Cabe aclarar aquí que no todas las situaciones requieren acuerdos. Cada proceso que se abre es diferente y culmina de forma distinta. Sin embargo, hemos notado la importancia de llegar a acuerdos en algunas situaciones. El acuerdo se produce luego de que todos los actores cuentan con la misma información y han podido escucharse, aceptando la perspectiva presentada al principio; entonces, se plantean acuerdos con relación a las modificaciones que cada actor puede realizar para transformar la situación conflictiva. También, se evalúa, con los actores involucrados, la necesidad o no de realizar un seguimiento de este acuerdo.

d. Monitoreo del caso

Consiste en una evaluación conjunta de la evolución del caso, es una instancia más del abordaje por lo que tanto la forma como los tiempos en que sucede son propios de cada situación.



Breve conclusión

En este módulo, hemos contado lo que para nosotros es un “hacer” posible en el campo social con chicos, chicas, jóvenes, familias e instituciones.

Seguramente, nuestras prácticas y conceptos irán poniéndose en cuestión con el correr del tiempo, pero hoy creemos que se puede hacer de los derechos humanos una práctica cotidiana y que, justamente, una de las formas por las que pudimos ir encontrando soluciones a los complejos problemas sociales ha sido la de buscar “entre todos” la mejor solución posible.

Este módulo ha sido realizado
por UNICEF en noviembre de 2001.

Módulo 2

31

Adolescencia, género, y derechos humanos

Eleonor Faur*

* Consultora del Área de Género y Derechos
de las Mujeres. UNICEF - Oficina de Argentina.



“Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales.”

Artículo 2, Convención sobre los Derechos del Niño

“A los efectos de la presente Convención, la expresión ‘discriminación contra la mujer’ denotará toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o por resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural, civil o en cualquier otra esfera.”

Artículo 1, Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer

Introducción

¿Qué podemos decir sobre los adolescentes que represente a todos, a todas y a cada uno de los que leerán esta guía? Que son titulares de un abanico de derechos consagrados. Que transitan un momento de la vida en la cual sus cuerpos están cambiando aceleradamente. Que, frecuentemente, comienzan a habitar espacios en sus hogares, en el barrio, en la comunidad, en la escuela o en el club de un modo diferente que cuando eran más chicos. Que muchos inician sus primeros noviazgos o acercamientos sexuales.

Pero existen algunas circunstancias de sus vidas que les ofrecen oportunidades, restricciones y experiencias muy distintas a cada uno. Hay quienes trabajan desde chicos y quienes dejan la escuela antes de finalizarla. Hay quienes cuidan sus casas o sus hermanos menores. Hay quienes son madres desde muy jóvenes. Y cuando notamos estas diferencias comienza la complejidad de la definición o de la mirada de los adolescentes bajo un mismo paraguas. Pues cada una de estas situaciones repercute en distintos aspectos de la vida y, a menudo, obstaculiza el pleno ejercicio de sus derechos humanos.¹

Entre los ordenadores de algunas de las desigualdades mencionadas, encontramos claramente la clase social de los hogares de los que provienen, los ámbitos de residencia, los niveles educativos, la etnia y, también, uno que está presente en cada uno de los mencionados, que intersecta o atraviesa a

¹ Los derechos humanos son inherentes a las personas por el solo hecho de ser humanos. Contemplan aspectos de supervivencia (vida, salud, nutrición), desarrollo (educación, trabajo), participación y justicia y su protección integral es responsabilidad de cada Estado.



todos ellos: el *género*. Pero: ¿de qué hablamos cuando hablamos de género? ¿Cuál es su relación con los derechos de los y las adolescentes? ¿Cuál es su articulación con los otros ordenadores?

En este módulo, vamos a abordar específicamente estas preguntas. Intentaremos reflexionar sobre las formas en las que elaboramos la masculinidad, la femineidad y las relaciones sociales a partir del género, observando la existencia de desigualdades o de jerarquías que se producen a través de procesos complejos y, por momentos sutiles, que de algún modo se “revelan” o cobran una significación particular durante la adolescencia. En otras palabras, vamos a tratar algunas cuestiones referidas a ser varón o ser mujer adolescente y su relación con el ejercicio de los derechos humanos de unos y otras.

Para ello, se presentará inicialmente el marco de los tratados de derechos humanos de los y las adolescentes, sugiriendo una lectura articulada entre la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) y la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW). Posteriormente, se abordará algo de la historia y el significado del concepto de género y su relación con el ciclo vital y, finalmente, se presentará información sobre la educación, la salud, el trabajo y la participación de los/as adolescentes en la Argentina, a partir de una mirada de género y de derechos humanos.

1. Derechos de la adolescencia:² parámetros universales, realidades particulares

a. La construcción de la igualdad

Históricamente, la infancia y la adolescencia han sido reconocidas como etapas de *necesidades* particulares, pero la visión de que esta población tenía además, y sobre todo, *derechos* exigibles fue, para algunos autores, una de las grandes novedades inauguradas por la Convención sobre los Derechos del Niño.³

A partir de la firma y ratificación de esta *Convención*, los adolescentes comienzan a participar de parámetros de dignidad *universales*, que abarcan aspectos de salud, educación, protección, participación y acceso a la justicia. El principio de universalidad indica que todas las personas tienen

² En el texto que sigue, al referirnos a los niños o adolescentes, estaremos incluyendo a ambos sexos, excepto cuando se especifique de otro modo. Somos conscientes de las limitaciones de la lengua española para dar visibilidad a las mujeres en la utilización del plural, pero entendemos que la totalidad del texto se dirige en la dirección de identificar las particularidades de género, por lo que se optó en algunos casos por evitar la mención permanente del femenino/masculino y utilizar un lenguaje más fluido.

³ Varios textos de García Méndez (1991, 1998) apuntan en esa dirección. La diferencia central entre las aproximaciones caritativas basadas en las necesidades y el enfoque de protección integral de derechos consiste en que este último, requiere de la creación de mecanismos jurídicos e institucionales que garanticen su cumplimiento y, por tanto, *empodera* a la población para su exigibilidad.



los mismos requerimientos básicos para una vida digna y, por tanto, deben tener iguales oportunidades para su satisfacción.

Sin embargo, decir que los derechos son iguales para todos no significa que, en el plano individual, las personas sean idénticas entre sí ni que tengan las mismas condiciones de desarrollo social y personal. Tampoco supone, en el plano social, que estén dadas las posibilidades de ejercer estos derechos en igual medida para todos, ni siquiera oculta que existen barreras que hacen que algunos grupos se encuentren más obstaculizados que otros para lograr su satisfacción.

Precisamente, o más bien *justamente*, la idea de igualdad remite a la necesidad de equiparar las diferencias entre las personas y sus circunstancias bajo un parámetro de dignidad mínima que sea común para todos. Por ello, nos permite ver y cuestionar la existencia de desigualdades en el ejercicio de derechos como parte de un proceso producido social e históricamente y, por tanto, nos invita a identificar oportunidades y herramientas para la equiparación de derechos, asumiendo que se trata de un proceso que debe *construirse*.

Así, el principio de igualdad representa un horizonte, un punto de llegada y, como tal, no está dado sino que tiene que ser construido a través de instrumentos específicos.⁴

Un ejemplo de esta construcción se encuentra en la evolución de leyes en relación con la definición de electores en la Argentina. Hace menos de 100 años, votaban únicamente los hombres con determinados niveles educativos. En 1912, la Ley Sáenz Peña extiende este derecho para todos los varones mayores de 18 años dispuestos a hacer el servicio militar. A pesar de que la ley fue denominada Ley del Sufragio Universal, se continuó excluyendo a las mujeres. Recién en 1947 las mujeres accedieron por primera vez al voto.

Tomando un ejemplo más cotidiano para los/as adolescentes argentinos/as, observamos que en los últimos años se han aprobado leyes de salud reproductiva y se crearon programas especiales en distintas provincias argentinas. Sin embargo, aún existen obstáculos para su extensión hacia otras provincias. O, muchas veces, existen los programas pero se niega la atención a las adolescentes que no concurren acompañadas de sus padres. Mientras tanto, las jóvenes económicamente más acomodadas, acceden a métodos de planificación familiar con mayor facilidad y sin tantos requerimientos. Este tipo de desigualdades se construyen a partir de diferencias de clase y género que condicionan no sólo la inclusión o la exclusión social tomadas como antagónicas, sino también la calidad del acceso y el nivel de control de los recursos con que cuenta una sociedad para la satisfacción de los derechos de todos sus integrantes.

⁴ Amorós, Celia (2000), "Elogio de la vindicación", en Ruiz, Alicia E.C. (comp.), *Identidad femenina y discurso jurídico*, Buenos Aires, Facultad de Derecho/UBA y Biblos.



Vemos con ello que la igualación de derechos entre las personas requiere de un proceso social y político que debe incluir transformaciones sostenidas, tanto en términos de especificación de derechos y equiparación de oportunidades, como en lo relativo al fortalecimiento de capacidades para que aquellos grupos sobre los que pesa una discriminación de cualquier tipo puedan demandar por sus derechos.

b. El dinamismo de los derechos humanos

El análisis permanente de las vulneraciones o violaciones de derechos en distintos grupos poblacionales y la ampliación sobre la conciencia social acerca de cuáles son los requerimientos mínimos para la dignidad humana contribuyeron a producir formulaciones cada vez más precisas al cuerpo de los derechos humanos.

En 1948 se aprobó la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en la segunda mitad del siglo XX, se produjeron una serie de declaraciones que iniciaron el proceso de redacción y firma de otros instrumentos jurídicos internacionales sobre la materia. Entre ellos, se cuentan la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer, aprobada en 1979 y la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada en 1989.

Esto nos sitúa en un mundo de alto grado de dinamismo. Las necesidades de la gente se redefinen por múltiples motivos, ya sean históricos, económicos, sociales, culturales o tecnológicos. Cambian las relaciones entre el individuo y su colectividad y las del individuo con el Estado. Y, en este mapa de transformaciones, los enunciados de los derechos humanos también cambian y se perfeccionan a lo largo del tiempo.

Pero el dinamismo de los derechos humanos posee una característica singular pues, en ningún caso, pueden cambiar sus postulados en aras de restringir derechos de las personas. Una vez que la comunidad internacional ha consensuado lo que considera parámetros mínimos universales de dignidad para la gente, siempre podrá extender la pauta sobre lo que considera “mínimo” —ya sea mediante acuerdos internacionales o a través de leyes nacionales—, pero no puede retroceder en esta definición sin vulnerar derechos básicos de las personas.⁵

Por eso, suele decirse que los derechos humanos sólo se modifican para ampliarse. Y esta *ampliación* puede entenderse de tres maneras. En primer lugar, para reconocer más derechos a las personas. En segundo término, para especificar aquellos que se adscriben a poblaciones parti-

⁵ Idea que Gladys Acosta, Asesora Regional de Mujer y Equidad de Género de la Oficina de UNICEF para América latina y el Caribe me ha transmitido en diversas oportunidades.



culares en función de una discriminación existente. Y, por último, para hacer cumplir derechos que ya han sido reconocidos.⁶

Dentro de este marco —la ampliación de los derechos humanos—, proponemos un análisis conjunto y articulado de los derechos de los adolescentes y de las mujeres, procurando enriquecer la mirada sobre la particularidad del ciclo vital incorporando un enfoque de género.

Así como el ser niño/a o adolescente ha sido la materia sobre la cual se han especificado los derechos en la CDN, la cuestión de género —aquello que se considera “propio” de hombres o de mujeres y las relaciones desiguales que se crean a partir de ello—, también ha constituido un eje sobre el cual se formularon derechos en función de promover la plena igualdad entre los hombres y las mujeres, a través de la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer —conocida como CEDAW, por sus siglas en inglés—.⁷

Ahora bien, lo que encontramos en la realidad son sujetos que participan de ambas características a la vez en algún momento de su vida. Vale decir: *mientras* son adolescentes, *también* son mujeres o varones. Por eso, el leer en simultáneo los derechos referidos a su ciclo vital y a su pertenencia de género debería enriquecer su promoción integral y, con ello, la creación de condiciones favorables para el logro de la igualdad de género.

c. La articulación de instrumentos de derechos humanos: la CEDAW (1979) y la CDN (1989)

Es sabido que la Declaración Universal de Derechos Humanos, de 1948, fue el primer tratado internacional sobre derechos aprobado por las Naciones Unidas.⁸ Varios años más tarde, en 1979, se aprobó la CEDAW, a fin de orientar las medidas necesarias para alcanzar la igualdad entre los hombres y las mujeres. Sus postulados se centraron en áreas como la salud, la educación, la justicia, el trabajo y la participación política.⁹

La importancia de la CEDAW consiste en que no sólo reconoce la existencia de discriminaciones en función del sexo y exige un trato igualitario para hombres y mujeres, sino que prohíbe explícitamente cualquier tipo de práctica que perpetúe la desigualdad. Para ello, por un lado, especifica

⁶ Esta idea de ampliación de los derechos humanos se puede profundizar a partir de distintos documentos del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH).

⁷ UNICEF/Tacro (2000). La Convención sobre los Derechos del Niño y la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer: Nuevas bases para la formulación de políticas públicas. Doc. Presentado en la VIII Conferencia Regional sobre la Mujer. CEPAL. Mimeo.

⁸ En 1789 se redactó en Francia la primera Declaración sobre los Derechos del Hombre. En ella, la idea de “hombre” se restringía literalmente a personas de sexo masculino, que además debían ser propietarios de tierras. Ni los hombres pobres, ni las mujeres, ni los niños estaban incluidos en el universo de los titulares de derechos. Aun cuando se había dado un primer paso en la noción de derechos civiles y políticos, aún era muy restringida.

⁹ El tema de la violencia no fue incluido en la CEDAW, pero fue retomado en una convención más reciente que es la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (conocida como Convención de Belém do Pará de 1994).



algunos aspectos de particular relevancia para las mujeres, como el acceso a servicios adecuados de planificación familiar o la eliminación de modelos estereotipados de género en la educación. Y, por otro lado, promueve medidas transitorias de “acción afirmativa”, que buscan acelerar la incorporación de las mujeres en aquellos espacios en los que se encontraban ausentes, tocando principalmente cuestiones de participación femenina. Un ejemplo de esto es, en la Argentina, la Ley de Cupo para el poder legislativo, que indica que en las listas electorales debe haber un porcentaje predeterminado de candidatas mujeres.

Así, mientras la CEDAW impulsó el consenso internacional para eliminar la discriminación basada en el género, la Convención sobre los Derechos del Niño, de 1989, enfatizó sobre la consideración de la infancia y la adolescencia como etapas de la vida con derechos particulares.

En efecto, la CDN también reconoce a los niños, niñas y adolescentes sus derechos a la educación, la salud, la protección de cualquier forma de explotación, el acceso a la justicia y la participación en todos los aspectos que afectan sus vidas.

Vemos que todos los tratados internacionales de derechos humanos *neutrales* en términos de género, como son la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la CDN, postulan la igualdad entre los sexos. Pero, tanto el análisis de las sociedades en las que vivimos como la misma CEDAW nos alertan sobre la idea de que esa igualdad no está dada naturalmente sino que —como hemos señalado— tiene que ser construida.

Por ello, la CEDAW se puede entender como una Convención que además de ser valiosa en sí misma constituye una herramienta importante para lograr una comprensión conjunta y armoniosa de los otros tratados de derechos humanos.

Ahora bien, ¿cómo sería una lectura articulada de —en este caso— la CDN y la CEDAW? Si nos detenemos, por ejemplo, en que todos los adolescentes tienen derecho a satisfacer el “máximo nivel posible de salud” (CDN, artículo 6), será necesario en primer lugar, observar cuál es la diferencia entre las necesidades de los niños respecto de los adolescentes, pero también distinguir los requerimientos específicos para la salud de las mujeres adolescentes respecto de la de los varones y revisar los postulados de la CEDAW en ese aspecto.¹⁰

O si tomamos el derecho de todos los niños y adolescentes a participar en actividades culturales y comunitarias, pero nos topamos con la realidad de que a las mujeres desde chicas se les asignan tareas de cuidado de la casa, de sus hermanos (y, a veces, de sus hijos) en una mayor proporción que a los

¹⁰ Sobre éste y otros ejemplos nos extenderemos en el punto cuatro de este módulo.



varones, y que estas responsabilidades se vuelven un obstáculo para el desarrollo de capacidades de liderazgo y participación (reconocido como un derecho en la CEDAW, artículo 7), vemos que para alcanzar la participación de chicas y chicos en pie de igualdad se requerirá de una flexibilización previa de las relaciones de género, contemplada también en el Preámbulo de la CEDAW.

De este modo, al centrar nuestra mirada en la CDN, podemos utilizar la CEDAW a modo de alerta sobre cuáles son las áreas en las que existen discriminaciones para las mujeres y trabajar sobre ellas desde la infancia. Virando nuestro foco hacia la CEDAW, la CDN nos ayudará a reconstruir la visión del ciclo de vida en la lectura de sus enunciados, por ejemplo en lo referente a la autonomía progresiva y la participación gradual de las niñas y adolescentes (CDN, artículo 12).

En síntesis, se sugiere que al tener en cuenta la CEDAW y la CDN conjuntamente, se puede afinar la visión sobre cuáles son los mínimos requerimientos de dignidad de niños y adolescentes en función de su género, y también sobre cuáles son los derechos que protegen a las mujeres en distintas etapas de sus vidas, entendiendo que los derechos de todo ser humano comienzan a partir de su nacimiento.

El logro de la igualdad en los derechos de los adolescentes sólo podrá alcanzarse en la medida en que se atiendan las necesidades particulares de aquellos grupos que presentan una discriminación previa o sobre los que existe alguna situación de vulnerabilidad especial. Esto supone comprender los procesos mediante los cuales algunas diferencias llegan a construir desigualdades y, entre ellos, se encuentra la cuestión de género. Antes de adentrarnos en el análisis empírico, compartiremos algunas precisiones acerca del concepto de género, de su historia y de su relación con la adolescencia.

2. El concepto de género

a. El surgimiento del concepto de género

Así como hemos dicho que la igualdad de derechos humanos no es algo naturalmente dado sino que se construye a través de mecanismos específicos, podemos sostener igualmente que los modos de ser hombre o mujer en determinada sociedad son igualmente dinámicos y producidos a través de complejos dispositivos sociales.

Se nace hombre o mujer en cualquier lugar de la geografía mundial. Este hecho remite a una característica biológica: la *diferencia sexual*. Pero ¿cuál es el significado de ser hombre o ser mujer en cada sociedad? ¿Cuáles son los espacios, actividades, definiciones corporales y hasta emociones reservados para unos u otras? ¿Cuáles son las prácticas sociales en relación con la división del



trabajo y la distribución de los recursos entre hombres y mujeres? Estas preguntas ya no remiten a un signo biológico sino que indican una dimensión cultural: el *género*.

En efecto, el concepto de género se refiere a la construcción social y cultural que se organiza a partir de la diferencia sexual. Supone definiciones que abarcan tanto la esfera individual (incluyendo la subjetividad, la construcción del sujeto y el significado que una cultura le otorga al cuerpo femenino o masculino), como también la esfera social (que influye en la división del trabajo, la distribución de los recursos y la definición de jerarquías entre unos y otras).

En las décadas de 1920 y 1930, la antropóloga Margaret Mead fue pionera en el desarrollo de estudios centrados en la distinción de modos de ser hombre o mujer en tres comunidades. En la primera, encontró hombres y mujeres igualmente no violentos, cooperativos y “maternales”. En la segunda, encontró hombres y mujeres agresivos y con sus capacidades maternales (de cuidado de otras personas) desarrolladas en una mínima medida. En la tercera comunidad, encontró mujeres dominantes y gerenciales y hombres afectivamente dependientes."

La conclusión de Mead fue que no existen bases naturales o biológicas para relacionar la pertenencia a uno u otro sexo con los comportamientos y actitudes “masculinas” o “femeninas”. Por el contrario, se desarrollan *diferentes* definiciones de masculinidad y feminidad en distintas culturas. Estos hallazgos contribuyeron a confrontar a aquellas perspectivas que consideraban que existía una “esencia” en los comportamientos de hombres y de mujeres, que los hacía generalizables e inmutables.

Posteriormente, Simone de Beauvoir con su libro “El segundo sexo” de 1949 incorporó la idea de que las mujeres no nacen, sino que *se hacen*. Sostenía que el mundo occidental estaba organizado en función de una polaridad entre hombres y mujeres, en la cual los hombres habían controlado los sistemas de poder (podría haber sido de otro modo, subrayaba) mientras que a las mujeres les había quedado el papel de ser *lo otro*, lo distinto respecto al modelo central, que era el masculino y en este lugar —el de la otredad—, les tocaba hacerse a sí mismas, parirse, a lo largo de la vida.

La afirmación de Simone de Beauvoir fue considerada la “primera declaración célebre sobre el *género*”,¹² no por haber incorporado el concepto en sí, sino por el desarrollo que realiza sobre la *construcción* de la feminidad como un complejo proceso cultural e individual.

¹¹ Mead, M. (1935). “Sex and temperament in Three Primitive Societies”, impreso en Kimmel y Aronson (2000), *The gendered society reader*, New York/Oxford. Oxford University Press.

¹² Marta Lamas (1996). Introducción, en Lamas (comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, México. PUEC/ Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.



Ahora bien, como dicen algunas teóricas “el hecho de vivir en un mundo compartido por dos sexos puede interpretarse en una variedad infinita de formas”.¹³

Desde mitad de la década de 1950 y durante bastante tiempo, la interpretación más extendida fue la que presentó el sociólogo Talcott Parsons en su estudio sobre la familia.¹⁴ Allí argumentaba que en grupos sociales pequeños como la familia existían “roles” definidos y complementarios para cada sexo. Los hombres actuaban e internalizaban un papel “instrumental” (ligado al trabajo en el mundo de lo público y a la provisión económica) y las mujeres, un papel “expresivo” (ligado al trabajo en el interior de los hogares y a la responsabilidad de crianza y el cuidado de los hijos).¹⁵

Más adelante, la nueva ola del feminismo, a través de los movimientos de mujeres de la década de 1970, argumentó que esta definición de roles lejos de demarcar una complementariedad neutral e inofensiva, lo que de hecho mostraba era una desigual distribución del poder entre hombres y mujeres. A partir de un sinnúmero de investigaciones se pudo constatar que las mujeres tenían desventajas en términos de autonomía, participación en la generación de recursos y en la decisión sobre los mismos, entre otras cosas. En suma, se sostuvo que el propio ejercicio de derechos humanos estaba restringido para las mujeres en más de un aspecto.

En esta misma década —1970—, comienza a utilizarse el concepto de género por las académicas anglosajonas, se declara la Década de la Mujer —1975/1985— por parte de las Naciones Unidas y se redacta y aprueba la CEDAW —en 1979—, como resultado del proceso de movilización de los grupos de mujeres y del reconocimiento de la discriminación por parte de la comunidad internacional.

Vale la pena aclarar que aun cuando el concepto de género tiene su origen en la academia feminista y suele asociarse con “las mujeres”, esta categoría se refiere tanto a las mujeres como a los hombres, enfatizando la dinámica relacional entre el universo femenino y el masculino. Por ello, invita a comprender la lógica de construcción de identidades y relaciones de género como parte de una determinada organización de la vida social, que involucra a ambos sexos.¹⁶

En lo que respecta a los hombres, claramente la construcción de sus masculinidades es también producto de un proceso social y cultural. También para ellos existen límites en su desarrollo integral como seres humanos y problemas específicos ligados a esta construcción —como la expo-

¹³ Conway et.al. (1987). “El concepto de género”, en Lamas, M. (comp.), ob.cit.

¹⁴ Parsons, T. Y R. Bayles (1955). *Family, Socialization and Interaction Process*, citado en Conway et.al. (ob.cit) y en Connell (1994). *Masculinities*.

¹⁵ La noción de “rol social” supone la existencia de expectativas recíprocas entre las personas como parte del funcionamiento racional de una sociedad. Cada sujeto o grupo de sujetos no sólo desempeña un papel determinado sino que además espera de los otros un cierto desempeño.

¹⁶ Según Teresita de Barbieri, el malentendido frecuente de los discursos técnicos es tomar el concepto de género como si involucrara una manera más “académica” de referirse a las mujeres o bien, como si fuera otra manera de decir “sexo”. Así, cada vez se encuentran más cuadros estadísticos que sustituyen el vocablo “sexo” por “género”, lo cual conlleva un error conceptual.



sición a situaciones de riesgo—, aun cuando no sería veraz hablar de discriminaciones o restricciones en el goce de sus derechos por el hecho de ser varones.

En relación con la masculinidad podemos sostener que, al igual que la feminidad, supone al mismo tiempo: la participación en ciertos modelos de construcción de identidades y una determinada posición en la organización social signada por relaciones de poder entre los géneros.¹⁷ Y cada vez hay más estudios que abordan esta materia.

Así, la actual conceptualización del tema de género incluye a ambos sexos y centra su política en el análisis y la flexibilización de las relaciones jerárquicas, que pueden encontrarse en esferas interpersonales muy próximas, como la sexualidad y las familias, y en otras más amplias, como el mundo del trabajo, la comunidad y el ámbito del poder. Vale decir que no se restringen al mundo privado, sino que atraviesan las distintas esferas que las personas transitamos cotidianamente y en las que ponemos en acción (o en juego) nuestros derechos humanos.

b. El dinamismo de las relaciones de género

Como toda categoría cultural el género es dinámico. Es decir que tanto lo que se considera femenino y masculino en una cultura determinada como las modalidades de organización de la vida social a partir de ello se transforman continuamente.

Ahora bien, este dinamismo en las identidades y relaciones de género tiene al menos dos características que, aun cuando se interrelacionan, es importante distinguir: 1) las relaciones de género presentan variaciones que se entrecruzan con un abanico de dimensiones de análisis social (la clase social, la edad, la etnia o raza y la nacionalidad); y 2) focalizando la mirada en una misma sociedad, la transformación de las relaciones de género no se presentan de un modo parejo u homogéneo.

Con relación al primer punto, podemos decir que las relaciones de género presentan diferencias no sólo en distintas culturas y tiempos históricos sino también en distintas clases sociales, razas, etnias y nacionalidades. Además, asumen modalidades específicas a lo largo de las distintas edades y los ciclos de vida de las personas.

La importancia de esta observación radica en la necesidad de articular dimensiones de análisis para la mejor comprensión de los fenómenos sociales. Es frecuente escuchar que el problema de hoy en día no es el género sino la pobreza. Pero para quienes viven en situación de pobreza ¿es

¹⁷ En este tema sigo la postura de Robert Connell, frente a otras que evaden la cuestión del poder como constitutivo de masculinidades hegemónicas y de relaciones de género.



igual ser varón que ser mujer o existe una dificultad extra para ellas, en términos de sobrecarga de trabajo en el hogar y fuera del hogar y de menor desarrollo de autonomía, entre otras cosas?

En el contexto del continuo desarrollo de la teoría feminista y en medio de la crisis recesiva, endeudamiento externo y empobrecimiento de los países del sur durante la década de 1980, se enuncia con toda claridad la necesidad de articular el concepto de género con el de clase social.¹⁸

Podemos también preguntarnos como *intersecta* la edad y la etnia en este sentido. ¿Cuál será la situación comparativa de mujeres y hombres jóvenes pertenecientes a grupos indígenas que viven situaciones de discriminación por su pobreza y por su etnia?

Actualmente está comenzando a utilizarse la idea de “interseccionalidad” para entender estos fenómenos de modo articulado, tomando al género como una variable que debe utilizarse en cada uno de los contextos, por la sencilla razón de que permite un análisis más fino de cada situación particular.

En cuanto al segundo punto, vemos que el ritmo de cambio de las relaciones de género no es parejo ni se extiende en el conjunto de cada sociedad del mismo modo. Pueden producirse cambios en algunas dimensiones o en algunos grupos más tempranamente que en otros. Esto se observa cuando, por ejemplo, se confirma que las mujeres están alcanzando altos niveles educativos pero aún existen brechas entre sus ingresos y los de los hombres. O también, cuando percibimos a los hombres cada vez más comprometidos con su paternidad y con el crecimiento de sus hijos pero todavía no tan vinculados con la organización doméstica de sus familias. O bien cuando vemos que las mujeres de clase media van postergando el inicio de su maternidad en función de continuar sus estudios, mientras que en las mujeres pobres crece el porcentaje de embarazos durante la adolescencia.

Con esto, también queda señalado que las mujeres no constituyen un grupo homogéneo ni padecen las mismas discriminaciones en el goce de sus derechos, sino que existen significativas diferencias entre ellas, relacionadas con la clase social, la etnia, la nacionalidad y también con su edad. Los estudios más sociológicos realizados durante las dos últimas décadas sobre la masculinidad recuperan esta idea aplicándola a la heterogeneidad existente dentro del mundo de los hombres y de sus modelos de masculinidad, y utilizan el término en plural: masculinidades.¹⁹

Finalmente, es importante subrayar que señalar que la construcción de identidades y relaciones de género consiste en un proceso dinámico no equivale a decir que su modificación sea sencilla

¹⁸ Benería y Sen (1982), Naila Kabeer (1994), entre otras.

¹⁹ Véase Connell, Robert (1994). *Masculinities*.



o que dependa exclusivamente de voluntades individuales. Por el contrario, las razones de las transformaciones de las relaciones de género pueden tener múltiples puertas de entrada.

El aumento de los niveles educativos de las mujeres; la extensión del uso de métodos anticonceptivos; e incluso períodos de recesión y crisis económica en los que se incrementa el desempleo masculino y se incorpora (precariamente) mayor cantidad de mano de obra femenina, constituyen algunos de los motivos presentes durante las últimas décadas que han ido transformando las relaciones de género en algunos sectores de la Argentina y también en otros países de la región.

En este contexto de cambios continuos en las identidades y en las relaciones sociales, vale la pena recuperar las preguntas de la introducción y anotar, a modo de conclusión provisional, que tanto la clase social como el género constituyen algunos de los factores que especifican una cantidad de situaciones de las vidas de los adolescentes. Entre ellas, su capacidad de reclamar y gozar por el ejercicio de sus derechos como seres humanos.

3. Género y ciclo de vida: una mirada sobre la adolescencia

Aun cuando la construcción de los sujetos en términos del género comienza en el mismo instante en que padres y madres depositan expectativas diferenciales en un bebé niño o niña que se está gestando, la adolescencia constituye una etapa de la vida en la cual las identidades y las relaciones de género transforman sus significados para la persona y para su entorno.

Los cambios corporales que cobran lugar durante la pubertad y la adolescencia dejan improntas nada sutiles en la vida de las personas, particularmente, por estar cargados de significados que superan la propia densidad del cambio físico.

Se dice que las mujeres se “hacen señoritas” cuando tienen su primera menstruación y que los varones se “hacen hombres” cuando comienzan a tener relaciones sexuales. Cada una de estas referencias supone una serie de mandatos que profundizan las diferencias entre varones y mujeres, en dimensiones que se inscriben en sus cuerpos y a la vez exceden el terreno de sus experiencias de la sexualidad, de su propio cuerpo y de sus sentimientos. Nos referimos a aquellos mandatos que empujan a ellos y limitan a ellas en la conquista del mundo público y en el desarrollo de la autonomía personal y que, aunque no siempre son absorbidos de manera literal por las personas concretas, de algún modo filtran sus experiencias, sus modos de procesarlas y, en general, su forma de estar y apropiarse del mundo que los rodea.



¿Cómo han sido las imágenes que hemos recibido desde chicos sobre el ser mujer o ser varón en nuestra sociedad? ¿Qué mensajes fuimos tomando de la escuela, la familia y los medios de comunicación sobre lo que era “típicamente masculino o femenino” y su invariabilidad? Probablemente, nos indicaron que ser dulces y coquetas era “cosa de chicas” y que ser inquietos y racionales era “de chicos”? ¿Cuánto de esta construcción de imágenes aún portamos como si fuera una segunda piel?

En el punto anterior, se ha señalado que la cultura define, reproduce y comunica, a través de diversas instituciones sociales, modelos de género altamente marcados. Al hacerlo, busca legitimar estos modelos naturalizándolos, definiéndolos como “propios” del universo femenino o masculino y, a través de ello, se crean estereotipos que repercuten tanto en la constitución de los sujetos, como en la potencialidad de ejercer sus derechos plenamente.

Al ingresar en la adolescencia, ya se han atravesado las etapas de socialización de la infancia. Los y las adolescentes ya habrán recibido de sus padres, madres, docentes y otras personas cercanas, una cantidad de ideas sobre lo que hacen, pueden y deben hacer los varones o las mujeres. Ya han preguntado, cuestionado y/o asimilado aquellos énfasis sobre sus diferencias. Ya saben que se espera que un varón sea fuerte, inquieto, activo, inteligente, racional, que no llore y que enfrente desafíos. Saben que de una niña se espera que sea suave, dulce, menos activa, sensible, perceptiva, emotiva, prolija, coqueta y dispuesta a colaborar en las tareas del hogar.

Las niñas ya habrán recibido muñecas, juegos de maquillaje y ollitas para sus cumpleaños y los varones: portaaviones, juegos de ajedrez y pelotas de fútbol. Quizá, como excepción, hayan accedido a algo más “típico” del otro género o bien hayan tenido algunos juguetes o recursos neutrales en este sentido, pero en tales casos, ya son capaces de distinguir entre la norma y la excepción.

Además del contacto con los discursos hegemónicos sobre los modos de ser de los varones y las mujeres, al llegar a la adolescencia ya se ha tenido suficiente inmersión en sus prácticas concretas, es decir, en la organización de relaciones sociales signadas por el género en las distintas esferas de la vida social.

Por ejemplo, en el ámbito de las familias, es probable que el trabajo del día a día en el hogar haya sido responsabilidad de las madres u otras mujeres. Es probable también que se haya solicitado más ayuda doméstica a las niñas que a los varones. En situaciones de pobreza, quizá fueron los varones quienes se vieron empujados a dejar sus estudios para procurar algún ingreso monetario para sus hogares. Y pensando en las salidas, el juego y la diversión, seguramente los padres y madres hayan sido más permisivos con los hijos varones que con las mujeres.



A su vez, en la escuela, habrán tenido maestras mujeres en una arrasadora mayoría de casos y cuando aparecía algún varón sería para enseñarles educación física o, directamente, para dirigir el establecimiento. En el tránsito cotidiano por el mundo, habrán notado que existían trabajos prácticamente “reservados” para uno u otro sexo: *el* colectivo; *la* secretaria. Y a través de los medios de comunicación, seguramente hayan visto que el universo de la política está en su inmensa mayoría conformado por hombres.

Esas imágenes, esa unilateral definición de espacios y actividades para cada sexo, definen territorios y relaciones de género que ya están incorporadas y tal vez naturalizadas en la vida de un/a adolescente. Los/as adolescentes ya forman parte de un universo que produce y transmite expectativas diferenciales para hombres y mujeres, y que, en función de ello, no sólo selecciona distintos trabajos para ellos y ellas sino que también distribuye de manera diferencial sus recursos.

Esta distribución de recursos diferencial entre los géneros se refiere tanto a los recursos materiales (dinero, acceso a créditos, empleos o ¡el control remoto del televisor!) como a los simbólicos (la autonomía, la capacidad de formar juicios propios, el poder de decisión sobre la vida personal y sobre el entorno del cual formamos parte, entre otros).

Con este bagaje diferencial, comenzará una etapa en la cual la “salida al mundo” conlleva mandatos y riesgos que, en varias dimensiones, presentan particularidades de género, que además de definir parte de sus vidas en el tiempo presente, dejan huellas para sus trayectorias futuras.

En resumen, y recuperando lo revisado en los puntos anteriores de este texto, vemos que el paradigma de la igualdad de los derechos humanos es un desafío inconcluso, que debe construirse tomando en cuenta las particularidades de los sujetos. Hemos señalado también que un tipo de desigualdad muy extendido, aun con sus vaivenes en distintas culturas, es la de género. Y que tanto los derechos humanos como las identidades y relaciones de género son altamente dinámicos, como lo es cualquier producción humana y social.

En este último punto, nos hemos detenido en la mirada sobre la construcción de género en sujetos concretos que alcanzan la adolescencia en un momento de sus vidas, pero que aún seguirán desarrollándose y creciendo. Es importante reconocer ahora en qué esferas continúa habiendo situaciones que generan discriminación, y qué modalidades asumen teniendo en cuenta que las mismas pueden ser transformadas, siempre que se las tome con seriedad y se trabaje para cumplir los derechos de quienes viven situaciones de desigualdad.

Por tanto, la pregunta que queda es: ¿cuál es la situación efectiva de los derechos de los y las adolescentes en la Argentina actual, revisándolos a través del lente de género?



Para ello, volveremos a mirar algunos de los postulados de la CDN y la CEDAW, particularmente los referidos a los derechos que abordaremos (salud, educación, trabajo y participación), para luego revisar información secundaria disponible para estas cuatro dimensiones.

4. Situación de los derechos de los y las adolescentes en la Argentina

El análisis que sigue presentará información según algunas dimensiones clásicas en el diagnóstico social (salud, educación, trabajo, participación) que nos permiten profundizar en la temática. Se procurará identificar situaciones que afectan diferencialmente a hombres y a mujeres en función de su género y se buscará identificar asociaciones entre las dimensiones bajo análisis.

a. Salud

El artículo 6 de la CDN estipula que todo niño tiene el derecho intrínseco a la vida y que es responsabilidad de los estados garantizar en la máxima medida posible su supervivencia y desarrollo. La CEDAW hace referencia al derecho de la mujer, en igualdad de condiciones que el hombre a acceder a servicios de atención médica, incluso los que se refieren a la planificación de la familia (artículo 12). También estipula el derecho de la mujer a decidir libre y responsablemente el número de hijos y el intervalo entre los mismos, así como tener acceso a información, educación y todos los medios que le permitan ejercer estos derechos (artículo 16e).

El esfuerzo por garantizar la salud y la vida de los y las adolescentes presentará diferencias sustantivas respecto de las necesidades que se pueden presentar durante la infancia. Al llegar a la adolescencia, cambiaron los cuerpos y también cambiaron las imágenes de sí mismos/as, se han intensificado sus prácticas de relaciones sociales y en muchos casos se transforman también sus responsabilidades en las familias y la comunidad.

Encontramos problemas de salud que afectan principalmente a las mujeres —relacionados con embarazos y violencia sexual— y otros que afectan más a los varones —relacionados con accidentes y muertes violentas—, y todos ellos se vinculan con imágenes y relaciones de género encapsuladas en lo que se espera de unos y de otras.

Algunas cuestiones relacionadas con el embarazo en adolescentes

En primer lugar, vemos que anualmente son más de 105.000 las adolescentes de entre 10 y 19 años que dan a luz, según los datos del Ministerio de Salud. También vemos que el 14% de las más de 200 muertes que se producen anualmente por causas relacionadas con el embarazo o el parto (ya



sea por problemas de salud tratables o por efectos de abortos realizados en condiciones insalubres) corresponden a adolescentes.²⁰

Los embarazos en esta etapa tienen la doble particularidad de presentarse generalmente entre mujeres de niveles educativos bajos y de ser repetitivos. Como se sabe, este último hecho pone en riesgo no sólo la salud de la joven sino también la de su bebé, pues el riesgo de anemias y otros problemas de salud aumentan cuando no se respetan tiempos mínimos entre un embarazo y el siguiente (Gogna y cols., 1997).

En segundo término nos preguntamos ¿qué sabemos sobre los papás en estos casos? Algunos estudios mostraron que generalmente los embarazos de adolescentes mayores de 15 años son producto de relaciones entre pares pero, por el contrario, los que se presentan en niñas de entre 10 y 15 años tienen una alta probabilidad de haber sido causados por hombres mayores de 30 años.²¹

Esta información suele asociarse con casos de abuso sexual e incluso de incesto con consecuencias reproductivas,²² aunque es poco lo que se registra sobre este tema en los casos en que las niñas no quedan embarazadas o no hay marcas físicas suficientemente “contundentes” en el cuerpo de las niñas.²³

En tercer lugar, nos interesa conocer cómo se cuidan las/os adolescentes de los embarazos no deseados y del HIV/sida. En este punto, también se observan fuertes diferencias según las clases sociales.²⁴ Las adolescentes de clases bajas conocen menos métodos anticonceptivos que las de clase media y además los utilizan en menor medida en sus encuentros sexuales. Entre ellas, es más probable que el cuidado quede bajo su responsabilidad, mientras en la clase media la protección recae en ambos.

Ahora bien, las investigadoras Geldstein y Pantelides muestran que hay una fuerte relación entre “sostener imágenes de género tradicionales o modernas y la adopción de conductas de riesgo de embarazo no planeado”. Además, las mujeres que detentan estas “imágenes tradicionales” de género (más frecuentes entre las más pobres) probablemente evaden la negociación de preservativos durante el coito, por temor a ser estigmatizadas por sus compañeros. En actos de apariencia tan sutil como éste, se concentra un cúmulo de historia cultural que, lejos de ser liviana, dificulta fuertemente la toma de decisiones de cuidado del propio cuerpo por parte de las jóvenes mujeres.

²⁰ Todos estos datos presentan diferencias regionales y sociales altamente marcadas; la mayor proporción de embarazos y de muertes maternas se producen en las provincias más pobres del país.

²¹ Pantelides y Cerrutti (1992), citado en Correia (1998).

²² Gogna y otras (1997).

²³ La figura legal que se utiliza en los casos que llegan a los hospitales es la de “presunción de abuso sexual”.

²⁴ Seguiré los datos de Geldstein y Pantelides (2001). *Riesgo reproductivo en la adolescencia: desigualdad social y asimetría de género*. Buenos Aires, Cuadernos del UNICEF 8.



Por último, puede pensarse que el embarazo y la maternidad en edades tempranas en numerosos casos constituye una dificultad para la permanencia de las adolescentes en el sistema educativo y que, generalmente, representa una barrera para conseguir trabajo y para otras actividades relacionadas con la participación (social, cultural, política o deportiva) en la comunidad.

Masculinidades y salud

Muy lentamente, se ha incorporado en el campo de la investigación cualitativa el tema de la sexualidad, la salud reproductiva y la paternidad desde la perspectiva masculina.²⁵

Aun así, no se cuenta todavía en la Argentina con trabajos referidos a la paternidad en adolescentes, lo que aportaría a la discusión sobre el alcance de los llamados “nuevos modelos de masculinidad”.

