

Compiladoras:
Silvia Giambroni
Silvia Paredes
Andrea Riva

Escritos sobre jóvenes

Escritos sobre jóvenes

Paredes, Silvia

Escritos sobre jóvenes / Silvia Paredes; Silvia Giambroni; Andrea Riva. - 1a ed. - Villa María: Eduvim, 2013.

288 p.; 22 x 15,5 cm. - (JQKA)

ISBN 978-987-1727-82-7

1. Formación Docente. 2. Enseñanza Superior. I. Giambroni, Silvia II. Riva, Andrea III. Título

CDD 378.001

Editor: Alejo Carbonell

Diseño de tapa y maquetación: María Laura Bertuzzi



LIBRO
UNIVERSITARIO
ARGENTINO



Obra bajo Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional
CC BY-NC-ND

Esta licencia permite a Ud. sólo descargar la obra y compartirlas con otros usuarios siempre y cuando se indique el crédito de autor y editorial. No puede ser cambiada de forma alguna ni utilizarse con fines comerciales.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones publicadas por EDUVIM incumbe exclusivamente a los autores firmantes y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista ni del Director Editorial, ni del Consejo Editor u otra autoridad de la UNVM.

Escritos sobre jóvenes

Compiladoras:

Silvia Giambroni

Andrea Riva

Silvia Paredes

Índice

Prólogo	9
Presentación	11
1. Análisis de las políticas públicas de inclusión de los jóvenes de la ciudad de Villa María	15
2. Análisis de los supuestos representacionales de “lo adolescente” que se juega en la Ley Nacional de Educación Sexual N° 26.150	39
3. Enfoques interculturales y prácticas psicopedagógicas. Aportes, puntos de encuentro y desencuentro	63
4. El desamparo	89
5. Los jóvenes que ingresan a la formación docente	113
6. ¿Son las relaciones intergeneracionales una manifestación de relaciones interculturales?	133
7. Jóvenes excluidos totales y las profesiones que intentan anudar el lazo social	163
8. Aglomerarse y visibilizarse como joven sujeto social	189
9. Dificultades y riesgos que deben enfrentar los jóvenes	217
10. ¿De qué modo el sistema judicial contribuye a reproducir y profundizar la estigmatización de los adolescentes socialmente excluidos?	243
11. ¿Qué consecuencias conlleva para los jóvenes que consumen sustancias las intervenciones del poder judicial?	265

Prólogo

Actualmente, desde distintos ámbitos profesionales se reconoce la complejidad que encierra el trabajo con jóvenes que transitan situaciones de dificultad en contextos urbanos caracterizados por un entramado cultural complejo.

Por un lado, la migración interna y externa, las condiciones de pobreza, el acceso fragmentado al mercado de consumo, la segmentación del sistema educativo y las diferentes oportunidades de sostener la escolaridad, la pervivencia de un sistema judicial de menores que aún conserva muchos rasgos tutelares y contrarios a la lógica del derecho, la permeabilidad de los jóvenes a la interpelación de los discursos mediáticos, colocan a este sector poblacional en condiciones de extrema vulnerabilidad que en la Argentina presenta indicadores alarmantes: por ejemplo, el 50% de los jóvenes son pobres, la mayor parte de las muertes juveniles ocurren por causas externas, son las principales víctimas de muertes policiales y más del 40% no logra culminar la escolaridad obligatoria.

Por otro lado, estas problemáticas que afectan a buena parte de la población joven presentan además manifestaciones diferentes que resultan de una trama compleja que combina diversas culturas de origen, diversas subculturas juveniles (que se multiplican en los ámbitos urbanos y que se expresan en modalidades de consumos y producciones culturales diferenciadas) y posiciones socioeconómicas altamente diferenciadas. En el marco de este entramado cultural, el trabajo que se lleva adelante en diversas instituciones (escolares, de salud, judiciales, recreativas, asistenciales, educativas no escolares, etc.) enfrenta los límites de las definiciones universales acerca de qué es ser joven o qué es ser adolescente hoy, para dar cuenta de la multiplicidad de formas identitarias juveniles.

Esto genera la necesidad de disponer de categorías, conceptos y herramientas de trabajo capaces de, al mismo tiempo, asegurar el ejercicio de los derechos de los adolescentes y jóvenes (que son comunes) y dar respuesta a la pluralidad cultural e identitaria. Para ello resulta imprescindible poner en cuestión las miradas y modalidades de trabajo que se sostienen sobre la base de juzgar y calificar distintos modos de transitar la adolescencia y la juventud como si éstas fueran un desvío respecto de una norma universal cargada de contenido cultural hegemónico.

Este desafío es justamente el que asumen los trabajos que componen este libro. Un libro que presenta, a nuestro entender, un doble valor: por un lado,

aporta miradas y herramientas conceptuales y prácticas para el trabajo con jóvenes que transitan situaciones complejas; por otro, su propio proceso de producción materializa y pone en juego el enfoque que sostiene.

En efecto, a la vez que sostiene que el trabajo con jóvenes tiene lugar en el cruce de culturas diversas (las que portan los jóvenes con los que trabajamos, las culturas profesionales, las culturas institucionales), el libro mismo es resultado de múltiples entrecruzamientos. En primer lugar, entre distintas instituciones: la Escuela Normal Víctor Mercante –BBR–, el Centro Universitario *Dr. Antonio Sobral* de la Universidad Nacional de Villa María (que, digamos de paso, es en sí mismo un terreno de articulación interinstitucional), la Fundación Centro de Estudios Multidisciplinarios (CEM) y el área de Formación Permanente de la Université Paris 8. Estas instituciones con tradiciones, culturas y prácticas muy diversas se unieron en torno del interés común de formar profesionales para el trabajo con jóvenes dando lugar al Diploma de Estudios Superiores Universitarios (DESU) “Jóvenes en dificultad. Enfoques interculturales y prácticas profesionales”, en cuyo marco se produjeron los trabajos que se presentan aquí. En segundo lugar, este libro es resultado del entrecruzamiento de perspectivas muy diversas, que llegaron de la mano de especialistas de distintos territorios geográficos (Francia y Argentina) y disciplinares (la psicología intercultural, el psicoanálisis, la sociología, la antropología, la filosofía y la pedagogía). En tercer lugar, estos trabajos fueron concebidos en el marco de un proceso de formación y de un ámbito de intercambio muy intenso entre profesionales provenientes de distintos ámbitos institucionales (escuelas, juzgados, hospitales, políticas sociales, organizaciones comunitarias, instituciones de formación de docentes) que muchas veces desconocen sus respectivas lógicas, aunque todas se inscriben –aun contradictoriamente– en los cuerpos juveniles. Finalmente, el DESU y este libro han pretendido situarse en el siempre complejo y asimétrico entrecruzamiento entre las teorías y las prácticas y experiencias profesionales.

Es evidente que cuando las problemáticas son muy complejas, los caminos para abordarlas no pueden ser ni simples ni directos. También es evidente que los mapas no pueden ser completos en la medida en que se hacen y rehacen en el mismo tránsito que siguen las prácticas. Una parte de ese tránsito es lo que expresan los trabajos de este libro y, en ese sentido, constituyen una invitación a seguir andando.

Gabriela Dicker
Graciela Frigerio
Débora Kantor

Presentación

La idea de esta presentación es dar comienzo, principio, anuncio, es hacer amigable la lectura, es brindar hospitalidad a los lectores interesados en las temáticas que trata. Y cuando hablamos de hospitalidad pensamos –como Derrida– en dar acogida a ese otro que es el lector: “La palabra ‘hospitalidad’ viene aquí a traducir, a llevar hacia adelante, reproducir las otras dos palabras que le han precedido, ‘atención’ y ‘acogida’”.¹

Pretendemos acoger al otro en el encuentro con este texto en el que conviven artículos que intentan reflexionar sobre los jóvenes en dificultad, sobre la interculturalidad, la intergeneracionalidad, sobre las complejas problemáticas de este tiempo que nos ha tocado; acoger a los lectores en su particular experiencia de lectura, en sus múltiples producciones de sentido, en sus variadas interpretaciones. Hablamos de este tiempo y sus complejidades y como dice Giorgio Agamben:

Contemporáneo es aquel que tiene la mirada fija en su tiempo, para percibir no la luz sino la oscuridad. Todos los tiempos son, para quien experimenta la contemporaneidad, oscuros. Contemporáneo es, justamente, aquel que sabe ver esta oscuridad, y que es capaz de escribir mojando la pluma en las tinieblas del presente.²

Y como contemporáneas, reconocemos de este tiempo sus complejidades, sus puntos oscuros, sus matices y para comprenderlo, para percibir su oscuridad, pensamos que es necesario equiparse de nuevos saberes, de nuevas preguntas, es imprescindible interpelar este tiempo que es –para muchos– hostil.

En el marco de la búsqueda que nos permita entender y visibilizar cuestiones relacionadas con los jóvenes, es que un grupo de profesionales provenientes de diferentes campos de conocimiento iniciamos una diplomatura que se dio en llamar “Jóvenes en dificultad. Enfoques interculturales y prácticas profesionales” y como resultado de un arduo trabajo es que hoy compartimos un puñado de artículos que pretenden interpelar discursos que ponen a los jóvenes en el lugar del otro temido, del extranjero, del desconocido.

Es nuestro deseo que a ustedes, los lectores, algo les pase cuando recorran estas páginas, que se dé la posibilidad de la experiencia, esa experiencia

¹ DERRIDA, J., *Adiós a Emmanuel Levinas. Palabra de acogida*, Madrid, Trotta, 1998.

² Del texto, inédito en español, que fue leído en el curso de Filosofía Teórica que se llevó a cabo en la Facultad de Artes y Diseño de Venecia entre 2006 y 2007. Traducción: Verónica Nájera.

que al decir de Larrosa “requiere un gesto de interrupción [...] suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, [...] darse tiempo y espacio”.³ Entonces, mientras se ponen en situación de lectura les anunciamos de qué se tratan los artículos que integran esta obra.

El artículo de Cecilia Bazzanella tiene la finalidad de analizar las políticas públicas de inclusión de los jóvenes residentes en las áreas urbanas de la ciudad de Villa María, que abandonaron la escuela y que se encuentran en situación de desempleo, precariedad laboral y vulnerabilidad social. Susana Amblard analiza los supuestos representacionales de “lo adolescente” que están presentes en la Ley Nacional de Educación Sexual Integral.

Pensando en contextos educativos y fundamentalmente en el nivel medio, Verónica Pizzi propone analizar las concepciones de interculturalidad y considerar cuáles son los aportes de éstas al campo de la psicopedagogía y sus prácticas con jóvenes en situación de dificultad en instituciones educativas; y Patricia Viola aborda la cuestión del desamparo en que se encuentran muchos adolescentes y jóvenes en las escuelas y la necesidad de construir nuevas estrategias de intervención por parte de los docentes, para lograr el encuentro y la confianza entre adultos y jóvenes.

Andrea Riva analiza cuál es la idea de “ser joven” que se asocia a aquellos jóvenes que inician la carrera de magisterio en los institutos superiores de formación docente, las diferencias que se dan con las actuales conceptualizaciones sobre juventud y la necesidad de poner en discusión esos conceptos en los ámbitos de la formación de maestros.

Silvia Paredes se pregunta si las relaciones intergeneracionales son una forma de manifestación de relaciones interculturales y plantea un recorrido conceptual que pretende interpelar los supuestos y creencias de nuestras prácticas profesionales con jóvenes; y Silvia Giambroni analiza cómo construyen su identidad los jóvenes que están en situación de “exclusión total”, se pregunta si es posible reconstruir el lazo social con ellos y cuáles son los desafíos para los profesionales que trabajan en las zonas de mayor vulnerabilidad y pobreza.

Rosana Aranda indaga sobre los posibles sentidos que adquiere para los jóvenes en situación de dificultad la pertenencia a los agrupamientos juveniles llamados “tribus urbanas, bandas, pandillas”, específicamente aquellos considerados de adscripción identitaria extrema, y se detiene a analizar los aspectos de la identidad social de los jóvenes en dificultad que se ponen en juego en la pertenencia a estos agrupamientos.

³ LARROSA, J., *La experiencia de la lectura*, Méjico, Fondo de Cultura Económica, 2003, pág. 94.

Cristina Fassi intenta encontrar una respuesta a la pregunta sobre si ser joven implica *per se* dificultad o riesgo apelando a la conceptualización e historización de la juventud y el análisis de los riesgos y dificultades a los que generalmente están expuestos, considerando sus condiciones sociales, culturales e intergeneracionales.

Observando el modo de operar del poder judicial, Adriana Madrid analiza cómo impactan sobre los jóvenes en situación de dificultad las intervenciones del sistema penal juvenil, qué efectos tienen esas prácticas en las vidas de los sujetos sobre los que intervienen y si realmente contribuyen a reproducir y profundizar la estigmatización; y Flavia Parrucci plantea en su artículo las consecuencias que sufren los jóvenes que consumen sustancias cuando se da la intervención del poder judicial y considera que es el sistema penal el que criminaliza y estigmatiza a estos sujetos en situación de dificultad.

A través de la palabra estos artículos intentan generar nuevas preguntas, nuevas interpretaciones, nuevas miradas sobre cuestiones que nos conmueven y nos perturban; compartimos el esfuerzo de equiparnos de palabras y pensamiento –que sabemos serán siempre provisorios– para poder nombrar lo que se nos vuelve desconocido, para, al decir de María Zambrano, reconquistar la derrota, y volver a mirarla, y volver a pensarla, para poder de alguna manera comprenderla, y arroparnos en un abrigo de esperanza.

Para terminar nos hacemos eco de lo que dice John Berger: “La escritura, tal como la concibo, no tiene un territorio propio. El acto de escribir no es más que el acto de aproximarse a la experiencia sobre la que se escribe; del mismo modo, se espera que el acto de leer el texto escrito sea otro acto de aproximación.”

Ojalá hayamos podido aproximar estos escritos sobre jóvenes a todos ustedes, los lectores.

Silvia Giambroni
Andrea Riva
Silvia Paredes

1. Análisis de las políticas públicas de inclusión de los jóvenes de la ciudad de Villa María

María Cecilia Bazzanella *

Introducción

Este trabajo tiene como finalidad analizar las políticas de inclusión de los jóvenes residentes en áreas urbanas pobres (barrios), que han abandonado la escuela y que se encuentran en situación de desempleo, inestabilidad, precariedad laboral y vulnerabilidad social en la ciudad de Villa María.

La idea central es responder a lo largo de este desarrollo al siguiente interrogante: ¿Cuáles son los avances y qué es lo que permanece pendiente en virtud de la implementación de las políticas de inclusión dirigidas a adolescentes y jóvenes, en situación de exclusión social en Villa María?

Se trabajará con materiales facilitados por la Secretaría de Desarrollo Humano de la Municipalidad de Villa María, a los que se les asignan valor de documentación oficial y con entrevistas en profundidad a los responsables de dicha Secretaría. Estos insumos dan cuenta de los programas fundamentales en la gestión municipal a partir del año 2006 y son destinados a adolescentes y jóvenes de 13 a 18 años, en condición de vulnerabilidad.

Se selecciona el Programa “Iniciando Caminos” porque presenta un fuerte seguimiento por parte del área correspondiente (Coordinación de Adolescencia y Juventud) de la Secretaría de Desarrollo Humano y porque articula una serie de dispositivos que tienen como objetivo favorecer la inclusión social. Dentro de este programa, que incluye varios subprogramas o proyectos se trabajará con el Grupo Limpiavidrios.

Con respecto al análisis del Programa “Iniciando Caminos”, se hará hincapié en los procesos por los cuales el mismo apela a la inclusión, desde una perspectiva que pone más énfasis en lo laboral que en lo educativo. Se tendrán en cuenta los efectos de la exclusión social de adolescentes y jóvenes que abandonaron sus estudios y trabajan para la subsistencia. Se explicitan acciones que se vinculan con intervenciones que tienen por objetivo capaci-

* Directora del Instituto Bernardino Rivadavia. Docente del Nivel Medio y Superior (BBR). Licenciada en Ciencias de la Educación (UCC). Se encuentra cursando la Maestría en Pedagogía (UNC).

tar a los jóvenes para la inserción laboral y educativa; es decir, incluir a los jóvenes excluidos y desescolarizados.

Dentro de los documentos oficiales, el Proyecto Grupo Limpiavidrios tiene registros de seguimiento a través del tiempo de los grupos sobre los que se realizó la intervención. Se cuenta con informes y estadísticas que evalúan la marcha; es por esta razón que se ha seleccionado este proyecto y no otro, para su análisis.

Para responder al interrogante inicial, se analizará la condición de juventud y algunas cuestiones contextuales.

La etapa de la juventud es representada socialmente como un período crítico, como “una manera particular de estar en la vida: potencialidades, aspiraciones, requisitos, modalidades éticas y estéticas, lenguajes”.¹

La gran mayoría de los estudios sobre los jóvenes, o mejor dicho sobre los modos de ser joven se dedican casi en su totalidad “al tipo de inserción socioeconómica de los jóvenes en la sociedad”.² Siguiendo el análisis de la autora Roxana Reguillo Cruz, se pueden señalar dos tipos de actores juveniles: los “incorporados” y los “alternativos” o “disidentes”. Los primeros manifiestan en sus prácticas pertenencia al ámbito escolar, laboral y de consumo cultural; en tanto que los disidentes son los no incorporados a los esquemas de la cultura dominante.

Se recupera esta clasificación al solo efecto de considerarla importante a la hora de definir hacia quiénes van dirigidas las políticas de inclusión sostenidas por la Municipalidad de Villa María.

A partir de mediados de la década del setenta, el cambio de políticas económicas debilitó el modelo de Estado Benefactor, al deteriorar el mercado laboral y producir un crecimiento del desempleo estructural. Esto fue acompañado de un retiro progresivo del Estado que se volvió incapaz de suplir las necesidades elementales de la población más desventajada. Estos procesos de transformación estructural y cultural profundizaron desigualdades y ampliaron las brechas sociales; especialmente, en la década de los noventa se manifiesta una progresiva modificación de las prácticas sociales y degradación de las pautas culturales compartidas.

En los últimos años se ha incrementado el número de investigaciones y estudios que intentan explicar y comprender las manifestaciones juveniles, que cada vez se hacen más visibles y en oportunidades son percibidas como problemáticas para la sociedad.

¹ MARGULIS, M., *Sociología de la cultura. Conceptos y problemas*, Buenos Aires, Biblos, 2009.

² REGUILLO CRUZ, R., *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Buenos Aires, Grupo Editorial Norma, 2000.

El interés de los estudiosos se centra de manera prioritaria en el grupo de jóvenes “disidentes” que se encuentran al margen, en contradicción con las vías institucionales. Abundan los desarrollos teóricos dedicados a estas temáticas, siendo menor el número de trabajos investigativos sobre los jóvenes que Reguillo Cruz denomina “incorporados”.

La importancia otorgada a los grupos de jóvenes vulnerables y su instalación en la sociedad como problemas que demandan atención y solución ha devenido en prioridades de la agenda pública. Es así como los gobiernos delinean políticas de inclusión dirigidas a la población joven. Ser joven en un espacio de pobreza es un factor de riesgo educativo y ocupacional, así como también de discriminación y desafiliación sociocultural.

Desarrollo

Este trabajo se propone, a partir de afirmaciones expresadas en los documentos del Programa, analizar los posicionamientos que se evidencian en el mismo. Para hacerlo se intenta una tarea de reflexión, tensionando dichas afirmaciones con los aportes teóricos de diferentes autores, profundamente revisados para esta oportunidad.

Presentación del Programa Iniciando Caminos:

El documento oficial que enuncia el Programa Iniciando Caminos comienza su fundamentación diciendo:

La atención de los sectores más vulnerables de la población es hoy un deber irrenunciable de toda la sociedad, especialmente, de aquellos que tienen en sus manos la responsabilidad de diseñar las políticas destinadas a garantizar condiciones dignas y equitativas de vida³.

Iniciando Caminos es un programa dirigido a generar oportunidades de inclusión social a las familias cuyos miembros menores de edad desarrollan actividades remuneradas para el sustento propio y/o del núcleo familiar como estrategia de supervivencia cotidiana.

El documento oficial delimita en un primer momento, como “sectores vulnerables” a aquellos asentamientos que se encuentran en los bordes de la

³ Municipalidad de Villa María, Secretaría de Desarrollo Humano, Coordinación de Adolescencia, Programa Iniciando Caminos, MVM (D.O.), 2009.

ciudad, que muestran una condición de precariedad y alta concentración de pobreza socioeconómica.

Este programa contempla la inclusión social de los jóvenes en riesgo social a través de la contención, la capacitación, la orientación y el entrenamiento laboral y genera la necesidad de actuar sobre el problema de los adolescentes en situación de vulnerabilidad. Es decir diseñar estrategias para disminuir su exposición a situaciones de riesgo social.

Se propicia desde esta intencionalidad el desarrollo de competencias que están vinculadas al trabajo y que intentan garantizar la inserción de los adolescentes en riesgo social, en el mercado laboral.

Se advierte una preocupación por lo educativo, pero al ser de tanta complejidad se gradúan las expectativas: “acciones para que los adolescentes completen la educación general básica”, y si no se logra “que asistan a centros de capacitación no formal”, en ambos casos se sostienen con otorgamiento de becas.

El programa tiene como expectativa lograr un importante impacto social: que los adolescentes destinatarios no regresen a la situación de calle, que desarrollen destrezas para la inserción en el mercado formal de trabajo, que culminen procesos educativos en espacios formales o no formales con certificación oficial, que puedan crear caminos alternativos ante la posible reproducción de prácticas sociales excluyentes que formaron parte de su cotidianeidad. Pretenden también que el trabajo formal sea accesible a los sectores más vulnerables, como lo es para los otros sectores sociales.

Necesita fortalecer del compromiso social del sector privado a través de su “involucramiento” en proyectos sociales para un “desarrollo humano sustentable”.

En este trabajo se ha hecho referencia a la existencia de un grupo de adolescentes, dedicados al lavado de parabrisas de automóviles en las esquinas más importantes de la ciudad de Villa María. El registro de esta actividad informal se realiza desde el año 2006. Ya explicitadas someramente las características de este grupo: menores (en situación de riesgo permanente, parados en las esquinas, con gran inseguridad en la calle, en un contexto de deterioro social), se debe decir además, que los jóvenes se sienten protagonistas de su propia existencia; ellos valoran su trabajo porque es un sostén económico para la familia, allí están sus amigos, ven ese lugar como una instancia socializadora. Son niños y adultos al mismo tiempo, se sienten importantes, trabajan rápido para lavar el mayor número posible de parabrisas. Reúnen diariamente entre setenta y ochenta pesos que llevan a su hogar.

El municipio canaliza la preocupación tratando de insertarlos en otro lugar, sacándolos de “la esquina”. Para ello construye la figura del “operador de calle”, quien se convierte en un pilar fundamental de las acciones.

Los operadores están “con los jóvenes”, no solamente conocen los nombres, edad, domicilio, barrio de pertenencia, nivel educativo, situación familiar, etc., sino que por medio de estos encuentros, los operadores establecen con los jóvenes lazos de confianza a través de narración de anécdotas, experiencias de vida, relatos de lo ocurrido durante el día, de esta manera logra que los mismos jóvenes propongan encuentros fuera de la esquina, en el barrio, en centros vecinales, clubes, etc. Visualizar otros espacios de socialización genera compromiso y sentido de pertenencia en el barrio.

Miradas sobre los jóvenes en dificultad. Inclusión-exclusión

Los jóvenes destinatarios del programa están observados a partir de concepciones teóricas actualizadas que superan la concepción de los jóvenes como un grupo etéreo y tienen en cuenta los atravesamientos que hacen de éstos un grupo en particular; la gran heterogeneidad en los planos económico, social y cultural generan distintas maneras de ser joven:

No existe una única juventud: en la ciudad moderna las juventudes son múltiples, variando en relación a características de clase, el lugar en que viven, la generación a la que pertenecen y además la diversidad y el pluralismo⁴.

Releyendo las conceptualizaciones de Margulis, definimos (provisoriamente) como juventud “al lapso que media entre la madurez física y la madurez social, éste varía entre los diferentes sectores sociales”⁵. Ese período denominado “moratoria social” es dilatado en los grupos que pertenecen a sectores sociales medios y altos. Tienen la posibilidad de estudiar, capacitarse postergando la edad de formar y mantener una familia. Disponen de tiempo libre para la diversión, la moda, el deporte, y dependen económicamente de sus padres. Por el contrario, los jóvenes de los sectores populares ingresan tempranamente al mundo del trabajo (informal, precario, en la mayoría de los casos), forman un hogar y tienen hijos apenas terminada la adolescencia y/o en el transcurso de la misma. El tiempo libre del que disponen, lejos de ser para el placer y el estudio, es un tiempo de angustia por falta de trabajo y por las necesidades insatisfechas; esta situación puede llevarlos a la marginalidad y a la desesperación. La inexistencia de esta “moratoria social” en los sectores populares no significa que no funcione la condición de juventud, sino que para ellos resulta más difícil: no tienen fluido acceso al consumo

⁴ MARGULIS, M., 2009, *op. cit.*

⁵ *Ibíd.*

de vestimenta de moda y otros símbolos, instalados como constitutivos de la identidad juvenil de los sectores más acomodados, de las clases dominantes.

Este recorrido selectivo del texto de Mario Margulis⁶ tiene la clara intención de encontrar una puerta de entrada al concepto de “excluidos” que se debe precisar, pues a ellos van dirigidas las políticas de inclusión del gobierno de Villa María.

Un primer acercamiento es pensar que pertenecen al grupo de excluidos (o son excluidos) los jóvenes sin “moratoria social”, éstos que no tienen el tiempo libre socialmente legitimado y no se les postergan las demandas de responsabilidad plena. Actualmente, con la propagación del desempleo y el obvio crecimiento de la exclusión laboral, la “moratoria social” es favorable en esta contingencia, porque permite un tiempo de capacitación y de espera, pero no contiene a todos los jóvenes; por lo tanto, afirmamos que los jóvenes excluidos son jóvenes sin “moratoria social”.

Puede resultar interesante en este acercamiento al concepto de “excluidos” el aporte del texto de Mariano Nadorowski⁷. Este autor define por un lado, a los chicos de la “infancia hiperrealizada”, la infancia de la realidad virtual, que cuentan “con Internet, computadoras, sesenta y cinco canales de cable, video, family games”, es una infancia “armónica y equilibrada”. Por otro lado, en el polo opuesto, se encuentran los chicos y chicas de la “infancia desrealizada”, que es “independiente, que es autónoma porque vive en la calle o porque trabaja a edad muy temprana y debe desarrollar estrategias” para poder sobrevivir. Esta no es la infancia de la realidad virtual, sino “de la dura realidad real”. En la franja de adolescentes y jóvenes que se acerca al polo de la infancia desrealizada se puede pensar esa aproximación al concepto de excluido.

Desde otro punto de vista, y retomando los desarrollos de Reguillo Cruz⁸, se señalan dos tipos de actores juveniles: “los incorporados” y los “alternativos o disidentes”. Esta clasificación claramente arbitraria, pone como alternativos o disidentes a los adolescentes y jóvenes que “han sido analizados desde su no incorporación a los esquemas de la cultura dominante”. La autora critica esta clasificación porque reduce a análisis parciales el tratamiento que se les da a las dos vertientes: la de los “no-institucionales” y la de los “incorporados”. Propone pensar a los jóvenes en contextos más complejos, desestimando el discurso que coloca a los primeros como responsables del deterioro y de la violencia.

⁶ Ibidem.

⁷ NADOROWSKI, M., “De Oliver Twist a los pibes chorros”, en FRIGERIO, G., DIKER, G. (coord.), *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes. La habilitación de la oportunidad*, Buenos Aires, CEM/Noveduc, 2004.

⁸ REGUILLO CRUZ, R., 2000, *op. cit.*

Teniendo presente estas salvedades, resulta interesante ver cómo el Programa Iniciando Caminos articula acciones que se orientan a esta franja de jóvenes “alternativos o disidentes”, sin el prejuicio ni el estigma que le atribuye responsabilidades sociales en tanto su vinculación al desorden, la inseguridad y hasta el delito.

Sintetizando lo desarrollado hasta el momento en torno a la construcción del concepto “excluidos”, se puede observar la relación de tres desarrollos teóricos diferentes pero complementarios y que se resumen en: “jóvenes sin moratoria social”, “infancias y adolescencias des-realizadas”, jóvenes “alternativos o disidentes”.

Las conceptualizaciones elaboradas hasta este punto son vertebradoras de los objetivos del Programa Iniciando Caminos que se está analizando. Es así como el DO plantea “mejorar la calidad de vida de los adolescentes que se encuentran en riesgo social en la ciudad de Villa María, propiciando la inserción laboral, social y educativa. El Programa sostiene la importancia de una política social que propenda al desarrollo humano. Contempla el suministro de oportunidades para atender las diversas necesidades de los jóvenes y servir de marco para velar por el desarrollo personal de todos ellos, en particular de los que se encuentran en situación de riesgo social. Contempla también la protección del bienestar, el desarrollo y los intereses de los jóvenes”⁹.

Como se observa, este programa muestra una fuerte preocupación por generar acciones para la inclusión de los jóvenes excluidos socialmente.

Es pertinente en este momento hacer referencia al aporte realizado por la autora Violeta Nuñez¹⁰ que enfoca la noción de exclusión desde su anverso: la inserción. Cuando habla de inserción como política social, sostiene que una política de inclusión debe abandonar los “perfiles poblacionales” y dedicarse a la atención de los sujetos particulares, a accionar para que cada uno encuentre “su manera de elaborar, construir y modificar recorridos propios”.

Si se entiende a la sociedad con un destino marcado donde lo político y lo social está sometido a las leyes del mercado, no hay otra cosa que resignarse a la profundización de la exclusión como efecto del modelo neoliberal. Pero si se reconstruyen los fundamentos de la democracia y se redefinen las relaciones entre el mercado y el dominio político con sus alcances sociales, se abren mayores posibilidades.

⁹ Documento Oficial, 2009, *op. cit.*

¹⁰ NUÑEZ, V., “Infancia y menores: el lugar de la educación frente a la asignación social de los sentidos”, en FRIGERIO y DIKER (comps.), *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*, Buenos Aires, CEM/Noveduc, 2003.

Inserción social. El lugar y la voz de los operadores.

Descripción del contexto y perfiles de jóvenes y sus familias

El Programa Iniciando Caminos interviene en la realidad social de Villa María sobre un grupo de adolescentes dedicados a limpiar vidrios de automóviles en las esquinas.

El programa se activa, principalmente, a través de una figura que resulta productiva en la implementación del mismo: “los operadores sociales”. El objetivo de éstos es conocer el contexto social en el que se encuentra el “grupo de adolescentes limpiavidrios”. Primeramente describen los actores sociales con los que intervienen, la trayectoria familiar, educativa y laboral; crean vínculos de confianza y de contención que posibilitan la construcción de un conjunto de líneas de acción. Estas líneas derivan en proyectos socio-comunitarios y productivos.

El documento oficial enuncia lo que pareciera un posicionamiento coherente con una mirada más actual y en concordancia con los desarrollos teóricos de reconocidos estudiosos del tema.

De esta manera, el objetivo principal de los operadores es observar las potencialidades de los chicos, para trabajar con ellos posibles oportunidades de fortalecimiento de las mismas, ya que se mantiene como premisa fundamental incentivar espacios de pronunciamiento de la palabra¹¹.

Es decir, que se le da al adolescente el lugar de actor, no ya meros sujetos destinatarios de políticas públicas. Otorgarle la palabra, escucharlo, permitirle desarrollar propuestas posibilitadoras.

Asimismo, el programa considera interesante conocer las representaciones que tienen los adolescentes de su propio mundo y cómo resignifican el contexto de crisis, qué aspectos de la realidad los desafía o los interpela.

Este conocimiento es valorado por los operadores para realizar un verdadero proceso de acompañamiento y un fortalecimiento en los proyectos de acción propuestos desde los jóvenes. Se aclara que se intenta observar las potencialidades de los jóvenes, lo que tienen, y no lo que no tienen. “De este modo creemos que se puede construir en conjunto oportunidades que posibiliten experiencias que los identifiquen en cuanto a sus significaciones y sentido colectivo”¹².

Estos operadores sociales definen el perfil general de los adolescentes del “grupo limpiavidrios” de la siguiente manera: se trata de adolescentes de

¹¹ Documento Oficial, 2009, *op. cit.*

¹² *Ibídem.*

entre 13 y 18 años que se desempeñan en las esquinas de intersección de los cuatro bulevares que delinearán el centro de la ciudad. Se los puede considerar jóvenes pertenecientes a los sectores populares que proceden de clase media baja y baja, de los barrios Las Playas, Barrio Industrial, San Martín, General Roca, Roque Sáenz Peña, Felipe Botta, Belgrano, entre otros.

Al tener en cuenta la trayectoria familiar de estos chicos, se pudo observar que sus familias están compuestas por un gran número de hermanos y, en varios casos, concurren juntos a “trabajar”, es decir, que la esquina se transforma en un espacio laboral. Desde el nivel socioeconómico, se pueden clasificar en la categoría “pobres estructurales”; si bien se afirma la condición de pobreza, gracias a la ayuda económica recibida desde los distintos programas sociales (Plan Nacer, PAICOR, Remediar, entre otros), pueden cubrir sus necesidades básicas de alimentación, educación y salud.

La mayoría vive en viviendas adjudicadas por los planes sociales. Reciben también otros planes a nivel nacional o local como son: Módulo Alimentario, Pensión no contributiva de los siete hijos, etc.

Es pertinente en este trabajo rescatar los aportes de Marcelo Urresti¹³, al hacer referencia al sector de los excluidos habla de “un foco específico”, de un sector muy particular, “un conjunto de trabajadores no incluidos en el mercado laboral con entradas y salidas ondulatorias, sin una inclusión definitiva, pero tampoco sin una exclusión definitiva”, y su entrada y salida dependía de los momentos de auge o de crisis de la economía, tenían a sus cargo los trabajos más inestables y menos deseados por la fuerza laboral, es decir en términos del autor, históricamente era una población altamente precarizada. Pese a esta precarización, contaban con la posibilidad de un horizonte de ascenso social.

Con la expansión del capitalismo esta situación que podía percibirse como transitoria, no lo es, va tomando carácter de permanente, incluye más cantidad de personas y se convierte en un verdadero problema social. Urresti¹⁴ dice que los excluidos, “desclasados”, “parias”, forman parte de los circuitos de extrema pobreza urbana, en crecimiento y profundización.

Estos sectores se caracterizan por una economía de supervivencia, en la cual la fuente de ingreso es una actividad callejera informal. Hay también servicios de escasa calificación y trabajos de corta duración en negro. Suele funcionar sobre la base del intercambio de bienes: “lo que se gana es común”, “te doy para que vos me des”. Esta solidaridad obligada lleva a un tipo de

¹³ URRESTI, M., “Jóvenes excluidos totales: el cuerpo ‘propio’ como última frontera”, Conferencia inaugural de las Segundas Jornadas sobre Problemáticas Juveniles, Violencia y lenguaje, *Los jóvenes y la reproducción de la violencia familiar, discursiva, escolar e institucional*, Rosario, 2006.

¹⁴ Ibídem.

consumo que se denomina “de la ostentación”, consumen mucho más de lo que tienen, ya que lo que se tiene es muy poco. Solicitan préstamos de manera indefinida dando lugar a una economía del endeudamiento. Son sectores de extrema pobreza, sin fuentes de ingreso legítimas. La vulnerabilidad es múltiple “es la vulnerabilidad de los que nunca estuvieron enclavados”.

Los jóvenes que viven en estos sectores tienen “todo el mundo social en su contra”, la educación casi imposible, el trabajo poco accesible y mal remunerado y la inserción geográfica les confiere una identidad negativa.

Es propicio en este momento considerar lo manifestado por la Lic. Aldana Sequeiros¹⁵, Coordinadora de Programa Iniciando Caminos, en la entrevista en profundidad ya citada: “Los operadores de calle dan cuenta de que dentro del grupo de limpiavidrios hay jóvenes en estado de extrema vulnerabilidad, sin hogar, sin historias familiares, sin ingresos”.

Esta situación actualiza la caracterización de Urresti¹⁶, especialmente en relación con la referencia a que estos chicos no tienen relato familiar; es como si la vida hubiese comenzado con ellos, viven el presente. Desde la construcción de la identidad, que no haya familia atrás simbólicamente es muy complejo. El discurso de estos chicos “se reduce prácticamente al yo, a este yo que está presente acá, sin profundidad temporal, sin espesor, sin fracaso y sin futuro”. Se trata en muchos casos, como ya se mencionó, de varias generaciones de desafiados, y esto hace muy difícil la reconstrucción del camino hacia la inclusión.

Esta dificultad para la inclusión es explicada por el autor, afirmando que no sólo es una cuestión de ingresos, de pobreza, de necesidades básicas insatisfechas, de marginalidad urbana, etc., sino que es más grave porque no pueden ni siquiera imaginar que es estar “incluido”, no pueden por experiencia propia, ni tampoco por el relato de sus mayores. Esto hace casi imposible que logren salir de ese lugar simbólico, de ser parte de la “cloaca de la sociedad”¹⁷.

Inserción. Ámbito Laboral: Descripción del Mercado de Trabajo

Considerando las trayectorias laborales, los adolescentes comenzaron a trabajar desde temprana edad, por requerimiento de ayuda económica a su hogar. Sus progenitores, en la mayoría de los casos, desempeñan o han desempeñado actividades enmarcadas dentro del mercado informal: peón rural, peón de albañil, changarines, etc.

¹⁵ SEQUEIROS, A., entrevista.

¹⁶ URRESTI, M., 2006, *op. cit.*

¹⁷ *Ibidem.*

Esta caracterización del desempeño laboral merece un tratamiento más minucioso. Esto es así, porque al analizar los Programas de la Secretaría de Desarrollo Humano de la Municipalidad de Villa María se advierte que los mismos ponen énfasis en las propuestas de inclusión, ancladas en el mundo del trabajo. Es decir, que Iniciando Caminos busca alternativas laborales más estables para los adolescentes y jóvenes que desempeñan tareas precarias.

Apostar al trabajo como elemento de socialización tiene componentes positivos en la construcción de la identidad y en la cohesión social. Esta mirada se enriquece con los aportes de Gabriel Kessler¹⁸ que en el texto “Entre fronteras desvanecidas” da cuenta de las modalidades y representaciones de los jóvenes ante las instituciones básicas de la sociedad, especialmente frente al mundo del trabajo. La situación más habitual en el mercado de trabajo argentino no es el desempleo de larga duración, sino la inestabilidad laboral. Esta inestabilidad se fue profundizando en las últimas décadas, cuando aumentaron los trabajos precarios, de bajas remuneraciones y con poca protección social. Los adultos familiares configuraron trayectorias laborales inestables, con mucha rotación en puestos distintos, poco calificados, de escasa duración, con prolongados períodos de desempleo y subempleo. La persistencia de esta situación ha naturalizado la inestabilidad, al desdibujar la imagen del trabajo estable; los jóvenes sienten que su futuro está signado por una precariedad duradera y no vislumbran alguna movilidad ascendente; el trabajo se ha transformado para ellos solamente en un recurso más de obtención de dinero y tienden a pensar que es lo mismo pedir, hacer changas, limpiar parabrisas de autos, etc., que conseguir un trabajo más estable.

El análisis teórico de este autor tiene similitud con lo relatado por la Coordinadora del Programa Iniciando Caminos, Lic. Aldana Sequeiros¹⁹, en oportunidad de la entrevista en profundidad realizada en el marco de este trabajo:

En este Programa es fundamental la tarea de los operadores de calle, ellos están en las esquinas, observan, conversan con los jóvenes, se ocupan, contienen, acompañan, realizan los contactos con las familias con las que pautan líneas de acción en común. La idea es ubicar a los chicos limpiavidrios en otros emprendimientos. La creación del lavadero de autos “Nuevo Sol” se concretó con esta finalidad. Ante la propuesta de trabajar en ese lugar, bajo techo,

¹⁸ KESSLER, G., “Entre fronteras desvanecidas. Lógicas de articulación de actividades legales e ilegales entre los jóvenes”, en GAYOL, S., KESSLER, G. (comps.), *Violencias, delitos y justicias en la Argentina*, Buenos Aires, Manantial, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2002.

¹⁹ SEQUEIROS, A., entrevista.

con contratos legales, con estabilidad, obra social, protección al despido, etc., los jóvenes, en su mayoría, realizan un rápido cálculo de beneficio inmediato y prefieren seguir en la esquina, a la intemperie, porque allí ganan un dinero que suele ser igual o mayor a la mensualidad del trabajo estable, pero que lo tienen día a día. Se observa una dificultad para imaginar y proyectarse a una expectativa futura. Suele ocurrir que van a trabajar unos días y luego abandonan y vuelven a la esquina.

Continuando con los desarrollos de Kessler²⁰ y en relación con lo expresado por la entrevistada se debe considerar el sistema de “doble ocupación” que efectúan algunos jóvenes: trabajo reglado y alternancia con formas menos legítimas de provisión de dinero. Kessler habla de “el pasaje de la lógica del trabajador a la lógica del proveedor. Explica que en la primera, la legitimación reside en “el origen del dinero: fruto del trabajo honesto en una ocupación respetable y reconocida socialmente”. Este trabajo honesto posiciona al adulto como jefe de familia, merecedor del respeto en el entorno de los habitantes del barrio.

En cambio en la lógica del proveedor, lo que importa es la utilización del dinero para satisfacer necesidades y no ya el origen del mismo. Cualquier dinero es legítimo si sirve para cubrir una carencia, y entran en esta categoría no sólo las necesidades básicas, sino también otros gustos que pueden parecer prescindibles. “El trabajo pierde su lugar central como base para la construcción identitaria individual y para la formación de un entramado de lazos entre pares”, la precariedad y la inestabilidad laboral proporcionan experiencias que se encuentran desprovistas de contenidos socializantes. Las instancias formadoras: escuela, trabajo, lazos sociales están desdibujadas, parecen que han perdido su centralidad como fuentes de identidad única y para toda la vida. Esto explicaría la conformación de una estructura heterogénea de expectativas, exigencias e intereses con cada nueva generación, al tiempo que, por falta de canales económicos e institucionales más legítimos, crece la imposibilidad de acceder a un proyecto compartido de identidad y progreso social. Esta problemática se ha transformado en una fuente constante de desafíos y acciones de orden público o gubernamental.

El deterioro del mercado laboral, según la hipótesis de algunos autores, contribuye a una fragmentación social. Esta hipótesis es desarrollada por Daniel Miguez²¹. Enuncia “la depresión del mercado laboral primero tiene

²⁰ KESSLER, G., 2002, *op. cit.*

²¹ MIGUEZ, D., “Rostros del desorden. Fragmentación social y la nueva cultura delictiva en sectores juveniles”, en: GAYOL, S., KESSLER, G. (comps.), *Violencias, delitos y justicias en la Argentina*, Buenos Aires, Manantial, Universidad Nacional de General

un efecto negativo sobre los niveles de integración comunitaria, que impactan sobre los mecanismos tradicionales de socialización, justamente mella la posibilidad de una comprensión compartida de la realidad”.

El desempleo afecta a la socialización de nuevas generaciones, y especialmente cuando una o dos generaciones anteriores presentan historias de precariedad laboral. El proceso de desprofesionalización en muchos casos de abuelos y padres afecta negativamente a la socialización de los jóvenes en la cultura del trabajo.

La ruptura de la cultura del trabajo es para Daniel Miguez la forma más dramática de fragmentación social. Los altos niveles de fragmentación acrecientan las posibilidades de que los jóvenes se inclinen a actividades que pueden llegar a ser transgresoras.

Cambios estructurales. Sistema productivo-Instituciones-Estado en las últimas décadas

Diversos autores (Tockman y O'Donnell, 1999²² y Tockman, 2003²³) han argumentado que una serie de cambios estructurales, tanto a nivel nacional como internacional, determinaron que el tránsito hacia la inclusión social de los jóvenes presentara diversos rasgos a lo largo del tiempo, siendo en la actualidad reconocido como un camino difícil, complejo, pero al mismo tiempo desafiante.

De acuerdo con una representación compartida de la realidad en el contexto de cambios estructurales imposibles de controlar, los tránsitos tradicionales de jóvenes hacia la vida adulta dejaron de estar asegurados. Es en este momento donde se reconoce la problemática juvenil, caracterizada en términos de debilitamiento de los lazos de integración social. Ser joven y ser pobre como ya se mencionó, se convirtió en un tema privilegiado de los discursos profesionales y gubernamentales en materia de política educativa, social y laboral. Es aquí cuando pasa a constituirse en un segmento vulnerable sobre el cual el estado debe emprender acciones de capacitación y participación comunitaria, con el fin de facilitar la inclusión, la cual se considera necesaria para salir de la pobreza.

Es un hecho aceptado que los jóvenes presentan particulares dificultades para insertarse en el mercado laboral y que el carácter precario e informal de

Sarmiento, 2002.

²² TOCKMAN, V. y O'DONNELL, *Pobreza y Desigualdad en América Latina: Temas y Desafíos*, Buenos Aires, Paidós, 1999.

²³ TOCKMAN, V., *Desempleo Juvenil en el Cono Sur*, Serie Pro Sur, Santiago, Chile, Fundación Friedrich Ebert, 2003.

las condiciones de trabajo constituye la modalidad dominante que caracteriza su participación en el mundo del trabajo.

Se sabe también que tal situación se profundiza aún más en los jóvenes que ingresan a la fuerza de trabajo (grupo de análisis) sin haber concluido sus estudios medios, es decir sin calificación y credenciales exigidas por las empresas. En la identificación de las causas que explican el problema del desempleo juvenil se encuentra un primer eje en la falta de ajuste entre la oferta y la demanda, esta perspectiva se explica en el sentido de que los jóvenes no contarían con las competencias necesarias para ocupar los nuevos puestos y perfiles que demandan las empresas; en un segundo eje se encuentra el funcionamiento del mercado laboral.

En ambos casos, el problema del desempleo juvenil se explica por la existencia de “barreras internas” (calificaciones insuficientes, falta de experiencia o expectativas desmedidas) y “barreras externas” (nuevas demandas tecnológicas o regulaciones rígidas) las cuales serían los factores que entorpecen la entrada de los jóvenes al mercado laboral. Cabe agregar que estos aspectos se constituyeron en los argumentos que sustentaron las reformas educativas y laborales durante la década del noventa.

Estas acciones que se ensayaron tuvieron aspectos positivos como por ejemplo, haber logrado extender los años de educación obligatoria, modernizar y regionalizar los planes del Nivel Medio, asistir con ingresos a jóvenes de familias pobres para continuar con sus estudios; sin embargo el contexto institucional y económico fue insuficiente, no sólo por el escaso número de jóvenes que pudieron acceder a los beneficios buscados, sino por lo controvertido que resultaron sus efectos reales de inclusión social (Riquelme y Herber, 2000²⁴, Salvia 2005²⁵, entre otros).

Si bien el período 2001-2002 profundizó aún más el deterioro ocupacional y educativo de la población joven de sectores marginados, el abandono del modelo de convertibilidad y otros cambios en materia de política económica y social crearon un escenario macroeconómico e institucional más propicio, al menos en el mediano plazo, para la reactivación productiva y la caída del desempleo. Investigaciones recientes brindan evidencias acerca de que si bien el problema del desempleo juvenil es de magnitud relevante, la causa no es la condición, sino factores asociados al mercado de trabajo y la estructura social.

²⁴ RIQUELME, G. y HERBER S., *El acceso y la permanencia en el sistema educativo: ¿quiénes son beneficiadas/dos y excluidas/dos?*, Documento de investigación n° 11, Buenos Aires, Cátedra Demografía Social, Universidad de Buenos Aires, 2000.

²⁵ SALVIA, A., “Jóvenes excluidos y políticas fallidas de inserción laboral e inclusión social”, Ponencia presentada en el Seminario *Efectos Distributivos del Gasto Sociales Educación y Formación de Trabajadores*, Buenos Aires, 2005.

Se advierte que los jóvenes de sectores más vulnerables son los primeros en ingresar al mundo del trabajo, a la vez dado su déficit de credenciales educativas y sociales, son los últimos en la fila para acceder a un empleo de calidad. Estos hechos apoyan la idea de que tanto las condiciones macroeconómicas como aquellas vinculadas a la estructura social constituyen las bases para entender la precaria inserción laboral de los jóvenes en el actual contexto económico y social.

A partir del año 2003, después de la gran crisis económica, y la toma de conciencia del fracaso de las políticas neoliberales, el Estado se hace presente y recupera un protagonismo en las políticas redistributivas y de inclusión social.

Relevamiento en las esquinas

En el documento oficial se puede advertir cómo el gobierno municipal coordina, organiza y pone en funcionamiento políticas de inclusión que consideran las particularidades de los actores a los que se dirigen. Intenta por medios racionales paliar el proceso de deterioro del mercado laboral agudizado en la década de los noventa a través de numerosos planes sociales, de la creación de puestos de trabajo (en especial de obra pública) y de la presencia en los barrios y centros vecinales en condiciones de mayor precariedad. En relación con el trabajo de menores de edad realiza una seria apuesta a la regulación del mismo y una tarea con las familias, que son las que demandan a sus adolescentes y jóvenes que acerquen dinero al hogar.

El documento del Programa Iniciando Caminos hace referencia a una propuesta “que incluya a todos y a una comunidad que brinde a sus miembros más vulnerables, la posibilidad de desarrollarse integralmente”.

Partiendo de esta preocupación enunciada en el documento oficial se intentará ver en la práctica el funcionamiento de este andamiaje discursivo, retomando el interrogante inicial: ¿cuáles son los avances y qué es lo que permanece pendiente en virtud de la implementación de políticas de inclusión dirigidas a adolescentes y jóvenes, en situación de exclusión social en Villa María?

Para dar cuenta de la marcha del Programa Iniciando Caminos se analizó información estadística sobre el Grupo Limpiavidrios. Los datos abarcan el período entre diciembre de 2007 y mayo de 2008. El informe advierte que estos adolescentes ya habían sido observados en octubre y noviembre de 2006. El relevamiento se hace a partir de tres recorridos diarios, la visita a la unidad doméstica y la participación de los adolescentes en actividades del programa.

En el caso de los menores de trece años como estrategia, se firmó un “Acta de Compromiso” entre la familia de éstos y la Secretaría de Desarrollo Humano, en la cual los primeros se comprometen a cuidar al menor y evitar la presencia en la esquina y la Secretaría asume la responsabilidad de proveer a la familia de los menores los medios necesarios para el cuidado de los niños.

El Equipo Técnico del Programa Iniciando Caminos trabaja con las familias para abordar de manera integral las necesidades de los adolescentes, como así también se ocupa de lo escolar, analizando los datos de los adolescentes que se encuentran insertos en el sistema formal y de quienes no asisten a las escuelas.

El objetivo inicial del Programa Iniciando Caminos, como ya se expresó oportunamente, es la inserción en lo laboral, social y educativo de adolescentes y jóvenes en situación de dificultad.

El lugar de lo educativo

Hasta aquí se expuso la línea de intervenciones para la inserción en el ámbito laboral. Ahora corresponde hacer referencia a las acciones para la inserción educativa.

En el análisis de los materiales (documento oficial y entrevista en profundidad) se encuentra que existe una preocupación genuina para que los adolescentes y jóvenes ingresen y permanezcan en el sistema escolar, pero no se advierten acciones que den cuenta de la puesta en marcha de programas efectivos de inserción, ni resultados que indiquen alguna modificación sustantiva de la realidad. Es decir que las intervenciones, al menos hasta el momento, resultaron insuficientes.

El relevamiento que realiza la Municipalidad de Villa María a través de las secretarías pertinentes da cuenta de un número muy significativo de jóvenes desescolarizados, es decir que no están asistiendo a la escuela secundaria. Se observa un gran porcentaje de abandono y fracaso escolar. Muchos de los chicos “limpiavidrios” han abandonado la escuela por varios motivos: mala conducta, problemas familiares, prioridad al trabajo y no al estudio.

En sus representaciones tienen una imagen negativa con respecto a las instituciones educativas, por lo cual en muchos casos la continuación de sus estudios no representa una prioridad y no visualizan a la educación como herramienta de ascenso social.

La contradicción se revela fuerte ya que mientras la Ley de Educación Nacional N° 26.206 considera indispensable la obligatoriedad de la educación media, una gran cantidad de adolescentes y jóvenes no están en el sistema.

Se conocen que existen políticas que se pueden entender como compensatorias en lo social, que apuntalan a las familias de estos jóvenes con diversos tipos de planes para cubrir las necesidades básicas insatisfechas (NBI), sin embargo, en una primera apreciación, no lograron impactar en la realidad educativa de los mismos: no vuelven a la escuela. La entrevistada Lic. Aldana Sequeiros, expresa: “Hay una fuerte resistencia por parte de estos jóvenes a lo escolar”.

Esta resistencia dificulta mucho las intervenciones, por lo tanto las acciones inmediatas se vuelcan al desarrollo de otras actividades no formales alternativas. Entran en funcionamiento proyectos destinados a las áreas recreativa, deportiva, vocacional-ocupacional (éstos proyectos ya han sido mencionados con anterioridad en este trabajo); es decir que se apela a la organización de espacios extraescolares.

Pensar lo extraescolar ha llevado a revisar cuestiones teóricas que si bien están planteadas en el texto original, en la búsqueda de nuevos sentidos para la escuela media, pueden iluminar y enriquecer algunas facetas de los espacios extracurriculares. Se hace referencia al desarrollo de la autora Débora Kantor en “A propósito de la otra educación”²⁶, se trata de intentar una nueva lectura de su material.

La escuela, que se siente con déficit para garantizar la continuidad escolar de estos jóvenes en situación de dificultad, trata de potenciar espacios no formales con la convicción de que lo no formal también pone a disposición bienes culturales de diverso orden. De esta manera, el ámbito no formal se ha ido ampliando y transformando en las últimas décadas por la realidad socioeconómica y por las demandas de las nuevas condiciones y prácticas culturales. Si a estos espacios se intenta verlos como novedosos, no basta sólo con implementarlos, sino que deben ser vistos como “verdaderos” lugares de encuentro, de anclaje individual y de construcción colectiva. Deben ser lugares “apropiados, habitados, resignificados”; que puedan “ser escenarios de procesos relevantes”.

La Municipalidad de Villa María se esfuerza y se compromete en la generación de espacios que convoquen a estos adolescentes y jóvenes referidos; pero es importante que considere estas nuevas miradas, ya que hay “nuevos modos de habitar lo social y algo de las nuevas adolescencias y juventudes”, por lo tanto, los espacios, los tiempos, los programas deben ser flexibles, no cristalizados, ya que los chicos “entran y salen, vienen y van de y hacia grupos, actividades, proyectos”. Aquí aparece la dificultad para sostener actividades continuas como podía pensarse en épocas anteriores. “Es más lo

²⁶ KANTOR, D., *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*, Serie Educación, Buenos Aires, Del Estante, 2008.

que fluye y lo que cambia, que lo que se consolida y se sostiene”, por lo tanto no se aseguran “pertenencias totales y duraderas”²⁷.

Que la escuela se revise, se interpele, haga conciente sus déficit, es relevante, pero no debe dejar de considerar de qué modo va a pensarse en relación con sus alumnos que son jóvenes y con lo joven de sus alumnos. Ante la modalidad de apelar a lo extraescolar, aparecen una serie de temas que deben ser repensados: la centralidad de lo joven, los modos de convocar, lo que se ofrece como experiencia, los sentidos que se ponen en juego. Los clubes, los talleres, etc. que genera la escuela son los dispositivos que “constituyen el afuera (de la escuela) que se genera dentro (de ella)”. Con la expresión “afueradentro”, la autora nombra a estos espacios extraescolares que se instalan dentro de la escuela. Este movimiento “afueradentro” debe pensarse “como una apertura: abrir para dar entrada, no para cerrar problemas”²⁸.

El espacio “afueradentro”, solo se define valioso si evita la dicotomía de “afueradentro”-hospitalidad; adentro-hostilidad. Pretender lo joven en la escuela solamente por la implementación de estos dispositivos (talleres, centros, clubes) no asegura la hospitalidad; solamente asegura si se deja de percibir a los jóvenes como extraños, enemigos, como “variables a controlar”, los jóvenes son el dato y la condición.

Es importante considerar la mirada crítica que realiza la autora sobre estos espacios, advirtiendo que el solo hecho de que existan no garantiza su valor. Los argumentos apuntan a analizar las dinámicas, las lógicas y los sentidos que acompañan a estos espacios alternativos.

Si la escuela las incorpora como dispositivos novedosos, es importante que analice cómo piensa a sus destinatarios, cómo se posiciona frente a ellos y cómo “acontecen y se significan las relaciones de mutua impregnación”. La escuela reconoce sus límites y la necesidad de otros abordajes; es por eso que concede la posibilidad de que “afueradentro” sucedan cosas valiosas y admite la esperanza de que allí algo les interese a los jóvenes. La escuela tiene dificultades para regular los intercambios entre el adentro con el “afueradentro”. Si la operación es solo de adosar, no estaría haciendo otra cosa que afirmar la fragmentación, que ya naturalmente está dividida (o segmentada) entre tiempo y conocimiento. La operación es de implicar.

Las fronteras entre el adentro y el “afueradentro” generan sentidos; cuando separan y profundizan las diferencias, no resultan valiosos. Por lo contrario los espacios del borde, los márgenes serán productivos si unen, alimentan, hacen crecer, si promueven intercambios, si son como lugares donde algo nuevo puede comenzar.

²⁷ KANTOR, D., 2008, *op. cit.*

²⁸ *Ibíd.*

Conclusiones

En esta última parte se pretende sintetizar las respuestas al interrogante planteado como eje vertebrador del trabajo: ¿cuáles son los avances y qué es lo que permanece pendiente en virtud de la implementación de las políticas de inclusión dirigidas a adolescentes y jóvenes en situación de exclusión social en Villa María?

Hacer este recorrido implica el rescate de varias afirmaciones efectuadas en el transcurso del desarrollo.

Con respecto a los avances y aportes a partir de las intervenciones de la Secretaría de Desarrollo Humano, Área Coordinación Adolescencia y Juventud durante el período 2006-2009 se afirma:

- Si bien es relativamente corto el tiempo en que surge por parte de la Municipalidad de Villa María preocupación genuina por generar políticas de inclusión para los adolescentes y jóvenes, la experiencia acumulada se capitaliza como valiosa.

- El importante desarrollo en la generación de conocimientos sobre los jóvenes y las nuevas miradas sobre la problemática de exclusión-inclusión, producido en los últimos años, pone a la Secretaría de Desarrollo Humano en un lugar diferente a la hora de organizar y planificar intervenciones.

- Las estrategias de descentralización para la consecución de programas de inclusión llevados a cabo por parte del Gobierno Nacional al Municipal son ventajosas, ya que permiten poner en juego energías y conocimientos existentes en la comunidad, por la escala en la que trabajan, la proximidad con los jóvenes, lo territorial y lo cotidiano.

- Las políticas locales dirigidas a los jóvenes en situación de dificultad intentan no solo cubrir o palear las necesidades básicas insatisfechas, sino incluirlos en un proyecto vital.

- Las acciones implementadas en el Programa Iniciando Caminos ponen énfasis en el ámbito laboral, porque como ya se analizó proponen generar empleo para éstos jóvenes con el convencimiento de que teniendo empleo tendrán ingresos, asegurarían un acceso mínimo a los diferentes servicios sociales y económicos, indispensables para un desarrollo social y personal. La prioridad es sacarlos del empleo precario, informal, apostando que al cubrir estas urgencias, se podría pensar en lo escolar.

- El considerar al desempleo un factor estructural (no coyuntural) justifica la preocupación prioritaria por el ámbito laboral. Demasiadas generaciones (abuelos, padres, hijos) debieron soportar la baja capacidad de las economías para generar nuevos puestos de trabajo. La alta y continua precarización laboral impacta en los jóvenes que deben incorporarse tempranamente al mundo del trabajo, desertando del sistema educativo.

- La fuerte apuesta a los Programas de Orientación Vocacional y Capacitación Ocupacional son positivas como otras instancias de aprendizajes. El desarrollo de microemprendimientos juveniles están pensados en la consecución de un trabajo independiente, en el cual descubran y enriquezcan sus potencialidades (por ejemplo Proyecto Nuevo Sol).

- El accionar de los Operadores de Calle da cuenta del lugar que ocupan los jóvenes. Apuesta a estos grupos en su ser y existir, otorgándoles la palabra y escuchándolos.

- La generación de otros espacios: talleres (de artes plásticas, de artesanías en madera, de reciclado), centros, clubes, etc. posibilita sentido de pertenencia y fortalecimiento de lazos sociales. Estos espacios pueden potenciarse a la luz de las nuevas miradas explicitadas en la última parte del desarrollo. Entender que hay otras maneras de entrar y de salir, otros tiempos, otras velocidades.

Si se analizan los aspectos pendientes es necesario señalar:

- Es marcada la insuficiencia de materiales que den cuenta de datos relevantes para hacer un análisis más preciso. Por ejemplo, no existen cifras, porcentajes, tanto globales como parciales de la población de jóvenes en situación de vulnerabilidad.

- No se encuentra documentación que dé cuenta de un monitoreo periódico del grupo de análisis (43 adolescentes y jóvenes limpiavidrios entre 13 y 18 años). Los últimos relevamientos datan del año 2008; se sabe que el microemprendimiento “Nuevo Sol” (lavadero de autos) y otros proyectos alcanzaron parte de los objetivos, propuestos pero no hay precisiones, faltan datos cuantificables.

- Esta situación justifica señalar otro aspecto pendiente: ausencia de evaluaciones permanentes y actualizadas de la situación.

- El impacto de estas políticas resulta poco abarcativo. En el grupo Limpiavidrios se trabajó con 43 adolescentes y jóvenes. En los otros programas implementados, que ya han sido enunciados en este trabajo, el número de destinatarios no supera los 50. Villa María, como ya se mencionó, cuenta con 10 barrios en situación de precariedad, por lo tanto se infiere que la población para la cual se piensan estas acciones es muy superior al número de los que hoy se encuentran incluidos en los programas.

- Si bien se señaló como un avance el protagonismo de estos jóvenes, es necesario que además se vuelvan artífices constructores de los proyectos; que definitivamente se dejen de ver como pertenecientes al sector social afectado por la crisis y se conviertan en actores estratégicos del desarrollo.

- Es necesario alcanzar mayores niveles de eficiencia en la gestión de los recursos humanos, en la asignación de recursos financieros y materiales que permitan una mejor concreción.

- Al tomar contacto con estos programas se observó la intención de insertar a los jóvenes en el ámbito educativo y laboral. En la concreción de las acciones no se encontró una atención a la inserción de los adolescentes y jóvenes desescolarizados a la educación formal. La Escuela Granja “Los Amigos” únicamente alberga 32 niños que completan el nivel primario. Dentro del Programa Limpiavidrios solamente 6 jóvenes pudieron insertarse en el nivel medio. Asimismo se advierte que los compromisos generados son débiles y hay ausencia de estrategias de sostenimiento, los pasajes por las instituciones son breves. Es decir, que en el ámbito educativo las intervenciones han sido claramente insuficientes, siendo este punto el aspecto pendiente de mayor centralidad.

Se puede afirmar que hoy encontramos al gobierno nacional y municipal mucho más comprometido con las políticas destinadas a la juventud. Resulta interesante que este compromiso sea auténticamente en beneficio de los jóvenes, no solo para satisfacer las demandas de seguridad de la sociedad que suele verlos con conductas transgresoras y amenazantes.

Al hablar de beneficios para los jóvenes se piensa que las políticas no sólo se concentren entre aquellos considerados más necesitados, sino en “todos los jóvenes”. De no ser así terminan reforzando la exclusión y estigmatización de estos grupos en situación de dificultad, que es lo que justamente se desea evitar.

Se ha dado cuenta en este trabajo de la existencia de factores en torno a la exclusión que son estructurales y por lo tanto difíciles de modificar en un corto plazo. Si bien se considera importante todo lo realizado en los últimos años, aún es insuficiente y se debe continuar planificando estratégicamente en la profundización de acciones de inclusión. El reconocimiento del nuevo lugar que ocupan los jóvenes y las expresiones juveniles contemporáneas otorgan otros sentidos, otras significaciones que exigen revisiones teóricas y nuevos posicionamientos.

La declaración de buenos deseos y de pretensiosos objetivos no garantiza resultados por su sola enunciación.

La puesta en marcha de políticas públicas destinada a jóvenes en situación de dificultad requiere de un debate sobre la búsqueda de nuevas formas, nuevas maneras de pensar y de nombrar; reflexiones que tensen el viejo paradigma, que trabajen en los bordes del discurso hegemónico, que no busquen la regularidad, la normalización, la igualdad de todos, que acepten la diferencia sin cerramientos ni obturaciones.

La Escuela Media no está dando respuestas satisfactorias a las demandas de inclusión, de educación para todos y es por eso que está en la permanente búsqueda de nuevas posibilidades que le permitan repensar, resignificar alternativas de actividad y sociabilidad. En esta búsqueda aparecen tiempos y

espacios extraescolares. Estos lugares son pensados como “lugares para dar lugar, para que algo tenga lugar en ellos y a partir de ellos”²⁹. Esta alternativa es valiosa en la medida que le dé entrada a “lo joven”, dejando que se exprese.

Para concluir este trabajo diremos que en tiempos sociales muy complejos, con problemas de marginalidad, pobreza, inseguridad e inequidad, vueltos entre “hipervisibles”, por el poder de los medios de comunicación, especialmente televisivos, pensar una propuesta de intervención educativa de alcances interesantes es apostar a la educación.

Esta apuesta nos alienta a trabajar, a proponer, a probar, a equivocarnos. El desafío mayor está puesto en interpelar las prácticas, desestructurarlas, descristalizarlas, desprejuiciarlas, “reconstruirlas”. Volverlas más formativas, más educativas.

²⁹ KANTOR, D., 2008, *op. cit.*

Bibliografía

- KANTOR, D., *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*, Serie Educación, Buenos Aires, Editorial Del Estante, 2008.
- KESSLER, G., “Entre fronteras desvanecidas. Lógicas de articulación de actividades legales e ilegales entre los jóvenes”, en GAYOL, S., KESSLER, G. (comps.), *Violencias, delitos y justicias en la Argentina*, Buenos Aires, Manantial, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2002.
- KESSLER, G. (comps.), *Violencias, delitos y justicias en la Argentina*, Buenos Aires, Manantial, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2002.
- MARGULIS, M., *Sociología de la cultura. Conceptos y problemas*, Buenos Aires, Biblos, 2009.
- MIGUEZ, D., “Rostros del desorden. Fragmentación social y la nueva cultura delictiva en sectores juveniles”. En GAYOL, S., KESSLER, G. (comps.), *Violencias, delitos y justicias en la Argentina*, Buenos Aires, Manantial, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2002.
- MUNICIPALIDAD DE VILLA MARÍA, Programa *Iniciando Caminos*, Secretaría de Desarrollo Humano, Coordinación de Adolescencia, 2009.
- NARODOWSKI, M., “De Oliver Twist a los pibes chorros”, En FRIGERIO, G., DIKER, G. (coord.), *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes. La habilitación de la oportunidad*, Buenos Aires, cem/Noveduc, 2004.
- NUÑEZ, V., “Infancia y menores: el lugar de la educación frente a la asignación social de los sentidos”, en FRIGERIO, G. Y DIKER, *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*, Buenos Aires, cem/Noveduc, 2003.
- REGUILLO CRUZ, R., *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Buenos Aires, Grupo Editorial Norma, 2000.
- RIQUELME, G. y HERBER, S., *El acceso y la permanencia en el sistema educativo: ¿quiénes son beneficiadas/dos y excluidas/dos*, Documento de investigación N° 11, Cátedra Demografía Social, Universidad de Buenos Aires, 2000.
- SALVIA, A., “Jóvenes excluidos y políticas fallidas de inserción laboral e inclusión social”, Ponencia presentada en el Seminario *Efectos Distributivos del Gasto Sociales Educación y Formación de Trabajadores*, Buenos Aires, 2005.
- TOCKMAN, V y O'DONNELL, *Pobreza y Desigualdad en América Latina: Temas y Desafíos*, Buenos Aires, Edit. Paidós, 1999.
- TOCKMAN, V., *Desempleo Juvenil en el Cono Sur*, Serie Pro Sur, Santiago, Chile,

- Fundación Friedrich Ebert, 2003.
- URRESTI, M., “Jóvenes excluidos totales: el cuerpo “propio” como última frontera”, Conferencia inaugural de las *Segundas Jornadas sobre Problemáticas Juveniles. Violencia y lenguaje. Los jóvenes y la reproducción de la violencia familiar, discursiva, escolar e institucional*, Rosario, 2006.
- ZELMANOVICH, P., “Contra el desamparo”, en DUSSEL y FINOCCHIO (comps.), *Enseñar hoy. Una introducción a la Educación en Tiempos de Crisis*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2004.

2. Análisis de los supuestos representacionales de “lo adolescente” que se juega en la Ley Nacional de Educación Sexual N° 26.150

Susana Amblard de Elía *

Presentación

Dada la complejidad y la multicausalidad de los factores que ponen en riesgo a nuestros jóvenes hoy, entiendo que los límites con los que se enfrentan las instituciones para tratar de resolverlos, corren riesgo de ser, tal vez, los que más inciden en que aquellos se profundicen.

No siempre el Estado, desde la elaboración de programas de intervención en el campo de la salud y educación principalmente, resulta ser un norte conductor y orientador en la comprensión y resolución de las problemáticas juveniles. Es más, no son pocas las veces que se convierten en problemáticas juveniles aspectos inherentes a los modos de ser joven hoy.

La heterogeneidad de los modos de ser joven en la actualidad, en el marco de las profundas diferencias sociales, culturales, económicas etc., pone en jaque los recursos y saberes de la modernidad para las intervenciones tendientes a cuidarlos, con el agravante de no lograr definir claramente la falla, ni encontrar recursos nuevos para superarlas.

Detenernos en su análisis, implica evitar la estigmatización y/o confusión respecto de la realidad en la que construyen sus identidades y perder de vista los aspectos que verdaderamente los sitúan en contextos de riesgos.

Para la elaboración de este escrito, he considerado una de las tantas políticas que aún tienen fuerte vigencia como lo son las políticas preventivas. Estas llevan implícita una concepción de lo adolescente y del modo de resolver sus riesgos, que muchas veces no es acorde con las necesidades y expectativas de aquellos.

Es el propósito de este trabajo analizar los supuestos representacionales de lo adolescente, presentes en la elaboración de la Ley Nacional de

* Psicóloga. Psicoterapeuta de niños y adolescentes. Docente e investigadora de la UNVM.

Educación Sexual Integral N° 26.150, promulgada por el Congreso de la Nación Argentina, el 24 de octubre de 2006.

Sabemos de la fragilidad y vulnerabilidad del momento adolescente (en particular aquellos que hacen a la asunción de la genitalidad y su impacto en la subjetividad), en el marco de un momento histórico, social y cultural, que acentúa dicha vulnerabilidad y acrecienta las posibilidades de riegos, tanto físicos como subjetivos, y de cómo este contexto complejiza los modos de abordajes institucionales para su resolución.

En este sentido, el Estado toma posturas al respecto a través de sus políticas públicas, que surgen desde una representación de las personas de una comunidad y sus problemáticas, lo cual posibilita el abordaje de algunos aspectos de las mismas y la exclusión de otros. Dice Zerbino¹:

Las crecientes dificultades que tienen las instituciones y las políticas que desde ellas se establecen hacia los niños y los jóvenes, nos ponen en la necesidad de discutir qué es lo que de esas políticas hace obstáculo.

Qué es lo que en esos proyectos, propuestas, programas queda invisibilizado.

Qué es, lo que en ellos queda apenas enunciado, sin que se saquen todas sus consecuencias.

En particular, la Ley Nacional de Educación Sexual N° 26.150, es una ley promulgada en Argentina con el propósito de dar información sexual integral (desde lo biológico, lo psicológico, lo ético, etc.), en los tres niveles de enseñanza de las escuelas.

Entrecruzar líneas de análisis que contemplen el objetivo de la ley, con la realidad de lo adolescente que nos interpela desde su protagonismo en los distintos espacios sociales (no sólo desde la escuela), me permitirá inferir cómo es el joven pensado desde el Estado en esta ley, y cuáles son los aspectos que no están explícitos en ella y que hacen a la concepción de lo adolescente en nuestra cultura.

Tomaré postura respecto a una representación de los adolescentes escolarizados, para confrontarla con la que pareciera desprenderse de la política que trabajamos, qué es lo que en ella *queda invisibilizado y/o hacen obstáculo*, tanto desde las supuestas dificultades que se vislumbran socialmente respecto de la sexualidad de los jóvenes y que ameritó en este caso la promulgación de una

¹ ZERBINO, M., *Proposiciones para re-pensar las políticas hacia los Jóvenes y los niños: transformaciones y problemas*, síntesis de la última parte de lo trabajado en los encuentros de Buenos Aires y Córdoba, enviado por correo electrónico, 2009.

ley, que podría homologarse a un programa de prevención, hasta la transposición del enunciado, buscando sacar, al menos, algunas consecuencias.

Al respecto, se abren dos líneas de análisis con sus pertinentes interrogantes: una concerniente a los supuestos representacionales de lo adolescente que se pusieron en juego a la hora de la creación de la ley, de la que se infiere el objetivo de cuidarlos a través de la información de riesgos tales como enfermedades de transmisión sexual, paternidad responsable, SIDA, problemáticas sociales referidas a la equidad de género, violencia familiar, abuso sexual, etc. Y la otra, que intenta presumir si, a partir de dicho objetivo, un programa de educación sexual, tal como está planteado, impacta en la identidad que se está tramitando, si algo cambia en la identidad del sujeto a partir de información al respecto y si contribuye a resolver y/o prevenir sus dificultades en este campo.

Abordar dicho análisis implica hacerlo en el marco de un programa que está pensado como contenido curricular, con lo cual afecta no sólo a los estudiantes, sino también al docente como trasmisor de información, quien deberá cumplir con este mandato, desde la complejidad de lo intergeneracional, cultural y subjetivo.

Desde este punto de vista, me pregunto cómo se establecerá la comunicación y confiabilidad en el discurso, entre dos generaciones que han pautado y organizado su modalidad sexual en contextos culturales bien diversos.

La sexualidad adolescente como producción social de una problemática y la política que la aborda

La necesidad del Estado de dar respuesta a una problemática que resuena y pesa socialmente, da cuenta de que determinados factores hayan sido forzados a focalizar, en una comunidad, la selección de una conflictiva por sobre otras.

¿Cómo se habrá construido el problema de la sexualidad adolescente, para que el Estado intervenga propulsando la sanción de una ley?

Los embarazos adolescentes existieron siempre, las enfermedades venéreas también, las muertes por abortos practicados en la clandestinidad también, la inequidad respecto del género y la trata de personas, también.

No es el propósito de este trabajo analizar los factores que construyen el *problema*, pero sí destacar que el problema se construye.

Dice Martín Criado²

² MARTÍN CRIADO, E., "La construcción de los problemas juveniles", en revista *Nómadas* N° 23, Bogotá, Colombia, 2005, pag. 87, editada por el Inst. de Estudios

(...) los problemas sociales no aparecen por las buenas en la opinión pública. Suponen, por el contrario, todo un trabajo político de construcción y selección de un ámbito de la realidad (...) como problema social, esto es, como algo que concierne a la totalidad de la población y que exige soluciones políticas urgentes –lo que implica, a su vez, excluir otras situaciones o dejarlas en segundo plano (...).

Luego dice algo sumamente interesante:

Esta construcción no la realiza la sociedad: siempre tiene, como actores privilegiados, determinados grupos sociales u organizaciones que se esfuerzan por imponer la percepción de una determinada situación como problema social.

Desde este punto de vista, el problema de los riesgos de la sexualidad adolescente se construyó posiblemente a partir de sectores sociales que reclamaron al Estado políticas que no precisamente o específicamente tuvieran que ver con lo que terminó siendo una ley de educación sexual. Por ejemplo (y sólo por nombrar algunas de las presiones), es probable que la brasa caliente en las manos de quienes tuvieron que definirse en sus respectivas campañas políticas respecto de la legalización del aborto, o la facilitación de anticonceptivos desde los hospitales públicos, o el abordaje en salud pública de la enfermedad de SIDA, o la tematización periodística respecto de la prostitución de menores, que invadió los programas televisivos en los últimos años etc., haya terminado en una solución de compromiso con el proyecto de ley.