En relación con la información identificada sobre las enfermedades y las causas de muerte, vemos que la mayoría de las muertes por causas relacionadas con agresiones, accidentes, traumatismos y lesiones autoinfligidas se produce entre los hombres, particularmente entre los jóvenes. En el año 1998, más de 4100 jóvenes de entre 15 y 24 años fallecieron por causas violentas, número que más que duplica al registro de mujeres fallecidas por igual motivo.²⁶

Al enfrentarnos con un dato tan contundente sobre las muertes de jóvenes varones en situaciones vinculadas con múltiples formas de violencia, nos encontramos en un escenario donde las identidades y relaciones de género también obtienen relevancia.

La expectativa de crianza de los hombres detenta fuertes dosis de valentía, fuerza, coraje, exposición al riesgo. Los signos inversos, ligados al temor, la suavidad, la ternura son percibidos como “debilidad” y, por lo tanto, como característica “femenina” que no suele estimularse en la construcción de masculinidades.

Al llevar este dato cultural sobre la construcción de identidades masculinas a una representación extrema, nos topamos con el protagonismo arrasador que los hombres detentan en escenas y escenarios de violencia. Ciertamente, sería errado sostener que esta violencia masculina se ejerce únicamente contra las mujeres. La violencia de género es una de las formas de violencia cruda y silenciosa que evidencia modelos jerárquicos entre los sexos. Pero la violencia pública también muestra que muchos hombres ejercen violencia contra otros hombres y, de algún modo, también contra sí mismos. Esto es lo que Michael Kaufman llama la “tríada de la violencia” (contra las mu-

²⁵ En Argentina, algunos de los/as autores/as que trabajaron estos temas son Kornblit y otras (1998); Villa (1998); Domínguez (1996).

²⁶ Ídem nota anterior.



jeros, contra otros hombres y contra sí mismos) y, según el autor canadiense, éste es el punto donde radica el dolor más secreto de los varones por portar una masculinidad fuertemente construida sobre la base del poder y el éxito.²⁷

b. Educación

La igualdad en la educación presenta dos ejes relacionados: el primero es el derecho de todas las personas al acceso y permanencia en el sistema educativo, el segundo, es el derecho a una educación que forme para el respeto de los derechos humanos y el ejercicio de sus libertades fundamentales. Estos principios están enunciados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (artículo 26) y ampliados en la CEDAW (artículo 10) y la CDN (artículos 28 y 29), en cada caso se especifican las particularidades en función del género y el ciclo vital.²⁸

Con relación al primero de estos ejes —el acceso y permanencia—, la Argentina presenta mejores logros en cuanto al acceso equitativo de niños/as y adolescentes en el sistema escolar que en relación con su permanencia. Los datos de escolaridad muestran niveles similares para niñas y niños, superando el 95% en ambos casos. Sin embargo, estos niveles descienden notablemente en el nivel medio, con importantes diferencias en la deserción escolar de los adolescentes que viven en medios rurales y/o en hogares con menores niveles de ingresos económicos.²⁹

Entre los varones de 13 a 17 años, la deserción es algo mayor que entre las mujeres. La hipótesis más frecuente es que la deserción escolar se relaciona con el ingreso al mercado de trabajo.

Entre las mujeres, hay un alto porcentaje de adolescentes que no estudian ni trabajan, también con más presencia entre las más pobres, donde tal vez se inscriban las adolescentes embarazadas o jóvenes madres, quienes a pesar de no ser explícitamente separadas del sistema educativo, probablemente no accedan a las facilidades necesarias, por ejemplo, en relación con guarderías para el cuidado de sus hijos, que les permitan disponer del tiempo para continuar con sus estudios.

Sin duda, el desafío de la permanencia de los adolescentes en el sistema educativo sigue siendo un tema prioritario de atención en la Argentina. Pero también, hay un largo camino por recorrer en términos de mejoramiento de la calidad de la educación, la cualificación de la escuela como espacio de participación y construcción de ciudadanía para varones y mujeres y la promoción de la igualdad de derechos y la no discriminación a partir del ámbito escolar.

²⁷ Véase Kaufman, Michael (1989). "Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres", en León y otras (comp.), *Género e identidad. Ensayos sobre lo masculino y lo femenino*, Bogotá, Tercer Mundo Editores.

²⁸ Para una descripción más exhaustiva sobre el tratamiento de la educación y la igualdad en los instrumentos de derechos humanos, véase Faur (2001), "Género y Derechos Humanos: el papel de la Educación", ponencia presentada en las Jornadas "Creciendo en Igualdad", organizadas por INADI/UNICEF. La Plata.

²⁹ INDEC-UNICEF (2000). *Situación de las Mujeres en la Argentina*, Buenos Aires.



Educar para la igualdad supone un importante esfuerzo para superar los estereotipos no sólo de género sino también aquellos que perpetúan la discriminación xenófoba y/o racista. Supone revisar tanto la currícula como las pedagogías educativas y promover los derechos humanos mediante la articulación de varios ejes: a) la ciudadanía a través de la participación activa de los niños, niñas y adolescentes, b) la formación para la vida familiar, c) la formación para una cultura de paz y d) la formación para la salud y la reproducción.

c. Trabajo

La CDN establece que los niños y niñas tienen derecho a estar protegidos “contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación” (artículo 32). La CEDAW reconoce el derecho al trabajo en igualdad de condiciones entre mujeres y hombres, aunque alerta sobre la necesidad de protección de la salud y la reproducción en los arreglos laborales de las mujeres (artículo 11).

En la Argentina, la edad mínima permitida para trabajar está fijada en 14 años. Durante la adolescencia, en muchos casos comienza la transición entre el mundo del estudio y el trabajo, y esta transición presenta algunas particularidades tanto de clase como de género.

La tradicional división del trabajo por sexo, según la cual a las mujeres se les asignan las actividades domésticas y el cuidado de niños pequeños y a los varones la responsabilidad de proveer los ingresos económicos estaba vigente en el trabajo que realizaban niños y niñas hace menos de una década.³⁰

Pensando en la infancia de las mujeres, la información permite deducir que aun cuando estén presentes en las instituciones educativas y tengan un futuro asociado con la incorporación al mundo del trabajo, su socialización sigue respondiendo a pautas culturales según las cuales el mundo doméstico es su responsabilidad casi exclusiva.

Tal como sucedió durante décadas con el trabajo doméstico de las mujeres adultas, aquel que realizan las niñas y adolescentes en sus hogares es muy difícil de captar por las estadísticas oficiales, por lo que rara vez sale del cono de la invisibilidad característico de este tipo de actividad, independientemente de la cantidad de horas que se le dediquen.

Observando la información del INDEC sobre el trabajo de adolescentes urbanos, se evidencia que la primera opción que sigue en orden de importancia a la “escolaridad no económicamente activa” en jóvenes de 17 años difiere según se trate de varones o de mujeres. Entre ellos, es más frecuente en-

³⁰ Datos sobre trabajo infantil en Feldman (1997). *Los niños que trabajan*, Cuaderno de UNICEF. Un análisis de género de estos datos en: Faur (2000), *Mapa estratégico del Área Mujer y Equidad de Género*, UNICEF Documento de Trabajo 1.



contrar trabajadores que no estudian (casi una cuarta parte del total de varones de 17 años). Entre ellas, la segunda alternativa se concentra en quienes no estudian ni se encuentran trabajando o buscando trabajo según la definición de la encuesta (cerca de la quinta parte del total de mujeres de 17 años). Probablemente, en esta información se contienen casos de jóvenes embarazadas que abandonan sus estudios o bien de jóvenes que tienen responsabilidades domésticas en cuanto al cuidado de hermanos menores o sus propios hijos y que esta misma situación les dificulta el acceso al empleo.

d. Participación

Cuando la CDN enuncia el derecho de los niños, niñas y adolescentes a participar en todos los asuntos que afectan sus vidas (artículo 12), señala una dimensión fundacional para la construcción de ciudadanía desde las etapas más tempranas y, por ende, para el posterior acceso de las mujeres y hombres en condiciones de igualdad a participar en la esfera política (CEDAW, artículo 7).

Para ello, es necesario fortalecer la capacidad de niñas/os y adolescentes para aportar su mirada y su voz en las distintas situaciones que enmarcan su cotidianidad. Esto genera un diálogo continuo entre los sujetos y su entorno y permite construir y/o consolidar liderazgos que, con el tiempo, pueden facilitar el cumplimiento de los otros derechos humanos.

Dicho de otro modo, el derecho a participar en igualdad de condiciones engloba buena parte del ejercicio de los otros derechos y de la construcción misma de la igualdad, entendida como equiparación de diferencias. Teóricamente, es en este espacio —simbólico— donde se nivelan las voces de hombres y mujeres, de ricos y de pobres y se negocia la orientación que se le dará a los recursos —humanos, institucionales, financieros— de los que dispone una sociedad.

Por eso, las políticas de Estado que pretendan fortalecer la democracia, haciendo cumplir los derechos de sus ciudadanos/as desde la infancia, tendrán que orientarse no sólo a mejorar *la oferta de servicios básicos* sino también a *fortalecer a la población de todas las edades, sexos, etnias y clases sociales* en el conocimiento y defensa de sus derechos y en la participación en procesos de toma de decisiones.

Ahora bien, es evidente que la construcción de liderazgo supone para los sujetos una sana apropiación del espacio, del cuerpo y de la palabra. Estudios académicos han permitido reconocer cuán difícil es para las mujeres esto que parece tan simple, y un creciente número de investigaciones sobre jóvenes que viven en situaciones de pobreza en los Andes argentinos y en áreas metropolitanas del Brasil, muestran que aún existen situaciones altamente diferenciales en las oportunidades de participación de varones y mujeres.³¹

31 Pueden verse los estudios de Burdick (1993), en Brasil y de Claudia Lozano (2001), para los Andes.



Hemos mencionado como ejemplo casi “privado” el del cuidado de la sexualidad y la reproducción, y el pudor de las adolescentes a negociar el uso de preservativo con sus compañeros. Podemos destacar otros desniveles que se producen en términos de autonomía y autoestima entre los y las adolescentes en función de su género, con efectos en el ejercicio de sus derechos en el espacio “público”.

Por ejemplo, se puede imaginar que aquellos que tengan mayores estímulos para el desarrollo de su capacidad corporal (a través de la práctica de deportes) o aquellos cuya palabra sea escuchada y tenida en cuenta (en sus familias, en foros estudiantiles o comunitarios), probablemente tendrán el camino de la participación facilitado en mayor medida.

Seguramente los procesos de apropiación del cuerpo, de la palabra y del espacio pueden fortalecerse si se apoyan enfáticamente durante la adolescencia. Sin embargo, para que las mujeres, especialmente las de sectores pobres, desarrollen capacidades de decisión desde jóvenes, será necesario establecer objetivos precisos en este aspecto, pues la sobrecarga de domesticidad y altruismo que se construye en el discurso y en las prácticas sociales, condiciona de algún modo la construcción de liderazgo.

En suma, los programas y proyectos que busquen alentar la participación de “los adolescentes” deberán tener en cuenta estas particularidades de género y de clase. El trabajo deberá orientarse a fortalecer el liderazgo de las mujeres más pobres, procurando progresivamente superar el riesgo de que ellas participen *menos* que los varones o de que se incorporen en los *niveles inferiores* o menos valorizados dentro de los movimientos comunitarios.

Para ello, es importante trabajar en dos vías simultáneas: con las mujeres, para fortalecer su confianza, su capacidad de autonomía y de decisión, y con los varones, para revisar la lógica imperante en las esferas de participación comunitaria y así generar espacios en los que chicos y chicas se involucren activa y equitativamente en los asuntos de sus escuelas, sus familias y también en sus comunidades.

Conclusiones

Al iniciar este artículo, nos preguntábamos sobre cuáles son los denominadores comunes y cuáles las particularidades encontradas en el universo de los/as adolescentes. A partir de esa pregunta, identificamos ejes de posibles desigualdades en el ejercicio de los derechos humanos de los adolescentes, básicamente en relación con su pertenencia de género, pero también entrecruzados con la clase social.



El marco que orientó el trabajo fue el de los derechos humanos, dentro del cual se desarrolló una visión de género que facilitó la comprensión de asimetrías encontradas entre los hombres y las mujeres. Para ello, se propuso *la articulación de las Convenciones que buscan la protección integral de los derechos de los/as niños/a y adolescentes (la CDN) y los de las mujeres (la CEDAW)*.

Se presentaron algunas características del marco de los derechos humanos. Entre ellos, se destacó la noción de igualdad tomada como horizonte en el cual se nivelan las diferencias y que requiere de acciones específicas para su concreción, y el alto grado de dinamismo de los derechos, cuyas formulaciones buscan ampliar cada vez más el piso mínimo considerado como imprescindible para la dignidad humana.

Posteriormente, se abordaron algunas precisiones sobre el concepto de género, que alude a la construcción cultural, histórica y social de las características definidas como propias de lo femenino o de lo masculino en un tiempo y en una cultura determinada, y que, a partir de ello, define también identidades y relaciones sociales altamente marcadas por este sesgo. Se presentó parte de la historia de investigaciones que dieron origen al uso de este término y, finalmente, se relacionó esta mirada con el ciclo de vida humano, enfatizando en la mirada de los/as adolescentes.

Finalmente, se analizaron las particularidades de género en el goce de derechos durante la adolescencia en cuatro dimensiones específicas: la salud, la educación, el trabajo y la participación, procurando destacar tanto algunas situaciones que afectan no sólo a las mujeres sino también a los varones, en función de tipos de feminidad y masculinidad que pueden ser perjudiciales para ambos. Sin embargo, se observaron algunas situaciones en las cuales persisten situaciones de discriminación contra las mujeres y sobre las que debe trabajarse.

En síntesis, el marco de los derechos humanos nos ofrece un paradigma ético y normativo pero también una herramienta que nos permite reconocer zonas grises (o rojas) en las cuales debemos enfocar nuestra mirada para el logro de la dignidad humana en condiciones de igualdad. Para ello, es posible leer y promover *conjuntamente* los tratados que han sido aprobados por la comunidad internacional y ratificados por el propio país. Esta articulación nos ayudará a afinar nuestra mirada y nuestra acción para promover y proteger los derechos de grupos poblacionales específicos (como los/as adolescentes) y, al mismo tiempo, hacer camino en la construcción de la igualdad.

Este módulo fue realizado para Unicef en febrero de 2005

Módulo 3

55

Los jóvenes y el cuerpo

Aída Dinerstein*

* Psicoanalista. Docente y supervisora clínica de niños y adolescentes en instituciones hospitalarias de la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires. Colaboró Beatriz Taber, consultora de Unicef - Oficina de Argentina.



Introducción

En el ser humano no hay nada que sea natural. Ni siquiera eso que podría parecer, a simple vista, como dado casi exclusivamente por obra de lo biológico: el cuerpo. Podría pensarse, desde cierto punto de vista, que el cuerpo está conformado por un conjunto de células que se constituyen en órganos, o desde otra perspectiva, como una serie de funciones físico-químicas. Y que bastaría con estas concepciones del cuerpo para entender su constitución y su funcionamiento. Sin embargo ya es de total aceptación, aun para el enfoque médico y/o biológico, que no pueden desconsiderarse —ni siquiera para cuestiones que hacen al cuerpo en su aspecto aparentemente más “natural”— los factores y las influencias comúnmente llamados “del medio ambiente”. Es evidente que la dimensión anatómica y funcional debe tenerse en cuenta, pero no lo es menos que este solo enfoque resulta insuficiente para entender cómo es que el *infans* humano se hace de un cuerpo, cómo es que el cachorro humano llega a anudar su sensación de mismidad, su conciencia de ser, al hecho de habitar un cuerpo singular. El ser humano habita un mundo de lenguaje y es este hecho, el hecho de que el ser humano sea poseedor de una herramienta que lo hace único entre los seres que habitan el planeta, la herramienta de la palabra, lo que lo diferencia radicalmente de todo otro ser viviente. Es por su lugar primordial por lo que el lenguaje se distingue como el principal factor a tener en cuenta en esto que, algo genéricamente, se nombra como “medio ambiente”.

La construcción del cuerpo

El instinto, esa dotación con la que llega al mundo cualquier cachorro animal, en el ser humano está puesto en cuestión. Y la razón de esta puesta en cuestión la encontramos en que el cachorro humano es aquel que nace en estado de mayor desvalimiento, ya que su bagaje biológico al momento del nacimiento no garantiza, por sí sólo, la posibilidad de su supervivencia ni de su desarrollo. Tales supervivencia, crecimiento y desarrollo manifiestan una absoluta dependencia de otros seres humanos que sean capaces de responder a dichas necesidades supliendo el desvalimiento en que el humano llega al mundo. Sin embargo, desde el punto de vista del cuerpo ni siquiera alcanza con pensarlo en términos de un conjunto de necesidades que deben satisfacerse. Ya que aun las funciones más primarias y vitales, como el comer, el defecar, el dormir e incluso el respirar, pueden verse perturbadas por factores que no son de orden orgánico. Entre estos factores resaltan, como de máxima importancia, la calidad de los vínculos y relaciones con los otros humanos significativos con que entra en contacto el sujeto, en particular durante los primeros tiempos de su existencia en que, como señalábamos más arriba, la dependencia es extrema. Extrema hasta el punto de que las posibilidades de un desarrollo normal no dejan de estar en relación con cómo se conecten, con el niño, estos otros seres humanos significativos; en particular, la madre. Para que esta conexión sea *posibilitadora* de desarrollo y crecimiento no alcanzará, entonces, con que las necesidades corporales y



vitales sean satisfechas. Importa también que el niño sea amado y cuidado, que sea tratado con ternura y, por sobre todas las cosas, que sea reconocido, aun desde pequeño, como siendo otra persona, separada y diferente de quienes le han dado la vida. Importa además que, desde pequeño, el niño habite un mundo compuesto por otras personas, por objetos pero también, y esto es de vital importancia, por palabras. Palabras que tienen una función constituyente porque van significando los objetos del mundo así como las sensaciones, muchas veces confusas y caóticas, que son señales, indicios de lo corporal para el yo del niño que está en vías de constituirse. El cuerpo sólo se constituirá en un cuerpo organizado si existen palabras que ayuden a que se configure esta organización, ya que las palabras, al nombrar, ordenan el mundo en tanto sirven de separación, a la vez que de intermediación, entre el yo y el mundo: separan e intermedian al niño respecto de sí mismo, respecto del cuerpo a cuerpo con los otros, así como del cuerpo a cuerpo con los objetos. Es también porque hay lenguaje y hay palabras que las coordenadas espacio-temporales posibilitan que se ordene un cuerpo en un mundo aprehensible en tanto puede ser entendido. Las nociones de “aquí” y “allá”, los conceptos de “antes” y de “después” —connotando aquéllas la distancia entre los cuerpos, significando éstos las diferencias en relación con el tiempo— son posibles de ser adquiridos en virtud de las incidencias de las oposiciones que se legan con la transmisión de cada lengua. Esto es algo que se va adquiriendo progresivamente a partir de la maduración pero también de la apropiación —no sólo de la recepción pasiva— de las herramientas simbólicas, esto es, de la capacidad del niño no solamente de *ser hablado* sino de la utilización, por su parte, del lenguaje y la palabra para expresar, en forma activa, sus sensaciones, sus pensamientos y sus deseos. Es necesario agregar que, para que una madre o quien cumple esa función sea capaz de transmitir esto al niño, ella (la madre o su sustituto) debe, asimismo, estar referida a lo que se denomina *función paterna*. Esto quiere decir que debe haber algún otro que funcione como terceridad (en nuestra organización familiar este lugar suele estar ocupado por el padre), una terceridad que tiene por función acotar el cuerpo a cuerpo con la madre y el encierro —siempre angustioso— que implica quedar tomado, en exclusividad, por el universo materno. Es importante, a su vez, tener en cuenta que cuando decimos *padre* no nos estamos refiriendo a la función del genitor. *Padre* es, por sobre todas las cosas, aquel que opera, para el sujeto, como representante de la ley de la cultura y de lo simbólico. Padre y genitor pueden coincidir (como es el caso en que el progenitor masculino cumple con esta función ordenadora) o no. Hay progenitores que no cumplen con la función, por ausencia o por defecto pero, para que el destino sea el normal, alcanza con que sea cumplida por algún, o algunos otros, esto es, que la madre no sea el único referente para el niño.

El esquema corporal y la imagen del cuerpo

Es de suma importancia que el niño pueda diferenciar la construcción que va haciendo de su “sí mismo” del hecho de tener un cuerpo. Esto se comprende si se acepta que, en relación con



el cuerpo, es necesario diferenciar dos dimensiones. Dado que una cosa es lo que llamamos *esquema corporal*, designando mediante este término lo que especifica al individuo como perteneciente a la especie, y otra lo que denominamos *imagen del cuerpo*. El *esquema corporal*, en principio, es el mismo para todos los individuos, siendo, por lo tanto, genérico. La *imagen del cuerpo*, en cambio, es singular, propia de cada uno, ligada al sujeto y a su historia. Como el término *imagen* ya lo sugiere, implica la representación (fundamentalmente inconsciente) que cada sujeto se hace del cuerpo en que se soporta y asienta su identidad. Esta imagen o representación del cuerpo propio conoce distintos tiempos de constitución hasta quedar, de manera inconsciente y a partir de cierto momento de la historia del sujeto, ligada al nombre propio. Asiento ineludible, a su vez, de la *identidad*.

La *imagen del cuerpo* puede pensarse entonces como la síntesis viva de las experiencias emocionales. Es en ese sentido que, de haber perturbaciones serias en las experiencias emocionales, la *imagen del cuerpo* puede verse gravemente afectada.

La infancia como determinante en relación con las etapas posteriores

Hasta el momento, nuestra exposición ha estado dedicada a una conceptualización general respecto a lo que consideramos cuerpo y hemos hecho particular hincapié en los primeros tiempos, instituyentes de la constitución del sujeto humano respecto de su relación con el cuerpo propio. Esta insistencia encuentra su razón en que consideramos a este tiempo de la infancia como determinante para lo que seguirá, así como entendemos que sólo podrá comprenderse la relación que los adolescentes o jóvenes tienen con las cuestiones que les plantean sus cuerpos si comprendemos cómo el cuerpo se construye en la infancia en relación con un complejo mundo de intercambios simbólicos y afectivos. Por otra parte, los primeros tiempos juveniles, en particular los tiempos de la pubertad —más adelante veremos por qué—, constituyen una época de la vida en la que se reactualizan y reeditan algunas de las cuestiones cruciales que se han puesto en juego en la primera infancia. Claro que esta reactualización y reedición no implican una repetición de lo mismo ya que, a esa altura de la vida, se presentan posibilidades y desafíos, de orden biológico así como de carácter simbólico, de los que el niño está excluido. O sea: algunos de los conflictos infantiles, acallados durante la época de la niñez (diferenciamos primera infancia, hasta alrededor de los 5 o 6 años, de niñez, que coincide *grosso modo* con la escolaridad primaria), se actualizan, pero esta vez con nuevas exigencias en virtud de que las posibilidades, ahora, se ven ampliadas. Y así como los primeros años de vida son años en los que el niño se confronta con el enorme trabajo psíquico que implica pasar de ser un bebé absolutamente dependiente de los recursos que le proveen los adultos encargados de su crianza para convertirse en un niño que goza de cierta independencia, así también es necesario pensar la adolescencia como un período que de-



manda un gran trabajo psíquico, un gran esfuerzo para el sujeto que está atravesando esa etapa de la vida. Lo que explica muchas de las dificultades con las que se enfrentan los jóvenes, así como los adultos que están en relación con estos sujetos juveniles.

El papel de los otros en la construcción de la imagen corporal

Antes de continuar adentrándonos en el tema, nos gustaría dejar sentado un aspecto que entendemos es crucial para comprender lo que se pone en juego en todo accionar humano. Más arriba señalamos la importancia de la dependencia del *infans* respecto de otros seres humanos para su normal constitución y desarrollo. Acentuamos, además, que no alcanzaba con que sus necesidades se vieran satisfechas sino que era fundamental que estos otros lo reconocieran como un ser humano autónomo, reconociendo además otras exigencias, para su normativización física y psíquica, que no son del orden de la necesidad biológica. Estas exigencias —de cuidado, de amor y ternura, de reconocimiento— son extremas en los tiempos de constitución, por lo que es esperable que el humano vaya adquiriendo, con el crecimiento, un grado cada vez mayor de independencia y autonomía, no sólo en cuanto al desempeño físico sino también afectivo. Sostenerse en los propios pies, en sentido tanto literal como metafórico.

Sin embargo, algo del orden de una necesidad —sería más adecuado decir deseo— de reconocimiento se juega siempre, a lo largo de toda la vida y para todos los sujetos. Sobre todo en relación con quienes son objeto de elección amorosa (que no se restringe a la esfera de lo erótico) y/o de elección sexual por parte del sujeto.

Lo que primero se escenifica en el ámbito de lo familiar será luego desplazado a otras relaciones significativas, sirviendo la que se establece con los padres de modelo sobre el que se conformarán las posteriores relaciones asimétricas, por ejemplo, la de los niños o jóvenes con los educadores, o las de cualquier persona respecto de quien ocupe lugares de liderazgo. Por su parte, la relación con los pares se organiza según el modelo de lo fraterno, siendo la rivalidad, los celos y cierta tensión agresiva propios de todo vínculo o lazo social entre iguales. Este deseo de reconocimiento puede ponerse en juego en torno a diferentes aspectos de la persona pero, en el marco del tema que nos ocupa, importa considerar en particular el hecho de que afecta al cuerpo en la medida en que éste se constituye también como un *precipitado* de lo que el sujeto recibe de los otros. El sujeto recibe indicios de cómo es visto y cómo es escuchado, indicios que pasarán a formar parte de la configuración de su *imagen corporal*. La manera como cada quien siente su cuerpo, la imagen que de él construye, revelan una complejísima red de relaciones de amor y odio, la mayor parte de las veces desconocida para el propio sujeto.



Es así que una joven bellísima puede estar afectada de una inhibición a salir, mostrarse y dejarse ver si resulta que se siente horrible o gordísima, sensación que suele encontrar su causa en modalidades vinculares primarias que, muchas veces, no son conscientes. Estas imágenes inconscientes también pueden estar determinando la conducta contraria, ya que el exhibicionismo y el desparpajo propio de algunas adolescentes muchas veces es el resultado de una dolorosa sensación de inadecuación e inferioridad corporal. Para un joven varón podríamos imaginar el caso de una dificultad, por ejemplo, para hablar en público, si resultara que tiene de su voz una imagen “poco varonil”.

La diferencia de los sexos

Nótese que en estos ejemplos paradigmáticos hemos elegido la *mirada* cuando se trata de una mujer, en tanto hemos ejemplificado con la *voz* para el caso de un varón. Esta elección no es ni caprichosa ni azarosa, ya que nos interesa transmitir que la diferencia sexual, que se actualiza en los primeros años de la juventud y que tiñe los vínculos de los adolescentes con una impronta novedosa, inclina esta diferencia en el sentido de la prevalencia de la *mirada* en relación con los sujetos femeninos en tanto, tratándose de sujetos masculinos, es la *voz* la que tiene un papel de mayor relevancia. (Estamos señalando tendencias en función de la diferencia de los sexos. Por supuesto no están excluidas todo tipo de combinaciones posibles. En la actualidad, la cultura de la imagen, sobre todo visual, que habitamos y que nos habita facilita que ahora los varones se preocupen mucho más por su apariencia, por cómo están vestidos, por si son o no observados por las chicas. En ese mismo sentido, señalando los efectos que sobre el cuerpo tienen los ideales de una época, cabe destacar que los ideales de “femineidad” y de “masculinidad” han cambiado mucho en los últimos años.)

Los cambios en la pubertad

La impronta dada por la actualización de la problemática en relación con la diferencia de los sexos es una de las cuestiones cruciales a las que se enfrenta el joven. Desafío novedoso ya que, sólo una vez que se ha atravesado la pubertad, se presenta la posibilidad real de la relación sexual. Esta posibilidad está dada por los cambios corporales, la menarca en las niñas, la eyaculación en los varones, además de la aparición de los caracteres sexuales secundarios. Son cambios en el cuerpo que implicarán, siempre, modificaciones en la *imagen corporal*.

Una niña pequeña podrá ser muy seductora y coquetear jugando a ser una mamá. Un varoncito podrá desarrollar un juego en el que se identifica al héroe admirado (también por las niñas).



Pero son sólo esto: juegos. A partir del pasaje por la pubertad los juegos toman otro carácter. No es que la dimensión lúdica desaparezca del accionar humano; mucho menos tratándose de la sexualidad. La relación entre los sexos, la seducción, el deseo y el amor, para ser posibilitadores de un encuentro que no se vea frustrado por la angustia, siempre deberán tener algo de juego. Pero cuando la posibilidad real del encuentro sexual está dada, cuando, además, la práctica de la sexualidad puede implicar la procreación, esta dimensión lúdica toma un carácter muy diferente al que ha tenido hasta aquel momento, en los tiempos de la infancia. A la angustia propia que supone el encuentro con el *partenaire* —¿sabré cómo hacerlo bien?, ¿le gustaré?, ¿y si a mí no me gusta?, ¿podré?— se agregan los temores reales y las fantasías imaginarias de las consecuencias indeseadas del encuentro: los riesgos de embarazo y de contagio de enfermedades de transmisión sexual.

La angustia en la adolescencia. La angustia y el cuerpo

Esto explica en buena medida el carácter angustioso de los adolescentes. La sexualidad humana, el deseo y el amor siempre se presentan en una relación bastante próxima a la angustia. Y si esto es verdad para todos, es más acentuado en los tiempos en que recién se están probando los recursos con que cada quien cuenta para comenzar a vincularse con el *partenaire* sexual.

Nombramos la *angustia* como un sentimiento privilegiado por varias razones. La primera de ellas es que tiene un valor particular, ya que está en el fundamento de la presentación de los síntomas: miedos y temores de diverso tipo, rituales, conductas de rechazo o asco entre los que destacamos, por la pregnancia que está tomando en el medio —y en los medios—, todos los trastornos relativos a la alimentación. También guarda relación con las inhibiciones psíquicas, que se caracterizan por implicar una supresión o una disminución del ejercicio de una función del yo: como ocurre con la sexualidad, por ejemplo, en la impotencia o la frigidez; la inhibición de la curiosidad, que trae aparejada trastornos en el aprendizaje y el desempeño escolar; o una inhibición de la motilidad, que puede presentarse como desinterés o abulia. En todos estos síntomas y también en las inhibiciones, de manera más explícita algunas veces, de manera menos explícita otras, el cuerpo siempre está afectado.

La segunda razón es que la angustia no siempre se presenta como sensación o afecto, sino que puede ser objeto de muchas transformaciones (su transformación en síntomas e inhibiciones es lo que explicamos más arriba). De estas transformaciones nos importa destacar, para este trabajo, su derivación somática, siendo que la angustia se presenta, en estos casos, como enfermedades o disfunciones corporales: desde diarreas o, al revés, constipación, hasta problemas respiratorios, enfermedades de la piel, cefaleas, migrañas, etcétera.



Por último, cuando la angustia se presenta como tal, siempre va acompañada de un correlato corporal, sea un dolor en el pecho, taquicardia, o cierta sensación de que falta la respiración. Los ahora llamados “ataques de pánico” no son sino los mismos intensos y agudos ataques de angustia descriptos hace ya más de cien años en la bibliografía científica: una *angustia* excesiva que no logra derivación ni transformación en un síntoma psíquico, que revela una falla en el sentido de que los recursos simbólicos (la posibilidad de poner en palabras así como de construir fantasías) intermedien haciendo de pantalla a una presencia de lo corporal que se vuelve inquietante y desorganizadora para quien la padece.

La adolescencia como pasaje

La adolescencia puede ser descripta como un *pasaje*. Entre el niño que juega y el adulto que trabaja el joven está en un *tiempo de ensayo*. Esto explica el comportamiento paradójico de los jóvenes, sus aparentes contradicciones. Es esta necesidad de *ensayar* lo que explica la frecuencia con que los jóvenes se encuentran en situaciones de riesgo: quieren probar sus posibilidades, intentan conocer qué se siente cuando se toma alcohol o se consume droga. Es interesante constatar que la actitud y la valoración de los jóvenes hacia el alcohol y la droga no es la misma. En el documento publicado por UNICEF “¿Qué piensan los jóvenes al respecto de la familia, escuela, sociedad, sus pares, sida, violencia y adicciones?”¹, basado en testimonios de los mismos jóvenes, encontramos que éstos valoran de manera muy diferente estos dos tipos de sustancias. La ingesta de alcohol está menos censurada, casi se podría decir que no está censurada por parte de ellos ya que se la asocia a estados de bienestar, al ocio y al tiempo libre. Para la percepción de los pares, si un o una joven se niegan a la ingesta de alcohol “es que les pasa algo”, ya que, para ellos, el tomar forma parte de “estar bien”. Con la droga, la percepción es completamente otra: “si alguien se droga es que está mal, algo le pasa”. La adicción a drogas es percibida como más riesgosa y atribuida a situaciones de malestar y desequilibrio, lo que no sucede respecto del consumo de alcohol al que se concibe como un hábito de comportamiento aceptable y aceptado.

Para los adultos que están en contacto con jóvenes, sea por sus relaciones personales, sea porque sus actividades se despliegan cerca de ellos, es de suma importancia considerar la necesidad de desarticular una relación que, en el imaginario social, se presenta articulada: la relación juventud/adicción. Ser joven no implica, necesariamente, ser adicto, aunque los jóvenes se muestren más dispuestos a probar sustancias narcotizantes. Muchos, la mayoría, hacen sólo eso: prueban. Por otra parte, dado el caso de que efectivamente un joven padezca una adicción, ésta no encuentra su causa ni su determinación en la juventud del sujeto. La adicción es una manera de responder a las dificultades de la vida que, para darse, debe encontrar cierto terreno fértil, disponible. Y si bien no todos los sujetos que padecen una adicción tienen la misma estructura de personalidad,

¹ Taber, B. y A. Zandperl, “¿Qué piensan los jóvenes?”, en *Cuadernos del UNICEF* No. 9, Bs.As., 2001.



sí es cierto que este tipo de padecimientos indican cierta labilidad psíquica, una falta de disponibilidad de otros recursos, más creativos y menos autodestructivos, que mitiguen el malestar propio del vivir.

Modalidad de los actos en la adolescencia

Decíamos antes que los jóvenes están probando los límites de sus potencialidades físicas e intelectuales. Lo que en la infancia fue fantaseado y escenificado en el juego, ahora es necesario y factible de ser actuado en el mundo real. Sin embargo, algunas veces, el joven se ve precipitado a llevar a cabo actos sin contar todavía con los recursos necesarios; sin tener ni darse el tiempo para que sus actos sean inscriptos en circuitos simbólicos.

Los actos, para estar verdaderamente inscriptos a nivel simbólico, suponen un tiempo de preparación. Una espera. Algo que, a menudo, la exigencia pulsional/corporal no soporta. La angustia, a su vez, también se presenta muchas veces con la exigencia de una resolución inmediata, conmina al sujeto a actuar. No puede hacerse de esto una generalización, pero sí es una condición a tener en cuenta ya que algunos accidentes, situaciones de violencia, compromisos precoces en la maternidad (o la paternidad), incluso tentativas de suicidio, tienen la estructura de ser “puestas en escena”, formas de mostración de la angustia y el sufrimiento.

El joven que vive con su familia está haciendo el trabajo que implica salir de la *endogamia* familiar (cosa que ya viene *probando* desde la infancia, con la escolaridad) hacia la *exogamia*: una circulación de su persona y su cuerpo en espacios y lugares más *secundarizados*, en los que necesita ejercitar cómo hacer tanto con su persona como con su cuerpo sin la tutela parental, o sus sucedáneos. (En el caso de los jóvenes institucionalizados, puede suceder que las autoridades de la institución representen, para ellos, a los padres.)

Endogamia y *exogamia* son conceptos específicos de la etnología y la sociología. Estas disciplinas nombran como *endogamia* a la forma de organización social de algunos pueblos que consiste en aceptar uniones matrimoniales solamente entre los miembros de un mismo grupo social. La *exogamia*, por el contrario, es la forma de organización en la que rige la obligación impuesta a los miembros de un grupo social de casarse con otro de un grupo distinto al suyo. Según el grupo de que se trate, la *exogamia* puede ser local y tribal o de clase. El prefijo “endo” significa “dentro”; y su opuesto “exo”, “afuera”. Por extensión, estos términos se utilizan significando, el primero, *endogamia*, las relaciones dentro del mundo cerrado de lo familiar, en tanto *exogamia* mienta las relaciones fuera del ámbito familiar: escuela, grupos de pares sin confraternidad sanguínea, relaciones de tipo laborales y todas aquellas que se generan por la participación de los sujetos en



instituciones en las que los vínculos se constituyen en función de una tarea u objetivo, con menor incidencia de las relaciones primarias de amor y necesidad.

Lo que antes en este mismo trabajo nombramos como *función paterna*, cumple un papel relevante para que pueda producirse este pasaje de la endogamia a la exogamia. En la adolescencia esta función se especifica de diversas maneras. Lo que nos interesa destacar aquí es que, para ambos sexos, y si la función ha sido eficaz, el joven podrá comenzar a sospechar que su madre, además, es una mujer. Aunque resulte sorprendente, éste es un saber que le está vedado al niño. En cuanto al padre, el hijo varón comenzará, por la fuerza de la semejanza corporal, a considerarlo en su dimensión más real de hombre. Comprenderá también que su padre, para serlo, primero tuvo que ser hijo. Esto vale, asimismo, en el caso de la hija mujer. Para ambos el padre deja de ser el único o privilegiado representante del orden simbólico, y que el padre tenga un padre prohíbe designarlo en el origen simbólico. Aparece el interés por la genealogía y esta curiosidad por la sucesión en la cadena de las generaciones, al asociarse a preguntas sobre el origen, da cuenta también de muchas de las inclinaciones religiosas de los jóvenes.

Los grupos de pares empiezan a adquirir una importancia cada vez mayor; sin embargo, los jóvenes adolescentes necesitan aún de una mirada y un acompañamiento adultos que reemplacen la función hasta ahora ejercida por los padres. Mirada y acompañamiento de sostén pero sin coerción, que ordenen, que limiten, pero que también posibiliten. Cabe aquí el señalamiento de una responsabilidad de las instituciones ya que, si nos remitimos nuevamente al documento de UNICEF anteriormente citado, comprobamos que los jóvenes denuncian la carencia de organizaciones intermedias (con excepción de la institución escolar) en las que ellos puedan transitar este “entre”: entre la infancia y la adultez, entre el mundo del juego y el del trabajo. Los recitales, los parques, los kioscos, la calle, cumplen a su modo esta función. Sería necesario que a los jóvenes se les ofertaran otras posibilidades para el uso del tiempo libre: lugares de reunión para practicar deportes, para aprender habilidades necesarias para la vida cotidiana, para desarrollar inquietudes intelectuales. (Es cierto que los jóvenes —excepto los que pertenecen a ciertos sectores que tienen un acceso privilegiado a la cultura— leen poco, pero la gran mayoría escucha y disfruta de la música y muchos se interesan por las artes visuales como el cine y los videos.) Lugares menos riesgosos en los que, con una distancia prudente pero con presencia, haya adultos a cargo de la transmisión de los valores que hacen a nuestra cultura.

La diferencia entre responsabilidad y culpa

Cuando los jóvenes prueban nuevas maneras de hacer con sus cuerpos, cuando ensayan no sólo las herramientas para el trabajo sino también para el placer, cuando intentan ejercitar la sexualidad,



cuando prueban nuevas formas de inscripción como los tatuajes o los *piercing*, no están solamente desafiando y cuestionando el mundo de los adultos. También están cumpliendo con la tarea que cabe a cada generación: cambiar y renovar, creativamente, las formas de la cultura. Y no hay creatividad sin cierto grado de transgresión. Pero para que la primera prime por sobre la segunda es importante que los adultos acepten que una nueva generación se está preparando para reemplazarlos en algunas de las funciones que hasta el momento fueron de su exclusivo usufructo.

Aprender a usar el cuerpo es algo que, como la vida misma, no se logra sin correr riesgos. Vivir es una apuesta y, ya se sabe, cuando se apuesta se puede ganar pero también se puede perder. A veces, cuando se está probando, los efectos de esa prueba pueden no ser los deseados. Algunos de esos efectos ya los hemos ido nombrando: embarazos adolescentes, adicciones, violencia, accidentes.

¿Cómo situarse, desde la adultez, respecto de estas situaciones riesgosas? Para responder a este interrogante nos interesará hacer una diferencia que consideramos axial: la diferencia entre *culpa* y *responsabilidad*.

Todo sujeto —y esto vale también para el niño y la niña— debe hacerse responsable de su condición de tal. No estamos hablando de la responsabilidad en el sentido jurídico, ya que sabemos que, el niño al menos, está excluido de ella. En cuanto a los jóvenes, su relación con lo jurídico y su compromiso en lo relativo al derecho están aún en discusión. (Nos referimos a las discusiones sobre la edad límite en cuanto a la inimputabilidad.)

Sin embargo, desde otro punto de vista, menos atinente a las leyes del derecho y sí a las leyes del deseo y del lenguaje, es de suma importancia para el destino subjetivo que la persona en cuestión se sienta y se reconozca implicada en los actos que lleva a cabo, y se haga cargo, hasta donde sus posibilidades reales lo permitan, de los efectos de estos actos.

No se ayuda a los jóvenes *desresponsabilizándolos*. Pero hay una diferencia que tiene que estar clara: *responsabilidad* no es *culpa*, ya que muchas veces la *culpa* y el sentimiento que la acompaña están al servicio de evitar la *responsabilidad*. Entonces: no se trata de culpabilizar porque la *culpa* tiene por efecto hacer cortocircuito en las posibilidades de salida transformadoras de la situación. Sí, de ayudar a que se acepte la *responsabilidad*. Ya que sólo así el sujeto recuperará la dignidad de sus actos.

Conclusiones

Podemos concluir que este tiempo de pasaje que constituye la adolescencia o la primera juventud no es un tiempo fácil para quienes lo están atravesando. Aprender a vivir, aprender a hacer



uso de las facultades y habilidades propias de manera autónoma sólo se logra con ensayo y error.

Hemos señalado que los jóvenes se enfrentan a riesgos de distinto tipo entre los que destacamos la violencia, los accidentes, el contagio de enfermedades. Debemos hacer mención especial, en particular en estos tiempos, al VIH-SIDA como enfermedad de transmisión sexual y ligada también al uso de drogas inyectables cuando se comparten agujas y jeringas, así como a los embarazos no deseados en adolescentes.

Las estadísticas demuestran que la incidencia de VIH-SIDA está aumentando en sectores pobres, en particular en las mujeres, produciéndose el contagio a una edad cada vez más temprana. También importa tener en cuenta los datos estadísticos que señalan un aumento en los embarazos adolescentes, los que muchas veces son producto de una relación consentida bajo presión, cuando no de una violación. Otro aspecto a considerar, de difícil aceptación, es que un elevado índice de violencia de distintos tipos es de carácter intrafamiliar, lo que dificulta para los jóvenes la posibilidad de denunciar los abusos de los que son objeto.

La institución escolar puede y debe cumplir una función de contención, de ayuda, y también de prevención respecto de estas cuestiones. Descartando actitudes moralizantes y culpabilizantes, y teniendo en cuenta que la sexualidad siempre tiene un carácter difícil y conflictivo para el ser humano, que los jóvenes estén informados de los riesgos a los que se enfrentan puede ser de máxima utilidad para evitar y prevenir situaciones que ocasionen resultados negativamente decisivos en el decurso de sus vidas. La información sola no alcanza: está comprobado que de lo que se trata es de cambiar formas de conducta y de hábitos; sin embargo, es imprescindible contar con información para que estos cambios puedan empezar a producirse.

Para estas dos cuestiones que destacamos, VIH-SIDA y embarazos adolescentes, de incidencia considerable en estudios epidemiológicos, es de suma importancia que se tome en cuenta lo que en el lenguaje sanitarista se denominan "métodos de barrera" en relación con las posibilidades de infección o de embarazo. La toma de conciencia de que la sangre, la de cualquier persona, puede ser potencialmente contaminante (más allá de las cualidades morales de la persona en cuestión, ya que muchos pueden estar infectados sin saberlo, aun sin haber tenido relaciones sexuales y sin drogarse) y que, por lo tanto, no se debe manipular sangre sin alguna forma de protección y la divulgación y aceptación del uso del preservativo en las relaciones sexuales, son dos cosas básicas que la institución escolar puede y debe hacerse cargo de difundir, si quiere cumplir la tarea de preservar la integridad física, psíquica y moral de las próximas generaciones.

Hemos destacado también la importancia de que los y las jóvenes aprendan a hacerse responsables de sus actos. Pero no podemos dejar de señalar que, para que este aprendizaje se produzca



y sea eficaz, es vital que los jóvenes estén en contacto con adultos que sean, a su vez, responsables de los actos que les conciernen. En este sentido, y habida cuenta de la relativa disparidad y asimetría que aún se mantiene entre los jóvenes y los adultos, importa subrayar que los adultos deberán cumplir su función de referencia para las generaciones sucesivas absteniéndose de hacer un uso abusivo del poder que éstas les otorgan. Entre estas formas de abuso son de lamentar las cada vez más difundidas por los medios periodísticos formas de abuso sexual que sufren niños y jóvenes por parte de adultos, incluso muchas veces por parte de los encargados de su educación.

La tarea de transmisión del acervo cultural y moral de un pueblo es de máxima importancia. Freud ubicó el hecho de educar en el mismo registro que el gobernar y psicoanalizar dado que estas tres prácticas se enfrentan, cada una a su manera, con las condiciones de subjetivización de aquellos de quienes se ocupan. Asimismo, tanto en la educación, en la política como en el psicoanálisis se ponen en juego relaciones de poder —y con el poder— que es importante no sólo no desconocer sino también poner en cuestión.



- *Boletín sobre el SIDA en la Argentina*, República Argentina, Ministerio de Salud de la Nación, Programa Nacional de Lucha contra los Retrovirus del Humano, SIDA, y ETS, Año X, Número 22, octubre de 2003.
- Dinerstein, Edith, Jefa de Infectología del H.I.G.A. "Evita", Lanús, Provincia de Buenos Aires: *Comunicación personal*.
- Dolto, Françoise, *La imagen inconsciente del cuerpo*, Barcelona, Paidós, 1986.
- Freud, Sigmund, "Tres ensayos de teoría sexual", en *Obras Completas*, Tomo VII, Buenos Aires, Amorrortu editores, 1978.
- Freud, Sigmund, "Introducción del narcisismo", en *Obras Completas*, Tomo XIV, Buenos Aires, Amorrortu editores, 1978.
- Lacan, Jacques, "El estadio del espejo como formador de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica", en *Lectura estructuralista de Freud*, México, Siglo XXI editores, 1971.
- Rasseil, Jean Jacques, *El pasaje adolescente. De la familia al vínculo social*, Barcelona, Ediciones del Serbal, 1999.
- Quillet, *Diccionario Enciclopédico*, México, Editorial Cumbre, 1977.
- Taber, Beatriz y Zandperl, Ana, "¿Qué piensan los jóvenes?", Buenos Aires, en *Cuadernos de UNICEF*, N 9, 2001.

La sociabilidad entre las brechas: un balance sobre los adolescentes argentinos de la actualidad

Marcelo Urresti *



En el siguiente trabajo se busca analizar la experiencia histórica que viven los adolescentes argentinos en la actualidad. Para ello se abordan tres tipos de problemáticas distintas. En la primera parte, se trata de desentrañar conceptualmente qué es la adolescencia y qué supone desde un punto de vista subjetivo —personal, pero también generacional— para los actores que pasan por ella. En la segunda parte se abordan históricamente los ejes estructurales de dicha experiencia subjetiva para la sociedad argentina actual. Y finalmente, en la tercera parte, se analizan sociológicamente los lazos sociales que se conforman en los diversos mundos de vida que los adolescentes construyen en el marco de una sociedad crecientemente atravesada por brechas socioeconómicas, espaciales, comunicativas y culturales.

1. La adolescencia como mundo de vida crítico

En las sociedades contemporáneas la adolescencia es una institución social que se caracteriza por ser un período de transición crítico, es decir, como una fase temporal de características propias —signada por la desorientación y la búsqueda— en el desarrollo de las personas. Esta etapa cuenta con un inicio más o menos evidente fijado por la maduración sexual del cuerpo y un final un poco más borroso y discutible que se establece a partir de la configuración definitiva de la personalidad adulta: la maduración psicosocial, delimitada a grandes rasgos por algunos atributos estables como una identidad sexual definida, una autonomía personal en el terreno de los valores y las preferencias, y la asunción de ciertas responsabilidades vinculadas con la reproducción material y la eventual reproducción biológica. De modo tal que la adolescencia representa un período de maduración múltiple en el que se abandonan, no siempre sin dolor, las certezas y la heteronomía propias de la infancia, y se inaugura una crisis de identidad temporaria —la adolescencia misma— que se resuelve con las nuevas certezas y obligaciones de la edad adulta. Se trata de una institución social porque, si bien se inicia con un proceso biológico —la maduración reproductiva—, no se agota en él y depende de la influencia de los factores sociales que la conforman. Esos factores cambian con la cultura y la historia y no se encuentran presentes ni en todos los tiempos ni en todas las formaciones socioculturales.

Esta etapa intermedia a su vez resulta en nuestras sociedades conflictiva y problemática en la medida en que el adolescente discute el lugar heredado, contrasta con la autoridad familiar o institucional aceptada hasta ese momento como natural, advierte importantes cambios en su cuerpo y su sexualidad y se encuentra desplazado respecto del sistema de coordenadas imaginarias a través del cual se orientaba en la niñez. Podría decirse que estas características definen el modelo conceptual con el que se identifica a los adolescentes, transición cuyos extremos, aunque no puedan ser exactamente fijados siguiendo segmentos de edad, son relativamente estables y compartidos.¹

¹ Hasta aquí las características centrales de esta etapa para las sociedades contemporáneas definidas por autores como Erikson (1974 y 1987), Bloss (1973), Aberastury (1971), y Dolto (1992), entre otros; ver bibliografía al final.



Sin embargo, este modelo tradicional se ve alterado por el desarrollo de tendencias históricas que en la actualidad lo impugnan parcialmente tornándolo más complejo, especialmente en lo que respecta a su alcance. En primer lugar, los límites temporales tanto iniciales como finales en que se reconoció a la adolescencia pasan por un momento de rearticulación: ya no es tan claro ni fijo el momento inicial ubicado en una pubertad más o menos universal desarrollada entre los once y los trece años: al contrario, tiende a manifestarse precozmente y de manera muy variable según los casos, producto de cambios en la alimentación² y en la estimulación altamente sexualizada de las imágenes del complejo *massmediático* audiovisual, de modo tal que la infancia y su período de latencia se vuelven respecto de su término cada vez más difíciles de determinar. En relación con el momento final, aquel en el que la transición quedaría consumada, son cada vez más las voces que discuten su homogeneidad y hasta incluso su finalización: se pasa de la definición normativa coincidente con el adulto típico, final del trayecto, a otra con una figura más dispersa, múltiple y variable, en constante tensión por la extensión de los procesos de instrucción formal, la inestabilidad del empleo y de las carreras laborales, las dificultades para lograr la autonomía económica y el acceso a la vivienda propia. Asimismo, este límite desdibujado por las arritmias con que se mueven los diversos sujetos, es afectado también por otros factores de orden más subjetivo como el retraso para asumir la responsabilidad de los hijos, las crecientes fluctuaciones de los arreglos afectivos y de convivencia, la persecución estética de la eterna juventud y cierta resistencia creciente a perder márgenes de libertad por la asunción de vínculos definitivos, con las cargas que ello implican. Esto no sólo ha conducido a elevar la edad oficial de término de la adolescencia, como lo atestigua por ejemplo la OMS colocando el límite en los 25 años; en extremo, también ha llevado a plantear una sociedad de la adolescencia, en la que cada vez menos personas estarían dispuestas a asumir el rol adulto, deslegitimado entre otros factores por la insistencia de una cultura narcisista que se empeña en glorificar un adolescente lánguido, despreocupado y distante de toda obligación, como modelo de belleza y de buena vida.³ De todos modos, más allá de estos planteos sugerentes, queda claro que los límites de edad por los que antes se definía sin dudar al período adolescente se han visto crecientemente puestos en cuestión.

Por otro lado, a pesar de estos cambios en la definición de los límites, se sigue manteniendo la idea de que adolescencia es sinónimo de crisis. Cada adolescente se abre progresivamente a una forma de vida en la que su lugar como niño en el seno de la familia se desplaza. La sexualidad comienza a desocultarse planteando nuevas inquietudes, el cuerpo cambia rápidamente y el conjunto de las identificaciones previas se ve conmocionado. Esa crisis es momentánea y en la gran mayoría de los casos tiene una resolución con la que se clausura. Esa resolución supone entre otras cosas un nuevo conjunto de identificaciones estables que perfilan el rol del adulto joven que a partir de entonces empieza a ser representado. Con la adolescencia se abren espacios de conflicto intergeneracional en el interior de las familias, siempre renovados con la sucesiva entrada de

² Es una hipótesis relacionada con la creciente ingesta de hormonas.

³ Sobre este punto, ver Di Segni (2004), Obiols y Di Segni (1998), y aunque lateralmente también Krauskopf (2000).



cada niño en la pubertad. En dicho proceso los adolescentes forjan cosmovisiones y valoraciones no necesariamente acordes con los mandatos de la tradición heredada, poniendo en cuestión su validez y su poder de obligar. Familias y escuelas, ámbitos primordiales de la niñez mayoritaria, comienzan a compartir su espacio con otras dimensiones de la vida social en la que los adolescentes participan, expandiendo las redes de relaciones en las que actúan. Mientras transcurre la crisis, los adolescentes construyen también espacios “propios” en busca de una mayor independencia respecto de la mirada de sus mayores, rearticulando mecanismos de identificación a través de los que se reconocen.

De este modo puede apreciarse cómo ese mundo de vida que comparten los adolescentes se encuentra tensionado por la socialización y la subjetivación: se trata de la concurrencia solidaria de dos procesos distinguibles aunque inseparables, según los cuales se interiorizan y exteriorizan permanentemente elementos que tienden simultánea y contradictoriamente a la masificación y a la individualización de los sujetos. En estos procesos hay agentes paradigmáticos como la escuela: su acción pedagógica tiende a homogeneizar a las poblaciones sobre las que opera. En un sentido opuesto se encuentra la familia, que a través de acciones socializadoras tiende a segmentar a sus miembros respecto de otras familias. Por supuesto que se trata de tipos ideales con sus centros y periferias, pues las escuelas también tienden a distinguirse por numerosos factores, así como las familias a aproximarse entre sí por otros. Finalmente, ambos procesos confluyen en la compleja producción de sujetos a la vez homogéneos y heterogéneos en relación con sus coetáneos. Así, según el modelo tradicional, las agencias socializadoras-subjetivadoras clásicas de los adolescentes se encuentran en la familia en primer término y en la escuela luego, definiendo el cuadro de fuerzas que actúan sobre el niño que entrará en la adolescencia.

Pero volviendo al tema de los espacios propios, dentro de este cuadro clásico de familia y escuela existe un factor desequilibrante que opera diferencialmente en la socialización de los adolescentes: se trata del grupo de pares o, en la escuela, el grupo de clase. Parsons, que fue uno de los primeros en descubrir este factor⁴, observó que los adolescentes interactuaban en un espacio propio, el escenario de los pares, alejados temporalmente de las autoridades y su vigilancia, ganando en autonomía respecto de prácticas y gustos con los que se diferenciaban de los adultos. Esos grupos de pares entonces, con sus preferencias y sus intercambios, funcionan como agencias duraderas de socialización alternativas a las de los mayores, en ocasiones en competencia y hasta incluso en abierta contradicción con aquellas. El mundo de vida de los adolescentes se presenta desde entonces como un ámbito en el que se traban fuerzas socializadoras-subjetivadoras en pugna, donde el grupo de pares representa a la especificidad de la experiencia de los adolescentes en comparación con otros grupos de edad. Estos grupos tienen características singulares y pueden orientar a sus miembros en direcciones muy diferentes según las apetencias y el clima impuesto en cada uno de ellos, por lo general dependiente de pactos informales fielmente defendidos.

⁴ Ver Parsons (1959).



Estos grupos a su vez definen espacios y tiempos en los que van construyendo un mundo compartido, que será fundamental para el resguardo de las identificaciones adolescentes, distantes de la familia y de la escuela, los dos ámbitos característicos del desarrollo previo. Los grupos de pares están conformados por lo general con una presencia marcada de miembros de la misma edad y género. Esto no imposibilita que se den grupos mixtos o grupos en los que sea aceptado algún miembro notablemente mayor o menor, aunque sí habla de su baja probabilidad. Estos grupos constituyen la primer ampliación de la red de relaciones en las que ingresan los adolescentes; son los grupos de amigos y amigas más cercanos, que se reúnen a pasar el tiempo, a escuchar música, compartir largas charlas, hacer deportes, planear salidas o recorrer espacios desconocidos. Esos grupos de adolescentes funcionan como verdaderas redes de contención afectiva y representan espacios de autonomía en los que se experimentan las primeras búsquedas de independencia. En esos grupos por lo general se manifiestan las primeras conversaciones que tienen por tema el sexo, se descubre la música que se adoptará como propia, una forma de vestirse y de hablar, así como el descubrimiento de los otros en tanto que actores sociales diferenciados, lo que posibilita una toma de conciencia sobre lo que Goffman bautizó como “*sens of one’s place*”.⁵ Es decir que se trata de verdaderos laboratorios de actividad simbólica en los que se evalúa y practica conscientemente la diferenciación social. Los grupos de pares funcionan como entidades intermedias entre el espacio social general en el que se definen las clases sociales que incluyen a las familias y el espacio íntimo de los sujetos que estas grandes estructuras configuran.

Los grupos de pares son también los protagonistas de las primeras búsquedas de los adolescentes y acompañan sus experiencias como adultos incipientes, siendo el escenario del primer amor y el actor colectivo con el que se forja una primera identidad autónoma, fruto del repertorio de experiencias compartidas, búsquedas y derivas por los distintos terrenos reales o imaginarios recién descritos. En este sentido puede afirmarse que los grupos de pares funcionan como las *fábricas* en las que los adolescentes construyen el primer “nosotros” con el que se identifican más allá de su familia y sus ámbitos de pertenencia heredados.⁶ Para decirlo con una metáfora consagrada, la adolescencia implica una suerte de “segundo nacimiento” con todos los dolores y las sorpresas que ello depara y el grupo de pares, en este terreno, juega un rol fundamental.

De este modo, los adolescentes van pasando de la dependencia familiar, en términos de valores, gustos y preferencias, a una autonomía personal más amplia. A través de los grupos, a su vez, se abren a la experiencia social antes acotada a la familia. Esto suele expresarse en crisis personales, crisis familiares y conflictividad en las instituciones escolares. El descubrimiento de la arbitrariedad del mundo social, que es básicamente el mundo de los adultos, suele llevar a rechazos explícitos, oposiciones revulsivas y búsquedas de renovación. Esta es una de las razones por las que se suele considerar a la adolescencia como una edad crítica y utópica, casi romántica. En este sen-

⁵ Ver Goffman, Ervin, *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu, 1987.

⁶ Para este punto, especialmente, Krauskopf (2000), y Urresti (2002).



tido, los consumos culturales de los adolescentes suelen enmarcar dichas búsquedas, ofreciendo repertorios de símbolos que permiten la apropiación y la identificación, pues funcionan como interpeladores activos en el proceso de construcción de identidades. Los estímulos de la época a su vez impactan en ellos con especial fuerza, en la medida en que, por el hecho de encontrarse en un mundo nuevo, sin la historia que pesa sobre los adultos, los adolescentes interpretan el presente con un sentido diferente, con los ojos abiertos y atentos del recién llegado. Podría decirse incluso que habitan en otro mundo, alejado del de sus propios padres y las generaciones que los preceden, lo que constituye su especificidad como actores históricos: se socializan y se subjetivan en un mundo en el que ellos mismos, en tanto que proyectos, están aún por realizarse. A medida que avancen en ese proceso, irán agotando lentamente las posibilidades que se abren con la primera edad, tomando posiciones, adoptando intereses, en suma, involucrándose en los ámbitos de la vida adulta, perdiendo paulatinamente la referencia hacia el grupo de pares en nombre de nuevos grupos vinculados con el ámbito del estudio para quienes continúen por esta senda y, para la gran mayoría, con el trabajo y, con el tiempo, con la propia familia, nuevos ámbitos de pertenencia que indicarán que la adolescencia y la juventud se han ido alejando.

2. Los adolescentes ante las nuevas brechas sociales, espaciales y culturales

Como hemos visto en el apartado anterior, la adolescencia supone un cambio en las dimensiones de la experiencia, una nueva forma de vida a la que los sujetos son arrojados, signada por la apertura y por la búsqueda de identidad. En sociedades modernas, donde el cambio y la obsolescencia son parte de la normalidad habitual, el mundo de vida en el que los padres fueron socializados queda a menudo disociado del mundo de sus propios hijos, situación que origina desencuentros y conflictos entre las dos generaciones. En la aceleración de la experiencia, ese presente histórico compartido recibe distintos sentidos según la profundidad de las vivencias temporales acumuladas: los acontecimientos actuales pueden no tener la misma significación para los padres y para sus hijos, aunque todos se refieran a ellos con las mismas palabras y los vivan de manera simultánea, pues la memoria histórica de unos y otros tiene dimensiones diferentes y las formas de elaboración de esos hechos y tendencias no necesariamente coinciden. Sucesos que para las generaciones anteriores pueden aparecer como reediciones de acontecimientos pasados o como series que se revigorizan con un nuevo eslabón, pueden tener para las generaciones más jóvenes la carga detonante de la novedad y lo inédito. El mismo hecho o tendencia que puede impulsar a la resignación de los mayores, puede desencadenar la reacción violenta de los menores, y viceversa. Es decir que la múltiple significación del presente se manifiesta en las diversas lecturas que pueden hacerse desde distintos marcos interpretativos.



Es difícil determinar el sentido último de dichas interpretaciones, pues se hunden en las más particulares sinuosidades de los sujetos. Sin embargo, es posible entender el funcionamiento de ciertas lógicas aglutinantes, por ejemplo, en los ejes estructurales que articulan históricamente la subjetividad. Aunque se trate de generalizaciones, las distintas generaciones reciben estímulos epocales comunes, que si bien se elaboran personalmente, esto es, dependiendo del lugar concreto y singular de cada sujeto individual, cuando se los confronta con los de otros sujetos distantes históricamente en la época de su socialización, muestran las marcas de cierto estilo común, dependiente de las problemáticas sociales, culturales, políticas y comunicativas que estuvieron en boga en distintos momentos y que, de algún modo, dejaron su marca en los coetáneos. Las distintas generaciones se mueven dentro de ciertos códigos culturales comunes, conjuntos de complicidades históricas y epocales que derivan de la experiencia histórica compartida, convertida en memoria y fuente de identificación. Muchos de los anhelos y las búsquedas que parecen puramente personales cargan con el estilo de la socialización común en un época determinada. Como vimos, esos procesos de socialización se contrabalancean permanentemente con los de la subjetivación que pugna hacia una singularización de los sujetos y que también, en última instancia, lleva la carga del estilo de la época.

En este contexto es altamente significativo preguntarse por la vivencia epocal de los adolescentes de hoy y, para comenzar a responderlo, en primer lugar hay que resaltar que, para bien y para mal, esa experiencia no lleva la carga histórica de las generaciones anteriores. Normalmente, cuando se analiza —y juzga— a una generación, se lo hace en los términos definidos por las generaciones precedentes, de modo tal que la generación más joven queda atrapada en las redes de la anterior, puesta de relieve casi exclusivamente en las faltas y las carencias que muestra respecto de aquella. Es algo común: mientras los más jóvenes sólo miran hacia adelante, la óptica de los mayores se orienta hacia atrás. Los jóvenes tienen el mundo por delante y por hacer, mientras los adultos son lo que han hecho u omitido, a su vez, en el mundo que hicieron sus propios adultos. En los párrafos que siguen intentaremos realizar una caracterización de algunas líneas centrales de la experiencia histórica que se presenta con la nueva generación de adolescentes, con todas las limitaciones y las potencialidades que, en comparación con las generaciones precedentes, se perfilan para ellos en la actualidad.

Los adolescentes de nuestros días inician su apertura a la vida en un mundo social que, para la gran mayoría, se presenta excluyente, hostil y con bajas expectativas para el futuro. Si definimos un poco arbitrariamente a los adolescentes dentro del segmento que va entre los diez y los veinte años, es notorio que estamos ante la primera generación que en la Argentina nace y vive completamente dentro de un régimen democrático, más allá de las limitaciones internas y las carencias que éste haya mostrado. Casi todos pasaron su infancia durante la década neoliberal y sus enormes transformaciones sociales y la gran mayoría pudo asistir en primera persona, algunos ni-



ños, otros ya adolescentes, a la gran crisis institucional y social que obligó al final prematuro de un gobierno y arrastró a varios intentos posteriores entre los últimos días de 2001 y los primeros meses de 2002. Se trata de una época de cambios marcados y radicales, con hechos de una espectacularidad que con el tiempo van a ser recordados y mencionados como parte de los hitos que, aunque efectivamente hayan tenido poca capacidad de implicación en su esfera íntima, “marcaron” sus vidas. Son poderosos articuladores simbólicos que funcionan como las fronteras: no se perciben en sí mismas, nada las define concretamente, pero no es lo mismo estar de un lado o del otro. Algo similar sucede con los acontecimientos históricos que mientras ocurren parecen sucederle a otros, pero en retrospectiva, como casi todos los acontecimientos que acompañan los finales de época, se convierten en discurso y pasan a formar parte de los relatos de la propia identificación, marcando a la mayoría de los integrantes de la generación.

Algo similar aunque sin espectacularidad sucede con la vida cotidiana y sus determinantes, por lo general desapercibidos, aunque enormemente eficaces en la construcción de la subjetividad. Y esta vida cotidiana a la que aludimos para los adolescentes de la actualidad se presenta atravesada por tres tipos de brechas significativas: las sociales, derivadas de la drástica redistribución económica de los años ´90, con los cambios en el mundo laboral y su impacto indirecto en la escuela; las espaciales, que se reflejan en la distribución “cuarteada” de la población en las ciudades y la desigual articulación de los espacios públicos; y las culturales, que conducen progresivamente a una atomización de la sociedad, por ejemplo con la fragmentación creciente de las audiencias y las formas vigentes de audiovisión individual. Desarrollaremos cada una de ellas con mayor detalle en los párrafos que siguen.

La herencia más visible de la década del noventa son las enormes brechas sociales que surgieron del patrón de acumulación impuesto por las políticas estatales neoliberales y por los cambios productivos que impactaron decisivamente sobre los ámbitos del trabajo y las formas de distribución económica vigentes hasta ese momento. Este conjunto de factores, favorables a los sectores del capital más concentrado, debilitó el poder de negociación de los sectores del trabajo, que vieron disminuir sus fuerzas, perdiendo conquistas históricas. Con el sector del trabajo debilitado, un capital que en términos relativos se fortalece, y la acción de un estado susceptible a dichos intereses, declinan los salarios y la capacidad de consumo de la masa trabajadora, desequilibrando la distribución del ingreso tradicional de la Argentina. Consecuencia directa de ello, la pobreza creció en número y rigurosidad: cada vez hay más pobres —que ganan cada vez menos—, y aumenta la indigencia. Todos estos números, que ya eran significativos antes de 1997 cuando la economía crecía año a año, aumentaron drásticamente durante la crisis y el estancamiento económico que se extendió desde 1997 hasta el 2001, momento en que dicho ciclo mostró todas sus limitaciones y falencias, desencadenando los estallidos sociales y las movilizaciones que terminaron con el gobierno de ese entonces. Esos mismos números, a partir de entonces



preocupantes, son aún más extremos si se considera a la población adolescente. En este sentido pueden considerarse algunos datos del año 2003 respecto de la pobreza en sus dos niveles. En 2003, las personas que están bajo la línea de pobreza llegan al 50% de la población total. Sin embargo, cuando la población se especifica por edad, por ejemplo en el tramo entre los 15 y los 18 años, la cifra asciende hasta un 68,9%. Es decir que, siguiendo este criterio de medida, en ese momento dos de cada tres adolescentes en ese tramo de edad son pobres. Si se incluye a grupos de menor edad, el porcentaje sube aún más. Asimismo, aplicando el criterio de la línea de indigencia, que define la marca de la pobreza más extrema, encontramos que durante el mismo año el número de personas bajo la línea de indigencia llega a 20,5%. Nuevamente, si nos detenemos en el tramo entre 15 y 18 años, observamos que la cifra asciende al 37,9%, con lo que uno de cada tres adolescentes en esta edad es indigente. Igual que en el caso anterior, la cifra asciende a medida que baja la edad.⁷

Este modelo de acumulación fomentó la desprotección laboral, el despido fácil, la desinversión productiva y la especulación en diversas ramas de la economía, lo que tuvo como resultado un crecimiento del desempleo, que llegó a registrar cifras récord para la Argentina, especialmente el desempleo de larga duración, dato capaz de desalentar a los trabajadores que así quedan casi al margen de la sociedad, a la vez que disciplina a los que aún están empleados, con la amenaza latente de engrosar las filas de la desocupación. La masividad del desempleo lleva a que los trabajadores deban ceder en las instancias de defensa de las negociaciones, lo que a su vez incide en el crecimiento del subempleo y el sobreempleo, la precarización en las contrataciones y el avance del trabajo en negro, procesos que en los jóvenes tienden a ser aún más precarios.⁸ De esta suerte, para la gran mayoría de la población, que depende del trabajo, se instalan graves dificultades tanto para su supervivencia material como para la valoración simbólica de las personas. El empleo no sólo es el garante de la subsistencia, su importancia —además de económica— es social y cultural, pues representa una fuente de reconocimiento para quien lo posee y constituye uno de los mecanismos de integración social por excelencia. —Históricamente, la Argentina basó en gran medida el discurso de reconocimiento de los sectores populares en una matriz valorativa que convirtió al trabajo en una virtud: no sólo aparecía como una de las herramientas capaces de producir ascenso social, también constituía un medio de inclusión en la ciudadanía política y hasta incluso un verdadero emblema de reivindicaciones. En este sentido, el desempleo actual es altamente significativo para los jóvenes que conviven con su escasez y sin el peso de su historia anterior, siendo ajenos a aquella cultura tradicional del trabajo y sus valores, percibiéndose en un mundo social en el que la reproducción laboral no está garantizada. De allí que no sea irracional que se orienten exclusivamente al presente, porque sin trabajo, literalmente, no hay futuro.

⁷ Estos datos, como los que se presentan de aquí en adelante, fueron elaborados por Unicef sobre la base de las estadísticas del Indec y se encuentran disponibles en la página web de esa oficina.

⁸ Algunos datos grafican este proceso: en el 2003, la tasa de desocupación para el total del país fue del 14,3 % de la población económicamente activa, mientras que para los menores de 18 años, que tienen una tasa de actividad mucho menor porque estudian o porque dependen de sus padres, llegaba al 50 %, lo que distribuido según quintil de ingresos, resulta para ese 20% más pobre, una desocupación del 65,4 %.



En este contexto, la movilidad social descendente deja de ser una probabilidad para volverse palpable, situación que cuestiona indirectamente otro de los bastiones fundantes de la experiencia de las mayorías de nuestra sociedad: la escuela pública. Sin la incorporación social de los canales laborales, tambalea la función habitual cumplida por la escuela: la de ser una instancia que prepara y capacita para una mejor inserción laboral y un eventual ascenso social. En este marco, la escuela pública se debilita —en comparación con su desempeño en períodos previos— y admite en cambio una función defensiva: ya no es vista como un *ascensor* social, sino como un *paracaídas* que apenas evita el descenso. Este hecho cambia su valoración y estima y abre a su interior un campo de conflictos novedoso, más ligados a la negociación de las titulaciones, que con el mérito y el reconocimiento. La pérdida de la autoridad de la escuela es la contra cara de una institución cargada por nuevas demandas sociales que exceden su misión tradicional, combinación de pedagogía liberadora y de disciplina jerarquizante. Al no garantizar el ascenso social, la escuela se debilita en sus posibilidades de atraer y mantener en su seno a los alumnos de los sectores más desfavorecidos. Al perder el aura que contribuía con un disciplinamiento casi automático, aparecen nuevos problemas surgidos de la *plebeyización*: maestras que se sienten impotentes, alumnos negociadores con padres despistados por la desesperación de una caída mayor, que demandan desde la “mano dura” de los docentes, hasta una aprobación “vacía”, aun cuando saben que su hijo no la merece. Por otro lado, la presión de las demandas institucionales que pesan sobre la escuela, los problemas de financiación, la precarización laboral y salarial de los maestros son factores adicionales que atentan contra su funcionamiento y limitan su capacidad de acción, ya no sólo como ascensor social, sino como instancia de socialización.⁹

Los cambios en el patrón de acumulación, como vimos, llevaron a una distribución económica concentrada en los sectores de mayor poder adquisitivo, que pasaron a obtener ingresos aún mayores, a la inversa de los que menos ganaban, cuyos salarios se reducía ostensivamente. El resultado de este proceso muestra un mapa social más fragmentado y menos integrado, con enormes desequilibrios y desigualdades en los ingresos, mayor concentración de propiedades y riquezas en un polo, aumento de la exclusión y la pobreza en el otro. Esto tiene un efecto a su vez en la fragmentación de las clases medias, hasta entonces paradigma de la excepción argentina en América latina: en este sector, sólo un pequeño grupo —asociado a la gerencia de las nuevas empresas, profesionales jóvenes, administradores y técnicos— obtienen ingresos relativamente altos; por el otro lado, la clase media tradicional, vinculada a la burocracia estatal, profesiones más tradicionales o con menores niveles de participación en la nueva economía, antiguos obreros calificados o pequeños comerciantes, se ven desplazados por la competencia de grandes firmas, el desempleo, la precarización laboral y la caída de los salarios producto de una movilidad social descendente. Mientras el primer grupo se aproxima a los sectores tradicionales de altos ingresos, el segundo forma parte de los nuevos pobres, los que

⁹ Entre los múltiples trabajos que pueden citarse, ver Tenti Fanfani, Emilio, *La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidad de la sociedad*, Buenos Aires, Unicef/Losada, 1995.



descienden socialmente con el consiguiente deterioro material de sus condiciones de vida. Las clases medias urbanas se van fragmentando a su interior, tendencia que hace visible en este vasto sector el proceso de polarización de la sociedad.

Este nuevo patrón social tiene una expresión directa en la configuración de las grandes ciudades, dando lugar a lo que llamamos *brecha espacial*, una manifestación tangible de las brechas sociales descritas, tan significativa para los mundos de vida de adolescentes y jóvenes. Podría decirse para simplificar un poco el modelo que las grandes ciudades, escenario donde vive la mayoría absoluta de los adolescentes, manifiesta tres modalidades emergentes: la ciudad que corresponde a la nueva riqueza, la que se relaciona con los sectores medios estabilizados y descendentes, y la ciudad de la nueva pobreza, con los barrios, asentamientos y villas que crecen en los intersticios de la otra ciudad. En estos tres grandes enclaves físicos se expresa una cultura urbana común en la que se manifiestan todos los males y los fantasmas de una sociedad más fragmentada y polarizada. Para decirlo gráficamente, los sectores populares tradicionales están cada vez más pauperizados. Ello ha llevado a una caída de la calidad de vida en los barrios suburbanos de trabajadores, con servicios deficientes, problemas de infraestructura, pero también con la aparición de la violencia, la desconfianza entre vecinos y la creciente conflictividad interna. Las villas y otros asentamientos informales, en otros tiempos enclaves pasajeros para poblaciones que esperaban una solución a su problema de vivienda, se convierten en permanentes, crecen en su área y aumentan en densidad poblacional. Cada vez más y más familias sufren la pobreza vinculada a necesidades básicas insatisfechas y a ingresos que no cubren la subsistencia alimentaria, especialmente en estos asentamientos, donde por otro lado es visible la presencia de la droga, con todas las dificultades y conflictos que arrastra. Esta combinación explosiva de carencias y marginalidad ha llevado a un considerable aumento de la violencia en las calles, con el consiguiente repliegue domiciliario de la mayoría de los ciudadanos, una creciente desconfianza frente a los desconocidos y una vida comunitaria en decadencia. De este modo se registra una suerte de *guetificación* informal de las villas y los barrios marginales de las grandes ciudades, que aparecen estigmatizados como "barrios peligrosos", vinculados indiscriminadamente con los robos, los secuestros y el tráfico de drogas.

Este fenómeno de gran espectacularidad mediática afecta a su vez de un modo similar a los barrios lindantes: rejas, alarmas, seguridad privada, redes de vigilancia entre vecinos, adquisición de armas para autodefensa, técnicas para guardar autos o entrar en las casas, ya no son una práctica habitual únicamente entre los sectores de altos ingresos, también en las clases trabajadoras de la periferia urbana. La vida barrial pierde calidad y sustento: sin confianza, se debilita la convivencia, la solidaridad y el encuentro. Las clases medias adoptan también estas formas autodefensivas, refugiándose en sus hogares, encerrándose en sus pequeñas fortalezas resguardadas. Este proceso habla del clima de tangible desconfianza en el que los adolescentes se socializan. Se



trata de una vida urbana más agresiva, más polarizada y fragmentada, menos facilitadora del encuentro y de la gratificación común, en la que los diversos sectores sociales se encierran sobre sí mismos tratando de evitar el contacto con los otros.

Parte de este proceso se visualiza en la fuga de las clases altas y los sectores de clases medias emergentes asociados con aquéllas hacia zonas suburbanas lejanas, para asentarse en urbanizaciones modernas en las que se combina la relación directa con la naturaleza con una importante separación respecto de la ciudad —y sus males. Son los llamados *barrios candado*, cerrados en su perímetro, con seguridad privada y sistemas que impiden la entrada de personas ajenas a los mismos. Muchos de estos enclaves habían funcionado como segunda vivienda, o casa de fin de semana, pero como respuesta a la inseguridad creciente en las ciudades, pasaron a convertirse en lugares de residencia permanente. A estos barrios se le van sumando otros ámbitos y actividades de modalidades similares a los urbanos, en los que se ofrecen servicios como: escuelas, centros de compras, centros de esparcimiento, lugares para comer, ver cine, hacer ejercicios físicos, bailar, entre otras posibilidades, y todos ellos, con una lógica similar a la de sus nuevos hogares, la de ser lugares alejados a los que se accede en automóvil, cerrados y encriptados, protegidos por una seguridad privada que custodia los lugares pero que, fundamentalmente, acosa a los indeseables. De este modo se define la geografía urbana de la nueva riqueza.

Algo similar aunque con un presupuesto más bajo y con una apertura relativamente mayor tiende a imponerse para la clase media estabilizada de las ciudades. Entre los nuevos objetos urbanos que surgen para estos sectores, existe la versión urbana de los *barrios candados* de los conurbanos, los conglomerados de altura: grandes torres con instalaciones y servicios de diverso tipo, delimitados por rejas en un predio vigilado por seguridad que restringe la entrada de personas no autorizadas. De un modo parecido, los *shoppings-centers* y los *malls* de la ciudad, con sus diversas propuestas —supermercados, comercios, lugares de entretenimiento, de comidas, de espectáculo, guarderías, etc.— completan el territorio de estos sectores. Un poco más accesibles que los de las periferias lejanas, estos lugares se manejan con la misma lógica: lugares cerrados, protegidos, vigilados, separados de la calle, orientados al consumo y a la circulación, antes que al encuentro o al diálogo. Son los nuevos ámbitos de la vida extra-doméstica, parte de la nueva geografía del consumo y de la seguridad en la que las grandes ciudades se encapsulan. De este modo, en cada sector social, según su poder adquisitivo, se conforma una ciudad de islas y burbujas, donde se aprecia la endogamia social que se produce por el temor al otro, por la violencia y la inseguridad derivadas de esta nueva economía polarizada y fragmentaria. En ella, los adolescentes, siempre necesitados de espacio en los que reunirse y desplazarse, buscan ámbitos de inserción, algunos —los más convencionales— casi naturalmente y sin problemas, los otros —más rebeldes o incoformistas— chocando y procurando salir del encierro, con la consecuente conflictividad que ello implica.



Asimismo, esta lógica del encierro producida por la nueva brecha espacial tiende a ser reforzada por el proceso de atomización de la sociedad y de las familias que genera el complejo mediático audiovisual en su desarrollo actual, eso que para abreviar hemos llamado *brecha cultural*, pero que también es comunicativa y mediática. Los adolescentes de la actualidad han crecido en una sociedad plenamente *massmediatizada* y en proceso de globalización cultural. Durante los años noventa se consolidó el proceso de privatización de las emisoras televisivas, lo que se tradujo en una omnipresencia de la televisión comercial orientada al logro de las mayores mediciones de *rating* y, por otra parte, se afianzaron la televisión por cable, las señales codificadas de *pay-per-view* y la televisión satelital, que terminaron de completar el proceso. A través de este tipo de ofertas audiovisuales, la sociedad argentina fue entrando progresivamente en un aparato comunicativo global que explota todas las posibilidades que le brindan las nuevas tecnologías de comunicación: hoy más que nunca, mensajes, valores, representaciones transitan por circuitos que exceden las fronteras de las naciones. De este modo, bienes culturales como los espectáculos masivos, los filmes cinematográficos o televisivos, la música, la información a través de la que se conforma una imagen del mundo, toman de manera progresiva la configuración de una lógica global.

Asimismo, en lo que hace específicamente a las industrias culturales y los consumos de tiempo libre, ha tendido a afirmarse una lógica mercantil, transnacionalizada y fragmentadora de lo que fue hasta no hace mucho un aparato cultural relativamente homogéneo e integrador. El avance de la globalización en los medios ha desembocado en un movimiento simultáneo y contradictorio hacia la integración y la desagregación. La globalización masifica los consumos distantes en lo geográfico y los integra con una baja intensidad. Por otro lado, separa lo cercano y especifica sus consumos en la medida en que ofertas crecientes en amplitud y variadas en contenidos atomizan las audiencias hacia propuestas cada vez menos compartidas por el conjunto, en la medida en que se orientan con exclusividad hacia nichos particularizados. El predominio de los medios audiovisuales —cada vez más horas de encendido, cada vez más aparatos por hogar— tiende a la fragmentación de los públicos: la tevé dispone de ofertas cada vez más segmentadas, el cable aumenta numéricamente esta tendencia, las señales *premium* trabajan para establecer conjuntos de espectadores aún más diferenciados, y la tevé satelital, la última innovación en este sentido, promete un universo de señales por las que el televidente accede a un menú de opciones virtualmente ilimitado, cuyas preferencias están prácticamente individualizadas.

Esta tendencia en los consumos habla de una sociedad que en su “tiempo libre” está cada vez más vuelta hacia la esfera privada, hacia el ámbito doméstico, compartiendo consumos indolores y fáciles, con una creciente individualización de los consumidores en el seno de la familia y con un más que probable final depositado en una televidencia absolutamente personalizada. En muchas de las familias de la actualidad, no es imposible pensar que mientras los padres ven en



su dormitorio una serie norteamericana en inglés subtítulo, el hijo mayor mira MTV sin volumen mientras escucha la radio y hace sus tareas, la hija del medio chatea por internet con una amiga virtual australiana al mismo tiempo que mira por la televisión una tira de ficción argentina. Cada cual en su mundo, todos cerca físicamente, aunque muy lejos comunicativamente. Cuando dirigimos la mirada a otro sector social, vemos que sus consumos y preferencias son muy diferentes, aunque estén cerca geográficamente. Esto también habla de brechas en la comunicación, en el acceso y en el uso de las tecnologías y de la información, en los mundos de significación en los que se circula y se vive. Un mundo que se fragmenta en distintas dimensiones, donde los adolescentes intentan construir su experiencia. Como decíamos al inicio de este apartado, un mundo hostil para todos, que excluye, y sin mayores expectativas de mejoría en el futuro, para la gran mayoría.