Con esto quiero decir que el hecho de que surja una política a propósito de un problema, tomando la forma que le dio el recorte representacional del mismo, no siempre garantiza su solución, ni el abordaje de su verdadera esencia. Por lo contrario, muchas veces surgen “como si” apuntaran a la solución, cuando en realidad son modos de apagar incendios producidos por los intereses en juego de los distintos sectores sociales.

Entonces, dado que el problema está construido, estamos en condiciones de preguntarnos si al joven pensado por la ley se le presenta como problema su sexualidad, qué aspectos de ella y si es la falta de información su causa.

Si la educación sexual se convierte en una política de Estado, que además debe impartirse en las escuelas, en principio sugiere tener que someterse a la asimetría adulto/joven: adulto que tiene el saber, joven que no lo tiene. ¿Es lo relativo a la sexualidad, un saber del adulto al que los chicos no han tenido acceso?

Al tener este programa carácter de ley, implica que debe cumplirse y deberá tender tal como su espíritu lo manifiesta a lograr que los chicos se cuiden responsablemente, es decir anticipándose a las consecuencias de sus actos para aceptarlos y hacerse cargo de aquellas. Lo cual implica pensar que depende de ellos, casi de manera lineal, poder cuidarse. Por ejemplo, parece haber una distancia enorme entre la información sobre prostitución infantil o los derechos de la mujer, y las posibilidades reales de hacer algo obedeciendo las instrucciones de la clase.

Por otro lado, ser responsable implica un esfuerzo, una postergación del impulso, “un sacrificio”, que amerita que la razón por la cual se exige responsabilidad, tenga sentido. Sin embargo, desde lo cultural, los jóvenes se sienten habilitados para vivir a pleno el momento presente y las postergaciones impulsivas no parecen tener sentido hoy, no sólo para los adolescentes, sino para la sociedad en general.

Como dice Zerbino³

(...) la certeza de que nada es imposible (...) reenvía al sujeto en dirección a un triple mandato, insensato e imposible: el de ser feliz, el de ser ‘uno mismo’ y el de ser autónomo (...) produciendo la emergencia de ser autoengendrados y, por lo tanto, sin deuda simbólica alguna.

Estos mandatos culturales serán obedecidos más por unos que por otros; no obstante, de lo que podemos estar seguros es de que aquellos que se ponen en riesgo respecto de la sexualidad, lo hacen también en muchos otros aspectos de sus vidas, pues responden a los que caracteriza Zerbino⁴, como jóvenes:

(...) dispuestos a dar la vida por la felicidad, la autonomía y la originalidad extremas. Su búsqueda es la de realizar el mandato de ser felices a cualquier precio, encarnando en esto cierto resto del imaginario del nazismo destinado a dividir las vidas en vidas que valen la pena y vidas que no valen nada.

Retomando entonces la idea de adultos que habrán de cumplir con una ley, cabe preguntarse por un lado, si la representación que ellos tienen de su época de juventud, servirá como referencia a seguir para el logro de su cometido, y por otro, si no existe el riesgo de elaborar un discurso acorde a los paradigmas de la concepción de juventud de esa época, desalojando al sujeto actual del contexto histórico, social y familiar que lo involucra y que

³ ZERBINO, M., *op. cit.*, pág. 3.

⁴ *Ibídem.*

lo enuncia. Porque si es así, quedará fragmentada la realidad de la que se habla, quedando a oscuras el lugar de real riesgo en el que la cultura pone a los adolescentes, y sus males (los de época), recaerán sobre ellos convirtiéndolos en víctimas o victimarios, sin discriminar la complejidad de sus causas.

Que surjan políticas destinadas a resolver conflictivas juveniles y adultos que se avengan a cumplirlas con la esperanza bien intencionada de colaborar en su bienestar, es siempre promisorio.

No obstante, interpelarlas para optimizarlas, debe ser un imperativo necesario.

Zerbino considera que muchas de las intervenciones en las instituciones fracasan por no dar respuesta a las situaciones de malestar y lo atribuye a un triple problema: la fractura en la transmisión cultural entre generaciones, la reducción de lo humano a lo biológico y el cientificismo ligado a la lógica del mercado, que fuerza argumentos que dan a creer que hay seres humanos que son menos humanos que otros.⁵

¿Qué recaudos se deben tomar entonces, a partir de estas reflexiones, para que las intervenciones no fracasen?, ¿qué incidencia tendrá esta intervención en las instituciones escolares?

La puesta en marcha de la educación sexual, en tanto implica una intervención que obedece a un mandato de resolver lo que se considera un problema, que es amplio. Por un lado, presume que *todos los niños, niñas y jóvenes* requieren de ella, pero por otro no se expide respecto de estudios realizados que den cuenta de la demanda, es decir que no se escuchan voces que la reclamen (lo cual no quiere decir que no existan dichos estudios e investigaciones); por lo tanto, existen posibilidades de que dicha intervención choque con el triple problema del que habla Zerbino.

Es probable que si se interpreta la ley (aunque se enuncie como “integral”), como abordaje de la genitalidad desvinculada de los nuevos modos de subjetivación de los jóvenes, su puesta en marcha conduzca a los mismos destinos que condujeron durante décadas: las clases sobre drogas, sobre convivencia, sobre violencia etc., las cuales no pudieron producir cambios positivos, ni ser apropiadas para los chicos.

Identidad, género y sexo en la adolescencia

En tanto la educación sexual está circunscripta a la genitalidad (estudio de las diferencias anatómicas, maduración hormonal, reproducción humana, etc.), y a los aspectos éticos que deben estar presentes en su ejercicio

⁵ Ibídem, pág. 4.

(por eso lo de integral), creo pertinente mostrar un marco teórico respecto de la sexualidad humana, presente desde los primeros momentos de vida, comprometida con la organización del aparato psíquico y por lo tanto con la identidad y lo inconsciente.

Freud, ya en 1905, escribe acerca de la sexualidad infantil y su relevancia en la vida del neurótico. Dichos estudios son reformulados entre otros por Silvia Bleichmar, psicoanalista argentina que trabajó vastamente los conceptos de género, sexo e identidad. Ella considera que, un prerequisite insustituible de la constitución subjetiva, es que la madre o quien cumpla la función, haya erotizado al bebé mientras satisfizo sus necesidades biológicas, implantando su propia sexualidad (aunque no sea consciente de ello por efecto de la represión) a través del contacto corporal de las caricias, la higiene, la alimentación, etc.

De este modo surge la pulsión sexual en el ser humano, subvirtiendo el destino que dará alivio a la tensión, en tanto el mismo tendrá que ver con un objeto de placer y no de necesidad. En este sentido, se trata⁶

(...) de una sexualidad de carácter indomable... ligada a la búsqueda enloquecida de satisfacción, es decir anárquica (...) Pero, "El mismo adulto, ese otro que sexualiza al niño, instauro el sistema de prohibiciones, da respuestas e impone silencios y proporciona las representaciones". Y más adelante agrega: "Para el sujeto en constitución, todo lo que haga un ordenamiento de los enigmas del sexo (nacimiento, muerte, castración), funciona del lado de la significación (...) en una lógica que permita la simbolización".

En este sentido, la sexualidad humana, no sólo no se reduce a la anatomía, ni a la biología, ni siquiera a la genitalidad, sino que las transformaciones que va sufriendo según el recorrido libidinal y por efecto de la pautación del Otro significativo, son parte constitutiva de la subjetividad, incluyendo los atributos identitarios respecto del género y el sexo.⁷ Para Bleichmar esta disquisición es importante, porque con ella va a demostrar que estos atributos se constituyen en tiempos previos al descubrimiento de la diferencia de sexo, con lo cual están del lado del yo, del preconsciente, son inherentes a la identidad del sujeto y no tienen relación estricta con el tipo de atracción de objeto sexual, ni con la modalidad que adopte el comportamiento sexual

⁶ BLEICHMAR, S., *En los orígenes del sujeto psíquico, [del mito al origen]*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, seg. reimpresión 1999, págs. 46/49.

⁷ BLEICHMAR, S., *La identidad sexual: entre la sexualidad, el sexo y el género*, BLEICHMAR, S., [en línea], <http://www.silviableichmar.com/articulo6.htm>, [consulta 26 de abril de 2011].

a partir del advenimiento de la genitalidad en la adolescencia, aún siendo ésta una sexualidad diferente, sino con la modalidad pulsional que adoptó el recorrido de la libido en sus diferentes modalidades de goce.

De manera tal que en la adolescencia, tiempo en el que se tramita la identidad adulta, incidirán los modos en que se fue pautando la sexualidad infantil, en el sentido de que se pondrán en juego los recursos psíquicos disponibles para la aceptación de los mandatos culturales de la época, que implican (o debieran implicar) sublimación, producción simbólica que se anteponga al acto o descarga impulsiva, prohibición del incesto y renuncia a su propio goce en función de la preservación del semejante.

Queda claro entonces que los modos con los que se regula la sexualidad, los provee la cultura y los ejecuta el adulto de referencia, desde los primeros momentos de vida. Con lo cual, toda educación destinada a la sexualidad, no debería obviar el análisis de la modalidad de época.

En el momento del surgimiento del desarrollo hormonal, el psiquismo sufre un efecto traumático, por carecer de registro simbólico de lo que le está aconteciendo, con el consecuente sentimiento de vacío, extrañamiento y soledad por la pérdida de la identidad infantil y con ella, el desasimiento de las figuras parentales, que lo llevará a buscar nuevas relaciones que aporten aspectos referenciales en la búsqueda de una nueva identidad.

De Bloc⁸ resume la complejidad de la búsqueda en la

(...) expansión de los enamoramientos, de los deseos amorosos, y la prohibición del incesto marca una frontera para el reencuentro entre los sexos. La incompletud lo habita, con una pulsionalidad desenfadada en búsqueda del otro de la relación amorosa. Y como habíamos pensado, los enamoramientos no tienen trámite en la institución escolar. (...) lo que hay son múltiples modalidades singulares regidas por la estructura de cada sujeto en la dinámica identificatoria. Por eso las identificaciones se convierten en un proceso central de la subjetivación.

Será en la escuela en donde habrán de suceder nuevos acontecimientos para la subjetividad de cada cual, y en tal proporción serán las expectativas de los chicos al respecto.

Se infiere entonces, el peso que revisten las relaciones y diferenciaciones generacionales en la transmisión de saberes, tanto desde la expectativa atenta de los jóvenes respecto de cómo son juzgados por los adultos, como desde los paradigmas con los que se pretende formarlos, resultando sus consecuen-

⁸ DE BLOC, V., *El adolescente y sus garajes*, ponencia en el Seminario del Doctorado en Educación, UNER, Paraná, Entre Ríos, pág. 2, 2009.

cias facilitadoras u obturantes de transformaciones positivas en sus estilos de vida.

Contexto intercultural e intergeneracional en el que está inserto el adolescente

Si la educación sexual será impartida en la escuela y para nuestro caso en la escuela secundaria es preciso tomar en consideración de quiénes se habla cuando se habla de los habitantes de una institución escolar, y qué relación existe entre ella y el discurso cultural que la rodea.

No se puede obviar, desde mi punto de vista, partir de la existencia de dos generaciones, atravesadas y constituidas en contextos culturales e históricos diferentes.

Si en los modos de establecer lazos sociales está implícita la regulación que la cultura hace de la sexualidad, no cabe duda de que la consideración al respecto de los posicionamientos de las distintas generaciones, toman relevancia en los contenidos del discurso.

Un adolescente es alguien en busca de identidad. Búsqueda de sentido de las nuevas tensiones, excitaciones y desconciertos que el cuerpo nuevo le ocasiona, que apenas reconoce y que con el surgimiento de la genitalidad, amenaza romper el frágil sostén narcisístico si en su debut y reconocimiento del rol sexual, aquella le juega una mala pasada.

En este contexto, hablar de sexualidad en la escuela no será igual que hablar de Matemáticas o Historia, por ser aquél un tema demasiado caro a la autoestima personal, particularmente por la pobreza representacional y simbólica que lo caracteriza en ese momento.

Es probable entonces, que la convivencia entre docentes y chicos se vuelva más tensa de lo que habitualmente es en estos tiempos, pues puede resultar urticante en esta temática, si predomina la hegemonía del saber del adulto por sobre la del joven, considerando, además, la desconfianza que ellos tienen respecto de que deban repetir los patrones culturales que regularon el placer y la sexualidad de la generación anterior. En este sentido, si lo transmitido resulta sospechado, se acentúa el dolor de la convivencia entre generaciones.

Cuando Skliar⁹ habla de la convivencia entre generaciones, dice que: "... hoy las diferentes generaciones se miran con desconfianza, casi no se reco-

⁹ SKLIAR, C., "Accesibilidad e Inclusión: estar juntos", ponencia en las IV Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica, sobre educación Especial e Inclusión Educativa, Paraná, Entre Ríos, 2007, pág. 2, blog: accesibilidadeinclusion/blogspot.com

nocen, se ignoran, se temen y ya no se buscan los unos a los otros". Y más adelante dice: "(...) y se abandona el contacto con los demás por temor a un cierto contagio generacional, (...) por la tensión que pone en juego la diferencia de otras edades con nuestra propia edad".

Se deduce entonces que el dispositivo y la representación con que el adulto aborde su práctica será relevante respecto de su eficacia comunicacional. La pura transmisión de conceptos que no contemplen la complejidad de las narrativas juveniles respecto de sus realidades, vivencias y experiencias contextuales, quedará circulando sobre sí misma sin lograr constituirse en significativa. Pero mucho más preocupante es la vivencia de los jóvenes de no ser interpretados por las instituciones y mucho más si esa interpretación representa la del Estado.

En el otro extremo de la brecha generacional habita un chico/a, atravesado/a por una cultura de época particular respecto del tema que nos ocupa, en la que lo sensual, corporal y erótico, forma parte del estilo de ser joven.

José Machado Pais¹⁰, al hablar de la *inseguridad* que caracteriza las sociedades actuales, dice que, a diferencia del *riesgo*, aquella incluye incertidumbre y hace que los jóvenes contemporáneos se impliquen en *trayectorias yo-yo*, metaforizando el juguete de la rueda con el hilo que sube, baja, fluctúa y oscila, como las sociedades en las que los jóvenes viven.

La metáfora de las vueltas se aplica también a las relaciones sexuales. La impetuosidad de los jóvenes, (...) se refleja en la capacidad de dar vueltas y más vueltas, especialmente en los febriles fines de semana, con motos y novias. (...) Lo importante es asegurar una autonomía individual (...) que se explora particularmente en el consumo.

De estos conceptos se infiere que la sexualidad es parte de un estilo de ser joven, en el que vivir el presente es una consigna y lo azaroso se vuelve tan riesgoso como atrayente.

Pareciera que en esta autonomía individual, también está presente el dar vueltas por cuenta propia, es decir, sin la representación del discurso adulto. La falta de rituales de pasaje de la niñez a la juventud y el culto al cuerpo joven deja a la iniciación sexual carente de marco referencial respecto a qué lugar deberá ocupar en la cultura y qué espera ésta de la juventud.

En este terreno particularmente existen ambigüedades en los conceptos relativos tanto a lo que se entiende por juventud, como por generación o di-

¹⁰ MACHADO PAIS, J., *Chollos, chapuzas, changas [jóvenes, trabajo precario y futuro]*, Bogotá Colombia, Anthropos, cap. II, pág. 27, 1998.

ferencia generacional. Por ello voy a retomar a Margulis y Urresti¹¹, para definir la juventud (que en este caso puede trasladarse a la adolescencia) como:

un posicionamiento cronológico, respecto de la distancia de tiempo con su nacimiento, y la lejanía respecto de su muerte, constituyéndose ambos en ejes temporales estructurantes de toda experiencia subjetiva...

En este sentido, la definición desvincula el concepto del sector social al que pertenezcan, y establece la diferencia generacional en función de las distancias temporales respecto del nacimiento y lo que les resta por vivir.

Caracterizar este momento vital desde un eje cronológico, permite analizar algunas percepciones que los jóvenes tienen de los adultos juvenilizados, particularmente en el consumo del tiempo libre, la cultura de la imagen, el *look* y lo que yo llamaría la exhibición del cuerpo erótico.

Tanto las experiencias que viven los jóvenes (particularmente los de clases media y alta) en su propio sector geográfico, como lo que muestran los medios de comunicación (la televisión e internet), dan cuenta de adultos que, al interferir en sus propios espacios de recreación y en la usurpación de su estilo, rompen con la asimetría necesaria no sólo para cuidarlos, sino para quedar preservados como transmisores de la herencia cultural y simbólica. Quedan así descalificados como portadores de referencias que los adolescentes necesitan para cuestionarlas, confrontarlas y construir identidades y proyectos propios.

Esta descalificación incluye la sospecha de que las propias generaciones anteriores desvalorizan y sienten frustración respecto de los mandatos culturales que rigieron en su época de juventud, con lo cual analizaré cuatro efectos negativos que, a mi entender, esta descalificación conlleva: a) no les permite mantener a distancia los avatares del envejecimiento, b) no les permite el espacio de intimidad requerido para la construcción de la identidad adulta, c) corren riesgo de quedar atrapados en la *trayectoria del yo-yo*, d) les dificulta la represión de las pulsiones incestuosas.

¹¹ MARGULIS, M., URRESTI, M., *Viviendo a toda [jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades]*, cap. I, pág. 9, María Cristina Laverde Editora, Santa Fe de Bogotá, Siglo del Hombre editores, Departamento de Investigaciones Universidad Central, 1998.

Mantener distancia con el envejecimiento:

Dicen Urresti y Margulis¹² que estar alejados de la vejez, la enfermedad y la muerte, les permite a los jóvenes sentirse vitales e invulnerables, a la vez de asegurarse testigos necesarios de las diferencias de los tiempos de vida de cada cual, tiempos con relatos, memoria, historia y huellas corporales, que al borrarse, borran también la conversación entre generaciones, experiencia vital en la constitución de la identidad y en la atenuación de la incertidumbre en el futuro.

Obstaculizan el espacio de intimidad:

Si una de las pérdidas más dolorosas de la adolescencia es la de los padres fantaseados de la infancia por la seguridad que ellos significaban, el resarcimiento en la creación de sus propios espacios resguardados de las miradas adultas y el encuentro en grupos de pares con quienes se identifican y sostienen, constituyen un refugio que debiera ser inviolable por cuanto sólo se constituye identidad en espacios de intimidad y al resguardo de la mirada de los padres o sus representantes.

Cuando el adulto invade los lugares donde los chicos marcaron territorio y códigos para habitarlos, surgen modalidades de oposición, en las que el cuerpo hace acto por la interrupción de la ceremonia ritual que les es propia, la cual pierde su sentido si es compartida por personas de generaciones diferentes.

¿Cómo se comparecen entonces esas luchas de voluntades de las que habla Korinfeld¹³ entre adultos que deben asistir y orientar a los adolescentes, en sus aspectos vulnerables, frágiles, conflictivos, si al mismo tiempo están deseosos de adueñarse de los atributos deseables, envidiables de aquellos? ¿Cuánto esfuerzo psíquico les significa a los chicos diferenciar a los adultos que, perteneciendo a una misma generación, se convierten en referentes creíbles para heredar la tradición que habrán de reformular y cuestionar, de otros que sostienen la mirada indiferente ante la construcción de engranajes que los dejan inermes a la hora de ser usados por el mercado? ¿Cómo se sostienen, sin entrar en contradicción, las figuras del adulto como fans

¹² URRESTI, M., MARGULIS, M., *op. cit.*, pág. 6.

¹³ KORINFELD, D., "Adolescentes y adultos: ¿Una lucha de voluntades?", en *Infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje*, MINICELLI, M. (comp.) Noveduc, Buenos Aires, 2008. Texto original presentado en el panel "La infancia en la trama del lenguaje", I simposium Internacional, Infancias, Educación, Derecho de niños, niñas y adolescentes, 7 y 8 de noviembre de 2007, pág. 2.

de los jóvenes, con el que está frente a una clase para informarlo sobre la sexualidad?

Cuando el autor citado habla de *lucha de voluntades* se refiere a un abuso de poder del adulto sobre el adolescente, que tiene como efecto la resistencia de éste, la cual es leída e interpretada como síntoma, y conduce a la patologización, en el forzamiento de cambios de conductas a favor de una formación moral. Es aquí, en donde el espacio intergeneracional queda saturado por la incongruencia de los discursos y se pierde la oportunidad de aprovechar la tensión necesaria entre dos culturas diferentes, para el cuestionamiento de saberes, asumiendo que, tan sólo por ser humano, cada cual tiene su falta, su falla, su incompletud, haciendo no sólo más fecundo el debate, sino preservando al adulto de la pérdida de seriedad y valoración que toda conversación requiere para instalarse.

Ponen en riesgo la apuesta a proyectos futuros:

Volviendo a la referencia de Machado Pais¹⁴, él considera que lo que está en cuestión respecto de la juventud es

...un narcisismo relacional, en el que el individuo se siente como el espejo en el que los demás se miran. (...) La generación yo-yo, por su naturaleza, es una generación en la que el tiempo flecha se cruza con el tiempo cíclico, tiempo de eterno retorno.

Con lo cual se convalida aquello de que se puede vivir como joven a cualquier edad, siempre se puede retornar de la adultez, no existe la necesidad de postergar la inmediatez de la búsqueda placentera, se diluyen las certezas en proyectos futuros, con la consecuente retracción narcisista que fragiliza los lazos sociales y la solidaridad, y genera sentimientos de soledad y vacío.

Obstaculizan la represión de las pulsiones incestuosas:

La intromisión de adultos juvenilizados y seductores en los espacios de adolescentes, desmiente las diferencias generacionales, con lo cual no sólo se producen los efectos de desamparo descritos más arriba, sino que, simbólicamente, la interdicción necesaria de la prohibición edípica queda sin efecto, incrementándose las fantasías incestuosas y el horror por lo ominoso.

No olvidemos que los deseos incestuosos que fueron reprimidos tras la elaboración del complejo de Edipo vuelven a aparecer tras el embate hormo-

¹⁴ MACHADO PAIS, J., *op. cit.*, pág. 28.

nal de la pubertad, significando para el aparato psíquico un enorme esfuerzo en el mantenimiento del equilibrio del frágil yo.

La exhibición del cuerpo erótico, y con esto me refiero a una particular exhibición del cuerpo adulto que conlleva la desmentida del envejecimiento, ostentando no solamente la estética joven, sino también la ambición de exhibir la sexualidad *como* quienes se inician en ella¹⁵, obstaculiza el registro de la propia genitalidad en búsqueda del objeto exogámico, con la consecuente inhibición del pensamiento y la ubicación en un orden simbólico.

Pensar un joven de escuela secundaria que no esté afectado por esta variable cultural, es pensar en alguien abstracto, con lo cual es deseable que el discurso la aborde, que la visibilice, como modo de llenar de contenido ético y moral al mismo.

Para ello, en el encuentro de dos generaciones es preciso que estén claras las identidades y sus diferencias.

Los planteos de Skliar¹⁶ resultan enriquecedores cuando dice que la identidad se define por la negativa, por lo que *no soy*, lo cual implica una diferencia con el otro, o sea que *el otro* es diferente por cuanto *no es lo que soy yo*. Dice también que la atribución de identidad y diferenciación siempre implica un mecanismo de poder, como un modo de organización de grupos humanos, que él llama “oposiciones binarias”, recayendo la valoración positiva o negativa sobre una u otra.

Señala el autor que este modo de relación se sostiene también en lo pedagógico. De esto habla cuando se refiere al tema de “el Otro”, aún con su carga valorativa heredada de los procesos de colonización, de dominación y violencia.

En este sentido, si el adolescente significa una identidad diferente que perturba la identidad del adulto (por ser deseado y temido a la vez, por cuanto su presencia determina lo que éste ya no tiene, lo que no es), se convierte en amenaza, la cual es atenuada por la anulación de las diferencias.¹⁷

Pero así también, cuando este mecanismo fracasa, el lugar del Otro que se le otorga a los jóvenes es el lugar del estigma.

De manera tal que si algo en la cultura amenaza y perturba la identidad adulta, al reverso, pone en jaque la del adolescente.

¹⁵ Póngase atención en el discurso de figuras del espectáculo, para las cuales las diferencias generacionales no existen para la pareja, en tanto el cuerpo, el modo de vida y la actitud, aparenten juventud.

¹⁶ SKLIAR, C., “Identidades: la cuestión del Otro”, clase del curso virtual: *Infancias y Adolescencias: Interrogaciones sobre saberes y prácticas*, Buenos Aires, cem, Punto Seguido, 2005, pág. 2.

¹⁷ SKLIAR, C., *op. cit.*, pág. 4.

Otro contexto en el que es necesario concebir un adolescente hoy, es el de usuario de internet. El uso de las páginas web, incide en la construcción de identidades en función de la exposición extrema de la privacidad, en lo que lo narcisístico se nutre de la valoración de banalidades cotidianas, estimulando a los jóvenes a su uso por los beneficios del mercado, pero además porque en este rubro ocupan un lugar de poder y saber innegable frente a los adultos, y es allí donde aparece una nueva señal que desalienta en abandono del presente, el vivir el momento y disfrutar la inmediatez. En este ámbito, también son envidiados por los adultos y convencidos de que esas banalidades cotidianas se convierten en atributos subjetivos que rayan en la megalomanía. Razón demás para darle al cuidado del cuerpo propio y al del otro, lo justo, sin quedar privado del goce, ya que acá la identidad se construye en función del cuerpo expuesto, mirado y admirado no sólo por los pares sino también por los adultos.

Claramente, cuando Sibilia¹⁸ habla de las experiencias subjetivas que son producto de lo cultural, en las que han intervenido factores y presiones políticas, económicas y sociales, promoviendo un modo de ser en el mundo, tratándose de adolescentes particularmente, vale su pregunta respecto de para qué se los usa. Es más, es pertinente su afirmación acerca de que aunque se sepan usados por el mercado por participar en proyectos económicos, aceptan gustosos por el protagonismo y presión que ejerce la juventud en lo social y en el mercado.

Doblemente exacerbado entonces el mundo pulsional (desde lo endógeno y desde lo cultural), al abandonar las identificaciones infantiles, con lo cual se dificulta aún más la construcción de un lugar en lo simbólico, al inhibir las nuevas herramientas con las que cuenta el pensamiento, para atenuar la turbulencia del cuerpo, manteniendo bajo control los impulsos incestuosos, que, en muchos casos, justifica patologías de acto y fobias.

La educación sexual es un hilo inserto en el tejido de la trama educativa

A partir de la representación social de lo joven como peligroso o en peligro, la precarización del trabajo que no garantiza la inserción en el mundo laboral y la autonomía personal, y la incertidumbre frente a la validez de elaboración de proyectos a futuro, la escuela media debiera convertirse en un espacio favorable para la conformación de grupos con estilos propios en los

¹⁸ SIBILIA, P., *La intimidad como espectáculo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, cap. I, 2008, pág. 13.

cuales construyen identidades, tanto en función de lo imaginado en común (lenguaje, moda, música, etc.), como a través de estrechos vínculos interpersonales que ayudan a diferenciarse y protegerse del desamparo.

En tanto son los contextos históricos, sociales y geográficos, los que definen los modos de concebir lo *joven*, las prácticas profesionales, en este caso docentes, deberían tener en cuenta los imaginarios vigentes respecto de “lo joven”, para evitar la nostalgia de pretender reproducciones en la nueva generación.

Muchas veces las políticas públicas son producto de una representación anacrónica, con lo cual se tiende a “corregir las desviaciones” juveniles, avalladas por la fuerza de la ley, pues, generalmente cuando se tematiza un supuesto riesgo, es porque se lo suele ver como “desviación de la norma”.

Este puede ser el sentido que el Estado ha considerado, al determinar que los niños y adolescentes requieren de educación sexual, y esa es la razón por la cual es necesario interpellarla.

En el artículo 8 punto b dice¹⁹: “El diseño de las propuestas de enseñanza, con secuencias y pautas de abordaje pedagógico, en función de la diversidad sociocultural local y de las necesidades de los grupos etarios”.

También habla en el artículo 3, de “transmitir conocimientos, promover actitudes responsables y prevenir problemas relacionados con la salud sexual etc.”

Estos y otros artículos, dan cuenta de ser respetuosa del sesgo particular que cada escuela adopte en sus lineamientos y de pensar los mismos como plausibles de ser transmitidos e informados.

Al no especificar contenidos ni didácticas, hasta acá pareciera que la escuela tiene autonomía para implementarla según la concepción pedagógica que la rija, según la concepción del sujeto que la habita y según el posicionamiento que la institución tenga frente al contexto social, cultural y económico en la que está inmersa.

Cabe preguntarse cómo se convierte en temática escolar algo que es del orden del signifiante, de lo constitutivo, de lo estructurante del sujeto y que por lo tanto, aún sin programarlo como contenido curricular, está inserto en el posicionamiento educativo que cada institución educativa tenga.

De igual manera cabe preguntarse cómo la escuela incorpora ese hilo en la trama educativa, cuando necesariamente (y tal vez sin conciencia de ello), estuvo “educando” al respecto, tomando postura, ya con el silencio o la omisión, ya con la palabra o la acción. Respecto de la sexualidad, no es precisamente la ley lo que inaugura este nuevo contenido en el currículo. La

¹⁹ Congreso Nacional de la Nación, *Ley Nacional de Educación Sexual Integral n° 26.150*, en www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res08/43-08/anexo_01.pdf.

escuela en sus prácticas, repite o protesta respecto de lo que acontece en “esa” cultura de “ese” tiempo.

El criterio valorativo y las respuestas institucionales que hayan surgido a partir de situaciones puntuales, de manera explícita, verbalizadas o no, incidieron en lo educativo y en lo subjetivo.

Por ejemplo, la postura tomada en la escuela ante una chica embarazada, ante la seducción de un docente hacia su alumna, ante la convivencia en los lugares de diversión de docentes con alumnos, ante el lugar de par que ocupan muchos profesores con sus estudiantes intercambiando experiencias y/o problemas de pareja²⁰, ante el silencio y la naturalización de lo que ven por televisión.

Entiendo estos posicionamientos como lo que constituye el núcleo duro de la educación sexual.

Si de prevenir se trata, ¿adónde está el verdadero peligro? ¿Es la sexualidad un peligro? ¿O son los jóvenes los que están en riesgo por no tener lugares viables y seguros para formar identidades? ¿El riesgo de contraer SIDA por falta de cuidado, no es el mismo de morir por consumo de drogas o en luchas callejeras por la falta de sentido de la vida proyectada en el futuro, o por la creencia de no ser necesitado socialmente?

El modo con el cual la escuela aborde la temática, se entretendrá con estos aspectos necesariamente y su credibilidad será proporcional a su congruencia discursiva.

Entiendo que la incongruencia, la mayoría de las veces, no es visibilizada por los directivos y docentes de una institución, en tanto socialmente no lo está. Muy por el contrario, los enormes esfuerzos que bienintencionadamente las instituciones realizan en el afán de contener y evitarles dificultades a los chicos, muchas veces se ven frustrados por no incluir en sus prácticas estas variables culturales y sociales que por estar naturalizadas queda oculta la incidencia en la propuesta pedagógica.

En este contexto es probable que la ley de educación sexual haya sido concebida también desde éste imaginario de lo adolescente y se instale en las escuelas como innovación promisorio en la resolución de un problema.

Al decir de Frigerio²¹ respecto de la situación actual de la escuela:

²⁰ En una escuela villamariense, en el año 2003, se realizó un encuesta a los alumnos de quinto y sexto año, preguntando entre otras cosas, qué conductas o actitudes deberían modificar los docentes para que mejore el vínculo con ellos, a lo cual, un porcentaje muy importante hizo alusión al enojo que les producía encontrarlos en los “boliches”, que se vistan de “pendex” para dar clase y que estaban hartos de que les vayan a contar sus cosas personales (lenguaje utilizado por ellos).

²¹ FRIGERIO, G., “Educar: La oportunidad de deshacer profecías de fracaso”, en BIRGIN, A., ANTELO, E., LAGUZZI, G., STICOTTI, D., (comp.), *Contra lo inexorable*,

...son tiempos de desentendimiento de la justicia, de corrosión de la noción cobijadora de lo público, de desimbolización de las instituciones, de deslibidinización de las prácticas, de desintrincación pulsional y de extravío del sentido...

Es entonces esta escuela, en la que, como sigue argumentando la autora en su artículo, habrá que buscar otras significaciones para el sinsentido de la deslibidinización de las prácticas para que la educación no esté asociada a la fatalidad o a lo inexorable.

Al plantear la sexualidad (u otros presuntos males juveniles) como temática, se corre el riesgo de excluir al sujeto del debate, de no mencionarlo, de no contextualizarlo en el verdadero lugar en el que las dificultades hacen síntomas.

Se corre riesgo de intentar domeñar un aspecto del “sí mismo” adolescente, que lo constituye y subjetiva, con el consecuente extrañamiento de aquél, que recibe fragmentos discursivos, de una realidad que no es la propia.

En este sentido, una cosa es la *reducción de daños*²² en la que la información se da en un contexto de acercamiento del adulto, sin pretensiones de prohibir u objetar conductas, por el contrario, de asimetría confiable al ponerse a disposición, luego de ser aceptado en su habitat, y otra cosa es una tarea programada a priori y entendida como obligatoria, tanto para el docente como para el joven. Entiendo que esta modalidad (mucho más si habrá de desarrollarse en el aula como contenido curricular), no garantiza que el docente se sienta apto y dispuesto para tal empresa, ni el grupo de estudiantes se sienta interpretado en la misma.

Serán tiempos de repensar entonces, por ejemplo, el concepto de prevención en la escuela.

Débora Kantor²³, se refiere a la prevención al decir que recortar una temática que implica desde el punto de vista del adulto, un riesgo del que se pretende alejar a los jóvenes, generalmente termina estigmatizándolos y discriminándolos, aún siendo cuestiones que les interesen. Pero también aclara que muchas veces estos intereses responden a la propuesta adulta y a lo que se espera de ellos, desaprovechando esos espacios para la inclusión de actividades novedosas a las que no tendrían acceso si la escuela (en este caso) no lo facilitara (se refiere a otras actividades culturales como la enseñanza de una lengua extranjera, o películas, arte plástico, etc.). Dice también que quien tiene una mirada preventiva no pregunta, sólo responde.

Buenos Aires, Libros del Zorzal, cap. I, 2004.

²² KANTOR, D., *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*, Buenos Aires, Del Estante, cap. IV, 2008.

²³ *Ibídem*.

Tal vez sea esto lo que ocurre en la escuela (y afirmado desde el Estado), cuando la representación que se tiene del adolescente, es de alguien que, cuando se pone en riesgo, es solamente por algo que no sabe y que se resuelve con información. Lo cual conlleva también el presupuesto de que los adultos conocemos a los jóvenes, sabemos qué hacer con ellos sin tener que preguntar.

En este sentido, es pertinente señalar, particularmente respecto de la sexualidad, la creencia de que existe desinformación al respecto.

Los docentes de todos los niveles (incluso del inicial), los psicólogos, psicopedagogos y educadores en general, conocen las transformaciones que sufrieron las teorías sexuales infantiles de las que nos hablaba Freud en 1905. Es impensable que a una década del siglo XXI, con el acceso de los más chicos a la televisión, internet, ante la falta de cobijo de la sexualidad adulta hacia ellos, seducción tangible en los modos de vestir, hablar, etc., definamos el modo con el que se constituyen subjetivamente como exentos de erotización y juicios al respecto.

Se trataría entonces de lo contrario, más que de falta de información, de un exceso, un excedente, que no encuentra espacios de procesamiento y sublimación. Y es aquí donde vuelve a tomar sentido lo que refería Kantor, respecto de propuestas diversas de actividades placenteras, que capturen al sujeto más allá del cuerpo y más acá de lazos sociales confiables que permitan el diseño de un futuro.

Conclusiones

Desde la concepción de que las problemáticas juveniles surgen a partir de las dificultades contextuales de una sociedad, las políticas públicas destinadas a menores que no contemplen las variables culturales, sociales, económicas y locales que las producen, dándoles participación y palabra a sus destinatarios, determinan una intervención a ciegas, obturando la posibilidad de construir la demanda y obtener transformaciones.

En este sentido, considerar la educación sexual, tal como está planteada, construye una temática como problema, parcializando su alcance y escindiendo, en su concepción de lo adolescente, las conflictivas anteriormente mencionadas que lo atrapan y lo ponen en riesgo.

El considerar necesario -desde una política pública- que haya educación sexual en las escuelas lleva al supuesto de que, en este caso los adolescentes, carecen de ella y es la información lo que llenará un vacío educativo, tendiente a mejorar las conductas al respecto.

En este sentido es preventiva, con lo cual supone que los riesgos en ese campo, estarán cubiertos con lo que haga la escuela al respecto.

Se representa aquí a un joven que desde lo consciente y desde su credibilidad en su maestro, hará buen uso de los recursos de cuidado.

Se dirige a todos los adolescentes escolarizados, de manera tal que se igualan las necesidades y concepciones respecto de la sexualidad de todos aquellos que están dentro del sistema, excluyendo las particularidades y heterogeneidades aún dentro de un mismo grupo escolar.

Supone un adolescente sin criterios referentes a la sexualidad adulta, o al menos abstraído de ella, y a un adulto (docente) en condiciones de acompañarlo en ese tránsito, sin necesidad de poner en cuestión sus propias representaciones sobre los jóvenes de hoy, y aséptico respecto de su propia sexualidad y de su propia ideología o valores.

Focaliza la problemática en el joven (es a él a quien hay que instruir, es él el que puede sortear los riesgos), otorgándole una suerte de omnipotencia en el enfrentamiento con las variables culturales que lo someten a peligros cotidianos, en el sentido de que paralelamente, no hay leyes que regulen los efectos nocivos de los contenidos eróticos de tipo perversos de la televisión, ni los programas con formato para adultos en los que trabajan niños y adolescentes, ni la protección y garantías para embarazos tempranos, etc.

Otra apuesta fuerte de este programa, es la creencia de que un joven que pone en riesgo la vida (por contraer SIDA, por someterse a abortos clandestinos, prostitución etc.) lo hace por desconocimiento o intentos suicidas.

Desde la óptica de este trabajo, la sexualidad es parte de la constitución subjetiva y su cuidado responderá a posibilidad de reconocerse como sujeto deseado y valorado desde lo cultural, y desde el lugar social que se le asigne en el presente y con proyección a un futuro. Desde este punto de vista, el uso responsable de la sexualidad está más ligado a las conductas éticas que a la genitalidad en sí misma.

La información, como parte de ese cuidado, incidirá en los aspectos identitarios en tanto el debate gire alrededor de los aspectos contextuales del presente que ponen en riesgo al sujeto negándole, entre otras cosas, garantías no sólo de supervivencia física, sino y fundamentalmente de vida subjetiva.

Los riesgos que se corren respecto de la sexualidad, son síntoma y no causa, tanto como lo son las luchas callejeras con armas en mano, la droga, las sustancias tóxicas o los accidentes mortales.

En todo caso, como dice Machado Pais²⁴, hoy existe más inseguridad que riesgo, en el sentido de haberse vuelto la realidad impredecible, el pre-

²⁴ MACHADO PAIS, J., *op. cit.*

sente sobrevalorado y la sensualidad y espectacularidad de la imagen, imprescindibles para ser.

Un adolescente se pone en riesgo cuando la orfandad de enlaces sociales de protección y referencia, le niega la palabra y decide su destino.

La vida física está subvertida respecto de lo subjetivo en los humanos.

Entenderlo y tenerlo presente, obligaría a las políticas públicas y a todos como sociedad, a regular aquellos aspectos que inciden en la crianza, con lo cual estaría presente la utopía de no tener que “prevenir”.

Prevenir en este sentido, sería construir como problema y visibilizar los efectos de la cultura posmoderna presentes en el modo de enlace social, en las políticas públicas y en la economía de mercado como conversación entre generaciones.

Parcializar, fragmentar o escindir “lo sexual” como problema, del que además se las tendrá que arreglar el joven cuidándose aún del mismo adulto que le sugiere cuidado, es tal vez un motivo más para el descrédito que los chicos tienen respecto de la generación de la que dependen.

No se puede obviar, si de educación sexual se trata, poner en cuestión los modos actuales de goce y apropiación del cuerpo infantil, su comercio y exposición.

Entran en contradicción, el convertir en temática la educación sexual, con el contexto cultural en el que los jóvenes habitan, si no se entiende que la perversión tiene que ver con un modo de anulación de la subjetividad del Otro, en oposición a la relación intersubjetiva, y desde ese punto de vista, es una cuestión ética más que sexual.

Si la escuela habrá de hacerse cargo de este aspecto educativo, no pueden dejar de explicitarse las identidades, quienes son los unos y los otros que intervendrán desde lo intergeneracional en que habrán de dirimirse las cuestiones que definen cada generación. Parafraseando a Sklar, tendremos que asumir estar en “...una cultura autista con apariencia de falso altruismo”²⁵.

Forzando la idea de este autor diría que la educación sexual, así planteada, estaría tematizando al Otro, en el sentido de irrumpir con la temática sin preguntarse sobre el Otro dándole la palabra, escuchando su experiencia, y más aún, preguntándonos sobre el “nosotros” para entrar en conversación.

Una temática que es inherente al modo de establecer lazos sociales, amorosos, interpersonales y que, particularmente en la adolescencia, están destinados a la búsqueda del objeto exogámico, incluye necesariamente el discurso acerca del adulto. Cómo se lo ve, las críticas que le merece, los juicios a favor, etc; y a partir de allí, la diferenciación y proyección al futuro.

²⁵ SKLIAR, C., *op. cit.*, pág. 4.

Al ser la modalidad sexual una moral de época, las fuertes diferencias que marcaron las distintas generaciones, amerita asumir que las representaciones que los adultos tenemos de la misma, fue una experiencia que no se puede ni se debe homologar a la generación siguiente.

Es tal vez más pertinente dar la palabra en el marco de la explicitación respecto de una cultura que, si de goce se trata, de muchos modos los pone al borde de la muerte, prometiéndoles la intensidad de la vida.

Este goce puede ser de tipo sexual, alimenticio, mediático, etc., en la búsqueda de placer extremo en el cuerpo, no mediatizado por lo simbólico. Pero además, siempre implica un reclamo subjetivo.

No partir de la interpelación de estos aspectos culturales y sociales en una comunidad educativa, obstruye la posibilidad de procesar las presiones y condicionamientos a los que estamos expuestos tanto adultos como jóvenes.

Dar alternativas de inserción en proyectos a los que los más chicos no tienen acceso, no con mirada preventiva, sino desde la creencia genuina de que se los debemos, contribuiría en mucho a descansar en ellos para el diseño del futuro.

Además de las condiciones en las que los jóvenes desarrollan identidades, cuyas responsabilidades fueron expuestas anteriormente, en nuestra defensa (y utilizo la primera persona del plural para incluir a los muchos que, sin esperar rédito alguno seguimos pensando en las problemáticas juveniles), digo que tal vez sea ésta una consecuencia más de la carencia de miradas interdisciplinarias en las formaciones no sólo docentes, sino de las carreras de grado y posgrado de las Ciencias Humanas y Sociales, plausibles de ser articuladas con sentido.

Es difícil creer que un docente, un político, un psicoanalista, etc., tenga la representación de un adolescente exento de las influencias intergeneracionales, culturales, sociales y económicas. Sin embargo, a la hora de pensar intervenciones, se tiende a la reducción lineal y de modalidad conductista.

La historia reciente de la Argentina, entre la dictadura militar y las profundas crisis económicas que le siguieron (entre otros muchos factores), desbastaron de subjetividad al menos dos generaciones que necesitaron desesperadamente creer en la autoayuda, en el *tú puedes*, y en general, en que todo conflicto es individual y que por lo tanto su solución depende de la información y voluntad que se tenga para resolverlo.

Concluyo entonces pensando una vez más, que, de todos los aspectos que quedan invisibilizados a la hora de implementar abordajes e intervenciones en jóvenes en riesgo, el peor riesgo, es el de desubjetivarlo.

Bibliografía

- BLEICHMAR, S., *En los orígenes del sujeto psíquico, (del mito al origen)*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1986.
- BLEICHMAR, S., “La identidad sexual: entre la sexualidad, el sexo, el género”, en revista: *Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados*, N° 25, Buenos Aires, AEAPG, 1999.
- BLEICHMAR, S., “La identidad sexual: entre la sexualidad, el sexo y el género”, (en línea), <http://www.silvialeichmar.com/articulo6.htm>, (consulta 26 de abril de 2011).
- DE BLOC, V., “El adolescente y sus garajes”, ponencia en el Seminario del Doctorado en Educación, *Adolescentes y jóvenes, perspectivas y cruces*, Paraná, Entre Ríos, UNER, 2009.
- EFRON, R., “Arbitrariedades punitivas. Subjetividad de la esquina”, en FRIGERIO, G. y DIKER, G. (comps.), *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*, Buenos Aires, cem/Noveduc, 2003.
- FEIXA, C., *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*, Barcelona-España, Editorial Ariel, 1999.
- FREUD, S., *Tres Ensayos para una teoría sexual*, en O.C., Buenos Aires, Amorrortu Editores, vol.VII, 1978.
- FRIGERIO, G., “Educar: La oportunidad de deshacer profecías de fracaso”, en BIRGIN A., Antelo E., LAGUZZI G., STICOTTI D., compiladores, *Contra lo inexorable*, Buenos Aires, Libros del Zorzal Editorial, 2004.
- GIROUX, H., *La inocencia robada, juventud, multinacionales y política cultural*, Madrid, Ediciones Morata, 2003.
- HOPENHAYN, M., “La droga como gesto en juventudes desencajadas, experiencias en el cono sur”, en TOUZÉ G. (comp.) *Visiones y actores del debate: III y IV Conferencia Nacional sobre Políticas de Drogas*, Buenos Aires, UBA, Facultad de Ciencias Sociales e “Intercambios” (Asociación civil para el estudio y la atención de problemas relacionados con las drogas), 2006.
- KANTOR, D., *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*, Buenos Aires, Del Estante Editorial, 2008.
- KORINFELD, D., “Adolescentes y adultos: ¿una lucha de voluntades?”, en M. MINICELLI (comp.), *Infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje*, Buenos Aires, Noveduc Editorial, 2007.
- KORINFELD, D., “Psicopatologización de la infancia y la adolescencia”, en Valeria

- LLOBET, Paula FAINSOD, Aixa ALCÁNTARA y otros *Sexualidad, salud y derechos*, Colección Ensayos y Experiencias, N°57, Buenos Aires, Noveduc Editorial, 2005.
- LACAN, J., *El Seminario de Jacques Lacan-5- (Las Formaciones del Inconciente)*, Buenos Aires, Paidós, 1999.
- MACHADO PAIS, J., *Chollos, chapuzas, changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro*, Bogotá, Colombia, ANTHROPOS Editorial, 1998.
- MARGULIS, M., URRESTI, M., “La construcción social de la condición de juventud”, en CUBIDES, Humberto, *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Santafé de Bogotá, María Cristina Laverde Editora, Siglo del Hombre editores, Departamento de Investigaciones Universidad Central, 1998.
- MARTIN CRIADO, E., “*La construcción de los problemas juveniles*”, en revista *NOMADAS* N° 23, Bogotá, Colombia, Editada por el Inst. de Estudios Sociales Contemporáneos de la Universidad Central-Colombia, 2005.
- SIBILIA, P., *La intimidad como espectáculo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2008.
- SKLIAR, C., “*Accesibilidad e Inclusión: estar juntos*”, Ponencia en las IV Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica, sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. Paraná, Entre Ríos, 2007, [accesibilidadeinclusión/ blogspot.com](http://accesibilidadeinclusión.blogspot.com)
- SKLIAR, C., “*Identidades: la cuestión del Otro*”, Clase del Curso Virtual: “Infancias y Adolescencias. Interrogaciones sobre saberes y prácticas”, Buenos Aires, cem, Punto seguido Editorial, 2005.
- URRESTI, M., “*Jóvenes excluidos totales. El cuerpo propio como última frontera*”, [en línea] www.institutodelparana.com.ar/images/ponencia/urresti.doc , [consulta 10 de mayo de 2010]
- ZERBINO, M., “*Proposiciones para re-pensar las políticas hacia los Jóvenes y los niños: transformaciones y problemas.*” Síntesis de la última parte de lo trabajado en los encuentros de Buenos Aires y Córdoba, de la Diplomatura de Estudios Superiores de Universidad, DESU, París 8, y cem., “Jóvenes en dificultad. Enfoques interculturales y prácticas profesionales”, enviado por correo electrónico, 2009.
- ZERBINO, M., (S/F) “*Intervenciones en situaciones de alta complejidad*” www.gramaediciones.com.ar o www.porlainclusion.edu.ar/mat_educativo/zerbino.pdf

3. Enfoques interculturales y prácticas psicopedagógicas. Aportes, puntos de encuentro y desencuentro

Verónica Pizzi *

Presentación

El presente ensayo se propone analizar estudios teóricos referidos a la interculturalidad y vincular sus aportaciones en la educación formal en el nivel medio, desde el campo de intervención de la psicopedagogía.

Para dicho propósito, se identifican algunos aspectos del enfoque de la interculturalidad que pueden contribuir a la comprensión en el campo epistemológico de la psicopedagogía y sus prácticas con jóvenes en dificultad, en instituciones educativas.

La complejidad de la escuela hoy es centro de debate, preocupación y reflexión instalada en diversos ámbitos, incluyendo la opinión pública. La escuela, como otras instituciones, se encuentra en crisis, entendida ésta como proceso de cambio y de mutación. La escuela de la modernidad, caracterizada como monopolio de saber, de disciplinamiento, de control de ideas y de cuerpos, sufre un desencuentro con los jóvenes que hoy habitan sus aulas. Las cuestiones que movilizan e inquietan el pensar tienen que ver con los problemas que surgen en los intentos de “articular” cuestiones propias de la cultura juvenil y aquellas de la cultura escolar.

Resulta oportuno citar a Tenti Fanfani¹

* Psicopedagoga (ENVM) y Lic. en Psicopedagogía (UNRC). Ayudante de gabinete psicopedagógico en el departamento de Educación del ISBR, docente en nivel medio (CENMA) y superior (ENVM). Integrante del equipo interdisciplinario de salud y aprendizaje “El Almendro”.

¹ TENTI FANFANI, E., *Culturas Juveniles y Cultura Escolar*, documento presentado en el seminario “Escola jovem: Um novo olhar sobre o ensino médio”, organizado por el Ministerio de Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Coordenação Geral de Ensino Médio, Brasília, 7 al 9 de junio de 2000, 1ra versión, Buenos Aires, 2000.

Mientras que el programa escolar tiene todavía las huellas del momento fundacional (homogeneidad, sistematicidad, continuidad, coherencia, orden y secuencia únicos, etc.), las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables, etc. La experiencia escolar se convierte a menudo en una frontera donde se encuentran y enfrentan diversos universos culturales.

Esta oposición suele ser fuente de conflictos en las subjetividades de los adolescentes, en la integración en los grupos de pares y en la integración a las normas escolares. Los conflictos, resultados de estas distancias entre la cultura social, juvenil, escolar, generacional, son fenómenos muy frecuentes en las instituciones educativas y son objeto de intervención psicopedagógica.

Las diferentes realidades educativas sesgadas por los signos de la época, el desencuentro generacional entre docentes y alumnos, entre alumnos y las diferentes competencias comunicativas, entre otras cuestiones, imponen una revisión del campo epistemológico de la psicopedagogía y el cuestionamiento de los supuestos básicos de sus fundamentos y modos de intervención.

En consecuencia, surge un interrogante que recorre el ensayo: ¿el campo epistémico de la psicopedagogía podría ser enriquecido y/o transformado por los aportes de los estudios y/o prácticas de la interculturalidad? La amplitud de la pregunta conlleva a repreguntarse ¿permitirían estos aportes reflexionar sobre los modelos predominantes hegemónicos de intervención psicopedagógica con jóvenes en dificultad? ¿Los jóvenes en dificultad, son psicopatologizados por cuestiones culturales, intelectuales, familiares, etc.? O, ¿las diferencias culturales de jóvenes escolarizados son psicopatologizadas cuando no se responde a un patrón o modelo estandarizado, heredero de la escuela de la modernidad? ¿Qué supuestos y lógicas subyacen en las prácticas?

¿Podemos identificar algunas contribuciones del enfoque intercultural a la educación, y específicamente en el campo epistémico de la psicopedagogía? Para intentar dar respuestas a estos interrogantes, el ensayo se estructura en apartados. Un primer apartado, en el que se desarrolla una aproximación conceptual sobre enfoques interculturales, cultura, culturas juveniles, identidades.

Un segundo apartado, hace referencia al sistema educativo argentino, contextualizando la escuela secundaria actual, los retos de la masividad y obligatoriedad, y las dificultades que se presentan en los jóvenes escolarizados en relación a los modos de aprendizaje, modos de comunicación e interacción entre pares y docentes, situaciones de vulnerabilidad, pobreza y exclusión social que introduce o permite comprender las demandas psicopedagógicas institucionales que de ellas se derivan.

Un tercer apartado en el que se sitúa e historiza el surgimiento de la disciplina psicopedagógica, lo cual permite una revisión sobre los fundamentos epistemológicos que sostienen las intervenciones, desde las prácticas psicopedagógicas en las instituciones educativas en el nivel medio y las demandas emergentes para la intervención psicopedagógica con jóvenes en dificultad.

Un cuarto apartado, que a manera de conclusión propone reflexionar sobre las relaciones entre los enfoques interculturales y las prácticas psicopedagógicas con adolescentes y jóvenes en las instituciones educativas de nivel medio, con la intención que este ensayo constituya un aporte para el campo de la psicopedagogía. Sería éste un documento de trabajo para pensar la relación teoría-práctica que singulariza a esta profesión y los modos de instalar la reflexión crítica en los psicopedagogos de las instituciones escolares, con fines de desnaturalizar las prácticas que se sedimentan en el nivel de las demandas y de las urgencias.

Por ello interpretar, estudiar y reflexionar sobre el lugar de la psicopedagogía y los aportes de los estudios de la interculturalidad se torna necesario para revisar los modos de generar cambios que contribuyan a encuentros y modos posibles de habitar las instituciones educativas.

1. Los enfoques interculturales

Plasmar algunas ideas para la comprensión de los enfoques interculturales desde el interrogante sobre qué perspectiva se sostiene la comprensión de las culturas juveniles, las identidades y la constitución de subjetividad, resulta un trabajo que seguramente no se agotará en estas páginas.

En el recorrido teórico realizado para pensar y analizar sobre el tema en cuestión se advierte que es imposible comenzar a desarrollar ideas sobre la interculturalidad sin hacer referencia a lo que se entiende por cultura, a lo que se entiende por diversidad, diferencias culturales, identidad/es.

Sobre las conceptualizaciones de cultura -en distintas lecturas se señalan diferentes sentidos del término, y con ellas líneas de desarrollo que superan la intención de este escrito- solo se considera necesario o posible enunciar, en rasgos generales, dos grandes acepciones. La primera, entiende la cultura como legado o patrimonio de la humanidad; es decir, como las producciones humanas más valoradas; es una tensión teórica actual e importante la que plantea la hegemonía del modelo occidental con características etnocéntricas, homogeneizadoras, civilizadoras y normativas. La segunda acepción, desde perspectivas antropológicas, entiende a la cultura como la manifestación de las diferencias entre los grupos humanos, como las diferentes formas de hacer de las distintas sociedades; es decir que interpreta a la cultura como una pregunta por las semejanzas y las diferencias humanas.

Desde esta segunda acepción, al decir de Marí Itarte², se podría construir teóricamente la interculturalidad. Sobre esta concepción se debate y opone la idea de una única opción posible, con el riesgo de ser interpretada y reducida a la concepción de una sociedad multicultural. Conceptualizaciones que, por supuesto, tienen una historia de estudios y análisis.

En términos generales podría decirse que las teorías multiculturales se sitúan en la afirmación de la irreductibilidad de las diferencias del tipo culturalista. Es decir, que la realidad es diversa, plural, multicultural, pero no por ello intercultural.

Es así que la idea de interculturalidad adquiere otros significados. García Canclini analiza estas relaciones, considera que desde concepciones multiculturistas se acepta la diversidad de culturas, se señalan sus diferencias y se proponen políticas relativas de respeto; la “dificultad” es que estos modos de entender la diversidad cultural generalmente fortalecen la segregación. En cambio, en palabras del autor:

...interculturalidad remite a la confrontación y el entrelazamiento, a lo que sucede cuando los grupos entran en relaciones e intercambios. Ambos términos implican dos modos de producción de lo social: multiculturalidad supone aceptación de lo heterogéneo; interculturalidad implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos³.

Los autores antes mencionados interrogan al concepto de cultura, para sumar a la reflexión sobre cómo entender hoy la diversidad y las diferencias, desde la premisa de que la cultura es una encrucijada que las sociedades deben volver a definir e interpretar en plural. Prevalece la idea de que la complejidad desde la constatación es uno de los rasgos de la cultura; es decir, no han existido como entidades de fácil identificación. En textos de Marí Itarte: “La cultura es a la vez una palabra que sólo podemos abordar desde la complejidad, lo diverso, lo que muta y fluctúa constantemente, aquello que se deja mirar en un instante pero al precio de no poder comprenderlo más allá de él”.⁴ Como se expresara anteriormente, un concepto complejo, dinámico y con muchas aristas para definir.

Se torna necesario considerar en estas líneas teóricas –de no hacerlo resultarían incompletas– el pensamiento mestizo que hace referencia a un

² MARÍ ITARTE, R., *¿Culturas contra ciudadanía? Modelos inestables en educación*, Barcelona, Gedisa, 2007, cap. I.

³ GARCÍA CANCLINI, N., *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Barcelona, Gedisa, 2004, pág. 15.

⁴ MARÍ ITARTE, R., *op. cit.*, pág. 46.

pensamiento de la incertidumbre que puede surgir de un encuentro, es lo que arranca de la repetición de lo mismo. Se reconoce por un movimiento de tensión y vibración que se manifiesta a través de formas transitorias que se reorganizan de otro modo. Se presenta como opuesto a lo que fija y estabiliza. Su trama es de movimiento, de mutación, de vibración, de oscilación, que no son permanentes sino transitorias, que se organizan y reorganizan de otro modo. Otra característica importante a señalar es la oposición a todo lo que separe, en forma radical, pensamientos clasificatorios como aquello que, a fuerza de mezclar, se hace uniforme e indistinto.⁵ La claridad de los autores no se podría equiparar, por ello la extensión de la cita:

Un recorrido mestizo no es ni un trayecto ni una trayectoria. Es un recorrido nómada, no lineal, que no reduce efectos a causas. Es un recorrido que avanza girando, envolviendo, desarrollando, desplegando y, sobre todo, desplazando las literaturas, las músicas, las cocinas, las lenguas... de un espacio a otro. Lo cual significa que ese conjunto de conceptos no reúne principios que apunten a estabilizar el pensamiento imponiéndole un orden. Para captar ese movimiento de la diferencia y de la variación hasta en sus matices más ínfimos, resulta indiferente comenzar por tal concepto —percepción, afecto— o por tal otro. El pensamiento mestizo es un pensamiento del medio.⁶

En relación a los jóvenes y a la comprensión de las culturas juveniles, en correlación con lo que se viene formulando, se puede situar a la/s juventud/es como construcciones socioculturales. La antropología y la sociología han hecho algunos de los aportes más importantes en este tema, contribuyeron a la desmedicalización y desmitificación de la juventud, ubicándola en un contexto histórico y cultural.

Los estudios socioculturales hicieron un vasto aporte sobre las culturas juveniles; la diversidad de formas de expresión de lo juvenil resaltan, por un lado, la identidad o identidades juveniles como resultado de un proceso de construcción sociocultural; por el otro, las culturas juveniles como expresiones diversas de la población que se identifica a sí misma como joven.

Los aportes de Carles Feixa⁷ sobre el estudio de las culturas juveniles son relevantes; afirma el investigador que las culturas juveniles refieren a la ma-

⁵ LAPLANTINE, F., NOUSS, A., *Mestizajes, de Arcimboldo a zombi*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, prefacio, 2007, págs. 23 a 30.

⁶ Ibídem, pág. 28.

⁷ FEIXA, C., *De jóvenes, Bandas y tribus*. Antropología de la juventud, Barcelona, Ariel, 1999, cap. III.

nera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre o en espacios de intersección de la vida institucional.

Por lo expuesto, comprender a la/s juventud/es implica necesariamente estudiar los contextos culturales-interculturales en las que estas se despliegan.

2.1. Referencias sobre el sistema educativo argentino

“El Nivel Medio y los jóvenes en la escuela actual”

A continuación se presentan algunas reflexiones, que intentan definir los principales problemas que surgen en torno a las relaciones interculturales entre las prácticas escolares y las de jóvenes y adolescentes.

En las últimas décadas del siglo xx, la función social de la educación en pueblos como los de nuestra región latinoamericana fue puesta en cuestionamiento.

En Argentina, el crecimiento demográfico y la presión social por acceder a nuevos niveles educativos generó en las décadas de los años `70 y `80 una expansión poco equitativa de la educación secundaria. Inmediatamente se evidenciaron problemas de calidad e inadecuación del sistema educativo. El modelo institucional y pedagógico no permite dar respuesta a los nuevos desafíos económicos y sociales, al decir de Cecilia Braslavsky:

Las necesidades y demandas provienen de la existencia de nuevas tendencias de desarrollo, que hacen imperativo incrementar la productividad de las economías y la competitividad de las naciones, reactivar los procesos de cohesión social con criterios de equidad, y favorecer la apropiación de valores éticos y cívicos.⁸

La década de 1990 estuvo signada por discursos que allanaron el camino de reformas orientadas por el neoliberalismo que, en el campo educativo, sesgó a la calidad educativa en la reorganización del sistema educativo, en la gestión de las instituciones escolares, en la formación permanente de los docentes y en la evaluación en todos los niveles del sistema.

Esta situación da entrada a la necesidad de manejar nuevas competencias que permitan dar respuesta a una sociedad más compleja, competitiva y global. Surge así la necesidad (sustentada en la idea de que la educación es un

⁸ BRASLAVSKY, C., Revista Iberoamericana de Educación, N° 9, “*La Educación Secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos*”, Buenos Aires, 1995.

derecho de todas las personas) de extender la educación básica incorporando al primer ciclo del Nivel Medio en la franja de la educación obligatoria.

En este contexto en 1993 se sanciona en nuestro país la Ley Federal de Educación, extendiéndose la educación básica obligatoria de 7 a 10 años.⁹ Se organiza la Educación General Básica (EGB) en tres ciclos de 3 años de duración cada uno. El Tercer Ciclo de EGB o CBU (para la provincia de Córdoba) que comprende adolescentes (12 a 14 años) busca generar una propuesta superadora, que se diferencie de los niveles pre-existentes, según los propósitos difundidos en los tiempos de la reforma educativa.

En el año 2003, a casi una década de la implementación del CBU, el CIPPEC¹⁰ realizó una investigación sobre la educación de Córdoba señalando que el porcentaje de abandono interanual, de repitencia y sobre edad es mayor a la media nacional.

En este sentido, la atención a los nuevos desafíos de la educación actual implica resolver viejos problemas, entre los que pueden mencionarse la deserción, el desgranamiento, la repetición, los escasos y/o mal aprovechados recursos. Al mismo tiempo, se busca dar respuestas a nuevas cuestiones como son el estilo y modos de funcionamiento, tanto en el interior de las instituciones como en el contexto macro institucional, que se presentan con rigidez al enfrentar los cambios ocurridos en las prácticas sociales y personales. Esto dificulta la garantía de una educación conforme a los objetivos de transformación educativa.

La crisis del tradicional modelo de educación selectivo y clasificatorio, mencionado al comienzo de este apartado, se intensifica con la universalización del nivel medio, suceso que se lleva a cabo en décadas anteriores en países europeos.

En estos países, en las décadas del 50 al 70, se universaliza el ciclo inferior con el objeto de extender la obligatoriedad, aumentar la cobertura y generar la igualdad de oportunidades. En las décadas del 80 y 90 surge el ciclo superior de educación, donde se considera al nivel secundario como básico para todos, preocupando la calidad y eficiencia académica, a la vez que se precisa la igualdad de oportunidades en términos de equidad.

⁹ “La estructura del sistema educativo que será implementada en forma gradual y progresiva, estará integrada por: a) Educación Inicial, constituido por el Jardín de infantes para niños/as de 3 a 5 años de edad, siendo obligatorio el último año; b) Educación General Básica, obligatoria de 9 años de duración a partir de los 6 años de edad, entendida como unidad pedagógica integral y organizada en ciclos (Ley Federal de Educación N° 24.195, Título III, Cap. I, art. 10, incisos A y B).

¹⁰ Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) Buenos Aires, 2003.

En la mayoría de los países de América Latina, entre ellos Argentina, en la década del 90 surge el replanteo de la educación media, aparece la inquietud de universalizar la educación secundaria, ante la necesidad de manejar nuevas competencias para dar respuesta a las problemáticas planteadas en el mundo actual, preparándose para un mercado laboral cada día más competitivo. Esto supone cambios de tipo estructurales de la educación, hasta entonces caracterizada por la selectividad del ingreso, fuertemente marcada por una tradición normalizadora y disciplinadora. Las ideologías imperantes centraron la preocupación en homogeneizar culturalmente a la población y en una escuela para pocos. Los profesionales de la educación (docentes, psicopedagogos) no quedan exentos de estos mandatos. Así como los discursos y prácticas docentes se constituyeron a partir de una tradición normalizadora, eficientista, con una fuerte carga cívica-cultural, también es posible distinguir dentro del campo psicopedagógico una consonancia con estas ideologías. Razón por lo cual, se desarrolla un apartado al respecto donde se abordan hitos en la historia de la psicopedagogía.

Un indicador de esa intención de cambio –para transformarse en una escuela común, abierta, con el propósito de que todos los adolescentes desarrollen competencias básicas, más allá de su proyecto futuro–, como se expresó anteriormente, es la sanción en nuestro país, de la Ley Federal de Educación en 1993 y la adopción de diferentes planes de reforma del sistema educativo que afectan directamente al nivel medio. En el año 2006 se sanciona la Ley Nacional de Educación; entre los cambios en el sistema educativo propone la extensión de la obligatoriedad al último año del Ciclo Orientado y con ello desafíos de inclusión y permanencia en el sistema educativo.

Actualmente, los centros educativos se ven obligados a revisar su estilo de funcionamiento; el eje de ese análisis tiene que ver con la consolidación de la autonomía institucional, promoviendo el trabajo en equipo, el emprendimiento y la dinámica de los diferentes actores institucionales, dejando de repetir rutinas, de asistir a la escuela a cumplir con horas aisladas y dedicando más tiempo a pensar y planificar, integrándose a la comunidad en la que está inserta, en los sectores de producción y trabajo.

2.2. Algunas consideraciones sobre adolescentes y jóvenes escolarizados

Las circunstancias por las que los jóvenes escolarizados están en dificultad, tienen relación con una multiplicidad de cuestiones que se intentan expresar a continuación. Entre ellas se consideran los cambios en las identidades y culturas adolescentes, cambios en la morfología social; y en contraposición, la rigidez del sistema educativo y los cambios “poco” sustantivos

que en la historia de la educación se han suscitado.¹¹ Nos preguntamos entonces, ¿qué sucede con los nuevos modos de constitución de la subjetividad y las propuestas pedagógicas?

Como se relató en el apartado anterior, hacia fines del siglo xx se produce una profunda transformación social: el movimiento postmoderno. Se caracteriza por el exacerbado individualismo en las personas, que implica la pérdida de ideales históricamente instalados, un excesivo consumismo que incentiva la cultura de vivir el momento y de satisfacción inmediata.

El aspecto central de ese cambio fue la revolución científica tecnológica que impactó en especial en los jóvenes desde diferentes ámbitos, y fueron perfilando ciertas características propias de la cultura juvenil.

Entre otros cambios se puede destacar que en el ámbito familiar, la autoridad paterna es compartida por la mujer. Ya no es el padre el jefe, el único que provee los medios de ingreso para sostener a su familia. Al compartirse el rol, se debilita la autoridad paterna y comienzan las negociaciones, alianzas y acuerdos entre las figuras parentales. En relación con el ámbito laboral, el trabajo estable y protegido se debilita transformándose en transitorio. Como resultado de estos cambios, en el mercado de trabajo el paso de la educación al empleo deja de ser lineal, lo que afecta la independencia de los jóvenes y la posibilidad de asumir compromisos por parte de ellos.

En estas nuevas conformaciones sociales, orientadas hoy por la denominada “sociedad de consumo”, el niño también deja de ser el hombre o mujer del mañana para ser sujeto de hoy, capaz de tomar decisiones como consumidores. La sociedad ubica a niños y jóvenes como sujetos de derecho y especialmente a los jóvenes como sujetos de consumo (el ámbito de la industria musical hizo mucho al respecto).

No obstante, el conocimiento producido en torno a las culturas juveniles, siguiendo las producciones de Reguillo Cruz¹², destaca dos momentos o tipos de conocimientos: el primero, descriptivo (primera mitad de década de los ochenta, preocupación más focalizada en definir y calificar que en entender) y el segundo, interpretativo (segunda mitad de los ochenta y noventa, discurso comprensivo, constructivista, relacional, perspectivas interpretativas y hermenéuticas), jóvenes pensados como agentes sociales.

En términos generales, desde el posicionamiento de Reguillo Cruz, se visualizan las contradicciones en el modo de pensar a la juventud, se ad-

¹¹ Se remite a los trabajos de DIKER, G. “Los sentidos del cambio en educación”, en FRIGERIO, G. y DIKER, G. (comps.), *Educación: ese acto político*, Buenos Aires, Del Estante, 2005. DIKER, G., *Entre la ciencia ficción y la política. Variaciones sobre la desaparición de lo escolar*, en *Educación: saberes alterados*, Del Estante, Buenos Aires, 2010.

¹² REGUILLO CRUZ, R., *Emergencia de Culturas Juveniles, Estrategias del Desencanto*, Buenos Aires, Grupo Editorial Norma, 2000, cap. 1.

vierte que las instituciones piensan a la juventud como una categoría de tránsito, valorando lo que vendrá; en cambio, los jóvenes están anclados en el presente y el mercado lo ha interpretado.

La construcción cultural de la categoría “joven”, al igual que otras “calificaciones” sociales se encuentra en fase de aguda recomposición, vivimos en una época de aceleración de los procesos, lo que provoca una crisis en los sistemas para pensar y nombrar el mundo.¹³

Desde el ámbito escolar las actuales culturas juveniles, estimuladas por los medios de comunicación, (inmersos en el lenguaje de la imagen), entran en contradicción con la cultura escolar tradicional, basada en la enseñanza sistemática y secuencial¹⁴ a partir del lenguaje del texto escrito, derivando en fracaso y deserción como síntomas más manifiestos.

Acompañando a estos cambios en los jóvenes, en las culturas juveniles, el número de alumnos que asiste a la escuela es mayor¹⁵; pertenecen a todas las clases sociales con las características que le son propias por pertenecer a un nivel sociocultural y económico en particular. La escuela se convierte en un espacio de encuentro de diferentes tipos de culturas; sin embargo, por lo analizado hasta aquí, dista de ser un espacio intercultural.

Todas estas transformaciones en la demografía, la morfología y la cultura de las nuevas generaciones pone en crisis la oferta tradicional de educación escolar (...) Todo pareciera indicar que aquellos que “llegan tarde” a la escuela (los adolescentes y jóvenes excluidos) ingresan a una institución ajena, y que por lo tanto no cumple ninguna función para sus proyectos vitales.¹⁶

A criterio de Emilio Tenti Fanfani, son tres los principales problemas en la escolarización masiva de jóvenes y adolescentes. El primero de ellos es la identidad y cultura de los adolescentes, en este escrito se parte de la concepción de interpretar a la adolescencia y la juventud como construcciones sociales, clases de edad¹⁷ como se ha señalado anteriormente; esta etapa tiene

¹³ REGUILLO CRUZ, R., *op. cit.*, pág. 29.

¹⁴ Para una discusión que profundice sobre la cronología del aprendizaje se considera el escrito de TERIGI, F., “El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía”, en FRIGERIO, G.; DIKER, G. (comps.) *Educación: Saberes Alterados*. Buenos Aires, Del estante editorial, 2010.

¹⁵ Según los datos del CEPAL la tasa neta de escolaridad aumenta sostenidamente.

¹⁶ TENTI FANFANI, E., *op. cit.*, pág. 29.

¹⁷ Sobre este concepto se puede profundizar en MARTÍN CRIADO, E., 2005, pág. 88:

características particulares, que encuentran dificultades para transitar en la escuela de Nivel Medio. El segundo problema a tener en cuenta, que puede influir en la actual crisis de la escuela, es el nuevo equilibrio de poder entre las generaciones. Los niños y jóvenes no tienen solo deberes y obligaciones, sino también derechos y garantías a tener en cuenta a la hora de organizar normas de convivencia, sancionar, permitir la participación en la toma de decisiones.

La autoridad pedagógica sigue siendo necesaria, pero los adultos deben repensar y reconstruir cotidianamente el modo en que esa autoridad sea legítima para los jóvenes.

El último problema que atraviesa la escuela es la necesidad de que los alumnos reconozcan el sentido de la experiencia escolar. Esto se dificulta, aún más, en las clases sociales más carenciadas; cuando el presente es incierto no se piensa en el futuro, por tanto es más difícil encontrarle sentido a la escuela como modo de ascenso social a posteriori. Por el contrario, en la clase social media el esfuerzo de estudiar se piensa como recompensa al final, lo que se manifestará en mejor rendimiento escolar y mejor comportamiento. Una imagen con la que se puede relacionar la cuestión enunciada anteriormente y la ilustra es la comparación, que hacen algunos autores, de la educación (como un ascensor en otras épocas y hoy con un paracaídas).

Estas primeras cuestiones introductorias hacen oportuno y necesario seguir revisando, reflexionando y analizando la literatura especializada en el conocimiento producido en relación a los jóvenes, a las instituciones educativas, las tradiciones psicopedagógicas y las perspectivas culturales e interculturales.

3.1. Referencias sobre la construcción del campo disciplinar de la psicopedagogía

Considerando lo expuesto anteriormente, se podría pensar a la interculturalidad como la interacción, negociación e intercambio entre culturas. Se considera necesario e importante en este trabajo adoptar un enfoque intercultural en educación, y se interpela el lugar que puede ocupar la psicopedagogía en la adopción de esta perspectiva.

En la dimensión de la escuela como lugar de existencia, se hallan destacadas producciones en nuestro país, con relatos de abordajes clínicos en

“son divisiones que operan con base en una edad definida socialmente: infancia, juventud, vejez... Estas divisiones actúan como preformativos: cada una de ellas supone una forma de pensamiento y comportamiento socialmente definida y los sujetos tienden a adecuarse a la definición social de la categoría. Estas clases de edad varían históricamente...”

prácticas psicológicas, sociológicas y pedagógicas.¹⁸ La perspectiva antropológica ha estado, generalmente, entramada en los trabajos enunciados.

Sobre las relaciones a abordar en este escrito (interculturalidad, psicopedagogía), no hemos encontrado publicaciones o informes de investigación para construir el cuerpo de antecedentes de la temática abordada en este ensayo, por ello lo interesante, pero también comprometido y desafiante, es intentar hacer algunas relaciones entre la psicopedagogía y la interculturalidad.

Las perspectivas psicopedagógicas reconocen como primera inscripción a las teorías psicológicas, en tanto que el escenario de sus prácticas, las escuelas y su objeto de estudios el sujeto en situación de aprendizaje, le atraviesan otras tradiciones epistemológicas y teóricas con procedencia filosófica y sociológica.

Por lo tanto, cuando se abordan hitos en la historia de la Psicopedagogía, no es posible dejar de inscribirlos en modelos de otras ciencias que se reagrupan en, por lo menos, tres grandes cuerpos teóricos: el positivista, el humanista y el crítico, este último abre las puertas a la teoría social del siglo XXI al paradigma de la complejidad y sus enfoques relacional y transdisciplinar.¹⁹ Todos con consistencia para pensar el aprendizaje y la función social de la escuela en el proceso histórico.

Con Sara Paín²⁰ es posible identificar los cambios en el abordaje psicopedagógico. La especialista señala que la psicopedagogía clínica se inicia en la década de 1960 como una psicopedagogía de los síntomas de los problemas de aprendizaje, y más precisamente del fracaso escolar individual. Los psicopedagogos obedecen a las demandas sociales tratando individualmente el síntoma, pensándolo como una inadaptación personal. Desde esta consideración, el síntoma debía entonces ser diagnosticado estableciendo las dificultades orgánicas y/o cognitivas que impiden el desarrollo correcto de la capacidad de aprender.

¹⁸ Se sugiere los trabajos de Inés Dussel, Marcelo Carusso, Silvia Dutzchazky, Emilio Tenti Fanfani, Graciela Frigerio.