3. Los mundos de vida y la *sociabilidad* de los adolescentes

Llegados a este punto cabe formular la pregunta sobre las formas del lazo social que tienen lugar entre los adolescentes argentinos en la actualidad, lo que lleva a detenerse en las subjetividades que surgen simultáneamente de los nuevos escenarios sociales y de las formas de pertenencia grupal efectiva que los adolescentes construyen, un doble movimiento en el que se conjugan la conformación del espacio social, eso que recién describimos como un mundo de brechas, y la articulación de la *sociabilidad* que las generaciones jóvenes elaboran a partir de esos estímulos. En esa amalgama, el mundo social "cuarteado" por la fragmentación y las brechas es objeto de diversas formas de referencia identitaria, diferentes articulaciones simbólicas y formas de *sociabilidad* emergentes. Tal como hemos visto, los años noventa inauguraron importantes cambios en la experiencia histórica y social de las generaciones, procesos múltiples y convergentes situados en los planos económico, social y del ámbito de las industrias culturales, que hablan de una sociedad más compleja, diversificada e inequitativa. En ese terreno social previamente definido, los adolescentes construyen sus mundos de vida, ejerciendo distintas operaciones de selección y combinación, estableciendo sus propios códigos, su propia cultura, diferente aunque inserta y en interacción con la del mundo adulto. Dicho gráficamente, en los mundos de vida de los adolescentes el mundo de los adultos actúa de forma determinante, lo que llamamos "la cultura *en* los adolescentes", que funciona como una gramática, como una regla básica según la que se establece y define el juego general. Pero siguiendo con la metáfora, el juego no se agota allí, la actuación propiamente dicha, la *performance*, pone en funcionamiento tales reglas de un cierto modo y no de otro, con resistencias parciales, cumplimientos y omisiones, creatividad e inconformismo. En esas formas de interpelación desoída, de desvío y de interrupción de los automatismos, aparece la especificidad de la *sociabilidad* adolescente, su búsqueda de autonomía, su mundo de vida propio, que en oposición al anterior designaremos como "la cultura *de* los



adolescentes”. De este modo, el mundo de vida y la *socialidad* de las generaciones jóvenes se articula en estas dos dimensiones distinguibles conceptualmente aunque inseparables y en estrecha interacción en la realidad, la cultura *en* y *de* los adolescentes, o dicho de otro modo, el escenario y las actuaciones.

Así, la cultura *en* los adolescentes nos habla de un mundo atravesado por las carencias que la sociedad ha heredado luego de una larga década de políticas neoliberales. Las variables estructurales que definen el horizonte de experiencia posible para la enorme mayoría de los adolescentes argentinos de la actualidad son muy poco prometedoras y no parece que vayan a cambiar demasiado en el corto o el mediano plazo. La pobreza y el desempleo van a continuar afectando por mucho tiempo a las generaciones más jóvenes, males sociales que, como vimos, tienen un efecto directo sobre la desvaloración de la educación y la segmentación del espacio, situación que incide a su vez negativamente sobre los adolescentes. De hecho, no es casual que en un contexto semejante haga aparición una figura estadística relativamente novedosa en lo que hace a su dimensión, la de los llamados “inactivos totales”, esto es, personas que ni estudian ni trabajan, ni desarrollan ninguna actividad en sus hogares. Esta población compuesta por jóvenes en edad de estudiar indica el grado máximo de exclusión social, pues se trata de un segmento poblacional que prácticamente no participa de las instituciones de socialización colectiva, como el sistema educativo o el trabajo, hecho al que se suma un grado superior de distanciamiento y aislamiento en la medida en que se trata de jóvenes que no realizan tareas en sus hogares. Son hijos e hijas de familias muy pobres, desalentados, que ya no buscan trabajo y que no estudian, en buena medida porque la educación, ante un mercado laboral que no ofrece grandes posibilidades de reproducción material, recibe una escasa o nula valorización. Los inactivos totales constituyen una porción de los adolescentes y los jóvenes que en la actualidad ronda el 10% de esa población, aunque su drama es la expresión más acabada de una condición de época que afecta a la gran mayoría: la de generaciones jóvenes que no ven un futuro claro, ni a través de la vía laboral, ni por la vía escolar.¹⁰ Esto ha llevado a hablar de una generación perdida.

De este modo, con el desajuste entre inversiones educativas crecientes y recompensas laborales que no siempre terminan siendo adecuadas, se rompe el contrato tradicional por el que se prometía tácitamente una mejora económica y social proporcional a los esfuerzos educativos realizados. Sin las recompensas prometidas, la acción del sistema educativo pierde eficacia simbólica y prestigio y, lo que es más importante, debilita la cultura de la inversión, que funciona con la lógica del sacrificio o la postergación presente en nombre de una contraprestación futura. Al de-

¹⁰ Este fenómeno ha sido profusamente estudiado. Ver Filmus, Daniel, “De los jóvenes argentinos en el mercado laboral”, en *Juventud y solidaridad: nuevas utopías para una sociedad en cambio*, Buenos Aires, Flacso, 1997. Del mismo autor, “Lo que el mercado de trabajo no da, la escuela media no presta”, en *El índice*, Año 1, Nro. 2, Buenos Aires, 2000. Del mismo autor en colaboración con Ana Miranda, “El impacto de la crisis del mercado de trabajo entre los egresados de la escuela media”, en *Mayo. Revista de estudios de juventud.*, Nro. 1, noviembre de 2000, Buenos Aires. También Salvia, Agustín. “Una generación perdida: los jóvenes excluidos en los noventa”, en *Mayo, op. cit.* En los términos de una evaluación más centrada en la cultura y la vida cotidiana, se puede consultar también, Urresti, Marcelo, “Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela”, en Tenti, Emilio (comp.), *Una escuela para los adolescentes*, Buenos Aires, Unicef-Losada, 2000.



sarticularse esta lógica se desmiembra una poderosa matriz de socialización-subjetivación de adolescentes, con el fortalecimiento de nuevas opciones, más orientadas al presente, al repentismo y a las conductas de corto plazo. Todo esto afecta también a la valoración del trabajo, quizás el mecanismo por excelencia de la lógica de la inversión: los tiempos de gratificación diferida del trabajo, con la ética que lo acompaña, se debilitan enormemente y dan paso a nuevas matrices de legitimación, ahora más centradas en la estética del consumo, impulsada por la omnipresente publicidad mediática, suerte de operador mágico que parece regalar los frutos volviendo innecesario el duro y lento proceso de la siembra y la cosecha.

En este contexto, los medios masivos de formato audiovisual son los nuevos agentes de la socialización que se suman a los tradicionales —la familia, la escuela, el trabajo— a los que plantea una tenaz batalla con su lógica “encantadora” de objetos seductores, de celebridades exitosas y personajes que flotan grácilmente en las alas de un consumo que parece emancipado del mundo del trabajo y el sacrificio. En un presente de puro goce, la cultura del consumismo socava a la del trabajo, resquebrajando la legitimidad de la escuela, del aprendizaje y de la conquista realizada a través del esfuerzo, hecho que afecta directamente a distintos segmentos de jóvenes que entran en colisión con sus padres, socializados mayoritariamente en la lógicas y los valores que hoy pierden vigencia. Hasta hace poco tiempo, el mercado laboral era el canal mayoritario y casi exclusivo para la recepción de los jóvenes “disponibles”. En una sociedad que se modernizaba y exigía crecientes cuotas de formación y de participación ciudadana, la escolarización se fue estableciendo como camino privilegiado para mejorar la situación social, económica y cultural de un sujeto, respecto de su familia de origen, de modo tal que se sumaba una instancia intermedia que ganaba en complejidad, extensión y participación. La escuela y el trabajo se convertían de este modo en pilares de la socialización, de la inclusión en el consumo y de la extensión de los derechos de ciudadanía, dimensiones estas que funcionaban solidariamente entre sí. Ante esa tríada eficaz garantizada por la escuela y el trabajo, las incertidumbres propias de la adolescencia y la juventud se despejaban a favor de las promesas que tomaban cuerpo en los proyectos personales y familiares.

Las reformas de los años noventa han desarticulado dicha continuidad y el par escuela-trabajo, junto con su lógica de sacrificio-inversión-recompensa, está debilitado respecto a nuevas formas de socialización. Más que nunca, la sociedad contemporánea avanza hacia una economía de consumo y esa economía se asienta en una cultura sostenida por los modernos medios de comunicación, corresponsables alimentar esta verdadera religión de la vida cotidiana, el consumo, con sus aceitados mecanismos de fetichización y embrujo. Y son las generaciones menores —los niños, los adolescentes y los jóvenes— los que se encuentran particularmente expuestos a recibir dócilmente los mensajes de autolegitimación de esta sociedad que se integra por el consumo y su glorificación. Mucha de su eficacia radica en la apelación directa y sin mediaciones con que, en muchas



ocasiones, alcanza a los adolescentes y los jóvenes. Con la desarticulación de la tríada eficaz antes mencionada, la sociedad se abre a una forma de integración comunicativa básicamente mediática que se sobrepone a la subsocialización proveniente al mismo tiempo de un subconsumo a nivel real —frente a una aspiración siempre estimulada de consumo mayor—, una pérdida de la centralidad del trabajo como medio legítimo de acceso a ese consumo y un debilitamiento simbólico de la educación escolar como ascensor social. Con su lógica global fragmentaria pero fuertemente unificadora por nichos, los medios rearticulan a su modola sociedad de las brechas y la segmentación.

No es menor en este contexto el rol que juegan las familias respecto de la autoridad. Con la irrupción universal de los medios y la cultura que éstos difunden, la autoridad de la familia se ve crecientemente puesta en cuestión. La presión de sus contenidos compite con el antes indiscutible lugar de autoridad de los padres. Nuevos modelos, más blandos, tienden a imponerse a través de las estéticas mediáticas, reduciendo el margen de acción del monolingüismo familiar. En esta coyuntura actúa, a su vez, y en un sentido similar, el cambio interno que registran las familias jóvenes, con sus nuevas distribuciones de roles menos rígidas, los nuevos estilos de paternidad más blandos y negociadores, y las relaciones más simétricas entre los miembros de las distintas generaciones. Por otro lado, las familias complejizan sus ritmos de vida y hasta en el vínculo mismo, en la medida en que se abren a arreglos de convivencia antes prácticamente reducidos a un solo modelo. En esta convergencia de procesos internos y externos, la autoridad inapelable y naturalizada del padre tradicional desaparece y deja lugar a otro padre más “compinche”, menos dispuesto a frustrar o a obligar, más abierto al diálogo y una encarnación distante del rol. Los hijos suelen ser más independientes respecto de la autoridad, más dispuestos a imponerse y hacer su voluntad. En este sentido, ganan en autonomía, pero también en soledad.

Es por ello que los mundos de vida de los adolescentes actuales están signados por la ganancia del peso relativo de los grupos de pares. Estos grupos, a su vez grupos de consumidores de diversos bienes materiales y simbólicos, tienen creciente importancia como instancias de socialización-subjetivación. Los grupos de pares se inscriben imaginariamente en redes de referencias más amplias de las que participan como recolectores y *bricoleurs*. Toman información de los medios y, en base a su consumo y elaboración, establecen un medioambiente del que se nutren y crecen. En esas redes de pequeño y mediano rango se sustentan lazos primordialmente afectivos en los que se reconocen y agrupan entre sí. Esos lazos están muchas veces apoyados sobre la base de personas emocionalmente significativas, pero también sobre consumos compartidos, preferencias y gustos con los que se identifican y elaboran una imagen de sí mismos. Así entendidos, los grupos de pares funcionan como programas culturales¹¹ en los que se articula en una escala menor a la de la clase y la familia, una medida específica de la experiencia social e histórica de los adoles-

¹¹ Para ampliar la noción ver Schefflen, Albert, “Los programas culturales”, en Birdwhistel, Ray y otros, *La nueva comunicación*, Barcelona, Kairós, 1987.



centes nucleada en torno a preferencias fundadas sobre redes de afecto, antes que a intereses o misiones establecidas. Un programa cultural es un cierto orden imperante dentro de los planes de interacción posibles, una suerte de organización interiorizada de manera similar en cada uno de los miembros de un grupo. Todas estas preferencias se articulan bajo la forma de sistemas y obedecen a afinidades electivas estables y compartidas por el grupo al que se pertenece, en el nivel de las elecciones concretas, de los criterios de selección y combinación, o de los códigos de valoración y apreciación. En un programa cultural compartido también pueden reconocerse la similitud de prácticas: las formas de vestirse; las maneras de pararse, establecer distancia o proximidad, caminar o bailar; los rituales de la conquista amorosa, la provocación y la pelea; las formas de hablar, los temas predilectos, los acentos y las jergas, entre otros tantos. Y hablar de programas culturales nucleados en torno al afecto, es otro modo de hablar de las "tribus" juveniles, esas agrupaciones informales y pasajeras en las que el lazo social se establece alrededor de cuestiones ético-estéticas. Los grupos de pares y su estilización son canales de auto-socialización y auto-subjetivación que los adolescentes despliegan en su vida cotidiana, articulando sus propios mundos en el mundo de los adultos, configurando su cultura y sus códigos en el marco de la cultura y los códigos de los mayores. Y es en las afinidades personales, convertidas luego en redes de contención afectiva, que definen sus territorios y establecen sus cadenas de identificaciones.

De una manera algo provocativa, podría decirse que los adolescentes establecen mundos de auto-socialización en una era de profusión de subculturas. A diferencia de épocas anteriores, el inconformismo adolescente y juvenil actual se mueve más en los intersticios que en la impugnación frontal y desafiante del mundo adulto. Sus manifestaciones culturales se alejan de la contracultura y del radicalismo para instalarse en una convivencia tensa, oscilante, entre el abandono y el enfrentamiento de baja intensidad. Las tribus representan de algún modo esa clandestinidad blanda e indolora para el sistema cultural, que sólo choca a la vista y que se maneja en los términos de una rebelión estética y simbólica que, al mismo tiempo, es capaz de convivir con el mundo adulto, incluso en lo que tiene de más criticable. Porque las tribus de los adolescentes actuales no siempre están desafiando al convencionalismo de los adultos y de los otros adolescentes que, conformistas, se pliegan a sus mandatos. Muchos adolescentes en la actualidad son rebeldes y disfuncionales a fuerza de ser conformistas, a fuerza de reproducir el discurso oficial del consumismo y exigirlo sin renuencias. Es en estas encrucijadas donde tienen lugar los intercambios simbólicos en que se forjan las nuevas identidades juveniles, sus lazos interpersonales y sus formas de agrupación. Por el afecto, por la cercanía, por la estética y por el mero estar se agrupan, podría decirse casi defensivamente, en un medio social que hoy, pero muy probablemente también mañana, está surcado por las brechas y la fragmentación.



- AA.VV. (1998), *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Bogotá, Universidad Central / Diuc / Siglo del Hombre.
- Aberastury, Arminda y otros (1971), *Adolescencia*, Buenos Aires, Kargieman.
- Agurto, Irene (1994), "El doble sentido del tránsito entre la *polis* y la selva", en *Primer informe Nacional de la juventud*, Santiago de Chile INJ.
- Arfuch, Leonor (1997), "Crímenes y pecados: de los jóvenes en la crónica policial", en *Unicef Cuaderno Nro. 2*, Buenos Aires.
- Arizaga, Cecilia (2003), "Ciudad y usos del espacio en los jóvenes", en Wortman, A. ob. cit.
- Bloss, Peter (1973), *Los comienzos de la adolescencia*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Braslavsky, Cecilia (1989), *La juventud Argentina: informe de situación*, Buenos Aires, CEAL.
- Di Segni, Silvia (2004), *Adultos en crisis, jóvenes a la deriva*, Buenos Aires, Noveduc.
- Dolto, Françoise (1992), *La causa de los adolescentes*, México, Seix Barral.
- Duschatzky, Silvia y Cristina Corea (2004), *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires, Paidós.
- Erikson, Erik (1974), *Identidad, juventud y crisis*, Buenos Aires, Paidós. (1987), *Sociedad y adolescencia*, México, Siglo XXI.
- Feixa Pampols, Carles (1998), *De jóvenes, bandas y tribus*, Barcelona, Ariel.
- Krauskopf, Dina (2000), *Adolescencia y educación*, San José de Costa Rica, Euned.
- Kuasñosky, Silvia y Dalia Szulik (1996), "Desde los márgenes de la juventud", en Margulis, ob. cit.
- Maffesoli, Michel (1990), *El tiempo de las tribus*, Barcelona, Icaria.
- Margulis, M. y M. Urresti (1998), "La construcción social de la noción de juventud", en AA.VV. *Viviendo a toda*, ob. cit.
- Margulis, Mario y otros (1994), *La cultura de la noche. La vida nocturna de los jóvenes en la ciudad de Buenos Aires*, Buenos Aires, Espasa Calpe. (1996), *La juventud es más que una palabra*, Buenos Aires, Biblos.
- Martín Barbero, Jesús (1998), "Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad" en AA.VV., *Viviendo a toda*, ob. cit.
- Mead, Margaret (1970), *Cultura y compromiso*, Buenos Aires, Granica.
- Míguez, Daniel (2004), *Los pibes chorros*, Buenos Aires, Capital Intelectual.
- Obiols, Guillermo y Silvia Di Segni Obiols (1998), *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Parsons, Talcott (1959), "Class as a Social System", in *Harvard Educational Review*, Vol. 29, Nro. 4, otoño 1959.
- Semán, Pablo y Pablo Vila (1999), "Rock chabón e identidad juvenil en la Argentin-



tina neoliberal”, en Filmus, Daniel, *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*, Buenos Aires, Eudeba.

- Sidicaro, Ricardo y Emilio Tenti (comps.) (1998), *La Argentina de los jóvenes. Entre la indiferencia y la indignación*, Buenos Aires, Unicef/Losada.
- Urresti, Marcelo (2002), “Adolescentes, consumos culturales y usos de la ciudad”, en *Encrucijadas*, Revista de la Universidad de Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires / Nueva Época, Año II, Nro. 6, febrero de 2002.
- (2000), “Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela”, en Tenti Fanfani, Emilio. (ed.), *Una escuela para los adolescentes*, Buenos Aires, Losada.
- Wortman, Ana (2003), *Pensar las clases medias. Consumos culturales y estilos de vida urbanos en la Argentina de los noventa*, Buenos Aires, La Crujía.

Este módulo fue elaborado por el "Programa Jóvenes por el Medio Ambiente", Secretaría de Medio Ambiente, Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y por la Red de Voluntariado Juvenil Ambiental. Contó con el apoyo de UNICEF (noviembre de 2001).

Módulo 5

93

Los jóvenes y el medio ambiente

**Fabián Ruocco,
Héctor Piccicacco,
Alejandro Elissagaray,
Richard Seijas***

* Fabián Ruocco es Coordinador General del Programa Jóvenes por el Medio Ambiente de la Secretaría de Medio Ambiente. Alejandro Elissagaray y Richard Seijas pertenecen a este Programa. Héctor Piccicacco es Coordinador General de la Red del Voluntariado Juvenil Ambiental. Colaboraron: Martín Delucchi, consultor del Área de Medio Ambiente y Beatriz Taber, consultora del Área Adolescencia de UNICEF - Oficina de Argentina.





El abordaje de la problemática ambiental no debería circunscribirse a un mero enfoque científico sin considerar el insoslayable marco contextual donde se desenvuelve, en la medida en que ello implicaría el riesgo de no visualizar las efectivas soluciones en la materia.

Cabe entonces ensayar diferentes perspectivas de análisis. Los problemas ambientales se originan por la concurrencia de una infinidad de causas y factores biológicos, físicos, climáticos, geomorfológicos, sociales, económicos, culturales y legales, entre otros.

I. Introducción

Podríamos trazar el panorama mundial del medio ambiente del siguiente modo:

- el surgimiento y consolidación de ciertos fenómenos que, en su conjunto, constituyen la crisis ambiental de nuestro tiempo;
- el crecimiento demográfico de los países menos desarrollados y el envejecimiento de la población de los países desarrollados;
- la desigual distribución de la riqueza y los recursos;
- los efectos contaminantes del desmesurado avance tecnológico, la guerra y el armamentismo;
- el uso exagerado de combustibles fósiles y nucleares para energía;
- la desestabilización de los sistemas rurales y urbanos, a raíz de las sucesivas migraciones internacionales y el constante éxodo del campo a las ciudades;
- la creciente urbanización mundial, con el descontrolado crecimiento de las ciudades;
- la pérdida acelerada de la biodiversidad, con pérdida de la variedad genética de animales y plantas y el acelerado proceso de desertificación;
- la destrucción de la capa de ozono;
- la contaminación de aguas continentales y marinas, de aire y suelos, con la aparición de fenómenos de cambio climático cuyas graves consecuencias son todavía difíciles de prever;
- la deforestación acelerada del planeta, con la incidencia que ello tiene en la erosión de suelos fértiles;
- la falta de acceso a los recursos, lo que afecta a millones de seres humanos que sufren hambre y carecen de agua potable, vivienda digna, servicios de salud y educativos adecuados, entre otros.

Todo esto nos remite a una polémica de carácter científico que ha llegado a tener connotaciones políticas, como la de atribuir las causas y por consiguiente las soluciones a la crisis del medio



ambiente. Hay quienes sostienen que el deterioro ambiental es resultado de la superpoblación mundial y responsabilizan a los países periféricos o pobres por la falta de políticas ambientales y demográficas, sugiriendo castigos para evitar que el deterioro se siga acentuando. En diferente dirección se ubica, en cambio, la opinión de que el factor más importante del problema es la tecnología y su consecuente contaminación, para lo cual se le atribuye la mayor responsabilidad a los países centrales y sus tecnologías de producción.

Es evidente que el dilema se ha instalado entre los más destacados investigadores. Sin embargo, a esta altura de las cosas resulta innegable que la cuestión ambiental es común al conjunto del planeta, dado que el equilibrio ecológico mundial se encuentra constantemente amenazado tanto por factores naturales como humanos. Por ese motivo, ha adquirido una creciente prioridad en la agenda de las relaciones internacionales.

Queda claro que la dimensión ambiental no se limita a los problemas del medio ambiente, por el contrario, los contiene y los ubica en situación contextual y los interrelaciona con los componentes de las dimensiones internacionales. Pero para los países periféricos el deterioro de los recursos sería un desafío más importante que los problemas del efecto invernadero o la pérdida de las variedades genéticas. Además, éstos no se encuentran en condiciones reales de aplicar las mismas políticas ambientales de los países centrales, no sólo por su diferente nivel de desarrollo sociopolítico-económico, sino además porque sus problemas evidentemente varían e imponen medidas preventivas, ejecutivas y/o punitivas acordes con las realidades regionales y nacionales.

La Argentina, como país periférico tiene, al igual que gran parte de América latina, limitaciones estructurales en el desarrollo económico y social, agudos problemas de deuda externa, desequilibrios de la balanza de pagos, creciente ruptura del aparato productivo y mayores niveles de pobreza y exclusión social. Pero estos indicadores de la realidad, en lugar de inhibir nuestra capacidad de maniobra, deberían llevar a pensar en un verdadero proceso de integración entre todas las provincias y actores sociales involucrados, con el objeto de promover políticas nacionales para desactivar o disminuir el deterioro de sus recursos naturales y la contaminación ambiental.

El análisis deberá centrarse en la importancia que la dimensión ambiental adquiere en nuestro país. La identificación de los intereses comunes que pueden ser aplicables en materia de políticas ambientales se focaliza en este caso sobre los diferentes actores de la vida política y social. Asimismo, estar en condiciones de identificar las tensiones y obstáculos que pueden interferir las iniciativas ambientales pasa a ser una tarea clave de los gobiernos, para poder trabajar en favor del establecimiento de un necesario equilibrio entre las necesidades, posibilidades y demandas surgidas de la sociedad en su convivencia con el medio ambiente.



Evidentemente, conocer la propia situación y llevarla a conocimiento público es un requisito indispensable para comenzar a dar respuesta a las propias cuestiones ambientales y constituye la base necesaria para iniciar diálogos en el país y con el resto del mundo.

Los sectores políticos locales están advirtiendo, aunque tal vez no de modo suficiente, la necesidad de la participación ciudadana en la búsqueda de instrumentos y mecanismos que resuelvan o al menos disminuyan el deterioro ambiental que se registra en nuestros días.

Es indudable que la elaboración de políticas, legislación y programas recae básicamente en el Poder Ejecutivo Nacional, pero sería deseable que éste compartiera la administración de la cuestión ambiental con las provincias y municipios de todo el país.

En estos momentos en que el tema se ha incorporado a las políticas nacionales se plantea la oportunidad de establecer reglas de juego claras para una sólida gestión ambiental, basada en estrategias adecuadas tanto en el nivel local como en el nivel internacional.

2. Comunicación y educación ambiental

Entre las estrategias a aplicar, una de las fundamentales es la educación ambiental. En ese sentido, cada día tiene mayor consenso el criterio de ser la herramienta más apta para lograr, en un futuro cercano, una interrelación armónica y auténticamente beneficiosa entre desarrollo y medio ambiente.

En esta relación, el hombre y la sociedad juegan un papel indiscutiblemente protagónico. Antes de la Revolución Industrial se convivió en estrecho vínculo con la naturaleza. Pero los cambios sociales y culturales de la segunda mitad del siglo XVIII, que en otras determinaron el reemplazo de los medios de producción de la energía humana, animal y mecánica por la energía producida por el carbón y el vapor, generaron el comienzo del distanciamiento del hombre con la naturaleza.

Habiendo menospreciado que la naturaleza es fuente de vida y que de ella dependemos, la criatura humana experimenta hoy los efectos de ciertas alteraciones físicas, químicas, psicológicas y espirituales que son el resultado no deseado ni previsto de una inadecuada relación con el medio ambiente. El problema actual deviene de la intensidad y modalidad con que el conjunto de la población mundial encara la relación con la Madre Naturaleza.

La calidad de vida está sustentada en dos conjuntos básicos permanentemente interrelacionados: el medio natural, integrado por componentes bióticos y abióticos en constante interacción, como el agua, el suelo, la atmósfera, la flora, la fauna, etc.; y el medio socio-cultural, que es el hábitat



del hombre moderno constituido por el soporte físico de todo tipo, desarrollado a partir de sus conocimientos y creencias, para su subsistencia y bienestar.

En la Argentina, por diversas razones, la toma de conciencia generalizada sobre la cuestión por parte de los ciudadanos, así como el papel de la escuela frente a la misma, se retrasó considerablemente. Es por eso impostergable ponerse cuanto antes en la tarea de producir herramientas didácticas para despertar en la población un compromiso auténtico e ilimitado en defensa de una mejor calidad de vida.

Para este cometido la educación ambiental constituye una prioridad fundamental, una verdadera razón de Estado, que tenga a todas sus instituciones, sobre todo a la escuela y los medios de comunicación social, como artífices del cambio que requiere la realidad que hoy padecemos.

Por otro lado, no hay recetas para convertir a la escuela media en un ámbito de aprendizaje ambiental para la vida de los jóvenes y fundamentalmente para plasmarlos en su inserción social. Todavía persiste cierta carencia de proyectos y ejemplos concretos en la materia y las normas de convivencia oscilan entre cierto *laissez-faire*, que neutraliza la concreción de un verdadero aprendizaje, y ciertos resabios autoritarios que se reflejan en la escasa participación del alumnado en el tratamiento y toma de decisiones referidos a los grandes temas escolares. Pero más allá de esta crucial situación, es necesario hacer hincapié en los ejemplos más críticos que cada vez más involucran a la educación pública, por el hecho de cobijar a poblaciones de adolescentes en condiciones de extrema pobreza.

Por ese motivo, sostenemos que una propuesta interesante sería llevar a cabo proyectos integrados alrededor de contenidos que profundicen el diseño curricular e incentiven el desarrollo de competencias básicas, lógico-reflexivas y socio-interactivas. Sin embargo, toda propuesta en ese sentido perdería validez si se la enfocara sólo desde el marco meramente científico o desde el mero voluntarismo individual.

Para que el gesto voluntario de los jóvenes adquiera la firmeza de un ejercicio adiestrador de la conciencia ciudadana es menester reparar en la insoslayable contextualización de la problemática ecológica en función de responder a los problemas concretos detectados en la escuela y en el medio social circundante (comunidad, vecindario o barrio).

Un camino interesante sería la gestión concertada entre escuelas e instituciones intermedias de bloques formativos que amplíen las oportunidades de aprendizaje de los jóvenes, articulados en torno a diversas actividades que van, desde el apoyo escolar hasta la recreación, pasando por la identificación de las problemáticas medioambientales de la comunidad.



A su vez, es ineludible elaborar proyectos vinculados con el mundo del trabajo, que acerquen a los jóvenes a una temática que ya forma parte de su vida cotidiana, o proponer pasantías para los últimos años de la educación media, ya sea en empresas, organizaciones no gubernamentales o instituciones públicas.

Pero para que todo esto sea factible habrá que estructurar debidamente la educación ambiental que promovemos. Para ello será necesario brindar una formación básica que concientice a docentes y actores sociales claves, y una formación específica destinada a los representantes político-administrativos, dirigenciales, empresariales, sindicales y otros, que contemple el análisis de la problemática desde las diversas perspectivas: científico-tecnológicas, industriales, conservacionistas, turístico-recreativas, sanitarias, demográfico-urbanísticas, político-administrativas, de la protección y la seguridad.

Son igualmente importantes la identificación de las necesidades y demandas ambientales, a partir del relevamiento de información secundaria y de los datos obtenidos como resultado de la puesta en práctica de los puntos anteriores, y la información ecológica que busca disponer de bases de datos ambientales-institucionales disponibles para el ámbito local, aumentando y estimulando el acceso de la ciudadanía a dicha información.

Todo lo expuesto es fundamental para comprender que la meta principal de la política ambiental es la construcción de una sociedad donde sea posible el desarrollo sustentable, constituido por el trípode básico del cual depende: medio ambiente, economía y sociedad. Si privilegiamos uno sobre los otros, perderemos el equilibrio necesario para lograr la sustentabilidad. Ningún plan ambiental propuesto por expertos y autoridades gubernamentales tiene oportunidad de aplicarse, a menos que exista el necesario consenso social.

Debe haber participación en la elaboración del plan por parte de la población, empresarios, docentes, gobernantes y expertos. La educación es la mediadora entre la sociedad y su medio ambiente, y entre los miembros de la sociedad entre sí.

En ese contexto, la juventud ocupa un rol preponderante como núcleo motor de los procesos de cambio en la sociedad, para que la problemática ambiental no sea una mera abstracción o un conjunto de buenos deseos, sino para plasmar la creatividad al servicio de una mejor calidad de vida para toda la humanidad. Ellos poseen las condiciones naturales para hacer del voluntariado un ejercicio dinámico que haga viable aquellas propuestas renovadoras que en general son resistentidas por los adultos, con el argumento de que resultan impracticables en la realidad.



De acuerdo con el relevamiento de muchas ONGs serias y, particularmente, de los docentes de todo el país, la gran mayoría de los jóvenes destaca la importancia de la participación en los aspectos sociales de la dimensión ambiental y ecológica, pero que no lo hacen simplemente porque sienten que los responsables de la cosa *pública* les vedan las posibilidades de hacerlo o al menos no los estimulan suficientemente.

Esto nos obliga a una mirada profunda y desprejuiciada sobre el papel que las instituciones gubernamentales y otros referentes comunitarios desempeñan en el contacto con los sectores juveniles. Para ello, se hace necesario revertir esta falencia y empezar a trabajar entre todos los integrantes de la comunidad, para emprender el desafío de construir una plataforma de acciones ambientales que nos permitan pensar en un mundo distinto.

3. El medio ambiente en la Argentina: “AAB”

En un lenguaje popular nuestro país tiene tres prioridades como denominador común en todo su territorio. Los ambientalistas lo denominan: AAB. Es decir, agua, árboles y basura.

a. Agua: los recursos hídricos

El agua es un elemento que se necesita en todos los aspectos de la vida. La cuestión esencial reside en hacer todos los esfuerzos para que se mantenga un suministro suficiente de agua de buena calidad para toda la población del planeta y preservar a la vez las funciones hidrológicas, biológicas y químicas de los ecosistemas, adaptando la producción humana a los límites de la naturaleza y neutralizando las causas de las enfermedades relacionadas con el agua. Para ello, se necesitan tecnologías innovadoras que nos permitan aprovechar ampliamente los recursos hídricos limitados y cuidarlos para evitar su contaminación.

La escasez generalizada de recursos de agua dulce potable, su destrucción gradual y su creciente contaminación, así como la implantación progresiva de actividades incompatibles en muchas regiones del mundo, es un dato de la realidad que no podemos soslayar. Al respecto, cabe consignar que el 70% de la superficie terrestre está cubierta por agua líquida, pero la mayor parte, casi el 97%, es salada. Por ese motivo, los sistemas racionales de utilización del agua, sea de superficie, subterránea u otras posibles deben estar basados en medidas encaminadas a conservar este “tesoro” de la naturaleza y reducir al mínimo el derroche.

En líneas generales, no se repara en la magnitud de lo que significa el adecuado aprovechamiento de los recursos hídricos y su relación con la actividad económica y el bienestar social, si bien



todas las actividades socioeconómicas se basan en el suministro y la calidad del agua potable. Una reestructuración global del agua dulce en cuanto recurso limitado y vulnerable y la integración de planes y programas hídricos sectoriales dentro del marco de la política económica y social nacional son medidas de máxima urgencia.

Esto es así porque el objetivo general es satisfacer las demandas de agua dulce de todos los países para su desarrollo sustentable, en la medida en que ésta es parte integrante del ecosistema, un recurso natural y un bien social y económico, cuya cantidad y calidad determinan la naturaleza de su utilización. Pero el aprovechamiento y uso de los recursos hídricos debe tener en cuenta fundamentalmente las necesidades básicas y la protección de los ecosistemas.

La ordenación integrada de los recursos hídricos debería descansar en la promoción de un enfoque dinámico, interactivo y multisectorial acerca de la protección y determinación de posibles fuentes de abastecimiento de agua, que abarcara consideraciones tecnológicas, económicas, ambientales y sanitarias. Habría que promover también la conservación del agua mediante mejores y más eficaces planes de aprovechamiento y de reducción al mínimo del derroche con participación de todos los usuarios, con el desarrollo, entre otros aspectos, de mecanismos para ahorrar agua, así como difundir información y propiciar la educación de los usuarios.

b. Árboles (deforestación)

En general, se observan anomalías básicas en las metodologías y mecanismos utilizados para apoyar y desarrollar las variadas funciones ecológicas, económicas, sociales y culturales de los árboles, los bosques y las tierras forestales.

Algunos países desarrollados hacen frente a los efectos de los daños causados a sus bosques por la contaminación del aire y los incendios. La necesidad de salvaguardar las funciones múltiples de los bosques y los terrenos forestales mediante un fortalecimiento institucional adecuado ha sido la consigna fundamental proclamada en repetidas veces en los respectivos informes y recomendaciones de la FAO, la Organización Internacional de las Maderas Tropicales, el PNUMA, el Banco Mundial, la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza y sus Recursos y otras organizaciones.

Por todo lo expuesto, habría que aumentar la capacidad institucional para impulsar las variadas funciones de los bosques y la vegetación de toda clase, así como de otras tierras conexas y los recursos derivados de los bosques, apoyando el desarrollo sustentable y la conservación del medio ambiente en todos los sectores.



También habría que examinar y revisar las medidas y los programas vinculados con los diferentes tipos de bosques y vegetación, así como establecer, desarrollar y mantener un sistema eficaz de divulgación y educación del público sobre cuestiones forestales para mejorar el conocimiento, el aprecio y la ordenación de los bosques en lo que respecta a las funciones y valores de los árboles, los bosques y las tierras forestales.

No puede descuidarse tampoco la creación de instituciones ocupadas de la capacitación en cuestiones forestales y fortalecer las existentes, con el objeto de formar un grupo adecuado de especialistas calificados y capacitados en los niveles profesionales, técnico y especializado, sobre todo entre los jóvenes y las mujeres.

La preocupación por la contaminación del aire y el agotamiento del ozono ha generado una nueva demanda para reducir la incertidumbre que sobre ello queda. Es necesario pues mejorar la comprensión y la capacidad de predicción de las diversas propiedades de la atmósfera y de los ecosistemas afectados, así como de las repercusiones sobre la salud y su interacción con los factores socioeconómicos.

La energía es esencial para el desarrollo económico y social y el mejoramiento de la calidad de vida. Sin embargo, gran parte de la energía del mundo se produce y consume en formas que no podrían perdurar si la tecnología permaneciera constante o si las medidas globales se elevaran considerablemente. La necesidad de controlar las emisiones atmosféricas de gases de efecto invernadero y otros gases y sustancias tendrá que basarse cada vez más en la eficiencia en la producción, transmisión, distribución y consumo de energía y en una dependencia cada vez mayor de sistemas energéticos, ecológicamente racionales, sobre todo, de las fuentes de energía nuevas y renovables. Es por ello necesario el uso adecuado de las fuentes de energía de modo que no afecten la atmósfera, la salud y el medio ambiente. Pero también es imprescindible eliminar los actuales obstáculos, entre ellos, el aumento del suministro energético ecológicamente racional necesario para continuar el camino del desarrollo sustentable, en particular en los países no desarrollados.

La toma de conciencia sobre esta problemática implica además pensar en el desarrollo de sistemas de detección temprana relativa a los cambios y fluctuaciones en la atmósfera, así como también la creación y mejoramiento de la capacidad de predecir esos cambios y fluctuaciones y evaluar sus efectos ambientales y socioeconómicos.

c. Basura: residuos sólidos urbanos

Los desechos sólidos urbanos, a los efectos del presente módulo, comprenden todos los residuos domésticos y los desechos no peligrosos, como los comerciales e institucionales, las basuras de



la calle y los escombros de la construcción. En algunos países el sistema de gestión de los desechos sólidos también se ocupa de los desechos humanos, como los excrementos, las cenizas de incineradores, el fango de fosas sépticas y el fango de instalaciones de tratamiento de aguas cloacales. Si esos desechos tienen características peligrosas deben tratarse como desechos peligrosos.

La gestión ecológicamente racional de los desechos tiene que ir más allá de la mera eliminación o el aprovechamiento por métodos seguros de los desechos producidos y procurar resolver la causa fundamental del problema intentando cambiar las pautas no sostenibles de producción y consumo.

En consecuencia, las acciones deberían basarse en un conjunto de objetivos que tiendan a reducir al mínimo los desechos; el aumento al máximo de la reutilización y el reciclado ecológicamente racionales de los desechos, la promoción de su eliminación y tratamiento ecológicamente racionales, y la ampliación del alcance de los servicios que se ocupan de ello.

4. La apuesta de los jóvenes por el medio ambiente

Como respuesta para la problemática del AAB en la Argentina, proponemos trabajar con los jóvenes, desarrollando los siguientes talleres, específicos para cada una de las temáticas:

- 1 Taller del Agua;
- 2 Taller de Arbolado;
- 3 Taller de Reciclado.

Estas tres actividades se pueden realizar en grupos de 10 a 25 participantes. Al proponer los talleres deberán tenerse en cuenta los siguientes aspectos:

- la convocatoria;
- la propuesta;
- el encuentro;
- la actividad concreta;
- la difusión de lo realizado;
- el seguimiento de la propuesta;
- la acción multiplicadora



Consejos generales para el armado de actividades ambientales

* Preparar previamente el contenido temático y las dinámicas grupales

En las cuestiones ambientales y ecológicas no se puede improvisar. Los primeros encuentros servirán como una exploración sobre las expectativas que los interesados traen al encuentro convocado. Además, es la oportunidad para detectar quiénes tienen experiencia y quiénes aún no la tienen. A medida que el grupo avanza, el coordinador grupal puede convocar a algún experto para profundizar en alguna temática específica o proponer actividades basadas en materiales como este módulo u otros que están disponibles en Internet.

* Aprovechar el tiempo

Los encuentros pueden dividirse en dos momentos de una hora cada uno. El primer momento tendrá a su vez dos componentes, uno temático y otro de diálogo grupal. El segundo momento es el de la tarea ambiental o ecológica específica. Hay que recordar que las actividades propuestas pueden desarrollarse en más de un encuentro.

* Diseñar una estructura

Para el primer encuentro es conveniente escribir algunas líneas de acción, un decálogo de principios ecológicos e instrucciones. Además de explicitar el desarrollo del encuentro. Hay que ser claros entre las expectativas y los límites reales con los que se cuenta. Conviene discutir grupalmente los resultados esperados y los proyectos viables según el ecosistema en el cual el grupo desarrollará su misión ambiental. A los grandes problemas ecológicos es bueno atacarlos poco a poco; las soluciones demasiado ambiciosas si no cuentan con un apoyo proporcional a las expectativas, suelen acabar en la nada. Ese fracaso es muy difícil de remontar.

* Promover el aprendizaje

El trabajo sobre la preservación del medio ambiente está íntimamente vinculado a las conductas y a los comportamientos por eso se debe comenzar por uno mismo. Una vez que uno está convencido de que quiere lograr un cambio ambiental, lo mejor es intentar producirlo en uno mismo. El segundo paso en el camino puede ser lograr que la familia tome conciencia y una vez que lleguemos hasta allí expandir el emprendimiento hacia nuestros amigos. Todo es aprendizaje. La naturaleza es sabia. Tan sólo tenemos que aprender el modo de integrarnos sin destruirla.



Introducción

En nuestros días, muchos países tienen menos agua de la que necesitan. En poco tiempo una tercera parte de las naciones tendrá escasez de agua de modo permanente.

¿Dónde encontrar nuevas fuentes? Las aguas subterráneas, que datan de tiempos prehistóricos, se agotan con rapidez. Estamos obteniendo la mayor cantidad posible de agua de los ríos: el resto es inservible a causa de la contaminación.

El agua es considerada un recurso renovable, pero el uso creciente y descuidado amenaza su función vital. Sólo el 0.26% del agua del planeta es apta para el consumo humano. El agua de mar desalinizada es una fuente potencial aunque hoy día el costo del proceso es de casi diez veces mayor. Lo que se ahorra por no cuidar este recurso hídrico (el agua), se gastará en mayor escala en los presupuestos de salud pública.

Datos estadísticos

Pérdida	una gota	dos gotas	canilla semiabierta	canilla abierta
En 1 hora	3 litros	7 litros	60 litros	514 litros
En 1 día	72 litros	150 litros	1.440 litros	12.340 litros
En 1 semana	504 litros	1.050 litros	10.000 litros	86.835 litros



Actividad grupal I

Disparadores. ¿Por qué se produce la escasez de agua dulce y potable en el mundo?