¹⁹ No es posible en este trabajo recuperar la producción académica de más de un siglo pero se refiere a los aportes para el sistema educativo de teóricos sociales funcionalistas y estructural funcionalistas como Durkheim, T. Parsons, Merton; interaccionistas y humanistas como Garfinkel con sus aportes en la Etnometodología; Bourdieu para explicar las relaciones de poder y los posicionamientos de clases en la determinación de desigualdad de oportunidades sociales y escolares; los filósofos E. Morin e I. Wallerstein para abordar la complejidad en lo singularidad y universal, valioso para procesos críticos de orientación psicopedagógica.

²⁰ PAÍN, S., *La psicopedagogía en la actualidad*, Documento de trabajo elaborado para el seminario dictado en el marco del programa de Posgrado en Clínica del Aprender, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, 2000.

En las siguientes décadas, el sujeto es menos comprometido con su resultado escolar. El fracaso es transferido a las instituciones encargadas de cuidar el desarrollo de las capacidades del sujeto. La psicopedagogía comienza a acercarse a las instituciones, desde un abordaje que convoca a padres y maestros. Aparece como necesario cambiar los métodos y sobre todo las actitudes pedagógicas, teniendo en cuenta aspectos sociológicos y etnológicos de los grupos humanos.

En líneas generales, puede señalarse que las intervenciones centradas en lo individual dieron lugar a las grupales, y a estas sucedieron los abordajes institucionales. Puede decirse entonces que se producen algunas transformaciones, pasando de la asistencia a la prevención, sobre perspectiva de un posible cambio. En estos nuevos contextos se construye la intervención psicopedagógica. Como desafío, la psicopedagogía debe darse otros objetivos; entre ellos ubicar su reflexión en el terreno de la educación como institución social, donde las opciones pedagógicas, métodos y contenidos son decididos.

Al respecto, Alcira Orsini escribe: “cada intervención se va construyendo como un artesanal proceso de gestión, que exige poner palabras a lo inédito, tomar decisiones, oír voces de actores que antes hubiesen resultado irrelevantes”.²¹

A continuación, atendiendo al desarrollo de los cambios ocurridos en el abordaje psicopedagógico, se enunciarán las características de dos enfoques o modelos, considerados como marcos teóricos de referencia, predominantes en la intervención psicopedagógica. No obstante, es importante señalar que esta diferenciación es teórica, ya que en la práctica y en el debate actual se entrecruzan, superponen y se confunden en los modos de intervenir; por ello, a continuación de esta breve descripción, se consideraran algunas cuestiones que se plantean en los debates actuales sobre las intervenciones “psi”.

²¹ ORSINI, A., “La escuela del 2000. Aportes desde la orientación educativa escolar”, en *Discursos y prácticas en orientación educativa. Los equipos técnicos en la escuela incertidumbre y praxis institucional*, Colección ensayos y experiencias, Buenos Aires, Noveduc, 2003, pág. 27.

*Enfoque asistencial o clínico*²²

Desde este enfoque, siguiendo a Isabel Solé²³, el objeto de intervención es el sujeto concebido desde las dificultades que padece; si bien las dificultades se manifiestan y atienden en el ámbito escolar, el mismo no es considerado como factor constituyente de las problemáticas, ya que éstas son abordadas desde la individualidad del sujeto, al margen del contexto escolar.

El campo disciplinar, necesario como referencia teórica para la intervención se encuentra vinculada a la psicología del desarrollo, a las teorías de la personalidad, se diagnóstico de las diferencias individuales y a la psicoterapia.

Enfoque educacional

El objeto de intervención, desde un enfoque educacional preventivo o institucional, son los procesos de enseñanza y aprendizaje y los diversos agentes educativos involucrados (alumnos, docentes, directivos, padres). Desde este posicionamiento el objetivo es promover la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando a los diferentes actores y situaciones socioeducativas involucradas en este proceso.

En esta última modalidad de intervención la psicopedagogía asume un rol que, tomando las producciones de Sara Pain, radica en estimular una adecuada graduación de las exigencias, la contención para aprender, el respeto por las modalidades de aprendizajes (intereses, ritmos, estilos, etc.), entre otras. Al respecto Sara Pain escribe:

“Para que tales modalidades sean eficaces, el contenido y la práctica de la enseñanza tiene que ser transparente, racional, ligada por una parte a las posibilidades de los chicos, por otra a la construcción social del conocimiento y a su historia. El aprendizaje es un proceso continuo que va de la creencia y el error, pasando por la ignorancia y la duda, a encontrar conocimientos más lógicos y co-

²² En el presente trabajo no se consideran sinónimos a los términos asistencial y clínico, como sí lo hace la autora Isabel Solé. Se adhiere en cuanto al concepto de clínico a los aportes de Alicia Fernández y M. Müller entre otros, quienes refieren a la psicopedagogía clínica relacionada al método clínico. Este trasciende la consideración del sujeto con trastornos psicopatológicos. El campo clínico incluye intervenciones psicopedagógicas individuales, grupales e institucionales.

²³ SOLÉ, I., *Orientación educativa e Intervención psicopedagógica*, Housovi, Buenos Aires, 1998.

herentes que den respuestas a preguntas cada vez más complejas y abarcativas...”²⁴

3.2. El psicopedagogo en orientación educativa

No obstante que los discursos suelen ser distantes de las prácticas y que los sucesivos paradigmas no anulan necesariamente a los precedentes, se advierte que las estrategias de intervención que se despliegan en la actualidad se inscriben en el marco de nuevos abordajes. Estos referencian teóricamente a la práctica de la psicopedagogía en el enfoque educacional desde la perspectiva de la orientación educativa; esta perspectiva prevalece actualmente como eje de la intervención psicopedagógica en la escuela.

Diferentes autores reseñan sobre la intervención psicopedagógica en procesos de orientación educativa.

En cuanto a la orientación educativa, Daniel Korinfeld considera que existen prácticas que abordan un amplio espectro de problemáticas, que atraviesan dimensiones pedagógicas, sociales y subjetivas, inherentes al dispositivo escolar. Las dificultades en el proceso de enseñanza de los alumnos, el fracaso escolar, conflictos en la convivencia escolar, problemáticas institucionales y comunitarias, desarrollo de acciones de prevención y promoción de la salud son objeto de una intervención especializada, que según el autor adquieren nombres diferentes: psicopedagogía, o psicología educativa, educacional o escolar. Este conjunto de prácticas refieren a la orientación escolar. En palabras del autor:

“El término orientación educativa-escolar ha designado este conjunto de prácticas, una definición extensa de este término incluiría al conjunto de discursos y prácticas que colaboran, prestando apoyo técnico-profesional específico en el desarrollo de las funciones de las instituciones escolares.”²⁵

En relación con esta temática, Muller²⁶ coincide en la responsabilidad compartida de todos los actores institucionales, señalando para la intervención psicopedagógica los siguientes aspectos o funciones:

- Promover y coordinar la orientación escolar en los centros atendiendo a las dimensiones pedagógica, familiar y social, colaborando en la organización de actividades de orientación escolar para los alumnos.

²⁴ PAIN, S., *op. cit.*, pág. 31.

²⁵ KORINFELD, D., “Psicopatologización de la infancia y la adolescencia”, en *Sexualidad, salud y derechos*, Colección Ensayos y Experiencias, N° 57, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2005, pág. 6.

²⁶ MÜLLER, M., *Docentes Tutores*, Buenos Aires, Bonum, 5ta ed., 2005.

- Efectuar evaluación psicopedagógica a los alumnos con NEE con la colaboración del profesor tutor y el profesor de apoyo, para la posterior elaboración de adecuaciones curriculares individualizadas; entre otras.

Las demandas que atiende el psicopedagogo recubren un amplio espectro que se configura en la práctica institucional, sin perder el objetivo que orienta la intervención dentro de la perspectiva de la orientación escolar.

Resulta apropiado considerar también la producción de la doctora Silvia Baeza, quien sostiene la acción orientadora de la psicopedagogía, pero lo hace cuestionando el lugar del “experto” del paradigma de la racionalidad instrumental y promueve el trabajo interdisciplinario y transdisciplinario en las problemáticas del aprendizaje, ligando la temática de la prevención a la formación de formadores. Esto implica acompañar la formación y acción de docentes para lograr especialistas, en procesos de aprendizaje. Silvia Baeza considera que el modelo explicativo de la causalidad lineal también hoy se ha vuelto insuficiente para explicar la conducta de los sistemas y procesos complejos y que:

Hoy si de algo estamos seguros es que conocimiento, educación, aprendizaje, nuestros “objetos de estudio” privilegiados, se juegan en un mundo en mutación, muy alejados de la simplicidad, lejos de las certezas, de las verdades absolutas y obviamente sin posibilidad de explicaciones lineales (...) Son los modelos holistas, más cercanos a la idea de holograma, que ayudan hoy a mirar y entender la realidad en la que estamos inmersos. Estos consideran en su proceso de análisis, sistemas inclusivos cada vez más grandes, los ecosistemas, que observa un observador, que a su vez está inmerso e influye, en el mismo sistema que observa (...).²⁷

Ese enfoque expone la complejidad, que implica multiplicidad de acciones, de interacciones y retroacciones, en la que se instala hoy el proceso de conocimiento y por ende la educación y el aprendizaje. Sostiene que la psicopedagogía, una disciplina interdisciplinaria desde sus orígenes, se ve enfrentada con el desafío de intercambio y cooperación con otras áreas, otras disciplinas y otros modelos. Baeza expresa que la fragmentación del pensamiento disyuntivo es superada por un pensamiento conjuntivo, que une ideas y conceptos. La obliga a un trabajo en red que se constituye en espacios de reflexión y acción.

²⁷ BAEZA, S., *Modelo para armar*, Conferencia de cierre de las Primeras Jornadas de Actualización en Psicopedagogía. Colegio de Psicopedagogos. Paraná, Entre Ríos, 2003. Dirección URL: <http://www.salvador.edu.ar>. (Consulta: 22 de septiembre de 2003).

3.3. Notas sobre prácticas hegemónicas de la psicopedagogía en la orientación escolar, algunas consideraciones sobre la operación de psicopatologización en la educación

Conviven con los aportes teóricos anteriormente realizados –reflexiones teóricas de envergadura en el campo epistémico de la psicopedagógica– cuestiones de debates públicos, ofertas de capacitación y/o formación para profesionales de la salud y de la educación. Con esto se hace referencia a lo que algunos autores han denominado “psicopatologización de la educación”. Se puede considerar como un ejemplo sobre el que se escuchó, leyó y confundió en los medios de comunicación, el tan nombrado y discutido Síndrome de Déficit Atencional con Hiperactividad.

Las discusiones sobre este tema son espinosas, y las producciones teóricas importantes y diversas en este escrito se consideran principalmente los aportes teóricos de Daniel Korinfeld y Silvia Bleichmar.

Daniel Korinfeld²⁸ señala que en la actualidad las formas más frecuentes de patologizar a niños y adolescentes escolarizados tiene que ver con las marcas del modelo médico. A través de la prevención de lo que suponga una “inadaptación escolar” es diagnosticado como carencias, disfunción individual y remiten como modos de tratamiento a técnicas médico-psicológicas, y/o médico-químicas.

En relación a lo que se entiende como patologizante, los autores destacan a las estrategias e intervenciones que posicionan en un lugar de enfermo/a, anormal, desviante, en este caso a los alumnos. El paradigma de discurso médico es el que predomina en la lógica de análisis. Se le atribuyen un origen de orden médico-psicológico a ciertos comportamientos. En palabras del Korinfeld:

...patologización es una crítica a una modalidad de saber sobre las afecciones, enfermedades y padecimientos –una modalidad de saber y por tanto un ejercicio de poder. Es un modo de recorte en lo que es sufrimiento psíquico y social con importantes consecuencias políticas²⁹.

Algunas consecuencias de esta operación tienen relación, por un lado con un encubrimiento e invisibilización de determinada trama social-institucional de la que el sujeto es objeto, y por otro lado, la atribución de causalidad patológica, como se expresara anteriormente, el acto de nominación otorga identidad de enfermo que desubjetiviza y pasiviza a los sujetos.

²⁸ KORINFELD, D., *op. cit.*, 2005.

²⁹ *Ibidem*, pág. 94.

Los aportes anteriormente mencionados invitan a pensar en una construcción compartida. Se enfatiza en diferentes escritos, anteriormente citados, la necesaria articulación en las escuelas de la interdisciplinariedad y en perspectivas que trasciendan los enfoques tradicionales hegemónicos de los profesionales de la educación y la salud.

4. Contribuciones del enfoque intercultural a la educación, vinculaciones con las prácticas psicopedagógicas institucionales

Las ideas que a continuación se expresan tienen el sentido de ser entendidas solo como reflexiones, que son posibles por la lectura y aporte al tema de diversos autores, con esto se quiere señalar la incompletud de las mismas; como el título expresa serán aportes en el que podamos los psicopedagogos sentar nuevas bases que ayuden a pensar en los desafíos de la profesión, con la premisa de no aceptar razonamientos simplistas ni verdades dogmáticas.

En la literatura sobre el tema, se observa que hay diferentes acepciones del término y con él diferentes modos de pensar los “principios” que rigen la interpretación sobre la educación intercultural.

Una de las líneas de estudio propone estrategias que reducen el abordaje en la escuela a actividades puntuales o estrategias generales que también se usan en las perspectivas de atención a la diversidad, como por ejemplo: agrupamientos flexibles y variados para fomentar la cooperación social, distintas metodologías de enseñanza para dar respuesta a diversos estilos de aprendizaje, incentivar el conocimiento de las costumbres, creencias y valores de los alumnos y aprovecharlos como recursos didácticos, elaborar un curriculum intercultural en el que se vean identificados los grupos que integran una clase, etc. En la realidad son nombradas como interculturales pero tienen características de las perspectivas multiculturales.

Otra perspectiva también reduccionista de la educación intercultural está muy asociada en nuestra región a las cuestiones de educación intercultural bilingüe de los pueblos indígenas; ejemplo de ello, el capítulo XI de la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

La producción teórica, que se considera un verdadero aporte para pensar y enriquecer las prácticas psicopedagógicas en las instituciones educativas, tiene que ver con entender a la interculturalidad como una construcción e intercambios que no son posibles anticipar, cada persona es portadora de cultura y que esta no se limita a la categorización social, sino a lo que somos en relación con otras personas, en palabras de Raúl Díaz:

La interculturalidad como propuesta desde el punto de vista del trabajo concreto de un aula, en una escuela es una construcción

que no se sabe de antemano como es; es un imaginario... no puede ser nunca una propuesta unidireccional de trabajo porque para que haya interculturalidad tiene que haber dos que estén funcionando; por el sencillo hecho de que es “entre” culturas.³⁰

En contraposición a lo planteado en el inicio de este apartado en el que se reduce la propuesta a una acción puntual, la educación intercultural se trata de una manera de entender a la educación, que afecta a todas las dimensiones educativas, no solo al curriculum. Una particular interpretación de la diversidad³¹.

Se proponen miradas desde la multiplicidad y complejidad de los fenómenos. Supera lógicas reduccionistas. Una cuestión analizada recurrentemente remite a que mientras existan relaciones binarias no será posible hablar de interculturalidad. Esta perspectiva invita a pensar las relaciones entre las culturas; ¿se puede pensar en términos interculturales cuando se cree que una cultura domina, absorbe a otras?

El aporte también está ligado a deconstruir estas representaciones que atraviesan y condicionan los modos de interpretar los diferentes fenómenos de la realidad, llámese “problemas”, “realidades”, etc., se trata de trascender el pensamiento clasificatorio. Teniendo en cuenta la complejidad del siglo XXI, ningún fenómeno se puede entender desde una sola disciplina, la complejidad requiere complementariedad, interacción e hibridación entre disciplinas.

En distintos momentos del escrito se hace referencia a la complejidad, a entender los modos de intervenir en psicopedagogía considerando lo complejo de los hechos, fenómenos, etc. Por ello, es necesario remitir a la etimología de esta expresión, ya que hay una tendencia a confundir complejo con difícil, dificultoso, complicado, enredado, embrollado y sigue la lista de sinónimos, pero aquí toma otra acepción el término, más ligado a la etimología de la palabra que deviene del latín *Complexus*, lo que está tejido junto. En este sentido se interpreta a la interculturalidad. Aunque tal vez resulte ya una obviedad, los hechos tiene que ser entendidos en contextos, dentro de globalidades y multidimensional.

Desde estas concepciones, sin lugar a dudas se presenta como un desafío para el psicopedagogo acceder a nuevas estrategias que estimulen, desarro-

³⁰ DÍAZ, R., *La Interculturalidad en debate. Apropiações teóricas y políticas para una educación desafiante*, Universidad Nacional del Comahue. Dirección URL: <http://www.aulaintercultural.org/> (consulta 26 de marzo de 2010).

³¹ Las producciones teóricas de Carlos Skliar presentan importantes desarrollos teóricos al respecto.

llen, potencien las condiciones para que se instale la salud, el aprendizaje y la posibilidad.

La premisa en cuanto al accionar del psicopedagogo en el contexto institucional es crear las estrategias de intervención con los docentes y alumnos, que se inscriben principalmente en el plano de lo grupal.

Desde estas aportaciones, el psicopedagogo es el profesional que se implica para trabajar, con una cultura escolar, con las múltiples concepciones de educación, enseñanza, aprendizaje que circulan en las teorías implícitas de docentes y alumnos, con las estrategias docentes e institucionales, entre otras.

Psicopedagogos y docentes ven regulada su actividad por condicionamientos que tienen que ver con su propia biografía escolar, prácticas profesionales y por mandatos y prescripciones de las reformas. En este cruce de la cultura institucional se configuran posibles intervenciones para los psicopedagogos, el “encuentro” con los docentes en las instituciones. Encuentro que podría construirse en torno a la reflexión que implica trabajar sobre modos y estilos de enseñanza, de presentar y mostrar el conocimiento, modalidad vincular con alumnos, colegas, etc. El lugar que se construye puede orientar al desarrollo de una conciencia reflexiva, discursiva y práctica³². Por lo expuesto hasta aquí, en la actualidad el enfoque unilateral, individualista desde las concepciones teóricas ha sido superado. Desde la perspectiva intercultural, abordar las situaciones críticas por las que acontecen las personas, grupos, familias, instituciones y comunidad adquieren otra modalidad, tiene otros objetivos e intenciones, “no basta poner el enemigo afuera, detectar o diagnosticar ‘al culpable’, asume un compromiso ‘de’ todos y ‘entre’ todos”.³³

Una relación a subrayar entre las intervenciones psicopedagógicas y los enfoques interculturales tiene que ver con destacar y superar enfoques reduccionistas, adaptativos, psicopatologizantes para dirigir las intervenciones a la comunidad educativa en general, no solo atender a grupos específicos, aportar desde reflexiones de las prácticas a favorecer la comunicación y la relación entre diferentes actores institucionales.

Es hoy imprescindible, teniendo en cuenta los análisis anteriores, pensar a la psicopedagogía como práctica/disciplina en cambio, en construcción permanente y que debe ser analizada en función de las cuestiones que imperan en los actuales escenarios sociales: violencias, desigualdad, vulnerabilidad, exclusión, etc.

³² ARDILES, M., “Profesores y psicopedagogos: ¿una alianza con el azar, o la posibilidad de un encuentro?”, en: *Discursos y prácticas en orientación educativa. Los equipos técnicos en la escuela incertidumbre y praxis institucional*, Colección Ensayos y Experiencias, Buenos Aires, NOVEDUC, 2003.

³³ BAEZA, S., *op. cit.*, pág. 3.

Como se menciona en distintos apartados del ensayo, se trata de retomar, actualizar, problematizar la discusión acerca de la tensión existente entre los modelos reeducativos, individualistas que intentan adaptar a los sujetos sin generar transformaciones sustanciales, sociales y políticas, para intervenir desde perspectivas críticas, holísticas, interculturales.

Por lo expresado en este ensayo, las relaciones interculturales no son procesos exentos de conflictos, tampoco lo son las prácticas psicopedagógicas; no reconocerlo sería transitar el riesgo de convertirse en discursos utópicos, se entienden como cuestiones de doble circulación y no como una integración al modelo cultural hegemónico.

Se resaltó en las páginas de este ensayo la idea de la necesaria interdisciplinariedad, la psicopedagogía necesita enriquecerse y enriquecer diferentes aportes teóricos discutiendo sus intersecciones.

Habilita para seguir pensando esta temática la riqueza de imágenes, estereotipos, expresiones de sentido común que se observan en la práctica profesional, en las entrevistas de docentes, alumnos, padres que podrían ser recuperadas en futuras investigaciones, ya que no ha sido objetivo de este ensayo, el análisis de estos aspectos.

Bibliografía

- ARDILES, M., “Profesores y psicopedagogos: ¿una alianza con el azar, o la posibilidad de un encuentro?”, en: *Discursos y prácticas en orientación educativa. Los equipos técnicos en la escuela incertidumbre y praxis institucional*. Colección Ensayos y Experiencias, Bs. As, NOVEDUC, 2003.
- BAEZA, S., *Modelo para armar*, Conferencia de cierre de las Primeras Jornadas de Actualización en Psicopedagogía, Colegio de Psicopedagogos, Paraná, Entre Ríos, Buenos Aires, Septiembre de 2003, en: www.salvador.edu.ar.
- BARBAGELATA N., *¿Cómo pensar la clínica hoy?* En Panel: Problemáticas Sociales: Complejidades y Desafíos a la Producción de Conocimiento. La investigación en trabajo social, Volumen VII, Publicación Post- Jornadas, Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de Trabajo social.
- BRASLAVSKY, C., *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 9, “La Educación Secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos”, 1995.
- DÍAZ, R., *La Interculturalidad en debate. Apropiaciones teóricas y políticas para una educación desafiante*, Universidad Nacional del Comahue. En www.aulaintercultural.org, 2003.
- DIKER, G., “Los sentidos del cambio en educación”, en FRIGERIO, G. y DIKER, G. (comps.), *Educación: ese acto político*, Buenos Aires, Del estante Editorial, 2005.
- DUSCHATZKY, S., (comp.) *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. FLACSO. 2001.
- FEIXA, C., *De jóvenes, bandas y tribus, Antropología de la juventud*, Barcelona España, Editorial Ariel, Capítulo III, De Culturas, Subculturas y Estilos, 1999.
- FEIXA, C., PORZIO, L., RECIO, C., CANELLES N., “Jóvenes y Bandas latinas en Barcelona: fantasmas, presencias, espectros”, en: VALENZUELA ARCE, J.; NATERAS DOMINGUEZ, A. Y REGUILLO CRUZ, R. (coord.), *Las Maras, Identidades juveniles al límite*, México, UNAM, 2007.
- FORNET BETANCOURT, R., *Interculturalidad y globalización. Ejercicios de crítica filosófica intercultural en el contexto de la globalización neoliberal*, San José Costa Rica, IKO-DEI, (Capítulos 1 y 2), 2000.
- FOUCAULT, M., “La crisis de la medicina o la crisis de la antimedicina en la medicina”, en: *La vida de los hombres infames*, Barcelona, Madrid, ediciones La Piqueta, 1990.

- FRIGERIO, G., “Educar: la oportunidad de deshacer profecías de fracaso”, en: BIRGIN A., ANTELO E., LAGUZZI G. y STICOTTI D.(comps.) *Contra lo inexorable*, Buenos Aires, Libros del Zorzal- CEPA, 2004.
- FRIGERIO, G, DIKER G., (comps.) *Educar: Saberes alterados*, Serie seminarios del CEM. Buenos Aires, 2010.
- FUENTES M., “Nuevas problemáticas sociales: Complejidades y desafíos a la producción de conocimiento”, en Panel: *Problemáticas Sociales: Complejidades y Desafíos a la Producción de Conocimiento. La investigación en trabajo social*, Volumen VII, Publicación Post- Jornadas, Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de Trabajo social.
- GARCIA CANCLINI, N., *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Barcelona, Gedisa, 2004.
- KANTOR, D., *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*, Buenos Aires, Argentina, Del estante editorial, 2008.
- KORINFELD, D., “Psicopatologización de la infancia y la adolescencia”, en *Sexualidad, salud y derechos*, Colección Ensayos y Experiencias N° 57, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2005.
- KORINFELD, D., “Adolescentes y adultos: ¿Una lucha de voluntades?”, en: MINICELLI, M., (comp.) *Infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje*, Buenos Aires, Noveduc, 2008.
- KRICHESKY, M., *Proyectos de orientación y tutorías. Enfoques y propuestas para el cambio en la escuela*, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1999.
- LAPLANTINE, F., NOUSS, Alexis, *Mestizajes. De Arcimboldo a zombi*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2007.
- MARÍ ITARTE, R., “Culturas y diversidad cultural”, en: MARÍ ITARTE, R., ¿Culturas contra ciudadanía? Modelos inestables en educación, Barcelona, España, Gedisa editorial, 2007.
- MARTÍN CRIADO, E., “La construcción de los problemas juveniles”, en *Revista Nómadas*, N° 23, Buenos Aires/Bogotá, Cono Sur/ Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos de la Universidad Central, 2005.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIAS Y TECNOLOGÍA *Ley Federal De Educación* N° 24.195. Buenos Aires, Valletta Ediciones, 1999.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIAS Y TECNOLOGÍA. *Ley De Educación Nacional* N° 26.206. Ministerio De Educación, Ciencias y Tecnología. Buenos Aires, 2006.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Documentos: Curso de Capacitación Continua para Preceptores de la Provincia de Córdoba a través del IIEP (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación) Sede Regional

- Buenos Aires, 2005.
- MONEREO, C., SOLÉ, I., (Coords.) *El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva profesional y constructivista*, Madrid, Alianza Editorial, S.A, 1996.
- MONTALDO RAMA, B., “Jugar con las palabras”, en: *Revista E. PSI. B.A Psicopedagogía*, N° 10, Buenos Aires, 2000.
- MORIN, E., *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*, Buenos Aires, Nueva visión, 2002.
- MÜLLER, M., “Jóvenes de los 90, orientación vocacional y formación de orientadores ante una sociedad en crisis”, en *Aprendizaje Hoy*, revista de actualidad psicopedagógica, año XVII, 1995.
- MÜLLER, M., “Orientación educativa ante el fracaso escolar”, En *Aprendizaje hoy, Revista de actualidad psicopedagógica*, año XXIII, N° 55, Buenos Aires, Editó Alejandro M. Morgantini, 2003.
- MÜLLER, M., *Docentes Tutores*, Buenos Aires, Ed. Bonum, 5ta Ed., 2005.
- NARODOWSKI, M., “De Oliver Twist a los pibes chorros” En FRIGERIO, G.; DIKER, G., (coord.). *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes. La habilitación de la oportunidad* Buenos Aires. CEM/Noveduc, 2004.
- ORSINI, A., “La escuela del 2000. Aportes desde la orientación educativa escolar”. En *Discursos y prácticas en orientación educativa. Los equipos técnicos en la escuela incertidumbre y praxis institucional*, Colección ensayos y experiencias, Buenos Aires, Noveduc, 2003.
- PAIN, S., *La psicopedagogía en la actualidad*, Documento de trabajo elaborado para el seminario dictado en el marco del programa de Posgrado en Clínica del Aprender. Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, 2000.
- PIZZI, V., URSELER, G., *El preceptor y la intervención psicopedagógica. Discursos y prácticas sobre las acciones tutoriales del preceptor en el 1er año del CBU*, “Escuela Centro de Cambio”, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Trabajo Final de Licenciatura, UNRC. 2007 (obra inédita).
- REGUILLO CRUZ, R., *Emergencia de Culturas Juveniles. Estrategias del Desencanto*, Buenos Aires, Grupo Editorial Norma, 2000.
- REGUILLO CRUZ R., “Cartografía de las violencias juveniles. Escenarios, fronteras y desbordes”, En: *Miradas Interdisciplinarias Sobre La Violencia En Las Escuelas*, 1ra Ed, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencias y Tecnología de la Nación, 2006.
- SKLIAR, C., “Identidades: La cuestión del otro”, Clase del curso virtual *Infancias y adolescencias sobre saberes y práctica*, CEM/ Punto seguido, 2005.

- SKLIAR, C., “Entre lo común y lo especial, la (pretenciosa) pretensión de la diversidad”, en: FRIGERIO, G.; DIKER, G., (comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común*, Buenos Aires, Argentina, Del estante editorial, 2008.
- SOLÉ, I., *Orientación educativa e Intervención psicopedagógica*, Buenos Aires, Ed. Housovi, 1998.
- STULWARK, D., y DUSCHATZKY, S., “¿Qué puede una escuela? Notas preliminares sobre una investigación en curso”, en Graciela Frigerio y Gabriela Diker, *Educación: ese acto político*, Buenos Aires, Del estante editorial, 2005.
- TENTI FANFANI, E., “Culturas Juveniles y Cultura Escolar”, Documento presentado en el seminario *Escola jovem: Um novo olhar sobre o ensino médio*, Organizado por el Ministerio de Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Coordenação Geral de Ensino Médio, Brasília, 7 al 9 de junio de 2000, 1ª versión Buenos Aires, 2000.
- URRESTI, M., “Jóvenes Excluidos Totales: El Cuerpo “Propio” como última frontera”, Conferencia Inaugural de las Segundas Jornadas sobre *Problemáticas Juveniles. Violencia y Lenguaje. Los jóvenes y la reproducción de la violencia familiar, discursiva, escolar e institucional*, Instituto del Paraná y la Universidad Nacional De Rosario, 2006.
- URRESTI, M., “De la cultura del aguante a la cultura del reviente”, en MARGULIS, M.; URRESTI, M.; LEWIN, H., (comp.), *Familia, hábitat, y sexualidad en Buenos Aires*, Investigaciones desde la dimensión cultural, Buenos Aires, Biblos, 2007.

4. El desamparo

Patricia Viola *

El docente no sólo es productor de informaciones, no sólo representa un capital cultural, sino que también acompaña situaciones diversas tales como progreso, esfuerzo, conflicto, e interviene, coordina, promueve, complejiza, incluye. En la relación con los otros, intermedia para que el adolescente se descubra y logre tener un proyecto identificador propio. Es este educador el que acompaña la palabra del adolescente, le da voz, le ofrece el espacio y la oportunidad de hablar, de escuchar, de ser escuchado.

Freud¹ habla de una soledad estructural que es la del desvalimiento, el *desamparo* inicial que deja una huella indeleble en la estructura. Esta soledad inicial es la que le permite al sujeto hacer lazo con el Otro. Todo lo que es defensa, arreglo, saber-hacer de un ser hablante, es siempre bajo un fondo de soledad, de abismo, de *desamparo*.

Denuncia la trágica herida del hombre: el *desamparo* originario. La incesante búsqueda de aquello que se perdió, el desvalimiento y la incompletud que nos impele a soñar. Dolor originario que enuncia una herida, dolor que nos identifica con el otro. ¿No es el desvalimiento y la incompletud lo que nos conduce a soñar?

Ahora bien, ¿en qué sentidos la práctica profesional docente se ve interpelada por la situación de desprotección y *desamparo* en que viven y cursan su escolaridad numerosos adolescentes y jóvenes?

En las representaciones y prácticas sociales asociadas con la escuela ésta sigue siendo, en la mayoría de los casos, sostenida simbólicamente por la fuerza de ese imaginario social que la coloca en el diseño de un futuro mejor.

Entonces, el *desamparo* originario nos acompaña toda la vida y va variando las formas que asume según las épocas y los sujetos. También está la soledad del acto, la soledad de la causa, que no es sin un lazo del Otro. Hay soledad y soledades, *desamparo* y *estado de desamparo* y cada sujeto hará su arreglo de acuerdo con su posibilidad, su tiempo y su momento.

La escuela constituye la última frontera en la que el Estado, las familias y los adultos se hacen cargo de los adolescentes y jóvenes. Allí funcionan valores y normas vinculadas con la humanidad y con la ciudadanía, es donde el futuro todavía puede ser pensado, imaginado, soñado.

* Profesora y traductora de inglés y Lic. en Ciencias de la Educación con amplia experiencia como profesora en escuelas públicas de nivel medio.

¹ FREUD, S., *Inhibiciones, síntoma y angustia*, AE XX, 1926.

El objetivo específico y central de la escuela es la enseñanza y el aprendizaje. “La escuela ofrece la oportunidad del ingreso regulado a un espacio de terceridad, el de los otros, el de las informaciones y los conocimientos, que enriquece la realidad psíquica del niño y le permite potenciar el pensamiento y el aprendizaje”.²

Lidia Fernández define a una institución como un “objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social”.³ Sabemos que el sujeto siempre está inserto en una trama de relaciones y sucesos que ocurren en diferentes instituciones y que luego permiten formar “parte del interior de la subjetividad y funcionar como un regulador social interno”. Es decir, que el ser humano acciona a partir de una trama de relaciones sociales, por ello, lo social marca la diferencia, es constitutivo de cada una de las conductas de ese sujeto.

Cuando hablamos específicamente de instituciones educativas, hablamos de un conjunto de características que las diferencian de otras. Se trata de la inserción de sujetos en formación que, por un lado, deben someterse a una serie de normativas impuestas que los ajustan a un molde cada vez más ceñido, que los aprisionan, empujándolos a una inserción cultural predeterminada, pero simultáneamente el conocimiento y el aprendizaje que allí lograrán serán la puerta de acceso a la subjetivación.

Las instituciones, generalmente, fijan las pautas de educación y socialización para los adolescentes y jóvenes y las convierten en normas, pero es sabido que existe un grupo significativo de adolescentes y jóvenes que se encuentra en situación de *desamparo* y de riesgo, lo que provoca una interpelación a la práctica docente frente al abandono de estos sujetos en etapa de formación. Por ello, se hace necesario abordar el análisis de los procesos institucionales, el desarrollo de las prácticas docentes, las situaciones que son consideradas como *desamparo* y abandono de los adolescentes y jóvenes, así como el estudio de los diferentes ambientes en que ocurren los mismos.

Pese a las declaraciones retóricas, la educación básica no ha constituido durante mucho tiempo un tema relevante en las políticas públicas denominadas “sociales”. Aunque es visible que algo está cambiando, desafortunadamente la escuela es noticia cuando los medios de difusión masiva descubren que allí suceden hechos de agresión y violencia. Más aún, la pérdida de sentido de lo que se hace en muchas escuelas no interesa de igual modo al afuera de la institución.

Se abordará la categoría de *juventud* desde la perspectiva de Enrique Martín Criado, de Mario Margulis y de Marcelo Urresti.

² SCHLEMENSON, S., *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*, Buenos Aires, Kapelusz, 1996, pág. 43.

³ FERNÁNDEZ, L. M., *Instituciones educativas*, Buenos Aires, Paidós, 1994, pág. 7.

Enrique Martín Criado analiza la categoría juventud en términos sociológicos diferenciando la edad biológica y la edad social y luego habla de la generación, la clase de edad y el uso estratégico de la noción.

En el marco del análisis de la generación Martín Criado cita a Mannheim (1993) y a Bourdieu (2000) quienes conceptualizan y desarrollan el término diciendo que para hablar de generación no basta con la contemporaneidad cronológica, sino que además se necesitan cambios que provoquen que los individuos sean generados de una manera distinta, ya que de lo contrario sólo sería una sucesión de cohortes. Luego se refiere a la clase y a la edad –a la que relaciona con la edad definida socialmente: infancia, juventud, vejez– pero agrega que el comportamiento de los sujetos en dichas edades varía histórica y geográficamente. Así como algunos adolescentes trabajan, otros de clases sociales más altas viven alejados de las responsabilidades adultas, se hallan en una situación de “indeterminación” de trayectoria y algunos hasta sufren crisis de identidad.

Juventud sería una categoría etaria y por lo tanto objetivable con facilidad en el plano de las mediciones, pero los enclasmientos por edad ya no poseen competencias y atribuciones, sino que tienen características, comportamientos, horizontes de posibilidad y códigos culturales muy diferenciados en las sociedades actuales. Hay distintas maneras de ser joven en el marco de la intensa heterogeneidad que se observa en el plano económico, social y cultural.⁴

Margulis y Urresti hacen referencia a que juventud remite a cierta clase de “otros”, nativos del presente, que son el resultado de cómo se han socializado, debido a que están divididos por variables sociales diferentes y que cada generación es portadora de una sensibilidad distinta. En esta perspectiva, hablan de la “juvenilización” en relación a aspectos que se pueden adquirir, independientemente de la edad, y que son patrimonio de los jóvenes de ciertos sectores sociales que tienen acceso a consumos valorados y costosos.

Los autores toman la categoría “moratoria social” a la que definen como “el tiempo libre, socialmente legitimado, un estado de la vida en el que se postergan las demandas, un estado de gracia durante el cual la sociedad no exige”.⁵

⁴ MARGULIS, M., URRESTI, M., “La construcción social de la condición de juventud”, en MARGULIS, M., *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Editor: María Cristina Laverde, Santafé de Bogotá, Siglo del Hombre Editores, Departamento de Investigaciones Universidad Central, 1998.

⁵ Ibídem.

En este sentido, ellos dan cuenta de la diferencia que existe entre el tiempo libre que tienen los adolescentes y jóvenes de las clases populares debido a la falta de trabajo, tiempo de tristeza e impotencia que abre caminos hacia la marginalidad, la delincuencia o la desesperación y el tiempo que surge de la moratoria social que es tiempo legítimo para el goce.

Margulis y Urresti dan cuenta del surgimiento de las tribus urbanas como una expresión y reacción hacia la progresiva juvenilización de los sectores medios y altos que no son alcanzados por la problemática social, por el aumento de la pobreza, el desempleo y la exclusión. Los jóvenes necesitan inclusión, pertenencia y reconocimiento.

En los estratos sociales con ingresos económicos deficientes, la emancipación se produce en forma rápida y abrupta, esa “moratoria social” que parece ser distintiva de la etapa juvenil no existe, ya que no se trata de la libre disposición de un tiempo subvencionado por los padres, sino que además de no tener la posibilidad de vivir situaciones de enseñanza y aprendizaje y de no tener un lazo con un adulto que habilite la palabra y la escucha, viven la frustración y el sufrimiento de no tener nada que hacer.

Es en los espacios de la vida cotidiana donde se dirime la lucha por la construcción de sentido. En esta lógica, si en estos espacios se instala un clima de peligrosidad, en los vínculos predominará la desconfianza, el *desamparo* y la inseguridad.

Evidentemente, no todos los adolescentes y jóvenes de una sociedad se inscriben en prácticas similares de adolescencia y juventud ni responden de igual manera a lo que la sociedad les demanda o les reclama dado que su universo de significados es diferente.

Por otro lado, los adolescentes y jóvenes están directamente vinculados con la categoría “problemas juveniles” ya que los cambios de existencia generacionales nunca son homogéneos y dependen de los diferentes grupos sociales. No sólo eso, hace algunos años que asistimos a una nueva realidad social producto de la inmigración y la marginalidad, y como consecuencia de lo mismo, la existencia de los abandonados, los no acompañados, los más necesitados, los que requieren una atención especial.

Se parte del supuesto de que el trauma y la violencia social tienen repercusión en la estructuración psíquica de los adolescentes y jóvenes, lo que conlleva actuaciones violentas autodirigidas, que constituyen factores de riesgo. Operan también significativamente en la estructuración del psiquismo de los adolescentes y jóvenes los mensajes contradictorios y confusos de los medios de comunicación, y la exaltación de una eterna juventud que se impone como un modelo ideal y lleva al debilitamiento de las diferencias generacionales.

Paradójicamente, a los jóvenes les es denegado un lugar, obturando, de esta manera, sus posibilidades de incidir en la sociedad y proyectarse en el futuro. Esto aparece como una forma encubierta o solapada de violencia que genera efectos de fragilización (procesos y proyectos identificatorios) en este devenir, lo que es percibido por estos adolescentes y jóvenes generándoles incertidumbres y angustias que se superponen a las incertidumbres específicas del propio proceso adolescente.

El tema de la incertidumbre, de las dificultades para poder proyectarse en un futuro impredecible, se torna un tema central, pues genera un vacío, una sensación que se adueña de los sujetos frente a lo no dado, frente a lo retirado, frente a una ausencia de lo que se supone presencia.

Las posibilidades de inserción social y el acceso al trabajo adquieren especial importancia en esta etapa vital. En consecuencia, en este marco se genera una violencia vinculada a la falta de oportunidades que brinda nuestra sociedad, violencia que es inseparable de las vivencias de *desamparo*, ya que en muchos casos las ocasiona.

El *desamparo* puede darse en todos los sectores de la sociedad, pero adquiere un carácter especialmente relevante en los estratos sociales más vulnerables donde la exclusión deviene en autoexclusión. Así, a mayor nivel de vulnerabilidad, mayor es el *desamparo* y a veces mayor es la autoexclusión.

La antropóloga Josefina Semillán plantea la exclusión social de los jóvenes como nuevas formas de aborto en las cuales la existencia puede ser tanto un durar resignado, como tratarse de un desafío, un lanzarse a vivir intentando ser feliz, donde cualquier incertidumbre se paga con la vida real o metafórica.

Además, la deserción escolar, entendida como la no concurrencia sistemática a la escuela formal, puede estar determinada por un abanico de circunstancias y causas como embarazo adolescente, necesidad de trabajar, cuidado de algún familiar (hijos, hermanos, padres, etc.). Las dificultades cognitivas asociadas a las sociales, psicológicas y conductuales, en muchos casos, suele llevar al sujeto al terreno de la exclusión social y ponerlo a veces frente a la puerta de la violencia urbana y del abuso de drogas y alcohol. En esta línea de análisis, la deserción escolar puede ser la antesala del delito y la marginalidad social sin fin. Con los cambios sociales, se proyecta sobre los jóvenes una mirada apocalíptica asociada a delincuencia juvenil.

Para comprender más profundamente esa mirada y la sensación subyacente dominante, recurrimos a la voz de la poesía.

*No lo sé la línea gris del río
se parece al cuchillo con que cortaron el cielo
se parece al cuchillo con que cortan infancias en Azul*

*cortan infancias en Santa Fe y otros lugares de la República
a veces para siempre o siempre para siempre
es uno de los dolores del país
eso es seguro al oeste
los crepúsculos no enrojecen de sol acá
sangre de niños enrojece los crepúsculos de la República
niños de Salta, niños de Tucumán angelitos
de sangre evaporada o caída barrida por los crepúsculos
cada día cada día cada día.*

Juan Gelman⁶

El adolescente o el joven no es otro homogéneo, varía en cada comunidad, en cada momento histórico y en cada sujeto. Se encuentra en un estado de vulnerabilidad e indeterminación que produce un desdibujamiento de los lugares. La dificultad hoy es hacerse un lugar en esta transformación social, el adolescente y el joven son a la vez promesa del futuro y amenaza desde la mirada de los adultos, pues ponen en riesgo valores que ya han sido consolidados por ellos.

Ahora bien, en relación a los adolescentes y jóvenes en riesgo podríamos preguntarnos ¿quiénes son?, ¿dónde se encuentran?

En “Arbitrariedades punitivas. Subjetividad de la esquina” Rubén Efrón se pregunta qué hacen esos jóvenes y su respuesta es que no hacen nada todos los días del año. Por ser pobres y desocupados suelen ser hostigados por la policía, pero la mayoría resiste. Son grupos a los que se les ha hipotecado la esperanza, grupos testigo de la praxis discriminatoria. La discriminación que padecen forma parte de su condición existencial. De este modo, el resultado es la soledad, el hastío, una desubjetivación, un territorio delimitado comparable a un campo de concentración, pero paradójicamente es ahí donde se produce alguna creatividad.

“El hombre es una pasión inútil”. Así, con esta frase, concluye Jean Paul Sartre uno de los textos mas hondos y trascendentes del siglo XX. Sentir lo que se siente al estar y transcurrir el interior de alguno de los barrios que adjetivamos como villas miserias nos inclina a darle a Sartre la razón ...la impresión inmediata, lo que

⁶ GELMAN, J., *Interrupciones*, Buenos Aires, Seix Barral, 1997.

nos viene a los ojos, se nos inscribe en la piel, es una interrogación vaciada de respuesta para tanta sinrazón, dolor, inequidad.⁷

Con la pasión que nace de la vocación pensamos, escuchamos, reflexionamos acerca del “cómo” para no reproducir desigualdades, para poner en cuestión aquello que se justifica como “inevitable”, para que “los ojos de esos niños, no anuncien porvenires vaciados, para que no sientan el sol como una luz de sal de la impiedad”.⁸

En la actualidad estamos en presencia de organizaciones compuestas por adultos que suelen manipular a la juventud a los fines de sus propios juegos de poder, pero que a su vez la caratulan como la que constituye o tiene un problema. Cuando se habla de poder se habla de dominación-sometimiento-resistencia. “Algunos de estos jóvenes se organizan, pasan por encima de la geografía impuesta por la arbitrariedad punitiva y empiezan a investigar una nueva geografía”.⁹ Es así que buscan un nuevo territorio como grupo o individualmente, logran formar comunidades en lugares diferentes y le otorgan sentido a la lectura, a la escritura y a la matemática, conocimientos a los que alguna vez accedieron en la escuela y que afloran dándole significado y valoración a la alfabetización a partir de sus nuevas realidades, porque al cambiar su geografía, cambian sus condiciones de posibilidad y de visibilidad. Son ellos y solamente ellos los que llevan a cabo modos de resistencia sin la intervención del adulto porque estos últimos los han abandonado, les han privado de una contención y del amparo comprometido e indispensable como padre, docente, en definitiva, como adulto.

Sin embargo, aún cuando esto suceda y se puedan observar modos de resistencia frente a un poder adulto, muchos de estos adolescentes y jóvenes siguen siendo abandonados y *desamparados*; aún más en aquellos que no resisten y se han entregado totalmente al aniquilamiento.

Desde el lugar del docente existe la posibilidad de que otro adulto, que no es el padre, logre, desde un espacio de autoridad, de asimetría, desempeñar funciones subjetivantes para la construcción de un proyecto de vida.

Partimos del supuesto de que toda transmisión, para que pueda lograrse, requiere un vínculo intergeneracional y por ende una relación de asimetría, de autoridad, entre un adulto y un niño/adolescente/joven.

⁷ TASÍN, J., *La vida la muerte La Oculta: vivir y morir en una villa miseria argentina*, Buenos Aires, Yotser libros, 2007, pág. 11.

⁸ *Ibíd.*, pág. 17.

⁹ EFRÓN, R., “Arbitrariedades punitivas. Subjetividad de la esquina”, en FRIGERIO y DIKER (comps.), *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*, Buenos Aires, CEM/Noveduc, 2003, pág. 33.

Desde esta perspectiva, es el reconocimiento por parte del docente de la vulnerabilidad del adolescente, en tanto joven en formación, lo que permite plasmar un vínculo de autoridad. Ese reconocimiento es lo que se requiere para disminuir el *desamparo* y sostener la relación asimétrica, vínculo necesario, esencial y constituyente de la construcción de la subjetividad de los adolescentes y jóvenes.

Hay una mirada adulta que mediatiza, que crea significados, que ha ayudado a construir autoridad, que hace pensar en el valor de la mirada del otro para construir subjetividad, identidad, inscripción en la historia, hay miradas que cuidan y alimentan deseos. En este sentido, hay una autoridad adulta, que ampara, que protege.

A partir de aquí, vale preguntarse como docentes, desde una reflexiva mirada de la propia práctica, ¿cómo se connotan en la escuela algunas estrategias de supervivencia aprendidas por los chicos? ¿Cómo leen y se posicionan los docentes ante repetidas situaciones que los confrontan con sus propios valores y visiones acerca de lo que está bien y lo que está mal? ¿Cómo se puede ofrecer una red de significados diversos que no los distancien de sus alumnos? ¿Cómo se acercan a ellos desde un lugar de autoridad en el que puedan proyectar su vulnerabilidad sin sentir que se los está consintiendo? ¿Cómo se ocupa un lugar de autoridad que facilite la construcción de la subjetividad ya que de eso se trata la función docente? ¿Cuántas veces en las escuelas se ve esta dificultad como un límite a la acción de los educadores? ¿Cuáles son las condiciones de un vínculo que habilita el nacimiento y el sostenimiento del deseo de saber y de aprender?

Es significativo repensar el lugar de los maestros, la posición de autoridad, que además de ser de cuidado y responsabilidad, habilite un espacio de confianza mutua en el que la transmisión de valores, bienes culturales y contenidos escolares, sean enseñados y aprendidos donde y mientras se habilita el lugar de las palabras, el deseo y el amor. Además, para el adulto hay transgresiones que tienen distinto significado que para el adolescente y el joven. Por esa razón, la palabra es siempre mediadora, la palabra habilita la posibilidad de no dejar ubicado al sujeto en una identidad cerrada, ya construida.

En esta línea, este lugar abriría la posibilidad de que lo nuevo y lo diferente suceda en un escenario de confianza y expectativas. Un lazo con un adulto que haga posible el pasaje intergeneracional.

Así, este lazo y este pasaje lleva a hablar de prácticas de la enseñanza y hablar de estas prácticas es admitir la diversidad de opciones respecto de las formas de entender la enseñanza, más allá de la ya concebida y recurrente idea de que ésta es una actividad intencional que pone en juego un complejo proceso de mediaciones orientado a imprimir explícita o implícitamente algún tipo de racionalidad en el aula. Es un proceso sumamente complejo en

tanto implica el entrecruzamiento de cuestiones de diverso orden, histórico, epistemológico, psicológico, lingüístico, socioantropológico, ético y político.

Sin embargo, si bien estas prácticas están sostenidas por procesos interactivos múltiples, cobran forma de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que el docente concreta en torno a una dimensión central y constitutiva de su trabajo: el problema del conocimiento, cómo se comparte y construye el conocimiento en el aula.

El análisis de las prácticas se constituye como necesidad ante un objeto de estudio que se desarrolla en contextos sociohistóricos concretos y no en ámbitos prefigurados.

Al referir al docente como profesional de la enseñanza se enfatiza el carácter reflexivo de su actividad y el concepto de reflexión, en este sentido, no es unívoco. Además, interesa valorizar la reflexión como construcción crítica de la experiencia, lo que implica volver sobre las situaciones, la propia actuación y los supuestos asumidos acerca de la enseñanza.

Ahora bien, la dimensión de un verdadero educador es la de alguien que se posiciona en relación a los sujetos, mirándolos desde la posibilidad. Alguien que cree que algo es posible, que pone su intención en la tarea que le toca desarrollar, la tarea de enseñar.

Pero no es sólo eso, es también el legado de ese educador comprometido que con el tiempo será recordado por quien fue tocado –en ese acto, en ese pasaje, en esa transmisión–, por quien aprendió de él.

Se supone que todos los chicos aprenden en la escuela, pero en el adentro, en lo cotidiano, algunos hacen que aprenden y algunos docentes hacen que enseñan. Se podría pensar que el alumno simula que aprende, pero no se puede concebir que el docente simule que enseñe. Sin embargo, la simulación es un juego de a dos.

La simulación está ligada al poder que se manifiesta en la asimetría de la relación docente-alumno; poder ejercido por el docente que se hace visible en la administración de la normativa, en la “posesión” del conocimiento, en el control del tiempo a través de una vigilancia ejercida en el espacio áulico, lugar privilegiado para controlar marcando las distancias.

En este sentido, es pertinente decir que el docente no puede deshacerse de la simulación si no es a través de la crítica y revisión de su propia práctica, crítica y revisión que posibilita desandar territorios para reconstruir una nueva práctica profesional con intencionalidad.

La intencionalidad pone en juego un complejo proceso de mediación, que como ya se dijo, imprime, de manera implícita o explícita, algún tipo de racionalidad sostenida por procesos interactivos múltiples que rompen con la dualidad enseñanza-aprendizaje.

El aprendizaje puede ser realizado por el propio sujeto mientras que la enseñanza necesita por lo menos dos sujetos. El aprendizaje no siempre necesita intencionalidad, en la enseñanza la intencionalidad es imprescindible.

La práctica docente en cuanto práctica social no puede sostener el cambio en soledad, necesita del colectivo por lo que es preciso que se sostenga en el marco de un proyecto institucional que la legalice. Desde esta lógica, se hace imperiosa la necesidad de replantear, repensar, revisar, reflexionar, reconstruir, reconocer, reposicionarnos en relación a nuestras prácticas profesionales y a cómo esas prácticas se sienten interpeladas por la situación de desprotección y *desamparo* en que viven y cursan su escolaridad numerosos adolescentes y jóvenes. Desde esta mirada crítica es pertinente trabajar la idea de “pensar como posible”, de habilitar, de acompañar la palabra del adolescente y del joven, un docente que les da voz, que les ofrece un espacio y la oportunidad de hablar, de escuchar, de ser escuchados.

En esta perspectiva, el espacio para la modificación es la institución educativa, y el aula y el artífice es el docente reflexionando con otros y revisando su práctica concreta en el escenario al que está acostumbrado, pero poniendo en cuestión su práctica profesional. Por cierto que esta reflexión sobre la práctica se aprehende escuchando otras voces y pensando con otros, lo que ciertamente lleva al proceso de objetivación del sujeto, construcción artesanal que implica oficio.

Esta lógica tiene lugar desde un enfoque socioantropológico y, como dice Gloria Edelstein, recupera la categoría de vida cotidiana con todo lo social que ella implica dando lugar al análisis de lo no documentado. Así es posible desnaturalizar lo naturalizado, desimplicarse de las situaciones, desafectarse para lograr la objetividad necesaria en estos casos.

La experiencia de revisión de la práctica es siempre enriquecedora dado que posibilita leer lo cotidiano como extraño, desnaturalizar lo obvio y construir artesanalmente nuevos modos de “estar” juntos.

En relación al enseñar y al aprender, Martín Heidegger nos ilumina con su palabra.

En efecto: enseñar es aún más difícil que aprender. ¿Por qué es más difícil enseñar que aprender? No porque el maestro debe poseer un mayor caudal de conocimientos y tenerlos siempre a su disposición.

El enseñar es más difícil que aprender porque significa: dejar aprender. Más aún: el verdadero maestro no deja aprender nada más que “el aprender”.

El maestro posee respecto de los aprendices como único privilegio el que tiene que aprender todavía mucho más que ellos, a saber: el dejar aprender.

El maestro debe ser capaz de ser más dócil que los aprendices.

El maestro está mucho menos seguro de lo que lleva entre manos. De ahí que, donde la relación entre maestros y aprendices sea la verdadera, nunca entra en juego la autoridad del sabihondo ni la influencia autoritaria de quien cumple una misión. De ahí que siga siendo algo sublime el llegar a ser maestro, cosa enteramente distinta a ser un docente afamado.

Es de creer que se debe a este objetivo sublime y su altura el que hoy en día, cuando las cosas se valorizan solamente hacia abajo y desde abajo, por ejemplo, desde el punto de vista comercial ya nadie quiere ser Maestro.¹⁰

Es pertinente aquí dar cuenta del desencanto que sufren muchos adolescentes y jóvenes hoy en la sociedad y en la escuela. Comparten vivencias similares con grupos de pares que están inmersos en la misma oscuridad, los une el *desamparo* y el dolor que los habita, pareciera que se ha instalado en ellos para quedarse, no tienen posibilidades de encontrar una línea de fuga, un espacio en su imaginario donde sea posible intervenir, operar, participar, debatir, un espacio que ciertamente podría inducirlos a vislumbrar la posibilidad de un deseo, abrir una dimensión en la que algo por venir es posible.

Además, muchos de estos jóvenes no hacen nada, no sienten la necesidad de aprender ningún oficio, no fueron criados en la cultura del trabajo ni del esfuerzo; es más, creen que nada de eso es necesario habida cuenta de que son la segunda o tercera generación de familias sin trabajo. ¿Qué posibilidades tiene hoy la escuela de dar sentidos, de proteger, de resguardar a estos sujetos cuando la realidad que se les presenta es tajante y son vulnerados por las circunstancias y el ambiente cotidiano donde se desarrollan?

Desde esta perspectiva, es claro que estos adolescentes y jóvenes no son atravesados por la necesidad de aprender los contenidos que transmite la escuela. Se trata, por cierto, de jóvenes que viven en territorios donde ninguna creatividad es aplicable.

¹⁰ HEIDEGGER, M., extraído de la primera lección de *¿Qué significa pensar?*, Buenos Aires, Nova, 1964.

De igual modo se podría concluir que si un alumno no aprende y un docente no hace nada para favorecer ese aprendizaje, la escuela lo estaría abandonando, lo estaría *desamparando*.

En este marco, podemos preguntarnos si el adolescente o joven *desamparado* es el que no se ajusta a la normativa institucional, o si es el contestatario o el que se niega a aprender, o es el que es retado y sancionado todo el tiempo, o es aquel que está tirado en un banco, o es el que no aprende; o bien, si es la conjunción de toda esta multiplicidad de situaciones que se configuran para que un alumno esté *desamparado* dentro de la institución escolar.

En este sentido, es dable decir que posiblemente sea aquel quien genera un sentimiento de rechazo en el adulto porque no responde al perfil de la cultura institucional hegemónica que se espera lograr.

La mayoría de los adolescentes y jóvenes abandonados por la institución escolar ya vienen con una constitución psíquica de abandono familiar que los predispone a una actitud que abona un posible vínculo abandonico por parte de la escuela.

Más aún, los adolescentes y jóvenes que tienen una historia de abandono cuyo origen está en lo familiar tienen un doble trabajo dentro de la institución escolar debido a que, por un lado, deben adaptarse a las normativas que le impone la cultura escolar para poder estar en la escuela y por otro, éstas no les sirven para integrarse en su medio social, necesitan otras normativas y otros valores para poder interactuar con sus grupos de pares en sus barrios. Así, en estas contradicciones circulan estas vidas. Además, ocurre que ellos son los que se oponen en las aulas, oposición que se convierte siempre en un desafío para ser interpretado por el docente.

Lo normal es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, o incluso se nos oponga, a veces, simplemente para recordarnos que no es un objeto en construcción, sino un sujeto que se construye.¹¹

Además, existe una multiplicidad de situaciones escolares en las que la diversidad cultural y lingüística le pone palabras a los enojos de los jóvenes, mientras otras los silencian.

La supresión o el silenciamiento de las diferencias entre las relaciones pedagógicas genera violencia por lo que resulta interesante, en este contexto, disponer de dispositivos pedagógicos que permitan expresar la diferencia en tanto rasgo constitutivo de las identidades entre alumnos así como entre docentes y alumnos. En esta perspectiva, sería posible poner de manifiesto

¹¹ MEIRIEU, P., *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes, 1998, pág. 73.

la diversidad cultural que posee un grupo de alumnos o alumnas: sus expresiones lingüísticas, religiosas, de identidad, sexuales y otras.

Cuando se habla de presencia de diversidad cultural en la escuela es posible decir que si bien no reproduce los procesos de discriminación y desigualdad que se encuentran en la sociedad, los enmascara en una normalidad integradora de la diversidad cultural existente y cierra así, en muchos casos, la posibilidad de que se comprenda su dinámica histórica y social.

En este sentido, existen tanto continuidades como rupturas referidas a producción de sentidos y prácticas con relación al otro que se construyen en diferentes ámbitos: las instituciones escolares, los medios de comunicación, las expresiones y políticas gubernamentales y también las distintas modalidades en que los grupos sociales usan y se apropian del espacio urbano. Desafortunadamente, muchas veces no se valora la riqueza que portan las diversas experiencias de los sujetos y las desigualdades ya que se piensan desde el lugar del conflicto y éste se relaciona con violencia, sin embargo, el conflicto es necesario para crecer y fortalecer vínculos.

En este marco, es pertinente mencionar que existe una desvalorización de la institución y de la práctica profesional docente hacia la cultura de la que provienen esos alumnos en donde la calidad deficiente de la oferta educativa y de la propuesta pedagógico-curricular hacia el interior del aula revela dicho descompromiso y desconsideración hacia estos educandos por parte de los docentes. Desde esta mirada, tanto el docente como el alumno, la institución y la familia se unen en un punto de interacción en donde se configura un estado de abandono y *desamparo* simultáneos debido a que todos están atravesados por las mismas variables y en ese sentido los más vulnerables son los adolescentes y los jóvenes porque aún no han iniciado su proyecto y de esta manera se ven con un futuro obstaculizado.

Así, un buen alumno en el sistema escolar remite a aquel que se transforma en el espejo desde donde el educador se puede mirar, es el que el discurso institucional hegemónico denomina “normal”.

Por otro lado, podemos ver la imagen que devuelve el espejo de los que son abandonados y son llamados fracasos escolares. Transitan por ese espacio llamado escuela, pero no son capaces de apropiarse de él, de resignificarlo, pues son abandonados en su proceso de aprendizaje, tienen un ritmo y un tiempo diferente al esperado según un modelo arbitrario, no son contenidos ni acompañados según sus necesidades, son etiquetados por sus docentes.

De esta forma las etiquetas del maestro responden a un conjunto de características objetivas tales como la edad, el sexo, la cara, la etnia, el fenotipo, el lugar de residencia, aunque también hay un conocimiento que no es objetivo y que el docente construye en base a valoraciones personales para

luego clasificarlos como “inteligente”, “inquieto”, “irresponsable”, entre otros apelativos.

En esta línea, es esperable un desencuentro entre el adolescente y el adulto, en esta trama de intercambios y situaciones notablemente atravesadas por contradicciones y complejidades, pasiones y apatías, encuentros y desencuentros entre generaciones, entre docentes y alumnos, entre culturas diferentes. Sería éste el punto de partida para resignificar la escuela como un ámbito valioso de pertenencia, de filiación, de transmisión cultural.

Desde esta mirada, la realidad genera en los adolescentes y jóvenes una resistencia. Resisten a la relación asimétrica docente-alumno, creen que no pueden recibir nada del docente, sólo están en la escuela mientras puedan, por un tiempo corto, es un lugar de paso. Al problema lo tienen las instituciones y la ley con los adolescentes y jóvenes. Existen fracturas y complicaciones en la transmisión cultural entre generaciones.

Es interesante señalar que, en ocasiones, los contenidos que se les intentan transmitir a los adolescentes no son significativos para ellos y muchas veces reaccionan con violencia porque, como dice Reguillo, perciben la ruptura del pacto social y se sienten excluidos de un sistema que les da lo que no necesitan, no tienen sentido de pertenencia a la institución donde asisten porque la consideran un contexto desestimulante.

Es en este escenario donde “muchos jóvenes se rebelan en contra de los que los han traicionado, sintiéndose víctimas de las promesas incumplidas”.¹² Esa exclusión que padecen a lo largo de todo el trayecto escolar les genera violencia y resisten a cualquier “ley” institucional, no las reconocen ni reconocen autoridad dentro de la institución.

Por otro lado, los que logran atravesar su geografía, que para ellos es lo único relevante, pueden ver otro horizonte, pueden establecer otros vínculos con la institución y sus actores: aquellos que por alguna razón (posiblemente el vínculo con el docente) se abren y escuchan, toman la responsabilidad de conectarse con sus pares y sus docentes, sienten que pueden aprender y le encuentran sentido a eso porque reconocen y padecen sus propias limitaciones.

En esta línea, es momento de darles la palabra a los adolescentes y jóvenes, de revalorizar su voz para demostrarles que son valiosos; y dado que estamos en su acompañamiento y que nos interesan nuestras prácticas educativas, sería pertinente poner en valor la reivindicación de una subjetividad adolescente, sentirnos interpelados por esas voces y, como dice Efron (2003), ubicarnos del lado de la promoción de las resistencias simbólicas.

¹² Roudinesco, E., “Filosofía en la tormenta”, en Kantor, D., *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*, Buenos Aires, Del Estante, 2008, pág. 83.

El adolescente y el joven desamparado están en la escuela, pero sienten que no tienen a un adulto como referente, en consecuencia ¿está el docente hoy en situación de convertirse en referente significativo?

El alumno es tal en la medida que admite una relación asimétrica con quien se denomina maestro. Así, el docente mantiene con sus alumnos una relación de asimetría en varios sentidos. Es pertinente verificar diversos tipos de asimetrías, asimetrías que tienen que ver con experiencias, asimetrías relacionadas con lo intelectual, asimetrías en el orden de lo afectivo.

Es esa diferencia, esa distancia, esa asimetría con los adultos que habitamos las escuelas la que resulta imprescindible reactualizar y ejercitar en tiempos de conmoción social, en tiempos en que los adultos, de quienes dependen esos niños, se encuentran ellos mismos vulnerados.¹³

Una de las formas de disminuir, de atenuar, de atemperar el *desamparo* que padecen es seguir pensando cómo sostener la relación asimétrica ante la necesidad del adolescente y del joven de la presencia de un adulto referencial.

En este sentido, es posible sostener la idea de que a los adultos en las escuelas nos cabe la función, la responsabilidad de preservar al niño, ejerciendo, ejercitando nuestro papel de mediadores con la realidad, porque esa mediación opera como pantalla protectora.¹⁴

Teniendo en cuenta que “la CIDN (Convención sobre los Derechos del Niño) es portadora de una doctrina que considera al niño como pleno sujeto de derecho”¹⁵ pensamos en el derecho a recibir la transmisión de una cultura, un saber que dicta la necesidad de que un mínimo de continuidad sea asegurada.

En esta línea, una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad, de emancipación, que le permite desprenderse del pasado para re-encontrarlo en un porvenir.

Es pertinente, en este punto, preguntarnos si no estamos formando adolescentes y jóvenes desolados de manera tal que se encuentran en un estado de no poder recibir nada. “Hay casos en que la exclusión, el riesgo y la falta

¹³ ZELMANOVICH, P., “Contra el desamparo”, en DUSSEL, I. y FINOCCHIO, S. (comps.), *Enseñar Hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2004, pág. 45.

¹⁴ *Ibídem*, pág. 47.

¹⁵ CHAVANNEAU, S., “El derecho de los niños y niñas víctimas a recibir protección estatal”, en *Derechos del Niño, Prácticas Sociales y Educativas*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, Colección Ensayos y Experiencia N° 41, pág. 24.

de oportunidades son abordados mediante políticas y dispositivos de seguridad con ropaje educativo”.¹⁶

Entonces, ¿qué posibilidades tiene hoy la escuela para construir significados, para proteger, para posibilitar la transmisión del legado cultural, sin falsos ropajes, cuando sentimos que la delincuencia juvenil o infantil es uno de los síntomas más preocupantes de nuestra sociedad? ¿No pone de relieve el fracaso de la familia, la institución escolar y las diversas instancias parentales del país como: judiciales, legislativas y de gobierno en su carácter de entorno constituyente y protector de la sociedad civil?

Una de las paradojas de esta sociedad que demoniza a los jóvenes pobres es que muchos de quienes deben evitar y reprimir el delito aparecen cotidianamente involucrados en el mismo. Los jóvenes no sólo le temen a la policía, sino que la desprecian, la satirizan y la odian, pues la padecen a diario. Padecen el arbitrario autoritarismo y la perniciosa inmoralidad de muchos de sus representantes.¹⁷

Lo mismo denuncia Brecht desde la poesía, con diferente lenguaje, pero igual fuerza.

Sobre la violencia

Al río torrencioso lo llaman violento

pero al lecho que lo comprime

nadie lo considera violento.

*Bertolt Brecht*¹⁸

Estas dificultades, estos tiempos de incertidumbre, esta espera, esta imposibilidad de crear que paraliza, ¿no pone en evidencia un inmenso silencio situado en el lugar del poder imposible de escuchar, imposible de comprender?

Indudablemente, todo este sinsabor da cuenta del profundo desgarramiento de la cultura y estas rupturas producen en los sujetos efectos devastadores que paralizan el curso de su existencia.

¹⁶ KANTOR, D., *Variaciones para educar a adolescentes y jóvenes*, Buenos Aires, Del Estante, capítulo 4: “El mandato de la prevención en discusión”, 2008, pág. 89.

¹⁷ TASÍN, J., *op. cit.*, pág. 227.

¹⁸ BRECHT, B., *80 poemas y canciones*, Villa Ballester, Argentina, Adriana Hidalgo, 2004.

En esta perspectiva, se genera una ausencia de toda esperanza y devienen sentimientos oscuros.

Los sentimientos no se manifiestan en el alma, pero pueden atravesar el alma como un río desbordado atraviesa las zonas inundadas... la razón no puede iniciar ni detener los sentimientos. Pero puede disciplinarlos. Los sentimientos cuando se vuelven peligrosos para uno mismo y para los demás, se pueden enjaular. Gracias a la razón los sentimientos se pueden amansar y domesticar.¹⁹

En esta línea, el accionar del docente, tanto explícita como implícitamente imprime una huella. Es iluminador ver el lugar desde donde el docente se hace presente, es una pedagogía de la presencia, un lugar del adentro, de acompañar, de interpelarse continuamente sobre lo que tiene para ofrecerle a esos adolescentes y jóvenes en situación de riesgo, de *desamparo*, se trabaja la idea de la responsabilidad y el docente aparece como un soporte, como un sostén desde donde pueden proyectarse.

Cabe señalar aquí que los adolescentes y jóvenes necesitan sistematicidad de parte del docente para romper con su cotidianeidad, para producir asombro, es decir, el volver siempre en los mismos momentos y saber de esa presencia. Es así como se produce un encuentro con un adulto, un adulto que está en otra posición distinta a la de ellos, un adulto con quien pueden sostener un vínculo y construir, plantearse objetivos, ver cómo hacer. De esta manera, los adolescentes y jóvenes pueden recuperar alguna referencia con el adulto, de hecho sienten que lo están haciendo junto con / en compañía del adulto y por cierto es el adulto el que está propiciando ese espacio.

El abordaje del trabajo con los adolescentes y jóvenes *desamparados* puede facilitarse si desaparece el mundo del “debería” y del “tendría” y se les presenta el mundo de lo que es, de lo que se puede y de lo que el otro puede en cada momento.

En las arenas de estas vidas se hace visible la aparición de categorías como tiempo, no rendirse, resistir frente a procesos que van exactamente al revés y que rompen con la idea de final feliz, lo que deja un camino más amplio para andar y desandar.

En *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*, Débora Kantor²⁰, cita a John Berger “Ver es algo que carece de reglas y consiste en sorprenderse continuamente”. En este sentido, sería pertinente colaborar como educadores para inventar formas nuevas de vivir y de convivir en una cotidianeidad

¹⁹ MÁRAI, S., *La Mujer Justa*, Barcelona, Salamandra, 14ta edición, 2005, págs. 114-115.

²⁰ KANTOR, D., *op. cit.*, pág. 126.

extraña, reorientando acciones que pongan en cuestión la convivencia con quienes son diferentes e instalando la esperanza en un porvenir como una categoría posible, en tanto sujetos de derecho.

Finalmente, dicho de una manera poética y tomando las palabras de Paul Auster: “Ayudemos a construir mundos inexistentes, un refugio interior, un mapa de territorio adonde se va cuando ya no es posible vivir en el mundo real: la imaginación”.²¹

Conclusiones

La desigualdad se refleja en hechos que denotan injusticias en el día a día de las escuelas que, al abrir sus puertas, demarcan inclusiones que son diferenciadas y dan cuenta de los mecanismos de expulsión de quienes no pueden adaptarse, en tanto sujetos, a la condición de ser estudiantes. Estas desigualdades no sólo acontecen en el adentro de la escuela, sino también en el afuera de la institución.

Es paradójico que durante la edad de la típica crisis de vulnerabilidad cuando los adolescentes y jóvenes precisan la contención de instituciones como la familia y la escuela, padecen inefables injusticias, *desamparos*, *atropellos* y casi ninguna posibilidad de inclusión.

Toda conducta social incluye en sí misma factores y variables familiares, grupo de pares, rol de los medios, normas, valores, creencias socioculturales. Lo que debe advertirse es que la terrible descomposición social y económica de los últimos treinta años afectó a estos pibes –más que a ningún otro segmento social–, hasta eclosionar en un aumento desmesurado del uso de drogas, violencia, alcoholismo, delincuencia, suicidio y otras patologías que desde el propio cuerpo se actúan en el terreno de lo social... Su conducta social es sintomática del marcado malestar ante sus propias y cotidianas condiciones de vida, es producto de la bronca, y no obstante, y en una profunda subversión de las representaciones colectivas, lejos de ser contenidos y protegidos socialmente, el sistema los indica como responsables de los problemas sociales mencionados. Desde otra perspectiva, los pibes pobres son protagonistas de una vivencia del orden de lo siniestro.²²

²¹ AUSTER, P., *Brooklyn Follies*, Buenos Aires, Anagrama, 2006, pág. 43.

²² TASÍN, J., *op. cit.*, pág. 226.

Es el lugar del que se espera la justa mirada, desde donde, como dice Vallejo, se condena.

*Siete veces
pasas sin ver.
A la octava,
condenas sin mirar.
César Vallejo²³*

Las personas no son iguales ante la ley. Se reproduce la desigualdad socioeconómica y se criminaliza la pobreza.

*Vi más cosas debajo del sol;
en lugar del juicio, la maldad;
y en lugar de la justicia,
la inequidad
Ecl. 3-16²⁴*

Diferencias, desigualdades y desconectados nombran el lugar de la carencia. Las teorías comunicacionales nos recuerdan que la conexión y la desconexión son parte de nuestra constitución como sujetos individuales y colectivos. El espacio “inter” es decisivo.²⁵

Con este contexto, se hace necesario plantear estrategias de intervención, partiendo del supuesto de la complejidad que se aborda en cada situación y teniendo en cuenta que muchas veces, la dimensión de dicha complejidad es inimaginable. En este escenario sería pertinente, para llevar a cabo abordajes de intervención, tomar ciertos fundamentos y expresarlos como preguntas para el análisis:

¿Qué es un adolescente o un joven?

¿Cómo opera en nosotros la idea de “alumnos ideales”?

¿Cómo dialogan en nosotros esas identidades de derecho, de participación?

En este marco, la idea central sería devolverle a las categorías adolescencia y juventud su carácter de plural y complejo.

Por cierto, se instaure así un tiempo que trasciende la urgencia, que tiene que ver con la espera, un tiempo en el que el otro puede decir, hablar, dolerse,

²³ VALLEJO, C., *Poemas Completos*, Lima, Perú, Ediciones COPÉ, 2005.

²⁴ *La Biblia*, Eclesiástes, cap. III, XVI, Madrid-Buenos Aires, Ediciones Paulinas, 9na Edición, 1993.

²⁵ GARCÍA CANCLINI, N., *Diferentes, desiguales, desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Barcelona, Gedisa, 2004.

un tiempo para pensar, para desplegar su decir y su dolor, trazar momentos y caminos de encuentro.

En este sentido, Paula Goltzman²⁶ dice: “construir puentes de encuentro es fundamental” y agrega que la proximidad, en el sentido de lo familiar, lo que tiene que ver con código común con el otro, lo que el otro puede entender, puede apropiarse de su sentido porque maneja información, es clave para trabajar con los adolescentes y jóvenes.

Es necesario abandonar la retórica que deja en el camino muchos casos inconclusos y lograr un trabajo real con los jóvenes que posibilite generar otros vínculos, otras miradas, otros encuentros.

Sería oportuno recurrir aquí a un concepto de Paulo Freire, quien dice: “la práctica educativa de opción progresista jamás dejará de ser una aventura de revelación, una experiencia de desocultamiento de la verdad”.²⁷

Desde esta perspectiva, podríamos decir que se trata de construir nuevos sentidos para permear la cotidianeidad de las escuelas y establecer nuevos vínculos que movilicen e iluminen acciones para fortalecer el tejido social.

Se hace necesario estar dispuestos a construir todos los días el amparo que ellos necesitan para poder ser. Este amparo pasa por reanudar el lazo social y el lazo a su vez pasa por la palabra. Por esa razón, la palabra es siempre mediadora, la palabra habilita la posibilidad de no dejar ubicado al sujeto en una identidad cerrada, ya construida.

Es significativo reflexionar sobre la idea de “pensar como posible”, de habilitar, de acompañar la palabra del adolescente y del joven, darles voz, ofrecerles un espacio y la oportunidad de hablar, de escuchar, de ser escuchados en estos tiempos de desencuentro y extravío de sentido.

En esta línea, emerge la necesidad de repensar el lugar de los maestros, la posición de autoridad, que además de ser de cuidado y responsabilidad, los mire desde la posibilidad y habilite un espacio de confianza mutua en el que la transmisión de valores, bienes culturales y contenidos escolares, sean enseñados y aprendidos donde y mientras se habilita el lugar de las palabras, el deseo y el amor.

²⁶ GOLTZMAN, P., en KANTOR, D., *Variaciones para educar a adolescentes y jóvenes*, Buenos Aires, Del Estante, 2008.

²⁷ FREIRE, P., *Pedagogía de la Esperanza*, México, Siglo XXI, 3ra edición, 1998, pág. 7.