- * Cada miembro escribirá en qué considera que derrocha agua y propondrá "ideas" para evitar el desperdicio.
- * Cada miembro explicará en qué se compromete a reducir personalmente el consumo de agua hasta el próximo encuentro.
- * Cada miembro escribirá de qué manera y a quiénes difundirá este nuevo concepto de ahorro.
- * En la próxima reunión se reservará un rato del inicio para evaluar las marchas y contramarchas de cada propuesta.



Actividad grupal 2

Disparadores. En tu zona, ¿cuál es la fuente de agua? ¿La conocés personalmente? ¿Puede estar en peligro?

- * Cada miembro escribirá qué conoce de la fuente de agua de su zona.
- * Cada miembro explicitará qué se compromete a investigar personalmente sobre la fuente de agua de su zona, para presentarlo en el próximo encuentro. Los lugares para consultar pueden ser varios: familiares, municipio, maestros, ingenieros, empresas, etc.
- * Cada miembro escribirá de qué manera y a quiénes difundirá el resultado de la investigación.
- * En la próxima reunión se reservará un lapso de tiempo para evaluar las marchas y contramarchas de cada propuesta.



Actividad grupal 3

Disparadores. Promover en la escuela, en el club o en el grupo de referencia de los miembros, el concepto y la experiencia de la escasez del agua, las ideas de ahorro y el cuidado de la fuente principal de la zona.

- * Cada miembro propondrá cómo armar una conferencia en su escuela, club o grupo de pertenencia.
- * El grupo decide elaborar, diseñar y poner en marcha un proyecto concreto sobre efectuar diferentes conferencias, encuentros y eventos estableciendo un plazo mínimo de tres meses.
- * Un miembro será responsable de encontrar un “especialista” para que venga a fortalecer los conocimientos concretos.
- * Otro miembro será el responsable de difundir las consignas para las actividades semanales marcando la importancia de las acciones realizadas.
- * En la próxima reunión se reservará un lapso de tiempo para evaluar las marchas y contramarchas de cada propuesta.



Introducción

Donde se cortan árboles o avanza el desierto, la reforestación resulta un enorme beneficio para el medio ambiente. Recupera hábitats perdidos, mejora la calidad del aire, evita la acción erosiva del viento y la lluvia sobre el suelo. Mejora las condiciones del ecosistema, de la flora y de la fauna que lo rodea.

Existen dos tipos de especies para denominar a los árboles. Las especies nativas, es decir, los árboles originales de esa región. Y las especies exóticas, es decir, los árboles que se traen de otras regiones que fueron elegidas paisajísticamente o por algún tipo de conveniencia definida por alguna persona. Los expertos nos dicen que lo más conveniente es forestar con especies nativas porque ello permite la regeneración del ecosistema sin producir modificaciones negativas para ninguno de los que lo habitan.



Actividad grupal 1

Disparadores. ¿Por qué se produce la deforestación en la zona en donde vivimos?

- * Cada miembro escribirá qué considera o cree que se está haciendo mal con los árboles del lugar.
- * Cada miembro explicitará qué se compromete a investigar personalmente sobre quiénes son los responsables de preservar los árboles o los bosques de la zona en donde vive.
- * Cada miembro escribirá de qué manera y a quiénes difundirá este nuevo concepto de saber que existen responsables por cada árbol plantado en la zona donde vive.
- * En la próxima reunión se reservará un lapso de tiempo para evaluar las marchas y contramarchas de cada propuesta.



Actividad grupal 2

Disparadores. En tu zona, ¿cuál es la especie nativa más abundante y cuál es la especie exótica que predomina? ¿Por qué?

- * Cada miembro escribirá cómo es esa especie nativa y quiénes resultan beneficiados con su existencia. Aquí también se deberán detallar aves, insectos, etc.



- * Cada miembro explicitará qué se compromete a investigar personalmente sobre los beneficios y las propiedades características de las especies nativas de su zona para presentarlo en el próximo encuentro. Los lugares para consultar pueden ser varios: familiares, municipio, maestros, bibliotecas, ingenieros, empresas, etc.
- * Cada miembro escribirá de qué manera y a quiénes difundirá el resultado de esa investigación.
- * En la próxima reunión se reservará un lapso de tiempo para evaluar las marchas y contramarchas de cada propuesta.



Actividad grupal 3

Disparadores. Promover en la escuela, en el club o en el grupo de referencia de los miembros, el concepto y la experiencia de las especies nativas.

- * Cada miembro propondrá cómo armar un evento de forestación con especies nativas en su escuela, club o grupo de pertenencia.
- * El grupo decide elaborar, diseñar y poner en marcha un proyecto concreto sobre cómo efectuar diferentes reforestaciones estableciendo un plazo mínimo de tres meses.
- * Un miembro será responsable de encontrar un “especialista” para que venga a fortalecer los conocimientos concretos sobre el cuidado de las nuevas plantas que serán utilizadas, el lugar, la cantidad, etc.
- * Otro miembro será el responsable de difundir las consignas para las actividades semanales marcando la importancia de las acciones realizadas.
- * En la próxima reunión se reservará un lapso de tiempo para evaluar las marchas y contramarchas de cada propuesta.



Introducción

En la naturaleza, la basura no existe debido a que una gran cantidad de organismos degradan los restos de plantas y animales, incorporándolos como nutrientes para la tierra. A este tipo de residuos se los denomina orgánicos. Sin embargo, el ser humano crea otro tipo de sustancias que no se degradan en forma natural —los residuos sólidos— y que dan lugar a muchas formas de contaminación, con el consecuente empobrecimiento de la calidad de vida. Los residuos sólidos y los orgánicos tienen diferentes destinos. El relleno sanitario, los basurales a cielo abierto, la incineración y el reciclaje. La ausencia de un tratamiento adecuado provoca que proliferen los roedores y los insectos, que son los potenciales transmisores de enfermedades. Además, las lluvias arrastran las sustancias tóxicas contaminando las napas subterráneas.

Nosotros ¿qué podemos hacer?

Como siempre, ante este tipo de problemas, tenemos dos salidas: quedarnos de brazos cruzados quejándonos de lo que se hace mal, o tratar de modificar nuestras pautas de conducta para ver qué, cómo, cuándo y dónde podemos construir juntos una solución.

Las tres “R”: reducir, reutilizar y reciclar

Reducir, reutilizar y reciclar son tres consignas que nos tienen que ayudar a recapacitar sobre nuestros hábitos de consumo y que nos tienen que incentivar sobre las posibilidades que tenemos de realizar acciones concretas desde nuestra casa para mantener saludable a nuestro planeta.

Reducir

Significa generar actitudes que tiendan a disminuir el consumo y, consecuentemente, a reducir la cantidad de basura generada.



Actividad grupal I

Disparadores. Evitar y ahorrar el uso de envases de plástico, telgopor, bolsas de nailon, etc.

* Cada miembro escribirá en qué puede, personalmente, reducir su consumo diario de ciertos productos.



- * Cada miembro explicitará qué se compromete a reducir personalmente hasta el próximo encuentro.
- * Cada miembro escribirá de qué manera y a quiénes difundirá este nuevo concepto de reducir.
- * En la próxima reunión se reservará un lapso de tiempo para evaluar las marchas y contramarchas de cada propuesta.

Reutilizar

Se trata de volver a usar una y otra vez el mismo elemento, artículo o sustancia ya sea con un fin semejante.



Actividad grupal 2

Disparadores. Cómo usar un envase de mermelada para guardar otras cosas o dar nuevos usos, como convertir una cacerola vieja en un macetero. Las bolsas del supermercado se pueden usar como bolsas de residuos. Si tienen ropa que les quede chica, podrá ser utilizada por otros familiares o simplemente podrán llevarla a centros donde se pueda cambiar o donar.

- * Cada miembro escribirá en qué puede reutilizar artículos u objetos en su uso diario.
- * Cada miembro explicitará qué se compromete a reutilizar personalmente hasta el próximo encuentro.
- * Cada miembro escribirá de qué manera y a quiénes difundirá este nuevo concepto de reutilizar.
- * En la próxima reunión se reservará un lapso de tiempo para evaluar las marchas y contramarchas de cada propuesta.



Reciclar

Consiste en utilizar la materia prima de algún objeto para fabricar otro. Esta tercera R apela a una conducta comprometida y firme para clasificar la basura. Existen empresas que se dedican al reciclado de distintos materiales. También hay diferentes comunas que se han animado a realizar programas pilotos en algunas localidades o barrios de las grandes ciudades.



Actividad grupal 3

Disparadores. Promover en la escuela, en el club o en el grupo de referencia de los miembros, la acumulación de latas, papel, plástico o vidrio para su posterior reciclado. De esta manera, también generamos la posibilidad de obtener recursos económicos para la difusión de nuestras actividades.

- * Cada miembro propondrá qué producto (vidrio, papel, plástico, aluminio, etc.) se puede reciclar en su escuela, club o grupo de pertenencia.
- * Cada miembro explicitará en qué se compromete personalmente asumiendo un rol protagónico para funcionar como grupo multiplicador.
- * El grupo decide elaborar, diseñar y poner en marcha un proyecto concreto de reciclado estableciendo un plazo mínimo de tres meses.
- * Un miembro será responsable de encontrar un "comprador" del producto acumulado y negociará su venta.
- * Otro miembro será el responsable de difundir las consignas para las actividades semanales marcando la importancia de las acciones realizadas.
- * En la próxima reunión se reservará un lapso de tiempo para evaluar las marchas y contramarchas de cada propuesta.

Este módulo fue realizado por un equipo interinstitucional formado por especialistas en educación. Para su elaboración se contó con el apoyo de UNICEF (junio de 2001).

Módulo 7

135

Tendiendo puentes entre los jóvenes y la escuela media

**Claudia Jacinto, Pablo Cifelli, Gustavo Wandsidler,
Lydia Pallavicini, Leopoldo Bertonazzi***

* Claudia Jacinto es investigadora del CEIL-CONICET y coordina un proyecto regional de IIPE-UNESCO. Pablo Cifelli se desempeña en la Dirección de Educación Media de la Secretaría de Educación del Gobierno Autónomo de la Ciudad de Buenos Aires. Gustavo Wandsidler, Lydia Pallavicini y Leopoldo Bertonazzi se desempeñan en el Ministerio de Educación de la Nación.



Todos los niños estarán en condiciones de realizar su derecho a la educación, a satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, realizar su completo potencial y participar significativamente de la sociedad.

Adaptado de artículos 28 y 29. Convención sobre los Derechos del Niño

¿En qué medida y de qué modo está la sociedad argentina garantizando el cumplimiento de este derecho?

Introducción

Casi todos los niños argentinos terminan la educación primaria. La educación media ha mostrado un proceso de expansión en las últimas décadas. Esta expansión ha acompañado la generalización de la educación primaria, las mayores demandas educativas de los distintos sectores sociales y la extensión de la escolaridad obligatoria vinculada a la reforma educativa.

Sin embargo, suele sostenerse que la escuela, y en especial la escuela media, está en crisis. Por varios motivos y desde varias perspectivas. Se dice que ha perdido su sentido integrador original. Que muchas veces constituye un espacio de discriminación o un paliativo frente al hambre y la inseguridad social. Que cada vez "vale" menos para conseguir un buen empleo. Que los niños y adolescentes aprenden poco y aprenden cosas inútiles en la escuela. Que está alejada de los intereses y expectativas de los propios jóvenes.

Aunque todos estos argumentos de algún modo reflejan preocupaciones válidas y plantean la necesidad de revisiones y reestructuraciones, la escuela es consensuadamente una institución clave para la construcción de la participación social de los adolescentes y para la consolidación de una sociedad democrática. Los argumentos que denuncian las dificultades de la escuela más bien son un punto de partida para repensar su papel y reforzar sus funciones inclusivas.

Si bien muchas veces se ha interrogado acerca de para qué sirve la escuela, pocos cuestionan su valor como lugar de aprendizaje de conocimientos socialmente significativos que habiliten el acceso a los niveles educativos superiores y al trabajo, como espacio de revalorización de las diversidades culturales y las heterogeneidades juveniles, como lugar de aprendizaje de la convivencia social y de la participación. Y ello es especialmente crítico en momentos en que la expansión de la matrícula está siendo protagonizada por jóvenes cuyos padres no han accedido a la escuela media. Analizando con más detalle, pueden señalarse entre los principales desafíos actuales de la educación media los que a continuación se detallan.



- * **El acceso a conocimientos socialmente significativos.** Se sostiene que estamos ante la “sociedad del conocimiento”, donde los saberes de distinto tipo y la información son los motores esenciales del desarrollo. En este sentido, la educación tiene un importante aporte que hacer porque impacta al mismo tiempo sobre la economía, la equidad social y el desarrollo de los valores de la ciudadanía. Sin embargo, la democratización del conocimiento valioso no es un proceso espontáneo ni fácil; más bien, la experiencia reciente muestra que una concentración y polarización en el nivel mundial en la generación y utilización de conocimientos de punta ha llevado a una ampliación de las desigualdades. Sin adoptar posturas ingenuamente optimistas respecto de este tema, es preciso preservar el sistema educativo en general, y la escuela en particular, como distribuidores de saberes ya que el conocimiento es una fuente de poder, tal vez la más democrática. Esto implica, entre otras cosas, insistir acerca de la centralidad en el aprendizaje que debe tener la acción educativa. A pesar de las deficiencias de calidad del sistema educativo, los adolescentes acceden en su paso por la escuela a conocimientos que no se encuentran en otro lado y que, especialmente si provienen de los sectores populares, implican una ampliación de su universo simbólico y de su capital discursivo. Los conocimientos y competencias que la experiencia escolar puede proveer son valiosos y útiles tanto para la vida cotidiana, como para la participación ciudadana y la inserción laboral.
- * **La valorización de las diversidades culturales.** La escuela, en sus orígenes, tendió a homogeneizar las diferencias como forma de integración social mediante la alfabetización y la transmisión de valores vinculados a la constitución de las nuevas identidades nacionales. Teniendo en cuenta la función positiva que cumplió en ese momento histórico, hoy es claro que el principal desafío es integrar reconociendo y valorando las diferencias, promoviendo la igualdad de oportunidades para todos los niños y jóvenes. Trabajar desde la diversidad cultural implica concebir, como aspecto central del servicio educativo, al alumno concreto en su medio familiar, su ambiente sociocultural y sus modos de aprender, sus necesidades y potencialidades. En un momento en que ingresan a la escuela media muchos jóvenes que provienen de sectores sociales de reciente incorporación a ese nivel, esta cuestión de reconocimiento se vuelve crítica y clave para la retención y los aprendizajes. Muchas veces se señala que la escuela no es una institución que haya tomado en cuenta la cultura juvenil, los cambios en la definición de las maneras de ser “joven” y los intereses y expectativas de los diversos grupos de jóvenes. Sin embargo, pocos discutirían que la experiencia escolar sigue siendo un espacio de inclusión social y de intercambio con los otros, como lo muestran incluso los estudios sobre las opiniones de los propios jóvenes. De este modo, la escuela tiene la oportunidad de revalorizar identidades juveniles; de dar



cabida a sus diversas formas de expresión cultural pero, sobre todo, de utilizar los modos de expresión y pensamiento juvenil como punto de partida para la generación de otros aprendizajes.

- * **El aprendizaje de la convivencia y participación social.** Vivimos una época de deterioro de los lazos de cohesión social, en la que las instituciones socializadoras tradicionales, como la familia y la escuela, están disminuyendo la capacidad para transmitir eficazmente pautas de convivencia social y solidaridad. En una sociedad como la argentina, que ha padecido en el pasado recientes gobiernos dictatoriales, la democratización posterior muchas veces implicó sospecha frente a toda relación de autoridad. Esto ha sido perceptible en las dificultades del sistema escolar para implementar propuestas normativas claras y democráticas, que permitan la convivencia institucional y constituyan modelos de participación social para los jóvenes. La escuela, aunque no el único, es un importante espacio de participación de los adolescentes. Desde la sociabilidad con los pares hasta la relación con adultos que constituyen figuras de identificación y la experimentación de procesos formadores de actitudes participativas, el pasaje por la escuela permite ir probando diversas dimensiones de la inserción ciudadana, social y laboral. La escuela media, por su papel en los procesos de socialización secundaria y por ser en muchos casos la instancia institucional con mayor presencia en la vida de los jóvenes, tiene ante sí la oportunidad y el desafío de aportar a la construcción de la convivencia social, fortaleciendo valores esenciales como la solidaridad, la paz, la justicia, y el respeto por la vida.

Para los protagonistas del proceso educativo, supervisores, directivos, docentes, educadores, padres, alumnos, no es fácil estar en el día a día de la escuela en el marco de tensiones y demandas crecientes. Las propuestas escasean o no se ajustan a la realidad y es necesario contribuir cotidianamente a la solución de pequeños y grandes problemas, que muchas veces no permiten ver la magnitud del desafío que tienen en sus manos: el realizar una mayor o menor contribución a la generación de oportunidades para todos.

Este artículo pretende acompañar la puesta en marcha de proyectos que favorezcan la permanencia con calidad de los jóvenes en la escuela. Proveerá algunos datos de diagnóstico de la relación actual entre los jóvenes y la educación y se enfocará a hacer algunas propuestas a quienes tienen la responsabilidad cotidiana de llevar adelante el trabajo con los jóvenes. Obviamente se está lejos de agotar las respuestas posibles, tampoco se pretende brindar orientaciones generales para las políticas públicas. Las propuestas se orientan más bien a mostrar estrategias que pueden ponerse en marcha desde la propia escuela y desde las organizaciones de la comunidad para con-



tribuir a que la experiencia escolar sea para los adolescentes, en especial para los más desfavorecidos, una mayor oportunidad de participación y aprendizaje.

1. La escuela secundaria:¹ viejos y nuevos desafíos

Es casi un lugar común señalar al nivel medio como el más afectado por la crisis que atraviesa el sistema educativo. En la escuela media estalla de manera evidente una crisis de sentido, que se relaciona con cambios culturales y transformaciones globales expresadas de un modo particular en las formas de socialización de los jóvenes y su inserción en el sistema de educación formal. El cuestionamiento no sólo alcanza a los modelos institucionales y los contenidos que se imparten sino que llega hasta las propias finalidades de la escuela media. La idea originaria de “tránsito” hacia el nivel universitario o de formación laboral (en la modalidad “industrial”, sobre todo) hoy está profundamente discutida. En parte por causas propias del sistema y sus instituciones pero, sobre todo, por las transformaciones que en las últimas décadas cambiaron profundamente a la sociedad y a la cultura contemporánea. Diversos nombres se utilizan para caracterizar estos fenómenos, posfordismo o poscapitalismo, globalización y exclusión (en clave económica), sociedad del conocimiento y la información (en clave social), posmodernidad o modernidad tardía (en clave cultural).

Estas transformaciones generales afectan a nuestro país en un momento de profunda crisis del modelo de desarrollo y de crecientes problemas sociales. En los últimos treinta años se fue conformando una nueva estructuración social y una redefinición de los vínculos entre el Estado y la sociedad, que pusieron al sistema educativo en general, y en particular a la educación media, ante nuevos y complejos desafíos a los que no siempre ha podido responder, menos aún ante la masificación del nivel.

La mayoría de los adolescentes argentinos frecuenta la escuela media. Durante la década del ochenta, se produjo una notable expansión educativa de ese nivel. En 1991, la tasa de escolarización neta alcanzaba 66,7% de los adolescentes entre 13 y 17 años (en 1980, esa cifra correspondía a 41,8%). Aunque no existen nuevos datos censales, algunos indicadores muestran que el nivel medio ha continuado expandiéndose durante la década del noventa: la cantidad de alumnos matriculados aumentó en 18% entre 1994 y 1998. Las encuestas de hogares reflejan que a fines de la década del noventa las tasas netas de escolarización de los diferentes conglomerados urbanos del país alcanzaban alrededor del 85% de los adolescentes.² Sin embargo, subsisten graves problemas en torno a la

¹ La escuela secundaria se halla en este momento en un proceso de transformación a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación sancionada en 1993. Ésta establece la obligatoriedad de 10 años de escolarización y el cambio de estructura del sistema educativo, que ubica los dos primeros años del secundario dentro del tercer ciclo de la educación general básica junto al séptimo grado de la anterior escuela primaria. Los últimos tres años del secundario se convierten en el nivel polimodal. El proceso de implementación de la ley fue heterogéneo y actualmente conviven las dos estructuras en las diferentes jurisdicciones.

² Fuente: IIPE, indicadores de la situación educativa argentina a partir de encuestas de hogares, mayo 1998.



repetencia, el retraso escolar y la deserción. Si se toma, por ejemplo, la situación de una cohorte teórica del grupo que ingresó en 1996, de 1000 alumnos que ingresan a la escuela media, sólo 274 egresan en el tiempo estipulado (27%); 110 lo hacen con una repetencia, 27 con dos repetencias y 5 con tres repetencias. De esta cohorte, sólo finalizan sus estudios 416 alumnos de los 1000 iniciales (41%).

Uno de los aspectos que se vincula a la crisis de sentido de la escuela media tiene que ver con lo que se conoce como “la devaluación de las credenciales educativas” en el mercado de trabajo. En efecto, durante la década del noventa se produjo un deterioro de la situación de los egresados de ese nivel en el mercado de trabajo, y al final de la década los datos mostraban que ese grupo tenía casi las mismas tasas de desocupación que quienes no habían terminado la escuela media. Este fenómeno que acompañó el deterioro general del mercado de trabajo argentino no debe hacer perder de vista que el título de nivel medio se ha transformado en un requisito indispensable para la mayoría de los empleos. Incluso se observa que, en términos de condiciones laborales y de salario, quienes terminaron el nivel todavía acceden a mejores empleos que aquellos que no lo finalizaron.³ Por lo tanto, se ha remarcado que el pasaje por la escuela media es “cada vez más necesario, pero también cada vez más insuficiente” (Filmus y otros, 2001).

Las señales de dificultades en el tránsito por la escuela se dan en un marco en el que conviven realidades y tradiciones heterogéneas hacia el interior del sistema educativo. Sin embargo, pueden observarse un conjunto de características y limitaciones comunes que evidencian el grado y la profundidad de los desafíos que hoy se deben enfrentar.

Existe una fuerte tradición normativa que genera tensión y que, con los años, devino en la conformación de culturas escolares centradas en la gestión administrativa. La escuela o, mejor dicho, la gestión escolar, se fue convirtiendo cada vez más en una “cuestión de papeles” (Frigerio y Poggi, 1992). Predomina cierta burocratización y los modelos institucionales se muestran en general poco flexibles, al mismo tiempo que la distribución de tiempos y espacios es demasiado rígida. Esto convive con una fuerte tendencia a proyectar la escuela de “puertas hacia adentro”, sin reparar demasiado en las características del contexto en que se inserta la institución.

A pesar de que en los últimos años la reforma educativa ha realizado un esfuerzo considerable en la renovación curricular, se observa una apreciable distancia entre las nuevas propuestas curriculares y la realidad cotidiana en las aulas. Las condiciones laborales de los docentes, con bajos salarios y designados por horas cátedra, no ayudan a la realización de los proyectos institucionales y facilitan el ausentismo.

³ Según datos de la Encuesta Permanente de Hogares de 1998, mientras que la precariedad laboral de los trabajadores con educación media completa era de 33%, la de los de menores niveles educativos alcanzaba 50%. Asimismo estos últimos tenían una remuneración media horaria entre 35 y 25% menor que los primeros. Véase Base IIPE.



Desde el propio sistema educativo se reconocen diversos problemas que atañen a la heterogeneidad de modelos institucionales y a la gestión de las escuelas.

“El tramo del sistema correspondiente a la escuela media en nuestro país muestra hoy un panorama heterogéneo, con diversidad de tipos institucionales, de estructuras de gestión y administración, y de ofertas educativas; tiempos y pautas poco reguladas, y procesos de diferenciación y fragmentación a lo largo del país y en el interior de cada una de las jurisdicciones.” (...) “El desdibujamiento de la figura directiva; la imposibilidad de constituir equipos docentes; la incapacidad para crear espacios, tiempos y sentidos compartidos institucionalmente; las dificultades que las modalidades de localización del nivel suponen para la gestión son sólo algunas de las cuestiones que obstaculizan la calidad del trabajo pedagógico en las escuelas” (Ministerio de Educación, 2001, págs. 6-8).

Otro aspecto en cuestión en la escuela media es la convivencia institucional. La regulación de las relaciones en las escuelas de nivel medio ha sido planteada tradicionalmente como una cuestión de *disciplina*. Más cerca en el tiempo, ha sido encuadrada en términos de *convivencia* en las instituciones escolares. Pero “pasar de la disciplina a la convivencia” supone un proceso largo que los diversos actores deben ir construyendo a partir de nuevas resignificaciones (DGP, 2000a).⁴ El abordaje de las reglas parece debatirse entre cierto *laissez-faire* que contribuye poco a la conformación de un ámbito facilitador de los aprendizajes y ciertos resabios de autoritarismo, que se evidencian en la poca participación efectiva de los alumnos en la discusión y toma de decisiones sobre los límites y las pautas de convivencia.

Más allá de esta sintética descripción general, es preciso hacer especial hincapié en las situaciones más críticas, que cada vez afectan más a las escuelas que reciben a poblaciones juveniles en condiciones de mayor pobreza.

Por un lado, los datos disponibles ponen en evidencia las dificultades de los establecimientos para retener y prevenir el fracaso escolar. Por ejemplo, en cuanto al acceso y permanencia en la escuela media, la tasa neta de escolarización en el nivel secundario en los sectores más pobres es 22% más baja que en los sectores no pobres⁵ (68% a 90%). Otro indicador que muestra las dificultades de los jóvenes pobres en la escuela es el retraso escolar. Mientras que en los sectores más pobres el retraso a los 17 años es de 46%, en los no pobres es de 8% (es decir, es una relación de 6 a 1).

⁴ Un estudio respecto de la implementación de sistemas de convivencia en la ciudad de Bs. As. informa que en el caso de las escuelas que tenían proyectos de convivencia anteriores a la elaboración de la normativa, la elaboración de los reglamentos escolares fue enriquecida por las nuevas normas. Esas escuelas enfatizan la función educadora de las sanciones. A diferencia de ellas, las escuelas que implementaron regímenes de convivencia a partir de la norma, no refundaron sus sistema de regulación a través de estrategias participativas. En este caso, la aplicación de sanciones sigue ligada a una visión punitiva.

⁵ Fuente: IYPE, indicadores de la situación educativa argentina a partir de encuestas de hogares, mayo 1998.



A las dificultades de las familias de sectores de pobreza para sostener la permanencia de sus hijos en la escuela, se suman las deficiencias del propio sistema educativo. En muchos casos los edificios de las escuelas a las que acceden los sectores más desfavorecidos se encuentran muy deteriorados y con escaso equipamiento didáctico y tecnológico.

La adversidad del contexto y las limitaciones institucionales provocan muchas veces desaliento del personal frente a las tareas. Los docentes se encuentran frente a grupos de clase muy numerosos con una gran heterogeneidad de intereses y de diferentes edades; no reciben una capacitación para trabajar en contextos de adversidad y sus propuestas pedagógicas resultan poco atractivas para los alumnos. Muchas veces los directivos y profesores se enfrentan a la tensión entre “retener y contener” a los alumnos y la necesidad de mejorar progresivamente la calidad de los aprendizajes.

El problema es complejo porque la estructura organizativa, la normativa que regula la cotidianidad escolar y los estilos institucionales —lo que suele denominarse “cultura escolar”— responden a un “modelo” de alumno (proveniente de sectores altos y medios) que es distante de la realidad que se vive en una educación media en proceso de masificación en el marco de una sociedad en profundo cambio.

Pero no sólo se trata de la inadecuación de la escuela a los perfiles de los jóvenes de sectores populares, la vida cotidiana en las escuelas también tiene dificultades para adecuarse a la problemática planteada por el empobrecimiento de los sectores medios, que sostienen la escolaridad de sus hijos con mayores esfuerzos y al mismo tiempo con mayores demandas y más desaliento.

A pesar de este complejo panorama, los estudios muestran algunos datos alentadores. Por ejemplo, ponen en evidencia que los jóvenes siguen valorando la experiencia escolar por diferentes razones. Uno de los primeros argumentos que aparece se vincula al aporte que la escuela realiza para el futuro: “conseguir trabajo, seguir estudios universitarios y “ser alguien”. También resaltan que van a la escuela para aprender o porque les gusta; “aprender y saber más... estar con los compañeros” (DGP, 2000b).

Para los jóvenes de sectores populares el valor simbólico de la asistencia a la escuela media es aún más significativo. Para ellos, participar de la cultura escolar se convierte en una oportunidad de reconocimiento, tanto hacia el interior de la propia comunidad como ante la sociedad global. La escuela no sólo funciona como el umbral mínimo de reconocimiento social sino también como el soporte afectivo que viene a suturar relaciones primarias profundamente quebradas (Duschatsky, 1999).

Muchas instituciones hacen importantes esfuerzos para superar las limitaciones y enfrentar los desafíos. Distintas experiencias demuestran que determinadas circunstancias favorables (equipos de conducción idóneos, proyectos institucionales claros, asesoramiento del supervisor, docentes



con un alto grado de compromiso, flexibilidad para reconocer al alumno como centro del proceso de aprendizaje, etc.) pueden lograr un significativo aumento de las oportunidades de aprendizaje. Muchas veces se logran respuestas apropiadas, creativas y diversas para que los alumnos con diferentes puntos de partida puedan alcanzar significativos logros escolares y personales.

Este módulo se propone colaborar con esa labor presentando propuestas de trabajo que muestran estrategias para reforzar y reformular la relación de los jóvenes con la escolaridad.

2. ¿Cómo tender puentes entre los jóvenes y la escuela?

No hay recetas para hacer de la escuela media un lugar de aprendizajes significativos para la vida de los jóvenes. Los aspectos estructurales del propio sistema educativo constituyen sin duda el nivel de intervención central para mejorar la calidad y la equidad del conjunto, pero también las propias escuelas y las comunidades educativas tienen espacio para actuar en ese sentido.

Desde el sistema educativo se están proponiendo algunas acciones dirigidas a atender los problemas señalados. Por ejemplo, el *Proyecto de Escuelas para Jóvenes* del Ministerio de Educación de la Nación apunta a generar cambios en el modelo curricular e institucional en tres direcciones:

- enfatizar una dinámica centrada en el logro y afianzamiento de los aprendizajes de los alumnos (renovación de las prácticas de enseñanza, implementación de un proceso de evaluación permanente, dotación de recursos y equipamiento, y adecuaciones de infraestructura);
- establecer una organización institucional que facilite la gestión colectiva y el trabajo en equipo de los profesionales que la integran (conformación de Equipos de Trabajo de Profesores);
- lograr una institución que sirva como marco de referencia válido para los intereses, necesidades y problemas de los jóvenes (instalación de Centros de Actividades Juveniles, Ministerio de Educación, 2001).

Más allá de los imprescindibles abordajes estructurales, la práctica educativa se construye cada día en el espacio concreto de la escuela y es en ese nivel en el que algunos ejemplos permiten mostrar propuestas atractivas para los jóvenes, útiles para desarrollar competencias y significativas para el aprendizaje integral. Sin ánimo de agotar posibilidades, se plantearán aquí algunas estrategias para el desarrollo de proyectos que pueden ayudar a quienes se proponen mejorar la inserción en la escuela.



la media de los adolescentes, ya sea actuando desde dentro de la escuela o desde fuera de ella. Se irán señalando algunas estrategias generales, abordando tipos de proyectos y ejemplos concretos.

Entre los muchos caminos explorados por las innovaciones en el nivel de las escuelas, aparecen algunas estrategias que parecen dar buenos resultados. Entre ellas, nos referiremos al desarrollo de proyectos integrados, al acercamiento a la cultura y las preocupaciones de los adolescentes y a la articulación con problemáticas concretas del contexto en el que se halla inserta la escuela.

La integración curricular abre un camino frente a la necesidad de que los jóvenes entiendan para qué aprenden. Dada la fragmentación curricular, uno de los problemas que existe en la escuela es que muchas veces los jóvenes no comprenden el sentido de lo que se les enseña. Por ello, una propuesta interesante es desarrollar proyectos integrados en torno a temáticas que resignifiquen los contenidos curriculares y promuevan el desarrollo de competencias básicas y fundamentales.⁶ Los proyectos integrados pueden resultar atractivos para los jóvenes porque parten de la consideración de un tema y/o problema vinculado a aspectos diversos de la vida cotidiana y/o del mundo social (salud y medio ambiente, comunicación, participación ciudadana, etc.). Lo que se propone es que se organicen contenidos, conocimientos y experiencias de distintos orígenes en torno a la resolución de un problema concreto, incorporando la reflexión sobre aspectos éticos, económicos y socio-culturales que las miradas puramente disciplinares suelen colocar en un segundo plano.

Suele considerarse importante **la revalorización de la cultura juvenil** como una forma de acercar a los jóvenes a la escuela. Para ello se prueban estrategias que van desde la creación de espacios específicos extracurriculares hasta el desarrollo de algún proyecto encarado desde una o varias áreas curriculares. Estos espacios suelen promover la producción creativa, deportiva, artística, solidaria, etc. de los propios jóvenes, poniendo el énfasis en el protagonismo juvenil y en el aprendizaje de la participación y del trabajo colectivo. Mediante este tipo de espacios se tiende a revalorizar el valor pedagógico de la educación no formal y su impacto más allá de los aspectos recreativos.

Los proyectos que se articulan con la comunidad se proponen hacer frente a uno de los problemas frecuentes de la escuela: su aislamiento del contexto en el que se halla inserta. Las acciones que vinculan a la escuela y el contexto extraescolar apuntan a impactar tanto sobre la realidad escolar como sobre la comunitaria. Este tipo de acciones pueden tener distintas orientaciones, entre ellas: la implementación de proyectos pedagógicos que partan de problemáticas de la comunidad y la generación de espacios de gestión compartida para ampliar las oportunidades educativas de los jóvenes.

⁶ Como se sabe, el concepto de "competencias" proviene de diferentes vertientes teóricas referidas al mundo del trabajo y la educación y es ampliamente debatido. Sin entrar en esos debates, simplemente nos referimos en este artículo a que la "competencia" implica "un conocimiento en acción", es decir, un saber teórico, práctico o social, aplicado a la resolución de problemas concretos de la vida social, política o laboral. Diferentes autores han distinguido distintas dimensiones (cognitiva, metacognitiva, interactiva, práctica, ética, estética, emocional y corporal) y ámbitos de realización. Sobre este punto puede consultarse Braslavsky, 1999.



La detección de un problema que aqueja al ámbito local y el desarrollo de una acción solidaria para ayudar a su resolución o alivio son fuentes de aprendizaje de competencias y valores para los adolescentes. Mediante el aprendizaje contextualizado, los jóvenes empiezan a reconocer “para qué” es preciso comprender un tema o profundizar un conocimiento.

Otro camino a explorar es la **gestión compartida entre las escuelas y las instituciones intermedias**, proponiendo espacios formativos que amplíen las oportunidades de aprendizaje de los adolescentes. Estos espacios pueden articularse en torno a diversas actividades, desde el apoyo escolar hasta la recreación, el deporte, etc. Se diversifican así las estrategias y ámbitos de aprendizaje de los alumnos, lográndose el mayor impacto sobre los resultados escolares cuanto mejor es la articulación con la escuela.

A modo de ejemplo, y recuperando experiencias innovadoras en el ámbito escolar o de organizaciones no gubernamentales que trabajan con jóvenes, pueden sugerirse algunos ejes de trabajo con proyectos de las características señaladas: la promoción y cuidado de la salud y el medio ambiente, el mundo del trabajo, la convivencia y la participación ciudadana.

Los proyectos que enfatizan la promoción y el cuidado de la salud y el medio ambiente cubren un espectro temático muy amplio, desde el cuidado del cuerpo, la apropiación de hábitos de higiene y prevención, la educación alimentaria, hasta el complejo campo de la educación sexual, representan ámbitos de trabajo pertinente. La maternidad y paternidad precoz, las enfermedades de transmisión sexual, las adicciones a las drogas y el alcoholismo, pueden encontrar en el trabajo por proyectos un marco de referencia apropiado para su abordaje. Todos estos temas se pueden abordar desde una perspectiva multidisciplinaria y a partir de problemas concretos para que cobren nuevos sentidos en la percepción de los jóvenes.



Ejemplo 1: **PROYECTO MEJOREMOS LA SALUD COMUNITARIA**

La propuesta fue desarrollada en una escuela media urbana, situada en un pueblo del noreste chaqueño. El proyecto partió de la detección de dos problemas: el desconocimiento por parte de los alumnos y de gran parte de las familias acerca de cómo prevenir las diferentes enfermedades infectocontagiosas comunes y el aislamiento que la escuela tenía respecto de la comunidad. El proyecto tuvo dos componentes centrales: a) la realización de controles de salud a todos los alumnos del establecimiento educativo y b) la elaboración de uno o más instrumentos que suministren información acerca de cómo prevenir las enfermedades infectocontagiosas con mayor incidencia



en la comunidad. El desarrollo de ambos componentes fue implementado por los alumnos de 4.º año con sus docentes y por representantes de tres organizaciones barriales (centro de salud, comisión vecinal y cooperativa de vivienda).

Respecto del primer componente, controles de salud, los alumnos realizaron las siguientes actividades:

- organigrama de atención de los diferentes grupos que concurrirían al centro de salud (320 revisiones aproximadamente);
- gestión de recursos materiales en el municipio, a través de cartas y entrevistas, para optimizar los controles;
- participación por grupos en las diferentes estrategias, fundamentalmente visitas, para las autorizaciones de los padres respecto de los controles médicos de sus hijos.

En relación con el instrumento que facilitaría y socializaría la información, se resolvió, entre varias alternativas, que fuese una cartilla. Las principales acciones que se implementaron para la elaboración de la cartilla fueron:

- búsqueda, selección y sistematización de información;
- redacción de los diferentes contenidos temáticos;
- edición, diseño e impresión;
- distribución y socialización del material.

Cada uno de estos componentes de acción fue desarrollado por comisiones de trabajo que ejecutaron las diferentes tareas de manera rotativa.

Una vez terminado el proyecto, la evaluación puso de manifiesto que no sólo se habían alcanzado los objetivos previstos sino que, además, se generó un beneficio no previsto en la planificación de la propuesta: aumentaron en más de un 40% las consultas en el centro de salud del pueblo.

En cuanto a la educación ambiental y los llamados temas ecológicos, se pueden promover desde esta orientación proyectos que propongan contextualizar la problemática ecológica en función de responder a problemas concretos detectados en el contexto escolar o extraescolar. Se



trata de promover hábitos de cuidado del entorno social que puedan articularse con valores de justicia y solidaridad.

Los proyectos que enfatizan la vinculación con el mundo del trabajo teniendo como eje un área socio-ocupacional o una situación de la vida laboral deben considerar que hoy en día aprender para el trabajo implica la adquisición de conocimientos y competencias más generales que específicas, por lo que no es recomendable la temprana especialización. Sin embargo, el desarrollo de un proyecto que se vincule específicamente a un área socio-ocupacional o que implique una reflexión sobre el mundo del trabajo constituye una estrategia de conocimiento del mundo social y tecnológico que muchas veces permite integrar contenidos y atraer a los jóvenes a partir de una estrategia pedagógica que va de la práctica a la teoría. Por ejemplo, un proyecto en las áreas de electrónica y electricidad puede ser la instalación de una radio barrial, un proyecto en el área de comunicación puede ser el desarrollo de la programación radial.



Ejemplo 2: **CONSTRUYENDO UN ESPACIO VERDE**

En una escuela del conurbano bonaerense, se propusieron generar un espacio de aprendizaje para mejorar las condiciones de empleabilidad de sus alumnos, entre otros objetivos. Simularon un proceso licitatorio para parquear, forestar y establecer espacios de tiempo libre en el terreno de la escuela. Para ello, la Dirección y el Consejo Académico elaboraron pliegos para reglamentar la licitación. A fin de acceder a la misma, los alumnos debieron conformarse en grupos, identificándose en asociaciones; a través de ellas, adquirir los pliegos licitatorios; y analizar en equipo los términos de referencia, elaborar propuestas y presentarlas en tiempo y forma.

Los docentes orientaron a sus alumnos en la investigación del tema y en la conformación de grupos. También hubo que conectarse con instituciones específicas para analizar distintas posibilidades y solicitar asesoramiento técnico especializado, tales como el Municipio, el INTA, las asociaciones dedicadas al tema del medio ambiente.

Se buscó que los alumnos tomaran conciencia de sus deberes y derechos en un proceso de planificación y organización para el logro de un contrato laboral, generando un espacio en el que se pudieran relacionar con distintos campos del mundo del trabajo, entrenándose en el trabajo en equipo y afianzando valores y competencias vinculadas con la integración responsable, crítica y solidaria a su entorno. Se requirió responsabilidad y eficiencia para diseñar el proyecto, y para plantear las acciones a cumplir en el tiempo previsto a la par que garantizar transparencia en el proceso.

Los resultados obtenidos trascendieron el objetivo central propuesto. Los alumnos



no sólo pudieron realizar la parquización y la forestación del terreno, sino que también organizaron actividades en los espacios dedicados al tiempo libre para alumnos más pequeños de escuelas cercanas, así como torneos deportivos internos.

Para los últimos años de la escuela media también puede proponerse la organización de **pasantías** como experiencias formativas, ya sea en empresas o en organizaciones de la sociedad civil o instituciones públicas, dirigidas a la realización de una práctica laboral concreta. Implican la puesta en práctica de conocimientos, competencias y actitudes a partir de un plan de aprendizaje previamente formulado que determine lo que se espera aprender. Pero no debe olvidarse que es preciso un cuidadoso tutorío de la experiencia para que no se desnaturalice y se pierdan sus objetivos educativos. Otra alternativa es la organización de **microemprendimientos** escolares en los que los alumnos participen de una experiencia productiva concreta en todas sus etapas: diseño, gestión, planificación, administración eficiente de los recursos, comercialización, producción con calidad y evaluación del proceso.