Bibliografía

- AUSTER, P., *Brooklyn Follies*, Buenos Aires, Anagrama, 2006.
- BIBLIA, Eclesiastés, Cap. III; XVI, Madrid-Buenos Aires, Ediciones Paulinas, 9ª Edición, 1993.
- BIXIO, C., y autores varios, *Educación entronada: apertura a una práctica de lo imposible*, Rosario, Laborde Libros Editor, 2006.
- BONALDI, P., “Evolución de las muertes violentas en la Argentina”, 1980-1999, en GAYOL, S.; KESSLER, G., (comps.), *Violencias, delitos y justicias en la Argentina*, Buenos Aires, Editorial Manantial, 2002.
- BRECHT, B., *80 poemas y canciones*, Villa Ballester, Argentina, Adriana Hidalgo editora, 2004.
- CORDIÉ, A., *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1998.
- CHAVANNEAU, S., “El derecho de los niños y niñas víctimas a recibir protección estatal”, en *Derechos del Niño, Prácticas Sociales y Educativas*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, Colección Ensayos y Experiencia N° 41, 1994.
- DELEUZE, G., *Nietzsche y la filosofía*, Barcelona, Editorial Anagrama, 1986.
- EDELSTEIN, G., y CORIA, A., *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, Buenos Aires, Kapeluz, 1995.
- EFRÓN, R., “Arbitrariedades punitivas. Subjetividad de la esquina”, en FRIGERIO y DIKER (comps.), *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*, Buenos Aires, CEM/Noveduc, 2003.
- FEIXA, C., *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*, Barcelona, Editorial Ariel, S.A., 1998.
- FENSTERMACHER G., “Tres aspectos de la filosofía de la investigación de la enseñanza”, capítulo 3, en WITTROCK, Merlin, *La investigación de la enseñanza*, I, Madrid, Barcelona, Paidós, 1989.
- FERNÁNDEZ, L. M., *Instituciones educativas*, Buenos Aires, Paidós, 1994.
- FERNÁNDEZ, L., *El análisis de lo institucional en la escuela*, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1998.
- FREIRE, P., *Pedagogía de la Esperanza*, México, Siglo XXI Editores, 3ª edición, 1998.
- FREUD, S., *Inhibiciones, síntoma y angustia*. AE XX, 1926.
- FRIGERIO, G., *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión an-*

- tiarcónica*, Buenos Aires, Del estante Editorial, 2008.
- GARCÍA CANCLINI, N., *Diferentes, desiguales, desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Barcelona, Gedisa, 2004.
- GELMAN, J., *Interrupciones*, Buenos Aires, Ed. Seix Barral, 1997.
- GOLTZMAN, P., en KANTOR, Débora. *Variaciones para educar a adolescentes y jóvenes*, Buenos Aires, Del Estante Editorial, 2008.
- GUYOT, V.; FIEZZI, N.; VITARELLI, M., “La Práctica Docente y la Realidad del Aula: Un Enfoque Epistemológico”, en *Enfoques Pedagógicos*, revista cuatrimestral de la Subdirección de Educación de CAFAM, Santafé de Bogotá D.C. Colombia, Volumen III, N° 2, agosto de 1995.
- HEIDEGGER, M., *¿Qué significa pensar?*, Buenos Aires, Editorial Nova, 1964.
- KANTOR, D., *Variaciones para educar a adolescentes y jóvenes*, Buenos Aires, Del Estante Editorial, 2008.
- KESSLER, G., “Entre fronteras desvanecidas, Lógicas de articulación de actividades legales e ilegales en los jóvenes”, en GAYOL, Sandra; KESSLER, Gabriel (comps.), *Violencias, delitos y justicias en la Argentina*, Buenos Aires, Manantial/Universidad Nacional de general Sarmiento, 2002.
- MÁRAI, S., *La Mujer Justa*, Barcelona, Salamandra, 2007.
- MARGULIS M. URRESTI M., “La construcción social de la condición de juventud”, en MARGULIS, M., *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Editor: María Cristina Laverde, Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Departamento de Investigaciones Universidad Central, 1998.
- MEIRIEU, P., *Frankestein educador*, Barcelona, Editorial Laertes, 1998.
- NARODOWSKY, M., “De Oliver Twist a los pibes chorros, Cumbia villera e infancia desrealizada”, en FRIGERIO y DIKER (Coord.) *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*, Buenos Aires, CEM / Noveduc, 2004.
- NEUFELD, M. R.; THISTED, Jens Ariel (comps.), *De eso no se habla..., los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Universidad de Buenos Aires, Eudeba, 2001.
- REGUILLO CRUZ, R., “La mara: contingencia y afiliación con el exceso (repensando los límites)”, en VALENZUELA ARCE, J. M.; NATERAS DOMÍNGUEZ, A. y REGUILLO CRUZ, R., (coord.) *Las Maras, identidades juveniles al límite*, México, UNAM, 2007.
- REGUILLO CRUZ, R., *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Buenos Aires, Norma, 2000.
- SCHLEMENSON, S., *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*, Buenos Aires,

- Kapelusz editora S.A., 1996.
- SEMILLÁN, J., Exposición grabada en el Congreso Uruguayo de Pediatría. Montevideo, 1997.
- TASÍN, J., *La vida la muerte La Oculta: vivir y morir en una villa miseria Argentina*, Buenos Aires, Yotser libros, 2007.
- URRESTI, M., *Jóvenes excluidos totales: el cuerpo "propio" como última frontera*, Conferencia inaugural a las Segundas Jornadas sobre Problemáticas Juveniles, Violencia y lenguaje, Los jóvenes y la reproducción de la violencia familiar, discursiva, escolar e institucional, organizadas por el Instituto del Paraná y la Universidad Nacional de Rosario, 3 de noviembre de 2006. Versión electrónica disponible en la página Web: <http://www.instituto-delparana.com.ar/images/Ponencia%20Urresti.doc>. 2006.
- VALLEJO, C., *Poemas Completos*, Lima, Perú, Ediciones COPÉ, 2005.
- ZELMANOVICH, P., "Contra el desamparo", en DUSSEL, Inés, FINOCCHIO, Silvia. (comps.), *Enseñar Hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2004.

5. Los jóvenes que ingresan a la formación docente

Andrea Riva

No, dice el educador. No, dice la institución. No estamos dispuestos a reproducir desigualdades. No, no estamos dispuestos a cumplir con la orden de exclusión. No, no vamos a aceptar que el lugar de nacimiento devenga una condena.

Graciela Frigerio¹

Introducción

En el presente trabajo se pretende abordar la formación docente centrandó la mirada en la etapa de inicio de la carrera, en ese tiempo de relaciones fundantes en unas organizaciones particulares llamadas institutos, donde ingresantes jóvenes y formadores se encuentran/desencuentran.

Nos interesa centrar la mirada en el inicio de la carrera intentando pensar los modos en que son nombrados los recién llegados, los “nuevos” (que tienen muchos recorridos por el sistema educativo) en los institutos de formación docente.

En este trabajo analizaremos qué idea de joven se asocia a la de estudiantes de magisterio y trataremos de argumentar que se referencia a un tipo de joven particular que responde a una idea de alumno ideal que fue consolidada en los inicios de la formación docente en las escuelas normales. Dicha definición se sostiene en un tiempo consolidado en la modernidad y que obstaculiza la posibilidad de pluralizar la idea de jóvenes y los múltiples modos de ser alumnos y futuros docentes.

Sostendremos como hipótesis que los rasgos generados en la constitución del sistema formador dio lugar a una estructura simbólica e imaginaria que se cristalizó. Es posible encontrar más vestigios de los que somos conscientes en el imaginario social en general y de los formadores en particular, como así también en la estructura de las organizaciones de la educación terciaria

¹ FRIGERIO, G., “Educar: la oportunidad de deshacer profecías de fracaso” en BIRGIN A., ANTELO, E., LAGUZZI G., Y STICOTTI, D., (comps.), *Contra lo inexorable*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, CEPa, 2004, pág. 16.

de nuestros días. Esto no presentaría ningún problema si no fuera que año a año nos encontramos con un alto porcentaje de estudiantes que abandonan en los dos primeros años de la carrera. Cuando se analizan los altos porcentajes de deserción encontramos que en su mayoría son jóvenes, de clase media baja, primera generación de acceso a la educación superior, proveniente de circuitos educativos empobrecidos, lo cual está dando cuenta de un claro proceso de exclusión.

El recorte temático se entiende central en tiempos de reforma de los planes de estudio de las carreras de formación docente. Además, porque desde la posición de formador de formadores, partimos de la idea de no renunciar a la pregunta política de cómo formar maestras y maestros capaces de tejer lazos allí donde todo anda suelto, capaces de habilitar a otros, de recrear o inventar nuevas escenas educativas, en definitiva de asumir el desafío de pensar que otro mundo es posible.

Construcción del “alumno ideal” o “ideal de alumno”

Desandar cómo pensamos la condición juvenil de los estudiantes, tal vez haga posible tomar las preguntas en su densidad armando una posición como formadores que implique *pedir menos y ofrecer más*. Pedir menos no en términos de exigencias de contenidos, saberes previos, desempeños, etc., pedir menos en términos de lo que no se puede traer de antemano, como algo ya dado, como un pasaporte para ingresar.

Vocación, pasión, compromiso, identidad docente, suelen ser solicitados como requisitos que los sujetos tienen que portar antes de ingresar a la formación docente.

Muy diferente es si se piensan como una construcción que se da con otros. Que sean una construcción implica entonces que no es algo natural, ni innato, es decir no se porta. Si consideramos que estos “atributos” son parte de un proceso abierto, indefinido, contingente, son construcciones y deconstrucciones a lo largo de toda la vida personal y profesional, entonces allí la formación docente se constituye en el espacio-tiempo privilegiado para desarrollar, enriquecer y reorganizar dicho proceso de construcción.

En los institutos de formación docente solemos despojar a nuestros estudiantes de su presente como sujeto de derecho y de su pasado con biografías propias y los tratamos como seres a-históricos. Nos cuesta no quedar atrapados en “las prefiguraciones ideales de un alumno que ya no existe”.² Hay

² EDELSTEIN, G., “Docencia, desafíos de nuestro tiempo y proyección a futuro. Definiciones políticas y perspectivas de formación”, *Revista Educar*, Córdoba, agosto 2008.

una tendencia a ubicarnos en una posición que enuncia las carencias, lo que no tienen, lo que les falta.

Esta posición puede ser sostenida y reafirmada desde miradas diferentes. Por un lado, desde la idea catastrófica que sostiene que la “juventud está perdida”, “los jóvenes que quieren ser maestros ya no son como los de antes”, “nosotras sí que sabíamos lo que era ser docente”. Aún si acordáramos que esta situación puede tener algo de cierto, es una visión moralista que no ayuda a entender el problema y lo resuelve culpabilizando a los ingresantes. Otra posición, y es la que asumimos en este trabajo, sostiene que es necesario desandar los modos en que se construyó esa noción de “alumno ideal” de la formación docente. Insistimos en que las representaciones que sostenemos sobre los estudiantes tienen base histórica y que, desarmando dicha construcción tal vez podamos ser capaces de descubrir las disposiciones que sí poseen estos jóvenes estudiantes que construyen sus subjetividades en las condiciones sociales actuales y que deciden ingresar a la educación superior para ser docentes.³

Revisar los modos en que pensamos a los estudiantes que eligen ser docentes en clave histórica no tiene que ver con adherir a una postura nostálgica regida por la premisa “todo pasado fue mejor”; tampoco tiene el sentido de reeditar prácticas de otros momentos como soluciones a problemas actuales. Más bien es, de algún modo, reconstruir el pasado con el objeto de fortalecer nuestra capacidad de orientarnos al futuro.

Hablar de alumno es hablar de escuela y esto nos exige hablar de modernidad. La modernidad es un proceso histórico fechado (siglo xv y xvi) que generó un nuevo orden social. Dicho orden empieza a construirse abandonando las explicaciones teológicas. Es un orden social concebido independientemente de criterios divinos.

En este contexto de consolidación en Occidente de los preceptos del pensamiento moderno es donde la escuela, en su versión moderna, se constituye en uno de sus pilares fundamentales. La escolarización como producto de la modernidad jugó un papel importante como generadora de cultura e identidad. En otras palabras, como va a señalar Sacristán⁴, el proyecto educativo corresponde a un determinado proyecto cultural en tanto producto histórico.

Reconocer el carácter de construcción histórica que tiene el modelo de escuela que hoy conocemos nos permite comprender que la forma, las prácticas, las categorías que utilizamos no son naturales, ni producto del destino. Esta posición abre la posibilidad de volver a pensarlas, a definir las de

³ En el desarrollo del trabajo siempre se hace referencia a la formación de maestros para escuela primaria.

⁴ SACRISTÁN, G., *El alumno como invención*, Madrid, Morata, 2003.

otro modo, y no, como algunos proponen, a presenciar su derrumbamiento sin más.

La escuela se consolidó y logró consagrarse como la forma educativa hegemónica en todos los países occidentales. Como plantea Pineau⁵, logró fundirse en el paisaje moderno a tal punto que su eficacia se juega en la acción misma de habérsenos vuelto “natural”.

El éxito de la escuela como forma única que logra desplazar otros modos de educar, puede ser explicado –de hecho la abundante bibliografía al respecto lo muestra– desde diferentes procesos o explicaciones. En el presente trabajo adoptaremos la hipótesis que plantea Pineau:

...la consolidación de la escuela como forma educativa hegemónica se debe a que esta fue capaz de hacerse cargo de la definición moderna de educación⁶.

El autor analiza cómo el formato escolar fue ensamblando algunas piezas que respondían a esa definición de educación y amalgamó en su interior unos modos de hacer, de decir y de nombrar que le dieron una eficacia tal que hizo que se sostuviera aún cuando nuevos modelos sociales, políticos y económicos se desarrollaron posteriormente.

La eficacia escolar parece residir entonces –al menos en buena parte– en su interior y no en su exterior, ya que este último se modificó durante su reinado educativo sin lograr destronar a la escuela.⁷

Las características del formato escolar moderno estructuró la experiencia educativa en todos los niveles del sistema educativo, y las escuelas normales no fueron la excepción.

Dentro de los elementos que enuncia Pineau⁸ nos interesa retomar algunos. En primer lugar, la escuela se volvió sinónimo de educación desplazando otras formas educativas desarrolladas con anterioridad y se incluyó en un sistema mayor que fueron los sistemas educativos nacionales dependientes del estado. Otro elemento a mencionar es que fue necesario formar un cuerpo de especialistas: los maestros, que pasaron a tener el monopolio de los saberes específicos. Esta condición sólo era dada por ser formados en unas

⁵ PINEAU, P.; DUSSEL, I.; CARUSO, M., *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós, 2001.

⁶ *Ibidem*, pág. 30.

⁷ *Ibidem*, pág. 29.

⁸ Para revisar la totalidad de los elementos que desarrolla el autor consultar la obra citada.

instituciones específicas fundadas para tal fin: “las escuelas normales”. Por último, retomamos la particular definición de infancia que se construye en la modernidad y da lugar a la definición del sujeto pedagógico “alumno” desde la idea de incompletud. Es interesante remarcar que esta definición de la posición de alumno conllevó a una infantilización de todos quienes ocuparon dicho lugar en cualquier circunstancia.

La formación de maestros quedó bajo la responsabilidad de las escuelas normales que, como ya marcamos, adoptaron muchos de los elementos del formato escolar moderno diseñado para escolarizar a la población en las escuelas primarias. Desde el plano normativo, como el resto de las escuelas secundarias, quedaron bajo la dependencia de la Dirección de Enseñanza Media. La diferencia, no menor, es que los egresados de las escuelas secundarias serán los únicos que podrán continuar los estudios en las universidades, mientras que quienes egresan de las escuelas normales tendrán antes que convertirse en bachilleres si quieren acceder a estudios superiores.

En las escuelas normales se construyó un discurso de exaltación permanente de la acción de los futuros maestros y, de la mano del Estado, los dotó de una autoridad que se sostenía en el carácter sacramental de la actividad, “los deberes del maestro son escasamente menos sagrados y delicados que los del sacerdote...”⁹

El Estado definió y le dio identidad al magisterio, la pregunta es quiénes se incorporaron a la carrera docente. Si bien los estudios realizados sobre el origen del magisterio en nuestro país dan cuenta que la composición social y la distribución por género variaba según la ubicación geográfica de las escuelas normales, lo que nos parece relevante mostrar es quienes parecen haber respondido a la fisonomía que el puesto de trabajo iba presentando.

Lo que sostenemos es que existe una relación dinámica entre las exigencias implicadas en la definición misma del puesto y las inclinaciones de los sujetos que efectivamente se incorporan que terminan dotando a la actividad de unas características que se van perpetuando. Es el caso de que se suele atribuir a la condición femenina algún atributo “natural” para el ejercicio de la docencia, la idea de la segunda madre, desconociendo que en los orígenes del magisterio muchos hombres elegían la carrera solo que eran más proclives a no ejercerla por lo escasamente rentable de la misma u otros porque tenían acceso a otras ocupaciones o carreras. Mientras tanto, las mujeres estaban, en ese momento histórico, en una posición social que las ubicaba en la órbita de lo familiar y la opción de ser maestras fue vista como una alternativa “respetable”.

Es decir, el magisterio se fue femeneizando con el correr del tiempo por el corrimiento de los hombres de dicha profesión. La permanencia de las

⁹ Memoria 1882, Pcia. de Bs. As., citado en ALLIAUD, A., “Pasado, presente y futuro del magisterio argentino”, *Revista IICE*, Año IV, N° 7, Miño y Dávila, 1995, pág. 7.

mujeres en el ejercicio de la actividad fue la causa pero también el efecto de las características con las que surge y se consolida la profesión docente.

En esta misma lógica de causa pero también de efecto es que quienes se sumaban a las aulas de las normales eran vistos como los destinatarios ideales; no eran ni los muy pobres, ni quienes tenían posibilidades de acceso a otras carreras.

El “cliente ideal” para las normales parecía constituirlo el “modesto” en términos culturales, económicos y sociales. Modestia que la formación “normal” tendía a inculcar pero que resultaba más acorde con las disposiciones de la “baja clase media”.¹⁰ La conciencia económico-moral del justo medio y la amenaza de una caída social son rasgos propios de esta clase. Por su parte, fue la “mujer” quien en su condición de hija o esposa, y de recién incluida al campo profesional, se ajustó modestamente a la posición asignada.¹¹

Las escuelas normales asumieron la formación de maestros fusionando dos discursos de diferentes registros. Por un lado el positivismo que definía la actividad de enseñar desde bases científicas, basada en principios racionales y, por el otro, el discurso que la comparaba con el accionar de los sacerdotes. “La profesión de enseñar es un sacerdocio. Es el sacerdocio por excelencia de los modernos tiempos”.¹²

La profesión magisterial convocó a unos sujetos mujeres de clase media baja, modestas y les demandó:

Incondicionalidad

Más que ninguna exige vocación y hasta sacrificios. Se basa en el amor a la juventud y a la patria (...) la práctica de la enseñanza requiere también consagrarse completamente a ella, en todos los momentos, en todas las preocupaciones, con un sacrificio de todas las demás ambiciones humanas (...) Absorbe todos los ideales y todos los minutos de la vida...¹³

¹⁰ Las itálicas y el encomillado son de la autora.

¹¹ ALLIAUD, A., *op. cit.*, pág. 6.

¹² BUNGE, C., en *Revista de Instrucción Primaria*, 1936.

¹³ *Ibíd.*

Exclusividad

En toda enseñanza bien organizada el profesorado debe considerarse una profesión para la cual se necesitan aptitudes y conocimientos especiales y que ha de ejercerse con exclusión de toda otra.¹⁴

Actitud de sometimiento pasivo

Sería una estafa, un engaño inicuo no manifestar la verdad a los alumnos, diciéndoles que el magisterio es una carrera para la cual se exigen condiciones que está muy lejos de ser remuneradas aquí y en todas partes del mundo; que es, pues, de pobreza, de sacrificios, de amarguras e ingratitudes y de porvenir ordinariamente limitadísimo (...) si un alumno, después de haber escuchado lo que antecede, insiste en abrazar esta carrera, será porque su vocación decidida lo impulsa; no tendrá luego derecho a quejarse, ni se quejará; habrá realizado sus deseos, verá cumplidos sus anhelos y será, a no dudar, un buen maestro, un obrero útil al progreso y a la civilización; Más que ninguna exige vocación y hasta sacrificios. Se basa en el amor a la juventud y a la patria. Absorbe todos los ideales y todos los minutos de la vida. Y en recompensa a tanta abnegación, reporta escaso provecho y muy limitada gratitud.¹⁵

El discurso normalista logró instituir un ideal de estudiante asociado a la idea de una mujer que no trabajaba, modesta, posible de ser modelada en las escuelas normales, incompleta moral y científicamente, dependiente, con una alta valoración por la cultura letrada, en búsqueda de un reconocido prestigio social. Pero, fundamentalmente, logró generar una operación de homogeneización sobre el colectivo estudiantil que elige la carrera docente que, como venimos sosteniendo, tiene implicancia en las prácticas de formación actuales.

Es posible afirmar que la formación docente construyó una mirada hegemónica sobre los sujetos que a ella llegarían, inscrita en dos operaciones que se refuerzan entre sí. Por un lado, que la formación docente fue pensada para convocar a un tipo particular de sujetos incompletos en transición de ser docentes a los cuales interpelaba desde la condición de alumnos, como sujetos inmaduros con acciones formativas infantilizantes.

Por el otro, vamos a sostener que la definición de estudiante de la formación docente se construyó sobre una definición de joven asociado sólo a

¹⁴ Ibídem.

¹⁵ Ibídem.

la edad y como una etapa de transición a la vida adulta en la lógica de un tiempo cíclico, monocrónico.

Dicho de otro modo, podemos decir que lo que se impone es un modo de concebir la temporalidad donde el concepto de juventud se asocia sólo a la dimensión biológica de la edad y un traspaso a la vida adulta de tipo lineal: estudio, trabajo, casamiento.

Pensar a los estudiantes de la formación docente como jóvenes en plural

En la actualidad cuando nos preguntamos quiénes son los estudiantes de la formación docente, vamos cambiando el tipo de respuestas según logren tranquilizarnos más a los adultos, pero dichas respuestas conservan el registro que se sostuvo desde los inicios de la formación. En algunas ocasiones, nos contenta llamarlos “adultos” para romper con las múltiples críticas de secundarización que se les achacan a los institutos de formación docente, no comprendiendo que esa no es una característica que esté dada por los sujetos estudiantes sino por los modos y condiciones institucionales de gestionar las prácticas. Otras veces, les proponemos unas actividades en la que los nombramos, sin decirlo, como niños en una clara acción infantilizante. Escasamente los reconocemos como sujetos jóvenes con historias escolares y de vidas propias, de esta época en este país, insertos en la educación superior.

Lo que queda claro es que nuestra capacidad de comprensión sobre los estudiantes que ingresan a la formación docente está muy debilitada conceptualmente.

De con los jóvenes que ingresan anualmente y con los que interactuamos a diario nos separan unas barreras cognitivas y culturales importantes, unos modos de percibir y valorar el mundo diferentes, frente a los que los adultos en ocasiones, o casi siempre, sentimos que allí hay un abismo.

La escasez de palabras nos deja desnudos de categorías. La situación de desnudez para comprender y actuar en la realidad puede ser vivida como una sensación de desprotección o como una posibilidad, una invitación a pensar/nos de nuevo.

Como venimos desarrollando en este trabajo, sabemos que la formación docente está fuertemente configurada por tradiciones que nos moldean, pero también aprendimos que son menos fijas y mucho más mutables de lo que en una primera aproximación nos parecen.

Partimos desde el lugar de preguntarnos renunciando a la pretensión de nombrarlo todo y asumiendo la incomodidad de un no saber que será la con-

dición de posibilidad para encontrarnos con esos otros. Laplantine y Nous¹⁶ nos invitan, desde la idea de mestizaje, a desnaturalizar lo que nombramos y cómo lo nombramos. En este caso nos preguntamos por los jóvenes, intentando abandonar el paradigma de la transitoriedad y la incompletud por un lado, y por el otro la idea de que la pertenencia a una franja etaria les otorga unas características más o menos similares a todos.

La mayoría de quienes ingresan a las carreras de formación docente están entre 18 y 25 años aproximadamente, algunos trabajan y otros no, algunos trabajan en forma esporádica y otros están buscando dónde trabajar, la dependencia/independencia económica no es una situación fija, algunos son padres/madres y viven solos, otros viven en sus núcleos familiares, etc.

Aunque parece una obviedad, tenemos que decir que estamos frente a una etapa juvenil que parece no dejarse atrapar en un solo modo de nombrar. La condición juvenil no es un estado que se transita de la misma manera por todos los sujetos, no es sólo una referencia etaria. Pensar la juventud en plural significa comprender la multiplicidad de modos de ser joven, de la convivencia de estilos juveniles que varían en relación a características de clase, género, lugar de residencia, referencias identitarias, lenguajes y formas de sociabilidad.

Es interesante retener que “aunque en cada momento conviven diversos estilos juveniles, normalmente hay uno que se convierte en hegemónico, sellando el perfil de toda una generación”.¹⁷ En esta operación el concepto de juventud aparece como un universal cultural que produce en el imaginario un único modo de ser joven.

Tener 18 años, estar completando la escolaridad media –aún en circuitos formativos diferenciados–, enfrentado a decidir su continuidad en la educación superior –aún cuando la elección por un instituto terciario o la universidad remite a representaciones diferentes de dichas instituciones–, definiendo un camino a la vida laboral y/o profesional, es muy distinto a tener 18 años y haber quedado fuera hace tiempo ya del sistema educativo, lo cual genera otras posibilidades o imposibilidades muy diferentes.

Los jóvenes no constituyen una categoría homogénea, no comparten los modos de inserción en la estructura social, lo que implica una cuestión de fondo: sus esquemas de representación configuran campos de acción diferenciados y desiguales.¹⁸

¹⁶ LAPLANTINE, F.; NOUSS, A., *Mestizajes. De Arcimboldo a zombi*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2007.

¹⁷ FEIXA, C., *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*, Barcelona, Ariel, 1998.

¹⁸ REGUILLO CRUZ, R., *Emergencias de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*,

Entender la juventud como una construcción social, en un tiempo y en un espacio determinado nos posibilita pensar que no existe una sola manera de ser joven, y a la vez, desarmar los atributos que parecen consagrar a una juventud paradigmática haciendo que los que se alejan de la misma tienen o presentan algún problema.

El inicio de la juventud se ha asociado con la pubertad y los cambios que dicho proceso conlleva. El límite entre juventud y adultez se ha relacionado al inicio de la vida laboral y la conformación de una nueva familia. Sin embargo, este pasaje ha ido cambiando y no es equivalente en las diferentes épocas y culturas, clases sociales, grupos étnicos y géneros. El inicio del “tránsito” es cada vez más pronto en algunos, y el ‘paso’ a la adultez cada vez más largo para otros.

La etapa de la juventud está asociada a la idea de un modo de estar en la vida y se identifica con un tiempo permitido que retrasa el ingreso a la madurez social –formar un hogar, tener hijos, trabajar–. Este tiempo es llamado por la sociología moratoria social.

La moratoria social alude a la existencia de un “período de preparación” del sujeto, de adquisición de los activos necesarios, antes de adscribirse al mundo adulto, insertarse en el sistema productivo, ser autónomo respecto a su familia de origen y fundar su propia familia. Es la idea de juventud asociada a la imagen de sujetos alegres, activos, enamoradizos, que portan ropa de las marcas de modas, liberados de problemas considerados importantes desde la mirada adultizada.

Ahora bien, Margulis y Urresti¹⁹ nos señalan que la idea de moratoria social reserva la condición de jóvenes a algunos sujetos particulares, los de clases sociales acomodadas:

Desde esta perspectiva, sólo podrían ser jóvenes los pertenecientes a sectores sociales relativamente acomodados. Los otros carecerían de juventud. La moratoria social propone tiempo libre socialmente legitimado, un estadio de la vida en que se postergan las demandas, un estado de gracia durante el cual la sociedad no exige.²⁰

Dados los rasgos de la época, acentuados en el caso de países como Argentina, donde aumentan los índices de desempleo y la relación entre ca-

Buenos Aires, Grupo Editorial Norma, 2004, pág. 22.

¹⁹ MARGULIS, M.; URRESTI, M., “Construcción social de la condición de juventud”, en MARGULIS, M., *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Bogotá, Universidad Central, 1998.

²⁰ *Ibíd.*, pág. 7.

pital y puesto de trabajo cada vez es menos previsible, la moratoria social es vivida de modos diferentes. Los jóvenes de clases sociales media y altas están retrasando el ingreso a la vida adulta prolongando sus tiempos de estudios por la complejidad creciente en el plano del conocimiento, pero también como efecto de una corrida hacia delante que prolonga la permanencia en las instituciones, porque el futuro es incierto en relación a encontrar un lugar en el sistema económico.

Los jóvenes de clases populares no cuentan con ese tiempo porque tempranamente ingresan al mundo del trabajo o son madres o padres adolescentes, o es un tiempo vivido no desde el disfrute sino desde la angustia por la falta de oportunidades donde insertarse.

Es tiempo de culpa y de congoja, es tiempo de impotencia, una circunstancia desdichada que empuja hacia la marginalidad, la delincuencia o la desesperación.²¹

Como plantea Bourdieu²², la juventud no es más que una palabra. Los textos nos muestran la heterogeneidad de la definición según sea la sociedad que la caracterice, el sector que la enuncie o las instituciones que los esperan. El concepto de juventud separado del contexto social y político pierde sentido. Podemos decir entonces que la definición de juventud es una construcción social que es variable y como plantea Feixa

Esta noción sugiere que el análisis de la juventud no pasa por la comprensión de su naturaleza o esencia, si no por el estudio de los contextos sociales y culturales en que la cuestión juvenil es planteada y se resuelve.²³

En la actualidad estamos en presencia de sujetos que experimentan la juventud de diferentes maneras según el sector social al que pertenecen. La heterogeneidad del colectivo juvenil no es una característica excluyente de esta época, pero las condiciones de cambios acelerados a nivel político, social y económico han marcado y profundizado las diferencias en las historias de vida de los sujetos que se ubican en una misma franja de edad.

Las culturas juveniles, con existencia histórica concreta, heterogéneas y móviles, tienen que ser pensadas en relación a las condiciones sociales donde se construyen y a las imágenes culturales construidas en torno a ellas.

²¹ Ibídem, pág. 6.

²² BORDIEU, P., "La Juventud no es más que una palabra", en *Sociología de la Cultura*, México, Grijalbo, 1990.

²³ FEIXA, C., *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*, Barcelona, Ariel, 1998, pág. 87.

Estamos en una época donde ser joven se ha vuelto prestigioso y hay una tendencia a que todos queramos ser o parecer jóvenes. Este culto a un tipo de juventud ha sido muy bien comprendido por el mercado y la ha convertido en mercancía posible de ser adquirida. La juventud-signo²⁴, da lugar a una modalidad de lo joven llamada “juvenilización”. En este sentido, no todos los jóvenes portan los signos juveniles que los asemejan a los modelos consagrados como tales y los ya no jóvenes compran en el mercado cuerpos y productos que los deje anclados en esa etapa. Tal como lo dice Kantor²⁵, “juventud divino tesoro”.

El informe de la CEPAL²⁶ de 2004 puso en evidencia una serie de paradojas en las cuales están inmersos los jóvenes iberoamericanos, destacando que tienen más acceso a la educación y menos al empleo; que tienen más acceso a la información y menos al poder; que tienen más expectativas de autonomía y menos opción para realizarla; que están mejor provistos de salud pero menos reconocidos en su morbi-mortalidad; que son más dúctiles y móviles pero más afectados por trayectorias migratorias inciertas; que son más aptos para el cambio productivo, pero más excluidos de éste; que son considerados por unos, receptores de políticas y, por otros, protagonistas del cambio; que se ha expandido su consumo simbólico, pero se ha restringido su consumo material; que se debaten entre la autodeterminación y protagonismo por una parte, y la precariedad y desmovilización por otra.

Pensar cuál es el estilo juvenil que reclamamos en los estudiantes que llegan a los institutos tal vez nos ayude a desarmar el discurso normalizador que sostenemos y nos permita comprender en profundidad que las culturas juveniles tienen fronteras laxas y que los intercambios con estilos diversos son numerosos.

De trayectorias lineales a trayectorias laberínticas

Los jóvenes ingresantes a la carrera docente se mueven en un tiempo de mucha precariedad. En estas condiciones, desarrollan unos modos de configurar sus proyectos de vidas por itinerarios diversos y con lógicas muy distintas a las que operan en algunas de las instituciones por las que transitan, en particular la de los institutos de formación docente.

²⁴ MARGULIS, M.; URRESTI, M., *op. cit.*, 1998.

²⁵ KANTOR, D., *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*, Serie Educación, Del Estante, 2008.

²⁶ CEPAL, *Nuevos desafíos con los y las jóvenes de Iberoamérica*, Chile, 2008.

Estamos en presencia de sujetos bien diferentes a los que el discurso normalista consagró como los destinatarios ideales. Dicho de otro modo, el discurso de la formación docente quedó atrapado en un modo de pensar sus estudiantes borrando la condición de joven en sus múltiples modos de ser vivida esta condición. Es difícil que se incorpore la idea de que estos jóvenes viven la transición a la vida adulta ya no como una trayectoria lineal o como de final conocido, como era posible que lo viviesen la mayoría de los jóvenes a fines del siglo XIX, sino como trayectorias laberínticas, de entradas y salidas, de fluctuaciones y discontinuidades.

La sistematización de algunos datos²⁷ nos muestra que estamos frente a jóvenes de sectores medios y medios bajos que trabajan y estudian, jóvenes que para estudiar tienen que trabajar, otros que trabajaron para poder estudiar después, que estudian hasta tanto encuentren trabajo y para luego ver cuándo finalizan sus estudios. Jóvenes que optaron por otro plan, pero ya tenían pensado el plan “b”, jóvenes casados con familias que estudian y tienen dependencia económica de sus padres, parejas de jóvenes casados que se van alternando entre ellos en el mundo del trabajo, el estudio y la crianza de los hijos.

Machado Pais²⁸ sostiene que los jóvenes contemporáneos viven en estructuras sociales más laberínticas y que por lo tanto se implican en trayectorias yo-yo. La metáfora del yo-yo hace referencia a movimientos de vaivén, movimientos oscilatorios y reversibles.

El principio de reversibilidad en los procesos de transición hacia la vida adulta –en las vertientes educacional, profesional y conyugal– nos incita a caracterizar metafóricamente a la generación de los años noventa como generación yo-yo. De hecho, los umbrales tradicionales de transición hacia la vida adulta –abandono de la familia de origen, boda, obtención de empleo– son manifiestamente reversibles. Las oposiciones estudiantes/no estudiantes, activo/inactivo, soltero/casado se encuentran superadas por una multiplicidad de estatutos intermedios y reversibles, más o menos transitorios o precarios.²⁹

²⁷ Sugerimos consultar el informe de investigación “*Docente con raros peinados nuevos. El perfil de los estudiantes de primer año de las carreras de formación docente de la ciudad de Buenos Aires*”. Equipo: BIRGIN, A.; PINEAU, P.; CANGENOVA, R.; POLIAK, N.

²⁸ MACHADO PAIS, J., *Chollos, chapuzas, changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro*, Bogotá, Anthropos, 1998.

²⁹ *Ibidem*, pág. 28.

En los inicios de la formación, se entrecruzan estas trayectorias oscilantes, regidas por temporalidades diversas entre instituciones y sujetos. Al respecto Feixa³⁰ propone pensar la cuestión del tiempo desde la metáfora del reloj de arena, el analógico y el digital. El reloj de arena remite a una temporalidad cíclica, donde prevalece una visión orgánica de la juventud y esta repite los comportamientos de la generación que le precedió. El reloj analógico da cuenta de una temporalidad lineal, progresiva, donde el futuro reemplaza al presente y cada generación aspira a vivir mejor que la anterior; la diferenciación generacional consolida la diferenciación artificial de las divisiones de las edades. Y el reloj digital es el símbolo de las sociedades posmodernas o posindustriales, representa el tiempo digital (pendular, discontinuo, irregular) y virtual (videoconferencias, simuladores, holografías, chats, etc.); las transiciones a la vida adulta son discontinuas y se desdibujan las divisiones de las edades, se da un constante tránsito e intercambio de los roles y estatutos generacionales.

Esta perspectiva no es un esquema evolutivo, nos permite comprender que las diferentes concepciones del tiempo coexisten en cada lugar y momento según la institución en la que nos encontremos y que los jóvenes viven “a caballo de los tres relojes”³¹, si bien hay instituciones que perpetúan un modo de concebir el tiempo.

En nuestra sociedad, por ejemplo, el tiempo del reloj de arena sigue teniendo fuerza en esas instituciones, como la escuela, el ejército, las iglesias o las profesiones más tradicionales, en que las estructuras de autoridad están muy asentadas, y en que la edad o veteranía sigue siendo uno de los pilares del poder y del saber.³²

La manera de conceptualizar el tiempo en los institutos de formación docente es lo que refuerza una idea de juventud asociada sólo a la edad, donde el tránsito hacia la condición adulta es a través de unos mecanismos más o menos similares y estandarizados y se darán recién después de haber egresado del instituto.

Es desde esta concepción de la dimensión del tiempo que se sigue sosteniendo/reclamando una distancia dilatada entre lo que Koselleck³³ llama los “campos de experiencia” pasados y los “horizontes de espera” futuro. En el

³⁰ FEIXA, C., “Del reloj de arena al reloj digital. sobre las temporalidades juveniles”, en *Revista de estudios sobre juventud*, Año 7, N° 19, México, 2003.

³¹ *Ibidem*, pág. 22.

³² *Ibidem*, pág. 23.

³³ Citado en MACHADO PAIS J., *Chollos, chapuzas, changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro*, Bogotá, Anthropos, 1998.

siglo XIX, en ese espacio temporal dilatado en el cual el horizonte de espera se imponía, es donde la formación docente podía definir a sus estudiantes como “en transición a”, como incompletos, como obedientes, dedicándose en exclusividad a transitar el pasaje entre la experiencia y la espera con los mapas ofrecidos por los adultos representantes de la cultura letrada que marcaba el camino único.

Ahora bien, para los jóvenes que ingresan en la actualidad a la formación docente, el horizonte de espera futuro está desdibujado o se presenta poco alentador; los mapas que les ofrecemos como los únicos se vuelven dudosos y escasamente efectivos para enfrentar los recorridos que se les presentan; en las prácticas que los convocamos desvalorizamos los mapas que ellos traen porque dan cuenta de itinerarios desconocidos para nosotros.

Entonces, ¿vamos a seguir insistiendo en quiénes son, qué les pasa a estos jóvenes o vamos a pensar en lo que quieren ser?, ¿estamos en condiciones de revisar el supuesto de que el conjunto de ingresantes a la formación docente es un “todo homogéneo”, ¿podemos reconocer que los jóvenes que hoy llegan a los institutos distan mucho de las representaciones que tenemos sobre ellos?, ¿somos capaces de reconocer en nuestras prácticas esas marcas históricamente construidas que consagraron al “alumno ideal” para ocupar el lugar de “sacerdote laico”?

Volvemos a una de las preguntas que orientaron este recorrido, ¿somos capaces los formadores de ofrecer más y pedir menos?

Apreciaciones finales

Este apartado no tiene el sentido de presentar unas conclusiones que cierren la temática planteada, sino más bien de subrayar algunos aspectos que nos siguen haciendo pensar. Pensar en el sentido, no de comprender o explicar, sino de desarticular un orden dado volviendo a articular temporariamente otro orden en el cual se haga lugar a lo que antes no lo tenía. En palabras de Lewkowicz:

Como se disuelven las certezas, el camino para percibir y producir existencia es nuevamente el pensamiento (...) habita y habilita el espacio de una experiencia posible. Esa superficie experimental asume en su actividad configurante una precariedad esencial.³⁴

³⁴ LEWKOWICZ, I., *Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez*, Buenos Aires, Paidós, 2004, pág. 227.

- Las prácticas ancladas en la cultura de los institutos de formación docente dan cuenta de una imagen de alumno de la carrera del magisterio consolidada en los orígenes de la constitución de las escuelas normales. La cultura de los institutos define de un modo particular a los sujetos que ingresan y se espera de ellos unos modos de hacer y de actuar que está lejos de ser los modos en que se mueven los jóvenes que en la actualidad optan por la carrera docente. Buena parte de las prácticas pedagógicas, hasta las que se precian de más innovadoras, llevadas adelante en los institutos de formación siguen reclamando –como en los inicios de las escuelas normales– algo del orden de la exclusividad e incondicionalidad a los jóvenes. Estas exigencias terminan reforzando unos mecanismos de expulsión sobre los jóvenes que tienen menos posibilidades de encontrar los atajos necesarios para resolver los desafíos que la carrera les presenta.

- Cuando los institutos de formación docente sostienen una concepción de la condición juvenil como homogeneidad que borra las múltiples condiciones por las que pueden transitar los jóvenes –en forma permanente o esporádica– (estudiantes, madres, padres, trabajadores, etc.) lo que hacen es generar una operación que responsabiliza de los fracasos a los propios estudiantes, haciendo que éstos interioricen el éxito o el fracaso como dependiente exclusivamente de cualidades personales.

- Insistimos en la necesidad de poner la mirada en los tiempos iniciales de la formación, en los modos no solo en que “los nuevos” se incorporan, sino fundamentalmente, en los modos en que los adultos los recibimos. Es allí donde pareciera que esperamos a unos estudiantes que no llegan y aparecen unos otros obstinados en ocupar las aulas. Ya hemos dicho que en ese recibir a la vez dejamos a muchos afuera y esto da cuenta de un juego de encuentros/ desencuentros muy desigual. Democratizar los institutos de formación docente nos tendría que llevar, entre otras cosas, a ver quiénes son esos que “pierden” en el primer tiempo de un encuentro desencontrado. En ese tiempo inicial se reedita una posibilidad de habilitar una transmisión intergeneracional que deja marcas, que construye sentidos.

- Ese tiempo inicial puede ser pensado como un “entre” en el que se juega un entramado singular de representaciones, historias, trayectorias, tiempos, espacios, no exento de tensiones pero donde algo del encuentro esté presente. Si los nuevos por opción primera, segunda o última decidieron apostar por la educación como un trabajo futuro, allí ya hay algo común desde donde confiar en que se pueden quedar. Creemos que confiar en que se pueden quedar es la condición necesaria para que lo logren.

- Si bien no ha sido objeto de este trabajo, sería interesante rastrear en profundidad sobre qué concepción de la condición juvenil sostienen las líneas de programas de acompañamiento a los docentes noveles que se están

promoviendo con mucha intensidad desde políticas de formación docente. Consideramos que será necesario poner en discusión una línea de análisis que recupere con fuerza los modos en que son nombrados los sujetos, tanto los docentes noveles como quienes oficien de acompañantes o tutores. Si no se desarmaran algunas de las concepciones particulares sobre el ser joven que venimos sosteniendo, es posible que buenos programas terminen reforzando una mirada sobre los sujetos como incompleta y que hay alguien que se erige como el que tiene lo que allí falta.

Bibliografía

- ALLIAUD, A., *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*, Tomo 1 y 2, Buenos Aires, Centro Editores de América Latina, 1993.
- ALLIAUD, A., “Pasado, presente y futuro del magisterio argentino”, *Revista IIICE*, Año IV, N° 7, Miño y Dávila, Buenos Aires, 1995.
- BORDIEU, P., “La Juventud no es más que una palabra”, en *Sociología y Cultura*, Grijalbo, México, 1990.
- CARUSO, M.; DUSSEL, I., *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, Buenos Aires, Edit. Kapelusz, 1996.
- CEPAL, *Nuevos desafíos con los y las jóvenes de Iberoamérica*, Chile, 2008.
- DAVINI, C., *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós, 1995
- DIKER, G.; TERIGI, F., *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Argentina, Paidós, 1997.
- EDELSTEIN, G., “Docencia, desafíos de nuestro tiempo y proyección a futuro. Definiciones políticas y perspectivas de formación”, *Revista educar*, Córdoba, agosto 2008.
- FEIXA, C., *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*, Ariel, Barcelona, 1998.
- FEIXA, C., “Del reloj de arena al reloj digital. Sobre las temporalidades juveniles”, *Revista de estudios sobre juventud*, año 7, N° 19, México, 2003.
- FRIGERIO, G., “Educar: la oportunidad de deshacer profecías de fracaso”, en A. BIRGIN, E. ANTELO, G. LAGUZZI Y D. STICOTTI (comps.), *Contra lo inexorable*, Buenos Aires, Libros del Zorzal – CePA, 2004.
- FRIGERIO, G., (comp.) *De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección*, Buenos Aires, Kapelusz, 1995.
- FRIGERIO, G.; DIKER, G., *Educar ese acto político*, Buenos Aires, Del estante Editorial, Cem, 2005.
- GVIRTZ, S., *Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1945-1955)*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1991.
- KANTOR, D., *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*, Serie Educación, Del Estante editorial, 2008.
- LACLAU, E., *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires, Ariel, 1996.
- LAPLANTINE, F.; NOUSS, A., *Mestizajes. De Arcimboldo a zombi*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2007.
- LEWKOWICZ, I., *Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez*, Buenos

- Aires, Editorial Paidós, 2004.
- MACHADO PAIS, J., *Chollos, chapuzas, changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro*, Bogotá, Anthropos, 1998.
- MAFFESOLI, M., “Juventud: en el tiempo de las tribus y el sentido nómada de la existencia”, en *Jóvenes*, Revista de Estudios sobre Juventud, año 8, número 20, enero-junio, págs. 28-41, México, 2004.
- MARGULIS, M; URRESTI, M., “Construcción social de la condición de juventud”, en Margulis, M., *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Bogotá, Universidad Central, 1998.
- MARTÍN CRIADO, E., “La construcción de los problemas juveniles” en *Revista Nómadas*, N°23, Buenos Aires, Manantial, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2005.
- NICASTRO, S., *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*, Buenos Aires, Homo Sapiens, 2006.
- PINEAU, P.; DUSSEL, I.; CARUSO, M., *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós, 2001.
- BIRGIN, A; PINEAU, P; CANGENOVA, R.; POLIAK, N., “Docente con raros peinados nuevos”. *El perfil de los estudiantes de primer año de las carreras de formación docente de la ciudad de Buenos Aires*, en Encuentro entre formadores-as de docentes de la ciudad de Buenos Aires. Experiencias y perspectivas. DGES. Buenos Aires, 30 de octubre - 1 de noviembre de 2003.
- REGUILLO CRUZ, R., *Emergencias de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Grupo Editorial Norma, Buenos Aires, 2004.
- SACRISTÁN, G., *El alumno como invención*, Madrid, ediciones Morata, 2003.
- SKLIAR, C., *Infancias y adolescencias. Interrogación sobre saberes y prácticas*, clase del curso virtual, CEM/Punto Seguido, 2008.

6. ¿Son las relaciones intergeneracionales una manifestación de relaciones interculturales?

Silvia María Paredes

Introducción

Las relaciones intergeneracionales y las relaciones interculturales fueron algunas de las temáticas que nos convocaron a pensar en el marco de las múltiples cuestiones abordadas en el DESU.

Con ellas se construyó una pregunta: *¿Son las relaciones intergeneracionales una forma de manifestación de relaciones interculturales?* Y este interrogante fue el eje vertebrador de la reflexión y de la organización del presente ensayo.

El texto que sigue se estructura a partir del despliegue de argumentos, preguntas, conceptos, *notas* sobre diversos aportes que enriquecen la pregunta inicial y permiten ensayar algunas respuestas. Incluye consideraciones sobre las generaciones, los jóvenes, las culturas, lo intercultural y lo intergeneracional.

La preocupación por las relaciones intergeneracionales y las relaciones interculturales es una expresión de la preocupación por la construcción de lo social en estos tiempos. La definición de los jóvenes y lo intercultural como problemas nos ofrece una vía de acceso a los problemas sociales y culturales más generales ya que, en buena medida, condensan lo que allí irrumpe.

Este recorrido conceptual intenta ser no sólo un ejercicio analítico sino constituirse en una interpelación a los supuestos, creencias y fundamentos de nuestras prácticas profesionales. El pensar y el hacer son, en estos territorios, “paquetes inseparables”, como señala Diker, no hablamos por hablar sino que hablamos para sostener un hacer; necesitamos “...producir unos discursos capaces de sostener y dar legitimidad a nuestras prácticas, a nuestras estrategias de intervención”¹.

¹ DIKER, G., en el prólogo de: NICASTRO, S., *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 2006.

Las relaciones intergeneracionales

Las generaciones

El primer tópico que la temática seleccionada nos obliga abordar es la cuestión de las generaciones. Hablar de relaciones intergeneracionales requiere pensar qué son y cómo se constituyen las generaciones y de qué manera éstas se ponen en relación.

Una generación se constituye por los grupos (la edad es un elemento de constitución de una generación, aunque no el único) que se estructuran en torno a ciertos factores sociales e históricos. “La generación puede considerar el nexo que une biografías de un grupo de edad socializado en un mismo período histórico”². Hay un sentimiento de “contemporaneidad”, acontecimientos, etiquetamientos, etc. que son comunes a los sujetos que forman parte de una generación.

Una generación, señala Margullis y Urresti³, remite a la edad “pero procesada por la cultura y la historia”. La generación da cuenta, entonces, de la impronta del momento social y cultural en la configuración de ciertas experiencias comunes, de esta idea de contemporaneidad.

Para que existan diferentes generaciones es necesario que sean diferentes las condiciones de existencia, las pautas de socialización, “que provoquen que los individuos sean generados de manera distinta; esto es que actúen y piensen de una manera diferente”⁴.

Pertenecer a la misma generación supone compartir cosas en común, poseer ciertos códigos culturales comunes, haber presenciado ciertos acontecimientos en el mismo momento. Este modo de definirla habilita a pensar que ciertos grupos, los jóvenes por ejemplo, comparten elementos comunes por pertenecer a una misma generación.

Esta afirmación nos exige, inmediatamente, ponerla en discusión desde la perspectiva de pensar que las categorías de joven (como la de niñez, adolescencia, etc.) no son categorías naturales ni definidas desde criterios

² FEIXA, C. (1999) *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*, Barcelona, Editorial Ariel S.A., 1999. Página 88.

³ MARGULLIS, M. y URRESTI, M., “La construcción social de la juventud”, En: AAVV *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Colombia, Siglo del Hombre Editores, Fundación Universidad Central- Departamento de Investigaciones, 1998.

⁴ MARTÍN CRIADO, E., “La construcción de los problemas juveniles” En *Revista Nómadas* n° 23, Buenos Aires/Bogotá, Cono Sur/Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos de la Universidad Central, 2005, pág. 88.

biológicos o de edad, sino que son construcciones sociales y culturales que adquieren –en diferentes momentos históricos– contenidos distintos. A la vez, subrayamos que, una misma condición de edad y cierta contemporaneidad no nos permite señalar que se tengan, en consecuencia, experiencias vitales similares.

Doble complejidad que es necesario incorporar; los contenidos que la categoría juventud⁵ adquiere en los diferentes momentos históricos –por su condición de construcción sociohistórica– y los diferentes contenidos que adquieren en un mismo momento histórico vinculado a otros elementos, como el sector social de pertenencia, que nos impone la necesidad de pluralizar la categoría.

Tomemos uno a uno estos aspectos:

La construcción social, cultural e histórica del concepto: afirmamos que la categoría de juventud –como las de infancia, adultez, adolescencia, etc.– no existió siempre ni fue definida de igual manera. La modernidad trajo consigo la identificación de la infancia, su definición y la configuración de la institución que, por excelencia, estaba destinada a ellos: la escuela. Posteriormente –fines de siglo XIX y principios del siglo XX– se produce la generalización de la idea de adolescencia y la consolidación de la idea de juventud. La concepción de juventud se produce vinculada a la emergencia del mercado de consumo y a la cultura juvenil, procesos que se extienden hasta fines de los años 60. Las instituciones sociales claves, relacionadas a la diferenciación de estas categorías, son la familia, la escuela y el mercado de trabajo⁶.

Simultáneamente, a estos procesos –de establecer ciertas barreras entre diferentes grupos de edades asignando a cada uno de ellos características, lugares sociales deseables, etc.– se produce, a través de esas mismas operaciones, asignaciones de sentido que atribuyen, a una manera de vivir esas condiciones, la connotación de normales; instituyen, de este modo, el criterio de la normalidad.

La normalidad establece –de manera descriptiva y prescriptiva– un repertorio de conductas que define lo que es esperable, y produce criterios para condenar conductas, modos de vivir, prácticas, etc., que se desvíen de esa

⁵ Tomamos la categoría juventud porque nos interesa ir desplegando algunos argumentos en torno a esta cuestión pero podríamos hacer este ejercicio –de analizar la construcción histórica y los modos de habitar que coexisten en un mismo momento histórico– con otras categorías como infancia o adultez.

⁶ KESLLER y NUÑEZ, *Identidad y Cultura*, Módulo I, Carrera de Especialización de posgrado Nuevas Infancias y Juventudes, Cem – Universidad Nacional de Gral. Sarmiento, Buenos Aires, 2006.

normalidad. Los *desviados* -*outsiders*-⁷ son aquellos sujetos que han quebrantado algún elemento de la normativización, aquellos que denotan atributos incongruentes con el estereotipo construido para una clase de individuos.

La heterogeneidad de los modos de ser joven, sobreponer lo joven en plural: estamos anotando ahora esta segunda complejidad: reconocer la heterogeneidad que alberga la categoría aún en un mismo tiempo histórico. Requiere pensar los diferentes modos de vivir, las diferentes maneras de habitar esta categoría. No todos los niños y jóvenes viven este tiempo del mismo modo.

Este reconocimiento nos invita a abandonar la idea de la existencia de un único proceso de desarrollo normal –como señalamos párrafos arriba– y considerar las múltiples adolescencias y juventudes. Subrayamos la importancia y necesidad de poder poner al concepto en plural.

Este plural invita a romper la imagen monolítica que se construyó acerca de la niñez y de la adolescencia a lo largo de los últimos siglos y que todavía sigue vigente en nuestros modos de pensar y en nuestros sentimientos en relación con los niños⁸.

Este cambio de perspectiva, que surge desde la desnaturalización del concepto, nos permite modificar nuestros modos de interrogar la cuestión; ya no preguntarnos por: ¿qué es la juventud?, ¿qué es la infancia?, que indaga por una respuesta única y esencial, sino, más bien, “¿cómo se constituye nuestro universo representacional sobre la infancia y qué prácticas sostienen y son sostenidas por estas representaciones?”⁹.

Esta afirmación de la heterogeneidad desafía a nuestras representaciones sobre los jóvenes y lo que esas representaciones instituyen en las relaciones intergeneracionales.

Reconocer esta heterogeneidad no sólo evidencia diferencias sino también (y fundamentalmente) muestra desigualdades. Los modos de ser joven no siempre son el resultado de las elecciones que se hacen frente a las múltiples ofertas identitarias, culturales, etc., sino que son el resultado de los condicionantes sociohistóricos que condenan a algunos a reproducir situaciones de pobreza y les inhiben de acceder al universo de los bienes materiales y simbólicos en igualdad de condiciones. En este sentido señala Kantor: El plural (adolescencias, juventudes) viene a denunciar, entonces, entre otras cosas, que no hay expresión singular capaz de albergar semejante desigual-

⁷ BECKER, citado en KESSLER y NUÑEZ, *Ibídem*.

⁸ KESSLER y NUÑEZ. *op. cit.*, págs. 11-12.

⁹ *Ibídem*.

dad. Y que las diferencias alude, más que a la diversidad cultural, a la magnitud de la injusticia y a la profundidad de sus marcas¹⁰.

Construcción sociohistórica y heterogeneidad (diferencias y desigualdades) son entonces notas distintivas de las categorías que se ponen en relación con un encuentro intergeneracional.

Pero se suma un elemento más, la imprecisión de las barreras entre estas categorías en la actualidad. Esto tiene que ver con múltiples procesos, podemos señalar que estamos asistiendo y protagonizando un momento de profundas transformaciones sociales, estamos atravesando un cambio de época que pone en cuestión esos contenidos, esos modos de definir infancia, adolescencia, juventud vigente hasta hoy. Una evidencia de estos cambios es el debilitamiento de ciertos rituales de paso entre una y otra categoría que hace borrosas sus fronteras, claramente delimitadas en otros momentos históricos. Retomaremos luego algunas dimensiones para pensar hoy en las maneras de ser joven, por ahora subrayamos que las propias definiciones de niñez, adolescencia, juventud, adultez están siendo puestas en cuestión.

Volvemos a la idea de generación y al encuentro intergeneracional como constitutivo de los sujetos y de la vida en común. ¿Quiénes son los que se encuentran en lo intergeneracional? ¿Cuál es el contenido de ese encuentro?

Cada generación posee en cierto sentido otra cultura, nuevos códigos que excluyen a sus contemporáneos de generaciones anteriores. Es difícil de comprender esta diversidad cultural, esta dramática heterogeneidad que moviliza nuestras certezas y que ocurre cerca de nosotros, en nuestro medio, en nuestra casa¹¹. Los jóvenes ponen de manifiesto, muestran los cambios culturales.

La existencia de la generación pone en relación a sujetos parecidos entre sí (no queremos decir iguales para no caer en la ilusión de la homogeneidad y en la generalización que discutimos párrafos arriba); pero se necesita además –para constituirse como sujeto y como generación– ponerse en relación con otros diferentes.

A esto aludimos con el encuentro *entre* generaciones. En este encuentro los adultos tienen la responsabilidad de ofrecer elementos de la cultura –en la tarea de enseñar– y de ofrecer elementos de identificación –en la configuración de la subjetividad–. Para constituirme como *yo* necesito poder inscribirme en filiaciones diversas, múltiples, aún para oponerme a ellas. Si

¹⁰ KANTOR, D., *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*, Buenos Aires, Del Estante, 2008, pág. 24.

¹¹ GARCÍA CANCLINI, N., “¿Dónde está la caja de herramientas? Cambios culturales, jóvenes y educación”, ponencia presentada en: Seminario Internacional *La formación docente en los actuales escenarios: desafíos, debates y perspectivas*, Buenos Aires, 2006.

la identidad no es algo fijo, esencial, ni inmutable, los sujetos involucrados en múltiples relaciones, dentro de su generación y entre generaciones, están construyendo su propia identidad; pero esa construcción es posible a partir de esa (y de muchas otras) relaciones con el otro.

La identidad, señala Frigerio, es huella, es nombre, es lo que permite que la gramática de lo singular sea inscripta y reconocida en una gramática de lo plural. Es herencia y creación, continuidad y ruptura. Deseo de inscripción y deseo de reconocimiento [...] Instancia simbólica que anuda lo biológico, lo social, lo subjetivo, sin que ello la vuelva esencia estable. Descartada toda hipótesis que propusiera la identidad como algo fijo, cristalizado, inalterable, la habilitación queda habilitada¹².

Encuentros intergeneracionales estructuran un lugar entre adultos y jóvenes; algo pasa entre ellos, algo se fractura; algo alude a la continuidad, algo a la ruptura. Pero estos procesos no son descontextualizados, son las condiciones sociales e históricas quienes le otorgan ciertos contenidos.

Veamos: ¿Qué es ese *entre* que se configura? ¿Qué contenidos adquiere ese *entre* al que aludimos cuando pensamos lo intergeneracional?

El entre de lo intergeneracional

Pensar a este *entre* como constitutivo y necesario, requiere conceptualizarlo por fuera de la lógica de lo disyuntivo y de la exclusión. Pero tampoco es una conjunción que diluya la existencia de las diferencias. El pensamiento mestizo nos permite pensar desde esta perspectiva paradójal:

Al no ser uno u otro, no necesariamente es uno y otro, sino más bien uno en el otro, uno a través de otros; por cierto, que ambos se encuentran, pero precisamente son tan transformados por este encuentro que van a convertirse en otra cosa¹³.

Este *entre* no es toda claridad ni conocimiento del otro, sino la complejidad de un saber que circula, un saber que permite conocer al otro, pero que no es total; que nos permite vincularnos, pero que nos aparta —a la vez— del conocimiento del otro. Ese *entre* no es una totalidad, ni un espacio, es un intersticio complejo y móvil.

¹² FRIGERIO citada por KANTOR, *op. cit.*, pág. 25.

¹³ LAPLANTINE, F. y NOUSS, A., *Mestizajes. De Arcimboldo a zombi*, 1a edición, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2007, pág. 265.

“La intersticialidad mestiza, que es lo contrario de lo homogéneo y lo compacto, no designa un estado ubicado en un espacio. Introduce un devenir”¹⁴.

Estas ideas nos permiten incorporar una nueva complejidad en las relaciones que se establecen entre generaciones; en nuestra preocupación, las relaciones entre adultos y jóvenes. Pensar el *entre* como intersticio constitutivo de la relación entre adultos y jóvenes permite caracterizar las relaciones intergeneracionales como indispensables, siempre diferentes, no armónicas –por ello siempre conflictivas– dinámicas y cambiantes.

Podríamos discutir esta calificación de indispensables desde la constatación cotidiana de los diferentes modos de abandono que sufren muchos niños, adolescentes y jóvenes en la actualidad. Aún en las maneras más injustas hay un modo de recibir a los nuevos, aunque sea no dándoles la bienvenida. También observaremos que, en las situaciones más ideales donde sea dable imaginar óptimas relaciones entre generaciones, éstas serán siempre conflictivas y complejas.

Un modo de conceptualizar esta perspectiva y darle escritura es a través del concepto de oxímoron, este concepto se define como: “una de las formas de la escritura de la paradoja, reúne en una fórmula muy breve términos que se presentan decididamente contradictorios”¹⁵.

Una expresión –un oxímoron–, que los autores de este diccionario llamado “Mestizajes” que estamos citando, toman de Walter Benjamín. Me pareció interesante para caracterizar este *entre generaciones*, la expresión: “*discordancia armoniosa*”; este oxímoron da cuenta de la imposibilidad de la discordia total y a la vez de la imposibilidad de la armonía total. Pero, también siempre hay algo de discordia y de armonía simultáneamente. Una relación intergeneracional será siempre *discordantemente armoniosa*.

Lo histórico social irrumpe en este espacio intergeneracional otorgando sentidos, ofreciendo contenidos para los procesos de construcción de la identidad y de ruptura –muerte del padre–¹⁶ con ese mundo dado. Esto posibilita la continuidad y el cambio cultural.

¹⁴ Ibídem, pág. 267.

¹⁵ Ibídem, pág. 586.

¹⁶ Carli señala: “Si esa discontinuidad que demarca una distancia entre jóvenes y adultos se expresa en conflicto, puede propiciar el cambio cultural: la mentada muerte del padre desde el psicoanálisis es una metáfora para explicar este conflicto productivo en términos sociales y culturales”. CARLI, S., “Discontinuidad e historización. Una mirada sobre la relación entre adultos y jóvenes en la Argentina contemporánea”, En: AAVV, “*Entre generaciones. Discontinuidad e historización, Pasaje- transmisión- memoria*”, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, Colección Ensayos y Experiencias, Año 8 N° 40, 2001, pág. 21.

Ahora bien, Carli señala la preocupación en torno a como se desarrollan estos procesos en situaciones históricas, donde ese espacio entre generaciones deja de tener algo en común y dónde: "...el malestar obtura la posibilidad de construir alguna filiación entre tantas diferencias..."¹⁷

Retomaremos esta preocupación más adelante, pero señalamos que es central para caracterizar lo intergeneracional. ¿Hay algo en común en ese *entre* o es solo malestar?

Por ahora hemos logrado enunciar una serie de notas que permiten conceptualizar: generaciones, relaciones intergeneracionales, encuentro entre adultos y jóvenes y hemos ido señalando matices que nos permite advertir las complejidades de cada una de estas categorías.

Acerca de los jóvenes

*Los jóvenes de hoy en día*¹⁸

Avanzamos en el apartado anterior en anotar diversas cuestiones sobre lo joven; nos interesa ahora pensarlas en las complejidades de hoy; pensar en el contenido social que este tiempo ofrece a los jóvenes para vivir esta etapa vital.

Partimos de anotar que en estos nuevos contextos, la juventud se conceptualiza de manera diferente a otros momentos históricos y, a la vez, coexisten modos contradictorios de caracterizarlo en la actualidad.

Las posiciones oscilan entre dos extremos: en un extremo podemos decir *juventud divino tesoro*, hay una sobrevaloración de la juventud como un tiempo en el que hay que quedarse (moda, consumo, estética, etc.) y por el otro lado hay una definición de la juventud como peligrosa, sin motivaciones, "*la juventud está perdida*", de la que hay que protegerse. Es necesario indagar este sentido común¹⁹ que se construye donde podemos advertir, además,

¹⁷ CARLI, S., *ibidem*, pág. 22.

¹⁸ A lo largo de la cursada del DESU y en diferentes textos utilizamos y vemos utilizada esta expresión o algunas similares. Por ejemplo Skliar organizó parte de su exposición en torno a la información que encontró alrededor de la expresión "Estos jóvenes de ahora". Esta expresión fue analizada mostrando, en diferentes momentos históricos y con referentes teóricos distintos, los sentidos paradójales de esta expresión, tal como señalaremos en el desarrollo de este apartado.

¹⁹ Es importante recuperar el concepto de *sentido común*, para ello citamos a Poggi quién recupera una expresión de C. Geertz (GEERTZ, C., *Conocimiento Local*, Barcelona, Paidós, 1994) "el sentido común representa el mundo como algo familiar, un mundo que cualquiera puede o podría reconocer, y en el que cualquiera puede o podría

cierta asociación entre estos modos de caracterizar a los jóvenes y a los sectores sociales a los que pertenecen.

Con relación a esta categoría juventud, Martín Criado señala que, como dijimos, hay una valoración positiva “todo el mundo quiere ser joven”; pero en otros ámbitos “calificar a alguien de joven es una manera de frenarle: no aspire todavía a tomar responsabilidades, esto es, a ocupar ámbitos de poder”²⁰. Nos muestra, de esta manera, esta ambivalencia en la mirada sobre “lo joven”.

El autor señala que las luchas por la sucesión, suelen definirse en términos de jóvenes o viejos. Para los que ocupan las posiciones de poder, los que aspiran a ellas, son demasiado jóvenes, es decir irresponsables, irreflexivos, imprudentes; para los que aspiran a sucederles quienes están, son demasiado viejos, es decir anquilosados, y esto construye estereotipos que se evidencian en toda oportunidad de conflictos entre generaciones, que son conflictos de sucesión. Podríamos plantear que, en las relaciones intergeneracionales, una fuente de conflictos entre los “nuevos” y los “viejos” es el atravesamiento de relaciones de poder y conflictos de sucesión.

Quisiéramos ahora detenernos un momento en enunciar algunos conceptos que ayudan a explicar algunas aristas de este proceso de definición de *los jóvenes de hoy*.

Margullis y Urresti²¹ desarrollan los conceptos de *moratoria social* y *moratoria vital* que son bien interesantes en este sentido. Señalan, en relación a la *moratoria social*, que la categoría de juventud está asociada –a partir de mediados del siglo XIX y siglo XX– a ciertos sectores sociales que pueden ofrecerles a sus jóvenes la posibilidad de postergar ciertas exigencias, tiempo legítimo para dedicarse al estudio, a la capacitación, postergando el matrimonio, las responsabilidades sociales; esto es la moratoria social: un tiempo de espera.

Lo que puede hacerse en este período de moratoria se muestra a través de signos que tienden a estetizarse –señala Margullis y Urresti– a constituirse

mantenerse sobre sus propios pies”. Una realidad que es construida, sigue explicando Poggi, no se presenta como tal frente al sentido común; el efecto es que esa realidad se da por establecida. (Recupera aquí los aportes de autores como Berger y Luckmann). Nos interesa subrayar este aporte para pensar que estas reflexiones que estamos desarrollando exigen batallar en contra el sentido común que sostiene prácticas sociales y profesionales. POGGI, M., *Instituciones y Trayectorias escolares. Replantear el sentido común para transformar las prácticas educativas*, Buenos Aires, Santillana, 2002.

²⁰ MARTÍN CRIADO, *op. cit.*, pág. 89.

²¹ MARGULLIS y URRESTI, “La construcción social de la juventud”, en: AAVV, *Vi-viendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Colombia, Siglo del Hombre Editores, Fundación Universidad Central, Departamento de Investigaciones, 1998.

en un conjunto de características vinculadas con el cuerpo, con la vestimenta, con el arreglo, y condensan todo lo deseable. Estos elementos se transforman en mercancía y se venden en el mercado como signo de distinción.

La posibilidad de tener moratoria social no es igual para todos los sectores sociales; los sectores sociales populares no tienen posibilidades de este tiempo de espera, no tienen posibilidad de esta moratoria social. Y esto establece diferencias significativas en torno a los modos de vivir esta definición de juventud.

Los autores agregan el concepto de *moratoria vital* definiéndola como ese plus de energía que se tiene en este momento de la vida de los sujetos, “excedente temporal” como algo que se tiene ahorrado para gastar en el futuro. La identifica con esta sensación de inmortalidad de los jóvenes. Esta condición fáctica se asocia a una estética; cuando es así entra lo sociocultural a jugar, digamos que lo sociocultural define los modos en que los sujetos de los diferentes sectores sociales “gastan” este plus, gastan este excedente.

Estos conceptos permiten distinguir, por un lado a *los jóvenes de los no jóvenes* en términos de la moratoria vital y a *los juveniles y no juveniles* en términos de la moratoria social.

Pero dada esta condición de que ciertos elementos distintivos tienden a estetizarse y a ser un bien posible de ser adquirido en el mercado, es factible reconocer a *Jóvenes no juveniles* –jóvenes de sectores populares que no gozan de moratoria social y que no portan los signos de lo juvenil– y *No jóvenes juveniles* –sujetos pertenecientes sobre todo a los sectores medios y a los altos que ven disminuido su crédito vital, pero que son capaces de incorporar tales signos que caracterizan a la juventud–.

Los autores citados señalan: “Las modalidades sociales de ser joven dependen de: la edad, la generación, el crédito vital, la clase social, el marco institucional y el género”²².

Subrayamos esta nota, que ya enunciamos antes, el carácter social y cultural de los modos de ser joven; ser joven es el resultado de particulares entrecruzamientos de estas dimensiones de lo social que se amalgaman en historias familiares y en biografías individuales.

La juventud no es más que una palabra y la juventud es más que una palabra²³. Podríamos quedarnos debatiendo estas afirmaciones, interesa su-

²² MARGULLIS y URRESTI, “La juventud es más que una palabra”, En MARGULIS, M. (editor) *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*, Buenos Aires, Biblos, pág. 28.

²³ Bourdieu tiene un texto –publicado en *Sociología y Cultura*– titulado: “La juventud no es más que una palabra”; esta expresión alude al carácter arbitrario y construido del concepto y subraya lo poco que nos explica la categoría sobre las vidas de los jóvenes; dice que es un abuso del lenguaje poner bajo un mismo concepto universos sociales

brayar que es una palabra, por un lado indispensable para introducirnos en estas discusiones y para nombrar a unos sujetos y, al concretarse ese acto de nominación, decimos que no es más que una palabra al advertir lo poco que nos permite conocer de los sujetos que efectivamente nombra. Como señala Silvia Duschatzky:

La pregunta por el niño o por el joven es extensiva a muchas otras; ¿qué es ser madre, qué es ser padre, qué es ser maestro? Preguntas que nos ponen en un aprieto a la hora de responder, porque los modos de existencia actuales hacen estallar cualquier categoría ordenadora. Parafraseando a Humberto Eco²⁴, nos quedaron los nombres –“joven”, “niño”, “adulto”– sin la cosa que nombran²⁵.

Los jóvenes y los adultos. Más entrecruzamientos para “ser joven”

En apartados anteriores –trabajando la idea de *entre*– enunciamos la preocupación por saber qué se ofrece en ese *entre* generaciones; qué pasa cuando ese *entre* ha sido ocupado por el mercado, por lo efímero, por la exaltación del instante. Carli señala que el espacio intergeneracional ha sido imaginario y que ese espacio era disputado por las generaciones; la

que no tienen nada en común. Enfatiza que los modos de mostrar la división de las edades está atravesada por el poder, por la lucha. Señala: “Las clasificaciones por edad (y también por sexo, o claro, por clase...) vienen a ser siempre una forma de imponer límites, de producir un orden en el cuál cada quién debe mantenerse, donde cada quién debe ocupar su lugar”. (BOURDIEU, P., 1990, pág. 164). Margullis titula un libro suyo *La juventud es más que una palabra*. En el primer capítulo –que escribe junto a Marcelo Urresti y lleva esa expresión por título– desarrollan diversas cuestiones (muchas de ellas retomadas en este trabajo) respecto a la construcción de la categoría Juventud. Parten de la afirmación de Bourdieu para desplegar sus argumentos. En ellos no contradicen la posición de Bourdieu sino que amplían incorporando diversas dimensiones para comprender los modos de procesar la categoría en condiciones sociales, culturales, de clase, de género, particulares. Interesa en este trabajo poner en tensión estas dos afirmaciones como evidencia de la complejidad de su conceptualización y de la vigencia de su discusión en el campo de la sociología, la sociología de la educación, los estudios culturales, etcétera.

²⁴ La referencia de la autora es: Eco, H., *El nombre de la rosa*, Barcelona, Narrativa Actual, 1993.

²⁵ DUSCHATZKY, S., “¿Qué es un niño, un joven o un adulto en tiempos alterados?”, en: AAVV *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*, Buenos Aires, Novedades educativas/cem, 2003, pág. 45.

preocupación se establece cuando no tenemos certeza de que la disputa por ese espacio imaginario realmente exista.

(...) la salida de los jóvenes del país, el autoexilio de muchos graduados universitarios, la muerte joven en las calles, indican que no hay territorio imaginario común que posibilite la construcción de un espacio intergeneracional en el que ciertas formas de continuidad se construyan a pesar de las diferencias que son constitutivas de las identidades propias de cada edad²⁶.

Estas preocupaciones exigen revisar las novedades de la época, los problemas y tensiones que ésta instala y requiere considerar los modos de apropiarse del espacio común.

Nuevos contextos y nuevas subjetividades nos devuelven la complejidad de relaciones intergeneracionales y la preocupación por el lugar de adultos en la actualidad.

¿Y los adultos? ¿Qué ofrecen los adultos en este encuentro entre generaciones? Señalamos en nuestro primer apartado que esta relación es compleja, múltiple y conflictiva pero quisiéramos detenernos un momento en el papel y en el lugar de los adultos que somos quienes podríamos ofrecer algún contenido que quiebre la eficacia de la lógica del mercado, de lo que no hay, de los pares como únicos lugares de oferta identitaria.

Hablar de adultos nos lleva a recuperar el análisis inicial respecto a la construcción social e histórica del concepto. Preferimos ahora definir este “lugar” como lo hace Kantor, el término adulto remite a:

(...) una posición en relación con los adolescentes y jóvenes configurada por el lugar desde el cuál se establece vínculo con ellos/as, por el modo en que dicho vínculo se sostiene, por el significado que este adquiere para su formación y por los contenidos que se ponen en juego²⁷.

De los diversos aspectos que la autora trabaja a partir de esta conceptualización nos interesa uno especialmente; es la idea de que los adultos, las generaciones adultas son aquellos *contra* lo cual los adolescentes y jóvenes se constituyen. Habíamos señalado ya la importancia y la necesidad del otro para la construcción del yo, para la construcción de la identidad. Interesa subrayar esta idea porque es, a nuestro entender, un aspecto que dota de un contenido sustantivo a las relaciones intergeneracionales.

²⁶ CARLI, S., *op. cit.*, pág. 22.

²⁷ KANTOR, D., *op. cit.*, pág. 66.

Kantor, que recupera a Jean-Yves Rochex, explica que esta expresión *contra* es considerada en su doble acepción: de sostén (*apoyarse contra*) y de confrontación (*ir contra*).

La imagen que surge de esta expresión torna evidente la dificultad que enfrentan los jóvenes cuando no tienen contra qué (o contra quién) apoyarse, y el desafío que implica para los adultos constituirse a la vez en punto de apoyo y de confrontación²⁸.

Esta posibilidad de constituirse en punto de apoyo y confrontación requiere la asimetría que supone la autoridad; la posibilidad de desplegar ofertas diferentes a lo que ya hay, requiere intervención. Obvio, es que estamos pensando en una intervención que no clausure al otro, pero que tenga algo para decir.

Confrontar con ellos es, en este sentido, una señal de valoración y de respeto: nadie discute con nadie si no toma en cuenta a su interlocutor, si no cree que los motivos del otro merecen y requieren contraargumentos, si no cree que los propios argumentos deben poder validarse frente a otro, si no desea ofrecerle a otro su perspectiva sobre la base de la certeza o de la sospecha de que podrá servirle de algo²⁹.