Es recomendable que tanto las pasantías como los microemprendimientos sean acompañados por talleres de reflexión sobre la práctica, que ayuden al joven a hacer un aprendizaje crítico del proceso que está viviendo. Estas actividades de orientación también pueden organizarse como una unidad en sí misma. Los **talleres de orientación educativa y laboral** se proponen brindar a los jóvenes herramientas para que puedan ir construyendo estrategias educativas y laborales teniendo en cuenta sus intereses y potencialidades en el marco de un contexto sumamente difícil e imprevisible. No es suficiente con brindar conocimientos instrumentales acerca de cómo comportarse en una entrevista o un currículum. Es preciso discutir con el joven quién es él con su perfil educativo y social, y cómo establecer una estrategia a partir de ello. Se trata de desarrollar en los alumnos la capacidad de establecer relaciones entre sus características personales, las diversas opciones laborales y las alternativas de educación formal y no formal; aportar información sobre los derechos y deberes de los jóvenes, con especial atención a las normas que regulan el mercado del trabajo, estimulando la reflexión crítica sobre el mundo laboral.

Los proyectos que enfatizan la construcción de la convivencia y la participación ciudadana se proponen el aprendizaje de reglas de la vida en común basadas en el respeto mutuo y la participación. Como se ha dicho, hoy es indispensable que la escuela contribuya a formar sujetos capaces de participar competentemente en la vida democrática, con conciencia de sus derechos y obligaciones, promotores de los derechos humanos, con suficiente capacidad crítica para discernir frente a opciones vitales, con posibilidad de elaborar y participar en proyectos comunes. Poder argumentar la validez de las normas y hacerlas cumplir, junto al hecho de establecerlas en función de acuerdos que resulten de discusiones e intercambios relevantes constituyen indicadores de la calidad de la tarea.



Algunos proyectos con este énfasis se orientan a construir y promover un clima institucional, una calidad de convivencia que permita la realización efectiva de experiencias de participación tales como:

- conformación de instancias de representación de los alumnos (por ejemplo, centros de estudiantes y consejos de aula);
- creación de espacios de definición institucional para la organización de la convivencia (por ejemplo, Consejo Consultor, Consejos de Convivencia, etc.).

La participación en cada uno de estos espacios implica tomar decisiones consensualmente sobre las normas, controlar el cumplimiento de lo establecido por medio de esos acuerdos, revisar permanentemente la definición de roles y funciones del organigrama institucional, y realizar el seguimiento del proyecto.

Junto con estas experiencias de participación, es importante poder formular proyectos institucionales que atiendan a la necesidad de generar “espacios de escucha” para los jóvenes. En esta dirección, resultan interesantes las acciones que buscan innovar redefiniendo el rol tradicional de los preceptores, o poniendo en marcha proyectos pedagógicos de “orientación y tutoría” a cargo de distintos docentes, que permiten abrir espacios de reflexión en el cuerpo docente y acompañar a los alumnos.

Más allá de los proyectos que proponen la creación de mecanismos específicos de participación de los jóvenes, el fortalecimiento de las competencias básicas para su desempeño ciudadano es un trabajo transversal respecto de distintos ámbitos y espacios curriculares.

Reflexiones finales

Construir una escuela más cercana a los jóvenes y a los desafíos que les esperan en su futuro, hacerlo con mayor equidad, calidad y eficiencia son una preocupación presente en los actores del sistema educativo y en toda la sociedad. Puede decirse que existe bastante consenso respecto de los problemas y obstáculos a sortear. También hay algunos acuerdos sobre ciertos criterios generales que permitirían mejorar las experiencias escolares de los jóvenes: la adopción de pedagogías que partan de los sujetos, la revalorización de las diversidades culturales, la integración de saberes, la formación de valores democráticos y participativos... Sin embargo, la construcción cotidiana de tales prácticas en las instituciones escolares y en las aulas no es fácil. Las escuelas viven con el conjunto de la sociedad épocas de crisis y de grandes tensiones sociales, son sujeto de múltiples demandas y críticas; los docentes y también los jóvenes padecen de creciente malestar.



A ello se suma que muchos, especialmente los más pobres, abandonan la escuela media antes de finalizarla. Más allá de los esfuerzos que se hagan por retener a todos los adolescentes en el nivel medio, la experiencia de otros países muestra que su universalización no es fácil de lograr. Es preciso explorar distintos caminos que puedan favorecer la reinserción de los desertores, en la escuela formal o en otros dispositivos de formación. Entre los tipos de estrategias exploradas en otros contextos pueden resaltarse tres, sin duda complementarias: la implementación de mecanismos de seguimiento de las trayectorias escolares, la articulación de diferentes actores sociales y la provisión de los servicios educativos más flexibles. Todas ellas apuntando a un mismo objetivo: lograr que más jóvenes terminen la escuela media.

Más allá de la crisis de la escuela, todas las evidencias muestran que los mayores logros educativos amortiguan los procesos de deterioro y marginación social. En un marco de complejización de la vida cotidiana, de falta de empleos disponibles para todos y de expansión de la educación, quedar fuera de la escuela minimiza más que nunca las posibilidades de integración social y ocasiona mayor vulnerabilidad y exclusión. Es preciso trabajar por la creación de cada vez más oportunidades educativas, aunque obviamente generar mayor justicia social, integración y condiciones de desarrollo económico equitativo no depende solamente de la educación.

Mejorar la escuela media, su capacidad de retención, su relevancia para producir aprendizajes socialmente significativos, su aporte a la convivencia social y a la participación ciudadana son tareas esenciales de las políticas públicas, en primer lugar de las educativas, y también del resto de las políticas sociales. Pero mejorar la escuela también forma parte de la construcción cotidiana de los diversos actores sociales, de sus prácticas, sus expectativas y valoraciones. Más allá de los cuestionamientos, la escuela aún conserva en el imaginario social su rol de socialización e inclusión. Constituye pues un espacio privilegiado para poner al servicio de la generación de mayores oportunidades individuales y de la construcción colectiva de una sociedad más inclusiva.



- Dirección General de Planeamiento (DGP), (2000a), *Experiencias institucionales sobre convivencia y disciplina en escuelas de nivel medio*, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Dirección General de Planeamiento (2000b), *La escuela media desde la perspectiva de los alumnos*, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación (2001), *Escuelas para Jóvenes*, Argentina, Secretaría de Educación Básica.
- Braslavsky, Cecilia (1999), *Rehaciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*, Buenos Aires, Santillana.
- Duschatzky, Silvia (1999), *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Buenos Aires, Paidós.
- Filmus, D., Kaplan, C., Miranda, A. y Moragues, M. (2001), *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*, Buenos Aires, Santillana.
- Filmus, Daniel (comp.), (1994), *Para qué sirve la escuela*. Buenos Aires, Tesis - Grupo Editorial Norma.
- Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992), *Las instituciones educativas. Cara y ceca*, Buenos Aires, Troquel.
- Jacinto, Claudia (noviembre 2000), "Jóvenes vulnerables y políticas públicas de formación y empleo", en *Mayo*, Revista de Estudios de Juventud, Buenos Aires, Dirección Nacional de Juventud, pp. 103-122.
- López, Néstor (2000), *Los adolescentes y la escuela: un abordaje desde la situación de sus familias*. Paper presentado en Seminario Interno del Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (mimeo).
- Tedesco, Juan Carlos (2000), *Educación en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Tenti Fanfani, Emilio (comp.), (2000), *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones*, Buenos Aires, UNICEF/Losada.
- Torres, Rosa María (2000), *One decade of Education for all: The challenge ahead*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

Este módulo fue realizado por UNICEF, con especialistas en el tema. Tiene el auspicio de la Comisión Nacional para la Erradicación del Trabajo Infantil y la Coordinación de Capacitación Laboral, del Ministerio de Trabajo, Empleo y Formación de Recursos Humanos de la Nación (octubre de 2001).

Módulo 8

153

Modelo para armar: los dilemas de los jóvenes frente al trabajo en el siglo XXI

Ana Miranda, Analía Otero*

* Ana Miranda es becaria del CONICET con sede en FLACSO, investigadora del Proyecto Juventud. Analía Otero es becaria del Proyecto "La inserción ocupacional de los egresados de la escuela media" con sede en FLACSO.



MINISTERIO
DE TRABAJO

unicef 



“Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social.”

Artículo 32, Convención sobre los Derechos del Niño

Introducción

En los últimos años los asuntos asociados al trabajo y al empleo han ocupado un lugar central en la agenda política y social de diversas naciones. En nuestro país, el síntoma más evidente de la situación que atraviesa el mercado laboral ha sido el significativo aumento de la desocupación. Si bien han sido extensos los debates y diversas las propuestas respecto de las acciones que pueden implementarse, las problemáticas laborales son de muy difícil resolución en lo que hace a sus causas y determinantes. No obstante, existen diversos acuerdos en señalar que las relaciones de las personas con el empleo se modificaron ampliamente, en un contexto de transformaciones sociales más profundas.

Ahora bien, ¿cuáles han sido específicamente las transformaciones que se desplegaron en el mercado de trabajo?, ¿cómo han afectado la vida de las personas?, ¿cómo han impactado en los jóvenes?, ¿cuáles han sido las principales tendencias en los diagnósticos e intervenciones sobre esta problemática?. Son algunos de los interrogantes que nos proponemos abordar en el presente texto. Con ese objetivo, comenzaremos nuestra exposición con una de las tantas posibles historias de un grupo familiar urbano en la Argentina reciente.

El protagonista de nuestra historia se llama Juan Carlos y nació en el año 1946. Mientras su padre trabajaba en una despensa de alimentos y su madre cuidaba los asuntos del hogar, él pasaba su infancia con sus amigos del barrio. Fue al colegio primario y luego al secundario. Al tiempo de haber terminado la escuela media consiguió un trabajo administrativo en una empresa de burletes para heladeras, donde estuvo empleado más de veinticinco años. Cuando tenía veintitrés años y después de haber trabajado duro para armar su casa se casó con una chica llamada Marta. Ellos tuvieron dos hijas, a las que denominaremos “las nenas”. Las nenas, fueron también al primario y al secundario, sin embargo, su trayectoria laboral fue bien distinta de la de los padres. Como comenzó a ser distinta para toda la familia a partir de los años noventa, ya que la empresa en la que Juan Carlos trabajaba cerró y la estabilidad laboral dejó de ser un hecho cotidiano. A partir de ese momento, Juan Carlos emprendió diversas actividades: puso un quiosco, fue vendedor en forma esporádica y en la actualidad se las arregla con algunas changas, es decir que no pudo recuperar su antigua posición ocupacional. Su señora, Marta, tuvo que acompañarlo ahora en la



búsqueda de recursos para mantener el hogar y encontró un trabajo por la tarde en una mercería del barrio. Las niñas, en cambio, están atravesando trayectorias laborales bien distintas. La primera continúa con sus estudios de contadora, busca un empleo y mientras tanto da clases particulares de contabilidad y matemática. La segunda terminó el secundario y estudió serigrafía, actualmente es artesana e intenta vender sus producciones en una feria local.

Las nuevas reglas de juego del mercado de trabajo implicaron una transformación más profunda que la pérdida de ingresos económicos, abarcando una serie de dificultades en ámbitos como la cobertura de salud, la seguridad social, la pérdida de los beneficios que brinda la estabilidad laboral, etc. Al tiempo que establecieron condiciones menos favorables para la construcción de las trayectorias laborales exitosas en las nuevas generaciones y numerosos obstáculos en la constitución de núcleos familiares propios.

Con nuestro ejemplo, tratamos de pensar en la dimensión cotidiana de los grandes cambios que modificaron las condiciones de existencia de las personas y de los hogares. A pesar de que nuestra historia esté acotada a la trayectoria de alguna familia urbana, consideramos que las cuestiones centrales pueden ser válidas para muchos hogares de distintas zonas geográficas.

¿Ha llegado el fin del trabajo?

Mientras Juan Carlos crecía en algún barrio de alguna ciudad de nuestro país, sus congéneres habitaban universos paralelos pero similares: una realidad donde la mayoría de las personas tenía un trabajo estable en sociedades donde había prácticamente pleno empleo. Probablemente no había sido esa la situación en la que fueron criados sus propios padres (los abuelos de las niñas). En efecto, a principios del siglo pasado no existían leyes de protección a los trabajadores, ni vacaciones, ni "empleos estables". Al mismo tiempo, las crisis económicas determinaban que en muchos casos las personas tuvieran que emigrar, ya sea del campo a la ciudad, o de una ciudad a otra, escapando algunas veces de situaciones de pobreza. Sobre mitad del siglo XX, esa realidad parecía haber quedado atrás. Sin embargo, en las últimas décadas del mismo siglo las condiciones de estabilidad del trabajo comenzaron a modificarse nuevamente. No sólo para Juan Carlos y su familia, sino también para un conjunto de personas que habitan otras latitudes.

Efectivamente, en países como Francia, España, Alemania y otros, las tasas de desempleo abierto han sido importantes en las últimas dos décadas. La definición de las causas que determinan la expansión de dicho fenómeno ha sido ampliamente debatida. A continuación, expondremos las principales líneas de diagnósticos relacionadas a la temática en cuestión:



- * *El problema del desempleo está relacionado con el crecimiento económico.* Existen numerosos acuerdos entre los especialistas en que sin crecimiento del PBI el desempleo crece. Sin embargo, en la última década se pudo observar que el crecimiento económico es necesario, pero no suficiente para combatir la desocupación.
- * *La causa de la desocupación es la introducción de nuevas tecnologías en el proceso de producción.* El cambio tecnológico que vivimos en los últimos años significó la expulsión de trabajadores del ámbito productivo. Es decir que la incorporación de tecnologías reduce los puestos de trabajo. Las máquinas reemplazan a las personas.
- * En la misma línea de análisis encontramos las explicaciones que suscriben al “*fin del trabajo*”. En este caso, el punto fundamental ha sido que las nuevas tecnologías de producción hacen que el trabajo ya no sea necesario. Las dos últimas posturas han sido ampliamente criticadas, ya que en algunos países —como Japón o los Estados Unidos— la incorporación de tecnología no ha significado la expansión de la desocupación ni la desaparición del trabajo.
- * *La desocupación está relacionada con los escasos conocimientos de los trabajadores.* Estas teorías señalan que la incorporación de las nuevas tecnologías de producción y de gestión del trabajo requieren conocimientos complejos y hacen que algunos trabajadores no estén preparados para los nuevos requisitos de las empresas. Es interesante señalar que las tesis de la descalificación de los trabajadores han sido la base de numerosas políticas de empleo. Sobre este punto nos detendremos más adelante.
- * *El desempleo está relacionado con las rigideces de la legislación laboral.* Algunos especialistas han señalado que en los nuevos entornos económicos las leyes del trabajo son un obstáculo para la generación de nuevos empleos. Por ello, en los últimos años ha habido diversos intentos de flexibilizar las normas de contratación laboral. Estas posiciones han sido también ampliamente cuestionadas, ya que la flexibilización de las normas ha tenido diferentes resultados en distintas economías y no ha significado la creación de nuevos puestos de trabajo.

Hemos señalado las dificultades en la definición de los antecedentes de las problemáticas del mercado de trabajo. Sin embargo, hay cierto consenso en la presunción de que el empleo estable y protegido —que fue característico de la segunda mitad del siglo XX en los países occidentales— se está transformando. Y que si bien el trabajo sigue siendo una actividad estrictamente necesaria en el proceso productivo, la relación de las personas con el empleo está modificándose ampliamente.



¿De qué hablamos cuando hablamos de “mercado de trabajo”?

Durante gran parte de la historia de la humanidad el trabajo y la vida familiar estuvieron unidos. Los grupos familiares se dividían las tareas de producción y reproducción de la vida en un mismo espacio. El desarrollo de la industria, los servicios y el comercio modernos significó que el trabajo se fuera relacionando con el empleo y los salarios. Es decir, con actividades productivas que se desarrollan fuera del hogar y tienen por contraparte el pago de un haber. Por esa razón, cuando actualmente hablamos del trabajo lo hacemos en el contexto del “mercado de trabajo”, es decir, en el marco de un sistema económico determinado. Más precisamente, hablamos de “empleo”, es decir, de la actividad económica de las personas en una economía dada. En este sentido, consideramos que el concepto de trabajo es más abarcativo. Por ejemplo, una persona puede desarrollar diversos trabajos en su hogar sin que esto esté relacionado con una actividad económica. O diversas personas pueden hacer trabajos en una comunidad dada sin que esto signifique una estrategia de búsqueda de recursos, como es el caso de algunas organizaciones sociales.

Los distintos procesos históricos y sociales determinan diversas conformaciones de los mercados laborales en las diferentes geografías. Así, los mercados de trabajo en cada región están configurados por las características que asume el desarrollo socioeconómico en determinados momentos históricos. En el caso de nuestro país sobre mitad del siglo XX ocurre la convergencia de:

- * el importante proceso de industrialización por sustitución de las importaciones a partir de los años treinta;
- * una coyuntura en el comercio internacional que nos fue altamente favorable;
- * el activo papel desarrollado por el Estado en relación con las políticas sociales y económicas;
- * la rápida urbanización de la población;
- * los altos porcentajes de trabajadores con empleo pleno o con relaciones de tipo salarial y
- * el desarrollo de menores niveles de informalidad laboral en comparación con los otros países latinoamericanos.

Todo esto determinó un mercado de trabajo con una significativa estabilidad, con bajas tasas de desempleo y una importante expansión de los beneficios asociados al trabajo —vacaciones, jubilación,



cobertura de salud, etc.— distintos de los que habían experimentado los restantes países de la Región latinoamericana.

Esa conformación del mercado laboral fue un rasgo característico de la Argentina hasta entrados los años ochenta y significó la estructuración de diversos procesos de movilidad social ascendente. Dicha movilidad, se especificó en las trayectorias de los jóvenes urbanos —como puede ser el caso de nuestro “Juan Carlos”—, en los que el camino del sistema educativo al empleo era un recorrido normal o que podía ser transitado por las nuevas generaciones.

Sin embargo, como venimos planteando, a partir de la década del ochenta estos recorridos comenzaron a dejar de ser característicos de nuestra sociedad. Las principales causas de esa modificación son de carácter estructural. Es decir que no tienen directa vinculación con las conductas individuales de las personas y se deben a procesos que involucran al conjunto de las instituciones sociales.

La manifestación más clara de esta problemática se expresó en la expansión de la tasa de desempleo abierto en la década del noventa, aunque la metamorfosis del mercado de trabajo es mucho más profunda que lo que esa tasa nos puede mostrar. Desde nuestra perspectiva, los principales problemas del empleo en nuestro país son: la pérdida de la estabilidad laboral, la segmentación y diferenciación de las ocupaciones, el incremento de las personas que trabajan pocas horas y quieren trabajar más (subocupados), el aumento de los sobreocupados, el incremento de la precariedad laboral, la pérdida de los beneficios asociados al trabajo, la tendencia a la baja de los salarios y, por supuesto, las altas tasas de desempleo estructural y la aparición del desempleo de larga duración.

¿Los problemas del mercado de trabajo afectan a todas las personas por igual?

Es un hecho conocido que los problemas relacionados con el empleo han afectado a ciertos grupos en mayor medida que a otros. Particularmente a lo largo de los últimos años las personas con menores niveles de escolarización, las mujeres y los jóvenes han sido los más perjudicados por el desempleo, la baja de los salarios, la pérdida de la estabilidad laboral, etc.

En primer lugar y en lo que hace a la educación, diversas investigaciones han demostrado que en momentos de expansión económica los certificados que brinda el sistema educativo formal facilitan los procesos de movilidad social ascendente. Al respecto, se ha propuesto que los certificados educativos son un trampolín en las posibilidades individuales de conseguir mejores ocupaciones. Ahora bien, ¿qué pasa en los momentos en que el mercado de trabajo se deteriora? Los



estudios demuestran que la educación deja de ser un trampolín y se convierte en un paracaídas, ya que amortigua los fenómenos de movilidad social descendente. Con esa imagen, se intenta ilustrar el proceso por el cual las personas con menores capitales educativos sufren las consecuencias más severas del deterioro del mercado de trabajo. En efecto, cuando el empleo se contrae la educación actúa como un mecanismo de discriminación para los empleadores, exigiéndose mayores certificados educativos para puestos de trabajo que anteriormente no los requerían. Por ejemplo, es difundido el hecho de que en la actualidad el diploma del colegio secundario es cada vez más necesario para acceder a un puesto de trabajo formal.

En segundo lugar y prestando atención a las relaciones de género, encontramos que las mujeres perciben salarios inferiores, presentan tasas de desempleo más altas y desarrollan ocupaciones en trabajos más precarios que los hombres. Los problemas de las mujeres en relación con su trayectoria laboral son de larga data. Sin embargo, a lo largo de los últimos diez años ellas han cambiado significativamente su conducta frente al trabajo. La modificación más importante ha sido la incorporación masiva de las mujeres al mercado laboral. Es decir que en la actualidad más mujeres trabajan o salen al encuentro de una ocupación que al principio de la década del noventa. Este fenómeno se acentúa en las jóvenes generaciones, donde la diferencia entre la proporción de hombres y mujeres que participan en la actividad económica es más escasa. Es interesante destacar que los cambios en el comportamiento de las mujeres frente al trabajo han dado lugar también a transformaciones en la organización de la vida familiar.

En tercer lugar, nos toca detenernos en la situación laboral de los jóvenes. Al respecto, una de las características principales de la relación de este grupo con el empleo es la presencia de altos índices de desocupación. Por ejemplo, a lo largo de 2000, entre los que tienen entre 15 y 19 años cuatro de cada diez jóvenes activos estaban desocupados. Otra particularidad sumamente importante es que desarrollan trabajos más precarios y con menores beneficios sociales que el resto de los grupos etáreos. Además, sus salarios son muy bajos. El promedio de ingresos laborales en el total del país es de aproximadamente \$200 mensuales en el grupo de 15 a 19 años. Ahora bien, las dificultades que hemos detallado están relacionadas con el hecho de que los jóvenes son ingresantes recientes al mercado laboral —suerte que, en algunos casos, comparten con las mujeres— y por ello experimentan las tendencias nocivas del deterioro con mayor fuerza. Al mismo tiempo, al ser los últimos en entrar y por la condición de ocupar puestos precarios, los jóvenes están más expuestos a la desocupación en los momentos en que el ciclo económico ingresa en un período recesivo.

En resumen, las grandes transformaciones del mercado de trabajo, la incorporación de nuevas tecnologías a la producción y a la organización de la producción, y las desventajas que presenta la incorporación temprana al empleo, nos hacen posible proponer que **en la actualidad, para los jóvenes, el mejor trabajo es el estudio y la capacitación**. Al mismo tiempo que **la mayor permanencia**



de los chicos en el sistema educativo les permitirá mejores oportunidades tanto en lo que hace al trabajo, como a su formación ciudadana y a sus posibilidades de construcción de futuro.

La erradicación del trabajo infantil

Las leyes de nuestro país penalizan el trabajo de los niños. El marco jurídico responde a la aplicación de los convenios internacionales que difunde la Organización Internacional del Trabajo (OIT). La adhesión de nuestro país a tales convenios implica la ejecución de acciones tendientes a la abolición efectiva del trabajo de los niños. Con esa misión fue creada la Comisión Nacional para la Erradicación del trabajo infantil, según la cual el empleo de los niños es una de las peores formas de explotación y abuso de los menores, ya que pone en peligro la salud, seguridad y educación de los más chicos, al mismo tiempo que atenta contra su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social.

Se denomina "trabajo infantil" aquel desarrollado por los chicos menores de 14 años de edad, de modo tal que ésta constituye la edad mínima prevista por la legislación vigente en nuestro país. El ingreso de los menores al mercado de trabajo se asocia estrechamente con el crecimiento de la pobreza y las difíciles situaciones económicas que afectan a las familias. Uno de los principales inconvenientes que acarrea la incorporación temprana de los niños al empleo está dado por el abandono del sistema educativo formal. Lo que genera en su futuro una gran desventaja en un mercado de trabajo que cada vez exige mayores niveles de calificación. Los datos oficiales señalan que en la actualidad el problema alcanza a 250.000 niños en nuestro país. Sin embargo, las estimaciones de los organismos especializados en esta problemática sostienen que la envergadura de este fenómeno es aún mayor. Esto se debe a que el carácter ilegal del trabajo infantil hace muy dificultosa su precisión. De todas formas, más allá de la eficacia del sistema de información y medición, la erradicación del trabajo infantil es un asunto de suma importancia que requiere el esfuerzo mancomunado de todos los sectores que integran nuestra comunidad.

Los programas y proyectos del ámbito gubernamental

A partir de los distintos diagnósticos sobre las dificultades que se presentan en el mercado de trabajo, desde el ámbito gubernamental se han desarrollado dos claras tendencias en las modalidades de intervención en el problema de la desocupación. Dichas modalidades están relacionadas, por un lado, con el desarrollo de acciones sobre el volumen y las características de las personas económicamente activas. Estas acciones que operan sobre la "oferta laboral" son, entre otras, las que regulan las edades de entrada y salida del mercado de trabajo, por ejemplo, los retiros anticipados de las personas cercanas a la



edad de jubilarse o la extensión de los años de estudio en el caso de los más jóvenes (promoviendo el retraso en la inserción en la actividad económica). O las que actúan sobre las calificaciones de los trabajadores, por ejemplo, los programas de capacitación y entrenamiento laboral.

Por otro lado, las intervenciones que están vinculadas con los empleos, es decir, con la demanda laboral, son las que tratan de facilitar la generación de puestos de trabajo. En este caso, los programas están asociados a la creación de emprendimientos productivos o al establecimiento de incentivos para la contratación de nuevos trabajadores. Respecto de la última opción, las acciones más extendidas han sido las que promocionan el empleo entre los sectores con mayores dificultades laborales, entre ellos se encuentran los jóvenes (véase anexo sobre legislación). A continuación, presentamos ejemplos concretos de los proyectos que han caracterizado la intervención gubernamental sobre la problemática de la desocupación de los jóvenes.



Ejemplo 1: **PROYECTO JOVEN**

El Proyecto Joven (PJ) fue la principal experiencia gubernamental tendiente a mejorar la situación de los jóvenes frente al mercado de trabajo a lo largo de la década del noventa. La definición de sus acciones estuvo relacionada con el diagnóstico de que el desempleo juvenil era consecuencia de su escasa calificación. La traducción de este enfoque en la orientación de la política pública enfatizó la solución a través de la compensación de las carencias educativas. El PJ fue también implementado en otros países de Latinoamérica, por ejemplo, en Chile, Perú y Colombia. En nuestro país el alcance del proyecto fue muy amplio. Las acciones que se desarrollaron estuvieron relacionadas con una oferta de cursos de capacitación intensiva e integral en ocupaciones que se consideraron como las “demandadas” por los sectores productivos, en instituciones de capacitación que en general no pertenecían al sistema de educación formal.

La experiencia desarrollada por el PJ nos proporciona algunos elementos para tomar en cuenta en el diseño de nuevas intervenciones. Dada la envergadura del Proyecto ha sido fuente de numerosos análisis y amplios cuestionamientos. En este marco, las principales observaciones se dirigieron en torno al énfasis puesto en la oferta que se brindaba, en primer lugar. Los cursos no siempre se adecuaban a las necesidades locales de la población que asistía y de la comunidad de la que formaban parte. En segundo lugar, porque la capacitación ofertada no significó la transformación de la trayectoria laboral de los jóvenes a largo plazo. En tercer lugar, por la escasa continuidad que tenía el sistema de formación, lo que no permitía la efectiva compensación de las carencias sociales



de los jóvenes beneficiarios. De esta forma, la experiencia observada nos indica algunos elementos a partir de los cuales se pueden pensar nuevos modelos de acción:

- * la oferta de capacitación debe ser acorde con las necesidades de los jóvenes y del medio en que ellos participan;
- * el entrenamiento en destrezas técnicas u oficios —dadas las características del mercado laboral— requiere del aprendizaje de competencias básicas, por ejemplo, lengua, matemáticas y aquellas vinculadas con la resolución de situaciones problemáticas concretas;
- * dentro de las acciones de capacitación, las actividades tendientes a la posibilidad de relacionarse, colaborar en equipo y el trabajo sobre la autoestima de los jóvenes son de fundamental importancia para la futura inserción laboral;
- * la búsqueda de una articulación integrada entre los distintos sectores de la comunidad, por ejemplo, el sistema de educación formal, organizaciones de la sociedad civil, los empresarios locales y las distintas jurisdicciones del Estado.



Ejemplo 2: ESTUDIAR ES TRABAJAR

El Programa Estudiar es Trabajar (PEET), diseñado en forma conjunta por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Trabajo de la Nación, está destinado a la población joven que no ha finalizado la escuela secundaria y se está implementando en la actualidad. Uno de sus objetivos principales es posibilitar la culminación de ese nivel educativo entre la población juvenil y el de generar instancias de orientación laboral y vocacional. Si bien el programa desarrolla una oferta de cursos propios, éstos —a diferencia del anterior— tienen relación con el proceso de acreditación del polimodal, a través de los Itinerarios Técnicos Profesionales (TTP).

Es necesario destacar que el PEET retoma uno de los aspectos pendientes del Proyecto que hemos descrito con anterioridad, dado que intenta que la capacitación técnica se convierta en un camino de formación a largo plazo. En la actualidad, no contamos aún con la información que nos permita aprender de su experiencia. No obstante, nos interesa señalar el hecho de que se están desarrollando otras intervenciones que complementan la propuesta de capacitación técnica-profesional y que trabajan desde el reconocimiento de la identidad y de los hábitos culturales de los jóvenes.



Pensando propuestas alternativas

Más allá de las propuestas de las políticas públicas existen otros caminos que recorrer. En este sentido, la participación de los distintos agentes de la comunidad es un hecho ampliamente significativo en la posibilidad de crear y recrear nuevas soluciones para nuestros jóvenes, donde se articulen los recursos y fortalezas más relevantes de la localidad y los principales intereses de los participantes. Desde este punto de vista, existe una amplia gama de posibilidades, conjugando las diversas modalidades de intervención y el trabajo conjunto de las organizaciones sociales locales, en base al conocimiento de la realidad específica de cada lugar.

En esta línea, se han llevado a cabo experiencias variadas con ideas que abarcan desde la generación de microemprendimientos productivos hasta la capacitación en oficios que son demandados y no están satisfechos en el mercado. Un antecedente de suma importancia en estas experiencias son los conocidos trabajos en servicios de proximidad. Estos servicios se proponen sobre la base del relevamiento de las necesidades de la comunidad y están relacionadas con, por ejemplo, la atención de los adultos mayores, el cuidado de los niños, la elaboración de productos gastronómicos, la reparación de bicicletas u otros bienes, etc.



Ejemplo 3: PROGRAMA PRO HUERTA

El Programa Pro Huerta (PH) constituye una propuesta que intenta promover las pequeñas alternativas productivas agroalimentarias con el objetivo de complementar la alimentación de los sectores de menores ingresos mediante la autoproducción de alimentos. El PH es un programa del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), el Ministerio de Desarrollo Social y Medio Ambiente de la Nación, y la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentación. Se implementa a partir de distintas unidades ejecutoras que funcionan en cada provincia. El PH incluye actividades de capacitación, asistencia técnica en los cultivos, generación y aplicación de tecnologías alternativas y la provisión de insumos necesarios para llevar a cabo los cultivos. Además, prevé el acompañamiento de los emprendimientos por los especialistas del INTA.

Nos interesa recuperar la experiencia que viene desarrollando el PH en este apartado dado que contiene una serie de componentes fundamentales para el diseño de nuevas acciones. En primer lugar, por la vinculación que presenta entre las actividades de capacitación y producción. En este sentido, no sólo genera los conocimientos sino también la organización necesaria para su efec-



tiva realización. En segundo lugar, trabaja sobre las fortalezas y saberes de los sujetos y promueve la participación activa de los beneficiarios. En tercer lugar, propone proyectos sustentables y brinda la asistencia técnica necesaria para la continuidad de los emprendimientos.

A partir de los ejemplos expuestos, creemos oportuno proponer algunos de los aspectos centrales a ser considerados en los proyectos destinados a mejorar el destino de los jóvenes en sus trayectorias laborales. Desde nuestro punto de vista, entre los principales desafíos de los programas se encuentran el fortalecimiento de los conocimientos y la recreación de las condiciones necesarias para el inicio de una trayectoria laboral calificante. En este sentido, las acciones deben contemplar el trabajo en las dimensiones psicosociales, tales como el reforzamiento de la autoestima y la capacidad del “poder hacer”. Fomentar el desarrollo de una mirada crítica sobre las actuales condiciones del mercado de trabajo y promover la difusión de los conocimientos relacionados con los derechos ciudadanos, sociales y laborales, al mismo tiempo que deben impulsar la participación activa de los jóvenes en su diseño e implementación en base a su reconocimiento como sujetos de derechos, antes bien que como objetos de tutela.



La legislación

Además de las normas que rigen actualmente para toda la población en el ámbito laboral, existen reglamentaciones destinadas a los jóvenes. En los últimos años, con el objetivo de promover la demanda y generar el marco para la adquisición de la formación laboral, se han diseñado un conjunto de herramientas legales que intentan facilitar el camino. Entre las vigentes actualmente podemos mencionar la normativa que da origen a las diferentes modalidades contractuales. Estas son:

- **1. Contrato de Trabajo de Aprendizaje:** esta modalidad persigue una finalidad formativa, fue creada mediante la Ley 25.013 sancionada en 1998. Se funda en un contrato celebrado por escrito entre un empleador y un joven entre 15 y 28 años sin empleo y establece una relación de carácter laboral que implica una jornada de trabajo no mayor a 40 horas semanales incluyendo en la misma un tiempo para la formación teórica. La duración prevista indica un período mínimo de tres meses y un máximo de un año. Entre los estímulos propuestos como incentivo para la creación de empleo cuenta con ciertos beneficios para el empleador, por ejemplo, que éste no estará obligado al pago de indemnización alguna al cumplimiento del plazo estipulado por el contrato.
- **2. Sistemas de pasantías educativas:** es creado a través de la Ley 25.165 promulgada en 1999, instituye una modalidad destinada a los estudiantes de educación superior. Y junto con el Decreto N.º 340 dictado en 1992 donde se aprueba el **Régimen de pasantías** a administrarse en todo el ámbito del Sistema Educativo Nacional. Las “pasantías” se entienden como la extensión orgánica del sistema educativo, en el cual los alumnos realizarán prácticas relacionadas con su formación y especialización, su organización y control estará a cargo de las unidades educativas a las cuales los alumnos pertenecen. Dicha actividad no establece una relación jurídica entre el pasante y la empresa o institución pública/privada donde se realice la práctica educativa, por tanto no implica un vínculo de carácter laboral, sino una relación de tipo voluntaria y gratuita. Sin embargo, a partir de su contribución a la formación del estudiante como futuro trabajador se fomenta como instancia válida para enriquecer a los individuos en sus condiciones de empleabilidad.
- **3. Período de prueba:** establecida mediante la Ley 25.250 sancionada en 2000 titulada como Estímulo al Empleo. El contrato de trabajo por tiempo indeterminado será entendido celebrado a prueba durante los primeros tres meses, el mismo podrá ser ampliado hasta un período de seis meses. En el caso de pequeñas empresas, el contrato de trabajo por tiempo indeterminado se entenderá celebrado a prueba durante los primeros seis meses, siendo posible ampliarlo mediante los convenios colectivos de trabajo hasta un máximo de doce. Esta relación



contractual origina un pacto laboral mediante el cual tanto empleadores como empleados tienen la obligación del pago de aportes y contribuciones a la seguridad social, también otorga la posibilidad a cualquiera de las partes de extinguir la relación sin expresión de causa alguna. Si bien este tipo de medida no está destinada en forma exclusiva a los jóvenes, su vigencia amerita la mención, dado que regula el ingreso al trabajo registrado en la actualidad.



Las cosas por su nombre

Aquí presentamos una definición de los términos que son utilizados frecuentemente en los análisis del mercado de trabajo.

- **Oferta de trabajo:** representa al conjunto de personas que se ofrecen como candidatos a realizar un empleo a cambio de un salario, es decir, dispuestos a ocuparse.
- **Demanda de trabajo:** representa a la demanda de los empleadores, es decir, a la demanda agregada de las personas que ofrecen puestos de trabajo.
- **Mercado de trabajo:** es el espacio de encuentro entre la oferta y la demanda laboral.
- **PEA o Población Económicamente Activa:** es el conjunto de personas entre 15 y 64 años que tiene una ocupación o la está buscando activamente.
- **Población ocupada:** representa a las personas que tienen un empleo en relación a la población total.
- **Tasa de empleo:** indica la relación en términos porcentuales de las personas ocupadas respecto de la población total.
- **Población desocupada:** es el conjunto de personas que no tiene empleo pero lo está buscando activamente.
- **Tasa de desocupación:** indica la relación en términos porcentuales de las personas ocupadas respecto de la población activa (PEA).
- **Población que cuenta con un empleo pleno:** representa a las personas que cuentan con puestos de trabajo en los que están ocupadas en un promedio que va entre las 35 y 45 horas semanales.
- **Población sobreocupada:** es el conjunto de personas que trabajan más de 45 horas semanales.
- **Población subocupada:** es el conjunto de personas que trabajan menos de 35 horas semanales.
- **Calificación de la tarea:** representa al tipo de calificación que una ocupación demanda. Por ejemplo: un obrero de la construcción según el tipo de tarea que desempeñe en su trabajo puede tener una calificación operativa o una calificación técnica.
- **Tasa de subcalificación:** representa la proporción de personas que tiene ocupaciones de calificación inferior a la que su nivel educativo le acredita.
- **PBI o Producto Bruto Interno:** es la suma de toda la riqueza producida en un país durante el año.
- **Productividad:** es la relación entre el volumen de riqueza producida en cada sector y la cantidad de trabajadores ocupados en cada sector.



- Beccaria, L. y N. López (1997), "Notas sobre el comportamiento del mercado de trabajo urbano", en Beccaria, L. y N. López (comps.) *Sin trabajo*, Buenos Aires, UNICEF/Losada.
- Carnoy, M. (2000), *El trabajo flexible en la era de la información*, Madrid, Alianza.
- Castel, R. (1997), *La metamorfosis de la cuestión social*, Buenos Aires, Paidós.
- Filmus, D. y A. Miranda (1999), "América Latina y Argentina en los noventa: más educación, menos trabajo, más desigualdad", en Daniel Filmus (comp.), *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*, Buenos Aires, FLACSO-EUDEBA.
- Jacinto, C. y M. A. Gallart (1998), *La evolución de programas de capacitación de jóvenes desempleados: una ilustración de los países del Cono Sur*, Buenos Aires, IPE-UNESCO.
- Monza, A. (1998), "La crisis del empleo en la Argentina de los noventa. Las debilidades de la interpretación estándar", en Filmus, D. y A. Isuani (comp.), *La Argentina que viene*, Buenos Aires, Editorial Norma.
- Palomino, H. (2000), *La crisis del mercado de trabajo y los distintos enfoques sobre la solución del desempleo*. Documento N° 23, Centro de Documentación en Políticas Sociales, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Salvia, A. y J. Zelarayán (1998), "Cambio estructural, inserción sectorial y estrategias familiares", Ponencia presentada en el IV Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Buenos Aires.
- Sennett, R. (2000), *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama.

Sitios Web de interés sobre la temática

www.cinterfor.org.uy

www.ilo.org/public/spanish

www.inta.gov.ar

www.me.gov.ar

www.simel.edu.ar

www.trabajo.gov.ar

Este módulo ha sido realizado por el equipo de Derechos de Niños, Niñas y Jóvenes de la Dirección Nacional de Asistencia Directa a Personas y Grupos Vulnerables de la Secretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.

Módulo 9

171

La protección de los derechos humanos: un compromiso del Estado para con sus habitantes

Victoria Martínez, Alejandra Del Grosso, Daniela Vetere *

* Victoria Martínez es psicóloga y Directora Nacional de Asistencia Directa a Personas y Grupos Vulnerables. Alejandra Del Grosso es psicóloga especializada en psicología infantil y asesora de la misma Dirección. Daniela Vetere es abogada y asesora jurídica de la misma Dirección.





“Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales.”

Artículo 2, Convención sobre los Derechos del niño

I. Introducción

Consideramos de suma importancia transmitir a los destinatarios de la presente publicación ciertos conceptos sobre derechos humanos.

Para ello realizaremos un recorrido por la temática de derechos humanos, comenzando por su nacimiento y evolución histórica, y continuando con la presentación de los denominados *Sistemas de Protección de Derechos Humanos*, que son los mecanismos de control en el cumplimiento de las obligaciones a los cuales se han comprometido los Estados respecto de sus habitantes.

Nos interesa hacer un breve recorrido histórico sobre la situación de los derechos humanos en la Argentina: cómo cobran especial importancia a raíz de la experiencia del Terrorismo de Estado vivido en el país, la respuesta del Estado en la posdictadura y la creación en este marco de la Secretaría de Derechos Humanos.

Finalmente, queremos comentar el nuevo papel cumplido por la Secretaría de Derechos Humanos que, sin olvidar la reparación del pasado, ampliará su ámbito de acción, ahora con una fuerte injerencia en las políticas públicas, introduciendo la perspectiva de derechos humanos para su planificación, difundiendo los compromisos internacionales, sensibilizando sobre distintas problemáticas, etcétera.

Por todo ello, a través de este capítulo buscaremos acercar a los docentes y jóvenes una herramienta que les permita, además de conocer algunos conceptos básicos sobre los derechos humanos, visualizar los mecanismos de exigibilidad, y las instancias gubernamentales de defensa y promoción de dichos derechos.



2. Derechos humanos. Evolución histórica. Mecanismos universales y regionales de protección

Evolución histórica

Al finalizar la Segunda Guerra Mundial, se produce en el mundo una fuerte toma de conciencia de la gravedad de los sucesos ocurridos y de la necesidad de proteger del flagelo de la guerra a las generaciones venideras.

En 1945, más de 50 Estados —aquellos que habían resultado vencedores— deciden crear un organismo de carácter internacional e intergubernamental capaz de velar por la paz y seguridad internacionales, comprometiéndose mutuamente al respeto de los derechos humanos.

A partir de tal compromiso, mediante la Carta de San Francisco, nace la Organización de las Naciones Unidas (ONU) afirmando entre sus Propósitos la promoción del “*desarrollo y estímulo del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales de todos, sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión*”.

En 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la Declaración Universal de Derechos Humanos. Aunque en un principio esta Declaración no revestía carácter obligatorio, en el año 1968, un grupo de 84 Estados proclamaron que constituía una obligación para la comunidad internacional.

A partir de la creación de la Organización de las Naciones Unidas, y bajo los auspicios de ésta, comienza su desarrollo el derecho internacional de los derechos humanos, el cual se plasmará en distintos tratados, dentro del proceso llamado *de codificación del derecho internacional*.

A la Declaración Universal, le siguieron entonces dos tratados internacionales aprobados en el año 1966: el *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* y el *Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales*. Todos ellos conforman lo que se denomina la *Carta Internacional de los Derechos Humanos*.

Otros tratados de gran importancia en el desarrollo de esta temática son: la *Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio*; la *Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes*; la *Convención sobre la Eliminación de todas la Formas de Discriminación Racial*; la *Convención sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer*; la *Convención sobre los Derechos del Niño*.

Paralelamente al desarrollo de este sistema universal, también en los ámbitos regionales se im-



pulsaba la protección y promoción de los derechos fundamentales de los individuos, dando lugar a la creación de los Sistemas Interamericano y Europeo.

Todo estos cambios resultaron un enorme avance y una gran victoria en materia de protección de derechos humanos. Sin embargo, todavía hoy la comunidad internacional se enfrenta a grandes desafíos, no sólo por la persistencia de graves violaciones a derechos fundamentales, sino también por una realidad que nos enfrenta a millones de personas en situación de extrema pobreza y exclusión, con pocas perspectivas de cambios sustanciales a corto plazo; miles de niños, niñas y adolescentes en situación de explotación, graves daños en el medio ambiente, terribles epidemias como el VIH/SIDA, conflictos armados que llevan a que miles de personas deban ser desplazadas de sus hogares y refugiadas, etcétera.

Esta situación crítica requiere, pues, de nuevas estrategias en materia de promoción y protección de derechos humanos. A ello debemos sumar la urgente necesidad de un compromiso serio de todos los actores que conformamos la sociedad, especialmente del sector gubernamental, que permita brindar soluciones para efectivizar el pleno goce y disfrute de nuestros derechos.

Sistemas de Protección Internacional de Derechos Humanos

Como dijimos en el primer apartado de este capítulo, existen diversos *mecanismos de protección de los derechos humanos*. Es claro que no alcanza el reconocimiento de estos derechos en los instrumentos internacionales, razón por la cual se han establecido ciertos dispositivos de contralor que supervisen la aplicación de los tratados.

Es por ello que, además de reconocer los derechos protegidos, establecer su contenido y alcance, y las limitaciones que pueden sufrir estos derechos en períodos de excepción —como por ejemplo el estado de sitio—, los tratados internacionales de derechos humanos también establecen las instancias de control en el cumplimiento de los mismos:

a) en el marco de las Naciones Unidas

Dentro del ámbito de la Organización de las Naciones Unidas, llamado *Sistema de Protección Universal*, encontramos diferentes mecanismos de control para los Estados que los han ratificado:

- * **Informes periódicos** sobre las medidas adoptadas para dar cumplimiento a tales derechos. Por ejemplo, el informe que se presenta ante el Comité de Derechos del Niño creado por la Convención sobre los Derechos del Niño, entre otros.



- * **Peticiones individuales:** según este mecanismo, cuando se han agotado los recursos internos del Estado, un individuo o grupo de individuos pueden presentar peticiones individuales de casos concretos.
- * **Observaciones generales:** los Comités elaboran documentos sobre las disposiciones del Convenio que sirven de guía a los Estados Partes en la aplicación de los mismos.

b) en el marco de la Convención Americana de Derechos Humanos o Pacto de San José de Costa Rica

La Convención Americana de Derechos Humanos establece que la Comisión Interamericana de Derechos Humanos podrá recibir presentaciones que contengan denuncias o quejas sobre violaciones de los derechos reconocidos en la Convención, de cualquier persona o grupo de personas, o entidades no gubernamentales o de uno o más Estados miembros de la Organización (artículo 44).

La Comisión Interamericana de Derechos Humanos podrá elevar estos casos para que sean considerados por la Corte, cuyos fallos deben ser aceptados por el Estado que hubiere violado los derechos reconocidos en la Convención.

También la Corte podrá ser consultada por cualquier miembro de la OEA, o por algunos órganos de la misma, entre ellos, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, respecto de la interpretación de las normas de la Convención o de otros tratados concernientes a la protección de los derechos humanos en los Estados Americanos (artículo 64).

3. Derechos Humanos en la Argentina y su protección

En lo que a nuestro país se refiere, la protección de derechos humanos ha sido reconocida desde sus comienzos, puesto que el espíritu que se plasmó en nuestra Constitución Nacional es el de respeto a los ideales democráticos y reconocimiento de derechos fundamentales.

Sin embargo, a lo largo del siglo XX, nuestro país se caracterizó por una continua lucha entre la consolidación del sistema democrático y de las conquistas sociales, y reiteradas rupturas del Estado de Derecho por parte de las Fuerzas Armadas, apoyadas por sectores conservadores, con el objeto de imponer otros proyectos político-económicos.

A pesar de dichos reiterados quiebres del orden democrático, no fue hasta el golpe militar de 1976 que la temática de derechos humanos cobró un papel preponderante en nuestro país.



El 24 de marzo de 1976, las Fuerzas Armadas realizaron un golpe de Estado, usurpando el poder e instalando, a partir de ese momento, el Terrorismo de Estado en la Argentina: mecanismo generalizado de represión, censura, persecución, asesinato, secuestro y desaparición forzada de personas, apropiación de niños y niñas, ruptura y desarticulación de la solidaridad social.

El Terrorismo de Estado fue una metodología precisa y sistemática, producto de un plan político para la región, que estaba inmersa en procesos de luchas populares de liberación y reivindicaciones sociales, que perseguían la destrucción y el desmantelamiento de todas las estructuras sociales, culturales, civiles y políticas. El golpe de estado en la Argentina instaló un proyecto político económico que llevó al país a un empobrecimiento y endeudamiento ininterrumpidos. La falta de vigencia del Estado de Derecho tuvo como consecuencia asimismo el avasallamiento de todas las garantías individuales protegidas por la Constitución.

Como consecuencia de ello, quienes se encontraban en el exilio y las organizaciones de Derechos Humanos —como las Madres de Plaza de Mayo, el CELS (Centro de Estudios Legales y Sociales), y los Familiares de Desaparecidos, entre otras, fueron quienes llevaron adelante las denuncias ante los organismos internacionales de protección de derechos humanos, que permitieron sacar a la luz el plan sistemático criminal del poder estatal y la gravísima violación de derechos fundamentales que se llevaba a cabo en nuestro país.

En virtud de ello, en 1978, la Argentina recibió la visita de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, la cual emitió un duro informe sobre la situación de Argentina en 1980.

Con el retorno de la democracia, la sociedad argentina, profundamente fragmentada como consecuencia de los sucesos recién descriptos, comienza la investigación que buscará sancionar y reparar las violaciones a derechos humanos ocurridos durante la dictadura militar.

Así, en diciembre de 1983 se creó la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas —CONADEP— integrada por personalidades cuyo compromiso público por la defensa de valores sustantivos de la comunidad era ampliamente reconocido.

La CONADEP tuvo como misión el esclarecimiento de los hechos relacionados con la desaparición forzada de personas. Para ello recibió denuncias, realizó el reconocimiento de centros clandestinos de detención y el Informe Final que se llamó *Nunca Más*; el mismo constituye un símbolo del derecho de todos a la libertad y a la verdad.

Con la creación de la Secretaría de Derechos Humanos, los archivos de la CONADEP quedaron bajo su custodia hasta la fecha.



Asimismo, en el año 1985 se realizó el Juicio a las Juntas Militares, el cual marcó un hito en la historia del país, puesto que por primera vez se juzgaron y condenaron a miembros de las Fuerzas Armadas involucrados en graves violaciones de derechos humanos.

Estos tremendos acontecimientos de la historia argentina constituyeron un punto de inflexión que permitió revalorizar el ejercicio de la democracia y el respeto a los derechos humanos.

Como corolario de este desarrollo histórico-social, en la Reforma Constitucional de 1994, en su art. 75 inc. 22, se le otorgó a importantes instrumentos internacionales de derechos humanos la misma jerarquía que a la Constitución Nacional.

Rol de la Secretaría de Derechos Humanos

Como parte del proceso de consolidación del sistema democrático, el Estado Nacional cuenta con la Secretaría de Derechos Humanos, organismo del Poder Ejecutivo Nacional, dependiente del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, que tiene como misión principal velar por el cumplimiento de los derechos humanos de todos los ciudadanos, colaborando con otras instancias del Estado.

Durante los primeros años desde su creación, primó en la Secretaría todo lo relacionado con las leyes reparatorias de las violaciones cometidas por el Terrorismo de Estado.

Tras ocuparse de las violaciones a los derechos humanos cometidas, se generaron disposiciones legales reparatorias para con las víctimas; se realizaron asimismo investigaciones sobre los hechos represivos, sobre los centros clandestinos de detención, y el descubrimiento de fosas comunes. Todas las actividades promovieron además el hallazgo de la identidad de los niños secuestrados durante la dictadura militar.

La continuidad del Archivo CONADEP y la creación del Archivo de la Memoria también se inscriben en esta preocupación de mantener vivo el recuerdo sobre lo ocurrido, hechos que junto con el pedido de verdad y justicia constituyen la garantía más importante para que tales violaciones a los derechos humanos nunca vuelvan a repetirse en nuestra sociedad.

Actualmente, la Secretaría de Derechos Humanos tiene un nuevo perfil, desde una concepción integral de los derechos fundamentales, contemplando que los derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos deben ser de cumplimiento efectivo para toda la población, y están intrínsecamente vinculados a la recuperación de la legitimidad de las instituciones y de la confianza de vastos sectores sociales en el sistema democrático.



Aun así, persisten en la Argentina violaciones masivas de derechos y libertades, que responden a prácticas heredadas de los gobiernos dictatoriales y que perduran, entre otros lugares del Estado, en las rutinas de diversas fuerzas policiales y de seguridad. La cuestión de los niños en conflicto con la ley penal, la persistencia de ejecuciones sumarias y desapariciones forzadas en democracia, la tortura y otros malos tratos de las personas detenidas en comisarías o establecimientos penitenciarios, o la ineficacia en la prevención y persecución de crímenes graves, permiten medir la magnitud de los problemas que todavía enfrentamos.

4. Derechos humanos y la construcción de un nuevo sistema de protección de derechos de niño, niñas y jóvenes

Como se ha hecho mención anteriormente, luego de décadas de políticas que condujeron a la extrema pobreza y a la exclusión social de amplios sectores de la población, la protección de derechos humanos requiere nuevas estrategias.

Millones de estos argentinos excluidos son niños, niñas y jóvenes que se encuentran bajo la línea de pobreza o en la indigencia, marginados de toda posibilidad de acceso a la salud, educación, vivienda y todos aquellos derechos que aseguren una vida digna.

El creciente empobrecimiento con el consiguiente deterioro de las relaciones sociales y familiares los empuja a la mendicidad, el trabajo y la explotación, la deserción escolar, la desnutrición y la enfermedad.

Desde la concepción anterior a la Convención sobre los Derechos del Niño, que reconoce a los niños, niñas y adolescentes como "sujetos de derechos", la respuesta del Estado ante cualquier amenaza o vulneración de derechos de un niño, niña o adolescente consiste en tomar medidas o realizar intervenciones que en la mayoría de los casos vulneran los derechos de los afectados, como por ejemplo, enviarlos a institutos de menores, o dar a los chicos en adopción porque los padres son pobres, etcétera.

Por lo tanto, el Estado debe garantizar la protección de todos los derechos, y esto supone que la ejecución ninguna medida o intervención podrá privar a los niños, niñas o adolescentes de vivir en familia, recibir la enseñanza adecuada a su edad y a sus conocimientos, privarlo de los servicios de salud, sociales, de recreación o de los derechos de participación necesarios para su desarrollo general. En ningún momento el niño, niña o joven deberá recibir un trato que lo coloque en situación de mayor vulnerabilidad.

Además, cada comunidad deberá implementar un sistema local que se ocupe de promover, ga-



garantizar el ejercicio y restituir derechos en caso de los mismos hayan sido vulnerados, es decir, posibilitar el acceso a las condiciones apropiadas para el disfrute más amplio de los mismos (en materia de salud, educación, alimentación, protección del abuso y el maltrato, etcétera).

En este sentido, los jóvenes son sujetos activos en la construcción y consolidación de espacios de participación ciudadana, haciendo suyos los mecanismos para exigir el cumplimiento de sus derechos, ya que el ejercicio de éstos permite y fomenta el desarrollo de su autonomía y responsabilidad como miembro de una comunidad.

Este módulo ha sido realizado por la Dirección Nacional de Política Criminal del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación y contó con el apoyo de Unicef (abril de 2002). Fue reelaborado para la presente edición (2005).

Módulo 10 | 181

Sistema penal y derechos de las personas menores de 18 años¹

**Fabiana Reyes, Laura Elbert, Virginia Vasile*
Juan José Canavessi, Ximena Hoffmann,
Sandra Martínez, Carina Müller, Rodolfo Nuñez****

¹ Este módulo contó con la colaboración de la Dra. Gimol Pinto, Oficial de Protección a la Infancia, Unicef - Oficina de Argentina.

* Las autoras son funcionarias de la Dirección Nacional de Política Criminal, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Son las responsables del apartado 1 del presente módulo.

** Los autores son funcionarios del Plan Nacional de Prevención del Delito, de la Dirección Nacional de Política Criminal, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Son responsables del apartado 2 del presente módulo.



“Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.”
Artículo 1 Convención sobre los Derechos del Niño

En este módulo analizaremos la respuesta del sistema penal argentino cuando un niño, niña o adolescente es imputado por la comisión de un delito.

Para dar cuenta de la situación normativa argentina se describirá la legislación vigente, el proyecto de ley presentado en el año 2000 por el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos como un aporte para la adecuación legislativa, y algunos elementos elaborados por la Dirección de Política Criminal para pensar una política de prevención.

1. Situación normativa de un adolescente menor de 16 años al que se le imputa la comisión de un delito

Para simplificar la explicación de la intervención judicial en un caso de comisión de delito por un niño, analizaremos un ejemplo práctico, similar a los que llegan usualmente a Tribunales.

Pedro, un adolescente de 14 años, es aprehendido por la policía en un comercio de la Ciudad de Buenos Aires, al intentar sustraer mercadería. Se le imputa la comisión del delito de “Robo en grado de tentativa”, se le inicia un expediente “actuario” en un Juzgado de menores por el delito cometido y queda a disposición de un juez. Simultáneamente, se le inicia un expediente llamado “tutelar”, donde se dispone un estudio de sus condiciones personales, sociales y familiares. Allí se constata que vive con sus padres en una pensión en el barrio de Constitución. El papá realiza changas, la mamá está desocupada y cuida a la hermanita menor. Pedro cursa la primaria, su tiempo libre lo pasa en la calle y, ocasionalmente, ayuda al papá en su trabajo.

En casos como éste, el Juez de Menores decide en función de lo que establecen las Leyes 22.278, 22.803 y 10.903 y sobresee al adolescente por el delito imputado. No obstante, puede disponer su internación en un instituto de menores por considerar que se encuentra en una situación de abandono, falta de asistencia o peligro material o moral. En el ejemplo citado, el juez efectivamente decide disponer la internación de Pedro.

En el caso presentado, vemos la aplicación del llamado modelo de la “situación irregular”, en el cual se sustentan las ya mencionadas leyes penales y la Ley tutelar 10.903. El niño es consi-



derado objeto de protección y no sujeto de derecho, por ende, en función de su situación económica y social (se trata de un niño pobre) es objeto de intervenciones estatales, bajo el argumento de que el “menor” se encuentra en una situación de abandono material y moral y necesita protección. Pedro fue sobreseído por el delito cometido, pero en realidad queda a disposición de la decisión de la autoridad judicial hasta que ésta considere que ha cesado la situación que amerita la tutela.

El procedimiento tutelar tiene su origen histórico en la sanción de la llamada “Ley Agote” que habilita a los jueces a disponer de los “menores”. Esta disposición históricamente se materializó en internación o en cualquier otra restricción de los derechos de los “menores”, cada vez que el juez considera que se encuentran en estado de abandono. El artículo 21 de la Ley 10.903 define al abandono material o moral y al peligro moral como:

“la incitación por parte de los padres, tutores o guardadores a la ejecución por el menor de actos perjudiciales a la salud física o moral, la mendicidad o la vagancia por parte del menor, su frecuentación de sitios inmorales o de juego o con ladrones o gente viciosa o de mal vivir, o que no habiendo cumplido 18 años de edad vendan periódicos, publicaciones u objetos de cualquier naturaleza en las calles o lugares públicos, o cuando en estos sitios ejerzan oficios lejos de la vigilancia de sus padres o guardadores, o cuando sean ocupados en oficios o empleos perjudiciales a la moral o a la salud”.

Esta base protectora y de tutela poco tiene que ver con el hecho delictivo, ya que confunde los aspectos asistenciales con los penales y establece la misma intervención para chicos y chicas víctimas de delitos, imputados, condenados o con problemas socioeconómicos o familiares y se criminaliza a aquellos que no son imputados de delitos.

El juez asume funciones asistenciales y tutelares destinadas a niños, niñas y adolescentes que se encuentran en una situación socioeconómica desfavorable.

En el caso de que Pedro tuviera 16 años al momento de ser aprehendido por la policía, la situación normativa variaría en tanto no sería sobreseído por “inimputable”. Sin embargo, en lo que hace al desarrollo del expediente tutelar se repite el procedimiento descrito más arriba, en cuanto Pedro es dispuesto e internado en virtud de sus condiciones personales y no por el hecho típico imputado. A ello se suma que Pedro deberá cumplir, como mínimo, un año de tratamiento tutelar antes de que la autoridad judicial, luego de un juicio donde se resuelva sobre su responsabilidad, decida aplicarle una sanción.²

² Sanción que se distingue formalmente de la medida tutelar que Pedro ya está cumpliendo (internación) pero que materialmente implica lo mismo que Pedro ya viene sufriendo sin juicio o condena previa.



El modelo de la protección integral de derechos del niño

La “doctrina de la protección integral” constituye un cambio sustancial, determinado a partir de la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN). Sostiene que el niño no es un objeto a proteger, sino un sujeto de derecho con responsabilidades, derechos y obligaciones. Esto constituye un cambio paradigmático con respecto a la postura de la situación irregular, y genera derechos, obligaciones y garantías que rigen en el nivel internacional para la protección de los derechos humanos. Estas garantías quedan plasmadas en la Convención sobre los Derechos del Niño (que define al niño como todo ser humano menor de 18 años de edad) y en otras normas también de vigencia internacional, como las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia de Menores (Reglas de Beijing), las Reglas de las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad y las Directrices de las Naciones Unidas para la prevención de la delincuencia juvenil (Directrices de Riad).³

La Convención sobre los Derechos del Niño, mediante lo dispuesto en el artículo 75, inc. 22 de la Constitución de la Nación Argentina, ha recibido jerarquía constitucional y, por lo tanto, ha quedado incorporada a nuestra legislación interna. La República Argentina, al igual que varios países de América latina, se encuentra hoy en día en un proceso de adecuación de sus normas de derecho interno al referido instrumento internacional.

La CDN diferencia dos situaciones claramente distintas entre sí: una es la de los niños imputados de delitos y otra, la de niños que tienen sus derechos vulnerados. Ambas situaciones merecen diferentes tratamientos: la primera incumbe a la política criminal; la segunda es una cuestión de políticas sociales que el Estado debe abordar por vías diferentes a la de la Justicia en primer lugar.

Los artículos de la Convención sobre los Derechos del Niño que se refieren a los derechos de niños, niñas y adolescentes en conflicto con la ley penal son los artículos 12, 37 y 40. En ellos, se establecen las garantías procesales clásicas: el *principio nullum crimen sine lege*, que significa que nadie puede ser penado por un delito que no haya sido plasmado en una ley con anterioridad a la comisión del hecho; la presunción de inocencia, que implica que todo niño será considerado inocente hasta que se pruebe lo contrario en un debido proceso; la obligación de información de los cargos que pesan contra el niño, lo que significa que todo niño sometido a un proceso penal tiene derecho a ser informado acerca de la acusación que existe en su contra y a ser oído durante el proceso; la asistencia letrada de abogados y asesores jurídicos; la no obligación de prestar declaración y el sometimiento a autoridades judiciales independientes e imparciales. Todas estas ga-

³ Véase sobre el tema de Emilio García Méndez, “Infancia, Ley y Democracia: una cuestión de justicia” y Mary Beloff, “Los sistemas de responsabilidad penal juvenil en América Latina”, en *Infancia, Ley y Democracia en América Latina*, Emilio García Méndez y Mary Beloff (Comps.), Bogotá-Buenos Aires, Temis-Depalma, 3ra. edición revisada y ampliada, 2004.



rantías (las mismas que rigen para los adultos) tienen por objeto velar por el cumplimiento del derecho de defensa en juicio.

Con respecto a la privación de libertad de un niño, la Convención establece (artículo 37, inc. b) que debe ser excepcional (sólo para delitos graves), de último recurso y por un tiempo determinado. También se establecen medidas como la libertad vigilada, la colocación en hogares de guarda, los programas de enseñanza y formación profesional, las órdenes de orientación y supervisión, entre otras. Todo niño privado de libertad estará separado de los adultos (artículo 40, inc. c) y tendrá derecho a un pronto acceso a la asistencia jurídica y a impugnar la legalidad de la privación de libertad ante el tribunal o autoridad competente.

Un modo de plasmar el modelo de la protección integral que contenga la línea conceptual que venimos comentando se establece mediante la aplicación de un **sistema de responsabilidad penal juvenil**, cuyas características son las siguientes:⁴

- 1- El niño (no ya el "menor") debe ser reconocido como sujeto de derechos, lo que implica que tiene capacidad para ejercer sus derechos y asumir responsabilidades acordes a su edad.
- 2- El sistema reconoce derechos y garantías de personas que se encuentran en desarrollo.
- 3- Se centra la atención en el hecho cometido (derecho penal de acto) y no en las circunstancias económicas en que se encuentra el niño o su familia (derecho penal de autor).
- 4- Se fija una edad mínima por debajo de la cual no se aplica sanción penal, es decir que los más pequeños quedan excluidos del sistema penal (aplicación de la intervención penal mínima).
- 5- El juez resuelve exclusivamente conflictos de naturaleza jurídico penal.
- 6- Se les otorgan a los niños las garantías previstas en los artículos 12, 37 y 40 de la Convención sobre los Derechos del Niño.
- 7- Se establece el carácter no coactivo de toda intervención dirigida al restablecimiento de un derecho vulnerado de un niño.
- 8- Se introducen mecanismos de solución de conflictos en instancias no judiciales (conciliación, mediación, etc.).

⁴ Cf. Mary Beloff, ob. cit.



- 9- Se aplican sanciones privativas de libertad para determinados delitos establecidos taxativamente (sólo delitos graves), y con límite de duración de la privación de libertad según el grupo de edad de que se trate.

El proyecto de ley de responsabilidad penal juvenil presentado por el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos

En el marco de adecuación de la legislación interna a los preceptos de las normas internacionales, el Poder Ejecutivo Nacional a través del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación presentó en el año 2000 un proyecto de reforma a la legislación de menores.⁵ Este proyecto ha sido, sin lugar a duda, un paso hacia dicha adecuación, ya que crea un régimen legal aplicable a las personas menores de 18 años infractoras de la Ley Penal. El eje fundamental del mencionado proyecto ha sido basado en las siguientes pautas:

- * El marco mínimo de la reforma está integrado por las normas internacionales incorporadas en la Constitución de la Nación así como otras normas internacionales no vinculantes que expresan la opinión más evolucionada de la comunidad internacional sobre el tema (Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia de Menores —Reglas de Beijing—, Reglas de las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad, Directrices de las Naciones Unidas para la prevención de la delincuencia juvenil y Reglas Mínimas de las Naciones Unidas sobre medidas no privativas de la libertad —Reglas de Tokio—).
- * Se crea un sistema de respuesta a la situación en que una persona menor de 18 años es imputada o encontrada responsable de haber cometido un delito, con adecuación a los artículos 12, 37 y 40 de la CDN.
- * Se incorporan todos los derechos y garantías que amparan a un niño en todos los procedimientos administrativos, judiciales o de otra índole dirigidos al restablecimiento de sus derechos.

⁵ El proyecto en cuestión fue presentado el 28 de septiembre de 2000 ante el Congreso Nacional. Si bien ya ha perdido estado parlamentario, diferentes comisiones de trabajo se han basado en él y han retomado en los años posteriores su tratamiento en el mismo Ministerio. Asimismo, es necesario poner de manifiesto que sin perjuicio de la situación normativa en el nivel nacional, varias provincias argentinas iniciaron un proceso de adecuación de la legislación a la Convención. En este contexto deben mencionarse los casos de Mendoza, Chubut, Neuquén, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Misiones, Tierra del Fuego y la provincia de Buenos Aires, con mayores o menores dificultades para su implementación efectiva.



- * Se fija la edad de 14 años por debajo de la cual el Estado renuncia a toda forma de intervención coactiva en el supuesto de comisión de un delito.
- * Se introducen mecanismos de solución de conflictos en instancias no judiciales y de mecanismos de terminación anticipada del proceso dirigidos a la composición del conflicto originario.
- * En relación con la sanción privativa de libertad: a) se definen sus diferentes modalidades, b) se distingue entre adolescentes de 14 y 15 años y los de 16 y 17 a fines de la imposición de la sanción, c) se establece una limitación máxima de la privación según el grupo de edad de que se trate, que en ningún caso puede exceder el mínimo de pena conminada para el delito.
- * Se propone una adecuación sustancial de todo el derecho interno respecto de la CDN, lo que conlleva una revisión de toda la normativa vigente en derecho civil, laboral, comercial, administrativo, etcétera.

2. Elementos para pensar una política de prevención social del delito con jóvenes inmersos en procesos de alta vulnerabilidad social

Luego de describir el marco normativo relativo a la problemática tratada, es necesario recordar que es competencia y responsabilidad del Estado diseñar, desarrollar y evaluar políticas públicas en relación con este área. En tal sentido, corresponde pensar una posible definición del problema, qué se debería hacer al respecto y cuáles serían las estrategias adecuadas en contenido y forma a implementar.

Dada la limitada capacidad de atención por parte de las políticas públicas, muchos adolescentes y jóvenes sufren profundas restricciones y desigualdades en el acceso a los derechos fundamentales.

Se trata de una compleja problemática en la que intervienen procesos de vulnerabilización social, la producción de cierto tipo de delitos y altos niveles de implicación en circuitos de violencia —social e institucional— que comprometen el futuro de los jóvenes.

Son muchas las áreas del Estado desde donde es imprescindible actuar, haciendo hincapié en el hecho de que no hay política pública que pueda desarrollarse sin un esquema de cooperación, ar-



ticulación y compromiso entre aquéllas. Corresponde también a la política criminal pensar qué hacer en relación con la problemática planteada, sobre todo si se tiene en cuenta que históricamente sólo se han propuesto y desarrollado políticas públicas vinculadas a la producción de seguridad en términos de justicia y funcionamiento policial.

La política criminal es el conjunto de estrategias (discursos y prácticas) que en el contexto de las políticas públicas —las llevadas adelante por los diversos ámbitos estatales: nacional, provincial y local— pretenden controlar aquello que la Ley Penal define como delito: ya sea *proactivamente*, es decir, procurando evitar que el delito se cometa o *reactivamente*, después de que el delito se produce.

Para llevar adelante una política criminal acorde a nuestros tiempos y a los cánones democráticos de nuestra sociedad, es pues necesario:

- * Dar relevancia al concepto de “seguridad humana” acuñado en el seno de las Naciones Unidas, ya que permite entender “la seguridad” en relación con las posibilidades de desarrollo humano.⁶
- * Propender a “socializar la política criminal” y evitar “criminalizar las políticas sociales”.⁷
- * Ampliar la base de actores que participan del gobierno en el área de seguridad y propiciar cambios de discursos y prácticas en dicho campo, garantizando la participación de la sociedad civil en general y de “los jóvenes” en particular durante todo el proceso.
- * Tener en cuenta para el diseño de programas la problemática general de la niñez y adolescencia y la necesidad de adecuarla normativa e institucional sobre la base de los principios de la Convención de Derechos del Niño (CDN) y de las prerrogativas internacionales para el trabajo con jóvenes en conflicto con la Ley Penal (Reglas de las Naciones Unidas para la Administración de Justicia de Menores, Reglas de las Naciones Unidas para la Protección de los Jóvenes Privados de la Libertad y Directrices de Naciones Unidas para la Prevención de la Delincuencia Juvenil).⁸

⁶ Reunión de Expertos, 28-30 de marzo de 1999, San José, Costa Rica. “Elementos del Concepto de Seguridad Humana. Seguridad Humana: algunos aspectos”. Documentos para discusión.

⁷ Es preciso tener en cuenta que si las técnicas y metodologías de intervención de esta estrategia no se diferencian claramente de las intervenciones sociales en general, se corre el riesgo de “criminalizar la política social”. Las políticas sociales tienen su propio peso específico y no requieren para legitimarse apelar a la finalidad de prevenir el delito.

⁸ De la necesidad de reformas legislativa e institucional acorde con la Convención sobre los Derechos del Niño nos ocupamos en la primera parte de este módulo.



¿Por qué pensar en la prevención social del delito con jóvenes?

Basta recordar durante unos segundos las edades de estos adolescentes y jóvenes, hijos e hijas del proceso de desintegración y pauperización social de los años noventa, para advertir que los mismos crecieron en un país en crisis en el que sus horizontes se achicaban progresivamente. A ello debe sumarse un sistema basado en las culturas del consumo, la exclusión y falsas pertenencias. Así, muchos niños, niñas y adolescentes, acorralados por la pobreza y la falta de acceso a los derechos fundamentales —educación, salud, justicia, etc.—, se ven empujados al trabajo precario, la mendicidad y la explotación por parte de terceros. Todo lo cual incide no sólo en su presente, sino que también influye en el escenario a partir de la cual imaginan su futuro.

Es entonces pertinente enumerar, aunque de manera parcial, algunas apreciaciones respecto de la participación de los y las jóvenes en hechos delictivos, así como la percepción que ellos/as mismos tienen de la situación en la que se encuentran⁹:

- * El delito no siempre aparece como una actividad exclusiva sino que, en muchos casos, se trata de una actividad que puede combinarse con un trabajo, por lo general precario e inestable.
- * La familia, la escuela y la comunidad local parecen estar debilitándose en tanto marcos protectores e integradores de estos jóvenes. En tal contexto, cobran relevancia los grupos de pares, los que pasan a tener un lugar central como orientadores del comportamiento de los mismos.
- * Se observa un paulatino desdibujamiento de los límites entre lo legal y lo ilegal. En la cotidianeidad de estos jóvenes hay una serie de recursos de acción disponibles para acceder a fines determinados: trabajo, hurto, pedido, “apriete”, son prácticas a las que pueden apelar en distintos momentos sin que por lo general importe su carácter legal o ilegal.
- * Perciben un horizonte de precariedad, que incluso es más significativo que los bajos ingresos de un eventual empleo; sobre ellos pesa la dificultad para vislumbrar un futuro laboral con algún tipo de ascenso social.
- * El motivo de los delitos contra la propiedad —en donde se registra el mayor incremen-

⁹ Golbert, L. y Kessler, G.: “Cohesión Social y Violencia Urbana. Un estudio exploratorio sobre la argentina a fines de los 90”, artículo sobre la base de entrevistas realizadas entre enero y septiembre de 1999 en la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires, borrador para la discusión.



to en la participación de los jóvenes durante los últimos años— es de tipo “inmediatista”. Es decir, roban para satisfacer consumos del momento, y no en vías de una acumulación económica.

- * Experimentan un “individualismo coercitivo”; están convencidos de que deben indefectiblemente hacerse cargo por sí solos de la satisfacción de todas sus necesidades.
- * Si bien el alcohol, ciertos psicofármacos y algunas drogas ilegales forman parte de su mundo cotidiano, no son, en general, adictos que roban para solventar su consumo.

Como puede observarse, esta problemática requiere que se lleven adelante acciones de prevención del delito que consideren un abordaje social del mismo, especialmente en el caso de jóvenes en condiciones de vulnerabilidad social. Asimismo, una vez cometidos los delitos, es necesario diseñar una política criminal garantista y racional para jóvenes en conflicto con la Ley Penal acorde con la Convención sobre los Derechos del Niño, que sea superadora del actual modelo de la “situación irregular”, que básicamente implica la reforma legal e institucional pendiente.

En concreto, las estrategias de prevención social del delito son aquellas políticas, medidas y técnicas que, por fuera de los límites del sistema de justicia penal, pretenden incidir en las condiciones de vida y en las formas de socialización e interacción que contribuyen a generar comportamientos delictivos o formas violentas de resolver conflictos sociales.

Creemos que la prevención social del delito no es una política social más, sino una acción planificada y sistemática que trabaja para socializar la política criminal, al vincular a jóvenes inmersos en procesos de alta vulnerabilidad social a oportunidades que les permitan desarrollar un proyecto de vida que contemple estrategias de supervivencia saludables.

La prevención social del delito debe, entonces, pensar a los jóvenes en tanto sujetos encarnados en su historia de vida y en su red de relaciones personales, institucionales y comunitarias de sostén.

Lo hasta aquí dicho nos permite afirmar la necesidad y legitimidad de una operación comunitaria preventiva que tienda a identificar, movilizar y/o generar recursos comunitarios e institucionales para contrarrestar los efectos de la violencia estructural a la vez que promover la integración social de los y las jóvenes de las comunidades más vulnerables.

Un sistema de intervención en prevención social del delito deberá articular las acciones típicas de las políticas sociales (deportivas, recreativas, culturales, de prevención de la salud, educativas, etc.) con las específicas de los enfoques señalados anteriormente: reflexionar sobre los procesos



de vulnerabilización, los rasgos del ser joven y su identidad familiar y barrial; sobre el reconocimiento y la movilización de los soportes vinculares de sostén y los recursos comunitarios e institucionales; sobre el trabajo, las formas de interacción y la resolución pacífica de los conflictos; sobre el asesoramiento de su situación judicial y las formas de acceder a la garantía de sus derechos; sobre los derechos y las obligaciones del trabajo para la incorporación crítica de pautas del mundo laboral hacia el cual se encaminarán.

Un avance en este camino

En este sentido, el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, a través de la Dirección Nacional de Política Criminal, creó en el año 2001 el Programa Comunidades Vulnerables dependiente del Plan Nacional de Prevención del Delito¹⁰ que propone el desarrollo de una estrategia integral de prevención social del delito.

Para ello, un equipo de profesionales comenzó a trabajar en diferentes barrios de la Ciudad de Buenos Aires, Avellaneda, Morón, San Isidro, Tres de Febrero, Viedma, Cipolletti, Bariloche y la Ciudad de Santa Fe en la atención directa de jóvenes. La tarea se realiza en barrios, villas de emergencia y asentamientos en los cuales, dadas las condiciones de vida desfavorables y la precariedad de recursos, algunos jóvenes se encuentran más expuestos a verse involucrados en actividades delictivas.

En la actualidad se trabaja con 800 beneficiarios directos cuyas edades varían entre los 14 y los 30 años. Con todos ellos se realizan, entre otras actividades, talleres de proyecto de vida e identidad, acompañamiento y sostenimiento en la re-inserción al sistema educativo formal (a través de programas de terminalidad de primaria / EGB o secundaria / polimodal), generación auto-gestiva y/o co-gestiva de instancias saludables de ocupación del tiempo libre (deportes, recreación, lectura, música, cine-debate, etc.), asesoramiento socio-jurídico de las situaciones de conflicto con la ley penal y el desarrollo de proyectos sociales y comunitarios.

Con los jóvenes mayores de 18 años se trabaja, además, en talleres de inserción al mundo del trabajo, acompañamiento y sostenimiento en cursos de formación profesional y capacitación para el empleo y desarrollo de micro-emprendimientos productivos.

Esta política pública constituye una iniciativa novedosa que ha ido creciendo a lo largo del tiempo y que es muy bien recibida por las comunidades en las que se desarrolla. Dado que el abor-

¹⁰ <http://www.pnpd.gov.ar>



daje es comunitario, se realiza desde una perspectiva de red, en conjunto con equipos y personas de los propios barrios, articulándose con otras instancias gubernamentales y no gubernamentales para el logro paulatino de los objetivos.

Esta forma de abordaje social y comunitario constituye una respuesta concreta que, reconociendo la necesidad de articular políticas y normas acordes con la CDN y en un marco de crisis permanente, exclusión estructural, pauperización y anomia, , ofrece contención y posibilidades de desarrollo a muchos jóvenes a los que se invita para juntos construir un futuro que, en muchos casos, estaba fuera de su alcance y hasta de su imaginación.

Este módulo ha sido realizado por el INADI, Instituto Nacional contra la Discriminación, del Ministerio del Interior de la Nación, y contó con el apoyo de UNICEF (diciembre de 2001).

Módulo II

195

Barreras educativas, formas sutiles de discriminar

Martín A. Magram, Daniel H. Coso*

* Martín A. Magram es Coordinador del Programa Nacional contra la Discriminación a Migrantes, Refugiados y Pueblos Indígenas, INADI. Daniel H. Coso es Coordinador del Programa Nacional contra la Discriminación a Adultos Mayores, INADI.





“Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condición de igualdad de oportunidades ese derecho...”

Artículo 28, Convención sobre los Derechos del Niño

Introducción

El valor alteridad consiste en el reconocimiento del otro en su diferencia, como persona, con el derecho de ser distinto de mí. Ese derecho se debe expresar en el reconocimiento de que ese otro distinto tiene mi misma dignidad y tiene los mismos derechos que yo tengo solamente por el hecho de ser humano. Los distintos prejuicios y estereotipos que anidan en el inconsciente colectivo muchas veces responden a un discurso racista sutil cuyo objetivo es la eliminación del otro distinto de mí. En este sentido, la educación siempre ha cumplido un rol esencial, tanto en el reconocimiento de los prejuicios como en su erradicación.

La institución escuela tiene su esencia en lo social y, como es un producto histórico, desde ese lugar debemos analizarla. De más está decir que como el campo social no es ni homogéneo ni estático, la escuela, como institución, se ha tenido que adaptar a las distintas coyunturas. Por otro lado, los modelos escolares no serían más que una reproducción de los modelos sociales imperantes en un momento histórico dado y es la misma sociedad la que plantea la necesidad de revisión de dicho modelo ante los cambios de su núcleo y en sus necesidades, para permitir cambios que le den sentido a la institución.

La Ley 1420 de fines de siglo XIX fue el contrato fundacional de nuestra escuela y la actual Ley Federal de Educación expresa la revisión de aquel contrato, en vista de los cambios que nuestra sociedad expresó a lo largo de un siglo. En virtud del rol clave que tiene la educación en la construcción del otro, en el desarrollo del valor alteridad, creemos que es vital para desterrar conductas discriminatorias en su seno. Como el Estado se guarda para sí el rol de fiscalizar y ejecutar aquel contrato fundacional, nuestro objetivo en el presente módulo es ver cómo desde el Estado se pueden implementar políticas activas que eviten actitudes discriminatorias.

Analizaremos los fundamentos y objetivos del discurso racista, para posteriormente analizar el rol de la Escuela Institución y finalizaremos con un ejemplo de política activa desde el Estado, analizando la situación puntual del niño migrante, no porque ésta sea la única forma de discriminación que aparece en nuestra escuela sino que lo haremos a modo de ejemplo. La discriminación en la escuela adopta múltiples formas, algunas muy sutiles: desde el Estado, cuando no se distribuye en forma equitativa el presupuesto; desde los maestros, cuando dedican más atención a unos alumnos que a otros; desde los mismos chicos, cuando separan al “gordo”, “feo” o “enano”.



No es nuestro objetivo disertar sobre estas múltiples formas de discriminación. Elegimos la situación del niño migrante por ser un caso de fuerte repercusión pública y por contar en el Instituto contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) con múltiples denuncias sobre el tema.

El fenómeno de la discriminación

Según Unesco, *“racismo es la valoración generalizada y definitiva de las diferencias biológicas, reales o imaginarias, en beneficio del acusador y en detrimento de su víctima, con el fin de justificar una agresión”*. Asimismo, acordamos con que los discursos racistas son técnicas de neutralización aplicadas a un objetivo de dominación. La génesis de todo pensamiento racista se apoya en dos vigas: la jerarquización biológica y la cosmovisión conspirativa.

El primer elemento es imprescindible para que se sustente el discurso racista. Se ocupa de despreciar a todo aquel que presente alguna minusvalía física o mental, o que no presente las mismas características estéticas conforme al patrón hegemónico. El segundo elemento se preocupa por perseguir a aquellos previamente estigmatizados como jerárquicamente inferiores dado su componente biológico, que atentan contra la tranquilidad de la población, contra la economía, contra el mercado laboral, contra la salud, contra la educación de los hijos, etc. En suma, el discurso racista encuentra siempre al autor de los males. Es un discurso sedante y tranquilizador, toda vez que identifica al problema y, al mismo tiempo, al responsable. Por lo tanto, no serán los “miembros de la sociedad” los culpables de tal situación, sino aquellos que atentan contra los valores de la misma. El enemigo está descubierto. Eliminada así toda la angustia que padecerían los “auténticos miembros de la sociedad” ante la incertidumbre, sólo resta controlarlo. De esta manera, el discurso racista se liga, indisolublemente, a la discriminación.

Tal discriminación tiene múltiples capítulos, los que conforman varias facetas de un mismo discurso. Así, tenemos en nuestra sociedad grupos que son más vulnerables a sufrir estos prejuicios: adultos mayores, mujeres, discapacitados, minorías sexuales, niños, pueblos indígenas y, por supuesto, los migrantes.

Quien discrimina es quien dispone de la posibilidad de imponer órdenes, ya sea mediante la legitimación y legalización de las mismas o de su ejecución. Una vez que dicha discriminación se convierte en acto, una vez que la misma deja de ser puramente simbólica, estará preparado el terreno para que el discriminado se convierta en un medio, un chivo expiatorio o, sin más, simplemente en un objeto. Las consecuencias resultan predecibles. La suerte del discriminado, del niño migrante en el caso que vamos a analizar, no podrá ser otra que la suerte de aquel arrojado a la miseria, la angustia, la incompreensión, en resumen, a la intolerancia de aquellos que más debieran ayudarlo.