Los jóvenes de hoy –cada uno de los diferentes jóvenes de hoy, según el sector social, el género, los consumos, etc.– se encuentran con contenidos sociales que complejizan la construcción de su identidad como jóvenes; hay disponibles –y a la vez prohibidos para algunos– novedades propias de este tiempo.

Los adultos podemos ser el lugar de la confrontación; podemos dar a conocer otras propuestas culturales y educativas, podemos poner a disposición otros universos culturales. Y, en estos sentidos, radica algo que vuelve sustantivo a lo intergeneracional, señala Kantor:

(...) el propósito de abrir horizontes y de dar a conocer un abanico amplio de manifestaciones culturales que tienen gran relevancia para la educación de adolescentes y jóvenes en general, adquiere significados particulares para los pibes de los sectores sociales más castigados: permite la entrada en escena de referencias simbólicas que contribuyen a no tornar únicos e inexorables, aquellos contenidos y prácticas a los que pueden empujar

²⁸ Ibídem, pág. 71.

²⁹ Ibídem, pág. 72.

las condiciones de adversidad. Poner a disposición otros espejos posibles, desprecariza la oferta identitaria³⁰.

Sostener, confrontar, recuperar el espacio imaginario para identificar y construir algo en común, en la diferencia parecen ser algunas claves de lo intergeneracional o, mejor dicho, de lo que a los adultos nos compromete en lo intergeneracional.

Ser jóvenes hoy, supone encontrarse en diversas instituciones con otros jóvenes, conocer/desconocer cómo viven otros jóvenes este tiempo, vivenciar esta etapa y construir la identidad atravesado por las tensiones propias de las sociedades actuales.

Supone y requiere encontrarse con otros sujetos, adultos, indispensables para confrontar, indispensable para oponerse, necesarios para ser y para ser de otra manera. Nuevamente señalamos la *discordancia armoniosa* como el oxímoron que nos permite describir estas relaciones complejas y paradójales.

Referimos en varias ocasiones que el contenido de estas relaciones, de los *entre*, de las categorías enunciadas, son sociales y culturales. Añadamos a nuestras notas algunos aportes que devienen de conceptualizar la cultura, las culturas, lo multicultural y lo intercultural.

¿Existen las culturas juveniles? ¿Son las relaciones intergeneracionales encuentro entre culturas diferentes? ¿Son las relaciones intergeneracionales relaciones interculturales?; analicemos algunos aportes en este sentido.

Cultura, culturas y cultura juvenil

Cultura, culturas, multiculturalidad. Discusiones sobre las implicancias políticas de las categorías

¿Cómo definimos cultura para iniciar este apartado? Los diversos textos que fuimos trabajando nos permiten afirmar la complejidad de la definición; nos han mostrado los variados debates y las diversas maneras de definir y de utilizar el concepto³¹. Parece indispensable y, a la vez, imposible disponer

³⁰ Ibídem, pág. 54.

³¹ El concepto de cultura es un concepto central en el campo de la antropología y las diversas escuelas o corrientes han construido diferentes conceptualizaciones. Pero no es un concepto privativo de este campo, el conjunto de las ciencias sociales y humanas hace “uso” de él y anotan particularidades en su definición. Es también un concepto de la “vida cotidiana”, las ciencias sociales deben trabajar con cosas que han sido ya nombradas –dice Bourdieu– y eso implica una conflictividad adicional en el lenguaje de las

de una definición cerrada y única. Inicialmente nos interesa pensarla como “un concepto vacío que ha de ser pensado a partir de los procesos sociales en los que está inmerso”³² está en permanente transformación, muta y fluctúa constantemente.

García Canclini cita a otros autores para señalar que hoy es posible definir cultura: “como sistemas de relaciones de sentido que identifica diferencias, contrastes y comparaciones” (Appadurai; 1996. 12-13), el “vehículo o medio por el que la relación entre los grupos es llevada a cabo” (Jameson, 1993:104)³³.

Lo que pasa en una sociedad, en un tiempo, en y entre los grupos sociales, dotan de contenido a ese *concepto vacío*. Las relaciones entre diferentes grupos sociales, entre generaciones, entre géneros, y los modos de explicar estas relaciones otorgan, entonces, contenidos a la cultura. Dice Ytarte cuando cita a Carrithers “...aquello que dota de contenido a la cultura son las relaciones y la significación de las representaciones colectivas que estas configuran”³⁴.

Los modos en que se representa, a sí misma, la sociedad actual (sus tensiones, crisis y complejidades), los lugares y los contenidos que da a las categorías de “jóvenes” y de “adultos” son fuente de sentidos de la cultura de ese tiempo. Se impone entonces pluralizar el concepto en coherencia con las posiciones que veníamos sosteniendo. No es posible conceptualizar a “la cultura”³⁵ sino que será más apropiado hablar de “las culturas” en plural; no es posible pensar en culturas “puras” sino en múltiples relaciones, impregnaciones de unas con otras.

En consecuencia es necesario incorporar –como una cuestión central del análisis que venimos realizando– la consideración sobre las relaciones que se establecen entre las diversas culturas que coexisten en un momento histórico determinado y los modos en que se transmiten, se traducen –y mutan– a través del tiempo.

disciplinas y en la construcción de conocimientos científicos sobre lo social.

³² YTARTE, R., *¿Culturas contra ciudadanía? Modelos inestables en educación*, Barcelona, Gedisa, 2007, pág. 46.

³³ GARCÍA CANCLINI, N., *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Barcelona, Gedisa, 2004, págs. 20-21.

³⁴ YTARTE, R., *op.cit.*, pág. 50.

³⁵ Podría analizarse también las implicancias políticas de la consideración sobre “La cultura” considerada como una única válida, legítima. Muchos análisis ponen en evidencia las tensiones entre cultura culta (“LA” cultura) y culturas populares. Excede las posibilidades de este trabajo incorporar estas discusiones pero, de alguna manera, están presentes al problematizar el singular y señalar la necesidad de pluralizar el concepto.

Constatamos cotidianamente la existencia de múltiples culturas por diferentes vías y esto nos acerca a un concepto que da cuenta de esta constatación: el concepto de multiculturalidad. Interesa detenerse un momento a analizar esta idea de convivencia entre culturas que está presente en el concepto de multiculturalidad; este concepto induce a pensar en la coexistencia de ciertas totalidades relativamente homogéneas y queremos discutir esta definición.

Duschatzky y Skliar señalan que algunos estudios de las culturas primitivas dieron origen al mito del arquetipo cultural que sostiene que cada cultura se funda en un patrón que otorga sentido pleno a la vida de todos sus miembros.

El mito de la consistencia cultural supone que todos los negros viven la negritud del mismo modo, que los musulmanes experimentan una única forma cultural, que las mujeres viven el género de manera idéntica. (...) El mito de la consistencia interna supone que cada cultura es armoniosa, equilibrada, autosatisfactoria³⁶.

Esta perspectiva, que piensa a cada cultura como totalmente consistente, designa a lo multicultural como la coexistencia de esos universos sin mezclas, sin contaminaciones, sin conflictos. Reconocer la intertextualidad, las interrelaciones, los procesos de aculturación, las relaciones de poder entre grupos diferentes y el conflicto como fuente de explicación de las relaciones interculturales exige discutir esta certeza. Si permanece esta idea de que cada cultura es una totalidad, el multiculturalismo se torna, dicen Duschatzky y Skliar, un discurso conservador.

El multiculturalismo conservador acepta a los *otros*, los considera agregados a lo que hay, dan una nota de color a la cultura dominante. Se los incluye como un dato folklórico o un matiz que adorna con un detalle exótico y, a través de esta misma operación, provoca un efecto tranquilizador ya que, efectivamente, “los otros” han sido reconocidos³⁷.

³⁶ DUSCHATZKY, S. y SKLIAR, C., “La diversidad bajo sospecha”, en *Cuadernos de Pedagogía*, Rosario, Año IV, N° 7, junio de 2000, pág. 40.

³⁷ En otro texto Skliar analiza la incorporación del discurso sobre la diversidad en el ámbito educativo, muestra allí una operación análoga a la que estamos señalando. Expresa que si la expresión *diversidad* no logra borrar esa frontera que separa el *nosotros* y el *ellos*, podría ser que se esté deslizando en sentido contrario, construyendo esa figura del *otro* como un ser de identidad específica y clásicamente inferior. Se construye un espectro del otro. Afirma luego que, evidentemente, el discurso sobre la *diversidad* no parece permitir deconstruir, deshacer, aquellos discursos e imágenes que reproducen esta lógica dualista del *nosotros* y *ellos*. En lo multicultural esta lógica dualista de ellos y nosotros permanece incuestionable. SKLIAR, C., “Entre lo común y lo especial, la (pretenciosa) pretensión de la diversidad”, en FRIGERIO, G. y DIKER, G. (comps) *Educación*:

“Entendido de esta forma, el multiculturalismo puede ser definido, simplemente, como la autorización para que los otros continúen siendo ‘esos otros’ pero en un espacio de legalidad, de oficialidad, una convivencia *sin remedio*”³⁸.

Esta manera de conceptualizar lo multicultural resulta ser sólo la mera incorporación de un discurso políticamente correcto que no logra, ni parece intentar, analizar críticamente las relaciones entre culturas, el conflicto, las relaciones de poder que se juegan. El objetivo al que aspira es –en todo caso– el de la integración (hay siempre una cultura que oficia de integradora, que opera como criterio de la integración) o el de la convivencia armónica de las culturas o, mejor dicho, dejar que los otros vivan allí, cerca de nosotros. La tolerancia aparece como categoría estelar en este discurso políticamente correcto.

Miremos críticamente el concepto de tolerancia. Vale explicitar que siempre es preferible la tolerancia –que podemos discutir– a las posiciones intolerantes, fundamentalistas o autoritarias³⁹; pero es interesante discutir los efectos políticos de esta categoría que, de modo similar a lo que señalamos de multiculturalismo, aparece como un discurso correcto, tranquilizador, adecuado, opacando la posibilidad de develar posiciones de poder, de desigualdad, etc.

La tolerancia significa: “aguantar” y/o es un eufemismo que oculta las desigualdades y/o sostiene una mirada peyorativa sobre otro; es –en buena medida– una manifestación de una posición relativista que me obliga a tolerar todo aunque repugne nuestras opiniones construyendo indiferencia sobre los hechos, situaciones, sujetos, etc.

Ricardo Forster señala que la tolerancia “emerge como palabra blanda, nos exime de tomar posiciones y responsabilizarnos por ellas. La tolerancia debilita las diferencias discursivas y enmascara las desigualdades”⁴⁰. No se puede tolerar todo, no se puede tolerar lo intolerable.

Nos advierte Todorov:

posiciones acerca de lo común, Buenos Aires, Del Estante, 2008.

³⁸ DUSCHATZKY, S. y SKLIAR, C., *op. cit.*, pág. 43.

³⁹ Duschatzky y Skliar señalan que: “La polémica con el discurso de la tolerancia no supone reivindicar su opuesto. Geertz grafica con claridad esta cuestión cuando señala que interrogar los límites del relativismo no lo vuelve antirrelativista ni confrontar con el marxismo lo torna antimarxista. Así mismo, debatir con los límites del discurso de la tolerancia no implica de ningún modo reivindicar la intolerancia”. DUSCHATZKY, S. y SKLIAR, C., *op. cit.*, pág. 48.

⁴⁰ FORSTER, R., 1999, citado en DUSCHATZKY, S. y SKLIAR, C., *op. cit.*, pág. 49.

No hay ninguna razón para renunciar a la universalidad del género humano; debe serme posible decir no que tal cultura, tomada como un todo, es superior o inferior a tal cosa [...] pero sí que tal rasgo de la cultura, sea la nuestra o de otra ajena, tal comportamiento cultural es condenable o loable⁴¹.

Pensar en y desde lo intercultural

Reconocernos como diferentes permite que nos reconozcamos también con cosas en común que habilitarán el diálogo entre culturas; permitirán las relaciones interculturales a sabiendas de las complejidades que enunciamos. El desafío es construir unas categorías teóricas que permitan pensar otros procesos, que posibiliten verdaderamente el diálogo entre culturas, de tomar las culturas *en serio*,

...ya que tomar una cultura en serio implica necesariamente reconocerle y respetarle su derecho a tener mundo propio; y también, por consiguiente, su derecho a no ser impedida por coerción en sus posibilidades de desarrollo real⁴².

Una categoría que busca provocar otras consecuencias teóricas y políticas, es la de interculturalidad. Vamos a tomar a este concepto en dos sentidos: como un sustantivo que describe un hecho y como una perspectiva de análisis que, intentaremos, impregne nuestras reflexiones y modos de mirar algunos procesos sociales.

Lo intercultural conlleva consecuencias políticas diferentes; en primer lugar supone pensar de otra manera los procesos actuales de globalización o mundialización⁴³ que han llevado hacia su máxima expresión los encuen-

⁴¹ TODOROV, T., "El cruzamiento entre culturas", en TODOROV, T., *et al.*, *Cruce de culturas y mestizaje cultural*, Madrid, Júcar Universidad, 1998, pág.18.

⁴² FORNET-BETANOURT, *Interculturalidad y globalización. Ejercicios de crítica filosófica intercultural en el contexto de la globalización neoliberal*, Costa Rica, Iko-DEI, 2000, pág. 13.

⁴³ Si bien se reconoce que globalización y mundialización no son sinónimos no nos detendremos aquí en los debates en torno a sus relaciones y diferencias. Nos interesa aludir a los procesos que en las últimas décadas al cambiado la fisonomía a escala planetaria. Para ser más precisos tomamos un concepto de globalización, ésta se entiende, siguiendo a Fornet-Betancourt, como "el proceso resultante de una política económica que se expande mundialmente como la única opción civilizatoria de la humanidad y, que, justo por entenderse y querer imponer como el único proyecto globalizable, no tolera las diferencias culturales con planes alternativos, esto es, culturas con alternativas propias ni en occidente ni en ninguna otra región del mundo". (FORNET-BETANCOURT,

tros entre culturas diferentes, por distintas razones se han profundizado los procesos de migraciones, generando posiciones diferentes y contradictorias sobre estas novedades. Señala Todorov que, paradójicamente, en este tiempo en el que más estamos hablando sobre estos temas, más consensos hay sobre su importancia, más crecen las posiciones centristas, discriminatorias, xenofóbicas, etc.

La cuestión es digna de asombro: mientras que los comportamientos racistas pululan, nadie se declara de ideología racista. Todo el mundo está a favor de la paz, de la coexistencia mediante la mutua comprensión, de los intercambios equilibrados y justos, del diálogo eficaz; [...] y sin embargo seguimos viviendo en la incomprensión y la guerra⁴⁴.

Lo intercultural requiere conceptualizarse, ejercerse y exige el despliegue de una ética que será visible en las prácticas que se sostienen desde estas concepciones.

Algunas imágenes nos ayudarán a definir lo intercultural, una de ellas es la metáfora de la *trama*:

...que representa las interrelaciones entre culturas que, como hebras de diferentes colores y diferentes grosores, contribuyen a crear un diseño, a partir de múltiples entrecruzamientos. Es un diseño no terminado, que va cambiando día a día, con nuevos matices que le aportan innumerables artesanos, artífices y creadores: cada uno de los miembros de esa cultura⁴⁵.

Trama supone ese tejido complejo, irregular, diverso pero que no se desata, que *hace lazo*⁴⁶, que ata pero tiene flexibilidad suficiente que permite

op. cit., pág. 10) y contra esta concepción discute la perspectiva intercultural.

⁴⁴ TODOROV, T., *op. cit.*, pág. 11.

⁴⁵ ALDEROQUI, S. y CONSTANZO, S., *Travesías 4*, Cuadernillo de capacitación para el Programa de voluntariado de la Fundación C&A, Fundación C&A/CEM, Buenos Aires, 2005, pág. 42.

⁴⁶ Usamos la expresión *hacer lazo* en el sentido de un lazo inicial que me permite constituirme como sujeto, a un lazo que me filia en la trama sociocultural, un lazo que me incluye en las instituciones pero un lazo que permite salirme para que no sea mera repetición de lo dado sino que puedan ocurrir otras cosas. Señala Frigerio que los lazos no retienen sino todo lo contrario, que los lazos son necesarios para convertirse en uno pero es a la vez indispensable separarse/desligarse de la figura de uno como condición para juntarme con otros (FRIGERIO, G., *Análisis de la constitución de los lazos sociales: destinos y avatares*. Material del Curso Virtual "Infancias y adolescencias. Interrogaciones sobre saberes y prácticas", CEM, Buenos Aires, 2005.)

el movimiento, que se engrosa y adelgaza en diferentes zonas, que se pinta de distintos colores.

La idea de interculturalidad remite a ese punto de contacto que se produce en las intersecciones, en los entrecruzamientos. Los encuentros, las comunicaciones, los contagios y también los desencuentros, las dificultades de comunicarse, la falta de escucha, el centrismo con el que miramos lo extranjero.

La metáfora de la trama como la figura del laberinto, la imagen del mandala⁴⁷, el concepto de rizoma⁴⁸, son expresiones que nos ayudan a definir y caracterizar este concepto que discute con la idea de multiculturalidad, esencialmente en las consecuencias políticas que conlleva. La interculturalidad es compleja, conflictiva, móvil e intranquilizadora pero indispensable para comprender muchos fenómenos culturales actuales. Lo intercultural, como el rizoma, focaliza en ese *inter*, en ese *entre*.

El rizoma no comienza ni termina, siempre está en el medio, entre las cosas, intra-ser, intermezzo [...] Entre las cosas no designa una relación localizable que va de una a otra y recíprocamente, sino una dirección perpendicular, un movimiento transversal que las lleva a una y otra⁴⁹. Flujo que arrastraría lo que se mantiene

⁴⁷ Mandala: Representación gráfica policroma del universo, característica del budismo.

⁴⁸ COSTANZO, S. y WACKER-VIGNAC, L. *Galaxias interculturales. Mundos para armar*. Buenos Aires, Santillana, Colección Saberes claves para educadores, 2003. La imagen de un rizoma es tomada de Deleuze y Guattari. En el texto citado sus autoras toman como metáforas de lo intercultural dos imágenes: el laberinto hermético y el mandala. Para caracterizar al primero recuerda que es un legado del patrimonio occidental (desde Grecia y Roma) y que Hermes “simboliza la idea de la metamorfosis continua: padre de las artes, Dios de la comunicación, de la redundancia y de la polivalencia”. Señalan, citando a Deleuze y Guattari, que el rizoma es el modelo perfecto del laberinto hermético. “Semejante a una red ferroviaria, con entrecruzamientos permanentes de vías, en que múltiples conexiones son siempre posibles y en que otras nuevas pueden ser creadas allí en donde antes no existían, el rizoma tiene, sin embargo, características que lo diferencian: no tiene límites, no se extiende por un territorio definido sino que define él mismo el territorio”. (CONSTANZO, WACKER-VIGNAC, *op. cit.*, pág. 139). Respecto a los mandalas señala que son un tipo particular de laberintos que proponen un viaje hacia el interior, hacia el descubrimiento de verdades sobre sí mismo. “La lógica que gobierna la interpretación de un mandala es absolutamente no lineal. Se trata de representar de manera simbólica y global relaciones complejas y paradójicas, de establecer lazos, de generar vínculos que permitan sobrepasar aparentes contradicciones, favoreciendo la percepción intuitiva”. (CONSTANZO, WACKER-VIGNAC, *op. cit.*, pág. 140). Las autoras subrayan que estas son “capacidades esenciales para un trabajo en lo intercultural.” (Ibídem).

⁴⁹ DELEUZE, G., 1988, pág. 36, citado en: LAPLANTINE F. y NOUSS, A., *op. cit.*, pág. 643.

sobre las dos orillas, flujo del devenir recíproco y mutuo de los elementos heterogéneos⁵⁰.

Este pensamiento, que toma el rizoma como expresión, nos ayuda a expresar la complejidad de la idea de interculturalidad.

Este pensamiento rizomático del medio nada tiene que ver con una “senda del medio” cualquiera, versión griega antigua o asiática. De ningún modo se trata de equilibrio, de compromiso o de moderación, sino, por el contrario, de la fuerza del devenir, del encuentro no conciliador de elementos heterogéneos⁵¹.

Bien interesante, este pensamiento rizomático que nos ofrece metáforas para comprender y explicar lo intercultural; no es equilibrio lo que lo define sino el encuentro no conciliador entre elementos heterogéneos, las tramas siempre diferentes que se dibujan, los modos sorprendentes que nos muestran.

Dejemos en suspenso esas interrogaciones para volver un momento a un nuevo cruce entre nuestros intereses por la cuestión cultural y la situación de los jóvenes en la actualidad.

Podemos discutir ahora la idea de la existencia de culturas propias de los jóvenes; lo que llamamos habitualmente culturas juveniles. ¿Cómo definimos cultura juvenil? En el marco de tantas prevenciones que hemos señalado y tratando de tomar algunos resguardos conceptuales interesa recuperar algunas notas.

La primera –obvia a esta altura– es que es necesario pluralizar el concepto –*las culturas juveniles*–, ya no es posible la generalización del singular que invisibiliza los modos diferentes de habitar esta condición de jóvenes. Una segunda cuestión punteada es que parece que la juventud es un tránsito, de este modo esta cultura –producida por estos sujetos– está condenada a desaparecer, a abandonarse, a ser menor, *ya se le va a pasar*.

Las culturas juveniles se estructuran y se construyen por diferentes dimensiones: generación, género, etnicidad, clase y territorio y siempre remite a la relación con otras culturas.⁵² Feixa vincula las culturas juveniles con la

⁵⁰ LAPLANTINE F. Y NOUSS, A., *op. cit.*, pág. 643.

⁵¹ *Ibidem*.

⁵² La metáfora del reloj de arena que utilizan algunos autores, en el caso que citamos a Feixa (1999), que señala que sirve para ilustrar el carácter histórico (temporal) de las culturas juveniles como su dimensión biográfica. Además subraya que las relaciones no son unidireccionales y las tramas complejas de elementos que intervienen en la construcción de las culturas juveniles (cultura hegemónica, las culturas parentales, las condiciones sociales, etcétera).

noción de las culturas subalternas para explicarlo y las define en un sentido amplio y restringido.

En el primer caso:

...las culturas juveniles se refieren a la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional.⁵³

Desde este sentido más restringido habla de *microsociedades juveniles* para subrayar los grados de autonomía con respecto a las instituciones adultas.

Podríamos preguntarnos también, citando a García Canclini, ¿es apropiado hablar de otras culturas, si pertenecen a nuestra sociedad y hablan nuestra misma lengua? ¿Hay una cultura de lo juvenil?

Claramente respondemos que no hay un conjunto de identidades fijas o de rasgos que caractericen a “lo juvenil” como no lo hay con relación a una nación o una etnia⁵⁴ pero es posible reconocer modos diferentes de vivir este tiempo, de narrarse, de establecer relaciones con el resto del conjunto de lo social. Cada cultura y cada tiempo construye una imagen, una representación de sí y en esta representación de sí –que es múltiple– el lugar de los jóvenes se completa por los sentidos que los jóvenes se atribuyen a sí mismos.

Estas afirmaciones abandonan la idea de considerar a las culturas juveniles otra cosa diferente de ciertas dimensiones de lo social en un momento histórico determinado. Los modos en que una sociedad caracteriza a las culturas juveniles es, en definitiva, un analizador de las maneras de construir tramas sociales, vínculos y prácticas al interior de ella (aún cuando podamos analizarlas como contraculturales o estilos conformistas con la cultura hegemónica).

Nos recuerdan una vez más Kessler y Nuñez que las culturas juveniles no son homogéneas ni estáticas y que los jóvenes no “acostumbran a identificarse siempre con un mismo estilo sino que reciben influencias de varios, y a menudo construyen un estilo propio”.⁵⁵

Queremos subrayar entonces que el reconocimiento de que existen prácticas culturales, consumos específicos, gustos, producciones, etc., propias de

⁵³ FEIXA, C., *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*, Barcelona, Ariel, 1999, pág. 84.

⁵⁴ El texto de *Galaxias Interculturales...* de CONSTANZO, WACKER-VIGNAC, *op. cit.*, dedica un capítulo a trabajar –y desarmar– las ideas de cultura nacional entre otras. Ese análisis viene en el sentido que aquí estamos señalando.

⁵⁵ KESSLER y NUÑEZ, *op. cit.*, pág. 28.

los jóvenes no habilita a encerrarla nuevamente como categoría “cultura juvenil”; interesa reconocer el vínculo con las condiciones contextuales –habría que hacer mención aquí de la presencia avasallante del mercado– que nos ponen en diferentes lugares respecto a esos consumos; la dimensión política de estos procesos y la pertenencia de esas manifestaciones culturales en el conjunto de las manifestaciones culturales de ese tiempo y de esa geografía.

Esto hace que sea posible pensar que los jóvenes participan en las múltiples relaciones interculturales con otros jóvenes, con otros adultos, con *otros* de otros tiempos, con *otros* de otras geografías. Y, sin duda, esa participación se hace desde un lugar sociocultural, donde su condición de joven es una dimensión de importancia.

¿Son las relaciones intergeneracionales relaciones interculturales?

A partir de las notas señaladas, ¿podremos pensar las relaciones intergeneracionales como relaciones interculturales?

Para pensar las relaciones intergeneracionales y las relaciones interculturales, vamos a apelar nuevamente a una metáfora, vamos a pensarlas como un *cadáver exquisito* y, quizás, también nos sirva esta imagen para describir el interior de cada uno de los grupos sociales y hasta los mismos sujetos sociales hoy podamos reconocernos como cadáveres exquisitos.

El cadáver exquisito es un juego que pone el acento en la presencia de pliegues diferentes que construyen una cosa que es distinta a cada uno de los pliegues; es una imagen que permite mostrar los múltiples pliegues y las grietas; marca las relaciones pero destaca las discontinuidades. El nombre proviene de ese juego y el autor que citamos lo explica de la siguiente manera:

Cadáver exquisito: Juego de papel doblado que consiste en hacer componer una frase o un dibujo a varias personas sin que ninguna de ellas pueda aprovecharse de la colaboración o de las colaboraciones precedentes. El ejemplo, que se ha vuelto clásico y que ha dado su nombre al juego, proviene de la primera frase que se obtuvo de esta manera: El cadáver-exquisito-beberá-el vino-nuevo.⁵⁶

Esta imagen –el cadáver exquisito– subraya las discontinuidades y las relaciones; el autor la utiliza como metáfora para describir a América Latina, a nosotros la metáfora nos ayuda a ilustrar la coexistencia y la convivencia

⁵⁶ GUTIÉRREZ ESTÉVEZ, M., “América Latina: un cadáver exquisito”, México, Diálogo N° 22, págs. 22-23, 1997, [en línea]. Dirección: www.unrc.edu.ar/publicar/22/cinco.html [Fecha de consulta: 16 de mayo de 2010].

pero, a la vez, las grietas. Señala: “Y al contemplarla de cerca se perciben las grietas que separan entre sí a grupos humanos que siendo contemporáneos parecen representar horizontes temporales distintos”.⁵⁷

Y señala acerca de América Latina:

Su diversidad no es la de un mosaico, o un puzzle donde las piezas se ajustan para constituir formas de orden superior con una narrativa implícita. En América Latina, las variaciones culturales no encajan unas en otras. Tampoco es adecuada la metáfora de caleidoscopio, que reitera ad nauseam figuras simétricas convergentes en un punto central. No hay simetría porque cada grupo social, cada cultura, no se mira aisladamente a sí misma en el espejo, sitio que construye su imagen a partir de la intersección con los otros grupos y las otras culturas.⁵⁸

Estas expresiones nos permiten pensar en la construcción de lo social en general como esa trama a la que aludíamos párrafos antes; podríamos decir que los pliegues dan una textura a lo social que resulta de ese entramado particular. El pliegue, nos señala en el diccionario *Mestizaje*, es: “relación complicada que plantea a la vez el lazo y la separación, la unión y la distinción, es decir, la relación mestiza”.⁵⁹

Hay que mirar cada pliegue, los modos en que esos pliegues se superponen y a la vez mirar el conjunto pero renegando del arquetipo —que se parece mucho al estereotipo, señala el autor—, de la posibilidad de la generalización, de las características de todos porque quizás seamos también cada uno un cadáver exquisito.

...Es la manera en que una materia se pliega lo que constituye su textura: no se define tanto por sus partes heterogéneas y realmente distintas como por las maneras que estas se vuelven inseparables en virtud de pliegues particulares [...]⁶⁰

No interesa tanto describir las culturas juveniles, ni las condiciones específicas de los adultos para pensar las relaciones intergeneracionales, sino poder desentrañar los contenidos de esas relaciones, anotar los aportes de cada pliegue en la construcción de la textura social.

⁵⁷ Ibídem.

⁵⁸ Ibídem.

⁵⁹ LAPLANTINE F. y NOUSS, A., *op. cit.*, pág. 602.

⁶⁰ Ibídem, pág. 603.

Vamos a señalar dos pliegues –o quizás sea más apropiado decir un pliegue y un repliegue– que, en virtud de lo que venimos señalando a lo largo del trabajo, resultan de importancia:

- lo que hay de *común* en lo *entre* y lo *inter* para la construcción de relaciones intergeneracionales e interculturales.

- la discontinuidad (su exceso), que los tiempos actuales, imponen a las relaciones intergeneracionales e interculturales privando a los nuevos de lazos de filiación, dejando que ese espacio *entre* sea llenado de otros contenidos –el mercado, por ejemplo–.

En apartados anteriores cuando trabajábamos la cuestión de lo intergeneracional surgía la preocupación que expresábamos, citando a Carli, respecto a los contextos actuales donde opera un borramiento de algo *en común* que posibilite la continuidad (aún discordantemente armoniosa) y la filiación; donde los adultos sean los que están borrados en esa relación y donde otros agentes –como el mercado– ocupen el lugar de oferentes culturales centrales.

La autora que seguíamos señala que:

La expropiación de la experiencia social como experiencia de identificación con un horizonte de inclusión común, que ha sido el efecto final de esta última década en la Argentina, es también la pérdida del espacio intergeneracional como espacio productivo desde el punto de vista cultural.⁶¹

Esto se puede evidenciar en situaciones importantes como la dificultad de generar y sostener proyectos colectivos y en situaciones más graves, señala Carli, como “formas de disolución y desintegración social que no hacen más que naturalizar el deterioro y el aumento de los conflictos en la relación entre generaciones”.⁶²

Este reconocimiento desafía a pensar otras maneras de lo intergeneracional que, a sabiendas de las complejidades de estos nuevos tiempos y contextos, pueda ofrecer una referencia, un legado, una herencia para que permita ese trabajo de la filiación y de la ruptura; que permita hacer con eso otra cosa.

Volver a apropiarse de un espacio común para todos, y en particular para niños y jóvenes, supone un trabajo de reconocimiento intergeneracional de la posibilidad, de los proyectos comunes, de las diferencias, pero también de los puntos de

⁶¹ CARLI, S., *op. cit.*, pág. 23.

⁶² *Ibidem*.

acuerdo, de la capacidad de los sujetos de imaginar horizontes comunes.⁶³

¿A qué nos referimos cuando hablamos de lo común? A ese *horizonte compartido* que señala Carli; en palabras de Cornú:

Al formular la pregunta sobre lo común, nos inquieta la posibilidad de un mundo común. Buscamos las condiciones de posibilidad de ese mundo, común entre nosotros y con los “recién llegados” [...] Nos inquieta la descomposición social, la desafección política, la mecanización del lenguaje que eliminan la posibilidad de un mundo compartido, pero esos hechos pueden ser la ocasión del despertar de formas de lo común y llaman a resistir, a través de “compartir lo sensible” (Rancière, 2000) a través de un actuar en común, a través de un pensamiento atento y crítico.⁶⁴

Interesa no construir una nueva totalidad que sea lo común, sino dejar abierta la preocupación, el devenir, la interrogación; en palabras de Diker:

(...) entendemos que vale la pena conservar en pie la pregunta por lo que tenemos en común y, especialmente, por si es posible habitar un mundo en el que la definición de lo común se mantenga abierta.⁶⁵

Podemos, entonces, convertir a la pregunta en una afirmación: lo intergeneracional es una manifestación de lo intercultural. Y lo intergeneracional o lo intercultural son modos de construir las relaciones sociales en pos de vivir juntos.

Este vivir juntos –como posibilidad de vivir en sociedad– supone una posición política, requiere relaciones éticas, reconoce los límites y brega por la comunicación. Skliar señala que vivir juntos es estar en el afecto, en el sentido de ser afectado y afectar. Vivir juntos es la expresión del reconocimiento por lo intercultural; supone no saberlo todo pero dejarse afectar y poder provocar.

Lo intercultural se erige entonces como una alternativa central para la posibilidad de pensar maneras de vivir juntos en las complejas sociedades actuales. Lo intergeneracional supone, y requiere, ser afectado y afectar a

⁶³ Ibídem, pág. 26.

⁶⁴ CORNÚ, L., “Lugares y formas de lo común”, en FRIGERIO, G. y DIKER, G. *Educación: Posiciones acerca de lo común*, Serie Seminarios del CEM., Buenos Aires, Del Estante, 2008, pág. 133.

⁶⁵ DIKER, G., “¿Cómo se establece lo común?”, en: FRIGERIO, G. y DIKER, G. (2008) *Educación: Posiciones acerca de lo común*, op. cit., pág. 169.

otros. Reconociendo la complejidad del “vivir juntos” resultan ser condiciones para que algo de eso sea posible. “En ese pacto de consenso conflictivo del vivir juntos del que nos habla Paul Ricoeur, que es la base sobre la cual pueden consolidarse sociedades interculturales”.⁶⁶

Vivir juntos, ofrecer la cultura a “los nuevos”, reconocernos como diferentes pero, a la vez, como necesarios, vivir en y desde el pliegue y el repliegue del cadáver exquisito, sostener relaciones intergeneracionales e interculturales nos exige mantener un alerta, sostener una idea: “... *que el mundo común no es sólo entre dos, sino entre todos y contrapone al totalitarismo del uno y al esquematismo del dos la compleja simultaneidad de lo polifónico, plural y múltiple*”.⁶⁷

⁶⁶ CONSTANZO, WACKER-VIGNAC, *op. cit.*, pág. 270.

⁶⁷ FRIGERIO, G. y DIKER, G., *Educación: posiciones acerca de lo común*, Buenos Aires, Del Estante, 2008, pág. 8.

Bibliografía

- ALDEROQUI, S. y CONSTANZO, S., “*Travesías 4*”. Cuadernillo de capacitación para el Programa de voluntariado de la Fundación C&A, Supervisión: FRIGERIO G., DIKER, G., Buenos Aires, Fundación C&A/cem, 2005.
- BOURDIEU, P., “La juventud no es más que una palabra”, en: *Sociología y cultura*. México, Grijalbo, 1990.
- CARLI, S., “Discontinuidad e historización. Una mirada sobre la relación entre adultos y jóvenes en la Argentina contemporánea”, en: AAVV “*Entre generaciones. Discontinuidad e historización. Pasaje- transmisión- memoria*”, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, Colección Ensayos y Experiencias, año 8, N° 40, 2001.
- CORNÚ, L., “Lugares y formas de lo común”, en: FRIGERIO, G. y DIKER, G. *Educación: Posiciones acerca de lo común*, Serie Seminarios del CEM, Buenos Aires, Del estante editorial, 2008.
- COSTANZO, S. y WACKER-VIGNAC, L., *Galaxias interculturales. Mundos para armar*, Buenos Aires, Editorial Santillana, Colección Saberes claves para educadores, 2003.
- DIKER, G., “¿Cómo se establece lo común?”, en: FRIGERIO, G. y DIKER, G., (2008) *Educación: Posiciones acerca de lo común*, Serie Seminarios del CEM, Buenos Aires, Del estante editorial, 2008.
- DUSCHATZKY, S., “¿Qué es un niño, un joven o un adulto en tiempos alterados?” en: AAVV *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*, Buenos Aires, Novedades educativas/ cem, 2003.
- DUSCHATZKY, S. y SKLIAR, C., “*La diversidad bajo sospecha*”, en Cuadernos de Pedagogía Rosario, Rosario, Año IV, N° 7, junio de 2000.
- FEIXA, C., *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*, Barcelona, Editorial Ariel S.A., 1999.
- FORNET- BETANCOURT, R., *Interculturalidad y globalización. Ejercicios de crítica filosófica intercultural en el contexto de la globalización neoliberal*. San José de Costa Rica, IKO-DEI, 2000.
- FRIGERIO, G., “*Análisis de la constitución de los lazos sociales: destinos y avatares*”, Material del Curso Virtual “Infancias y adolescencias. Interrogaciones sobre saberes y prácticas”, CEM, Bs. As., 2005.
- FRIGERIO, G. y DIKER, G., *Educación: posiciones acerca de lo común*, Buenos Aires, Del estante editorial, 2008.

- GARCÍA CANCLINI, N., “¿Dónde está la caja de herramientas? Cambios culturales, jóvenes y educación”, Ponencia presentada en: Seminario Internacional “La formación docente en los actuales escenarios: desafíos, debates y perspectivas”, Buenos Aires, 2006.
- GARCÍA CANCLINI, N., *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Barcelona, Gedisa Editorial, 2004.
- GUTIÉRREZ ESTÉVEZ, M., “América Latina: un cadáver exquisito”, Diálogo, N° 22, pgs. 22-23, 1997 México, [en línea] Dirección URL: www.unrc.edu.ar/publicar/22/cinco.html [Fecha de consulta: 16 de mayo de 2010].
- KANTOR, D., *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*, Buenos Aires, Del estante editorial, 2008.
- KESSLER, G. y NUÑEZ, P., “Identidad y Cultura”, Módulo I, Carrera de Especialización de posgrado Nuevas Infancias y Juventudes, Buenos Aires, cem – Universidad Nacional de Gral. Sarmiento, 2006.
- LAPLANTINE, F. Y NOUSS, A., *Mestizajes. De Arcimboldo a zombi*, 1° edición. Buenos Aires, Fondo de la Cultura económica, 2007.
- MARGULLIS, M. y URRESTI, M., “La construcción social de la juventud”, en: AAVV *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Colombia, Siglo del Hombre Editores, Fundación Universidad Central-Departamento de Investigaciones, 1998.
- MARGULLIS, M. y URRESTI, M., “La juventud es más que una palabra”, En MARGULIS, M. (editor) *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*, Buenos Aires, Biblos, 1996.
- MARTÍN CRIADO, E., “La construcción de los problemas juveniles” En *Revista Nómadas* N° 23, Buenos Aires/Bogotá, Cono Sur/Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos de la Universidad Central, 2005.
- NICASTRO, S., *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 2006.
- POGGI, M., *Instituciones y Trayectorias escolares. Replantear el sentido común para transformar las prácticas educativas*, Buenos Aires, Santillana, 2002.
- SKLIAR, C., “Entre lo común y lo especial, la (pretenciosa) pretensión de la diversidad”, En FRIGERIO, G. y DIKER, G. (comps), *Educación: posiciones acerca de lo común*, Buenos Aires, Del estante editorial, 2008.
- TODOROV, T., “El cruzamiento entre culturas”, En TODOROV, T. et. al., *Cruce de culturas y mestizaje cultural*, Madrid, Júcar universidad, 1998.
- YTARTE, R. M., *¿Culturas contra ciudadanía? Modelos inestables en educación*, Barcelona, España, Editorial Gedisa, 2007.

7. Jóvenes excluidos totales y las profesiones que intentan anudar el lazo social

Silvia Giambroni

Introducción

En tiempos de tremendas desigualdades, de extremas violencias, de ausencia de asimetrías, de construcciones mediáticas que estigmatizan y hostilizan a los adolescentes y jóvenes, me propongo analizar teóricamente cómo construyen su identidad los jóvenes de los sectores más desfavorecidos. Para desandar estas cuestiones quiero plantear cómo se dificulta la vida de los jóvenes que circulan en las zonas más vulnerables de la pobreza y el desasosiego. Los jóvenes que habitan en las esquinas de las villas, sin proyecto, sin porvenir, los jóvenes que nos interpelan, nos señalan los grandes desaciertos de las políticas neoliberales, o, en realidad, los aciertos de esas políticas que requieren la necesidad de que una parte de la población quede sin parte, de grupos de desclasados, de excluidos, de parias, de “cuerpos prescindibles”.¹

Dentro de estos grupos hay innumerable cantidad de jóvenes que pierden todo, o que jamás tuvieron nada, relaciones, familias, instituciones que los acojan. La “fragilidad e inconsistencia de los discursos que sostienen el vínculo social”² y el “debilitamiento de un tejido simbólico que estructura los ideales y las creencias”³ generan el vacío, la intemperie total, la ruptura del lazo que liga a estos jóvenes con la sociedad, con los otros.

Pareciera que está ganando la pulsión de muerte y que como sociedad estamos construyendo nuestra propia destrucción. Pareciera que estamos desandando el camino que nos llevó de la horda a la sociedad; pareciera que retrocedemos; que volvemos al principio, a la anomia, al caos. Y justamente, respecto a esto dice Graciela Frigerio:

¹ REGUILLO, R., “Cartografía de las violencias juveniles. Escenarios, fronteras y desbordes”, en *Miradas Interdisciplinarias sobre la violencia en las escuelas*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires, 2006, pág. 50.

² ZELMANOVICH, P., “Contra el desamparo”, en DUSSELL, I., FINOCCIO, S. (comps.), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2004, pág. 44.

³ *Ibidem*, pág. 45.

En este país, parte de la población se ha constituido en un resto que es la mayor y más terrible prueba de la eficacia de las políticas desubjetivantes. A este resto se le asignan los restos (políticas de caridad, de dádiva, de mendrugos) y se les asignan restos literalmente... El olvido del otro es una forma de la pulsión de muerte que trabaja para desunir, fragmentar, dividir, restar, reducir.⁴

Este análisis es necesario para poder contestar a la pregunta que me ocupa: ¿Es posible reconstruir, atar, anudar, recomponer el lazo social cuando éste se ha roto, fragmentado, desanudado? Y para contextualizar, evitar la generalización y alejarme de un voluntarismo puerilmente optimista, me pregunto: ¿Hay algo posible para hacer desde las profesiones que hoy trabajan en los bordes con jóvenes en situación de dificultad?

¿Juventud para todos?

Al hablar de jóvenes es necesario tener en cuenta que esa categoría no es homogénea, que excede las cuestiones biológicas, y también que las condiciones sociales y económicas la determinan, ya que:

...un varón, de 18 años, perteneciente a estratos socioeconómicos medios experimenta la condición juvenil desde su adscripción a las instituciones escolares y una tutela negociada con los adultos responsables de su proceso de incorporación social; mientras que otro joven de la misma edad, pero inserto en un universo socioeconómico pauperizado, que para sobrevivir se incorpora tempranamente a los circuitos de la economía informal, no suele ser definido como joven.⁵

Rossana Reguillo los define:

Los jóvenes, en tanto sujeto social, constituyen un universo social cambiante y discontinuo cuyas características son resultado de una negociación-tensión entre la categoría sociocultural asignada por la sociedad particular y la actualización subjetiva que sujetos

⁴ FRIGERIO, G., "Acerca de lo inenseñable", en SKLIAR, C., FRIGERIO, G. (comps.), *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*, Buenos Aires, Del Estante Editorial, 2005, pág. 133.

⁵ REGUILLO CRUZ, R., *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Buenos Aires, Grupo Editorial Norma, 2000, pág. 26.

concretos llevan a cabo a partir de la interiorización diferenciada de la cultura vigente.⁶

La autora⁷ dice que, mientras se iba configurando el poder económico y político del neoliberalismo, los jóvenes de Latinoamérica empezaron a ser pensados como los “responsables” de la violencia en las grandes ciudades, y se fueron construyendo como “delincuentes” y “violentos” manipulados por la droga. De esta manera resultó fácil convertirlos tanto en “víctimas propiciatorias”, en receptores de la violencia institucionalizada, como en la figura temible del “enemigo interno” que transgrede a través de sus prácticas disruptivas los órdenes de lo legítimo social.

Intento describir las condiciones en que experimentan la “juventud” aquellos jóvenes que están fuera de casi todos los ámbitos institucionales, escuela, familia; aquellos jóvenes que hoy pueblan los canales de noticias y que son considerados delincuentes, irrecuperables, adictos, jóvenes para los que desde diferentes ámbitos gubernamentales y privados se están creando programas de prevención de diferentes adicciones y acciones.⁸ Pretendo describir la condición de juventud de quienes habitan en las villas instaladas en los márgenes de las grandes ciudades, en los bordes.

Las prácticas culturales son las dimensiones constitutivas de las diferentes experiencias juveniles, Carles Feixa⁹ plantea al respecto las metáforas de los relojes y dice que es posible analizar las culturas juveniles desde dos perspectivas: la de las condiciones sociales y la de las imágenes culturales. Este trabajo insiste especialmente en la perspectiva relacionada con las condiciones sociales y la pregunta es si es posible pensar que todos los jóvenes viven ese tiempo particular de transición a la vida adulta, si todos tienen un relato identitario de juventud o hay quienes se quedan afuera, si todos tienen “una clave de acceso que marca la inclusión o exclusión del sistema...”¹⁰

⁶ REGUILLO CRUZ, R., (2000), citado por DE BLOC, V., en “El adolescente y sus garajes”, ponencia en panel *Adolescentes y jóvenes: perspectivas y cruces*, Seminario de Doctorado en Educación de la UNER, Paraná, 2009.

⁷ REGUILLO CRUZ, R., *op. cit.*, pág. 22.

⁸ En general todos los programas creados por organizaciones estatales o privadas tienen como objetivo la prevención de drogas y poseen una fuerte dosis de estigmatización basada en supuestos y representaciones de identidades negativas sin demasiadas posibilidades de cambio.

⁹ FEIXA, C., “Del reloj de arena al reloj digital. Sobre las temporalidades juveniles”, en *Jóvenes*, Revista de Estudios sobre juventud, Instituto Mexicano de la juventud, Año 7, N° 19, México DF, 2003, pág. 9.

¹⁰ *Ibidem*, pág. 21.

Respondiendo a estos interrogantes Margulis y Urresti dicen que la condición de juventud no es exclusiva de los sectores de nivel económico medio o alto, consideran que hay también jóvenes en las clases populares, en ellas también funciona la condición de juventud, pero reconocen que en estos sectores es más difícil ser juvenil:

...ser joven no siempre supone portar los signos de la juventud en tanto características del cuerpo legítimo divulgadas por los medios, ni ostentar los comportamientos ni las vivencias que imperan en el imaginario socialmente instalado para denotar la condición de juventud.¹¹

Pero así como en otros tiempos los habitantes de los sectores más pobres pasaban rápidamente de la infancia a la adultez configurada por el trabajo; en esta época, en que la ausencia de posibilidades laborales o la informalidad o precariedad de las mismas se vive de manera natural, los jóvenes detentan la condición de juventud y su identidad juvenil se construye en pos del mercado y sus ofrecimientos de consumo, del delito de poca monta, de la violencia, de las agrupaciones entre pares que han decidido huir de sus casas, de las geografías que ocupan en un estar de tiempo presente continuo.

María Florencia Gentile¹² en una investigación sobre las experiencias de los chicos que viven en la calle plantea, justamente, que a diferencia de lo que ocurría en otros tiempos dónde los niños de los sectores populares pasaban rápidamente de la infancia a la adultez sin mediaciones, en este tiempo presente, plagado de incerteza, las referencias a la adultez están teñidas de imposibilidad ya que ser adulto posee unas implicancias que no son posibles para estos jóvenes, no hay alternativas de nuevas prácticas y esto conlleva una mayor incertidumbre. Ser adulto implica algunas responsabilidades, la necesidad de un trabajo, algunas certezas y seguridades.

Dice José Machado Pais¹³ que hoy, para muchos jóvenes, la vida es una lotería donde los riesgos están fuera de control y la seguridad es una cuestión de suerte. Los riesgos amenazan, pero es la inseguridad la que verdaderamente hace que la vida se viva en una permanente incertidumbre.

¹¹ MARGULIS, M.; URRESTI, M., “La construcción social de la condición de juventud”, en *Viviendo a toda, Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Bogotá, Fundación Universidad central-DIUC, Siglo del hombre Editores.

¹² GENTILE, M., *Estar en la calle: análisis de la experiencia de chicos y chicas en situación de calle. La calle como sistema de incertidumbres*, Ponencia presentada en el XXVI Congreso de la Asociación latinoamericana de sociología, Guadalajara, 2007.

¹³ MACHADO PAIS, J., *Chollos, chapuzas, changas. Jóvenes: trabajo precario y futuro*, Barcelona, Antrophos, 2007.

Reguillo¹⁴ plantea que hoy hay en América Latina más de 200 millones de personas que no tienen la posibilidad de acceso a una vida digna, y, considerando que el perfil demográfico del continente es mayoritariamente juvenil, se infiere que uno de los sectores más golpeados por el empobrecimiento estructural es precisamente el de los jóvenes.

Marcelo Urresti¹⁵ plantea; para hablar de los jóvenes en los márgenes y bordes, una breve historización de apenas cincuenta o sesenta años en la que parte de un foco específico de la población nombrado por ciertas investigaciones como el sector del subproletariado urbano, categoría de origen marxista que nombraba al grupo de trabajadores no incluidos en el mercado laboral, con entradas y salidas ondulatorias respecto al ingreso o expulsión del mismo. Aunque tenían los trabajos más precarizados existía la posibilidad de ascender socialmente, ingresar a trabajos formales y a circuitos de educación que les proveían de las herramientas necesarias para el cumplimiento de su trabajo.

A modo de ejemplo me permito comentar que en 1937, Miguel Hernández, poeta español, escribe su poema “El niño yuntero” y en él le habla al niño que no tiene la posibilidad de ser niño ni de ser joven, denuncia a una sociedad que lo obliga a construir su identidad en el duro trabajo del campo, en la lógica del trabajo infantil, del capitalismo incipiente que comienza a generar sus víctimas, pero hay una mirada de esperanza que remite a la transmisión, hay una historia y un porvenir, hay un legado y una herencia:

*¿Quién salvará este chiquillo
menor que un grano de avena?
¿De dónde saldrá el martillo
verdugo de esta cadena?
Que salga del corazón
de los hombres jornaleros
que antes de ser hombres son
y han sido niños yunteros.*¹⁶

La mano que cortará la cadena de esclavitud representa la de todos los hombres que trabajan ya que cuando niños también fueron yunteros. Hay

¹⁴ REGUILLO CRUZ, R., 2000, *op. cit.*, pág. 27.

¹⁵ URRESTI, M., “Jóvenes excluidos totales. El cuerpo propio como última frontera”, Exposición en las *Segundas Jornadas sobre problemáticas juveniles Violencia-lenguaje y políticas públicas*, 2006.

¹⁶ HERNÁNDEZ, M., “El niño yuntero”, en *Poesías completas*, Madrid, Aguilar, 1979.

esperanzas de cambio, de cortar la cadena de injusticia, de producir revoluciones que generen el respeto por los derechos de las clases trabajadoras, por los derechos humanos. Considero válido el ejemplo, teniendo en cuenta que es el de un niño que no vive su infancia ni tampoco tendrá la posibilidad de vivir la adolescencia ni la juventud, para plantear las diferencias entre las anteriores clases populares, con esperanzas en un futuro de derechos laborales y humanos, con posibilidades de pensar en una lucha que cambie el tiempo por venir.

Aquellos trabajadores informales y desocupados de los que hablaba Urresti, que vivían esa situación como un estado transitorio, con el avance sin límites del capitalismo se fueron haciendo cada vez más numerosos, se transformaron en un gran problema social y su estado se hizo permanente, sin posibilidad de retorno. Esta descripción corresponde hoy a los grandes grupos que “forman parte de los circuitos de extrema pobreza urbana”.¹⁷

Para caracterizar a los jóvenes que pertenecen a esos sectores, el autor habla de supervivencia pura, de ingresos obtenidos a través de una economía callejera informal y de circuitos delictivos de baja intensidad, “excluidos totales” los llamará para diferenciarlos de aquellos sectores populares en los que es posible aún hallar proyectos colectivos, esperanzas de un trabajo mejor, participación, propuestas de cambio.

Para hablar de estos jóvenes me referiré en ocasiones a “los chicos” (ya que es el modo de nombrar a los adolescentes y jóvenes en la zona del centro del país), los consideraré en una franja etárea que va desde los trece a los veinticinco años, aproximadamente, y me referiré particularmente a los que se ubican en los más alejados territorios de marginalidad e indigencia.

Urresti nos dice que los chicos de estos sectores “viven en condiciones de pobreza extrema, en el borde de la supervivencia, con altas necesidades insatisfechas y con escasos ingresos”.¹⁸ La vulnerabilidad es altísima, no conocen lo que es la seguridad, sus viviendas son precarias, hay agresiones y actos de violencia todo el tiempo, habitan en terrenos muy alejados del centro de las ciudades, cercanos a basurales, a desechos tóxicos que ponen en riesgo también su salud. Esta situación de vida, de geografía, pone a los adolescentes y jóvenes que allí nacen en una situación de profunda estigmatización e identidad negativa. Urresti observa que, por considerar que el lugar donde habitan es transitorio, a pesar de que nunca se puedan ir de allí, no se comprometen en ninguna acción colectiva cuyo objetivo sea el de mejorar las condiciones de vida en el lugar. Además, esas conductas que fugan siempre hacia lo individual van progresando hacia altos niveles de violencia que dete-

¹⁷ URRESTI, M., 2006, *op. cit.*

¹⁸ *Ibídem.*

rioran muy rápidamente las relaciones. El autor habla de un confuso pedido de respeto y reconocimiento por parte de estos adolescentes y jóvenes, ya que tienen en cuenta que no son respetados, pero exigen el respeto a través de la violencia.

Y, justamente, el deterioro en las relaciones y la exigencia de respeto y reconocimiento a través de la violencia es lo que da como resultado la imposibilidad de comunicarse con otros, de usar la palabra. Surge irremediablemente la violencia como acto espontáneo, la violencia como lenguaje unívoco, como destino inexorable.

Las familias de estos adolescentes y jóvenes están desarticuladas, ellos son productos de uniones ocasionales, tempranas, con padres adolescentes que los dejan literalmente en la calle, sin abrigo, en el más completo desamparo. La única contención afectiva es la del grupo de pares que funciona en un contexto de violencia en el que generalmente hay presencia de drogas peligrosas, delito de poca monta, cárcel y un círculo que vuelve a comenzar. En este círculo lo único que funciona es la violencia, violencia que se transforma en un medio para obtener lo que se quiere, violencia que reemplaza a las palabras, violencia que es fuente de respeto y poder sobre todo si tiene el refuerzo de las armas. El jefe de la banda, en estos casos, no es el más inteligente, sino quien es más capaz de desplegar la violencia sin freno, sin racionalidad alguna. La violencia les permite ser alguien en sus medios, la violencia configura y construye una identidad, la violencia les permite tener amigos y mujeres. En el deseo de estos chicos excluidos totales, su identidad se construye no en la relación familiar, sino en el deseo de pertenecer a la banda, en el deseo de ser como el jefe.

Y estos chicos no son inadvertidos, son temidos, hostilizados, acusados, estigmatizados. Abandonados a una suerte sin bordes, sin redes, sin instituciones sociales que contengan.

Estos chicos parecen no tener raíces, ni memoria, ni novela familiar. Viven en un permanente presente, la mayoría son migrantes, llegaron del campo donde quedaron abuelos y familia con las que perdieron todo contacto. Ellos son su propia historia, una historia autorreferencial que empieza y termina en ellos. ¿Qué identidad es posible construir cuando no hay otras marcas más que las de ellos mismos? ¿Hay posibilidad de futuro cuando no hay pasado en donde anclar? Urresti dice que es muy cruel tener como horizonte la representación de que no hubo vida antes de esos chicos y, por lo tanto, no fueron deseados por nadie. Se construye una identidad discursiva del monosílabo donde el “yo” es la palabra fundamental, un yo en el presente, sin pasado, sin proyecto, sin porvenir. En eterno presente y sin relatos

donde anclar, queda para estos jóvenes sólo “el cuerpo propio como última frontera”.¹⁹

Es aquí donde se corta la posibilidad de transmisión de la cultura, es aquí donde surge un síntoma suicida de una sociedad que deja en la más absoluta de las intemperies a un grupo de adolescentes y jóvenes que se mira irremediabilmente en el espejo de sus pares, violentos, pero sobre todo, desamparados, sin memoria, sin proyectos, sin adultos que protejan, y, por sobre todo, sin afecto.

Respecto a los modos de supervivencia de estos adolescentes y jóvenes, Gabriel Kessler²⁰ en un interesante trabajo de investigación, plantea, luego de diversas entrevistas con jóvenes, el hecho de que la inestabilidad laboral trae aparejados trabajos esporádicos, de posiciones precarias, que no requieren calificación, que carecen de cobertura social, y que tienen nula protección contra el despido. Esta inestabilidad se naturaliza a medida que se desdibuja la idea del trabajo estable o de carrera laboral. Esto hace que la posibilidad de conseguir recursos a través del trabajo sea una entre otras tales como “pedido en la vía pública”, el “apriete”, el “peaje” y el robo”.²¹ Se observa entonces una combinación de trabajo y robo u otras actividades.

Kessler habla de “pasaje de la lógica del trabajador a la del proveedor”²², lo que implica que la legitimidad no está en el modo de conseguir el dinero sino en su utilización para satisfacer necesidades. Todo acto que permita la provisión de dinero es legítimo sin que sea relevante la legalidad o ilegalidad del mismo. El trabajo “pierde su lugar central como base para la construcción identitaria y para la formación de un entramado de lazos entre pares”.²³

En cuanto a la cuestión de las actividades ilegales se ve también que no aparece la carrera delictiva como posibilidad, lo que muestra una desprofesionalización, tanto en el ámbito laboral como en el delictivo y la imposibilidad de planificar cualquier tipo de trayectoria; ambas maneras de provisión, la legal y la ilegal comparten como característica la precariedad.

El trabajo, entonces, carece de posibilidades socializantes y constructoras de identidad y se reviste de un mero carácter instrumental.

Anteriormente planteé el tema de la violencia usada en lugar del lenguaje, en lugar de la palabra. Tendré en cuenta, además, que en la sociedad

¹⁹ Ibidem.

²⁰ KESSLER, G., “Entre fronteras desvanecidas. Lógicas de articulación de actividades legales e ilegales en los jóvenes” en GAYOL, S.; KESSLER, G., (comps.), *Violencias, delitos y justicias en la Argentina*, Buenos Aires, Manantial, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2002.

²¹ Ibidem, pág. 343.

²² Ibidem.

²³ Ibidem, pág. 345.

actual se simplifica la existencia de la violencia y se la relaciona directamente con absoluta falta de reflexión y gran dosis de naturalización y sentido común, con la juventud. Los medios masivos de comunicación estigmatizan a los jóvenes pobres y los invisten como portadores de violencia irracional y generando en el resto de la sociedad una hostilidad y terror sin límites. La idea es la de problematizar la violencia y complejizarla como problema.

Dice Rossana Reguillo:

...las violencias no son un estado, ni una cosa fija, sino una relación que se articula, toma formas y figuras concretas en contextos históricamente situados. Las violencias son mediaciones socioculturales que se inscriben en la dinámica de una sociedad particular²⁴.

Dicen Duschatzky y Corea:

Hablamos de violencia como sustrato, como condiciones cotidianas, para diferenciarla de la violencia como accidente, práctica excepcional, revuelta colectiva orientada hacia algún fin o violencia simbólica tendiente a imponer comportamientos y percepciones sociales. Digamos que la violencia es hoy una nueva forma de socialidad, un modo de estar “con” los otros, o de buscar a los otros, una forma incluso de vivir la temporalidad²⁵.

María Florencia Gentile, en su investigación “Estar en la Calle: Análisis de la experiencia de chicos y chicas en situación de calle. La calle como sistema de incertidumbre”²⁶ plantea a la violencia como “matriz de relación” ya que para estos chicos toda relación se convierte en una posibilidad de utilizar o ser objeto de violencia física para obtener lo que se desea.

Reguillo considera que hay tres factores determinantes de la violencia, la pobreza estructural, el repliegue del estado social y los múltiples fracasos de las instituciones modernas como garantes de la socialización de los jóvenes y como escenarios para la construcción de la ciudadanía.

El repliegue del estado se relaciona con decisiones de quienes gobiernan de abandonar a los sectores de mayor vulnerabilidad dando origen de esa manera a la pobreza estructural. La economía de mercado produjo brechas profundísimas en los niveles de consumo de la sociedad relegando a vastos

²⁴ REGUILLO CRUZ, R., 2006, *op. cit.*, pág. 49.

²⁵ DUSCHATZKY, S., COREA, C., 2004, citado por GENTILE, 2007, *op. cit.*

²⁶ GENTILE, M., 2007, *op. cit.*

sectores de la población a una exclusión sin regreso, y “expropiando la noción de futuro a las generaciones nacidas a partir de los ochenta”.²⁷

Como bien plantea la autora, la violencia, que tan irreflexivamente se asocia a los jóvenes, no aparece naturalmente, sino que en muchísimos casos tiene directa relación con la pobreza estructural de vastos sectores de la población, pobreza que es responsabilidad de los que han gobernado en las últimas décadas y que han optado (ellos dicen que sin alternativa) por las políticas neoliberales. Estas políticas no sólo promueven la expulsión de los grupos más vulnerables sino que crean sentidos para naturalizar justamente lo mismo que provocan.

Y nos dice Reguillo:

No es desde el prejuicio, ni desde la condena moral, como puede entenderse la relación entre identidades juveniles y cultura de la ilegalidad. Se trata de colocar el análisis de forma relacional y sin concesiones para un orden social que agudiza las brechas y las contradicciones²⁸.

Los discursos públicos y mediáticos que focalizan en la violencia sin analizar ni causas ni contextos situacionales, obviamente, lejos están de contribuir a la generación de políticas que comiencen por lo menos a pensar en la integración de estos jóvenes.

Me tomaré la libertad de usar a manera de ejemplo un personaje literario para continuar el análisis de las identidades de estos jóvenes en situación de extrema dificultad. Ramoncito es un personaje de un libro de cuentos llamado *La bicicleta roja*²⁹ escrito por un autor villamariense.

El Ramoncito lleva un treinta y ocho en la mochila, camina despacio sabiéndose dueño del mundo. El mundo es un tambor de hierro y tres balas. El Ramoncito carga de especial manera su cuerpo mientras concede a la mochila un lugar entre la espalda y el pecho.³⁰

El personaje de Dughetti está, según mi interpretación, en un estadio anterior pero muy cercano al de los que Urresti llama “excluidos totales”,

²⁷ REGUILLO CRUZ, R., 2006, *op. cit.*, pág. 53.

²⁸ *Ibidem*, pág. 54.

²⁹ *La bicicleta roja* es un libro de relatos cuyos protagonistas son comunes. Los mismos constituyen un grupo de niños y jóvenes que viven en la periferia de la ciudad y tienen las características de los jóvenes que describe Urresti, la diferencia es que a pesar de su vulnerabilidad, estos chicos van a la escuela. En uno de los cuentos el jefe de la banda, Ramoncito, mata al maestro para robarle la bicicleta.

³⁰ DUGHETTI, M., *La bicicleta roja*, Córdoba, Recovecos, 2007, pág. 51.

todavía va a la escuela y tiene once años, aún vive con su familia, una madre prostituta, un padre que viola a su hermana, que es alcohólico y violento. Podríamos considerar a Ramoncito como uno de los integrantes de lo que Mariano Narodowski³¹ llama la “infancia desrealizada”. El autor denomina de esta manera a uno de los dos polos hacia donde fuga la infancia moderna, que, según él, ha muerto. La infancia desrealizada es la independiente, autónoma, porque vive en la calle o porque trabaja desde edad muy temprana y debe desarrollar estrategias que le permitan sobrevivir en medios que le son adversos. Esta es la infancia que no será salvada por la escuela pública, que no tendrá realización propiamente infantil, y que tal vez reciba del estado alguna política de compensación. Esta es la infancia de la realidad sin mañana infantil.

Y desde esa infancia deviene la adolescencia marginal, criminalizada, excluida.

Ramoncito construye su identidad a través del arma que da el poder, que le permite ser “alguien”, que inspira respeto, que produce reconocimiento: “...la cercanía de su treinta y ocho cambia la opinión de la gente, presienten como si un tremendo animal pudiera salir de su mochila”.³²

Y la expresión de la ruptura en la posibilidad de transmisión de la cultura, de la tradición, de la historia, de la memoria, de aquello en lo que es posible anclar para producir una identidad juvenil que se apoye en una historia propia, se da cuando el Ramoncito, para robarle la bicicleta roja, mata al maestro, mata al que transmitía la palabra, el gesto, el afecto, la mirada. El maestro es quien mantenía unido el lazo que Ramón corta, el maestro es la institución que cobija, que da hospitalidad, el maestro es la imagen del fracaso de las instituciones modernas. Ramoncito mata al maestro como un espejo de una sociedad que se desintegra en pos de un presente permanente, un feroz consumo, un círculo vicioso de violencia, resentimiento y muerte:

Lo dejamos andar, pero no lo dejamos pasar del cementerio. Nos adelantamos hasta la entrada de la Calera y ahí le silbé. El maestro ya estaba mejorado del pedo así que me vio bastante bien, “Qué hacés, Ramón”, me gritó y yo subí los hombros como diciendo nada. Se me acercó con la mano extendida y después todo fue sangre y olor a vino. Lo dejamos tendido en la cuneta. Los hermanos se llevaron la bicicleta roja. Cuando volví al barrio me

³¹ NARODOWSKI, M., “De Oliver Twist a los pibes chorros. Cumbia villera e infancia desrealizada”, en FRIGERIO, G.; DIKER G., (coord.), *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes. La habilitación de la oportunidad*, CEM /Noveduc, 2004.

³² DUGHETTI, M., 2007, *op. cit.*, pág. 52.

acordé de la faquita que estaba caliente en el bolsillo de atrás.
Tenía sangre...³³

La atmósfera en la que viven los personajes es sofocante y la identificación no es a través del afecto sino de la violencia que da reconocimiento y respeto. El maestro es la posibilidad de construir una mínima esperanza, es quien tiene en sus manos la propagación de un proyecto, la construcción de un posible futuro, es quien tiende la mano afectuosamente, pero, Ramoncito y sus compañeros no están en condiciones de recibir afecto, se avergüenzan, los hace sentir poco hombres, los hace vulnerables a emociones desconocidas. Ese afecto, esos diminutivos que usa el maestro, esa preocupación por si comieron, por si tienen frío, los incomoda. Como dice Urresti “el recurso a la violencia es una extensión de la potencia, de la masculinidad y hasta incluso de la virilidad”.³⁴

Y Ramoncito es ejemplo de lo que plantea Rossana Reguillo cuando dice que “la marginalidad se aprende, se introyecta y se hace piel, y que la etiqueta estigmatizadora produce un efecto de apropiación invertida entre los jóvenes”.³⁵ Esto significa que los jóvenes transforman el estigma que sobre ellos pesa, en emblema de identidad. Aquello que los margina, que los etiqueta, que los discrimina y criminaliza es lo que los identifica en un juego macabro de profecía autocumplida.

Se podría pensar desde la mirada de Fornet Betancourt³⁶ que, en oposición a la dicotomía sarmientina de civilización y barbarie, plantea este tiempo como productor y reproductor de civilización y barbarie a la vez. Hoy, considera, tenemos una barbarie postcivilizatoria que se ve en la exclusión social, en la destrucción ecológica, en el racismo, en el hambre, la desnutrición, etc. Coincido plenamente con él cuando plantea que es necesario dar una respuesta ética que funde las condiciones prácticas para que todos los sujetos puedan apropiarse de las reservas de su tradición de origen como punto de apoyo para su propia identidad, planteando la cultura de origen no como destino inexorable sino como situación histórica original, ya que toda persona humana tiene derecho a hacer de su cultura propia una opción.

El sujeto se construye en un tiempo historizado y es necesario saber algo sobre el pasado para poder proyectar el futuro y es ahí donde se juega el presente.

³³ Ibídem., pág. 57.

³⁴ URRESTI, M., 2006, *op. cit.*

³⁵ REGUILLO CRUZ, R., 2006, *op. cit.*, pág. 55.

³⁶ FORNET BETANCOURT, R., *Interculturalidad y globalización. Ejercicios de crítica filosófica intercultural en el contexto de la globalización neoliberal*, San José de Costa Rica, IKO-DEI, 2000.

Pero, decíamos antes que estos adolescentes y jóvenes no pueden dar cuenta de una cultura de origen, no tienen relatos familiares, no recuerdan tradiciones ni herencias culturales. Y el desafío es el de que esa ausencia tampoco se transforme en un destino inexorable, la pregunta entonces tiene que ser ¿es posible para estos chicos reconstruir sus historias familiares? ¿Cómo llegar a esa cultura de origen que es ocultada o que, en realidad, fue olvidada? ¿Cómo simbolizar para poder reemplazar aquello que no se tiene o no se recuerda? ¿Cómo construir subjetividad desde el vacío?

Rubén Efron³⁷ hablando de las subjetividades adolescentes analiza a un grupo de jóvenes de una zona muy humilde del sur de la provincia de Buenos Aires, que están todo el tiempo en una esquina y cuya especificidad es la de no hacer nada, ya que son perseguidos si se mueven de sus barrios por la policía por “portación de cara”, cuando no víctimas del gatillo fácil, lo que hace que se queden en sus esquinas aterrorizados, solos, hastiados y descreídos. A esto Efron le llama “subjetividad mutilada, amputada”.³⁸ Esta subjetividad delimitada, aislada en un lugar que se transforma en una cárcel permanente desde un poder con una mecánica punitiva, recorta además una geografía, un territorio limitado, de encierro. Pero, dice el autor, en algunos momentos en esos territorios, alguna creatividad se produce, y da como ejemplo el de algunos jóvenes que saliendo de sus lugares obligados, organizaron campamentos y se entusiasmaron con el trabajo en el campo y establecieron algunas formas de solidaridad con las comunidades campesinas, y de ese modo reconocieron su origen, su historia, ya que sus padres habían trabajado en el campo y habían migrado hacia la ciudad. Efron cita a Freud y la inauguración de la organización de lo simbólico y plantea que es la matriz de la constitución subjetiva en la primera infancia pero que esa matriz debe reactualizarse en el curso de la historia del sujeto. Es otro el que le da al niño el sentimiento de que tiene un lugar. ¿Quién les da a estos adolescentes y jóvenes ese espacio de simbolización? Efron plantea que cuando en las esquinas se producen deseos, se reencuentran fragmentos de historias familiares, se recupera para estos chicos un fragmento de su universo simbólico.

El planteo de Efron me permite entrever que en muchos de los casos donde no hay novelas familiares es posible de alguna manera construirlas, es factible crear algún espacio de simbolización. No tengo certezas al respecto, pero creo que aún en la más angustiante de las marginalidades muchos de esos chicos recibieron el gesto que, tal vez, urdió una trama de deseo, de

³⁷ EFRON, R., “Arbitrariedades punitivas. Subjetividad de la esquina”, en FRIGERIO, G. Y DIKER, G., (comps.), *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*, Buenos Aires, CEM/Noveduc, 2003.

³⁸ *Ibidem*, pág. 56.

amor, de afecto. Seguramente, las urgencias de la pobreza extrema sumadas a las del mercado avasallador rompieron cualquier lazo con la memoria de esos momentos entre madre e hijo, pero mi idea es que de alguna manera, difícil, por supuesto, es posible de ser reeditada en algunos casos.

Profesionales en los bordes: desafíos e incertidumbres

Al comenzar este ensayo teórico planteé la condición de esta época que se caracteriza por la caída de las instituciones que sustentaron el proyecto de la modernidad, proyecto éste que fue la condición necesaria para el desarrollo de las ciencias sociales y humanas. La caída de este proyecto, la adopción por parte de los estados nacionales de políticas neoliberales que profundizaron calamitosamente las diferencias sociales generando injusticia y exclusión, hicieron muy complejo el campo de la intervención social. Por ese motivo, al hablar de profesionales que trabajan en los bordes, en las zonas de alta complejidad social pienso en sujetos que tienen múltiples preocupaciones, que son conscientes de la necesidad de revisar conceptos, muchos de los cuales fueron contruidos desde la lógica del positivismo y otros, formateados por el sentido común con su correspondiente banalización.

Pienso también en sujetos agentes sociales que han superado la instancia de pensar que a los problemas de los jóvenes en situación de dificultad pueden arreglarlos las fuerzas del orden o las agrupaciones de salud o religiosas que pretenden “rescatarlos” de la droga y el delito.

Estoy pensando en profesionales que no pueden desconocer las relaciones que tienen sus disciplinas con lo político. Dice sobre esto Estela Grassi:

Las ciencias sociales producen significados que ponen a circular en el campo político y, simultáneamente, incluyen y hacen propias las interpretaciones generadas en los espacios de debate y de interacción social y política, sin solución de continuidad, sin fronteras que marquen el origen o el destino de esos flujos de sentidos.³⁹

Particularmente hablo de los profesionales de las diferentes disciplinas sociales que intervienen en contextos de extrema vulnerabilidad social y que trabajan, especialmente, con adolescentes y jóvenes. Hablo de profesionales que han asumido responsabilidades y que buscan generar condiciones para

³⁹ GRASSI, E., “Conceptos y métodos en el campo de la política social”, en *La investigación en trabajo social*, Universidad de Entre Ríos, volumen VII, publicación post jornadas, Facultad de Trabajo Social, pág. 70.

que las diferentes experiencias con jóvenes en dificultad permitan producir algo en la vida de estos chicos, algo que los acerque a la posibilidad de anudar el lazo social, y, en suma, si no de transformar sus vidas, de construir algo mejor.

Pienso en profesionales que pongan a trabajar herramientas, que se pregunten por sus prácticas profesionales para que éstas movilicen ciertos haceres y que “insisten en pensar el trabajo en contextos acuciantes más allá de las limitaciones que éstos parecen imponer”.⁴⁰

Resulta muy interesante la enumeración de María Pilar Fuentes⁴¹ cuando plantea los desafíos en el conocimiento de lo nuevo por parte de los profesionales de las ciencias sociales y dice que el primero es una invitación a atreverse a conocer asumiendo la angustia y la incertidumbre que ello implica, reconociendo a veces el “no saber” y teniendo en cuenta que ese no saber puede abrir la posibilidad de una más adecuada intervención.

El segundo desafío es el imperativo a historizar como ejercicio de singularizar y universalizar en un movimiento del pensamiento.

El tercero de los desafíos se refiere a poder diferenciar este nuevo modo de pensar de la lógica pragmática y consumista que ofrece fórmulas y recetas pseudoteóricas.

El cuarto desafío plantea la necesidad de que el conocimiento esté en condiciones de desplegar toda su potencialidad transformadora.

Pensando en la posibilidad de cumplir estos desafíos reiteramos la pregunta que guía este ensayo:

¿Hay algo posible de hacer por parte de los profesionales que hoy trabajan en los bordes con jóvenes en situación de dificultad? ¿Tienen éstos la posibilidad de generar acciones que construyan un nuevo lazo, o que anuden aquello que se ha desenlazado?

Basándose en la actitud de las pandillas ecuatorianas que se agruparon, nombrándose a sí mismas como naciones, para solicitarle al gobierno espacios culturales para expresarse, Rossana Reguillo nos dice: “Reconvertir el estigma y ser, al mismo tiempo, capaces de plantear una propuesta, indica que hay alternativas, que es posible achicar los territorios de desencuentro”.⁴² Y desde ahí es de donde quiero empezar a pensar en las respuestas a la pregunta que orienta este trabajo. Hay algo para hacer con estos jóvenes, hay que mirar los intersticios que permitan generar historias donde anclar una biografía, una biografía que plantee un tiempo pasado para habilitar si es

⁴⁰ KANTOR, D., *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*, Buenos Aires, Del Estante, 2008, pág. 169.

⁴¹ FUENTES, M., “Nuevas problemáticas sociales: complejidades y desafíos a la producción de conocimiento”, en *La investigación en trabajo social*, op. cit., pág. 99.

⁴² REGUILLO CRUZ, R., 2006, op. cit., pág. 56.

posible después, un futuro, un porvenir, y Reguillo ayuda con sus lúcidos planteos, es necesario achicar los “territorios de desencuentro”, es necesario escucharlos, estar entre ellos para generar confianza:

Volver inútil la opción por la violencia es una tarea política y demanda incrementar la capacidad de escucha y luchar contra las representaciones construidas, contra ese imaginario que fija a los jóvenes contra una pared que los inmoviliza y les impide salir de su condición de víctimas y victimarios⁴³.

¿Cómo achicar los territorios de desencuentro? ¿Cómo intentar que realmente sea inútil la opción por la violencia? ¿Cómo desandar los caminos de construcción de identidades rígidas, determinadas, inmovilizadas?

Pensar en que algo es posible hacer, en que se puede trabajar con los adolescentes y jóvenes en el intento de anudar el lazo, nos obliga a tomar los recaudos de ver claramente que estos territorios, estos grupos de chicos y las propuestas, cercanías, posibilidades de vínculos y de confianza estarán atadas a la precariedad, a la provisoriedad, a la fragilidad. Éstas, en realidad, constituyen los rasgos permanentes de las situaciones actuales. En muchas ocasiones la mirada poco precavida creará que no ha sucedido nada, que no ha acontecido nada, y en otras la magnitud escasísima de la escala hará suponer que no vale la pena. Los profesionales, sentirán que no tiene demasiado sentido su accionar, pero, aunque sea un gesto que lleve al vínculo, un pequeño relato, una sonrisa cómplice que genere confianza, tendrá el valor de la oportunidad.

Sin ánimo de ir en contra de los gestos esperanzados creo necesario recalcar que mientras el mundo siga sin pensar en cambiar profundamente el paradigma político-económico que sólo mira que crezcan los números del mercado (y si esto no sucede plantea recetas de ajuste y recesión) todo lo que se haga en los espacios de extrema vulnerabilidad serán gestos aislados que en algunas ocasiones brindarán a los adolescentes y jóvenes la posibilidad de un lugar que les corresponda como integrantes activos de una sociedad. El capitalismo feroz aumenta las brechas y no incluye a todos, muchos deben quedar fuera.

Habrà que despojarse completamente de ciertos gestos omnipotentes, pero lo interesante sería entonces que “algo” nuevo pasara, que se produjera acontecimiento entre estos jóvenes, que tuvieran la oportunidad de vivir algo diferente, de escuchar otras voces, que pudiera habilitarse en ellos la esperanza de un porvenir.

⁴³ Ibídem, pág. 58.

Justamente, en coincidencia con uno de los desafíos de María Pilar Fuentes, lo primero para quienes trabajan en zonas de gran vulnerabilidad social, es el hacer productivo ese no saber muy bien qué hacer. Dice Graciela Frigerio: “El trabajo de pensar se despliega en el borde entre lo conocido y lo por conocer, allí donde conocer no es imagen precisa sino movimiento”.⁴⁴ Y ese enigma es lo que debe potencializar el trabajo, esa búsqueda es el punto de partida de parte de los profesionales para desencializar las identidades de estos chicos, buscar aquellos aspectos que alejen del prejuicio y la generalización, detenerse a pensar en las singularidades de las situaciones que viven, construir la capacidad de leer las situaciones singulares.

Dice Silvia Duschatzky: “La mirada singular no busca la individualidad sino el modo en que son dichas diversas situaciones”.⁴⁵ Las singularidades comunican en la descripción sin estar atadas a ninguna marca de identidad. Lo interesante es que, en la medida que se supera el prejuicio de suponer identidades plenas (joven delincuente, adicto, irrecuperable para la sociedad), se tendrá la confianza de que en cada grupo anida la propia diferencia desde donde activar nuevas posibilidades.

Hablar de singularidades obliga a detenerse a pensar que hasta este momento en este trabajo se ha hablado de “los jóvenes”, “los chicos” o “estos jóvenes”, “estos chicos”, “estos sectores”. Lo planteo de esa manera para abordarlo teóricamente, pero justamente, pensar en singularidades obliga a comprender que “los chicos” constituyen una “ficción teórica” ya que cada uno conforma en sí mismo una historia, un problema, ya que son Juan, María, Ramón... No existen “esos chicos”, existe “este chico”, que será distinto de todos los demás y, que a pesar de todo lo que se expuso hasta ahora, no tiene una historia escrita en ningún lado, por lo que es posible que puedan romper con el destino inexorable que la época impone. De otro modo es inútil pensar que hay posibilidades de reconstruir, de atar lo que se ha roto, desanudado, desenlazado.

Y entonces, obviamente, para pensar en Juan, en María, en Ramón, es necesario implicarse. Implicarse de tal manera que tenga lugar el deseo por conocer al otro, por develar ese “enigma subjetivo” que lo constituye, conocer su identidad, los modos en que esta identidad se construyó, sin prejuicios ni compasión. Y esa implicación debe bordear los límites imprecisos entre objetividad y subjetividad, entre posibilidad e imposibilidad, entre normas y libertades. Y esta implicación obliga a los que trabajan en los bordes a asumir una posición ética.

⁴⁴ FRIGERIO, G., “Los bordes de lo escolar” en DUSCHATZKY, S. y BIRGIN A. (comps.) *¿Dónde está la escuela?*, Buenos Aires, Flacso Manantial, 2001, pág. 111.

⁴⁵ DUSCHATZKY, S., “Todo lo sólido se desvanece en el aire”, en DUSCHATZKY, S., BIRGIN A. (comps.), *¿Dónde está la escuela?*, *op. cit.*, 2001, pág. 143.

Uso libremente ideas de Silvia Duschatzky⁴⁶ cuando plantea la pregunta sobre cómo olfatear una potencialidad en lo que se presenta como conflictividad y señala como condición la necesidad de una posición ética. Y esa es fundamental para quienes trabajan con chicos en situaciones de extrema exclusión, la posición ética que no renuncia jamás a encontrar en cada situación una posibilidad hasta entonces inadvertida, aunque sea ínfima. Lo ético radica entonces en movilizar todos los recursos intelectuales, sensibles y técnicos para activarla.

Crear condiciones para que el otro hable, de eso se trata la activación de la ínfima posibilidad, dar la palabra, en apariencia secuestrada por los modos de vida contemporáneos, por la pobreza extrema, por la falta de afecto, por la violencia.

“Es la palabra la que nos permite nombrar el mundo y habitarlo. Es la palabra la que nos hace sujetos y nos permite vivir juntos”⁴⁷. Y seguramente a través de la palabra será posible activar la memoria, reconstruir relatos olvidados, empezar a contarse a sí mismos y a los otros una biografía, una historia familiar, un vínculo despojado de lo violento, que abra a un encuentro que achique brechas, que tienda puentes.⁴⁸

La tarea de los profesionales sería la de aportar a la construcción de nuevas perspectivas de futuro ofreciendo herramientas que les permitieran a estos chicos reorganizar sus representaciones acerca de sí mismos, de los otros y de su posición en la sociedad, revisar sus biografías personales y familiares y construir nuevos sentidos sobre su experiencia vital. Por eso es importante generar nuevos escenarios en los que se ofrezcan propuestas diferentes, nuevas, que planteen nuevas temporalidades, nuevas normas, nuevos encuadres. Y estos escenarios novedosos para los chicos, podrían ser talleres de arte, de deportes, de ciencias, campamentos, actividades deportivas, que además de construir las técnicas de cada disciplina en particular, pudieran ser pensados para que los chicos tengan la posibilidad de recorrer

⁴⁶ Estos conceptos son expresados por Duschatzky en relación a la presencia de la escuela, yo los uso libremente pensando en los profesionales que trabajan con jóvenes en extrema situación de dificultad donde las instituciones no están presentes.

⁴⁷ FRIGERIO, G., “Acerca de lo inenseñable” en SKLIAR, C.; FRIGERIO, G., *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*, Buenos Aires, Del Estante, 2005, pág. 135.

⁴⁸ En un artículo del libro *Las Maras, identidades juveniles al límite* se plantea cómo los agentes sociales trabajan con las pandillas latinoamericanas que habitan en Barcelona. Uno de los ejemplos es el que habla de la realización de un torneo de fútbol entre dos equipos integrados por chicos pertenecientes a las pandillas y los autores plantean que cuando se le quita la etiqueta de peligro, el “fantasma” se vuelve palpable y las rivalidades o anhelos de los jóvenes son expresadas y canalizadas por medios simbólicos diferentes a la agresión física, como es en el caso del deporte.

sus historias personales, familiares y sociales, abriendo un espacio de simbolización donde comprenderlas.

Cuando hablamos de simbolización “nos referimos a los procesos culturales mediante los cuales se asocian a unos significantes unos significados particulares. Geertz (1987)⁴⁹ entiende por símbolo cualquier cosa (objeto, acto, gesto, palabra, etc.) que sirva como vehículo de una concepción. Símbolo es cualquier cosa que, en ausencia de una presencia fáctica, es usado para disponer significativamente los sucesos entre los que viven los hombres a fin de orientar su experiencia”.⁵⁰

Es intención de este trabajo pensar si es posible que estos adolescentes y jóvenes “excluidos totales” tengan la oportunidad de realizar un proceso de simbolización a través del cual recomponer el lazo que los ligue a su grupo social, si es posible para ellos la implicación con otros desde vinculaciones diferentes a las de la violencia, si pueden integrarse a una línea de tiempo que tenga pasado y futuro, que tenga historia y porvenir, si es factible hacerlos protagonistas de un relato, de una novela con vínculos afectivos con relaciones mediadas por la palabra.

Castoriadis⁵¹ dice que en cada proceso de simbolización el sujeto no inaugura nuevas significaciones sino que opera sobre sentidos anteriores. Pero así como no se trata de pura novedad tampoco se trata de mera repetición, de una circularidad de sentidos que se reproduce sin fisuras a través de los tiempos y las generaciones. Los sujetos construyen significados refuncionando los heredados e incorporando nuevos elementos.

Frente a la reducción del sujeto a sus condiciones biológicas de existencia, Silvia Bleichmar⁵² nos dice que es el derecho a lo simbólico lo que le restituye al sujeto humano su condición de tal, su condición de sujeto.

A pesar de que a lo largo de este trabajo se ha insistido en el hecho de que estos jóvenes carecen de pasado, no tienen qué recordar, no tienen historias familiares, obviamente por el solo hecho de haber nacido y sobrevivido deben tener, lejano, oculto en los pliegues más profundos del inconsciente algún recuerdo, alguna palabra que los nombró cuando nacieron, algún gesto de afecto. Y desde allí, se podría pensar en tejer una trama que se transforme en una red capaz de contener tanto sufrimiento, tanta identidad negativa, de urdir una trama que sea lo que una a los otros, al resto, a la sociedad, una

⁴⁹ Citado en DUSCHATZKY, S., *La escuela como frontera*, Buenos Aires, Paidós, 2005, pág. 20.

⁵⁰ DUSCHATZKY, S., 2005, *op. cit.*, pág. 20.

⁵¹ Citado en *Ibíd.*, pág. 21.

⁵² BLEICHMAR, S., “El malestar sobrante”, en Revista *Topía*, N° 21, Buenos Aires, 1997.

trama que permita atarse al lazo social, que pueda anudarse allí, que pueda lograr que se produzca el vínculo con los demás.

Urresti⁵³ plantea que si no es posible construir un vínculo hay que trabajar con el afecto, si estos chicos no tienen historia hacia atrás deben comenzar a vivirla de aquí en adelante y el afecto debe ser de ellos para con sus hijos, intentar que no se reproduzca la historia, generar condiciones para que haya un relato que parta de ellos mismos.

Y eso renueva nuestra pregunta acerca de la posibilidad de recomponer el lazo social en estos jóvenes que viven en la vulnerabilidad absoluta.

Es importante recordar que ellos no demandan, no piden nada y el gran desafío entonces es el de sostener una oferta donde no hay demandas, sostener una presencia como una oferta identificatoria, ignorar las carencias de los destinatarios, poner en suspenso todo aquello que tiene que ver con ciertas representaciones, evitar el prejuicio, la estigmatización y la compasión.

Se hace necesario generar la posibilidad de la transmisión, de darle algo al otro y pensarla no como mera repetición, sino como un pasaje que contenga los suficientes huecos para que el otro tenga un lugar. Un lugar que genere una identidad que aleje de lo repetitivo y se construya en el devenir y no en una fijación inexorable. Y dice Graciela Frigerio:

La identidad aparece entonces como un conjunto de “identificaciones a”, lo que viene a nombrarnos y nos permite responder “yo” y también lo que asegura el pasaje de la gramática individual a la colectiva, la que nos abre la posibilidad del pasaje del yo al nosotros⁵⁴.

Es decir un yo que pueda seguir su camino, que no muera en sí mismo, un yo capaz del vínculo.

Otro tema a tener en cuenta en el trabajo en los bordes es el de la posibilidad de generar entre los profesionales y los chicos una asimetría que teja una red de contención, una asimetría que proteja y ampare como plantea Perla Zelmanovich.⁵⁵ Una red que proteja contra lo terrible, contra el sufrimiento psíquico, una red que brinde sentido, que teja una trama de significaciones que resguarde de la realidad que se presenta cruel e injusta.

Y hablar de asimetrías es plantear la diferencia entre los jóvenes y los adultos, y seguir el rastro de esa diferencia conduce al desamparo originario, el de la completa dependencia del cachorro humano que inaugura esa relación asimétrica necesaria e imprescindible para que el otro sobreviva y

⁵³ URRESTI, M., 2006, *op. cit.*

⁵⁴ FRIGERIO, G., “Los bordes de lo escolar”, en DUSCHATZKY, S. y BIRGIN A. (comps.), *¿Dónde está la escuela?*, *op. cit.*, pág. 125.

⁵⁵ ZELMANOVICH, P., 2004, *op. cit.*

crezca. Y esa diferencia es lo que se hace necesario reactualizar y ejercitar. Y aunque las fronteras entre adultos y jóvenes están alteradas Zelmanovich⁵⁶ nos advierte y nos dice que no nos engañemos, ya que detrás de ciertos disfraces de prepotencia se esconde esa otra prepotencia de la desprotección.

Los chicos y chicas que viven en los bordes viven la pura realidad, y ésta es cruel y despiadada y cuando esa realidad se impone porque no hay posibilidad de significarla, conmociona muy fuertemente al sujeto y lo deja librado al azar, a un paso de caer al abismo, lo introduce en el mundo de las sustancias peligrosas, el delito, la violencia, la muerte. Por eso la tarea de los profesionales es fundamental, para que puedan en esa realidad conmocionante vislumbrar un deseo que abra una dimensión en la que sea posible que haya algo por venir para estos adolescentes y jóvenes.

Obviamente para lograr eso es necesario acercarse a los chicos intentando generar confianza, y la confianza tiene que ver con el afecto, con el reconocimiento, con la capacidad de pensar que el otro tiene algo que dar, el otro es un sujeto que es necesario conocer, hay algo en él que descubrir.

La confianza, sostiene Cornú⁵⁷, es una hipótesis sobre la conducta futura del otro, es una apuesta, no es una certeza. Tener confianza, entonces, es tomar un riesgo frente a alguien que se presenta como un desconocido, como un enigma. Y la apuesta también lo es para quienes se implican con los chicos sosteniendo que tienen algo para dar o que lo que tienen puede tender un puente hacia un encuentro de ese deseo singular, de ese relato del origen escondido en la memoria más lejana, de esa posibilidad de evitar el “yo soy” rígido, estático, inexorable y dar lugar a “¿quién soy?” habilitante, dinámico, incierto pero no imposible.

Nuevamente Silvia Duschatzky⁵⁸ me ayuda a expresar algunas ideas de lo que les toca a los profesionales que trabajan en los territorios de violencia y desamparo con estos adolescentes y jóvenes “excluidos totales”, cuando construye la categoría de “errancia” como atributo de los maestros que trabajan en estas zonas. Y podemos tomar esas características para los profesionales de los que he hablado en este trabajo, ya que, insisto, parafraseando a Sztulwark⁵⁹ (que prologa el trabajo que escribe Duschatzky), tendrán un nuevo protagonismo fundado en las distancias cortas, el estar presente, el gesto a la mano, la habilidad para habitar un tiempo discontinuo, para recrear la confianza y la proximidad de una y otra vez, sin exceso de protocolo.

⁵⁶ ZELMANOVICH, P., 2004, *op. cit.*, (tomando palabras de Hanna Arendt).

⁵⁷ CORNÚ, L., “La confianza en las relaciones pedagógicas”, en FRIGERIO, POGGI Y KORINFELD, *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela, op.cit.*

⁵⁸ DUSCHATZKY, S., *Maestros errantes*, Buenos Aires, Paidós, 2007.

⁵⁹ SZTULWARK, D., *Prólogo* en DUSCHATZKY, S., 2007, *op. cit.*

Y la “errancia”, plantea, “crea institución sobre un nuevo suelo, constatado el desfondamiento de saberes vencidos”⁶⁰.

La errancia se anticipa a los saberes de lo que aún no se dispone, sin más orientación de la que entregan los signos emitidos por la situación, interrogados a la luz de convertir cada dilema en una oportunidad.

Pensamos que estas condiciones que plantea Duschatzky se adecuan a la tarea que les toca a los profesionales del lazo, la ignorancia que ya no tiene signo negativo sino las condiciones de posibilidad del pensamiento, y el cuidado, basado en la condición de posibilidad del vínculo.

La ignorancia nos remite a aquello que dijimos antes acerca de hacer productivo lo que se desconoce, de tenerlo en cuenta como oportunidad, como posibilidad de que algo mejor acontezca.

Los profesionales tienen por tarea emprender algo, proyectar para interrumpir un destino que se cristaliza, pretende fijarse, hacerse estático, la tarea de hacer lazo social. Parafraseando a Graciela Frigerio⁶¹ puedo decir que tienen un trabajo contra lo inexorable.

Conclusiones

El feroz capitalismo aumenta las brechas sociales y deja a muchos, fundamentalmente jóvenes, abandonados a una suerte atroz. Creo y espero que desde las profesiones que trabajan en las calles, en las villas, poniendo literalmente el cuerpo se pretende, se desea y en muchas ocasiones se logra ofrecer una mirada nueva y también una palabra nueva para estos jóvenes y adolescentes de los que se ocupa este ensayo, una mirada que potencialice algún lazo, que construya un nuevo territorio.

Tomé la categoría de Urresti “excluidos totales” porque me resultó potente para describir el tipo de población joven a la que me he referido, pero creo necesario aclarar que ese modo de nombrar también implica una imposibilidad, tiene la omnipotencia de hablar de totalidades, y parece generar destinos estáticos, determinados, inexorables.

Es también interesante pensar en lo que dice Reguillo acerca de que es urgente “deconstruir” el discurso que ha estigmatizado a los jóvenes, a los empobrecidos principalmente, como los responsables del deterioro y la violencia, ya que “la preocupación de la sociedad no es tanto por las transformaciones y trastornos que la juventud está viviendo, sino más bien por su participación como agente de la inseguridad que vivimos y por el cues-

⁶⁰ Ibídem, pág. 17.

⁶¹ FRIGERIO, G., 2005, *op. cit.*

tionamiento que explosivamente hace la juventud de las mentiras que esta sociedad se mete a sí misma para seguir creyendo en una normalidad social que el descontento político, la desmoralización y la agresividad expresiva de los jóvenes están desenmascarando”.⁶² Estas reflexiones muestran la hipocresía de una sociedad que ha encontrado en los adolescentes y jóvenes de los sectores más pobres a los chivos expiatorios de un capitalismo inhumano y devastador.

Soy consciente de que lo expuesto no hará que mejoren las condiciones de vida de los adolescentes y jóvenes que viven en los territorios de extrema indigencia y aislamiento, solamente nuevas políticas de estado podrían recomponer en un largo plazo aquello que destruyeron las políticas neoliberales. A pesar de eso, en este recorrido teórico intenté pensar en lo que es posible de lograr desde las profesiones que intentan crear institución en donde no hay nada, y, sin ánimo de caer en demagogias, insistir en que, aunque todo parece devastado, hay quienes queremos creer que es posible pensar de otra manera, que hay esperanza en los bordes, que es posible que algo nuevo acontezca con esos chicos y jóvenes que miran desde el vacío.

⁶² MARTÍN BARBERO, 1998, citado por REGUILLO CRUZ, 2000, *op. cit.*, pág. 46.

Bibliografía

- DUGHETTI, M., *La bicicleta roja*, Córdoba, Ediciones Recovecos, 2007.
- DUSCHATZKY, S., BIRGIN, A. (comps.), *¿Dónde está la escuela?*, Buenos Aires, Flacso Manantial, 2001.
- DUSCHATZKY, S., *La escuela como frontera*, Buenos Aires, Paidós, 2005.
- DUSCHATZKY, S., *Maestros errantes*, Buenos Aires, Paidós, 2007.
- FEIXA, C., “Del reloj de arena al reloj digital. Sobre las temporalidades juveniles”, en *Jóvenes*, Revista de Estudios sobre juventud, Año 7, N° 19, 2003, Instituto Mejicano de la juventud, Méjico DF.
- FORNET BETANCOURT, R., *Interculturalidad y globalización. Ejercicios de crítica filosófica intercultural en el contexto de la globalización neoliberal*, San José de Costa Rica, IKO-DEI, 2000.
- FRIGERIO, G., “Acerca de lo inenseñable” en SKLIAR, Carlos; FRIGERIO, Graciela (comps.), *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*, Buenos Aires, Del Estante Editorial, 2005.
- FUENTES, M. P., “Nuevas problemáticas sociales: complejidades y desafíos a la producción de conocimiento”, en *La investigación en trabajo social*, Volumen VII, Publicación Post Jornadas, Facultad de Trabajo Social, Universidad de Entre Ríos.
- GENTILE, M. F., *Estar en la calle: análisis de la experiencia de chicos y chicas en situación de calle. La calle como sistema de incertidumbres*, Ponencia presentada en el XXVI Congreso de la Asociación latinoamericana de sociología, Guadalajara, México, 2007.
- GRASSI, E., “Conceptos y métodos en el campo de la política social”, en *La investigación en trabajo social*, Volumen VII, Publicación Post Jornadas, Facultad de Trabajo Social, Universidad de Entre Ríos.
- HERNÁNDEZ, M., “El niño yuntero” en *Poesías completas*, Madrid, Editorial Aguilar, 1979.
- KANTOR, D., *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*, Buenos Aires, Del Estante Editorial, 2008.
- KESSLER, G., “Entre fronteras desvanecidas. Lógicas de articulación de actividades legales e ilegales en los jóvenes”, en GAYOL, Sandra; KESSLER, Gabriel (comps.), *Violencias, delitos y justicias en la Argentina*, Buenos Aires, Manantial/Universidad Nacional de General Sarmiento, 2000.
- LAPLANTINE, F.; NOUSS, A., *Mestizajes. De Acrimboldo a zombi*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2007.

- MACHADO PAIS, J., *Chollos, chapuzas, changas. Jóvenes: trabajo precario y futuro*, Barcelona, Antrophos, 2007.
- MARGULIS, M.; URRESTI, M., “La construcción social de la condición de juventud”, en *Viviendo a toda, Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Bogotá, Colombia, Fundación Universidad central-DIUC, Siglo del Hombre Editores. 1998.
- REGUILLO CRUZ, R., *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Buenos Aires, Grupo Editorial Norma, 2000.
- REGUILLO CRUZ, R., “Cartografía de las violencias juveniles. Escenarios, fronteras y desbordes”, En *Miradas Interdisciplinarias sobre la violencia en las escuelas*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires. 2006.
- URRESTI, M., “Jóvenes excluidos totales. El cuerpo propio como última frontera”, Exposición en las *Segundas Jornadas sobre problemáticas juveniles Violencia-lenguaje y políticas públicas*, 2006.
- ZELMANOVICH, P., (2004) “Contra el desamparo”, en DUSSEL, I.; FINOCCIO, S. (comps.), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

8. Aglomerarse y visibilizarse como joven sujeto social

María Rosana Aranda *

Presentación

La propuesta de análisis de este artículo se refiere a la implicancia que, en la identidad social de los jóvenes en dificultad, tiene pertenecer a los agrupamientos juveniles conocidos como tribus urbanas, bandas, pandillas, específicamente aquellos considerados de adscripción identitaria extrema. Aquí aparece un interrogante guía: ¿Qué aspectos de la identidad social de los jóvenes en dificultad se ponen en juego en la pertenencia a estos agrupamientos?

Este planteo surge a partir de valorar cómo en forma reiterada surge en los medios de comunicación masivos, en el imaginario adulto en general, la referencia a estos agrupamientos como “responsables de la desadaptación juvenil” o como “los espacios que nuclea por descarte a esos inadaptados”. Esto se da sobre todo con ciertas “tribus” cuyas características resultan más bizarras, contestatarias o amenazantes para el mundo adulto (emos, dark, góticos, pibes chorros). Ahora bien, también es real que muchos jóvenes en dificultad adscriben a estos grupos. Allí surgen cuestiones que tienen que ver con la cultura juvenil y con la identidad social.

Hay una tentación en este punto que es interpretar desde la psicopatología lo que se observa, tendiendo a adjudicar trastornos (de personalidad, psicóticos, depresiones, etc.) a jóvenes en esa situación. Sin desconocer la posible existencia de alteraciones de índole genética, biológica y psicológica en algunos jóvenes, mi desafío personal es poder pensar estos agrupamientos desde un análisis histórico-social-generacional.

Para ello, intentaré situarme desde el contexto, analizando las culturas juveniles en el marco de las culturas en general, y lo intercultural en este mundo globalizado y posmoderno. Luego, abordar lo identitario juvenil so-

* Psiquiatra infanto-juvenil. Docente del profesorado en Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual de la ENVM-Auditoría en Psicopatología y Discapacidad en OSDE.

cial, la condición juvenil, desde lo intersubjetivo y lo social, con recorte especial en el grupo de jóvenes en dificultad.

En ese encuadre, analizar los agrupamientos juveniles desde la denominación de “tribus urbanas”: contextualización histórico-social del concepto, importancia del fenómeno como característica de la actual generación. Allí analizar los posibles sentido/s que adquiere para los jóvenes en situación de dificultad la pertenencia a ellas, poniendo en juego las identidades extremas en agrupamientos como los pibes chorros.

Las culturas y sus diálogos

Para adentrarnos en el tema de las tribus urbanas, es propicio ingresar desde el contexto que las enmarca y contiene: las culturas juveniles, subsidiarias de la cultura en general.

Hay diversas interpretaciones y modos de ver la cultura. Aquellos que la señalan como una esencia, ahistórica, fuente de identidad, invariable y estable a través del tiempo, organizada y cerrada en sí misma. Y aquellos que la piensan como resultado de procesos de construcción-deconstrucción y reconstrucción permanente, dinámica, histórica, efecto de la interacción con otros y con las tradiciones y patrimonios. Tomando palabras de Fonet-Betancourt “hay cultura allí donde las metas y valores por los que se define una comunidad humana tienen incidencia efectiva en la organización social del universo contextual-material que afirman como propio porque están en él”.¹ Esta segunda visión me parece más adecuada para entender el fenómeno de los agrupamientos juveniles conocidos como las tribus urbanas. El ser humano como “sujeto en y de esa cultura”² debe apropiarse de ella, porque a través de ella se apropia del mundo, lo significa en sí mismo y en los otros en un proceso de identidad individual e identidad social.

La modernidad instala la idea de una cultura universal, etnocéntrica y homogeneizadora, donde el individuo es el protagonista esencial de la misma, desde un modelo primero judeo-cristiano y luego occidental, como única opción posible de desarrollo y progreso, norma civilizadora, dominante y hegemónica.

En este modo de pensar la cultura, las diferencias culturales existen como aquello que, no respondiendo al ideario dominante es tolerado, pero

¹ FONET BETANCOURT, R., *Interculturalidad y globalización. Ejercicios de crítica filosófica intercultural en el contexto de la globalización neoliberal*, San José de Costa Rica, Iko-DEI, 2000, pág. 14.

² Ibídem, pág. 18.

al mismo tiempo reforzado en ese lugar y segregado como tal, afianzando así la predominancia de la cultura hegemónica. Esto es la multiculturalidad.

Otro fenómeno capital en la modernidad es el de la globalización económica capitalista, surgiendo un sistema económico que nivelaría las diferencias sociales y permitiría el desarrollo de los países que responden al mismo. Ahora bien, esa misma globalización tiene un efecto impensado: frente a la promesa de igualdad, se profundizan y crean nuevas desigualdades y diferencias.

Así, se comienza a vivir una crisis de esos supuestos que eran la esencia del pensamiento moderno: el pensamiento binario, la superioridad cultural, lo diverso desde la tolerancia, la pureza cultural, la existencia de la cultura y la naturaleza en veredas opuestas, dando paso así a la posmodernidad.

En realidad, estaríamos atravesando el “retiro traumático de una civilización”³, una “metamorfosis”.⁴ Esta metamorfosis va de la mano de la globalización tecnológica, que en la interconexión simultánea de casi todo el planeta, permite la interacción y transacción entre los grupos humanos en diversos niveles: étnicos, de género, educativos, generacionales, de clases, etc. Esta interacción propicia las hibridaciones culturales, “procesos socio-culturales en los que estructuras o prácticas discretas que existían en forma separada, se combinan para generar estructuras, objetos y prácticas”.⁵ Esa combinación describe no sólo la apropiación y reinterpretación de productos ajenos sino también de las diferencias. De resultados de estos procesos, se ponen en jaque las identidades individuales y sociales organizadas en conjuntos históricos más o menos estables (etnia, nación, clase), lo cual genera un impacto negativo en la autoestima etnocéntrica y desafía al pensamiento moderno. Lo interétnico, lo transclasista, lo transnacional pasan a ser convivientes y reestructurantes de nuevas formas de construir cultura. Aquí emerge la interculturalidad como pensamiento superador.

Esos procesos se producen tanto desde las diferencias como desde las similitudes de individuos y comunidades, lo que permite construir y reconstruir cultura e identidad con los otros. Son procesos que conllevan la necesidad del conflicto, ya que no anulan las diferencias, las sostienen en tanto y en cuanto posibilitan lo identitario social.

Las distintas culturas comienzan a operar y convivir entre sí (en lo real y en lo virtual) en un rango de igualdad, siendo más bien “efecto y no causa

³ FRIGERIO, G., “Educar: la oportunidad de deshacer profecías de fracaso”, en BIRGIN, A.; ANTELO, E.; LAGUZZI, G. y STICOTTI, D. (comps.), *Contra lo inexorable*, Buenos Aires, Libros del Zorzal – CEPA, 2004, pág. 18.

⁴ NANCY, J. L., citado por FRIGERIO, ibídem.

⁵ GARCÍA CANCLINI, N., *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós, 2002, pág. 14.

de las diferencias humanas”.⁶ Aparece un desplazamiento del protagonismo humano individual hacia lo comunitario. La configuración de las sociedades urbanas actuales muestra la imposibilidad de delimitar conjuntos culturales homogéneos separados entre sí, ya que en sí mismos hay multiculturalidad. Ahora bien, esto no imposibilita pensar la existencia de sentido de pertenencia individual y colectiva de los individuos a toda cultura. Al decir de Marí Ytarte, pensar lo cultural desde la hibridación, la interculturalidad y otros procesos no significa “simplificar lo cultural y lo identitario a la idea de un mercado de las culturas en el que no hay más que elegir la identidad ‘a medida’ y pagar su precio”.⁷ El discurso intercultural tiene el desafío de pensar la cultura en dos dimensiones: como multiplicidad desde lo común y como expresión de pertenencias subjetivas, individuales y colectivas que están reconociendo lo particular.

El joven en su condición actual

Dentro de este amplio espectro de las culturas, y tomando a lo generacional como una categoría de adscripción ¿cómo se podrían pensar a las culturas juveniles? Se toma generación en lugar de edad como categoría, entendiendo a la generación como “la identidad de un grupo de edad socializado en un mismo período histórico”⁸, donde “la edad (está) procesada por la cultura y la historia”.⁹ La edad se vislumbra ineludiblemente unida a lo biológico, resultando acotada en su expresión y en su continente, no dando cuenta de la complejidad de los procesos presentes en las distintas etapas de la vida. En las sociedades actuales, los enclasmientos etarios ya no poseen atributos y competencias predecibles y uniformes.

Así acontece también con la juventud, identificada como tal después de la Segunda Guerra Mundial. Si se escogiera en calidad de categoría principal a la edad para determinar los atributos y competencias que caracteriza-

⁶ MARÍ YTARTE, R., “Cultura y diversidad cultural”, en MARÍ YTARTE, R., *¿Culturas contra ciudadanía? Modelos inestables en educación*, Barcelona-España, Gedisa editorial, 2007, pág. 51.

⁷ Ibídem, pág. 53.

⁸ FEIXA, C., “Del reloj de arena al reloj digital. Sobre las temporalidades juveniles”, en *Jóvenes*, Revista de Estudios sobre Juventud. Año 7. N° 19, México DF, Instituto Mexicano de la Juventud, 2003, pág. 88.

⁹ MARGULLIS, M. Y URRESTI, M., “La construcción social de la juventud”. En: AAVV *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Siglo del Hombre Editores. Fundación Universidad Central, Departamento de Investigaciones. Colombia. 1998, pág. 9.

rían al joven de manera unívoca ¿sería posible encontrar a ese joven único y universal? En la actualidad, está claro que hay distintas maneras de ser joven. Decir juventud hoy, lleva a procesar, necesariamente, desde lo social-histórico la condición de edad, teniendo en cuenta múltiples aspectos: diferenciación social, inserción en distintas instituciones (familia, escuela, sociedad), género, en fin, una manera particular de estar en la vida.

Como se mencionó previamente, la juventud actual está atravesada por una posmodernidad avasalladora, en la que se ponen en juego la sociedad de hiperconsumo donde todo se traduce en bienes y servicios monetarizables que al mismo tiempo gozan de una obsolescencia acelerada, con un culto al hedonismo y una sobrecarga de presente, en una sociedad secularizada que ha perdido rituales de tránsito y comunión, donde el individualismo es el proyecto de vida con la consiguiente ausencia de proyectos colectivos. Tomando al joven latinoamericano en este contexto, su existencia discurre a través de paradojas que “reconstruyen su identidad bajo la forma del conflicto”.¹⁰ Siguiendo a Hopenhayn, el joven goza de más acceso a educación y menos a empleo, con lo cual la existencia de un presente que no conduce a un futuro exitoso mas allá de los esfuerzos produce frustración y desdibujamiento de ese futuro; cuenta con más habilidades y capacidades para insertarse en los nuevos desafíos de la sociedad y así lograr la autonomía, pero con menos opciones para materializarlas, por lo cual se produce una “asincronía novedosa entre una precoz expectativa de autonomía moral y una larga postergación de la autonomía material”¹¹; sus imaginarios están más ligados al mundo de las experiencias estéticas (formas, sensaciones) que a las narrativas ideológicas; convive con una creciente desproporción entre el consumo simbólico, en el que las opciones son cada vez mayores, y el consumo material, cada vez más restringido; navega, como nunca antes otra generación joven, entre la “extatización del presente y la construcción del futuro”¹², entre el goce inmediato (mandato de la época) y la postergación del mismo en pos de un futuro para el que hay que prepararse.

En particular, los jóvenes resultan “elegidos” como protagonistas de esta época, visibilizados¹³, merced a tres procesos del siglo xx: la reorganización económica con sus implicancias en la organización productiva, la oferta y el consumo cultural, y el discurso jurídico. Se transforman en íconos de lo

¹⁰ HOPENAHAYN, M., “La droga como gesto en juventudes desencajadas. Experiencias en el Cono Sur,” en TOUZÉ, G. (comp.), *Visiones y actores del debate. III y IV Conferencia Nacional sobre Políticas de Drogas*, Buenos Aires, Intercambios, pág. 160.

¹¹ *Ibidem*, pág. 161.

¹² *Ibidem*, pág. 164.

¹³ REGUILLO CRUZ, R., *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Buenos Aires, Argentina, Grupo Editorial Norma, 2000.

deseado, en objeto fetiche por parte de la generación adulta, en supuestos sujetos productores de cambios mediatizados por los medios de comunicación masivos globalizados desde la estereotipia del consumismo. Esto generó lo que Margullis y Urresti denominan “la juventud-signo” del cual deviene “la juvenilización” (apropiación de características, rasgos e intereses del joven por parte de otras generaciones).

Así surge el joven paradigmático, el “heredero del sistema”¹⁴ construcción social de la cultura hegemónica dominante. Este joven puede ser identificado como aquel ser humano que atraviesa una etapa de crisis y de “moratoria social”, período que media entre la madurez biológica y la madurez social, marcada ésta por hitos medianamente consensuados: independencia económica, profesionalismo, casamiento.

Ahora bien, los mismos procesos que mencionamos *ut supra* y que hicieron visibles a los jóvenes como protagonistas de la historia, generaron: crisis de los sistemas (educativo, judicial, familiar) que eran garantes del modelo, empobrecimiento cultural, deterioro en el ámbito económico y laboral, con profundas desigualdades económicas y sociales, al mismo tiempo que se fortalecían las industrias culturales del consumo ligado al ocio y al placer.

En América Latina, estos fenómenos fueron particularmente vividos con gran dramatismo, generando tensiones y conflictos en la resignificación de la identidad social. Entonces, aparecieron en escena millones de jóvenes que no respondían al modelo hegemónico, que quedó así adscripto a los sectores sociales medios y altos. ¿Esos jóvenes dejaron de serlo? ¿O son jóvenes de otra manera? Esto urgió a pensar otros referentes para caracterizar esta etapa de la vida de modo que permitiera la inclusión de todos. Aquí aparece un concepto que permitiría ampliar el campo de inclusión de sujetos jóvenes: el de “moratoria vital”. La moratoria vital hace referencia al tiempo que media entre el nacimiento y la muerte, un capital temporal que es significativamente mayor que el que poseen las generaciones mayores coexistentes, y que permite configurar una facticidad estructurante de la experiencia subjetiva, con absoluta independencia de clase social o género. Esta moratoria no es sólo una cuestión temporal, designa más bien una experiencia particular que se caracteriza por: percibir al mundo como nuevo, por poseer una memoria social aún breve, por tener una distancia mayor respecto de la muerte que los adultos y un proyecto de vida no realizado, con sus múltiples posibilidades abiertas.¹⁵

El hablar de generación nos remite a un factor inexorablemente unido: el tiempo. Hay concepciones diferentes sobre el tiempo: tiempo cronológico

¹⁴ MARGULIS, M.; URRESTI, M., 1998, *op. cit.*

¹⁵ *Ibidem.*

(objetivado, medible) y el tiempo vivenciado (subjetivo, construido socialmente): ¿Cómo entender el tiempo en la actual condición juvenil? Tomando la metáfora del reloj empleada por Feixa, se puede entender la coexistencia actual de dos maneras de vivenciar y construir el tiempo: aquel semejante al reloj analógico, propio de la modernidad, que funciona a manera de metáfora del cambio social y que implica el conflicto generacional, la ruptura de un monolitismo cultural y la aparición de códigos segregados, con referencias y expresiones claras en los medios de comunicación y en los nuevos modos de agrupamiento sociales (tribus urbanas, pandillas, etc.); y el del reloj digital, emblema de la posmodernidad, caracterizado por un tiempo virtual que se despliega en el espacio global no necesariamente universal, donde se crean tiempos simultáneos pero no continuos (lo cual hace permanecer en un presente que desestima el pasado y el futuro), tiempo del nomadismo social, de la interculturalidad, del desclasamiento, donde las condiciones sociales dejan de ser estructuras para pasar a ser redes (y, como tal, dúctiles, cambiantes). Estos mundos virtuales representan espacios simbólicos, que conllevan la sensación de una fuga de la realidad al emerger en otra (virtual).¹⁶

Esta temporalidad en la constitución de la condición juvenil, también remite a las trayectorias de vida y su manera de construirlas. La juventud contemporánea vive un “dilema de inseguridad”¹⁷ donde el destino es construido cotidianamente desde la producción social. Como plantea Machado Pais, los jóvenes viven en estructuras sociales cada vez más fluidas, laberínticas, forjadas en función del individualismo, en que las trayectorias de vida adquieren características que permitiría denominarlas *trayectorias yo-yo*. El pasaje a la vida adulta ya no circula, como en generaciones jóvenes anteriores, a través de rituales de transición de manera lineal, mojones que se constituían en hitos claros y contundentes, que permitían predecir un futuro con cierto grado de certidumbre (al menos desde el deseo y la posibilidad). Hoy, los umbrales de paso son reversibles, no lineales ni uniformes, más o menos transitorios o precarios según las circunstancias, posibilitando incluso en el diálogo intergeneracional una mutua socialización (de padres a hijos y viceversa).

A su vez, las conductas juveniles son juzgadas desde un adultocentrismo que ensalza a la juventud como ideal de mercado¹⁸, lo cual constituye una

¹⁶ FEIXA, C., 2003, *op. cit.*

¹⁷ MACHADO PAIS, J., *Chollos, chapuzas, changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro*, Barcelona, 2007.

¹⁸ NUÑEZ, P., “El concepto de cultura en los estudios sobre jóvenes: culturas juveniles; subculturas y tribus urbanas. Jóvenes en situación intercultural. Adolescencia y juventud como construcciones culturales”. Clase dictada durante el desarrollo del DESU, en sede Villa María, 2009.

paradoja, ya que si un adulto “piensa que (...) puede volverse introspectivo e invocar su propia juventud para comprender la juventud que tiene delante de él, está perdido”.¹⁹ Así la condición juvenil, el ser joven hoy se configura en una época de transformaciones, puestas en cuestión de lo que fue otro-
ra reaseguro de estabilidad, posibilidad de proyección al futuro. La condición juvenil puede ser entendida, entonces, desde: lo relacional, el contexto histórico con sus relaciones de poder, lo situacional, lo representacional (considerando las hetero-representaciones y las auto-percepciones, ambas en permanente negociación), la cotidianeidad, lo imaginado, el cambio y la transitoriedad como condición *sine qua non*.²⁰

Esta manera de acercarse y aprehender el modo de ser joven, permite visualizar la vulnerabilidad que lo acompaña en su devenir. Sobre todo, cuando se considera que en ese trajinar, el andamiaje que lo sostiene y constituye como “ese que soy y no otro” está en febril y bulliciosa construcción. Nos referimos a la identidad.

Construir identidad es una tarea faraónica, que requiere de multiplicidad de dispositivos, recursos, estrategias, tanto intra como intersubjetivas, tanto individuales como sociales. También requiere del “otro”, tomado como esa alteridad que posibilita al sujeto ser “yo”.

Sin explayarme en la identidad individual y sus modos de pensarla, ya que no es pertinente a este desarrollo, haré algunas breves consideraciones que permitan luego una aproximación a la identidad social, en un intento de percibir a ese joven sujeto social.

A tal fin, tomaré una definición citada por el Mg. Víctor De Bloc en su ponencia “El adolescente y sus garajes”, que entiende por “identidad del sujeto el conjunto de posiciones de sujeto articuladas en torno a un núcleo o polo específico que funciona como punto nodal, como eje articulador del sistema”.²¹ Esto plantea la existencia de un sistema articulado de múltiples polos de identidad en un mismo individuo. Desde ahí, es necesario plantear la presencia de múltiples procesos de identificación, respecto a discursos sociales que se refieren como deber ser de cada polo. Estos operan en dos órdenes: intrasubjetivo e intersubjetivo. En ambos, el “otro” como alteridad significativa, es un imprescindible, con especial énfasis, en la adolescencia, del otro par. Así, la adolescencia resulta en una instancia del vivir del sujeto en que busca completar su estructura, en un tiempo de reorganizaciones, tiempo de inscripción en el orden simbólico como sujeto.

¹⁹ MEAD, M., citada en NÚÑEZ, P., 2009, *ibidem*.

²⁰ PEREZ I., 2000, citado en NÚÑEZ, P., 2009, *ibidem*.

²¹ LACLAU, 1987b; BUENFIL 1991 citado en DE BLOC, V. H., “El adolescente y sus garajes”, Ponencia en panel: *Adolescentes y jóvenes perspectivas y cruces*, Seminario del Doctorado en Educación de la UNER, Paraná, 2009, pág. 1.

Ese sujeto, a la par que individuo se construye como sujeto social. Rossana Reguillo Cruz conceptualiza que “los jóvenes en tanto sujeto social constituyen un universo social cambiante y discontinuo, cuyas características son resultado de una negociación-tensión subjetiva que sujetos concretos llevan a cabo a partir de la interiorización diferenciada de la cultura vigente.”²²

De este modo, los contenidos de la cultura crean y re-crean mundos juveniles particulares. En esos mundos, los jóvenes construyen narrativas, más en torno al consumo y al ocio que a instancias socializadoras clásicas como la familia, la escuela, el trabajo, los partidos políticos. Con ellas se presentan a los otros mundos jóvenes y al mundo adulto. Desde allí interpelan lo social, desde allí fundan un lugar a la vez simbólico y real, desde allí miran y son mirados. En esas creaciones se entretajan los órdenes simbólicos subjetivos; las realidades históricas-sociales-políticas-económicas que los compelen con sus paradojas, sus certezas, sus incertidumbres, sus riesgos, sus demandas, sus esperanzas, sus frustraciones; los otros actores sociales (co-generacionales e inter-generacionales); la temporalidad y la espacialidad, que se debaten entre lo virtual y lo real, la simultaneidad y la discontinuidad, a la manera del “no-mundo de Beetlejuice” (Beetlejuice es un personaje creado por el cineasta Tim Burton. Es un difunto que vive en el *no-mundo*, recreación del mundo real según la visión de los muertos, y que tiene la tarea de exorcizar a los vivos).

En y de esas creaciones, surgen los jóvenes que habitan “lo social”, en una suerte de “extranjería” en relación al mundo adulto y de “natividad” en relación al mundo actual. Esos modos de habitar lo social constituyen la identidad social y sus formas de sociabilidad.

Otro aspecto importante a considerar es que hablar de identidad social, no es sólo cómo me ubico en la sociedad sino también, y a la vez, “cómo me ubica la sociedad”. Esto invita a cavilar sobre el valor que la representación del otro tiene sobre uno, particularmente considerando la representación portada por el adulto hacia el joven. Así como el adolescente y el joven pueden ser depositarios de “lo mejor de la sociedad”, “la esperanza del futuro”, “un modelo a seguir”, pueden ser también “una causa perdida”, “la lacra de la sociedad”, “el responsable de los males actuales”.

De tal manera, se puede colegir que el proceso identitario individual y social resulta muy complejo. Sobre todo cuando esto acaece en jóvenes en situación de dificultad.

²² REGUILLO CRUZ, R., 2000, citado en DE BLOC, ibídem, pág. 4.

El joven en dificultad

¿A qué hace referencia este “joven en dificultad”?

Cabe la primera aclaración: es una enunciación realizada por el adulto, que sitúa al joven en ese limbo de confusión, pérdida de certezas, inseguridad. Muchas veces tiene que ver con ese adulto que estructura un presente –con esta juventud– a partir de una lectura del pasado en clave de heroicidad (que lo tiene como principal protagonista).

Segunda aclaración: problematiza a la juventud, las más de las veces, con una mirada criminalizadora.

Tercera aclaración: es el estigma de una juventud en riesgo, del cual tanto son víctimas como victimarios (con especial énfasis en esta última acepción).

Hablar de jóvenes en dificultad, implica situarlos en contextos de riesgo e inseguridad, sí. Cabe aquí una elucidación: no son sinónimos, aún cuando en el imaginario discursivo mediático así se presenten. Vale tomar la conceptualización de Machado Pais, quien presenta al riesgo como aquellas incertidumbres que tienen probabilidad de convertirse en hechos y que pueden ser prevenidas mediante el raciocinio; mientras que la inseguridad aparece como incertidumbres que no están sujetas al raciocinio y que amenazan la seguridad, amenazan el futuro.

En referencia particular a los jóvenes latinoamericanos, es menester entender el impacto y las consecuencias que lo mencionado *ut supra* (posmodernidad, neoliberalismo, globalización) tuvo sobre la sociedad latinoamericana.

El neoliberalismo y la globalización económica causaron efectos deletéreos en las economías de los países latinoamericanos, provocando una crisis social profunda. La brecha entre las clases sociales se agigantó, dejando fuera del sistema a grupos poblacionales extensos. La precariedad laboral con el creciente subempleo y desempleo, la pauperización de las condiciones de vida que instalaron una paulatina pobreza estructural, las limitaciones de acceso a servicios básicos como salud y educación, el efecto de las migraciones internas (de la zona rural a las grandes urbes) y externas (entre países latinoamericanos), modificaron sustancialmente las condiciones de vida de millones de personas. La pobreza perdió ese carácter redentor, dinámico, transformador de la sociedad que otrora portaba, hoy los pobres se definen por una marginalidad delictiva o casi delictiva.²³ La miseria se hizo presente en forma desgarradora. La situación de emergencia pasa a ser un estado, la

²³ NARODOWSKI, M., “De Oliver Twist a los pibes chorros”, en FRIGERIO, G.; DIKER, G. (coord.), *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes. La habilitación de la oportunidad*, op.cit.

transitoriedad, permanente. América Latina se caracteriza, así, por tener altos niveles de exclusión y fragmentación social.

Dentro de estos, quienes sufrieron los peores efectos fueron los grupos más vulnerables, a saber: la niñez, adolescentes-jóvenes y los ancianos.

Los jóvenes viven con dramatismo estas revueltas. Las propias características de la juventud, la ubican en situación de mayor vulnerabilidad con respecto a la exclusión social, las violencias, el uso de drogas, la delincuencia, las conductas disruptivas, el embarazo adolescente, etc. Las migraciones forzadas en pos de mejores oportunidades los involucran como protagonistas fundamentales. La violencia social en sus distintas formas (simbólica, material, física, política, social) que se instaló como lenguaje en las urbes, encuentra en ellos vías regias de expresión, profundizado esto por los medios de comunicación, que generan una percepción social del problema desajustada a la magnitud real del mismo, con una resonancia simbólica que homologa juventud a peligro y amenaza. El mercado de trabajo es más precario e inestable y dejó de ser el lugar de los derechos sociales, para ser donde se vive la desigualdad del mundo; la lógica del trabajador dejó lugar a la lógica del proveedor.²⁴ La diferencia radica en la fuente de legitimidad de los recursos obtenidos, en la primera, ésta reside en el origen del dinero: fruto del trabajo honesto en una ocupación respetable y reconocida socialmente; en la segunda, la legitimidad está en la utilización para satisfacer necesidades, donde lo importante es obtener el recurso sin importar su procedencia. El trabajo ha dejado de ser importante para la construcción identitaria individual y social, tiene un sentido meramente instrumental. Esto contribuye a desdibujar límites entre lo legal y lo ilegal, en cuanto se valora la legitimidad; la ley adquiere un no lugar para un individuo excluido de un marco de protección simbólico y material y que debe resolver en soledad sus necesidades.

Esto ubica a esos jóvenes en constantes situaciones al límite, en desventaja social permanente, en la imposibilidad de construir un proyecto de vida real para el futuro, facilitando la búsqueda de vías de acceso a lo que carecen, rápidas y efectivas. Se instalan y son instalados en el imaginario social en el lugar de excluidos, que, por otra parte, nunca serán incluidos. En muchos de ellos resulta en una situación de extrema vulnerabilidad, son los excluidos totales: en condiciones de extrema pobreza, con una economía de supervivencia, familias desarticuladas y ausencia de instituciones acogedoras (como la escuela), constituyendo la segunda o tercera generación de desafiados (no incluidos), instituidos en un “yo que está presente acá, sin profundidad

²⁴ KESSLER, G., “Entre fronteras desvanecidas. Lógicas de articulación de actividades legales e ilegales en los jóvenes”, en GAYOL, S. Y KESSLER, G. (comps.), *Violencias, delitos y justicias en la Argentina*, Buenos Aires, Manantial/Universidad Nacional de General Sarmiento, 2002.

temporal, sin espesor, sin pasado y sin futuro”²⁵, donde hasta lo corporal es resignificado, donde está deshecha la transición a la adultez.

Esta exclusión adquiere la característica de “estructural”²⁶, ya que está objetivamente unida al proyecto sociocultural de las sociedades latinoamericanas desde el neoliberalismo en adelante, y encuentra en lo cultural (culturas juveniles) su expresión más visible, su manera de encontrarle sentido y una narrativa que la sostenga.

El joven en su cultura

Retomando el concepto de las culturas juveniles, resulta pertinente la definición de Feixa, quien las presenta como “microsociedades juveniles con grados significativos de autonomía respecto de las instituciones adultas, con espacios y tiempos específicos”.²⁷ Esas microsociedades serían la expresión colectiva del modo en que procesan las experiencias sociales, construyendo estilos de vida distintivos, fundamentalmente en el tiempo libre o en espacios intersticiales de la vida institucional.

Estas culturas se articulan socialmente con: las culturas hegemónicas (relación que se pone en juego, desde el conflicto y la integración, en distintas instancias: escuela, instituciones militares, sistemas productivos, medios de comunicación, etc.), las culturas parentales (elementos culturales de origen) y las culturas generacionales (experiencias en distintos espacios con otros jóvenes y con otras generaciones).

Debemos considerar que las culturas juveniles son fenómenos urbanos, que emergieron en la posguerra, que tanto son metáfora de la crisis social en algún momento como impugnadoras de la cultura dominante en otro (contraculturas); con circuitos de comunicación universales, favorecidos por la globalización económica y la interconexión virtual, mas no igualadores; que redefinen la ciudad en espacio y tiempo, con sus propios territorios: donde no hay una correspondencia lineal con la clase, ya que los fenómenos de hibridación otorgan una nueva interpretación; donde existe una reinención

²⁵ URRESTI, M., “Jóvenes excluidos totales: el cuerpo ‘propio’ como última frontera”. Conferencia inaugural a las Segundas Jornadas sobre Problemáticas Juveniles. Violencia y lenguaje. *Los jóvenes y la reproducción de la violencia familiar, discursiva, escolar e institucional*, organizadas por el Instituto del Paraná y la Universidad Nacional de Rosario, Rosario, 2006.

²⁶ REGUILLO CRUZ, R., “Cartografía de las violencias juveniles. Escenarios, fronteras y desbordes”, en *Miradas Interdisciplinarias sobre la violencia en las escuelas*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires, 2006, pág. 50.

²⁷ FEIXA, C., 2003, *op. cit.*, pág. 84.

de la identidad étnica; donde el género adquiere significancia particular no sólo por el lugar que ocupa la mujer con respecto al varón en muchas de estas culturas, sino también por una temporalidad diferente para cada género, signada por lo biológico y lo socio-cultural (teniendo en cuenta los cambios operados en la condición social de la mujer durante el siglo xx y lo que va del xxi).

La manifestación egregia de estas culturas son los estilos, considerados por los jóvenes como representativos de su identidad social. Estos estilos son históricos, se corresponden con una juventud devenida sujeto social y son propiciados tanto en la construcción como en su difusión e internacionalización por los grandes medios de comunicación y la cultura de masas. El estilo se construye por diversos mecanismos de hibridación, cuyo resultado es la creación de un sistema de comunicación infraverbal con elementos culturales resignificados desde un uso diferente al original, organizados según una identidad social e individual particular. Esto constituye a los jóvenes en activos productores de cultura. Dentro de los elementos culturales materiales y simbólicos puestos en interacción, se destacan: el lenguaje, la música, la estética, las producciones culturales y las actividades focales relacionadas en general con el ocio.

Los modos de apropiación del espacio también contribuyen a la construcción identitaria. El espacio funciona como un texto que hay que develar, donde se debate la historia del lugar con la resignificación y reasignación del mismo que realizan los jóvenes. Se convierte en lugar de encuentro y pertenencia.

Así surgen distintos modos de agruparse, que comparten el hilo común de ser signos de una época. Esos agrupamientos tienen diversas denominaciones: tribus urbanas, bandas, pandillas, etc.

De cómo aglomerarse y ser sujeto social

Ya mencionamos que los jóvenes están transitando su juventud en una época de metamorfosis de la modernidad, en una posmodernidad descarnada. Siguiendo a Michel Maffesoli, época de “metamorfosis del vínculo social, de saturación de la identidad y del individualismo, que es su expresión (...) de retorno de las comunidades”.²⁸

Maffesoli propone en 1990 el término “tribus urbanas”, como metáfora para nominar esas nuevas comunidades y que sintetizaría dos ejes funda-

²⁸ MAFFESOLI, M., “Tribalismos y hospitalidad”, en LARROSA, J. (Ed.) *Entre nosotros. Sobre la convivencia entre generaciones*, Fundació Virue i Convirue, Catalunya, España, Caixa Catalunya, 2007, pág. 129.

mentales: destacar los componentes a la vez arcaicos y juveniles de la comunidad, y subrayar su dimensión “lúdica”, hedonista. Las comunidades contemporáneas pondrían en juego fundamentalmente el placer de estar juntos, de ingresar en la intensidad del momento, sin importar demasiado el proyecto económico, político, social a realizar. Expresarían el placer de la horizontalidad, el sentimiento de fraternidad. Surgiría así una primera paradoja de la posmodernidad: la unión del arcaísmo y de la vitalidad (mito del niño eterno, un poco lúdico y un poco anómico). En el marco de sociedades extremadamente racionalizadas, que se esfuerzan en eliminar riesgos, regresa ese bárbaro, que trae consigo los malos instintos de la humanidad. Las tribus urbanas hacen hincapié en la urgencia de una sociabilidad empática en lugar de la anemia existencial presente. Adquiere trascendencia la dimensión trans-individual, donde el punto de apoyo es ese ser-junto-a. Frente a la disolución vincular, las tribus urbanas surgen como un nuevo modo de sociabilidad que permite inclusión, pertenencia y reconocimiento. Frente a un orden social monopolizado por la homogeneización y la fragmentación, corporizan una especie de ruptura que valide la heterogeneidad. A su vez, no pueden escapar de la inestabilidad vincular, por lo que resulta en una sociabilidad de lo provisorio, al mismo tiempo que una especie de suspensión del tiempo que retrasa el ingreso a la vida adulta.

El agruparse, el aglomerarse, es el modo por excelencia de manifestación de las culturas juveniles. Desde esas comunidades se presentan al mundo como sujetos sociales. Para lograr esa identidad, recurren a la conformación de estilos y prácticas sociales particulares, donde la interculturalidad es una cualidad omnipresente.

Se constituyen en enclaves simbólicos que son reconocidos como propios por los jóvenes, pero también en enclaves defensivos frente a una sociedad que perciben amenazadora e invasiva. Esto porque hay un mundo adulto (cultura dominante) que, poco a poco, va apropiándose de distinciones que ellos construyeron, donde la publicidad ejerce una influencia nefasta al expropiar los estilos juveniles para convertirlos en simples objetos de consumo para cualquier generación, despojando de sentido a estos signos. Frente a este fenómeno, y de manera consciente o no, van surgiendo propuestas cada vez más bizarras, arcaicas, transgresoras, extremas.

De acuerdo al contexto en el que surgen, son su denominación y características. Así existen grupos tolerados, otros fomentados y otros proscriptos, generando, por lo tanto, algunas identidades que son legitimadas, y otras que son objeto de caracterizaciones despreciativas o condenatorias.

Se expresó que estas agrupaciones instauran su identidad a partir de la construcción de estilos, que les otorgan a cada una particularidades y también diversas formas de nombrarlas. Así se puede hablar en los distintos países

latinoamericanos de tribus urbanas, bandas, pandillas, etc. En el imaginario social, dentro de las primeras hay grupos que gozan de mayor aceptación, en función de que no son consideradas peligrosas para el orden imperante, por ejemplo los “floggers”. Otras, por su bizarría en los estilos y prácticas, son consideradas reducto de adolescentes y jóvenes con alteraciones psicopatológicas (trastornos de personalidad, psicosis, trastornos depresivos, etc.), por lo cual hay una estigmatización que los segrega de los normales, por ejemplo, los “emos”. Otras, provenientes de sectores sociales desfavorecidos, surgen en contextos sociales (villas miserias y su prototipo: el villero, en Argentina) caracterizados por prácticas marginales, entre las que pueden estar presentes las delictivas, lo cual también genera una marca desde esa marginalidad social, por ejemplo los “cumbieros”. Otras, están claramente relacionadas con prácticas delictivas y en exclusión total de la sociedad, por ejemplo los “pibes chorros” en Argentina. Estas últimas son las más rechazadas, denostadas y atacadas desde el poder societal.

La opción por las tribus funciona en parte, como un camino alternativo, disidente, guiado por otros valores. Se transforman en verdaderas cosmovisiones, que intentan contrarrestar la “racionalidad creciente del mundo tecnoburocrático de la exclusión”.²⁹ Aquí es válida la reflexión de Maffesoli sobre la necesidad del placer de estar juntos, del cuerpo a cuerpo, del retorno a lo arcaico, lo primigenio, de la búsqueda de ritos de comunión. Allí reina lo afectivo-no lógico, la estética, el mutuo protegerse.

Las tribus urbanas darían cuenta de una doble oposición: al proceso de juvenilización y al modelo social y cultural propuesto por la cultura hegemónica (el del joven heredero del sistema). Esto resulta válido en general para los jóvenes de todos los sectores sociales. Ahora bien, en los jóvenes marginales o excluidos, estos modos de construir identidad adquieren particularidades que los diferencian de los creados por los jóvenes de otros sectores sociales.

Para los jóvenes en situación de dificultad, estas agrupaciones se convierten en las únicas alternativas de socialización y pertenencia, en ámbitos de contención frente a una sociedad que desde la irrupción del neoliberalismo, comenzó a perder sus referentes institucionales en todos los órdenes (político, económico, educativo, familiar), con lo que, como se mencionó, cada vez más jóvenes se iban alejando de ese ideario moderno de estabilidad, progreso y éxito.

Resulta oportuno hacer una reflexión en torno a la violencia. En estos tiempos, ella atraviesa todas las generaciones, todas las instituciones, todos los órdenes y sistemas. Sea material o simbólica, sea real o virtual, se ha instituido y ha sido instituida como *modus vivendi*, *modus operandi* y

²⁹ MARGULIS, M. Y URRESTI, M., 1998, *op. cit.*, pág. 20.

modo relacional entre los seres humanos. Hay un interjuego continuo entre ser violentados y violentar, que nos impele a la búsqueda de explicaciones y de respuestas, de lo que devienen artilugios que en muchas ocasiones logran calmar las conciencias, pero no modificar las evidencias. En general, la respuesta resulta en una nueva violencia, más creativa, más compleja y más destructiva. La violencia en sus distintas formas ha ido adquiriendo un protagonismo en los modos vinculares, convirtiéndose en una especie de lenguaje universalmente validado.

Las culturas juveniles, obviamente, tampoco están exentas de su presencia. Todos los aglomerados juveniles tienen en ella, con sus variantes en forma y grado, un elemento más de identidad. Y, desde la imaginaria social adulta, adscripta, de modo casi único, a la juventud como representante regio de la misma, por un doble efecto: por sufrir en su integridad un fuerte impacto producto de la crisis social-histórica-económica (al ser uno de los sectores más vulnerables) y por la representación social que demonizó a esa juventud (proyectando en ella la propia inestabilidad, incertidumbre, temor), con un mediatizador fantástico y altamente eficiente: los medios globales de comunicación. Al decir de Rossana Reguillo Cruz, "...resultó fácil convertir a los jóvenes tanto en "víctimas propiciatorias", en receptores de la violencia institucionalizada, como en la figura temible del "enemigo interno", que transgrede a través de sus prácticas disruptivas los órdenes de lo legítimo social".³⁰ Es importante entender que la violencia es una construcción social y cultural, en la que entra en juego el ejercicio del poder, poder que se dirige entre el mundo joven y el mundo adulto (violencia intergeneracional) y entre los distintos mundos jóvenes (violencia interpersonal-comunitaria). En este interjuego, los jóvenes son, al mismo tiempo, sujetos y objetos de violencia tanto de y hacia los otros jóvenes como de y hacia los adultos. Si además esa juventud tiene la desgracia de pertenecer al sector de los excluidos sociales, la asociación joven pobre-violencia-delito, se transforma en una lógica ineluctable.

De esa lógica son hijas las agrupaciones que se constituyen en "formas de identidad extrema"³¹: "pibes chorros". Éstas tienen la marca del destino inexorable e implacable, que no da chance a la reinserción en la sociedad adulta, aún cuando se las intente interpretar desde lo social y la psicopatología.

Hay una distinción importante que realiza Nateras Domínguez, quien plantea la necesidad de diferenciar entre dos grandes clases de agrupamientos juveniles: las tribus urbanas o bandas culturales y las pandillas industria-

³⁰ REGUILLO CRUZ, R., 2000, *op. cit.*, pág. 22.

³¹ REGUILLO CRUZ, R., "La mara: contingencia y afiliación con el exceso (re-pensando los límites)", en VALENZUELA ARCE, J. M.; NATERAS DOMÍNGUEZ, A. Y REGUILLO CRUZ, R. (coord.), *Las Maras, identidades juveniles al límite*, México, UNAM, 2007, pág. 13.

les, que se diferencian fundamentalmente por la identidad social forjada en una u otras. Los “pibes chorros” pertenecen a las pandillas industriales.

Tienen sus estilos, un uso del cuerpo, del espacio y del tiempo particular, ejercen diversas prácticas sociales, pero se centran fundamentalmente en actividades ilegales. Aquí tenemos por ejemplo, “maras” en El Salvador, Honduras, Guatemala y México; “pibes chorros” en Argentina; “sicarios” en Colombia; etc. En algunas de éstas ya ha penetrado el crimen organizado. Los jóvenes pertenecientes a estos grupos son jóvenes en dificultad, en situación de exclusión social. Muchos de ellos viven constantes procesos migratorios (internos y externos) para mejorar sus condiciones de vida objetivas (laborales, económicas) y subjetivas (huir de la represión, de la exclusión social). La cotidianeidad está marcada por una cultura de la muerte. Los vínculos entre ellos son más profundos, aún cuando sean transitorios, ya que resultan en sustitutos emocionales del vínculo familiar. Generalmente, surgen en los barrios marginales y populares de las grandes urbes e incluso con trascendencia internacional (por ejemplo la Mara Salvatrucha que está en El Salvador y en EEUU). El territorio es uno de los elementos de su anclaje identitario. La calle, la esquina, el barrio, la villa, les pertenece y a ellos pertenecen.

El uso del cuerpo, tanto el propio como el del otro, adquiere características más extremas, donde los límites entre lo que da vida y lo que la quita son difusos. De allí que las marcas corporales, el uso de drogas, la violencia física (homicidios, suicidios), se manifiesten de modos más crueles y devastadores.

La temática de la violencia resulta particularmente importante en estas agrupaciones. Ellas encarnan la representación estigmatizante de ser responsables de esa violencia. Esto no sólo no aporta para la solución de estos problemas, sino que crea aún más tensión y conflicto.

Aquí, Rossana Reguillo Cruz plantea un dilema interesante: más que pensarlas como emblemas de la violencia, hacerlo como un síntoma del malestar contemporáneo, que encuentra como vía excelsa de manifestación la violencia y la criminalidad. Este síntoma se proyecta sobre un imaginario social despojado de utopías; atemorizado ante un orden social, institucional, económico, político que está resquebrajado desde sus cimientos. Allí hay un vacío de legitimidad, y esto es señalado por estos agrupamientos, lo que provoca en consecuencia una respuesta, desde el poder, con una legalidad exacerbada. Así, resultan ser chivos emisarios de las consecuencias de la crisis paradigmática del modelo moderno y neoliberal, visibilizando la profunda problemática social-política-económica que habita a los pueblos latinoamericanos.

Ser sujeto social en dificultad

En este punto, tomaré a una banda que involucra a jóvenes excluidos totales, propia de Argentina, con el objeto de realizar una aproximación a la constitución de una identidad extrema: los “pibes chorros”.

Una breve presentación de los “pibes chorros”. Los jóvenes que la constituyen pertenecen al grupo social denominado “villero”.

Vamos a algunas definiciones: “Villeros: personas que habitan una Villa Miseria, adjetivo que se refiere a las personas que habitan las villas en la República Argentina”³², se usa esa palabra para agredir verbalmente cierto estereotipo de persona pobre, que escucha cumbia villera, y que obviamente tiene tendencia a actos vandálicos.

Villa Miseria: nombre que se le da en Argentina a los asentamientos informales, ubicados inicialmente en la periferia de las grandes urbes y luego en espacios intersticiales dentro de ellas, lo que se denomina “enclave urbano de la pobreza”.³³ Se van conformando a través de un proceso de ocupación familiar e individual de tierras vacías fiscales o privadas (dada la precariedad laboral que impide alquilar o comprar una casa propia). Este proceso es derivado de transformaciones estructurales relacionadas con una doble problemática: la industrialización y la descomposición de la sociedad rural. Ambos procesos llevan a la expulsión de población del proceso económico, que se vuelca a las metrópolis en búsqueda de mejores posibilidades de subsistencia, lo cual va acrecentando permanentemente la sobrepoblación en esas urbes. Por ello, el componente poblacional comprende un alto porcentaje de pobladores de zonas rurales que se dirigen a Buenos Aires, Santa Fe, Córdoba, Rosario, y de pobladores extranjeros de países limítrofes. La topografía no responde a la urbanización clásica, constituyendo estilos propios que favorecen la vida comunitaria, con viviendas precarias, con hacinamiento, sin servicios públicos. La población es preponderantemente gente joven. La identidad del villero se configura entonces a partir de la ilegalidad común respecto de las tierras y donde la constante amenaza de desalojo logra un grado de cohesión interna frente a la agresión externa; frente al desarraigo provocado al emigrar de sus lugares de origen, se crea un nuevo arraigo a la villa; y de la ubicación territorial alrededor y dentro de la metrópolis, lo cual los nombra como “marginales”. La población vive en condiciones de pobreza, e incluso indigencia, que ya se puede considerar estructural porque llevan una

³² WIKIPEDIA, definición de “Villeros”, (Dirección URL: <http://es.wikipedia.org/wiki/Villero> [consulta: abril del 2010])

³³ DÁVOLOS, P.; JABAZ, M.; MOLINA, E., *Movimiento villero y Estado* (1966-1976), Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1987, pág. 20.

permanencia de dos a tres generaciones en el lugar. Su existencia va desde las primeras presidencias de Perón hasta la actualidad. Sin embargo, la identidad social del villero se fue modificando. De ser, hasta la instauración del neoliberalismo, sectores con posibilidad de lucha social y de reivindicación de derechos, pasaron a ser luego los marginados/excluidos del sistema, viviendo en forma descarnada los impactos de la fragmentación y polarización social. Así aparece la connotación negativa asociada a las actividades ilegales como lo característico de estos grupos.

En ese contexto, aparecen los “pibes chorros”, paradigma de la asociación joven pobre-violencia-delito. Como se explicó anteriormente, la ilegalidad y la marginalidad han constituido su esencia. Estos jóvenes pobres no han gozado de los beneficios de una moratoria social, por el contrario, sólo les queda una moratoria vital que tampoco goza del mismo capital temporal que los jóvenes de las clases medias y altas. Fuera o en los márgenes de un mercado laboral que los ubica en el lugar de la explotación, lejos del sistema educativo, que conlleva a un ocio forzado, deben pugnar por construir su identidad de joven a través de elementos que puedan ser significados positivamente. La sociedad del consumo los invita a participar, a ser jóvenes, y cualquier medio es útil para ese fin. Al decir de Sergio Tonkonoff “...los Pibes Chorros son, ciertamente, más pibes que chorros”.³⁴ De allí que los objetos robados son generalmente cambiados por dinero y éste por objetos más significantes, como un par de “llantas” (nombre dado a zapatillas deportivas de marcas internacionales, de suelas gruesas y llamativos colores).

En la retirada de la escuela y el trabajo como mediadores de masculinización popular-juvenil, surgen espacios alternativos donde desarrollar prácticas sociales que permitan una constitución identitaria, en este caso la esquina para encontrarse y la canchita para jugar al fútbol. En esos espacios se recrea lo planteado por Maffesoli: el estar juntos porque sí. Periódicamente, dejan la esquina en dirección a otros barrios o sectores de la ciudad para actividades ilegales, si es necesario a mano armada, como una especie de deporte extremo.

Tonkonoff plantea que los “pibes chorros” son “pobres deslocalizados”.³⁵ La cultura dominante les otorgó un lugar: el de la invisibilidad, el de no ser. Ellos lo deniegan y se hacen visibles en un ámbito social que les está física y simbólicamente negado. De él vuelven con objetos, dinero, historias, reconocimiento. Arriesgan su seguridad y la de sus vínculos, se exponen a la cárcel o a la muerte, pero con ello configuran una “identidad definida,

³⁴ TONKONOFF, S., “Tres movimientos para explicar por qué los Pibes Chorros visten ropas deportivas”, en *Sociología Ahora*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2007, pág. 6.

³⁵ *Ibidem*, pág. 10.

negativamente privilegiada”.³⁶ Socialmente existen. En el imaginario popular, encarnan esa identidad extrema que los convierte en excluidos totales y enemigos temibles. Basta ver la definición de “villero” que se mencionó previamente (en Wikipedia), para deducir la adscripción social de estos jóvenes asociados a la pobreza e, inevitablemente, a la delincuencia. De vuelta en su esquina, su territorio, se ufanan de la epopeya realizada, lo que les posibilita seguir perteneciendo al grupo. En este contexto, el grupo de pares resulta en una contención afectiva que les acoge, frente a la ausencia de instituciones acogedoras y no represivas. Ahora bien, esa contención se da en el marco de un aglomerado transitorio (propio de la juventud), por lo que no permite, desde su esencia, una continuidad afectiva en el tiempo, con lo que implica para estos jóvenes que se encuentran en soledad frente al mundo. En cierto modo, se reafirma el presentismo como única posibilidad de temporalidad.

Las actividades ilegales, el delito, entonces, se constituyen en otro componente de su adscripción identitaria, componente con distintas representaciones en los jóvenes y en los adultos.

Gabriel Kessler plantea que hay una relación posible entre la inestabilidad laboral y la combinación de actividades legales e ilegales en los jóvenes excluidos. Para los jóvenes, la precariedad e inestabilidad laboral, el cambio de la lógica del trabajador a la lógica del proveedor, sitúan al delito como una posibilidad más de subsistencia, ya que lo importante son los fines. Los límites entre lo legal y lo ilegal se desdibujan, dejando paso a la valoración de actos en función de la legitimidad o ilegitimidad de un acto. En tanto al joven y al grupo de pertenencia, ese acto le permita obtener lo que desea, resulta legítima su concreción (aún cuando no sea legal). Esto tiene que ver, entre otras cosas, con la ausencia de instituciones sociales (familia, escuela, trabajo) que permitan la incorporación de la ley como experiencia, como límite, como protección, tanto desde lo simbólico como desde lo material.

Para el adulto, la legitimidad y la legalidad se asocian de manera indisoluble, por lo que esas actividades que despliega el joven excluido adquieren la representación de lo que está fuera de la ley, de lo ilegal, por ello son condenables.

Para estos jóvenes, en esas circunstancias de vida, la violencia se transforma en un recurso para sobrevivir, lo que la naturaliza en la cotidianidad de toda la comunidad (no sólo del agrupamiento juvenil).

El cuerpo es escenario de ese discurrir en una eterna ruleta rusa, que condiciona la existencia al aquí y ahora, dependiendo de si la bala sale o no esta vez. La corporalidad transcurre entre la “cultura del aguante” y la “cul-

³⁶ Ibídem, pág. 10.

tura del reviente”.³⁷ Ambas culturas se combinan en estos jóvenes, con una creciente supremacía de la segunda, transformándose en un cóctel mortífero que le permite vivir a pleno el hoy, sin sacrificio, sin esperas. Esto también contribuye a forjar una identidad social juvenil, en tanto son también expresión de esta sociedad de consumo que gobierna desde el hedonismo y el presentismo, aún cuando las realidades materiales cotidianas de estos jóvenes los ubiquen en ese lugar desde lo ilusorio, el deseo y lo imposible.

El consumo de sustancias (vino, *birra*, marihuana, cocaína, paco, pegamento), adquiere un sentido constitutivo de la propia identidad del “pibe chorro”.

En cuanto a sus prácticas culturales y sociales, tienen también sus rituales de ingreso, sus códigos de pertenencia, su lenguaje propio (con neologismos, semántica y sintaxis particulares), una estética particular, una música elegida (cumbia villera).

Este tipo de agrupaciones no tienen como objetivo una cuestión reivindicatoria de derechos, con un fuerte compromiso social y político. Sí podrían pensarse como grupos de reivindicación cultural, racial y étnica (teniendo en cuenta que en su composición hay jóvenes nativos y extranjeros).

Logran anclar aún más a estos jóvenes en la exclusión total, ya que para constituirlos parten de ella y la afirman permanentemente. Desde el imaginario social, para un excluido total, no hay posibilidades de cambio en su condición social. Existe un inexorable destino de estar y permanecer fuera de lo social, como si fuera una especie de criatura producto de una mutación espontánea en el genoma social.

Estas culturas juveniles se transforman en una forma de vida para los jóvenes, que les permite el reconocimiento del otro social como sujeto social: a partir de lo que no-se-debe-ser, ellos son, presentes en la vida cotidiana de las comunidades más pobres de América Latina como un elemento del paisaje urbano.