En una sociedad podemos encontrar distintos niveles de racismo. Un nivel inorgánico, cuando hay expresiones aisladas de intolerancia y discriminación; un nivel orgánico, cuando aparecen grupos o instituciones que defienden consignas racistas; y un nivel estatal, cuando todo el aparato del Estado tiene una ideología racista (el Estado nazi sería un ejemplo de este último).

Implementando ciertas políticas, el Estado puede y debe disminuir el grado de vulnerabilidad de determinados actores sociales. A tal fin, tomemos como ejemplo la situación del niño migrante en la educación pública. Restringir el ingreso al sistema educativo se convierte en discriminatorio toda vez que la restricción dada no hace más que negar a ese "otro" (en este caso el niño migrante) el acceso al conocimiento, el acceso al saber. Para entender dicha discriminación, resulta imperativo advertir el poder que implica el acceso al conocimiento toda vez que se restringe de un modo diagramado y no azarosamente.

Por último y, adentrándonos al tema en análisis, decimos que toda restricción que sufra el niño migrante en cuanto al acceso a la educación, por el sólo hecho de no ser argentino, no será ya una forma de discriminación inorgánica sino que será una de las sutiles formas orgánicas de discriminación articuladas por el Estado, el cual asume dicha mecánica como propia, legítima y "ajustada a derecho".

A continuación, analizaremos los orígenes de la escuela como institución para, posteriormente, trazar una perspectiva de la situación de los migrantes en nuestro país y, entonces, con un ejemplo de cómo el Estado puede y debe mejorar la situación de los niños migrantes.

La escuela como institución. Contrato fundacional

El objetivo primario de la educación en la Argentina fue la socialización del individuo, objetivo expresado en la Ley 1420 de fines del siglo XIX. En aquel momento histórico, en el cual el flujo migratorio era incentivado por los "Padres de la Patria", era imperativo construir una identidad nacional y hacia ese fin básico se orientó la educación, aun a costa de amalgamar diferentes culturas. La Argentina de 1880 fomentó la inmigración de acuerdo con la Carta Magna que, desde su Preámbulo, fue dirigida a todo aquel hombre del mundo que quisiera habitar el suelo argentino, aunque en su articulado interno planteara el fomento de la inmigración europea.

La educación del siglo XIX se expresaba en la concepción sarmientina, en la necesidad planteada por los grupos hegemónicos de "argentinar" a los hijos de inmigrantes como única manera de asegurar un orden social. Nuestra escuela del siglo XX fue netamente positivista, autoritaria (emergente del modelo social imperante) y con un concepto ilustrado del conocimiento. Sin embargo, hay



que remarcar que la igualdad que propiciaba, en cuanto al acceso a un conocimiento que sirviera para construir una identidad nacional, y la posibilidad de avanzar en la escala social, mediante una secuenciación del conocimiento, fue posible durante gran parte del siglo XX. A pesar de los aspectos criticables que tuviera la Ley 1420 analizada desde la actualidad (homogeneizar distintas culturas, saber enciclopedista, etc.), la misma estableció una cantidad de principios considerados de avanzada para la época: obligatoriedad, gratuidad, gradualidad y laicismo. En el contexto de 1880, con un país capitalista moderno en construcción, que ya entonces suponía distintos grados de inclusión y exclusión, con una identidad nacional ausente y una corriente migratoria en crecimiento, la Ley 1420 fue una de las políticas progresistas más funcionales que obtuvo el país.

Decimos que el modelo educativo de un país (entre otros aparatos ideológicos del Estado) reproduce, en cierta medida, las formas en que están dadas las relaciones de poder y, en suma, no hace más que establecer y asegurar esa continuidad en los jóvenes. Estas relaciones de poder se aseguran impartiendo cierto disciplinamiento a algunos y limitando o arrojando a la exclusión a otros. Ya en los comienzos de la inmigración, a principios del siglo pasado, la dirigencia argentina se encontró con dos tipos de inmigrantes: el que venía a desarrollar la tarea de tutor moral del gaucho, del mestizo o a reemplazar a aquel “no normalizable”, como el indio, en busca del desarrollo de la Nación, y aquel otro “indeseable” que debía ser controlado, deportado o, sin más, aniquilado. Este último era el inmigrante con ideas libertarias y su marco de acción quedó limitado por la Ley de Residencia de 1902 y la Ley de Defensa Social de 1910, las cuales, en honor a la brevedad, no serán tratadas en este trabajo.

A fines del siglo XX, la globalización y la revolución de la información son dos hitos insoslayables. La primera marca la interdependencia de la economía de los países, ignorando o pasando por alto los derechos e, incluso, la independencia de las diferentes naciones. La segunda permite la democratización del conocimiento que nos llega más fácilmente por los medios de comunicación masivos, así como también la ampliación de todo el saber existente, con los adelantos científicos de los últimos años. Vivimos en un mundo sin fronteras donde el capital circula con costo cero, donde los países desarrollados buscan nuevos horizontes para imponer su producción de bienes y de servicios y donde los recursos humanos acompañan dichos movimientos, en busca de un mayor bienestar. Obviamente, toda negación a dicha realidad sería caer sin más en la teorización de una ontología falsa, donde una política normativa inadecuada no haría más que negar la esencia del hombre asediado por un contexto finisecular, altamente estigmatizante y expulsante de aquellos que no logran insertarse en los cánones de la cultura del “mercado”.

Ante este panorama mundial, surge la necesidad de revisar aquel “contrato fundacional”, y nace la Ley 24195, Ley Federal de Educación, sancionada en 1993, cuyos antecedentes más remotos los encontramos en la convocatoria de 1984 (cien años después de la sanción de la Ley 1420) al



Congreso Pedagógico Nacional. La sociedad ha cambiado respecto de la de un siglo atrás, y es precisamente este cambio en la malla social y en sus necesidades lo que trata de expresar la nueva ley. La extensión de la obligatoriedad escolar, la preocupación por la adquisición de competencias que permitan insertarnos en un mundo globalizado, el respetar las distintas situaciones regionales, el respeto por el medio ambiente, son sólo algunos de los cambios estructurales, de contenidos y de gestión, que se plantean. Asimismo, asume la obligatoriedad de conformar una sociedad justa y autónoma, a la vez que integrada a la región, al continente y al mundo. La pregunta inmediata sería ¿cómo lograr integrarse al resto del mundo sin previamente integrar a la propia sociedad interna? La ley fija varios lineamientos en este tema, en varios incisos del artículo 5:

- * la concreción de una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los habitantes y el rechazo de todo tipo de discriminación (inciso f);
- * la equidad a través de la justa distribución de los servicios educacionales a fin de lograr la mejor calidad posible y resultados equivalentes a partir de la heterogeneidad de la población (inciso g);
- * la superación de todo estereotipo discriminatorio en los materiales didácticos (inciso n);
- * el establecimiento de las condiciones que posibiliten el aprendizaje de conductas de convivencia social pluralista y participativa (inciso r).

Incluso el artículo 8 de la Ley dice en forma explícita: “El sistema educativo asegurará a todos los habitantes del país el ejercicio efectivo de su derecho a aprender, mediante la igualdad de oportunidades y posibilidades, sin discriminación alguna”. Desde nuestro punto de vista, éste es quizá uno de los artículos más novedosos en el tema que nos toca analizar, que introdujo la nueva Ley. Aparece el concepto de equidad en el ámbito educativo, pues es necesario implantar una política educativa explícitamente orientada a la producción y difusión de innovaciones tecnológicas adecuadas a las necesidades educativas de los sectores sociales en situación de riesgo de exclusión cultural. Incluso el artículo 9 enuncia de manera explícita que “el sistema educativo ha de ser flexible, articulado, equitativo, abierto, prospectivo y orientado a satisfacer las necesidades nacionales y la diversidad regional”.

Políticas migratorias y derechos humanos

Actualmente la Argentina se ve inmersa en una grave crisis institucional, política y económica, y la precariedad de los servicios sociales se muestra en toda su crudeza. Es sabido que en las situaciones



de crisis se reactualizan distintos tipos de conflictos, entre ellos, los conflictos étnicos. Cuando la desigualdad social se agudiza, surge con mas fuerza la idea de que los extranjeros son competidores peligrosos que disputan lo que queda de los bienes públicos. La idea de que hay poco para muchos alienta el miedo al extranjero, al distinto. Entonces, ciertas restricciones impuestas al inmigrante, como forma de ejercicio de control, parecieran estar legitimadas por aquellos ciudadanos confundidos que reclaman indistintamente, ya sea un mayor poder punitivo para los que cometen delitos menores o restricciones a los inmigrantes en cuanto al acceso a ciertos servicios (salud, vivienda, educación).

En las últimas décadas se ha incrementado la postura en defensa de los derechos de los niños. Se reconoce a niñas, niños y adolescentes como sujetos plenos de derechos independientemente de sus padres o representantes legales. Con la incorporación de Convenciones, Pactos y Declaraciones de Derechos Humanos a la Constitución de la Nación Argentina, dicho reconocimiento no puede menos que dirigirse a “todo” aquel niño (menor de dieciocho años según la Convención sobre los Derechos del Niño):

- * “sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes” (artículo 2 de la Convención sobre los Derechos del Niño).

Sin embargo, dichas posturas y normativas, jerárquicamente superiores a toda ley nacional (de acuerdo con la escala normativa de nuestro país), se encuentran en contradicción con otras normas de menor escala. Algunas de estas últimas, de tan larga data y poco reconocimiento democrático como el Decreto Ley General de Migraciones y Fomento de la Inmigración N. 22439, también conocida como “Ley Videla”. Esta Ley impide a los Institutos de enseñanza, ya sean públicos o privados, la matriculación de alumnos extranjeros que no logren acreditar poseer un permiso de residencia vigente en el país, al imponer en su artículo 102 lo siguiente: *“Los Institutos de enseñanza media superior, ya sean públicos o privados, nacionales, provinciales o municipales, solamente podrán admitir como alumnos, aquellos extranjeros que acrediten, para cada curso lectivo su calidad de “residentes permanentes” o “residentes temporarios”; debidamente habilitado a tales efectos”.*

Ahora bien, el impedimento de acceso a la educación de cualquier niño, no sólo se torna inconstitucional (caso en que una ley restringe derechos otorgados por la Constitución), sino que también es un claro síntoma de discriminación orgánica desde el Estado. La restricción que analizamos en este caso es la que recae específicamente sobre ciertos niños debido a su nacionalidad.



Esta norma impide en forma expresa el acceso a la educación a toda persona que carezca de documentación argentina, es decir que no sólo incluye a los “ilegales” (denominación estigmatizante que se otorga a quien carece de documentación válida argentina) sino que también incluye a aquel que ha iniciado los trámites respectivos y que por alguna de las numerosas trabas, no ha cumplido con la totalidad del mismo. Baste agregar, como ejemplo, las restricciones aplicadas al acceso al Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires.

Contrariamente a lo dispuesto por la ley citada, la Convención sobre los Derechos del Niño, de jerarquía constitucional a partir de la reforma constituyente de 1994, dispone en su artículo 28, inciso primero, lo siguiente:

“Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:

- a) implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;
- b) fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medios apropiados tales como la implementación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;
- d) hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ella;
- e) adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.”

En igual sentido encontramos los dos incisos siguientes del artículo citado, así como también el artículo 29 de la misma Convención. Baste resaltar cómo la Convención obliga al Estado a brindar el acceso a la educación a “todos” los niños, por lo que negar su acceso a los niños extranjeros en la Argentina, en razón de la carencia de un permiso de residencia temporaria o permanente en el país, se encuentra en franca contradicción con compromisos internacionales asumidos por el Estado argentino. Asimismo, la disposición del Decreto Ley N° 22439 no sólo obstaculiza el acceso a la educación de los menores migrantes, sino que se contraponen abiertamente con otras leyes de igual jerarquía, como la Ley Federal de Educación (artículos 3 y 8), la propia Constitución de la Nación (artículo 14) y diversos tratados internacionales de derechos humanos, por ejemplo: el Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (artículo 13). Las consecuencias son harto conocidas: analfabetismo, marginalidad, explotación y trabajo infantil, entre otras.



Programas de acción posibles: un buen ejemplo

En el año 1999 la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sancionaba la Ley 203. Ésta posibilita, actualmente, nada menos que la inscripción de los niños indocumentados en los establecimientos educativos dependientes del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, aun cuando éstos no cuenten con el Documento Nacional de Identidad. En tal caso, el establecimiento deberá inscribir al alumno/a con los datos de la documentación presentada.

Al pedir la palabra, el Dr. Zaffaroni expresaba en ocasión de la sanción de la Ley citada: "... Es elemental que si queremos contribuir a revertir esta política migratoria llevada a cabo desde una Dirección de Migraciones... lo primero que tenemos que comenzar a hacer es, mínimamente, respetar nuestro derecho interno y respetar nuestro derecho internacional convertido en derecho interno. El derecho a la educación es un derecho que, al igual que los derechos a la libertad y a la salud, tiene cualquier persona que esté en la Argentina, y no sólo los argentinos. Este proyecto, señor Presidente, no es ninguna conquista. Simplemente, es el primer signo de una obligación elemental que tendríamos que haber corregido hace muchos años. (...) Este proyecto, señor Presidente, tiende, de alguna manera, a hacer algo para que todos los niños y adolescentes argentinos tengan la contención que da la escolaridad y que, tradicionalmente, se ha repartido con toda generosidad en el suelo argentino, brindándose a nuestros abuelos, bisabuelos y también a nuestros padres; porque hijos, nietos o bisnietos de inmigrantes prácticamente somos todos, y es conveniente que no olvidemos esa condición".

Algunas conclusiones

Hemos intentado abordar el tema de la discriminación desde la educación y desde las políticas que desde el Estado se pueden llevar a cabo para disminuir la vulnerabilidad de determinados actores sociales. Nos hemos centrado en la situación de los niños migrantes en nuestro país, por considerar que es un ejemplo emblemático. Sin embargo, no debemos olvidar que hay múltiples formas de discriminación presentes en nuestro sistema educativo e, incluso, dentro de la escuela misma, a veces por parte de personal docente mal instruido o por sus mismos compañeros, quienes se instituyen como transgresores de la ley. Son los niños quienes, muchas veces y tal vez sin proponérselo, pasan a formar parte de una comunidad en la cual innumerables personas precisan sentirse superiores a otras y para lograrlo utilizan como estrategia la discriminación. Está claro que los chicos se entrenan en estas prácticas reproduciendo lo que la comunidad y sus familias les proponen. La exclusión se dará tanto hacia quien tenga un color de piel distinto, a quien posea rasgos indígenas o asiáticos, hacia quien sea un poco más "gordito" de lo aceptado por los cánones estéticos, hacia quien tenga alguna discapacidad física, hacia quien no sea tan hábil en los deportes, y



así podríamos seguir dando innumerables ejemplos. Estos prejuicios se transmiten sin más contribuyendo a la producción de la discriminación y se insertan en la cotidianidad de la vida escolar.

Es imperativo comprender la trascendencia de estos comportamientos en el ámbito mismo de la escuela. Los chicos no nacen con una predisposición natural a la discriminación sino que la aprenden en la sociedad que los acoge. Lo aprenden de la televisión donde se registra una burla constante al “diferente”, de la radio, de las campañas políticas, de la boca del vecino y también se lo incorpora mediante aquellas políticas discriminatorias que propone el mismo Estado. Aquí radica el papel fundamental que debe tener la escuela. Hemos visto que la Ley Federal de Educación fija, en su artículo 5, ciertos lineamientos como la concreción de una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los habitantes y el rechazo a todo tipo de discriminación, la superación de todo estereotipo discriminatorio en los materiales didácticos, el establecimiento de conductas de convivencia social pluralista y participativa, etc. El tema de la discriminación y de la equidad, se tocan en forma explícita en los artículos 8 y 9:

- * “El sistema educativo asegurará a todos los habitantes del país el ejercicio efectivo de su derecho a aprender, mediante la igualdad de oportunidades y posibilidades, sin discriminación alguna” (artículo 8);
- * “El sistema educativo ha de ser flexible, articulado, equitativo, abierto, prospectivo y orientado a satisfacer las necesidades nacionales y la diversidad regional” (artículo 9).

Ya que el Estado es el fiscalizador y garante de la educación, es importante propiciar políticas activas desde dicho ámbito. Una buena política antidiscriminatoria se condice con las Leyes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ley 114 artículo 29 inc. k y Ley 203, que hemos tratado en este módulo en relación con el derecho a recibir educación, de todos los niños y niñas, cualquiera sea su nacionalidad o situación migratoria.

Asimismo, dentro del ámbito de la Ciudad de Buenos Aires, encontramos la misma política en relación con la salud toda vez que la Ley 153 otorga una amplia e integral protección a los jóvenes, brindando asistencia gratuita en los hospitales públicos cualquiera sea la nacionalidad y/o condición migratoria de la persona que requiera atención.

Datos útiles, información general

El Instituto contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) es un ente descentralizado, cuyo funcionamiento opera en el ámbito del Ministerio del Interior de la Nación. Fue creado



en virtud del imperativo legal establecido por la Ley 24515 en el año 1995, comenzando sus tareas en el año 1997.

Las acciones del INADI están dirigidas a todas aquellas personas cuyos derechos se ven afectados por su origen étnico o su nacionalidad, sus opiniones políticas o religiosas, por su género o su orientación o identidad sexual, por su edad, por padecer de alguna discapacidad o enfermedad, por su aspecto físico o por cualquier otra causa incidental.

Sus funciones son garantizar para esas personas los mismos derechos y garantías de los que goza el conjunto de la sociedad, es decir: garantizar un trato igualitario. Para cumplir estas funciones se brinda a las víctimas de trato discriminatorio asistencia y asesoramiento legal. Se diseñan e impulsan campañas de difusión a fin de crear conciencia en la comunidad sobre la necesidad de aceptar la diversidad y crear vínculos sociales basados en la solidaridad, y de aportar a la erradicación de actitudes discriminatorias, xenófobas o racistas. Se realizan investigaciones acerca del proceso de formación y arraigo de los prejuicios más negativos y de sus mecanismos de difusión.

En el plano de la prevención de conductas discriminatorias, se están impulsando políticas activas mediante la implementación de cuatro programas:

- Programa Nacional de Prevención contra la Discriminación a Adultos Mayores,
- Programa Nacional de Prevención contra la Discriminación a Personas con Discapacidad,
- Programa Nacional de Prevención contra la Discriminación a Migrantes, Refugiados y Pueblos Indígenas y
- Programa Nacional de Prevención contra la Discriminación por Género.



- Davini, María Cristina (1995), *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós, Cuestiones de Educación.
- *Estudios migratorios latinoamericanos*, números 40-41, dic. 1998 - abril 1999.
- Feierstein, Daniel (1999), *Igualdad, autonomía, identidad: las formas sociales de construcción de "los otros"*, Buenos Aires, Cálamo, Tinieblas del crisol de razas.
- Foucault, Michel (1992), *Genealogía del racismo*, Madrid, Ediciones de la Piqueta.
- Frigerio, Graciela; Poggi, Margarita y Tiramonti, Guillermina (1992), *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión*, Buenos Aires, Troquel.
- Giberti, Eva, "La discriminación produce daños psíquicos entre los chicos", *Clarín*, 3 de octubre de 2001.
- Magram, Martín (2001), *Derechos del niño migrante en la Argentina*, Programa Nacional contra todo tipo de Discriminación a Migrantes, Refugiados y Pueblos Indígenas, INADI.
- Martínez, José Manuel (2001), "Racismo y xenofobia", Cuadernillo de divulgación N° 81, INADI.
- Tenti Fanfani, Emilio (1993), "La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad", Buenos Aires, UNICEF-Losada.
- Wieviorka, Michel (1992), *El espacio del racismo*, Barcelona, Paidós.
- Zaffaroni, E. R. y Eguzkilore (1997), *El discurso racista: eficacia de su estructura*, Cuaderno del Instituto Vasco de Criminología, p. 259. También en *Presente y futuro de los derechos humanos*, Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 1998, p. 433.

Este módulo ha sido realizado por el Sedronar, Secretaría de Programación para la Prevención de la Drogadicción y la Lucha contra el Narcotráfico, Presidencia de la Nación y contó con el apoyo de UNICEF (octubre de 2001).

Módulo 12 | 209

Las adicciones y su prevención, en un marco reflexivo y de derechos

Alberto Calabrese, Susana Ryan*

* Alberto Calabrese es Comisionado General de Prevención y Asistencia del SEDRONAR, Presidencia de la Nación, miembro del Comité académico y representante del cuerpo.
Susana Ryan es Coordinadora Técnica del Área de Prevención y Capacitación del SEDRONAR, Presidencia de la Nación.



Presidencia de la Nación

Secretaría de Programación para
la Prevención de la Drogadicción
y la Lucha Contra el Narcotráfico





Una problemática para reflexionar

No se puede negar que las drogas son una presencia real y tangible en la sociedad de hoy. El uso indebido de drogas constituye un tema de creciente alerta para todos los que trabajan, de una u otra manera, con adolescentes y con jóvenes. De la misma manera, resulta un dato concreto de nuestra realidad cotidiana el aumento del tráfico de drogas como también del consumo de las mismas, hecho constatable sobre diversas drogas, tanto legales como ilegales. Sin embargo, también es cierto que estos datos concretos sirven de coartada para planteos que buscan, en nombre de la salud, suprimir libertades, ejercer persecuciones y coartar derechos.

Es obvio que no es admisible que alguien esté a favor, o favoreciendo, la destrucción de la salud biopsicosocial de las generaciones más jóvenes. Pero resulta ser una visión simplista el atribuir todos los males sólo a las drogas. Nos es preciso reflexionar sobre complejas condiciones sociales a las que es factible atribuir el fomento de diversos tipos de conductas inmediateistas; conductas que implican un descuido de los adolescentes y jóvenes, donde ellos son expuestos o se exponen a situaciones de riesgo. La falta de proyectos individuales o sociales de largo alcance, la falta de posibilidades de incluirse constructivamente en la gestión del futuro o en las estructuras que la sociedad dispone para la realización de los individuos son algunos de los temas acuciantes de este presente. Un presente en el que los jóvenes y los adolescentes se ven sometidos a la crisis que genera la pobreza o un mercado laboral sin muchas perspectivas, con la dura exclusión que para muchos se asoma luego de las promesas incumplidas de la escuela. El resultado es una situación poco favorable a una realización que se avizore como posible, para estas jóvenes generaciones de ciudadanos.

Insistimos en que las drogas están cada vez más presentes en la vida cotidiana de amplios sectores de nuestra sociedad. Sin embargo, decir esto es decir las cosas por la mitad. Cuando las opiniones son simples generalizaciones sobre el tema y se suceden sin demasiadas consideraciones ajustadas a tan compleja problemática contribuyen, más que a resolver el problema, a su confusión y oscurecimiento. Una de esas opiniones, en muchos casos reflejo de honestas preocupaciones, ejerce lo que se ha denominado una "demonización de la sustancia".

Mediante esta operación, se coloca toda la fuerza plausible de activar la dependencia únicamente en la sustancia que se incorpora y se desvía la atención hacia un terreno confuso, donde se convierte al sujeto en un simple derivado del objeto con el que se relaciona. De este modo, se ha transformado al sujeto en un curioso "objeto de la droga". Se encienden todas las alarmas contra la ingesta y hasta el sólo contacto con las drogas, como si esto bastara para generar un adicto. Entonces, a partir de una preocupación necesaria y legítima, se pasa a un conjunto de restricciones: "no salgas, no te relaciones con tales o cuales, evitá el contacto con..."; en fin, imperativos morales



estrictos que pasan privilegiada o exclusivamente por la prohibición y no por el fomento de la responsabilidad. Los que trabajan con adolescentes y jóvenes saben cuál es el efecto de muchas de estas prohibiciones tenaces cuando provienen de los adultos: justamente el efecto contrario del que verdaderamente se busca.

Por otro lado, esta demonización llega a alcanzar a los usuarios quienes no necesariamente son adictos o dependientes. De este modo, en torno a “la droga” ya convertida en demonio, “fetichizada” como una sustancia capaz de corromper de inmediato a quien la toque, se ejerce una discriminación hacia todos aquellos que han decidido incorporarla. Es probable también que lejos de ayudar, este tipo de discriminación termine empeorando las cosas.

En ambos casos de demonización, ya sea de las drogas o de los usuarios, se contribuye, sin quererlo, a la profundización del problema.

Para evitar esto, primero nos resulta necesario hacer ciertas distinciones: no todas las sustancias son iguales, ni generan los mismos efectos, ni tienen el mismo tipo de ilegalidad a cuestas. No todas ellas se toleran de la misma manera, ni suponen la misma toxicidad. Además, no es lo mismo el uso o el abuso de las mismas, sean ellas cuales fueren, ni el efecto físico de tolerancia, adicción o dependencia que entre sus usuarios puedan generar. Es preciso mantener estas distinciones si no se quiere caer en la demonización de la sustancia, cuestión que finalmente coloca a “todos los gatos en la misma bolsa” y sin posibilidades verdaderas de modificar o revertir las diferentes problemáticas.

En temas tan cruciales como éstos siempre se corre el riesgo, tal vez por la urgencia implícita, de apresurarse con la condena, con la estigmatización y la consecuente prohibición. Sin embargo, éste no es el camino que mejor parece ofrecerse para tratar el tema con los adolescentes y los jóvenes, sujetos que, por su misma condición vital, se están abriendo a la experimentación de la vida y se enfrentan a sus propios límites y posibilidades.

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) postula a los adolescentes como ciudadanos, es decir, como sujetos que tienen derechos y responsabilidades, que merecen protección y garantías, que se supone que gozan del respeto de su propia autonomía, una autonomía que se hace preciso fomentar a medida que ellos crecen, como base del aprendizaje constante que conformará a los futuros ciudadanos adultos, como un conglomerado de valores que no puede afianzarse sino se lo hace sobre un suelo de comprensión, escucha y diálogo.

El carácter directivo y moralizante de muchos mensajes que circulan por los medios de comunicación social en relación con la cuestión de las drogas, en general, infantiliza a los adolescentes



y jóvenes “minorizándolos” como sujetos incapaces de resolver situaciones íntimamente relacionadas con sus propias vidas. Y es por ello que la supuesta defensa de un derecho, el de la salud, muchas veces termina recortando el ámbito de otros derechos, derechos que son de igual jerarquía que el derecho a la protección de la salud. Por lo tanto, plantear específicamente la cuestión, apuntar a “desdemonizar la sustancia” fijando otras estrategias más indirectas de intervención son acciones que pueden contribuir a tratar el problema, sin restringir los derechos de los que gozan los jóvenes y los adolescentes, ciudadanos con derechos y responsabilidades.

*Beatriz Taber,
Marcelo Urresti**



Entrando en tema

Las adicciones constituyen en nuestro mundo contemporáneo un problema creciente que obedece a una multiplicidad de causales. El consumo de drogas ha acompañado la vida del hombre desde sus orígenes. Su utilización surge cuando el hombre necesita calmar su hambre, su sed, protegerse del frío, de la ansiedad o del miedo.

Las drogas han sido utilizadas en ceremonias religiosas, en rituales de iniciación y socialización con el objeto de facilitar el intercambio afectivo y el establecimiento de lazos de solidaridad entre los integrantes del grupo, posibilitando además que la sustancia cumpla una función mediatizadora respecto de la divinidad. Tal es el caso del uso de hongos alucinógenos entre las tribus del norte de México y algunas zonas del sur de los EE.UU.

En esos casos, el uso de drogas no es un fin sino un medio. Este tipo de empleo de las sustancias les proporciona un sentido, sin embargo, cuando el medio se vuelve un fin, como sucede con el uso moderno de las drogas, éstas comienzan a verse como “peligrosas”. El consumo de drogas representa hoy una forma extendida de un malestar cultural en la vida de los pueblos.

Para realizar un análisis serio sobre esta problemática, es necesario observar y comprender qué representan las drogas para la sociedad, qué imagen se tiene de ellas, qué se define como problema y qué mecanismos sociales se ponen en marcha para controlar dicho problema; luego observar hasta qué punto estos mecanismos contribuyen a definir la cuestión.

Las imágenes sociales sobre el tema drogas suelen estar cargadas de emotividad y reflejan un sin número de estereotipos y preconceptos. El tema drogas suele servir como elemento motivador que permite centrar el miedo o la estigmatización en el otro y, de este modo, se hace posible mantener pendientes situaciones de mayor conflicto o relevancia en la estructura social. Esta separación, esta demonización de la sustancia, con las consecuencias para quienes las consumen, facilita el hallazgo de un enemigo, de un antagonista indispensable para reeditar la dinámica de inclusión-exclusión.

Se actúa imaginariamente como si partiéramos de un estado de paz y equilibrio social, que de pronto se ve alterado por la aparición de las drogas, a quienes se les adjudica poder en sí mismas. Desde esta perspectiva, se concluye que el problema son las drogas, puestas en lugar de sujeto y no de objeto y, por lo tanto, se concluye con una solución simplificadora: “la lucha en contra de la droga”.

A partir de esta lógica, se centra el problema en las sustancias y se evade todo tipo de responsabilidad social sobre el origen del problema. Esta estrategia en contra de las drogas es actuar



como si se pudiera luchar con un objeto, desatendiendo además a las personas y las causas que las llevan al consumo de sustancias. Este discurso que nos dice que las drogas son el mal de la humanidad se olvida de que los males de la humanidad no sólo son bastante más complejos que el consumo de drogas, sino que las drogas son una expresión de esos males.

En el imaginario social “la droga” se corporiza, transformándose en el agente patógeno que contagiará a los individuos sanos. Este protagonismo de la sustancia le otorga la característica de sujeto a un objeto —el objeto droga—, provocando una inversión en la lógica. De este modo, el objeto es sujeto y el sujeto se transforma en objeto, con el correlato de pasividad que esto representa. Las personas ya no somos responsables de nuestros propios actos ni somos sujetos de derecho. Partiendo de esta desacertada conceptualización, se generan mandatos o frases publicitarias como:

- la droga te atrapa;
- entré en la droga, salí de la droga;
- la droga mata;
- no te dejes atrapar por la droga;
- cayó en la droga.

Toda sociedad posee una particular visión acerca de lo prohibido y de lo permitido, este marco de referencia configura lo normado dentro de sus pautas y tradiciones y presupone cierto grado de consenso. Coexisten diferentes grados de adscripción a la norma y, por ende, de alejamiento o desvío de la misma. La divergencia existente entre la meta a lograr y la posibilidad de hacerlo constituye la *distancia social*.

Así como opera el prejuicio acerca del concepto de “droga”, éste se transfiere al adicto y, entonces, a él se le adjudican las características de perturbador, violento y pendenciero. Este tema funciona como un moderno y sofisticado mecanismo de control social a partir de la generalización de la percepción social estereotipada. Podemos definir percepción social como el término global que se utiliza para denominar el proceso de formación de juicios acerca de las personas.

Varios son los discursos que han permitido la construcción de estereotipos. En la base de los mismos, podemos inferir la dinámica psicológica del prejuicio. Estos estereotipos, lejos de dar soluciones a la problemática de las drogas, la refuerzan y realimentan; por ello, consideramos esencial como primer paso para el abordaje preventivo desarticularlos, para así poder operar sobre las reales causales del problema. **Éste es un problema de personas y no de drogas, mientras sigamos ocupándonos de las sustancias como si fueran entes mágicos, con poderes propios, estaremos olvidando la real naturaleza de fenómeno.**



Los estereotipos más comunes son:

droga: concepto monolítico, se habla de “la droga”, como si fuera de una sola clase y único efecto. Se las asocia sólo con las ilegales y se las considera dañinas.

¿Qué son las drogas?

Droga es toda sustancia que poco tiempo después de ser incorporada al organismo produce una modificación de sus funciones. (Organización Mundial de la Salud, OMS).

Hay muchas clases de drogas

- Existen muchos tipos de drogas. Además de la marihuana, la cocaína y el LSD, también son drogas el tabaco, el alcohol, las pastillas para dormir, para adelgazar, etc.
- Algunas drogas son producidas a partir de vegetales y otras son productos sintéticos o artificiales.
- Los medicamentos son drogas legales, pero si se abusa de ellos también perjudican la salud.

Parte de este estereotipo desconoce que la legalidad o ilegalidad de cada droga es independiente de sus efectos y que se basa en cuestiones puramente culturales.

Clases de drogas

Socialmente aceptadas:

Té, café, mate, chocolate, tabaco, alcohol, etc.

Intermedias:

Todos los medicamentos, desde la aspirina hasta los psicofármacos.

Prohibidas:

Marihuana, cocaína, heroína, LSD, hachís, éxtasis, cucumelo, etc.



Clasificación social de las drogas

¿Sabías que...

...cada sociedad tiene su cultura?

Por eso la clasificación entre drogas legales e ilegales no es universal.

...diferentes culturas permiten drogas diferentes?

Por ejemplo, en los países islámicos, como Irak e Irán, está permitido fumar hachís y prohibido tomar alcohol. Para nosotros es exactamente al revés. Y esto se debe a las costumbres.

En nuestra sociedad las **drogas ilegales** son la marihuana, la cocaína, y el LSD, entre otras.

El tabaco y el alcohol están permitidos, es decir son **drogas socialmente aceptadas**.

También existen las llamadas **drogas intermedias**, son las que requieren cumplir con algunos requisitos para poder comprarlas. Un ejemplo son los medicamentos que se venden bajo receta.

Las drogas socialmente aceptadas no siempre son inofensivas, depende de cuánto y cómo se las consuma. Se puede ser adicto tanto a drogas legales como ilegales.



fetichismo de la sustancia: la droga asume el papel de un ente mágico, externo y que infecta al cuerpo social. "Se es atrapado por la droga". Esto implica un desconocimiento del sujeto, de su estatuto como persona. Incluso, se denomina adicto a todo aquel que consuma una droga ilegal independientemente del compromiso instituido con ese consumo.

Clasificación de las drogas según sus efectos

Todas las drogas causan diferentes efectos en el organismo, independientemente de que sean drogas prohibidas o permitidas. A la clasificación de legales e ilegales, se agrega otra relacionada con el tipo de efecto que producen en el organismo. Según esta clasificación farmacológica, las drogas pueden ser depresoras, estimulantes o alucinógenas.

Depresoras

Alcohol (legal), tranquilizantes (intermedias), opio (ilegal).

Las drogas depresoras son sustancias que deprimen el sistema nervioso central, lo lentifican, lo sedan. Provocan sueño.

Estimulantes

Café (legal), anfetaminas (intermedias), cocaína (ilegal).

Las drogas estimulantes son sustancias que aceleran el sistema nervioso central. Provocan excitación y aceleramiento.

Alucinógenos

Marihuana (ilegal), LSD (ilegal), cucumelo (ilegal).

Las drogas alucinógenas son sustancias que alteran las percepciones, provocan pesadillas, desvaríos, fantasías y afectan las funciones psíquicas.



Uso y abuso

Uso

Todas las personas utilizamos drogas: cuando tomamos infusiones, cuando necesitamos medicamentos porque estamos enfermos e incluso cuando tomamos una copa de bebida alcohólica durante una comida. Como de cualquier otra cosa, de las drogas se puede hacer un uso correcto o incorrecto.

El uso de drogas es siempre esporádico y ocasional.

Abuso

Mucha gente hace abuso de las drogas sin saberlo o sin haber tomado conciencia de lo que hace. Distintas formas de abuso son: tomar un medicamento no recetado o en mayor dosis que la indicada, beber alcohol en exceso o consumir drogas ilegales.

El abuso de drogas es consumirlas en exceso y con cierta periodicidad.

Adicción y dependencia

Adicción

Cuando alguien siente o cree que no puede vivir sin una sustancia y la utiliza en forma permanente y de manera compulsiva, sufre una adicción. Son adictas las personas que no pueden parar de consumir, que viven por y para las drogas.

Existe adicción cuando se tiene la necesidad inevitable de consumir algunas sustancias y se depende física y/o psíquicamente de ella.

Dependencia

En este período la droga se torna indispensable en la vida cotidiana de quien la consume. Las drogas son utilizadas ya no por el placer de consumirlas, sino para evitar el displacer que su ausencia causa en la vida del consumidor.

Dependencia es el estado psíquico y a veces físico, provocado por el consumo continuo y reiterado en el tiempo de una sustancia.



joven contestatario: el consumo de drogas es visto como la expresión de una actitud contestataria, propia de la juventud y al margen de la cultura.

De esta manera, se considera que éste es un problema de jóvenes, es decir que la causa del problema tiene que ver con una actitud propia de la juventud, y no se analiza su presencia y consecuencias como el reflejo de problemáticas sociales más profundas.

“No existen problemas de la juventud, sino la repercusión de los problemas globales de la sociedad en los jóvenes.” *Correo de la Unesco*, 1975.

Para adentrarnos más en la prevención y, a la vez, desarticular este prejuicio, podemos desmitificar ciertas creencias erróneas.

Creencias que no son...

- **A veces pensamos que...**
sólo los jóvenes consumen drogas.
Pero en realidad...
los adultos también las utilizan.
- **A veces creemos que...**
hay drogas, como la marihuana, que no hacen daño.
Pero en realidad...
el abuso de cualquier sustancia (legal o ilegal) es tóxico.
- **A veces queremos creer que...**
las personas se drogan para estar bien.
Pero en realidad...
si necesitan drogas para sentirse bien, es porque no están nada bien.

**Escuchar al otro y posibilitar su camino
es dar sentido a la vida.**



Adicciones

Las adicciones siempre encubren situaciones de grandes conflictos personales, familiares y/o sociales.

Factores individuales Frustraciones, problemas, carencias afectivas, crisis de crecimiento.

Factores familiares Dificultades para comunicarse, ausencia de pautas y límites claros, falta de momentos para compartir, poca contención.

Factores sociales Indiferencia institucional, ausencia de proyectos, falta de compromiso, descreimiento.

**La adicción es un síntoma,
como la fiebre lo es para muchas enfermedades.**

Las drogas son tan tremendas como tantos otros conflictos, padecimientos o circunstancias que padece la humanidad. Como la pobreza, el hambre o la explosión de la natalidad en lugares donde no se pueden sostener los primeros cinco años de vida de las personas, como el abandono de la tercera edad o la falta de propuestas para los jóvenes. El tema de las drogas es un tema para tomar conciencia, algo así como pasar a ser partícipes reales, no espectadores, y poder ser personas con posibilidades, no con promesas.

Recordemos que cada vez que asumimos el reto de realizar una acción preventiva estamos des-trabando un mecanismo de ocultamiento que se regodea en el conocimiento obsesivo de la sustancia. Por ello, decimos que hay que desacralizar a las drogas para ponerlas en su verdadera dimensión de objetos y, de este modo, fortalecer el sentido de la prevención. Debemos comprender que una vez que develamos el primer impulso hacia el conocimiento de las sustancias, encontramos el del consumo y las múltiples causales que lo sostienen.



¿Qué debemos hacer para prevenir?

- Conocer la problemática de las drogas.
- Hablar del tema con nuestros hijos.
- Participar y debatir en todos los ámbitos donde desarrollemos nuestras actividades.
- Asumir un verdadero protagonismo.
- Escuchar y tener en cuenta las demandas de nuestra sociedad.
- Formar a los niños y jóvenes para que desarrollen un estilo de vida positivo, saludable y autónomo.
- Fomentar en los jóvenes la autoestima y la confianza en sí mismos.
- Desarrollar en ellos valores firmes y positivos.
- Ofrecerles modelos saludables.

¿Qué es la prevención?

La verdadera prevención debe apuntar a la transformación de nuestros compromisos para fortalecer los ideales que nos posibiliten un futuro mejor.

La prevención requiere de verdaderos protagonistas comprometidos con la problemática y dispuestos a generar un cambio profundo en los vínculos sociales.

¿Cómo se estructura la prevención?

A partir de dos vías que necesitamos ejercer:

- # Saber escuchar para captar las verdaderas demandas.
- # Fortalecer nuestro criterio y el de todos aquellos que necesiten de este esfuerzo preventivo.

Prevención es acción, entendida como promoción comunitaria y como solidaridad social. Este es un compromiso que todos debemos asumir.



En cada caso, la clave se encuentra en una movilización solidaria, creativa, que recrea lazos afectivos y aglutina transformando esta situación que de no ser conjurada por la constricción de la comunidad sólo daría lugar al miedo y a la inoperancia.

Prevención es promoción, es decir, una situación útil para lograr una acción concreta que auspicie la satisfacción de la salud y de las apetencias en función del trascender. En cada comunidad encontraremos distintas pulsiones y necesidades, que requieren tanto de la imaginación del preventor como del alto grado de participación del grupo para elegir los diferentes tipos de acción que la comunidad necesita.

En ciertos casos, puede organizarse un taller que libere a los participantes de ciertas maneras del prejuicio; en otros, un taller creativo o una acción recreativa, un microemprendimiento que canalice funciones laborales. Esto no implica que dejemos de lado la respuesta adecuada a las preguntas concretas sobre la sustancia y su ingesta, sin embargo, lo que cambia es el marco. Es muy diferente empezar y terminar con las sustancias. El desafío mayor es el contacto, el choque con la realidad, con la gente, y el darse cuenta, además, de que no hay una fórmula para hacerlo. **La única clave es que las drogas no deben ser las protagonistas.**

Principales agentes preventivos: familia y comunidad

La familia

- Sirve de modelo para el aprendizaje de conductas, actitudes y valores.
- Debe orientar y apoyar el proceso de desarrollo desde la infancia, favoreciendo el proceso de crecimiento y maduración.
- Debe cooperar en las estructuras de participación para mejorar los recursos e intentar solucionar los problemas que surjan en la comunidad.

La clave es la comunicación familiar mediante:

- + la capacidad de escuchar,
- + la expresión libre de las opiniones y sentimientos,
- + el respeto al punto de vista del otro.



Principales agentes preventivos: familia y comunidad

La comunidad

La sociedad en su conjunto debe tomar medidas preventivas, porque las razones del consumo están vinculadas con nuestras dificultades cotidianas y crecientes. La caída de valores, la falta de credibilidad en las instituciones, la incertidumbre laboral y el desempleo hacen mucho por la difusión y expansión del fenómeno.

Por eso cada uno de nosotros tiene algo que aportar:

- + fomentar conductas saludables en la comunidad,
- + fomentar distintos agentes sociales en materia de prevención de adicciones,
- + mejorar, canalizar y aumentar las actividades de ocio y tiempo libre,
- + promocionar el no consumo de drogas.