La cultura dominante les garantiza un enclave simbólico estereotipado y prejuicioso, pero no por ello débil e inconsistente. Por el contrario, goza de gran raigambre y adhesión, sostenido por los dogmas de la modernidad para la juventud, por la paranoia de la amenaza que para el orden instituido representa lo diferente, por la necesidad de excusarse del deterioro de las condiciones de vida de gran parte de la población y culpar a la naturaleza humana y al destino de ello (allí tiene lugar esta sentencia: “Pobres siempre hubo y seguirá habiendo”). Ese enclave simbólico los identifica como sujetos sociales peligrosos, violentos (violencia de la cual son responsables), vagos, con total desprecio por la vida y bienes del resto de la sociedad (que somos

³⁷ URRESTI, M., 2006, *op. cit.*

los otros), responsables de la inseguridad ciudadana que nos acosa, asociados en su existir con el consumo de alcohol y drogas, viviendo siempre en el límite con conductas que generan inseguridad (donde generalmente aparece el daño colateral involucrando al otro), al margen de la ley (el “chorro”). Esto los transforma en sujetos capaces de concentrar las miserias y los temores de la sociedad.

¡Compleja adscripción identitaria social la de un joven en situación de dificultad, frente a una sociedad hostil y expulsiva, que se autodenomina tolerante con la diferencia, simplemente para identificarla y mantenerla en la diferencia!

Sin embargo, ése es el desafío de estos jóvenes, al que ellos no están dispuestos a renunciar, porque constituye una necesidad intrínseca en esta etapa de su vida: tienen que constituirse en “joven sujeto social”.

La metamorfosis posmoderna, el destrone de esa cultura monolítica dominante que hegemonizó durante siglos la vida en Occidente, la convivencia y co-existencia de distintas culturas en tiempo y espacio, la preeminencia de la interculturalidad como modo de construir la relación entre esas culturas y la necesidad de re-definir órdenes societales simbólicos y materiales, se re-convierten en energía sustentable para los jóvenes en general (y en particular, los que están en situación de dificultad). Al mismo tiempo que constituyen un grupo generacional vulnerable, esto también les otorga la suficiente plasticidad para interpretar, cuestionar, construir-deconstruir y re-construir, a través de las culturas juveniles y sus expresiones, un modo de estar y transitar esta etapa de su vida en este mundo.

Conclusiones

Durante el desarrollo de este artículo, se intentó reflexionar sobre la adscripción identitaria social juvenil, enfocada a los jóvenes en dificultad y en uno de sus ámbitos de pertenencia: las tribus urbanas.

Abordar las tribus urbanas implica contextualizarlas como una expresión de las culturas juveniles. No se puede prescindir en el análisis de las culturas juveniles de su situación epocal.

Estas culturas surgen después de la Segunda Guerra Mundial, a partir de la irrupción en el mundo social del joven como categoría generacional. Este joven adquiere así una condición que lo diferencia de otras edades: la condición juvenil, a partir de la cual construye su identidad, tanto individual como social, entrando en diálogo con congéneres y en lucha con la generación adulta.

Hasta la década del 90, la modernidad como sistema filosófico-político-económico-histórico y social, impregnaba la vida de las sociedades occidentales. La presencia de una cultura dominante hegemónica construyó en el imaginario social el modelo a seguir de un joven ideal, el “joven heredero del sistema”, que encarnaba los valores imperantes.

Cuando la modernidad entra en crisis, se produce una metamorfosis de sus valores, apareciendo en escena la posmodernidad. La economía neoliberal y globalizada contribuye a profundizar diferencias sociales, produciéndose una fragmentación social y una pauperización de las condiciones de vida de millones de personas. Ya no se puede seguir pensando en términos de una cultura dominante. Es innegable la existencia de múltiples culturas que entran en un diálogo intercultural.

Al hablar de identidad social juvenil, se recalcó que en ella hay una doble representación simbólica: la del joven que se presenta y la del otro que lo recibe. También dijimos que las culturas juveniles resultan, por excelencia, las construcciones egregias de esa identidad. Y dentro de ellas, las tribus urbanas (nombre acuñado por Michel Maffesoli en 1990) en sus distintas expresiones, son su manifestación más fidedigna y representativa. Esas tribus urbanas se constituyen en enclaves simbólicos, que representan a los jóvenes, pero también en enclaves defensivos frente al mundo adulto que intenta avasallarlos.

En Latinoamérica, el impacto social de los efectos del neoliberalismo, ha sido devastador. Dentro de los grupos poblacionales más afectados, se encuentran los jóvenes en situación de desventaja social. Las agrupaciones que contienen a estos jóvenes son adscripciones de identidad extrema, tal el caso de “maras” en Centroamérica, “pibes chorros” en Argentina.

En el caso de los “pibes chorros”, jóvenes excluidos totales, la identidad social se construye desde la carencia; la violencia, el uso del cuerpo y el uso de drogas, adquieren características extremas; estar al margen de la ley e involucrarse en actividades delictivas, es su modo de estar y ser en el mundo. El aglomerarse con otro, le permite experimentar la pertenencia, el reconocimiento. Son jóvenes que no cuentan con instituciones o instancias acogedoras y no represivas: ni familia, ni escuela, ni trabajo.

Ellos nacieron y viven al “margen de”, desde lo territorial urbano, lo cultural, lo económico, lo social, la ley. Interpelan desde allí a quienes los excluyeron, constituyéndose en una amenaza a la seguridad del orden establecido, desde el “adentro de” que lo invisibiliza. La asociación joven pobre-delito-peligro es ineluctable. Para este joven, sus acciones son legítimas. Para la sociedad “adentro de”, estos jóvenes encarnan el peligro, el riesgo, la inseguridad, son tanto víctimas como victimarios (con énfasis en esta última sustantivación).

Entonces, ese joven construye y porta una identidad social definida desde lo negativo, “es” lo que “no debe ser”, así “existe” socialmente. El estigma de la exclusión que pesa sobre él es transformado, reconvertido, en emblema de identidad. Aquí rescato el pensamiento de Reguillo Cruz, en cuanto a intentar ver en esta situación, un síntoma de una época de metamorfosis de vínculos, de pensamientos, de estilos de vida. Los “pibes chorros” están interpelando a la sociedad ante el fracaso del modelo hegemónico, están desenmascarando una supuesta normalidad social que esta sociedad se encarga de mantener mediante la hipocresía.³⁸ Interpelación que, al mismo tiempo y paradójicamente, constituye en sí mismo un rasgo identitario, de pertenencia. Es imprescindible tener en cuenta que la identidad social se define y negocia en las relaciones de poder e interacción con otros actores sociales.³⁹

Al iniciar este recorrido, me propuse pensar la adscripción identitaria social de los jóvenes en situación de dificultad incluidos en tribus de identidad extrema. Al finalizarlo, encuentro que, ante un escenario tan complejo, es esencial un debate que contemple el horizonte del futuro para estos jóvenes.

³⁸ REGUILLO CRUZ, R., 2000, *op. cit.*

³⁹ *Ibíd.*

Bibliografía

- CARBALLEDA, A., *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*, Bs. As., Paidós, 2002.
- DÁVOLOS, P.; JABAZ, M.; MOLINA, E., *Movimiento villero y Estado (1966-1976)*, Bs. As. Centro Editor de América Latina, 1987.
- DE BLOC, V. H., “El adolescente y sus garajes”, Ponencia en panel: Adolescentes y jóvenes perspectivas y cruces, Seminario del Doctorado en Educación de la UNER, Paraná, 2009.
- FEIXA, C., *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*, Barcelona-España, Editorial Ariel, 2003.
- FEIXA, C., “Del reloj de arena al reloj digital. Sobre las temporalidades juveniles”, en *Jóvenes, Revista de Estudios sobre juventud*. Año 7. N°19, México DF, Instituto Mexicano de la Juventud, 2003.
- FEIXA, C.; PORZIO, L.; RECIO, C. y CANELLES, N., “Jóvenes y “Bandas” latinas en Barcelona: fantasmas, presencias, espectros”, en VALENZUELA ARCE, J. M.; NATERAS DOMÍNGUEZ, A. y REGUILLO CRUZ, R. (coord.), *Las Maras, identidades juveniles al límite*, México, UNAM, 2007.
- FORNET BETANCOURT, R., *Interculturalidad y globalización. Ejercicios de crítica filosófica intercultural en el contexto de la globalización neoliberal*, San José de Costa Rica, IKO-DEI, 2000.
- FRIGERIO, G., “Educar: la oportunidad de deshacer profecías de fracaso”, en BIRGIN, A.; ANTELO, E.; LAGUZZI, G. y STICOTTI, D. (comps.), *Contra lo inexorable*, Bs. As., Libros del Zorzal – CePA, 2004.
- GARCÍA CANCLINI, N. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Bs. As., Paidós, 2002.
- GARCÍA CANCLINI, N., *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Barcelona, Gedisa, 2004.
- HOPENAHAYN, M., “La droga como gesto en juventudes desencajadas. Experiencias en el Cono Sur”, en TOUZÉ, Graciela (comp.), *Visiones y actores del debate. III y IV Conferencia Nacional sobre Políticas de Drogas*, Bs. As., Intercambios, 2008.
- IÑIGUEZ RAMOS, J. M., “Las maras: un problema sobredimensionado”, en VALENZUELA ARCE, J. M.; NATERAS DOMÍNGUEZ, A. y REGUILLO CRUZ, R. (coord.), *Las Maras, identidades juveniles al límite*, México, UNAM, 2007.

- KESSLER, G., “Entre fronteras desvanecidas. Lógicas de articulación de actividades legales e ilegales en los jóvenes”, en GAYOL, Sandra; KESSLER, Gabriel (comps.), *Violencias, delitos y justicias en la Argentina*, Bs. As., Manantial/Universidad Nacional de General Sarmiento, 2002.
- KESSLER, G., *Sociología del delito amateur*, Bs. As., Paidós, 2004.
- MACHADO PAIS, J., *Chollos, chapuzas, changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro*, Barcelona, España, Editorial Del Hombre Anthropos 2007.
- MAFFESOLLI, M., “Tribalismos y hospitalidad”, en LARROSA, J. (Ed.) *Entre nosotros. Sobre la convivencia entre generaciones*, Catalunya, España, Fundació Virue i Convirue – Caixa Catalunya, 2007.
- MARGULIS, M.; URRESTI, M., “La construcción social de la condición de juventud”, en CUBIDES, H., *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Fundación Universidad Central-DIUC, Bogotá, Colombia, Siglo del Hombre editores, 1998.
- MARÍ YTARTE, R., “Cultura y diversidad cultural”, en MARÍ YTARTE, R. *¿Culturas contra ciudadanía? Modelos inestables en educación*, Barcelona-España, Gedisa editorial, 2007.
- NARODOWSKI, M., “De Oliver Twist a los pibes chorros”, en FRIGERIO, G.; DIKER, G. (coord.), *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes. La habilitación de la oportunidad*, Bs. As., Cem/Noveduc, 2004.
- NATERAS DOMÍNGUEZ, A., “Adscripciones juveniles y violencias transnacionales: Cholos y Maras”, en VALENZUELA ARCE, J. M.; NATERAS DOMÍNGUEZ, A. y REGUILLO CRUZ, R. (coord.), *Las Maras, identidades juveniles al límite*, México, UNAM, 2007.
- NUÑEZ, P., “El concepto de cultura en los estudios sobre jóvenes: culturas juveniles; subculturas y tribus urbanas. Jóvenes en situación intercultural. Adolescencia y juventud como construcciones culturales”. Clase en Power-Point dictada durante DESU, en sede Villa María, 2009.
- REGUILLO CRUZ, R., *Emergencia de Culturas Juveniles. Estrategias del desencanto*, Bs. As., Grupo Editorial Norma, 2000.
- REGUILLO CRUZ, R., “Cartografía de las violencias juveniles. Escenarios, fronteras y desbordes”, en *Miradas Interdisciplinarias sobre la violencia en las escuelas*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Bs. As., 2006.
- REGUILLO CRUZ, R., “La mara: contigencia y afiliación con el exceso (repensando los límites)”, en VALENZUELA ARCE, J. M.; NATERAS DOMÍNGUEZ, A. y REGUILLO CRUZ, R. (coord.), *Las Maras, identidades juveniles al límite*, México, UNAM, 2007.

- SKLIAR, C., “Identidades: la cuestión del Otro”, Clase del Curso Virtual *Infancias y Adolescencias. Interrogantes sobre saberes y prácticas*, Cem/Puntoseguido, 2005.
- TONKONOFF, S., “Tres movimientos para explicar por qué los Pibes Chorros visten ropas deportivas”, en *Sociología Ahora*. Bs. As. Siglo XXI. 2007.
- URRESTI, M., “Separaciones, islas y fronteras”, en Revista *todaVÍA*, N° 10, Bs. As., Fundación OSDE, 2005.
- URRESTI, M., “Jóvenes excluidos totales: el cuerpo “propio” como última frontera”. Conferencia inaugural a las *Segundas Jornadas sobre Problemáticas Juveniles. Violencia y lenguaje. Los jóvenes y la reproducción de la violencia familiar, discursiva, escolar e institucional*, organizadas por el Instituto del Paraná y la Universidad Nacional de Rosario, Rosario, 2006.

9. Dificultades y riesgos que deben enfrentar los jóvenes

María Cristina Fassi *

Introducción

El profesionalismo de un actor social como es el docente implica el perfeccionamiento y la capacitación permanente. Existen dos variables fundamentales que intersectan la labor docente: el conocimiento y el factor humano con el que se interactúa todos los días: los adolescentes y los jóvenes. Cuanto más se conozca sobre una disciplina mejor será la transmisión de conocimiento que se pueda realizar; de la misma manera, cuanto más se conozca al factor humano con el que se trabaja, mejores serán las relaciones interpersonales y los resultados obtenidos. La propuesta del diplomado plantea el análisis y la discusión acerca de las dificultades y riesgos por los que atraviesan los jóvenes en su transitar hacia la vida adulta. Dicha propuesta generó el siguiente cuestionamiento: ¿El hecho de ser joven implica *per se* dificultad o riesgo?

Quizás, con diversidad de matices, la juventud siempre ha adoptado actitudes “rebeldes”, por llamarlas de alguna manera, que han inquietado a las generaciones adultas. Pero la juventud es producto de una sociedad que los recibe desde el inicio de su vida y los va formando de acuerdo al devenir de los avatares sociales, económicos y culturales.

No se puede analizar el concepto de juventud sin considerar el de cultura, pues juventud es un concepto íntimamente relacionado con el de cultura. Cada cultura da cuenta de sus jóvenes: los considera, los cobija, los ampara, los protege, les demanda, según los valores tradicionales que funcionen como pilares estructurantes de los vínculos entre los distintos individuos que integran la sociedad. Visto de este modo, resulta imprescindible aludir al concepto de cultura y, como una parte integrante o integrada a tal concepto, el de cultura juvenil.

* Profesora de Francés (ENVM, 1980). Profesora de Lengua Castellana (UNVM, 2000). Docente de nivel medio desde 1974 en ISBR y otras escuelas públicas de la ciudad.

En el joven confluyen numerosas variables que inciden en la formación de su subjetividad, de su identidad y condicionan su accionar en la sociedad, por ende también en el ámbito escolar.

Filosóficamente, podemos abordar al individuo como un ser inmerso en una cultura. Según Raúl Fonet Betancourt¹, la filosofía permite comprender la importancia de reconocer el valor de las distintas culturas como espacio social en el que el individuo adquiere sus valores, forja metas y desarrolla sus actividades tendientes a lograrlas.

Pero es preciso tener en claro que el joven no es un elemento estático, predeterminado, sino que en su interacción con el medio y con los demás miembros de su comunidad, va desarrollándose, va apropiándose de nuevos valores y elementos provenientes de otras culturas a la vez que descarta elementos de su propia tradición, va creando nuevos símbolos (lenguaje, música, imágenes), va mutando sus hábitos. Esta mutación la logra a través de un diálogo permanente entre lo “propio” (lo que el joven es, lo que le dio su cultura de origen) y lo “ajeno” (lo que proviene de otras realidades, de otras culturas).

El amplio espectro de matices que involucran al concepto “cultura” incluye también considerar el concepto de cultura juvenil, considerando que la juventud, a la vez que “absorbe” de sus mayores pautas de comportamiento y de relaciones en sociedad, necesita diferenciarse de sus adultos, cortar lazos de dependencia, y para ello crea nuevas pautas, nuevos parámetros vinculares. Sin olvidar que los avances científicos y tecnológicos contribuyen a la transformación cada vez más veloz de las sociedades. ¿Todos estos aspectos generan dificultades a los jóvenes? Si los jóvenes están en riesgo, ¿cuáles son esos riesgos?

Hablar de riesgo o de dificultad, si bien los términos no son sinónimos exactos, implica también hablar de crisis. Y nunca dejan de mencionarse como crisis los cambios, los problemas que involucran a las relaciones intergeneracionales.

Por cierto, interesa también, desde una perspectiva profesional, analizar cuál es el rol que juegan los adultos y la escuela en tal problemática.

Si de adelantar una conclusión se trata, quizás, lo más cercano a la realidad sería aseverar que, por la esencia misma de la juventud, todo joven corre riesgos de distintos órdenes: de ser excluido de sus círculos familiares y culturales, de no tener posibilidades de desarrollo personal y profesional, de caer en círculos viciosos de consumo y adicciones, y podríamos quizás mencionar tantos otros riesgos. Sólo que algunos, gracias a las condiciones

¹ FONET BETANCOURT, R., *Interculturalidad y globalización. Ejercicios de crítica filosófica intercultural en el contexto de la globalización neoliberal*, San José de Costa Rica, IDO-DEI 2000, cap., I, II, IV.

socio ambientales que los rodean y los protegen, pueden escapar a tal condición y logran construir su presente y proyectarse hacia el futuro con mayores expectativas de éxito que otros.

La cultura lo abarca todo

El concepto de cultura es muy amplio y es posible abordarlo desde distintas perspectivas. Siguiendo a Rosa Marí Itarte² decimos que la cultura comprende tanta variedad de realidades que puede ser interpretada como:

1) Identidad entendida como resistencia a la homogeneidad que pretende imponer la globalización. La cultura como diferencia (e identidad) es un conjunto estable de peculiaridades de una comunidad en la cual se omite la consideración de cambios históricos y sociales. La cultura como identidad social estática e igual para todos los miembros del “nosotros” permite reflexionar sobre el “diferente” y construir culturas en las que todo individuo puede ser identificado y explicado a partir de rasgos significativos que dan cuenta de quién es, qué hace, qué puede llegar a ser y a hacer.

2) Nudo de numerosos conflictos de convivencia. La cultura puede ser una red simbólica en la que los individuos expresan lo significativo, explican su historia y sus trayectorias, dan cuenta de sus formas de convivir. Desde la perspectiva antropológica, cultura “es la manifestación de la diversidad de grupos humanos y de sus particularidades, de las identidades colectivas, como los estilos o maneras de hacer las distintas sociedades humanas”³. Desde esta concepción se construye también el concepto de interculturalidad.

3) Patrimonio de conocimientos y de los productos, merecedor de ser conservado y transmitido. Se refiere a los contenidos más valiosos que los seres humanos han construido a lo largo de la historia. La concepción de cultura ha ido variando desde la cultura universal, civilizadora y normativa, en el s. XVIII; la cultura como herencia que hizo posible jerarquizar valores y clasificar a las sociedades con criterios de superioridad y de inferioridad, hasta las actuales teorías multiculturales que se sitúan en la irreductibilidad de las diferencias y en la separación de los grupos humanos.

4) Restos de tradición, de lengua en extinción que es necesario salvar. La cultura es “el producto de una mezcla de legados y costumbres que se for-

² MARI ITARTE, R., *Culturas y diversidad cultural. ¿Culturas contra ciudadanía?, Modelos inestables en educación*, Barcelona, Gedisa, 2007.

³ Ibídem.

man entre experiencias históricas diversas, todas ellas precarias, mutantes, contradictorias y por eso mismo legítimas”⁴.

Desde una perspectiva esencialista de la cultura, cada pueblo es poseedor de un alma colectiva que define una “esencia”, un espíritu del que participan todos sus miembros. La sociedad debe responder al modelo instituido desde la cultura (lengua, religión, historia común) y dar cuenta de esa realidad a través de sus leyes de su organización. En este modelo, la sociedad se constituye desde lo comunitario donde priman las relaciones personales, los vínculos morales y cooperativos, cuya cohesión se inspira en el sentimiento afectivo de formar parte de una totalidad identitaria.

Lo que dota de contenido a la cultura son las relaciones y la significación de las representaciones colectivas que éstas configuran. Así, la cultura sólo puede pensarse como intercambios conflictivos e inciertos. Los elementos culturales son reinterpretados continuamente por los individuos a partir de la innovación y la constante aportación o apropiación de nuevos significados. Los individuos son agentes de cultura y no simples receptores pasivos de modelos establecidos.

Las culturas son el efecto, y no la causa, de las diferencias humanas. Las diferencias culturales responden a la necesidad de ordenación de la identidad y del sentido de pertenencia de los individuos y de los grupos; son creadas para estructurar la identidad y favorecer la cohesión social. En las sociedades urbanas actuales no es posible identificar culturas diferentes a modo de conjuntos homogéneos separados entre sí, puesto que cada una es multicultural.

La diversidad puede ser pensada como obstáculo o como posibilidad de proceso en el que la inmersión en nuevas formas y la actualización de los referentes identitarios es una constante en todos los individuos, como posibilidad de cambio y movilidad.

La juventud

Juventud es un concepto complejo que no remite sólo a una determinada edad. Cabe destacar que los conceptos de adolescencia y de juventud son construcciones sociales. No siempre han existido como tales ni se dan de la misma manera en las diferentes culturas. En un mismo momento histórico hay distintos modos de vivir esta etapa, al igual que se vive de forma diferente en los distintos sectores de una misma sociedad. Valga como ejemplo mencionar las caracterizaciones, o quizás podríamos hablar de nominalizaciones, atribuidas a la juventud en la segunda mitad del s. xx. En los años '60,

⁴ Ibídem.

cuando la juventud, organizada para defender sus ideales políticos, produjo revoluciones (como el Mayo francés o el Cordobazo) se los denominó “estudiantes revoltosos”; en los años ’70, fueron tildados de “subversivos” pues continuaban en la lucha intentando hacer valer sus voces. Seguramente, no todos los jóvenes se habían enrolado en las filas de la guerrilla pero desde los organismos de poder sí fueron sospechados todos como peligrosos. Y así, las políticas de turno fueron dando cuenta de nuevas maneras de considerar y de tratar de silenciar el accionar de los jóvenes. Las políticas económicas determinaron, especialmente en el período posguerra, que los jóvenes demoraran su ingreso al mercado económico como trabajadores pues los puestos de trabajo debían ser resguardados para los adultos. Para ello, determinaron que se prolongara el período necesario para su capacitación. Al mismo tiempo, otras políticas universales fueron determinando que ese ingreso se postergara cada vez más, pues, además, las vacantes laborales eran cada vez menos. Tendencia que ha ido en aumento hasta llegar a la actualidad en que nos encontramos con una situación que deja a los jóvenes con pocas esperanzas de inserción en el mundo laboral y, por consiguiente, en el mundo adulto.

Contradictoriamente, en la segunda mitad del s. xx se ven exacerbados los derechos de los jóvenes. Instituciones internacionales se ocupan de promulgar derechos y de generar dispositivos institucionales para la administración de justicia en relación con los menores. Surgen así centros de internación y tribunales especializados con la intención de rehabilitar a los menores infractores. Es decir, cada período histórico va dando cuenta de una manera de identificar a los jóvenes, de considerarlos, y genera en consiguiente políticas que parecen ideadas para contrarrestar a este grupo etario que se visualizaba en cierto momento como perturbador del orden establecido por los adultos que habían llevado a la humanidad al borde del derrumbe con cuentas guerras.

Los avances científicos y técnicos que implicaron grandes cambios culturales afectaron a la cultura juvenil sobre todo en el modo de disponer del tiempo de ocio, especialmente en el ámbito urbano. Estos avances han ampliado la brecha entre los que tienen posibilidades de acceder a bienes económicos y culturales y los que no cuentan con los medios necesarios. Se observa esta característica no sólo en lo referido al ocio, al consumo, sino también en el acceso a los bienes culturales y educativos. Se ha llegado a una situación en que el ingreso y la permanencia en el sistema educativo no son accesibles a todos los sectores sociales. Hoy, luego de tanto deterioro, parece querer intentar revertirse la situación. Para ello el Estado produce políticas inclinatorias que no siempre llegan a dar los resultados esperados.

Componentes del concepto “juventud”

El término “juventud” contiene en su significación múltiples componentes: edad, diferenciación social, inserción en la familia y en otras instituciones (escuela, trabajo, clubes), el género, el barrio o la microcultura grupal.

El componente “edad” es determinante de importantes diferencias pues cuando se habla de jóvenes se involucra a individuos de distintas capas etarias:

1) Individuos recientemente salidos de la infancia. A los once años, edad en que las personas terminan sus estudios primarios e ingresan al nivel medio (al menos en nuestra provincia), ya no se los considera niños sino adolescentes o preadolescentes. Cambiar el ámbito de su accionar cotidiano despierta en ellos un conjunto de intereses, deseos y actitudes relacionados más con la adolescencia avanzada, a veces con la adultez, que con la niñez que acaban de abandonar. Si bien es de reconocer que no todos vivencian esa etapa con la misma fuerza; algunos realizan trayectorias “vaivén” entre la niñez y la adolescencia plena: juegan a sus juegos infantiles pero de pronto coquetean, flirtean, juegan a “ser novios”, es decir, intentan incursionar en relaciones amorosas.

2) Los adolescentes plenos se sienten atraídos por ideologías idealistas; pretenden luchar por sus derechos pero suelen hacerlo confrontando de manera desordenada, lo que les genera inconvenientes con los adultos, especialmente dentro de las instituciones (familia, escuela). O bien, manifiestan apatía por el conocimiento y por expresar sus sentimientos e ideologías, lo cual también provoca el enojo y la desazón entre los mayores.

Parece oportuno referirse a la adolescencia como a una subetapa juvenil, ya que si bien son jóvenes, no se discute que hay condiciones propias y válidas de manifestarse en esta etapa de la vida, como la rebeldía, el no tener aún proyectos claros para desarrollar en el futuro o en última instancia, tener varios proyectos y no saber por cuál decidirse finalmente.

La adolescencia es una categoría que remite a la edad cronológica del ser humano, etapa caracterizada por un proceso de maduración corporal, biológica; por el replanteo de lazos con los otros; por tratar de descifrar el rol que le depara el entorno familiar y social. Es la etapa en que se construye lo más significativo de la identidad. La sociedad actual valora el modelo adolescente, sin embargo, esa misma sociedad no trata tan bien al adolescente, quien debe abrirse paso entre instituciones en crisis, en condiciones de desorientación, de exclusión, de incomprensión, muchas veces en espacios de hostilidad y temor. Estas problemáticas, en tanto problemáticas juveniles, están atravesadas por las variables antes mencionadas: género, clase, generación, cultura.

El adolescente es también vanguardia, se siente insatisfecho e incomprendido por el mundo social en que le toca vivir; esa incomodidad con las generaciones mayores y con las instituciones dominadas por los adultos lo lleva a buscar encuentros con los de su propia edad, a elegir modelos de identificación transgresores. Si bien, sus reacciones son de rebeldía, en muchas ocasiones prevalecen modalidades de resignación. Quizás debido a características personales, algunos adolescentes parecen aletargados, literalmente “tirados” en la calle o en un banco, lo mismo da, dejando pasar el tiempo, la vida, sin demostrar la fuerza necesaria para luchar por revertir ese presente desfavorecido.

3) Egresar de la escuela secundaria no significa hoy el ingreso al mundo adulto como lo implicaba medio siglo atrás. Es sólo un tránsito a otra etapa en la cual se espera mucho de los jóvenes pero, no están dadas las condiciones para que se independicen definitivamente del seno familiar. Por el contrario, las condiciones sociales de nuestra cultura occidental demandan cada vez más formación profesional para acceder a una fuente laboral que les permita tener una libertad de decisión en lo económico. Parece que mientras no existe tal independencia económica, el joven, tampoco adquiere derechos a expresar sus ideas y a ser escuchado, a concretar sus sueños e ideales. Se encuentran siempre bajo la mirada crítica de quienes los solventan económicamente. Aquí se presenta otra problemática: la no contemplación plena de los derechos de los jóvenes por parte de los adultos. Tan compleja es la realidad social que nos rodea que, desde una perspectiva de “clase social”, estas condiciones pueden variar notoriamente. No se puede desconocer que casi niños salidos de la escuela primaria abandonan el sistema educativo o transcurren sin “pena ni gloria” por el nivel medio hasta que encuentran un trabajo que les permite colaborar en la economía familiar. Y si logran terminar el nivel medio, lejos están de pensar en la continuidad de estudios universitarios. Aunque el término parezca contundente, es la diferencia de clases (quizás sería conveniente hablar de sectores socioculturales desprotegidos y no de clases sociales) la determinante de las condiciones con las cuales los jóvenes enfrentan el mundo del trabajo. Quien pertenece a un medio social rico en relaciones, siempre tiene mayores posibilidades de obtener un buen puesto de trabajo, no necesariamente por sus aptitudes y por su conocimiento sino por recomendaciones y privilegios.

La familia de hoy también ha variado sus características. Algunas familias de sectores sociales más carenciados no pueden dar respuestas a las demandas de sus hijos por estar, justamente, carenciados no sólo en lo económico sino especialmente en lo educativo, en lo cultural. Otras no pueden hacerse responsables por estar desmembradas y los adolescentes/jóvenes padecen las disputas, las crisis de sus progenitores, quienes, quizás, llegaron a

la etapa adulta de padres sin haber resuelto sus propios conflictos personales. No pueden enfrentar las responsabilidades paternales por estar aún atrapados en sus propios laberintos de vida, sin poder encontrar el camino que los lleve a una estabilidad emocional. Si se habla de “género”, resulta evidente que la manera de resolver conflictos, el planteamiento mismo de los conflictos y el tipo de conflictos varían según el individuo pertenezca a uno u otro sexo.

Como todas estas categorías interactúan simultáneamente, es evidente la complejidad manifiesta en la constitución social de las distintas instituciones: escuela, clubes, lugares de trabajo, centros vecinales donde la interacción entre jóvenes y adultos de distintos géneros, edades y sectores es inevitable.

Otro concepto que interesa analizar, porque interfiere en el desarrollo de la vida de los adolescentes/jóvenes, es el concepto de “generación”, que alude a las condiciones históricas, políticas, sociales, tecnológicas y culturales de la época en que una nueva cohorte se incorpora a la sociedad. Cada generación internaliza los códigos de su tiempo, elementos que para sus padres fueron objeto de conflicto y ejes de vanguardia; presenta diferencias con las precedentes; construye nuevas estructuras de sentido e integra con nuevas significaciones los códigos preexistentes.

“Clase” y generación se intersectan. Se sigue perteneciendo a la generación aunque transcurra el tiempo y ya no se sea joven y se pertenezca a uno u otro grupo social.

Clase y generación a su vez son atravesadas por la noción de “género”, puesto que la edad y las condiciones sociales no afectan por igual a hombres y a mujeres. Ciertas variables, como las expectativas y los roles atribuidos a uno y otro sexo, la diferente consideración o valoración de lo femenino y lo masculino inciden en la interiorización de valores y de actitudes que favorecen determinados comportamientos. Al menos en nuestra sociedad, el género determina muchas veces el acceso a ciertos puestos laborales, a determinadas políticas asistenciales. Claramente, no tienen las mismas posibilidades los varones que las mujeres. Dependiendo de las situaciones, unos y otros pueden tener privilegios o mayor desprestigio. Por ejemplo, no significa lo mismo ser madre adolescente o soltera, para quienes siempre hay algún plan asistencial especialmente dirigido, que ser padre adolescente o soltero. La paternidad adolescente no aparece en los discursos políticos, está totalmente desdibujada. También es significativa la diferencia de valor que tenía ser madre soltera hace cincuenta años. En aquellos tiempos, resultaba una condena social, que una mujer fuera madre sin haber constituido previamente una nueva familia. Hoy, para bien o para mal, la situación es totalmente diferente, se ha naturalizado tanto que existen políticas de Estado pensadas para paliar las dificultades, que puede implicar la crianza de hijo/s en soledad, sin pareja estable.

La condición de juventud se impone también como “signo”, es decir, revela los valores predominantes y las modalidades actuales en el plano de la estética. En la actualidad, es más prestigioso ser joven que ser adulto, pues se ha perdido el valor de la sabiduría que antes representaba la edad adulta. Y en este fenómeno inciden sobre manera los medios de comunicación que asocian juventud con esbeltez, aptitud atlética, pero también con audacia, decisión, erotismo e innovación. Todos quieren ser jóvenes, y así la juventud, como signo se transforma en mercancía y da lugar a un vasto espacio de comercialización (moda, dietas, cirugías, etc.). El consumo lleva a diferentes formas de expresar diferencias y de afirmar identidades. Surgen así las tribus juveniles urbanas constituidas sobre afinidades de diferente índole.

Una noción importante a develar para comprender el concepto de ‘juventud’ es la llamada “moratoria social” que alude a un plazo concedido a algunos jóvenes. Dicho espacio de tiempo les permite gozar de una menor exigencia mientras completan su instrucción y alcanzan su madurez social y económica. Se trata de una etapa de la que gozan especialmente los individuos pertenecientes a clases medias y altas; en los últimos tiempos se prolonga cada vez más pues los jóvenes necesitan capacitarse más antes de lograr independencia económica y poder formar su propia familia.

Bajo esta mirada, considerar jóvenes sólo a quienes pueden gozar de moratoria social dejaría fuera de la categoría de ‘juventud’ a los individuos de sectores de bajos recursos. Por eso, otro constructo que se debe contemplar es el de “moratoria vital” que indica que la juventud es una condición definida por la cultura pero que tiene una base material vinculada con la edad. Esto señala aspectos relacionados con el cuerpo, como salud, energía, capacidad reproductiva, y también remite a características culturales relacionadas con la edad.

A pesar de lo expresado, y tal vez debido a la propia complejidad social a la que aludíamos, más allá de la condición socioeconómica, hay integrantes de las clases populares que son jóvenes porque están, fundamentalmente, psicológicamente alejados de la muerte; algunos ya tienen niños pequeños y aún no han logrado independencia económica. Pero también son jóvenes porque “los otros” los ven como tales. Entonces, se puede afirmar que la juventud “es una condición relacional determinada por la interacción social, cuya materia básica es la edad procesada por la cultura”⁵.

En estos tiempos de altos índices de desempleo, hay jóvenes que no trabajan ni estudian. Y aparecen dos variables interesantes: la de “tiempo libre”, tiempo de recreación sin culpa del que puede gozar el joven que trabaja o estudia; mientras que el tiempo libre resultante del desempleo, de la no

⁵ MARGULIS, M., *Sociología de la cultura. Conceptos y problemas*, Buenos Aires, Biblos, 2009, págs. 105 a 124.

inserción, del no lugar social es denominado “tiempo vacío”, es el tiempo penoso de la exclusión y del desprecio hacia su energía y potencial creativo.

¿Puede asociarse el concepto de cultura juvenil con el de tribu?

Según Michel Maffesoli⁶, “tribu” es una metáfora que representa la metamorfosis del vínculo social, la saturación de la identidad y del individualismo que es su expresión. Se relaciona con el retorno de las comunidades. El tribalismo es una tendencia en aumento en los decenios venideros.

El tribalismo moderno tiene dos raíces: primero, la paradoja de los aspectos arcaicos y juveniles de la comunidad; segundo, una dimensión lúdica. Tiene un pensamiento creador que se relaciona con la “intuición creadora” de una época y se percibe como la energía propia del poder societal.

En las comunidades contemporáneas parece que está en juego un “entrar” (in-greso) en las comunidades juveniles sin “avanzar” (pro-greso). Disfrutan del estar juntos, del goce del mundo, pero no les importa el objetivo a alcanzar, o el proyecto por realizar. Se observa vitalismo en las producciones musicales, en el regreso a la naturaleza, en el ecologismo, en la exacerbación de la piel y del pelo, lo que recuerda lo animal en lo humano.

La paradoja de lo moderno es el regreso a lo arcaico. El tribalismo es un profundo cambio de paradigma. La estructura patriarcal, vertical, está a punto de convertirse en una estructura horizontal, fraternal.

Las tribus urbanas subrayan la urgencia de una sociabilidad empática: compartir emociones, efectos. Marcan quizás el fin de un mundo organizado a partir de la primacía del individuo, capaz de ser amo de su historia y por lo tanto de hacer la historia del mundo. La recuperación de la fuerza del destino es correlativa con el destino de la comunidad.

Nuevos modelos ¿posibilidades de éxito?

En América Latina los modelos corporales publicitados resultan ajenos a la herencia genética predominante, y entonces se profundizan las distancias que separan a los jóvenes de distintos estratos sociales o étnicos.

El cuerpo es vivido y percibido en función de la cultura y cada cultura construye sus formas de percibirlo y de relacionarse con él.

⁶ MAFFESOLI, M., “Tribalismo y hospitalidad” en AAVV, *Entre Nosotros. Sobre la convivencia entre generaciones*, Fundación Viure i Conviure, 2007.

Los rasgos físicos de las culturas aborígenes (morochos, piel oscura, más bien bajos y regordetes) contradicen con los patrones heredados de muchas corrientes inmigrantes de fines de siglo XIX y principios del XX, especialmente sajones e italianos. Hoy por hoy, ser rubio, alto y delgado parece ser la condición indispensable para ser exitoso en los medios de comunicación, más concretamente la televisión. Una concepción errónea de ser exitoso lleva a muchos jóvenes (especialmente mujeres) a buscar la casi perfección física. Pero esa búsqueda produce severos trastornos de salud. Es uno de los serios riesgos contemporáneos: caer en enfermedades de base psicofisiológicas como la anorexia, la bulimia, con consecuencias de diversa índole y trastornos orgánicos de difícil reversibilidad.

Por otra parte, quienes no pueden acceder al “éxito” debido a las condiciones físicas suelen padecer el dolor de la discriminación con el riesgo de buscar escape a tal situación por la vía de las adicciones o la descarga del fracaso a través de la violencia.

Estos componentes (consumismo, modelo corporal) no afectan del mismo modo a los jóvenes de todos los sectores socioculturales. Mientras los jóvenes de sectores económicos pudientes acceden a solucionar estos problemas a través del poder que les confiere el dinero (cirugías, por ejemplo); los jóvenes de sectores de escasos recursos pueden caer fácilmente en situaciones de prostitución o de delito para solventar los requerimientos consumistas a los que los exponen, especialmente, los medios de comunicación.

Las políticas neoliberales implementadas en la década del 90 han producido en esta región gran número de excluidos del trabajo, de instituciones escolares; han determinado nuevas formas de estructuración de la vida social. Para los jóvenes, el futuro se presenta incierto y carente de modelos, lo que ha traído como consecuencia un marcado desencanto, escepticismo, menor compromiso con grandes proyectos sociales. Son contestatarios por naturaleza juvenil pero sus rebeldías se manifiestan más en el plano de lo estético y de los signos que en el campo político.

Dificultades y riesgos

Aquí parece pertinente introducir las consideraciones realizadas por el Dr. Carlos Skliar al plantearse por qué la juventud está en dificultad, qué implica estar en dificultad y qué elementos pueden determinar la existencia de dificultades. Dice Skliar:

Las diferentes generaciones se miran con desconfianza, casi no se hablan, casi no se reconocen, se ignoran, se temen y ya no se bus-

can los unos a los otros. Se ha vuelto demasiado habitual crecer en medio de la desidia, la desolación, el destierro⁷.

Se produce distancia generacional, se abandona el contacto con los demás por temor a que las otras vidas invadan la propia.

Es habitual oír hablar de “crisis intergeneracional”. Esta crisis se agudiza por la distancia, por la incompreensión, por el desprecio mutuo de unos hacia otros. Las generaciones adultas, convencidas de tener el saber obtenido por haber vivido más tiempo, el saber que da “la experiencia”, menosprecian muchas veces el saber de los jóvenes. La crisis resulta ser la crisis de la experiencia tanto de aquellos que todavía creen ser dueños del tiempo como de aquellos que insisten irresponsablemente en desestimarlos o en ignorarlos. Además la conversación de los adultos hacia los jóvenes está plagada de leyes, amonestaciones, reproches, advertencias y debilitaciones, mientras que el andar del joven busca generar otras leyes, otras conversaciones, otras resonancias, otras palabras para subsistir.

Asimismo, el desposeimiento de la idea de juventud (por parte de los jóvenes) para no dejarse atrapar en una identidad orgánica, produce la cancelación de la proyección de futuro. Se ha generado así un borramiento entre generaciones con la consiguiente disolución de autoridad, rechazo a la tradición, a la memoria y a la herencia. Los jóvenes prefieren abandonar la niñez lo antes posible y prorrogar la entrada a la adultez todo el tiempo que puedan. Así como el adolescente debe elaborar los consabidos duelos por la pérdida de los padres de la niñez, la pérdida del cuerpo infantil, el paso de la juventud a la adultez supone elaborar también el duelo de la pérdida de un status, de un rol, la pérdida de lo que se era y el temor a pasar a ser aquello que no se quisiera ser.

Juventud que desconoce los sentidos de la idea adultizada y adulterada de juventud; adultos que se obstinan en señalar la irresponsabilidad del ser de esa juventud que no sabe y un saber de la juventud que está confinado al exilio generacional.

Los avances tecnológicos que produjeron grandes cambios en la sociedad ampliaron la brecha generacional creando desigualdades nunca antes vistas entre adultos y jóvenes, diferencias de las cuales los jóvenes de algunos sectores han salido más perjudicados que otros.

Muchas promesas de discursos políticos no hicieron más que remarcar las grandes falencias que aún sufren los jóvenes de determinados sectores sociales.

⁷ SKLIAR, C., *Estar juntos*, 2008.

Crisis

La mención a “esta juventud de ahora” incorpora la crisis en su propia enunciación. Crisis en un sentido negativo, de disrupción, de desorganización y de incapacidad para funcionar. Se pierde de vista la concepción de crisis como situación propia del ciclo vital, de separación y elección de algo o alguien, que implica cambio y desarrollo o evolución. Pero esta “juventud de ahora” es acaso la heredera de la impaciencia y de la exasperación producida por una promesa de cambio absoluto en la condición humana.

La juventud es heredera de una tradición ambigua que pone en cuestión al mismo adulto que la ha formulado.

Por otro lado, el lenguaje se ha vuelto un refugio opaco de narrativas sombrías donde cada uno repite para sí, se jacta de sus pocas palabras, de su incapacidad manifiesta para la traducción del lenguaje de los demás. Casi nadie reconoce las voces de la alteridad. La crisis de la conversación tiene que ver con la sensación de vacío. El vacío del lenguaje produce quizás otras crisis: el rechazo de la herencia, de la tradición, de aquello que es anterior pero que aún está vivo. También produce la ruptura del heredero quien siente la presión de una memoria rígida. Este rechazo se vivencia como una infidelidad a la tradición. Sin embargo, la aceptación de la herencia no es la sumisión a la tradición sino darle sentido a la idea de libertad.

La crisis asume la forma de ausencia, ausencia de comunicación; la forma de vana promesa. Algo ha pasado para que las sentencias del pasado se tornen meros asuntos de burla, para que la educación se torne una travesía inhóspita pero al mismo tiempo obligatoriamente necesaria.

La rebeldía, la violencia, la parsimonia, la distancia, el aislamiento y el desánimo deben ser revelados en nombre de una identidad, una comunidad, una lengua y una cultura.

Vidas complejas

Una metáfora interesante plantea José Machado Pais⁸ cuando habla de los laberintos de vida y las trayectorias yo-yo.

Los laberintos son representaciones de complejidad inteligente. Tienen dos características básicas: proporcionar el placer del extravío y generar la expectativa de salir. En ese vaivén entre placer y expectativa se presenta el riesgo de que se produzcan determinadas amenazas que no permitan el encuentro de una salida victoriosa. Es ese vaivén generador de inseguridad,

⁸ MACHADO PAIS, J., *Chollos, chapuzas, changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro*, op. cit., cap. II.

de incertidumbres que no están sujetas a racionalizaciones de cálculo o a la probabilidad de que lleguen a ser un hecho.

En la modernidad la vida es un laberinto en el que día a día se debe buscar un destino, una oportunidad. Pero también es ese laberinto el que muchas veces les impide a los jóvenes realizar proyecciones utópicas.

Los fraccionamientos sociales (religiosos, políticos, étnicos) se producen porque se fueron perdiendo ataduras, lazos que hacían que se mantuviese una identidad. La vida moderna se encuentra sujeta a un proceso de reorganización social que acompaña una expansión de mecanismos de desmembramiento institucional que liberan las relaciones sociales de sus arraigos locales.

Como viven en estructuras sociales cada vez más laberínticas, muchos jóvenes se implican en “trayectorias yo-yo”, es decir, realizan movimientos oscilatorios, migran, varían sus ritualidades, sus acciones cotidianas, experimentan con el vagabundeo, con la bohemia, con todo lo que puede generarles nuevas sensaciones y sobre todo confrontar con la cultura de los adultos. Estas actitudes generan riesgos de intolerancia, de agresión y hasta de delincuencia a la vez que obligan a los adultos a modificar las coacciones del trabajo profesional, educacional y familiar. Las acciones juveniles oscilan entre espacios institucionales pautados, con horarios rígidos, donde todo está programado y controlado por los adultos, a espacios de libertad, de convivencia donde ellos pueden decidir qué hacer y con quién compartir. Y en esas oscilaciones, y especialmente en este segundo espacio, culturalizan a los adultos, los socializan en nuevas modalidades como, por ejemplo, la diversa disposición de los horarios de salidas, la moda, la valoración del cuerpo y el manejo de las nuevas tecnologías.

Estas oscilaciones se dan también en el aspecto sentimental y en el de las relaciones sexuales. De ahí que ya no interesa el ‘atarse’ a una relación estable. Lo que importa es sentir segura la autonomía individual, la libertad existencial que permita dar vueltas. La movilidad se explora especialmente en el consumo, en la moda que es el movimiento innovador por excelencia.

La necesidad de ser ‘original’ no corresponde sólo al dominio de un ‘narcisismo individualista’ en el que el mundo es un espejo en que se mira el individuo; lo que está en cuestión es un ‘narcisismo relacional’ en el que el individuo se siente como el espejo en el que se miran los demás⁹.

Existe un principio de reversibilidad, notorio especialmente a partir de los años 90, por el cual los jóvenes incursionan en la vida adulta (abandonan la familia parental, consiguen trabajo, se casan) pero pronto pueden

⁹ Ibídem.

encontrarse nuevamente desocupados, volver al estudio y al seno familiar de origen, divorciarse. Este tipo de movimientos provocados por falsas expectativas produce en algunos sentimientos de frustración por no ver concretada la movilidad social.

Estos hechos no son sólo producto de una nueva actitud frente al mundo por parte de los jóvenes. Hay realidades sociales concretas, tales como el desempleo y la precariedad del empleo, que han generado el surgimiento de fenómenos de exclusión especialmente entre quienes detentan menores niveles de calificación; los extranjeros y ciertas categorías de mujeres (madres solteras, por ejemplo).

La concepción del tiempo que hoy tienen los jóvenes es muy distinta de la que tenían generaciones primitivas para quienes el tiempo era una repetición cíclica pues no tenían idea de futuro. Las sociedades modernas que se basan en el progreso conciben una idea de tiempo lineal, continuo, que permite avizorar un futuro. Sin embargo, para los jóvenes de hoy, el tiempo es zigzagueante y veloz, propio de una sociedad en que los tiempos fuertes se cruzan con los débiles y en esos cruzamientos se producen los contratiempos.

Los jóvenes se enfrentan con el futuro sin saber si es próximo o lejano; sólo saben que dejarán de ser jóvenes para ingresar a una vida adulta. Se implican en trayectorias de transición hacia la vida adulta pero se dejan encantar por el tiempo mágico del círculo. Se colman de ilusiones: de tener buenas notas, de vacaciones, de buen empleo. Las ilusiones no permiten ver las realidades tal como son, y entonces los jóvenes suelen refugiarse en las ilusiones como estrategia de fuga de la realidad. Gran recurso de los jóvenes de hoy es la “realidad virtual” en la que pueden sumergirse para escabullirse de la “realidad real”. El peligro de esta nueva ociosidad no es tanto tomarse en serio lo virtual sino creer que lo real es su extensión. En los juegos virtuales se sienten seguros; la vida real, en cambio, está llena de inseguridades. En los juegos virtuales los jóvenes encuentran lugares imaginarios, espacios simbólicos que desean trasladar a la realidad. Sin embargo, en las acciones cotidianas derivan en imprevisibles rutas de aventura. Parece que los jóvenes hubiesen perdido el sentido de “continuidad histórica” y viviesen el presente sólo en función del presente sin experimentar sentimiento de pertenencia a una sucesión de generaciones pasadas ni considerasen la continuidad en el futuro.

Etapas de transición: enfrentamiento con los adultos

Las rutas de lo cotidiano no son necesariamente de pasividad o de rutina. Las rutinas se cruzan con las rupturas. Para muchos jóvenes las rutas de lo cotidiano son rutas de ruptura, de desvíos múltiples y es en estas rutas donde surgen los valores juveniles más contestatarios. En los rumbos sociales predominan las rutas normales (institucionalizadas, próximas a lo adulto); en cambio los jóvenes parecen preferir transitar por los caminos de riesgo y aventura, de desvío. Los modos de vida que caracterizan la condición juvenil son precarios y otorgan un fuerte grado de indeterminación al futuro de muchos jóvenes lo cual deviene problemático hablar de “transición” hacia la vida adulta.

Los caminos hacia la vida adulta son largos, sinuosos e inseguros. Quizás es por ello que los adultos intentan brindar su experiencia a fin de reducir los riesgos de fracasos, a fin de contrarrestar las dificultades que deben enfrentar los jóvenes. Los temores que los adultos sienten por los riesgos que pueden correr los jóvenes hacen que algunos intenten normativizar el accionar de los jóvenes orientándolos por lo que ellos creen un camino más corto y seguro. Pero dejan de tener en cuenta que el conocimiento, la fortaleza en las decisiones sólo se logran a través de la experiencia personal. Estos adultos creen ser los únicos dueños de la verdad y no dan lugar al accionar juvenil.

Otros, en cambio, los responsabilizan de toda la agresión, de la violencia y de la delincuencia que se vive en la sociedad. Y los convierten así en los “verdaderos enemigos sociales”.

Otros los identifican como “sujetos de consumo”. En la segunda mitad del siglo xx, instituciones de poder reconocen a los jóvenes como sujetos de derechos a la vez que demoran su ingreso a la vida adulta. Organizaciones internacionales declaman los derechos de niños/adolescentes/jóvenes tornándolos conscientes de ser poseedores de tales derechos, instándolos a luchar por su defensa pero en la práctica no se aplican medidas concernientes a volver reales beneficios que hablen del cumplimiento de aquellos. Por ejemplo, no se toman medidas concretas para que realmente todos los jóvenes tengan un acceso irrestricto a la educación, sea cual sea el nivel. En la letra, la obligatoriedad de la escolaridad primaria y secundaria existe, pero en la práctica, por diversos motivos no existe un control para que tal derecho se lleve a cabo. Ni siquiera existe el control de un acceso seguro a servicios de salud o a las necesidades básicas.

Riesgo y vulnerabilidad

El concepto de riesgo está estrechamente vinculado con el de vulnerabilidad. El primero alude a ciertas circunstancias (sociales, familiares, y/o individuales) que hacen que algunas personas tengan mayores posibilidades –o sean más susceptibles– de sufrir contingencias desfavorables. Tales circunstancias las colocan en una situación de indefensión –en una condición vulnerable– que le dificulta o impide percibir los peligros, reaccionar o defenderse. La vulnerabilidad es una condición particular de la persona y se produce por una fragilización de sus soportes personales y/o comunitarios. El riesgo debe ser inferido a través de la presencia/ausencia e intensidad de los diversos factores. Riesgo no es una variable dicotómica Sí/No, sino que representa un continuo que va desde el menor grado a otro extremadamente alto, existiendo entre uno y otro una amplia variedad de situaciones. En la valoración del riesgo, además de estos factores, es importante considerar también la presencia y calidad de factores de protección, es decir, aquellos que podrían modificar, mejorar o disminuir la posibilidad de que la situación desfavorable se produzca. Los factores protectores se relacionan con los “puntos fuertes” de la persona y su entorno.

Otro riesgo que acecha a la juventud, según Perla Zelmanovich¹⁰, es el desamparo, es decir, la falta de recursos para subsistir pero no es sólo falta de comida y de techo sino también fragilidad de los vínculos sociales. Existe hoy un debilitamiento del tejido simbólico que estructura los ideales y las creencias.

La posibilidad de dar sentido a lo que se ubica en los bordes de la racionalidad se hace factible si hay Otro que mantenga cierto grado de integridad para situar en una trama significativa lo que irrumpe de la realidad. Por ejemplo, Otro que pueda construir, presentar y sostener un proyecto que permita atemperar el sinsentido.

Evidentemente, el niño, el adolescente, el joven y el adulto están en distintas condiciones para afrontar el desamparo. Y la diferencia la hace fundamentalmente la experiencia. Es por eso que se considera que los adultos están en mejores condiciones para proteger a los niños/adolescentes/jóvenes del desamparo.

Es la asimetría entre niños y adultos que habitan las escuelas la que resulta imprescindible reactualizar y ejercitar en tiempos de conmoción social, en tiempos en que los adultos también se encuentran vulnerados. Pero es

¹⁰ ZELMANOVICH, P., “Contra el desamparo”, en DUSSEL, I. y FINOCCHIO, S. (comps.), *Enseñar hoy una introducción a la Educación en Tiempos de Crisis*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2004.

necesario reactualizarla en su faz de amparo y protección, no en su faz de omnipotencia ni de autoritarismo.

Con adultos vulnerados las fronteras intergeneracionales se desdibujan. Perla Zelmanovich¹¹ prefiere hablar de alteración de las fronteras y no de borramiento.

Pensar la condición de vulnerabilidad en la infancia es reconocer que el aparato psíquico del sujeto está en constitución. Esta construcción requiere de ciertas condiciones que le permitan otorgarle sentido a la vida, a la realidad. De lo contrario se corre el riesgo de que la vulnerabilidad se imponga e impida el ingreso de estos niños/jóvenes al universo de la cultura.

Un fantasma: adicción a las drogas

Un párrafo especial merece el abordaje de la adicción a las drogas que es una de las dificultades más serias por la que transitan muchos jóvenes y una de las problemáticas más temidas, a la vez que repudiadas, por los adultos.

Martín Hopenhayn¹² realiza un análisis interesante en el que explica por qué ciertos jóvenes se sienten tentados y, de hecho, caen en el consumo de drogas.

Consumo de drogas hubo en todos los tiempos y en todas las culturas y por diversas razones: usos médicos, prácticas psicoterapéuticas, religazón con lo sagrado, pero en el siglo xx el consumo se convirtió en un problema social: patología, delito, estigma y prohibición.

En Latinoamérica se manifiesta más preocupación por el consumo de drogas por parte de los jóvenes que por los sistemas colapsados de seguridad social, falta de infraestructura en viviendas, segmentación en la educación o inestabilidad en la economía. Se considera a la droga como más riesgosa que el alcohol o el tabaco. Sin embargo, al contrastar encuestas parece darse un desajuste entre la percepción del problema y la magnitud del consumo real. Así, se puede introducir la noción de “fantasma” (al tratar el tema drogas ilícitas), es decir, un sobredimensionamiento del problema, cierta brecha entre la percepción social y la magnitud social del problema. La sobrecarga simbólica de la droga viene dada por la proyección desde otros problemas sociales hacia esta sustancia que “concentra” temores y aprehensiones que tienen otro origen, por saber: problemas propios de la integración social y de su dimensión subjetiva en los jóvenes, cambios propios de la postmoderni-

¹¹ Ibidem.

¹² HOPENAHAYN, M., “La droga como gesto en juventudes desencajadas. Experiencias en el Cono Sur”, en TOUZÉ, G. (comp.), *Visiones y actores del debate. iii y iv Conferencia Nacional sobre Políticas de Drogas*, Buenos Aires, Intercambios, 2008.

dad como cambios en la subjetividad generados por la globalización; pérdida de cohesión social, secularización de la vida cotidiana.

Los jóvenes latinoamericanos viven hoy una serie de paradojas por lo que reconstruyen su identidad bajo la forma de conflictos: más acceso a educación, menos acceso a empleo; más destrezas para la autonomía, menos opciones de materializarlas; más vacíos de grandes narrativas ideológicas, pero más impregnados de experiencias estéticas, más ligados al mundo de las formas y las sensaciones; creciente desproporción entre consumo simbólico y consumo material; gratificación presente y gratificación diferida, goce inmediato y postergación del placer en función del equipamiento para el futuro.

Frente a todos estos conflictos, el consumo de droga se transforma en una variedad de metáforas, es decir, se siente la sensación de alcanzar logros deseados, intereses anhelados, a través de ella o de vehiculizar problemáticas a través de ella.

Cuando se vislumbra un futuro que no premia el esfuerzo, se genera frustración. Esto es especialmente fuerte en jóvenes populares urbanos. La droga, asociada a la anomia, a la disrupción, a la falta de continuidad en los esfuerzos, metaforiza estos desajustes en la integración social.

Estar dotado de capacidades y no disponer de los medios para concretar las acciones deseadas acrecienta la crisis de expectativas. Los jóvenes cuestionan la legitimidad de la autoridad parental, esperan ordenar sus vidas conforme a sus propias decisiones, pero no son económicamente independientes. La droga opera como metáfora de este vacío en el tiempo; esta disociación entre expansión interior y restricción material. Consumir drogas es un acto de autonomía moral.

Frente a la falta de ideologías políticas propias, el consumo de la droga permite menor cohesión en torno a valores o proyectos que se imponen desde el mundo adulto; sí los reúne en torno a experiencias fugaces (tribus, rock).

La democratización de la imagen difunde la ilusión de la posibilidad de un consumo real que convive con la concentración del ingreso y que no permite sino un consumo simbólico. La droga, tal como los bienes simbólicos predilectos, se consume por un rato, distrae, ocupa la atención y luego abandona.

La juventud es la explosión de la experimentación con los cuerpos y sus deseos, pero al mismo tiempo es la competitividad en el mundo productivo y en la sociedad de la información, lo cual los obliga a diferir el goce presente. Se produce un cruce entre descontentión y disciplinamiento. La droga es el endiosamiento del placer y la manifestación del capital humano.

En la posmodernidad, el consumo de drogas asume ciertas características, por saber:

- Una sociedad medicalizada, sociedad de hiperconsumo produce una desestabilización anímica que conduce al consumo de estupefacientes.
- Relación entre hedonismo y presentismo. El goce debe ir en aumento, el presente debe intensificar su vibración y la sensoriedad debe acceder a una excitabilidad progresiva. Esto genera el incremento del consumo de drogas psicoactivas.
- Rituales de tránsito y comunión. El consumo de drogas ilícitas opera como ritual o mecanismo de pertenencia a nuevos grupos.
- Afirmación en la exclusión. La trasgresión vía drogas replica la exclusión, confirma en la postergación.

Rol del adulto

Lo que se juega hoy entre un adulto y un joven, para que se logre una transmisión de conocimiento, de cultura, es el ofrecimiento de esas referencias, de esos significados que le permitan al joven construir su diferencia, que es su propia palabra.

La violencia, las expresiones que dejan ver la ausencia de un por-venir (dimensión constitutiva de la subjetividad en la temprana edad) está presente hoy en gran parte de los jóvenes. La trasgresión de normas, la corrupción, dan cuenta de la conmoción social que impacta sobremanera en los más jóvenes.

A los adultos les cabe habilitar la búsqueda de un proyecto posible para evitar el naufragio social de ideales y de utopías en tanto rehabilita la dimensión del por-venir.

Las manifestaciones de los jóvenes no son sino ensayos de procuración de un lugar donde pararse para afrontar el mundo de los adultos. Para que se produzcan los ensayos es preciso tener deseos de conquistar algo y el deseo es también algo por conquistar.

Vislumbrar la posibilidad de un deseo es abrir una dimensión en la que algo por venir es posible.

Estos tiempos encuentran a los jóvenes produciendo respuestas fallidas por fuera o en los márgenes configurando fugas a la pregunta ¿Quién soy? Esas fugas encierran una posición expulsiva del adulto, quien le dificulta una salida transicional al joven. Las fugas representan un cierre anticipado de una identidad frágil (por ejemplo, Mario es reemplazado por drogadicto; Mariana por madre soltera).

Lo que el adulto debe hacer es hacerle entender al joven que su destino aún no está cerrado y que debe seguir 'ensayando' para no aumentar su desamparo. Para ello, los adultos deben modificar sus estrategias.

Si tomamos como ejemplo la escuela, para lograr tal objetivo los adultos docentes deberían estar convencidos de que tienen algo para dar y de que pueden actuar como mediadores con la sociedad y la cultura habilitando espacios de protección que conviertan al niño/adolescente/joven en sujetos de la palabra.

Ciertas condiciones (deseo de formar una vida mediante el trabajo, el trabajo en equipo, etc.) generan un deseo de comunidad, pero ese deseo puede ser sólo defensivo y a menudo se manifiesta como rechazo a otro/s (por ejemplo, a los inmigrantes). ‘Nosotros’ puede ser una falsa palabra cuando se convierte en referencia contra el mundo exterior.

¿Tiene hoy la escuela la posibilidad de constituirse en ese mediador entre jóvenes y la cultura o está vulnerada por la misma realidad que vulnera a los adultos?

Consideraciones finales

Para finalizar este análisis, se retomarán algunos conceptos y se intentarán esbozar respuestas al planteo de las diversas dificultades y variados riesgos a los que aparentemente están enfrentados los seres humanos en el transcurrir por la etapa vital socialmente denominada juventud.

Al analizar el concepto de cultura como abarcativo de numerosos conceptos: identidad que implica no homogeneidad, convivencia y los conflictos que ello incluye, patrimonio a transmitir y conjunto de costumbres y lenguajes, es posible observar que todos y cada uno de estos aspectos generan ciertas dificultades para los sujetos que tienen la responsabilidad de actuar históricamente en una sociedad que, como es sabido, fluctúa permanentemente debido a numerosos factores, todos ellos provocados por el hombre.

Construir identidad dentro de una cultura es, sin duda, una dificultad para un joven pues se enfrenta a variedad de modelos con quien identificarse pero a la vez resiste a la homogeneización y lucha por mantener sus rasgos característicos. Sin embargo, y especialmente en la adolescencia y juventud, la homogeneidad impone moldes que el joven debe, en cierta forma, respetar para no ser tildado de “diferente”.

Los conflictos de convivencia son quizás generados por la heterogeneidad. A los diversos “otros” con que se enfrenta a diario, el joven debe anteponer su propia personalidad.

En cuanto al patrimonio que hereda, seguramente también crea expectativas. Aunque su inclinación cuestionadora, contestataria lo lleve a rechazarlo o a intentar modificar ese legado, siempre quedan restos de lo “absorbido”

en la niñez que muy difícilmente pueden desterrarse y que son alimentados a diario por costumbres y por la lengua, fuente inagotable de herencia. El adolescente y el joven son un motor de evolución importante del lenguaje. Evolución que va de la mano también de otros factores como los avances científicos y tecnológicos.

La juventud en tanto constructo social debe enfrentarse permanentemente a acciones de los adultos. Son ellos quienes por ostentar los máximos cargos gubernamentales elaboran políticas determinantes de situaciones dificultosas. Más allá del etiquetamiento que, según las épocas y las condiciones sociales pueden padecer los jóvenes (revoltosos, revolucionarios, rebeldes, apáticos, delincuentes, vagos) políticas económicas han determinado que en el presente mayor cantidad de jóvenes (y también adultos) sufran el desempleo, la imposibilidad de acceso a bienes culturales y educativos, la paradójica sobreoferta de bienes y la imposibilidad de consumir.

Los elementos constitutivos propios del constructo social juventud – edad, género, generación, clase, signo–, motivan también conflictos y dificultades por sortear. Psicológicamente cada edad presenta características y pautas evolutivas propias que el ser humano debe sobrellevar. Bien conocidas son las diferencias de género y de clase que condicionan las posibilidades de desempeño, de accionar, de evolucionar de todas las personas. Se representan quizás como más problemáticas entre los adolescentes y jóvenes por estar más desprotegidos frente a los embates de los conflictos. Son jóvenes, no tienen independencia económica, por consiguiente tampoco autonomía para tomar muchas decisiones. Si los adultos los enfrentan con incompreensión, con rechazo, más dificultoso les resultará el tránsito por esta etapa. Ciertos conflictos generan nuevos conflictos. El menosprecio de las potencialidades de los jóvenes por parte de los adultos puede desencadenar conflictos familiares, escolares o en las distintas instituciones en las que ocasionalmente actúen los jóvenes.

Se propone que los jóvenes están a la vanguardia de los cambios sociales, sin embargo, no siempre son beneficiarios plenos de sus derechos y no siempre son escuchados como para poder imprimir en la sociedad los cambios deseados. No siempre sus ilusiones se ven transformadas en realidades y el sentimiento de no poder con esa lucha desata la sensación de fracaso.

La etapa juvenil (se ha hecho la salvedad de las distintas subetapas: primera adolescencia, adolescencia plena y juventud) transcurre en la paradoja de lo arcaico y lo novedoso; en una dimensión lúdica, el joven ‘juega’ a ser adulto pero vuelve a la aparentemente cómoda situación de ser miembro de una familia acogedora. En esa misma dimensión compleja se desenvuelve entre el placer del extravío, de las utopías y las expectativas de salida al mun-

do adulto que le generan inseguridad. No tienen certeza de poder ser los verdaderos guías de sus propias trayectorias de vida.

En definitiva, todo el transcurrir de la vida del ser humano presenta dificultades y la adolescencia/juventud parece ser la etapa más vulnerable.

La pregunta orientadora habla de “dificultad o riesgo”. Evidentemente, no es lo mismo “enfrentar dificultades” que “correr riesgos”. El concepto de riesgo implica la identificación de aquellos factores personales, familiares, ambientales que aumentan la probabilidad de que un ser experimente un problema psicológico o físico. Existen distintas categorías de factores de riesgo. A nivel personal, por ejemplo, los trastornos de conducta suponen el riesgo de desarrollar inadaptación al medio social y sufrir problemas de rechazo de los pares. A nivel social, los riesgos se asocian a las grandes carencias que pueden derivar en crecimiento y desarrollo disminuidos y en conductas antisociales.

Luego del recorrido realizado se podrían enumerar algunos riesgos a los que están expuestos los jóvenes: de no encontrar una salida de su laberinto de vida y no poder lograr una proyección de futuro; de desamparo cuando no cuentan con factores protectores¹³ que los contengan; de sucumbir a enfermedades psicofisiológicas (anorexia, bulimia, adicciones); de no resistir el embate del consumismo y desviarse hacia la prostitución o el delito.

A pesar de lo expuesto, a través de estas páginas se pretende dejar un mensaje esperanzador, optimista. Para ello se recurre al concepto de resiliencia, conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida “sana” a pesar de vivir en un medio “insano”. Interacción entre variables del individuo y de su ambiente que posibilita un cambio desde un riesgo probable hacia una adaptación positiva. Mecanismos que tienen efectos sobre el individuo y la situación reducen el impacto del riesgo (alteran el significado que tiene para el sujeto o su participación en la situación de riesgo); reducen la probabilidad de reacciones negativas en cadena que perpetúan los efectos del riesgo; promueven la autoestima y la autoeficacia: relaciones personales armónicas y seguras y el éxito en la realización de tareas relevantes para la persona; crean experiencias favorables¹⁴. Involucra dos componentes:

1) La resistencia frente a la destrucción; capacidad de proteger la propia identidad bajo presión.

¹³ Factores protectores pueden ser: de tipo personal: temperamento dócil y desarrollo saludable; de tipo familiar: figuras de apego, pautas de crianza proveedoras de apoyo y seguridad, ambiente predecible; de tipo social: disponer de una buena red de apoyo, amigos, integración. MELILLO, A. y SUÁREZ OJEDA, E. (comps.), *Resiliencia*, Buenos Aires, Paidós, 2001.

¹⁴ KOTLIARENCO, M. A., CÁCERES, I. y ALVAREZ, C. (editoras), *Resiliencia*, Santiago de Chile, CEANIM, 1996.

2) La capacidad para construir una forma positiva de vida pese a las circunstancias. En su base existen una serie de procesos que amortiguan o contrarrestan el riesgo: rasgos de personalidad (autonomía, autoestima, orientación social positiva); cohesión familiar, calidez y ausencia de graves conflictos; disponibilidad de sistemas de apoyo externo que refuercen y alienten los esfuerzos de enfrentamiento de la persona). Los mencionados factores protectores operan a través de tres mecanismos que pueden actuar conjuntamente o en diferentes etapas del desarrollo:

- Desafío: estrés visualizado como un estímulo para actuar con mayor competencia.

- Compensatorio: el estrés puede ser contrarrestado por cualidades personales o por alguna fuente de apoyo.

- Inmunización: los factores protectores modulan el impacto del estresor aun cuando ya no está presente.

La protección radica en la manera en que las personas enfrentan los cambios de la vida y lo que hacen respecto a esas circunstancias desventajosas.

Cuanto más favorables sean las condiciones para resistir y la capacidad de resiliencia del adolescente/joven, mayores son las posibilidades de superar dificultades y menores las posibilidades de caer en los riesgos. Y es aquí donde se vuelve importante el rol del adulto docente y la función que puede cumplir la escuela como institución inclusora, integradora, promotora de bienes culturales y sociales.

En síntesis, es posible afirmar que la dificultad y el riesgo son características inherentes no sólo a la adolescencia/juventud pero sí están más fortalecidos en esa etapa vital y se deben considerar como resultado de determinadas condiciones sociales, culturales e intergeneracionales.

Bibliografía

- FORNET BETANCOURT, R., *Interculturalidad y globalización. Ejercicios de crítica filosófica intercultural en el contexto de la globalización neoliberal*, San José de Costa Rica, IDO-DEI, 2000, Cap. I, II, IV.
- HOPENAHAYN, M., “La droga como gesto en juventudes desencajadas. Experiencias en el Cono Sur”, en TOUZÉ, G. (comp.), *Visiones y actores del debate. III y IV Conferencia Nacional sobre Políticas de Drogas*, Bs. As., Intercambios, 2008.
- KOTLIARENCO, M. A., CÁCERES, I. y ALVAREZ, C., Editoras, *Resiliencia*, Santiago de Chile, CEANIM, 1996.
- MACHADO PAIS, J., *Chollos, chapuzas, changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro*, Bogotá, Antropos, 1998, cap. II.
- MAFFESOLI, M., “Entre Nosotros. Sobre la convivencia entre generaciones”, en AA.VV. *Tribalismo y hospitalidad*, Fundación Viure i Conviure, 2007.
- MARGULIS, M., *Sociología de la cultura. Conceptos y problemas*, Buenos Aires, Biblos, 2009.
- MARI YTARTE, R., *¿Culturas contra ciudadanía? Modelos inestables en educación*, Barcelona, España, Gedisa Editorial, 2007.
- MELILLO, A. y SUAREZ OJEDA, E. (comps.), *Resiliencia*, Buenos Aires, Paidós, 2001.
- SKLIAR, C., *Estar juntos*, 2008, conferencia.
- ZELMANOVICH, P., “Contra el desamparo”, en DUSSEL, I. y FINOCCHIO, S. (comps.), *Enseñar hoy una introducción a la Educación en Tiempos de Crisis*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2004.

10. ¿De qué modo el sistema judicial contribuye a reproducir y profundizar la estigmatización de los adolescentes socialmente excluidos?

Adriana Elvira Madrid *

Introducción

En el presente trabajo se analiza la relación existente entre la selectividad y captación que realiza el sistema penal juvenil (a través de sus agencias de seguridad, policía y poder judicial) y las prácticas que implementa. Esto se traduce en modos de estigmatizar a la población que es objeto de la intervención a partir de la cual, inmersa en la telaraña del ámbito penal, se torna dificultoso salir.

Para ello se desarrollan categorías y conceptos básicos tales como: la concepción de juventud diferenciada de la noción de adolescencia, y su relación con el complejo entramado cultural en que se hallan insertos los sectores excluidos socialmente.

Los adolescentes provenientes de estos sectores, dada la vulnerabilidad múltiple a la que están expuestos, son captados por la justicia de menores inaugurando el recorrido por el circuito del sistema penal. ¿Cómo opera este sistema?, ¿qué mecanismos utiliza?, ¿cuáles son los efectos de estas prácticas para la vida de los sujetos sobre los que interviene? son interrogantes que se intentan dilucidar a los largo del desarrollo del trabajo.

* Lic. en Psicología (UNC). Psicóloga del Equipo Técnico del Poder Judicial de la Pcia. de Córdoba. Actualmente coordinadora del Equipo Técnico de Villa María.

LOS NADIES

*Sueñan las pulgas con comprarse un perro
y sueñan los nadies con salir de pobres...*

...Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.

*Los nadies: los ningunos, los ninguneados, corriendo la liebre,
muriendo la vida, jodidos, rejodidos*

Que no son, aunque sean...

Eduardo Galeano

A modo de presentación

A partir del desarrollo de las características socioculturales de los adolescentes socialmente excluidos, del contexto económico-político en que transcurre su vida cotidiana, de las relaciones interpersonales con el entorno social y de la complejidad que encierra el trabajo con jóvenes que transitan situaciones de dificultad en contextos caracterizados por un entramado cultural complejo se analiza la intervención del sistema penal y los mecanismos que contribuyen a profundizar el proceso de estigmatización previo que sufren estos jóvenes.

Se focaliza la mirada sobre un grupo de jóvenes en particular: los adolescentes sobre los que interviene el sistema penal juvenil en el ámbito de la justicia de menores, específicamente aquellos que aún no han alcanzado la mayoría de edad, actualmente los dieciocho años.

Para cumplir con el objetivo propuesto se hace una breve referencia a las políticas sociales macro y micro diseñadas por el Estado para los jóvenes. A través de la interrelación de los factores descriptos se relacionan las políticas de acción de los juzgados de menores con la incidencia sobre estos adolescentes.

¿Cómo impactan las intervenciones del sistema penal juvenil en la subjetividad de estos adolescentes?, ¿cómo operan estas instituciones?, ¿cuál es el lugar otorgado a la condición juvenil? son los interrogantes que se intentan cuestionar en el presente trabajo contextualizado en el marco teórico referencial multidisciplinar desarrollado en el Diplomado de Estudios Superiores -DESU- “Jóvenes en situación de dificultad. Enfoques Interculturales y Práctica Profesional”.

Acerca de la temática

El desarrollo y surgimiento de los estados modernos modificó el protagonismo de los jóvenes en la vida pública. En nuestro país, a partir de mediados de siglo pasado comenzaron a hacerse más visibles a través de su participación, lo que produjo intensos procesos en distintas dimensiones de la vida social.

En los países occidentales, tras la Segunda Guerra Mundial se configuran “microsociedades juveniles” con independencia y autonomía de las instituciones adultas, con espacios y tiempos específicos, lo cual coincide históricamente con períodos de grandes cambios a nivel social, económico, educativo, laboral e ideológico.

Estas culturas juveniles se refieren a “la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes se expresan colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre o en espacios intersticiales de la vida institucional”.¹ Así la construcción del concepto *juventud* plantea una paradoja: la centralidad del mundo adulto como parámetro para juzgar las conductas sociales, paralelo a la entronización del sector juvenil como ideal de mercado.

A la adolescencia se la sitúa entre la idea de moratoria social y la criminalización. Stanley Hall la considera como una etapa en evolución a superar situada a mitad de camino entre el salvajismo y la civilización. El concepto de culturas juveniles rivalizó con esos abordajes que la caracterizaban como etapa de la vida marcada por lo que ya no se es y por lo que aún no se ha logrado ser, acentuando lo que falta en una transición ambigua. Destaca la opción por lo plural: juventudes-concepto relacional (dentro de un contexto social), históricamente construido (cambia con el devenir del tiempo, responde a un momento determinado), situacional (contextos definidos), representado (pertenencia y exclusión), cambiante (se reconstruye en la interacción social), cotidiano (ámbito de referencia cercano), imaginado (música, estilos, internet), se construye en las relaciones de poder (dominación-subalterno, centralidad-periferia), transitorio (tiempos biológicos y sociales, en lo individual).²

Se advierte la complejidad de la condición juvenil que no puede reducirse a una delimitación de franjas etarias, por lo que cabe preguntarse ¿a qué remite hablar de jóvenes? Margulis y Urresti³ sostienen que no hay un

¹ FEIXA, C., *De jóvenes, bandas y tribus*, 1a edición, Barcelona, Ariel, 2006, pág. 84.

² NUÑEZ, P., *Apuntes de Clases desu-Diplomado en Estudios Superiores: Jóvenes en situación de dificultad, Enfoques interculturales y prácticas profesionales*, CEM-Villa María, 05/06/09.

³ MARGULIS, M. y URRESTI, M., “La construcción social de la condición de juventud”, en *Viviendo a toda-Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, 1a edición,

único modo de ser joven, heterogeneidad que se advierte en el plano económico, social y cultural. Ser joven incluye los múltiples modos de procesar socialmente la condición de edad, considerando la diferenciación social, la inserción en la familia y en otras instituciones, el género, el barrio o la microcultura grupal.

Para evitar toda confusión debemos afirmar que no existe la adolescencia en singular, ni una esencia del ser adolescente. Siempre han existido adolescentes diferentes conviviendo en un mismo período histórico. Nunca transcurrieron por igual las edades en la ciudad que en el campo, en términos de género, tampoco se significó del mismo modo cada clase social, cada sector de clase imprimió representaciones diversificadas y obviamente cada sujeto singular habita su edad dándole características específicas que hacen a su posicionamiento en las tramas intergeneracionales, a las texturas de su aparato psíquico, a los modos en que acuerda sentido a usos y costumbres asociados al criterio etario⁴.

La forma tradicional y clásica de referir a la adolescencia, como se ha dicho, considera al niño y al adolescente como seres incompletos que alcanzarán su plenitud en la edad adulta. Este modo de categorizar marcó un modo particular de mirar, de pensar y de relacionarse con los adolescentes. “Es decir que el modelo de adolescente al que refieren puede definirse como occidental, blanco, de clase media”.⁵ La caracterización constituye un ideal que rige como norma para el conjunto de la población desconociendo particularidades, diferencias y complejidades.

La categoría adolescencia se asocia al alerta, la desconfianza y el temor que causan los comportamientos de unos sujetos ya no niños, aún no adultos.⁶

El pasaje de la infancia al mundo adulto está asociado a procesos históricos particulares. Se puede considerar, entonces, como un tiempo en el cual se completa la madurez biológica, se juega el proceso identificadorio, se avanza en el logro de la autonomía personal, se elige la orientación vital, se definen los procesos de diferenciación-separación de los vínculos primarios

Bogotá, Siglo del Hombre Editores, 1998, pág. 3.

⁴ KORINFELD, D., *Experiencias del exilio. Avatares subjetivos de los jóvenes militantes argentinos durante la década del setenta*, 1a edición, Buenos Aires, Del Estante, CEM, 2008, pág. 17.

⁵ *Ibídem*, págs. 32 y 33.

⁶ KANTOR, D., *Variaciones para educar jóvenes y adolescentes*, 1a edición, Buenos Aires, Del Estante, CEM, 2008.

y el desarrollo de una vida sexual activa, de modo que el adolescente comienza a proyectar su futuro como adulto.

Las características del nuevo milenio producto de la globalización, del avance tecnológico y de las actuales formas de regulación del trabajo tuvieron como efecto la exclusión del mundo laboral de un gran porcentaje de la población. Esto generó una nueva categoría social de “desocupados estructurales”, condición que afecta mayormente a los jóvenes, condiciona sus expectativas y sus vínculos sociales. Se suele asociar a este fenómeno la pequeña delincuencia, el recurso a las drogas, la ruptura de los pactos implícitos de convivencia.

Cuando se habla de consumo de drogas el discurso hegemónico transmite la visión de joven-peligroso-delincuente. Automáticamente se tiende a asociar drogas-delincuencia, lógica que induce a la intervención respecto de los jóvenes usuarios de drogas. Siguiendo a García Méndez la judicialización se concibe como las respuestas dadas a las problemáticas sociales a través del sistema de administración de justicia.⁷

Las intervenciones del sistema en la prevención y tratamiento, por ende, son de carácter represivo, acorde a la impronta tutelar que subyace en las prácticas, aún cuando estas se disfrazan de humanitarias.

La legitimación social de la judicialización de la pobreza deviene del vacío de una política de inclusión por parte del estado. El mismo se desentien- de de los sectores que expulsa del sistema económico social y cultural.

Esta política orientada y direccionada en favorecer a unos (clases dominantes), perjudica a otros (pobres y nuevos pobres). Es decir que los llamados incluidos (aquellos que ocupan un lugar en el sistema económico hegemónico) se han apropiado de espacios de privilegio en lo económico-social, relegando a otros sectores a no gozar de los beneficios por ellos expropiados.

Los oprimidos participan en la producción (como mano de obra barata), pero lo hacen de manera escasa de sus bienes. Están excluidos porque otros se apropian de las ventajas que ellos producen, y no están dispuestos a repartir sus prebendas y privilegios. Su condición de incluido es la condición de exclusión del otro. Parece haberse desatado una competencia, una lucha ante la reducción de lugares. Si algunos se quedan con estos lugares necesariamente otros quedan al margen.

Esto trae aparejado como consecuencia el desarrollo de estrategias de supervivencia en lo material, en épocas de crisis económicas o crisis del sistema, cuando los recursos escasean, surgen como alternativa los circuitos delictivos de baja intensidad, como el tráfico de drogas, la prostitución de ambos sexos, el hurto y el robo.

⁷ GARCÍA MENDEZ, E., *Derecho de la infancia-adolescencia en América Latina: de la situación irregular a la protección integral*, 1a edición, Bogotá, Forum, 1997, pág. 240.

Respecto de las políticas y sus efectos

Las políticas que se dirigen a otro como si fueran “nada” ven allí a un nadie, un pobre, un marginal, no a una persona; donde el sujeto salió de la escena. En los últimos tiempos se han incrementado estas políticas desubjetivantes.⁸

En el estado capitalista las políticas de inclusión y exclusión son dos facetas de un mismo problema: una condiciona a la otra. Un sistema político que exalta la individualidad y con ella el egoísmo, que aun sin pretenderlo propicia la competencia y la hostilidad y en el que prima el valor económico por sobre los demás favorece la acumulación de riquezas en pocas manos y la pobreza de los demás habitantes. El neoliberalismo es un modelo de desarrollo capitalista, da respuesta a la reproducción del capitalismo como sistema y por ende reproduce las relaciones de exclusión y subordinación de unos sobre otros, de los más poderosos sobre los que menos poder tienen. En lo económico reproduce las relaciones de sumisión y subordinación, en lo social profundiza cada vez más la diferenciación social que genera. No hay lugar para todos en un estado que favorece la acumulación de riquezas en pocas personas.

Ampliando podríamos referirnos al aislamiento y discriminación socio-cultural a los que están sometidos los jóvenes pobres en tanto carecen de espacios de inserción en el circuito formal de educación, recreación y cultura, tienen contenidos y lógicas contrapuestas a los intereses y valores de otros sectores de la población.

Geográficamente existen zonas que operan simbólicamente como áreas de inclusión-exclusión. A modo de ejemplo en nuestra ciudad,⁹ la zona urbana situada fundamentalmente en torno a los cuatro bulevares principales pertenece a los sectores incluidos, de manera que quedan a los pobres los barrios periféricos urbano-marginal es que por lo general carecen de la posibilidad de acceso a los servicios básicos materiales, educativos, recreativos y culturales. Traspasar las fronteras trazadas representa para la clase hegemónica una amenaza potencial y una actitud transgresora que hay que reprimir, dada la asignación del rótulo de delincuente al joven pobre que genera temor e incertidumbre en el cuerpo social de los incluidos.

Para aquellos traspasar esos límites significa acceder a un territorio “extranjero” que configura un “riesgo”, lugar donde se revela el rechazo, la segregación y donde se los reprime con el auxilio de las fuerzas de seguridad.

⁸ FRIGERIO, G., *Apuntes de Clases desu-Jóvenes en situación de dificultad: enfoques interculturales y prácticas profesionales*, CEM, clase del día 24/04/09, Villa María.

⁹ La ciudad a la que se alude es a Villa María, provincia de Córdoba.

La sensación de miedo e incertidumbre son las mismas que experimentan los sectores incluidos.

Las políticas públicas para la niñez y la adolescencia, históricamente, se construyeron desde el discurso del ser “incompleto”, así aun no-adultos, no responsables se convirtieron en objeto pasivo de la “protección-represión”. En este marco las intervenciones para la “prevención del riesgo” se encuadran desde la perspectiva del riesgo como persona, de su “peligrosidad” y no desde un contexto. Así se construyen categorías sobre las que se va a intervenir: adolescentes vulnerables, adolescentes excluidos, jóvenes embarazadas, adolescentes y adicción, jóvenes que abandonan el sistema educativo formal.

El paradigma propuesto por los sectores hegemónicos (grupos técnicos con acceso a los círculos de poder) se estructura sobre los “grupos vulnerables” o de “alto riesgo” (usualmente identificados como de “pobreza extrema”) que le atribuye significados al espacio social de los adolescentes. Foucault (1980) en su texto “La verdad y las formas jurídicas” se interroga acerca de cómo se forman dominios de saber a partir de las prácticas sociales ante lo cual se debe ir más allá de una correspondencia de los enunciados con ciertos aspectos de la realidad para leer los discursos en su carácter de “prácticas productoras de realidades”; es decir estrategias que inciden en los modos en que se producen los sujetos históricos. La realidad no es tanto aquello a lo que refieren, sino lo que producen las estrategias discursivas, sus “efectos de verdad”.

Las visiones –y divisiones– del mundo social que nos atribuyen –o nos atribuimos– desplazan el foco del conflicto construyendo identidades sociales que luego se explican bajo regímenes discursivos frente a las situaciones de “violencia y vandalismo” que divulga la prensa, influyendo en la opinión pública: “cada vez los adolescentes, los jóvenes son más violentos, no les interesa la vida ni los otros”, y surgen así las “propuestas innovadoras”: “tolerancia cero”, que de novedad nada tienen pues fue así como tomaron visibilidad los niños y los adolescentes: como objeto de control y represión.

De hecho en las bases de la construcción de estas identidades sociales atribuidas, estigmatizadas, tiene fuerza el concepto de discriminación, en tanto “lo uno”: el poder hegemónico dominante anula a lo “otro” que representa siempre lo “peligroso”, por lo tanto indeseable. La invención de “lo uno” y “lo otro” en los discursos con efectos de “verdad” remite a elementos divisorios: la portación de rostro, de nombre, de territorio y/o territorios simbólicos, por ende de espacio social, ser de determinadas zonas tener determinada apariencia física y modales habilita que sean víctimas de humillaciones físicas y psíquicas, del gatillo fácil; mientras que a los otros les asiste la seguridad y protección ciudadana. Se instala y perpetúa la “peligrosidad” objeto de represión por parte de “justicieros” que reclaman “mano dura”,

aunque esos mismos nada reclamaron cuando la ciudad y el país se “llenó de pobres”, excluidos y victimizados en el umbral de su condición humana.¹⁰

La atribuida peligrosidad deviene en estigmatización, ser un “choro”, “drogón”, a partir de la cual se legitima la intervención que implica su ingreso al sistema penal que lo mantiene cautivo, objeto de sucesivas prácticas que anulan las subjetividades y perpetúan el lugar asignado.

Los jóvenes de sectores socialmente desfavorecidos

Para caracterizar a los sectores socialmente desfavorecidos se hace referencia a aquellos sujetos restringidos en sus posibilidades de acceso a los recursos para la satisfacción de las necesidades elementales (empleo, alimentos, vivienda adecuada, vestimenta, seguridad, educación, recreación, acceso a la cultura, etc.). Las privaciones que sufren estos sectores se dan en un contexto sociocultural, histórico y político determinado.

La creciente reducción del mercado laboral formal se traduce en la escasa disponibilidad de empleo; en el acceso segmentado a la información, en la insuficiente formación y capacitación de sectores de la población en situación de exclusión, y son factores que operan como condicionantes para la inserción laboral.

La falta de disponibilidad económica en un sistema capitalista determina la desocupación o subocupación y quienes la padecen apelan a estrategias de supervivencia relacionadas al trabajo informal caracterizado por la explotación (precarización, inestabilidad, escasa remuneración, prolongación de las jornadas). Los adolescentes de sectores populares inician su actividad temprano como ayuda no remunerada y orientada al trabajo informal. El empleo juvenil se caracteriza por la rotación (cambios, horarios), la estacionalidad (por temporadas o fines de semana), la informalidad (horarios flexibles), la precariedad (sin beneficios sociales: vacaciones, aporte previsional, seguridad, cobertura de salud) y el aprendizaje (pasantías¹¹).

La actividad económica, el trabajo y el empleo plantean las diferencias. El empleo juvenil es diferente al del adulto. La PEA juvenil (población económica activa) es inestable ya que no siempre tiene demanda laboral, por eso en épocas de crisis crecen los inactivos pero no el desempleo. El 80% de los

¹⁰ BLEICHMAR, S., *No me hubiera gustado morir en los 90*, 1a edición, Buenos Aires, Taurus, 2006, pág. 189.

¹¹ URRESTI, M., “Los jóvenes, la pobreza y el desempleo”, *Apuntes de Clases desu Jóvenes en situación de dificultad: enfoques interculturales y prácticas profesionales*, CEM, 26/06/09, Villa María.

adolescentes (de 15 a 19 años) como no buscan trabajo no están incluidos en la PEA.

La lógica cambiante de la economía de mercado los posiciona como población marginal exterior a la fuerza laboral corriente, como “ejército social de reserva” para las épocas de mayor demanda de mano de obra y momentos de auge de la economía. Esto se traduce en una relación utilitaria y asimétrica ya que en épocas de crisis los expulsa nuevamente del mercado laboral y los despoja de espacios para su inserción. Desde hace tiempo se trata de una población altamente precarizada en términos laborales y sin posibilidades de ascenso en la escala social. La realidad de estos jóvenes excluidos los condiciona a recurrir a estrategias de supervivencia relacionadas al sector informal de la economía, entre estas pueden encontrarse las changas, el “cirujeo”, la venta ambulante, las actividades para legales o las relacionadas a circuitos delictivos de baja intensidad.

En su trayectoria los jóvenes empiezan por las actividades económicas (en el kiosco de la casa, con el padre en el camión), luego el trabajo (contraprestación con remuneración económica) y finalmente el empleo (tareas formales definidas, continuidad en el tiempo, contrato entre dos y de relación de trabajo previsible).

Los adolescentes de sectores populares tienen una transición del aprendizaje al empleo diferente al de los sectores medios. Empiezan a trabajar como carga familiar sin remuneración (cuidar a los hermanos, ayudar al padre), por ejemplo, en las tareas rurales hacen los trabajos menores o los que tienen que ver con el alimento de la familia, lo que implica dejar los estudios y luego introducirse en el trabajo informal como el destino posible. Estas condiciones de existencia obligan a los jóvenes excluidos a desempeñar un rol social adulto más temprano. A diferencia de otros carecen de moratoria social, concepto desarrollado por Urresti (2009) como el tiempo de espera para que el joven madure social, psicológica y físicamente, tiempo de experimentación y juego donde no tienen las obligaciones del resto.

En sociedades desiguales, la moratoria social es un privilegio para algunos, otros no pueden disfrutarla, las carencias materiales y las constantes privaciones les obligan a entrar al mundo adulto más rápido y menos preparados. Esa desigualdad de oportunidades acarrea que, a diferencia de sus contemporáneos, los jóvenes en situación de exclusión se vean privados de un proceso gradual y de oportunidades necesarias para afrontar las exigencias y demandas del mercado laboral. Ello implica el abandono de estudios, ya que en sus pautas culturales el trabajo es más importante que el estudio ante las necesidades inmediatas para subsistir.

En los sectores familiares de bajos ingresos trabajan todos, sin posibilidad de formarse y prepararse mejor para la competitividad laboral, sin mo-

ratoria social y con muchas cargas sociales. A su vez el medio de inserción geográfica es una fuente de estigmas y en muchos casos les asegura la persecución policial.

Respecto a las pautas demográficas se caracterizan por el ciclo corto: reemplazo de generaciones, familias jóvenes que tienen hijos jóvenes, a su vez se deteriora su salud lo que les resta aún más recursos, aquellos crecen en un contexto de carencias teniendo hijos jóvenes y repitiendo el ciclo a lo que se asocia la transmisión generacional de la pobreza.

Los inactivos totales representan la población en peor situación de exclusión: fuera del estudio y la actividad económica, afecta sobremanera a los hijos de familias de capital educativo bajo.¹²

En el plano simbólico se traduce en la carencia de procesos graduales para el pasaje del adolescente a la asunción del rol social adulto, lo que imprime diferencias sociales y de ritmos de maduración que le dificultan al joven contar con las adquisiciones necesarias de las demandas de la dinámica social.

Exclusión social y vulnerabilidad penal juvenil

Como se ha dicho los “jóvenes excluidos socialmente” son aquellas personas expulsadas del sistema económico, político, social y cultural dominante.

Los fenómenos que actualmente son eje del debate social, cultural, político y jurídico como los de vulnerabilidad y exclusión social derivan principalmente del problema del empleo (inestabilidad laboral, desempleo, precarización laboral) que impacta en mayor medida en los sectores desprotegidos: pobres, niños/as, jóvenes, entre otros, lo cual conlleva violencia, disolución social y afecta la calidad de vida.

Las nuevas formas de organización social se caracterizan por la segmentación y la desintegración social con conflictos y violencia social asociada a la exclusión y a la fragmentación. Siguiendo a Daniela Puebla:

Los factores que se asocian a la violencia como el desempleo, la proliferación y fácil adquisición de armas, los ambientes urbanos en decadencia, la falta de servicios básicos, la falta de coherencia social entre los migrantes desarraigados de las zonas rurales, las inequidades entre ricos y pobres, las fallas en los sistemas policiales y judiciales, el desmoronamiento de los valores tradicionales, el anonimato y el individualismo, predominan en los lugares

¹² Ibídem.

donde poblaciones numerosas deben coexistir en un espacio muy reducido... No es sólo un asunto de pobreza, sino de pobreza en un ambiente de enajenación, impotencia y explotación. La resistencia pasiva, los amotinamientos, la migración y algunas formas de criminalidad podrían concebirse como los únicos medios de que dispone el pobre para expresar una necesidad urgente de cambio. No obstante, los disturbios públicos tienden a ser vistos o representados por la élite gobernante como desafíos al orden existente que justifican la acción policial represiva¹³.

Hablar de vulnerabilidad remite a precariedad, fragilidad, exposición a dañar y ser dañado. Desde una perspectiva macroestructural socioeconómica, se alude al estado de exposición de ciertos sectores sociales a caer en situación de exclusión social, es decir “fuera de...” respecto de los beneficios de un determinado orden social, económico, jurídico, político, “los out” al decir de Robert Castel.

Las situaciones de pobreza, exclusión y precariedad pueden implicar trayectorias delincuenciales y captación del sistema penal. Estos condicionamientos hacen referencia a lo que Puebla¹⁴ denomina circuitos de daños: enfermedades mal curadas, déficit nutricional, violencia (familiar, institucional, de grupo de pares), vulneración de derechos (salud, educación, ser socializado y contenido en su propia familia y en su comunidad), desarraigos y exclusiones de los grupos de crianza (declaraciones judiciales de situación de abandono por situaciones de pobreza), falta de atención durante las etapas vitales, deserción escolar, explotación (sexual, laboral), etc. que se reproducen e impactan en el sujeto con el consecuente deterioro y fragilidad a la vez que lo expone a situaciones de extrema exclusión con la posibilidad de adoptar estrategias ilegales de vida en conflicto con la ley penal.

Estos condicionamientos exponen al control social-penal que opera de manera arbitraria, selectiva y discriminatoria. El ingreso al sistema penal no da oportunidades de revertir aquellos condicionamientos que se reproducen con mayor o menor cronicidad a partir de que son captados por el mismo y según permanezcan en situación de violencia o coerción. Como producto de su entorno de exclusión y carencias se configura la vulnerabilidad psicosocial (Puebla, 2008) que es previa a esa captación. Luego de lo cual el sujeto despojado de los derechos se auto percibe como excluido, producto de los procesos de estigmatización, rotulación, enajenación que se producen, reproducen y perpetúan a partir de que es captado por el control punitivo que de

¹³ PUEBLA, M., SCATOLINI, J. y MAMANI, V., *La construcción del trabajo social en el ámbito de la ejecución penal*, 1a edición, Buenos Aires, Espacio, 2008, pág. 19.

¹⁴ *Ibidem*, pág. 20.

por sí deteriora y es multiplicador de violencia y de delito como estrategia de supervivencia y de difícil modificación dadas esas circunstancias.

El entramado social y el delito

El delito siempre afecta el tejido social, enfrenta y afecta a los habitantes. Cuando los sistemas penales actúan con elevados niveles de violencia y desconocen el menoscabo a sectores sociales que se encuentran en situación de exclusión, pueden favorecer la emergencia de trayectorias delincuenciales “sujetos peligrosos para sí o para los demás”, expuestos a incorporar hábitos ilegales y a involucrarse en hechos que, al constituir infracción a la ley penal, los torna proclives a la captación selectiva de las agencias de control penal del Estado.

La intervención con instrumentos de control extremo o innecesario suelen derivar en la reproducción de la violencia e instalar comportamientos de ilegalidad y de reincidencia expuestos a tornarse “criminalizados” estigmatizados en ese lugar de “desviado” donde la lógica de las mismas prácticas favorece su reproducción.

Elías Carranza, director de Ilanud (Instituto Latinoamericano para la prevención del delito y el Tratamiento del delincuente, Costa Rica, 1997) enuncia que la política criminal debe tener como objetivo reducir la “selectividad” de la justicia penal, esto respecto de las personas que son objeto de persecución penal como de los delitos que se persiguen, limitando la acción de la justicia penal a los casos de delitos que verdaderamente ameritan esta forma drástica de resolución de conflictos. De allí que la política criminal debe articularse con la política social para no descuidar los factores causantes de vulnerabilidad de los sectores sociales desprotegidos y tender a la superación o atenuación de situaciones de pobreza (carencias sociales tales como educación, nutrición, salud, seguridad social, vivienda, trabajo, recreación). La ausencia o déficit en la adecuada definición de estas políticas incrementa el protagonismo del sistema penal para el control social en el cual los ámbitos de actuación se tornan confusos.

Las respuestas extremas, siguiendo a Zaffaroni, agudizan situaciones de riesgo y de exclusión social en los sectores vulnerables por la selectividad y por la violencia con que operan los sistemas penales sobre tales sectores y generan circunstancias “genocidas” (de vacío institucional) de alto deterioro de la calidad de vida de sus habitantes.

Esa situación de “vacío institucional” implica la retirada del Estado en el funcionamiento de la política social para subsanar situaciones de carencia de los sectores desprotegidos, vacío ocupado por el “estado policial” que

reprime en forma autoritaria el conflicto y la criminalidad. Este contexto, según Zaffaroni, no posibilita estrategias de control social que se basen en el autocontrol y la autodisciplina¹⁵.

Cuando se habla de sujetos en situación de vulnerabilidad psicosocial y penal se hace referencia a segregación, a carencia de redes de contención comunitarias sustentadas en procesos activos de participación, de ejercicio al disenso, la autogestión y al aprendizaje de toma de decisiones en forma democrática y participativa que ayude a reducir la vulnerabilidad y la exclusión social tanto del adolescente que infringió la ley como de su entorno sociocomunitario y familiar.

Esta postura implica reconocer que la condición actual es una construcción sociohistórica en la que incide la previa vulneración de derechos y carencias de atención durante su socialización temprana, agravada y reforzada por el pasaje por el circuito de las instituciones de control social formal. A mayor grado de coerción, segregación social y violencia, aumenta la cronificación y la exclusión social, por ende mayor deterioro y nueva exposición al control social punitivo. Este institucionalizado (instituciones de segregación o internación producto de la aplicación de las denominadas “medidas tutelares”) conlleva procesos de “etiquetamiento” (asignación de rótulos, adscripción a un rol) y “criminalización”.

El vacío de las políticas sociales así como de los programas específicos de atención a infractores de la ley penal son ocupados por el estado-autoritario-policial represivo (sustentado en la Doctrina de la situación irregular y la seguridad Nacional) y campañas del tipo “ley y orden con tolerancia de vulneración de derechos” y alarma social con respuestas “inmediatista”, “especializada” y “autoritaria”.

La desposesión de derechos para esos sectores de lo que la ley reconoce para todos los individuos implica un cambio cualitativo del Estado de Derecho, una forma de Estado de Excepción¹⁶, suspensión del orden jurídico en nombre del mismo.

Selectividad y captación penal: un modo de estigmatizar

Cuando la intervención judicial es de mero carácter punitivo, represivo, segregativo y de efecto “ejemplificador” no se protege al sujeto de continuar

¹⁵ ZAFFARONI, R., *En busca de las penas perdidas. Deslegitimación y dogmática*, 1a edición, Buenos Aires, Ediar, 1989.

¹⁶ AGAMBEM, G., *Estado de Excepción*, 2a edición, Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2005.

atrapado y estigmatizado en el sistema, sino que reafirma su condición de excluido.

Desde antaño a los adolescentes, en tanto “menores” les cupo, como ya se expresó, la “institución de la tutela”, es decir, la pretensión de normalización mediante dispositivos de protección y moralización.

Una operatoria de control la constituye la medicalización¹⁷ por la cual se impone un saber médico como acto de poder autoritario de función normalizadora que van más allá de la existencia de enfermedades y de la demanda del enfermo. En nombre de la “tutela”, el tratamiento hacia los adolescentes infractores estuvo, y aún está, signado por un abordaje similar a los adultos: la detención policial, la judicialización o el encierro en instituciones de seguridad, en comunidades terapéuticas o clínicas psiquiátricas, es decir, se esgrime una falsa diferencia de objetivos: mientras que para el mundo adulto el encierro está vinculado al castigo, para el adolescente el encierro tiene por finalidad su recuperación y cura.

En consonancia con esos fines, la patologización implica operaciones políticas, programas, estrategias y dispositivos que sitúan a aquellos sobre quienes intervienen en el lugar de enfermo –o potencialmente enfermo, anormal, desviado–. Parte del paradigma médico e implica una lógica de análisis e intervención sobre las condiciones de existencia de las personas, grupos y poblaciones.¹⁸ De diversas maneras las políticas de control a las cuales se hallan “sujetos” los adolescentes por parte de las instituciones paradigmáticas de la minoridad: policía, justicia de menores, organismo técnico administrativo producen una articulación que promueve la “sujeción” tanto por la internación como por la multiintervención sociofamiliar. Esto implica la trayectoria en la construcción de carreras desviadas que va desde la aprehensión policial hasta la “sujeción” judicial y la eventual internación, transitando por toda la cadena de reacción social negativa e institucional que supone la connotación de determinados sujetos como desviados.

“La desviación no es una cualidad del acto cometido, sino el efecto de la aplicación de una etiqueta luego de mediar la reacción social negativa de una agencia de control social, con poder de definición” (Becker, *Outsiders*)¹⁹. Señala el poder de las etiquetas para estigmatizar y rotular, en este caso, como delincuente sin importar en que haya consistido su falta: exceso de alcohol, consumo de drogas o haber cometido un crimen.

¹⁷ FOUCAULT, M., *La vida de los hombres infames*, España, Altamira, 1986.

¹⁸ KORINFELD, D., “Psicopatologización de la infancia y de la adolescencia”, *Co-lección ensayos y experiencias: sexualidad, salud y derechos novedades educativas*, N° 57, Buenos Aires, 2005.

¹⁹ MATZA, D., *El proceso de la desviación*, Madrid, Taurus, 1969.

La esencia de la función estatal allí es la clasificación de actividades y personas como desviadas de modo que se convierten en objetos de vigilancia y control. La función de aprehensión es básicamente desplegada por la policía, que es la agencia de control social preventiva (aún con su accionar represivo) por excelencia. A partir de la aprehensión se activa el circuito que continúa en la administración de justicia de menores y dispara la maquinaria que desarrollará el doble proceso de “estigmatización” y “judicialización” que constituirá los factores determinantes en la construcción del “sujeto menor desviado-peligroso”. Ese proceso se continúa con el encasillamiento en una determinada categoría de “desviado” por ejemplo “malviviente”, “ladrón”, “delincuente”, etc., que refuerza la permanencia en lugares de detención (comisarías o institutos de seguridad, correccionales) y se magnifica con la añadidura de nuevas etiquetas de “drogadicto” o “loco”, si la siguiente derivación se materializa en una comunidad terapéutica o centro asistencial. La superposición de intervenciones sobre los mismos sujetos y la adición de etiquetas convierten a la “desviación” en un camino de difícil retorno.

Continuando ya en el ámbito judicial específico

Las prácticas en el sistema judicial están fuertemente atravesadas por procesos de segregación. Históricamente los adolescentes han sido objeto de intervenciones sociales, tanto desde perspectivas preventivas como punitivas.

En el siglo pasado la categoría menores se usó para designar a los niños y adolescentes que no habían alcanzado la mayoría de edad pero además a aquellos que, desde la óptica del control social, eran considerados “peligrosos”, en ese marco se crea el primer Tribunal Tutelar de Menores en Chicago en 1899.

Ese proceso de “minorización de infancias y adolescencias”²⁰ se fue expandiendo notablemente y a partir del mismo se trató de preseleccionar, determinar sectores a los cuales, a partir de asignarles características específicas, se les atribuye un destino social (económico, cultural) preestablecido.

La intervención de los Juzgados de Menores está regida por un corpus normativo cuya ideología habilita el tutelaje de los adolescentes en situación de dificultad (sea cual fuese la situación que atravesasen, tanto las acciones de prevención como corrección). El contenido de ese marco referencial, basado en las ciencias positivistas, establece la orientación tutelar del régimen penal

²⁰ NUÑEZ, V., “Infancia y menores: el lugar de la educación frente a la asignación social de destinos”, *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde, Novedades educativas*, N° 50, Buenos Aires, julio-agosto de 2003, pág. 89.

de la minoridad con procedimientos en torno al ideal discursivo rehabilitador y protector cuyos ejes son de tipo educativo, pedagógico y tutelar, no de persecución penal y castigo. Basado en estos principios de educación y tutela la justicia de menores se puede caracterizar como un sistema cimentado en la forma de saber-poder que Foucault (1996)²¹ define como “el examen”, según la cual la idea de penalidad que sustenta no apunta a responder a una infracción sino a corregir el comportamiento de los individuos, sus actitudes, sus disposiciones, el peligro que significa su conducta virtual.

Este posicionamiento avala la captación de los adolescentes socialmente excluidos por su potencialidad delincuencial sobre la base de su pertenencia a determinada clase o a poseer determinadas características psicosocioeducativas y familiares.

La ideología paternalista que impera en las prácticas judiciales considera personas a los niños en el seno de una familia y traslada de este lugar, hacia el de “individuo”, a los que ingresan al sistema penal, pasaje que opera por la oposición casa-calle como ámbitos con cualidades específicas donde se desenvuelven. La calle es connotada como un lugar peligroso, por ende los adolescentes que ingresan al ámbito judicial lo hacen en calidad de individuos, esos roles tienden a parecerse a los que imperan en el dominio del cual los chicos han salido a destiempo²².

En ese marco la justicia de menores es atravesada por la determinación de situaciones de abandono y por el ejercicio de la función tutelar tanto de los adolescentes que han infringido la ley, en tanto evidencia problemas de conducta, como de sus familias que no están en condiciones de vigilarlo y contenerlo. Parecería que no solo juzga actos (como la justicia penal de adultos), sino personas (y familias), lo que legitima la implementación de medidas penales (internación) o tutelares (reemplazar o vigilar a la familia, mediante el control de ésta, la evaluación de su poder disciplinario, la emisión de juicios negativos) so pretexto del “interés superior del niño” que invoca la CIDN (Convención Internacional de los Derechos del Niño).

Desde esta visión se asigna a los adolescentes excluidos una potencial peligrosidad por sus diferencias con los denominados incluidos (y como modo de brindar seguridad a estos), y se legitiman las medidas coercitivas (captación, seguimiento, institucionalización) para su propio beneficio. Sustentando la noción de maleables, inmaduros e incapaces, se cuestiona además a la familia y al medio donde viven, anticipando un camino hacia la “delincuencia” y perfilando la asociación abandono-marginalidad-delin-

²¹ VILLALTA, C., “Prácticas y relaciones en la justicia de menores: los jueces y su ‘santa cruzada’”, en BIRGIN, A., ANTELO, E., LAGUZZI, G. y STICOTTI, D. (comps.), *Contra lo inexorable*, Buenos Aires, Libros del Zorzal-CEPA, 2004.

²² *Ibídem*.

cuencia, de fuerte impronta positivista (que sustentaba la derogada Ley del Patronato de Menores de Agote, 1910) vigente en las prácticas.

Da Matta plantea que se controla al individuo como peligroso sin relación directa con la totalidad. Es incorporado a la sociedad a través de segmentos intermediarios como clases o linajes, por lo que difícilmente los “hijos de familia” ingresen al sistema penal y si lo hiciera la “impresión” del juez posibilitará un trato diferencial²³.

Las medidas coercitivas de encierro, lejos de proteger a los adolescentes deterioran más su socialización, su salud y refuerzan los efectos estigmatizantes. Estas políticas tienden a proteger al cuerpo social hegemónico de la amenaza potencial que estos adolescentes representan. La prevención, así concebida, tiene como finalidad estigmatizar, controlar y disciplinar a ciertos sectores de la población. Por ende, esta operatoria de judicialización de las distintas generaciones de jóvenes excluidos es una espiral que parece reproducirse indefinidamente en las trayectorias familiares de los sectores mencionados.

A modo de conclusión

El sujeto tocado por el sistema penal, haya infringido la ley o haya sido captado por infracciones al cuestionado código de faltas, no sale indemne; es señalado potencialmente peligroso e incapacitado producto de la reacción social negativa.

El estereotipo social del delincuente está entre nosotros. En la opinión pública en los medios masivos de comunicación, los delitos de la criminalidad tradicional son caracterizados por una repartición de roles de víctima y agresor donde a este le cabe el estatus de “peligroso” interpretado como “extranjero”, “toxicodependiente”, “pobre”, “sin familia”, “sin trabajo”, “sin calificación profesional”, “joven”.

Un claro ejemplo de las medidas punitivas es la de represión-curación, lo que significa detener y encerrar para curar, medida que se adopta aún cuando el motivo de la judicialización no haya sido el consumo de drogas, pero se concluye que los problemas se originan allí. La convicción de persona enferma (patologización) que necesita cura, alivia la pesada y violenta carga de la imposición e indeterminación que la pena conlleva (así ya no se aloja en una cárcel-reformatorio sino en una institución de salud, comunidad terapéutica, institución psiquiátrica, de la cual no podrá salir sin estar rehabilitado y

²³ DA MATTA, R., en VILLALTA, C., 2004, *op. cit.*

sin orden judicial). Es decir, sean “enfermos” o “desviados”, son sujetos que deben controlarse por su potencial peligrosidad.

Estas estrategias de exclusión y desafiliación incapacitan y contribuyen a ampliar la brecha que separa a los jóvenes integrados de los jóvenes excluidos.

La persecución policial no es azarosa, sino selectiva y metódica: los adolescentes (mayormente varones) son las víctimas privilegiadas y se tiende a vincular estrechamente consumo de drogas con productores de actos violentos. Estas políticas represivas tienden a dar respuestas a las demandas de seguridad de un sector de la sociedad que sostiene esa vinculación directa entre consumo y delito.

Las instituciones de encierro no curan ni cumplen sus funciones, el sistema penal es socialmente selectivo, criminaliza y persigue en forma desigual²⁴. Las comunidades terapéuticas y clínicas psiquiátricas, erigiéndose como alternativas, devinieron en dispositivos de control y lugares de neutralización de los jóvenes.

A menudo las instituciones se mimetizan con lo que pretenden combatir, así la situación irregular y la discrecionalidad se afianzan en las prácticas en minoridad.

Se puede afirmar que el problema de la adolescencia no es que sea peligrosa, sino que está en peligro, estigmatizada, señalada, escogida como blanco de las agencias de control social y policial. Suele ser el impresionismo, la percepción de alarma social o la opinión pública (modelada por los formadores profesionales de opinión) las que orientan las políticas públicas de seguridad y control social.

Es porcentualmente significativa la cantidad de adolescentes víctimas del sistema penal, es decir padecen el daño de la sociedad corporizada en sus instituciones de encierro, secuestro y control más que el daño que ellos generan y producen a la sociedad.

Se sabe ya que el verdadero problema respecto a los jóvenes es la imposibilidad de integrarlos dignamente a una sociedad que excluye a la mayoría cada vez con más fuerza. En ese contexto, los niños y adolescentes aparecen “vulnerados” más que “peligrosos”.

El aumento considerable de la medicalización de lo jurídico y lo social trasluce una compleja trama sociojurídica de “protección” y control de la infancia pobre en los últimos años, que se formula y se presenta discursivamente como piadosa y compasiva, aunque en sus prácticas reales evidencia una cruda represión de la infancia. Lo tutelar resulta en realidad un eufemismo para describir y legitimar la intromisión omnímoda y discrecional de los poderes del Estado en la vida de la infancia pobre.

²⁴ DAROQUI, A. y GUÉMUREMAN, S., *La niñez ajusticiada*, 1a edición, Buenos Aires, Del Puerto, 2001, pág. 323.

La ambigüedad del término protección permitió interpretaciones diversas y complejizó el dilema de qué hacer con los niños/as: proteger a la sociedad del menor susceptible de convertirse en infractor o proteger al menor de la sociedad. Esos discursos encubren la inferiorización de sectores sociales que debían gobernarse a partir de un andamiaje de control, disciplinamiento y sujeción.

Así la tutela-patronato supuso un plan de gobernabilidad con las clases inferiores; el benefactor y quien queda obligado a él forman una sociedad relación que supone intercambio desigual entre “superiores” e “inferiores”. El principio tutelar y la concepción irregular sigue vigente en las prácticas judiciales, instalado de manera tal que su reproducción está garantizada aún ante los embates cuestionadores.

Las Directrices de las Naciones Unidas para la Prevención de la Delincuencia Juvenil (RIAD) apuntan a articular las políticas públicas de forma integral para la “prevención de la delincuencia juvenil” dentro de programas generales de prevención del delito, es decir, articulando acciones de socialización (a través de la familia, de la educación, de la comunidad, de los medios de comunicación) y política social.

El desafío consiste en invertir el modelo de etiología delincuencial tradicional “bio-psico-social” (que sustenta el positivismo criminológico, el peligrosismo penal y la Doctrina de la situación irregular) por el planteo socio-psico-biológico de vulnerabilidad multicausal al sistema penal que opera como condicionante de las conductas de ilegalidad y de exposición selectiva del sistema penal.

En términos de intervenciones diagnósticas y dictámenes periciales, se anhela que no circunscriba a detalles de diversas inhabilidades, carencias, inadaptaciones, insanías o todos los “in” que fundamentan el “decreto” de irrecuperabilidad, sino a rescatar capacidades, motivaciones, habilidades, deseos; vale decir desde la potencia, los capitales o recursos desde donde pueda emerger la subjetividad de cada joven.

Bibliografía

- AGAMBEM, G., *Estado de Excepción*, 2° edición, Buenos Aires, Editorial Adriana Hidalgo, 2005.
- BLEICHMAR, S., *No me hubiera gustado morir en los 90*, 1° edición, Buenos Aires, Editorial Taurus, 2006.
- DAROQUI, A. y GUEMUREMAN, S., *La niñez ajusticiada*, 1° edición, Buenos Aires, Editorial Del Puerto, 2001.
- FEIXA, C., *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*, 1° edición, Barcelona, Editorial Ariel, 2006.
- FRIGERIO, G., Apuntes de Clases DESU-Jóvenes en situación de dificultad: enfoques interculturales y prácticas profesionales, CEM. Clases de los días 24 y 25/04/09, Villa María.
- FOUCAULT, M., *La verdad y las formas jurídicas*, España, Editorial Gedisa 1980.
- FOUCAULT, M., *La vida de los hombres infames*, España, Editorial Altamira, 1986.
- GARCIA MENDEZ, E., *Derecho de la infancia-adolescencia en América Latina: de la situación irregular a la protección integral*, 1° edición, Bogotá, Editorial Forum, 1997.
- KANTOR, D., *Variaciones para educar jóvenes y adolescentes*, 1° edición, Buenos Aires, Editorial Del Estante, CEM, 2008.
- KORINFELD, D., *Experiencias del exilio. Avatares subjetivos de los jóvenes militantes argentinos durante la década del setenta*, 1° edición, Buenos Aires, Editorial Del Estante, cem, 2008.
- KORINFELD, D., “Psicopatologización de la infancia y de la adolescencia”, Colección *Ensayos y experiencias: sexualidad, salud y derechos*, Novedades Educativas, N° 57, Buenos Aires, 2005.
- MARGULIS, M. y URRESTI, M., “La construcción social de la condición de juventud” en: *Viviendo a toda-Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, 1° edición, Bogotá. Siglo del Hombre Editores, 1998.
- MATZA, D., *El proceso de la desviación*, 1° edición, Madrid, Editorial Taurus, 1969.
- NUÑEZ, P., Apuntes de Clases DESU-Jóvenes en situación de dificultad: enfoques interculturales y prácticas profesionales, CEM- 05/06/09, Villa María.
- NUÑEZ, V., “Infancia y menores: el lugar de la educación frente a la asignación social de destinos”, *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde*, Novedades educativas, N° 50, Buenos Aires, julio-agosto de 2003.
- PUEBLA, M. D., SCATOLINI, J. M. y MAMANI, V. H., *La construcción del trabajo social en el ámbito de la ejecución penal*, 1° edición, Buenos Aires,

Editorial Espacio, 2008.

URRESTI, M., *Los jóvenes, la pobreza y el desempleo*, Apuntes de Clases DESU- Jóvenes en situación de dificultad: enfoques interculturales y prácticas profesionales, CEM-26/06/09, Villa María.

VILLALTA, C., “Prácticas y relaciones en la justicia de menores: los jueces y su “santa cruzada””, en BIRGIN, A., ANTELO, E., LAGUZZI, G. y STICOTTI, D. (comps.), *Contra lo inexorable*, 1º edición, Buenos Aires, Libros del Zorzal-CePA, 2004.

ZAFFARONI, R. E., *En busca de las penas perdidas. Deslegitimación y dogmática*, Buenos Aires, Editorial Ediar, 1989.

11. ¿Qué consecuencias conlleva para los jóvenes que consumen sustancias las intervenciones del poder judicial?

Flavia Raquel Parrucci *

Introducción

Si seleccionamos y ponemos de manifiesto algunas ideas introductorias a las nuevas perspectivas sobre la temática “drogas”, lo hacemos con el objetivo de acercarlas al debate –serio– que nos debemos todos aquellos, que de una u otra manera, intervenimos y trabajamos con dicha temática, ya que desde hace muchos años se ha monopolizado, desde los sectores más conservadores de la sociedad, un único y tendencioso discurso sobre drogas. Esto empobreció y dificultó los andamiajes legislativos con respecto al tema para organizar y planificar acciones de salud, de calidad de vida de la población y de políticas públicas en general.

Sin duda, las definiciones y clasificaciones sobre los efectos del consumo o uso de sustancias (principalmente en la vida de los jóvenes) son variadas; cuestionarnos el lugar desde donde se producen tales afirmaciones es fundamental para poder entrar seriamente a los debates y quizás comprender el por qué de dichas intervenciones.

El Poder Judicial actúa frente a la demanda de las familias de usuarios de drogas (sean éstos mayores de edad o no) siempre que o bien con anterioridad se hayan internado de manera voluntaria y hayan “fracasado” tratamientos ambulatorios o que incluyeran internación; o bien cuando no haya habido voluntariedad en el sujeto y un diagnóstico médico hubiera determinado la necesidad de realizar un tratamiento al respecto, por lo que la familia necesita en este caso también de la colaboración de una *orden judicial para el traslado e internación compulsiva*. Esto es así, siempre que no se trate de usuarios de drogas que hayan cometido infracciones o delitos previstos por las leyes, casos en los que la competencia e intervención de la Justicia es obligatoria.

* Abogada. Trabaja en Asesoría letrada en materia civil, niñez, juventud, violencia familiar, penal y de familia del Poder Judicial de la pcia. de Córdoba. Procuradora-auxiliar de la defensa pública oficial.

Este Poder Judicial mira, estudia y decide su accionar, interpretando las normas legales vigentes, pero lo hace desde un lugar y desde una perspectiva muy particular, que se intentará analizar a lo largo del presente trabajo.

Nociones previas

Las representaciones y construcciones sociales del “problema de la droga”

El uso de drogas constituye un fenómeno plural, con múltiples manifestaciones según el momento histórico, la cultura, el modelo económico, la situación particular de un país, los diversos significados que les asignan los sujetos y las propias diferencias entre las sustancias.

No obstante, se insiste en homogeneizar el “problema de la droga”, como si fuera un fenómeno único, ahistórico y atemporal.

El campo de estudio de las representaciones sociales se ha desarrollado desde hace más de cuarenta años, a partir de la introducción del concepto por Serge Moscovici, en su libro *El psicoanálisis, su imagen y su público* en 1961.

Existe consenso en definir la representación social como una forma de conocimiento, socialmente elaborado y compartido, con una orientación práctica y orientado a la construcción de una realidad común en un conjunto social.

Las representaciones sociales orientan la manera de designar y definir conjuntamente los diferentes aspectos de nuestra realidad diaria, la manera de interpretarlos, influir sobre ellos y, en caso contrario, tomar una posición ante ellos y defenderla.

Éstas son concebidas como fenómenos complejos, siempre activos y determinantes en la vida social. Los elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos; las creencias; los valores; las actitudes; las opiniones y las imágenes están organizados bajo el espacio de un saber que dice algo sobre el estado de la realidad. En los fenómenos sociales, es tan importante lo que en realidad pasa como lo que la gente cree que pasa.

Construcciones estereotipadas acerca de la droga

Para la representación social, la droga siempre es un producto “mortalmente dañino”, lo que justificaría la prohibición de su uso.

Se considera drogas a algunas sustancias (cocaína, *cannabis*, opiáceos) y no se reconoce como tales a las sustancias permitidas como el alcohol, tabaco, psicofármacos o, en todo caso, se considera que su nocividad es mucho menor.

Esta construcción del problema refuerza procesos de normatización y disciplinamiento social que se manifiestan en políticas criminalizadoras y estigmatizantes de prácticas y grupos sociales.

Argumentos como el de la “peligrosidad” de las sustancias dieron sustento a las actuales “formas de control” sobre las drogas y sus usuarios, controles que oscilan entre la definición de *delito* y de *enfermedad*, y que tensionan una lógica combinada de castigo y de enfermedad.

Existe una necesidad de fijar una función social para la juventud en un momento en que los enormes problemas de inserción en el mundo adulto (en especial en el aparato productivo) han ampliado este período de edad para algunos sectores sociales y, además, han intensificado la demanda de nuevos mecanismos de tutela y control.

La imagen del usuario de sustancias psicoactivas también aparece estereotipada, esto es así toda vez que, independientemente de la dosis, frecuencia y circunstancias del uso que haga, es considerado un “adicto” y se lo asocia con un patrón único de uso de drogas y con escasos vínculos sociales e institucionales. Se lo indentifica como una persona peligrosa, con personalidad autodestructiva y con actitud desinteresada en relación con su salud.

En este contexto se puede reflexionar que los estereotipos conexos al concepto del uso y del usuario de drogas se presentan como un conjunto de características casi siempre negativas, que son atribuidas hacia un objeto.

Tales atributos invisibilizan las otras características de los sujetos y les otorgan cierta identidad social que se constituye en una suerte de “etiqueta”.

Los estereotipos, al mismo tiempo, tienen una incómoda tendencia a reducir la complejidad de los problemas a simples características externas y a ocultarnos lo que sucede “detrás” de una cómoda mirada.

Paradojas del “fantasma droga” asociadas a la juventud

¿Es la droga realmente un problema grave en América Latina? A partir de datos recolectados y encuestas realizadas por organismos especializados sobre problemas percibidos por la sociedad, o la percepción sobre la “gravedad del problema drogas”, parecería producirse un *desajuste entre la percepción del problema y la magnitud de este*.

A raíz de esto y teniendo en cuenta lo expuesto por Hopenhayn en la III y IV Conferencia Nacional sobre Políticas de Drogas, podríamos introducir en el presente análisis la noción de *fantasma*, para entenderlo como el

sobredimensionamiento de cierto problema, es decir, una brecha entre la percepción social y magnitud social de un problema, que se explica porque en la percepción están en juego elementos ajenos al problema explicitado.

También deberíamos resaltar que hay algo de metáfora en la droga, en la significación que la sociedad proyecta sobre la sustancia-droga, que hace que su impacto desborde ampliamente su efecto o daño medible. El consumo de drogas tiene una enorme resonancia metafórica y fantasmática entre las tensiones y contradicciones de la juventud de Latinoamérica y los cambios en la subjetividad que acompañan la difusión de la postmodernidad. Entre las primeras paradojas tenemos: la paradoja de que la juventud actual goza de más acceso a la educación y menos acceso al empleo. Y en este punto la droga es una buena metáfora, porque precisamente habla del desdibujamiento del futuro, la droga asociada a la anomia, el desborde, la falta de cálculo, la pérdida de ubicación en la vida cotidiana, la desestructuración del comportamiento o la falta de continuidad en los esfuerzos, metaforiza estos desajustes en la integración social. La juventud cuenta hoy con más destrezas para lograr la autonomía y menos opciones para materializarla. Hay una asincronía entre una precoz expectativa de autonomía moral y una larga postergación de la autonomía material.

Aquí nuevamente la droga funciona como metáfora porque consumir drogas es un acto de autonomía moral, dado que habitualmente los jóvenes lo hacen a pesar de cualquier mandato normativo que viene de arriba (los padres, la ley) y también porque drogarse remite a la interioridad y allí se expande, muchas veces a expensas o de espaldas al mundo de las coordenadas materiales.

Así como la droga puede ser una metáfora, fantasma o chivo expiatorio para las paradojas que vive la juventud latinoamericana, también puede serlo para el conjunto de la población que vive en estos tiempos postmodernos. Vivimos en una sociedad medicalizada y de hiperconsumo que tiende cada vez más a procurar nuestra autorregulación con fuentes exógenas. El devenir-problema en el consumo de drogas ilícitas metaforiza —porque radicaliza— esta dinámica que pone afuera de nosotros las fuentes de satisfacción emocional y existencial, de equilibrio y vitalidad.

Nada más elocuente que la droga para condensar la dinámica que se establece entre los mercados y los sujetos, en virtud de la cual la satisfacción, la utilidad o el placer que produce un nuevo producto es cada vez más breve en el tiempo y requiere de permanente renovación. ¿Qué mejor metáfora para el principio de obsolescencia acelerada de la sociedad de consumo que el aumento en el umbral de tolerancia de las drogas psicoactivas, es decir, a mayor frecuencia en el uso, necesidad de mayores dosis para obtener el mismo nivel de placer?

Por cierto, estos cambios en la subjetividad, sobre todo en la juvenil, también pueden tener que ver, en lo concreto, con las motivaciones que llevan a un consumo problemático de drogas, sin dejar de lado los rasgos individuales como detonantes de las adicciones. Por esto y ante esto, el desafío sería:

Leer en la droga lo que palpita más allá de ella, verla en su condición de caballo de Troya (uso político de la droga con fines de dominio o control) o de punta de iceberg (el problema de la droga sólo como final de una cadena sumergida que lleva a tantos otros problemas de la vida moderna y postmoderna).¹

El caballo de Troya cristalizado en un excelente seminario

En este andarivel, y habiendo recién hecho mención de la condición de caballo de Troya de la droga, resulta interesante plasmar el análisis que el periodista y escritor Carlos Del Frade efectuó en el seminario que se dictó en la Ciudad de Córdoba en el mes de abril de 2010 sobre “Historia política de la esperanza”. En dicho seminario se fueron uniendo los hilos de los proyectos políticos resueltos en los 200 años de historia, para explicar muchas razones por las que la Argentina todavía no es el país de la igualdad que soñaban algunos hombres de mayo.

El eje principal versó sobre historia política de nuestra nación, se llegó a conclusiones respecto de la problemática actual de la adicción a las drogas. Y, en el intento de explicar esta relación, el disertante enunció que hay un número, el 666, que además de ser el número que el Apocalipsis le atribuye a la Bestia, es un número que nos habla de lo que los sectores dominantes hicieron con los jóvenes en los últimos años de historia. Seis de cada diez desaparecidos, eran jóvenes de 15 a 30 años. Seis de cada diez desocupados son jóvenes de 15 a 30 años y seis de cada diez personas que ingresan por primera vez a las cárceles por algún delito –generalmente vinculado a las drogas– son jóvenes de 15 a 30 años.

Con estos datos se podría hacer un primer acercamiento e intento de fundamentar la tesis de que las políticas de dominación, aplicadas según las épocas, están dirigidas especialmente a los jóvenes que, en los ‘70, los desaparecían desde el terrorismo de Estado; en los ‘90, les hacían abandonar

¹ HOPENHAYN, M., “Políticas de drogas visiones y actores del debate”, III y IV Conferencia Nacional sobre Políticas de Drogas: La droga como gesto en juventudes desencajadas. Experiencias en el Cono Sur, Revista *Análisis*, N° 7, Medellín, Fundación Universitaria Luis Amigó (FUNLAM), 2008, pág. 95.

sus sueños dejándolos sin trabajo; y en la actualidad, en el 2000, los sumen en las adicciones.

La palabra “adicto” tiene muchos significados, pero uno de ellos tiene que ver con el prefijo ‘a’, que significa ‘sin’; esto es: “sin palabras”. En ese aspecto, datos de 1975 indican que los argentinos usábamos ocho mil palabras y en el año 2005, sólo nos quedaban apenas 800 para el uso cotidiano.

Ese “fenomenal saqueo” significa que los jóvenes no tienen palabras “para decir lo que quieren y lo que no les gusta”. Cuando alguien no puede decir lo que quiere y lo que no le gusta, termina haciendo lo que otros le imponen. Es decir, termina dominado.

Y, ante la pregunta de por qué fueron y continúan siendo los jóvenes los sujetos preferidos de la dominación, Del Frade señaló que esa respuesta es parte de la historia. Los jóvenes fueron los que eran capaces de dejar sus vidas por un sueño colectivo, son los que aman, los que se comprometen, los que podrían impedir que la avalancha de injusticias arrasara el país. Fue un joven de 23 años, que soñaba un país de igualdad, autor de la letra del Himno Nacional Argentino. Fueron jóvenes aquellos que militaron y lucharon, que creyendo en la construcción de una nación mejor tuvieron hijos, fueron secuestrados y desaparecidos cuando el golpe de Estado del ‘76 inició una etapa trágica en nuestro país.

¿Qué nos hará falta para volver a creer que éste es el país del que podemos estar orgullosos, en el que queremos crecer y ver crecer a nuestros hijos? La respuesta se buscó en la necesidad de una construcción colectiva, a instar la necesidad de retomar los ideales de los hombres y mujeres jóvenes, muy jóvenes, que a lo largo de nuestra historia soñaron con ser parte de la Patria Grande, sin servir a intereses de los dominantes.

La “drogadependencia” y las políticas públicas. Estrategias de control

Varias investigaciones realizadas, desde hace años en nuestro país, relacionadas con la infancia y la adolescencia, refieren sistemáticamente a una asociación que se reedita: desviación - peligrosidad - droga - violencia. Esta correlación de atributos sobre los adolescentes y jóvenes produce como consecuencia un abanico de *respuestas públicas* que se cristalizan en dos prácticas privilegiadas: la gestión del riesgo y la judicialización, entendida ésta como las respuestas dadas a las problemáticas sociales a través del sistema de administración de justicia.²

² GARCIA MENDEZ, E., *Derecho de la infancia-adolescencia en América Latina: de la situación irregular a la protección integral*, 1ª edición, Bogotá, Forum, 1997, pág. 240.

Estas son las típicas respuestas ante la ausencia de políticas públicas que tengan que ver con la integración positiva de gran parte de los adolescentes y jóvenes; tienen como característica la facultad de producir prácticas de fragmentación y fijación de los jóvenes a espacios de exclusión y control. La teleología de esas prácticas, puede corresponderse con las finalidades últimas de las políticas públicas, que son las de la búsqueda de orden social y armonía. A esta cara de las políticas públicas se la conoce como seguridad pública o seguridad ciudadana. Ahora bien, aunque creo que poco a poco en nuestro país los vientos de cambio se vislumbran esperanzadores en este sentido, debemos cuestionarnos qué sucede en una sociedad en la que aún predomina un régimen corporativo liberal, acompañado de un modelo de política social “residual” La política social asume la forma de “gerencia social” y la política de seguridad asume la forma de “nueva prevención” (con “nueva prevención” se pretende condensar las estrategias que desplazan el enfoque preventivo de la reacción penal posterior a la infracción, por formas de prevención no penales anteriores a la infracción, en una línea directiva presente en las acciones policiales y gubernamentales).

Respecto de los usuarios de drogas esto es particularmente visible, ya que los jóvenes reúnen características intrínsecas que los hacen pasibles de una *triple atribución de peligrosidad*. En principio, por ser jóvenes son innovadores y portadores de alteridad, en tal sentido, constituyen una amenaza a los valores socialmente legitimados; además, históricamente, los jóvenes han sido sujetos promotores de cambios sociales y, en este sentido, constituyen una amenaza política potencial; en tercer lugar, aquellos jóvenes vinculados a acciones relacionadas con las drogas le añaden a los otros atributos de “peligrosidad potencial”, la demonización que es propia de la sustancia “droga”. Aquí las etiquetas de “drogadicto”, “droga dependiente” o “toxicodependiente” sólo asocian significados negativos que son correlacionados positivamente con enfermedad o delincuencia. Y, aunque ambas variantes ameritan políticas de seguridad social y de control, esto es, políticas públicas de control y manejo de riesgos sociales, es un imperativo ético para aquellos que trabajan en el diseño y formulación de políticas públicas el desdoblar las nociones de riesgo y peligrosidad social.

Las políticas sobre drogas. Algunos enfoques finales

En el último siglo, el uso de las drogas se constituyó en una “cuestión social”, los distintos actores (entre ellos el Estado y sus tres poderes) tomaron posición con relación a la temática y lo transformaron en un *problema social*.

Las políticas estatales pueden comprenderse como “un conjunto de iniciativas y respuestas manifestadas o implícitas que permiten inferir la posi-

ción –predominante– del Estado frente a una cuestión que atañe a sectores significativos de la sociedad”.³

Las políticas estatales son “nudos” del proceso social, ya que producen normas de supuesto cumplimiento obligatorio y repercuten en forma amplia en la sociedad.

Las posturas, en las que al tratar las políticas se ubica el Estado, no son homogéneas, unívocas ni permanentes. Cada unidad y aparato estatal involucrado se predispone y puede tomar decisiones diferentes, las que además pueden estar influenciadas por otros actores. De modo que la formulación y la implementación de las políticas estatales pueden tener un carácter negociador o abiertamente conflictivo.

Por otro lado, hay que tener en consideración que las políticas estatales generan repercusiones dentro del propio Estado. Cuando una unidad toma posición, genera repercusiones “horizontales” (toma de posición de otras unidades) y “verticales” (atribución de competencia y asignación de recursos) a unidades dependientes, y pueden surgir nuevos aparatos burocráticos o la modificación de los preexistentes, superponiéndose con otras burocracias especializadas en torno a la cuestión. Es importante tener en cuenta que estas estructuras tienen capacidad para redefinir la toma de posición del Estado en torno a la cuestión.⁴

Siguiendo este norte, resulta muy frecuente que desde los diferentes poderes estatales se dicten decretos, reglamentaciones, leyes y resoluciones que puedan resultar difíciles de compatibilizar en las variadas clases de intervenciones de los operadores de cualquiera de los organismos que formen parte del Estado.

Con independencia de los puntos en común y las controversias que generen los cuatro enfoques: el ético-jurídico, el médico-sanitario, el psico-social y el socio-cultural (planteados por Helen Nowlis (1975) en base a consideraciones respecto de la interacción entre la sustancia, la persona y el contexto), estos modelos se traducen en políticas preventivo-asistenciales asentadas en el paradigma de la abstención.

Por el contrario, en las últimas décadas, ha ido ganando aceptación el paradigma de la reducción de daños. Este paradigma se posiciona de manera diferente frente a la persona, la sustancia y el contexto, postulando una política de prevención de los daños potenciales relacionados con el uso de drogas

³ O'DONNELL y OSLAK, *Estados y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación*, Buenos Aires, Centro de Estudios de estado y sociedad, 1976, pág. 23.

⁴ *Ibíd.*, pág.76.

más que de prevención del uso de drogas en sí mismo, que tiene como objetivo prioritario disminuir los efectos negativos producto del uso de drogas.⁵

Ya sean los paradigmas abstencionistas como los de reducción de daños, se reproducen y reflejan en las políticas estatales, manifestándose “cosmovisiones del mundo” que representan y articulan ideologías y conceptualizaciones de diferentes ramas disciplinares como lo son la biomedicina, las ciencias sociales, como así también las del derecho.

En un slogan de una de las tantas campañas publicitarias realizada en la Argentina sobre la Despenalización de la tenencia de drogas para consumo personal se podía leer: “*hay drogas que pueden hacer mal, hay políticas de drogas que hacen peor*”.

Todos somos conscientes de que las drogas legales e ilegales constituyen un importante problema en la actualidad, realidad que no es ajena a las reparticiones públicas que trabajan con dicha temática, entre ellas las oficinas encargadas de la atención de las demandas de las familias y/o los propios usuarios de drogas que acuden al Poder Judicial en busca de asesoramiento legal. En todos los países del mundo, las drogas ilegales, su uso, su abuso y sus consecuencias, de hace un tiempo a esta parte se están convirtiendo en objeto predominante de estudio, tratamiento y reglamentación.

El modelo de abstinencia vs. el modelo de reducción de daños

- El modelo de abstinencia

Suprimid el opio... No impediréis que haya almas destinadas al veneno que fuere, veneno de la morfina, veneno de la lectura, veneno del aislamiento, veneno de los coitos repetidos, veneno del alcohol, veneno del tabaco, veneno de la asocialidad. Hay almas incurables y perdidas para el resto de la sociedad. Quitadles un recurso de locura, e inventarán otros mil absolutamente desesperados.

Antonin Artaud

El discurso clásico en prevención que define a la política oficial argentina es el modelo abstencionista. A su par existe otro modelo incluido también en las formas de abordaje-asistencia de los drogadependientes: de reducción de daños.

El modelo de abstinencia no por absolutista es ineficaz, tanto como pueda resultar cualquier estricto sistema de control en la anulación de riesgos para el sujeto. Desde esta perspectiva es difícil plantear las vicisitudes del

⁵ O'HARE, 1994.

tratamiento de un sujeto adicto a las drogas, la frontera entre los objetivos del sistema de salud y los derechos de este respecto de su propia vida y su muerte.

Si comparásemos, por ejemplo, la aplicación de este modelo de abstinencia pero en relación con la sexualidad (política intentada para la prevención del HIV/SIDA por vía sexual) podremos ver que fue retrocediendo paulatinamente hasta la actualidad en que casi ni el discurso religioso, ni el discurso moral-conservador lo sostienen. Sin embargo, no ocurre lo mismo con el modelo de abstinencia como forma de prevención del HIV/SIDA respecto del uso de drogas. Si interrogáramos al discurso hegemónico circulante, encontraríamos que el consumo de drogas independientemente de su vía de administración se ha constituido en conducta de riesgo en sí misma, pero además, “potenciadora de tendencias autodestructivas”, “desencadenante de actos suicidas”, “determinante de conductas promiscuas”. Y, como ya se dijo, este discurso sostiene el imaginario de que la droga, cualquiera sea, es la responsable de las conductas de riesgo o arriesgadas de un sujeto, encubriéndose la dimensión de la responsabilidad.

- El modelo de reducción de daños

No esperéis de mí que traicione. Naturalmente el opio sigue siendo único y su euforia superior a la de la salud. Yo le debo mis horas perfectas... Es una lástima que en lugar de perfeccionar la desintoxicación, la medicina no trate de volver al opio inofensivo.

Jean Cocteau, Opio Diario de una desintoxicación (1981).

Este modelo se define a partir de la imposibilidad actual, transitoria o permanente, de detener el uso de drogas, del reconocimiento del derecho del sujeto a continuar con él y la necesidad de minimizar el daño que produce en él y/o en otros.

Esta concepción reconoce la existencia de consecuencias negativas del consumo de drogas, consecuencias que no son la drogadependencia en sí misma, sino las características que adquieren algunas formas de consumo, así los datos epidemiológicos confirman que, con respecto a la transmisión sanguínea del HIV, se evidencia un aumento de ésta, a expensas del uso compartido de los equipos de inyección entre los drogadependientes. Dichas problemáticas incluyen tanto las connotaciones sociales de la drogadependencia (marginalidad, criminalización) como las infecciones y enfermedades asociadas al consumo por vía intravenosa. El modelo de reducción de daños es, de esta manera, tanto una política social como una política de salud.

Se desprende aquí una axiología. Si para la concepción que sostiene el modelo de abstinencia, la droga es la causa de la drogadependencia y es ésta su consecuencia negativa, para ésta concepción la droga es el objeto de la práctica adictiva de un sujeto y depende de las condiciones en que el sujeto realice dicha práctica, la naturaleza de sus consecuencias.

El objetivo de este modelo es disminuir los efectos negativos del uso de las drogas, con una metodología que incluye modificaciones legales, sanitarias y sociales.

En la Conferencia brindada en Buenos Aires en 2001 por el Dr. Alex Wodak –Presidente de la Asociación Internacional de Reducción de Daños (IHRA)–, en el marco del Seminario Regional “*SIDA y Drogas. Reducción de Daños en el Cono Sur*” se analizó que los resultados de las políticas relacionadas con las drogas en la época que vivimos, en términos de muerte, enfermedades, delincuencia y corrupción son impresionantes y cada vez empeoran más. También se reconoció que la reducción de daños es un componente crítico para lograr una buena respuesta en el área de salud pública con relación a las drogas, legales e ilegales.

Entre algunas de las estrategias que plantea el modelo de reducción encontramos campañas de información preventiva; programas de modificación de patrones de consumo hacia pautas más seguras; programas de proximidad, contacto y complicidad con ambientes y escenas de consumo de riesgo para la concienciación *in situ*; programas de reducción de riesgos ambientales en discotecas y zonas de concentración juvenil; programas de promoción de cuidados grupales informales (ejemplo: conductor designado); programas de apoyo entre iguales, y programas con apoyo de monitores jóvenes que comparten puntos de referencia cultural.

Son así intervenciones que dan prioridad de una forma pragmática al objetivo inmediato de disminuir los efectos negativos personales y sociales ligados al uso de drogas. Abarcan el ámbito sanitario, educativo y social, y se producen fundamentalmente en los ámbitos comunitarios y en medios abiertos.

La estrategia de reducción de riesgos permite el acercamiento a los ambientes de ocio juvenil, con información adecuada a sus necesidades y con una intervención que incluye a las personas destinatarias como miembros activos en el análisis del problema y de sus posibles soluciones, dirigida a personas mayores de edad, que pueden y deben hacerse responsables de sus actos.

El Poder Judicial - normativa legal - importancia

Reseña histórica de la penalización en Argentina

La Ley Nº 17.567 sancionada en el año 1968 derogó la reforma al Código Penal de la Ley Nº 11.331 que penalizaba al tenedor de drogas ilícitas. La exposición de motivos de esta ley vinculaba la tenencia de dosis correspondientes al mero consumo individual con las acciones de la esfera de libertad consagrada en el art. 19 de la Constitución. Paradójicamente, aquella despenalización se concretaba durante la dictadura militar de Onganía.

En 1974 se sancionaba la Ley Nº 20.771, reforma parcial al Código Penal, y todo su sistema de tratamiento del problema del tráfico y adicción a las drogas consiste en una estructura de imposición de penas de notable severidad.

Con dicha ley se materializaba el traspaso del discurso de la seguridad nacional al lenguaje normativo, en un momento en que el estereotipo construido era droga = guerrilla. Préstese atención a que la ley tuvo su origen en un proyecto legislativo del Ministerio de Bienestar Social, cuya titularidad estaba a cargo de López Rega, fundador de la nefasta Alianza Anticomunista Argentina, conocida como Triple A, organización precursora del terrorismo de Estado.

El mensaje del Poder Ejecutivo elevado al remitirse el proyecto de ley al Congreso de la Nación, dejaba en claro cuál era la política de vincular “droga” con “subversión”. Así, por ejemplo cuando se refiere al objetivo planteado: “el tráfico ilegal de estupefacientes debe ser perseguido y reprimido hasta la aniquilación”.⁶

El control penal de las drogas era necesario para tutelar la “seguridad nacional” y la “defensa nacional”: “...asimismo se propicia la competencia para entender en los delitos que regula el presente Proyecto de Ley a la Justicia Federal, por ser las conductas a reprimir atentatorias a la seguridad nacional, pues afectan al ser humano, provocando de tal suerte la destrucción de los aspectos fundamentales de su personalidad”. Más adelante se reafirma “es en consecuencia un *imperativo de la defensa nacional* la preservación del individuo en todos los aspectos concernientes a sus interacción social”.

En el año 1986 la Corte Suprema de Justicia de la Nación declara inconstitucional el Art. 6 de la Ley Nº 20.771, argumentando:

⁶ Ley Nº 20.771.

...pues conculca el art. 19 de la Constitución Nacional, en la medida en que invade la esfera de la libertad personal excluida de la autoridad de los órganos estatales. Por tal motivo, se declara la inconstitucionalidad de esa disposición legal en cuanto incrimina la tenencia de estupefacientes para uso personal que se realice en condiciones tales que no traigan aparejado un peligro concreto o un daño a derechos o bienes de terceros⁷.

Se puede advertir que la legislación argentina en relación con las drogas, ha estado históricamente relacionada a su política exterior en general y a las relaciones con los Estados Unidos en particular. La Ley N° 20.771 estuvo influenciada por la primera “guerra a las drogas” impulsada por Richard Nixon en la década del 70 y tiene como directo e innegable antecedente a los convenios firmados por el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación con el gobierno de EE.UU. tan solo meses antes de su sanción.

En 1982, el presidente Ronald Reagan relanza la Guerra a las Drogas y es en 1988, cuando su administración promueve y logra, en el seno de la Convención de las Naciones Unidas contra el Tráfico Ilícito de Estupefacientes y Sustancias Psicotrópicas que se realizó en Viena, que las naciones signatarias se comprometan a establecer como delito la posesión, compra o cultivo de drogas controladas para fines de consumo personal, no medicinal, a menos que esto vaya en contra de los principios constitucionales y de los conceptos básicos de sus sistemas legales. Esto parece haber tenido un reflejo inmediato en la decisión política de nuestro país de avanzar en la penalización. Es así como al año siguiente, 1989, el Congreso de la Nación sanciona la Ley de Estupefacientes N° 23.737, originada en un proyecto legislativo del Diputado Nacional Lorenzo Cortese, perteneciente al Bloque de la Unión Cívica Radical. La ley en cuestión penaliza la tenencia de estupefacientes, como reza el párrafo segundo de su Art. 14, “cuando por su escasa cantidad y demás circunstancias, sugiere inequívocamente que la tenencia es para uso personal”.

Dicha ley vio la luz al comienzo de un período de la Argentina signado por una política internacional que llevaría a su máxima expresión el alineamiento incondicional con los Estados Unidos de América, tristemente conocido por la popularizada frase “las relaciones carnales”.

Desde allí al amparo de las gestiones políticas de turno y de esta legislación, el narcotráfico creció en forma exponencial en nuestro país y más de 200.000 personas han sido encausadas por figuras penalizadas por la Ley 23.737, el 90% de ellas por tenencia para uso personal, lo que produjo una

⁷ Fallo Bazterrica, Corte Suprema de Justicia de la Nación, 1986.

criminalización ficticia de esta población en aras de proteger el fabuloso negocio de las drogas ilícitas.

El 25 de agosto de 2009, la Corte Suprema de Justicia Argentina resuelve, unánimemente, declarar la inconstitucionalidad del segundo párrafo del artículo 14 de la Ley de Estupefacientes (N° 23.737), que reprime la tenencia de estupefacientes para consumo personal con pena de prisión de 1 mes a 2 años (sustituibles por medidas educativas o de tratamiento). La inconstitucionalidad es aplicable a casos de tenencia de estupefacientes para consumo personal que no afecten a terceras personas.

La Corte señaló:

el artículo 14, segundo párrafo, de la ley 23.737 debe ser invalidado, pues conculca el artículo 19 de la Constitución Nacional, en la medida en que invade la esfera de la libertad personal excluida de la autoridad de los órganos estatales. Por tal motivo se declara la inconstitucionalidad de esa disposición legal en cuanto incrimina la tenencia de estupefacientes para uso personal que se realice en condiciones tales que no traigan aparejado un peligro concreto o un daño a derechos o bienes de terceros⁸.

Y si bien aparece como necesario elogiar este intento de los jueces de la Corte Suprema Argentina de hacer retroceder la ley penal en relación a los consumidores de drogas, habremos de estar atentos a la aplicación de este criterio por los jueces inferiores, ya que la limitación de “afectación a terceros” podrá ser utilizada, sobre todo por las fuerzas de seguridad y ciertos jueces reticentes a cualquier intento de retroceso penal, para continuar incriminando consumidores.

Apostemos a que futuras reformas legislativas brinden mayor precisión en este tema, ya que ante un fenómeno sociosanitario como es el consumo de drogas, corresponde desarrollar otro tipo de respuestas, y no la penal que, como dijo la Corte, es “ineficaz e inhumana”.

La internación de menores de edad por orden judicial y la Ley Nacional sobre la Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes (Ley N° 26.061)

La Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, sancionada por el Poder Legislativo Nacional en el año 2005, de aplicación para todo un sistema de protección de derechos y garantías

⁸ Fallo Arriola, Corte Suprema de Justicia de la Nación, 2009.

de personas menores a los 18 años de edad (Ley P.L.N. N° 26.061) vino a poner fin a los designios arbitrarios de los jueces de menores, a historias de secretos y reservas que, en nombre del bienestar de los jóvenes, los privó a éstos de su derecho de defensa, ejerciendo una tutela paternalista (C. Villalta, 2004). Los preceptos de la Ley N° 26.061 ubican la actuación o intervención en órganos o autoridades locales de aplicación, más precisamente en una Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, con personal especializado en materia de derechos de infancia y adolescencia, con delegaciones en todo el país, y que es dependiente del Poder Administrativo o Ejecutivo, quienes están autorizados a tomar medidas respecto del tema o caso traído a su conocimiento con la obligación de notificar la medida adoptada a las autoridades judiciales competentes en materia de familia, quienes resolverán la legalidad de la medida y derivarán el caso nuevamente a la autoridad local competente de aplicación para que ésta implemente las medidas pertinentes. La Ley 26.061 al tratar en su Título II sobre los Principios, Derechos y Garantías, prescribe en su articulado, que los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a la vida, a su disfrute, la protección y a la obtención de una buena calidad de vida; tienen derecho a la dignidad y a la integridad personal; tienen derecho a su integridad física, sexual, psíquica y moral, estableciendo que los organismos del Estado deben garantizar programas gratuitos de asistencia y atención integral que promuevan su recuperación. Todas las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la salud.

Los organismos del Estado deben garantizar: a) el acceso a servicios de salud, respetando pautas familiares y culturales reconocidas por la familia y la comunidad a la que pertenecen siempre que no constituyan peligro para su vida e integridad; b) programas de asistencia integral, rehabilitación e integración; c) programas de atención, orientación y asistencia dirigidos a su familia; toda institución de salud deberá atender prioritariamente a las niñas, niños y adolescentes y mujeres embarazadas. Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la atención integral de su salud, a recibir la asistencia médica necesaria y a acceder en igualdad de oportunidades a los servicios y acciones de prevención, promoción, información, protección, diagnóstico precoz, tratamiento oportuno y recuperación de la salud. Tienen derecho a la libertad; este derecho comprende: tener sus propias ideas, creencias o culto religioso según el desarrollo de sus facultades, y con las limitaciones y garantías consagradas por el ordenamiento jurídico y ejercerlo bajo la orientación de sus padres, tutores, representantes legales o encargado; expresar su opinión en los ámbitos de su vida cotidiana, especialmente en la familia, la comunidad y la escuela; expresar su opinión en todos los procesos judiciales y administrativos que puedan afectar sus derechos. Las personas sujetos de esta ley tienen derecho a su libertad personal, sin más límites que los esta-

blecidos en el ordenamiento jurídico vigente. No pueden ser privados de ella ilegalmente o arbitrariamente. La privación de la libertad personal, entendida como ubicación de la niña, niño o adolescente en un lugar de donde no pueda salir por su propia voluntad, debe realizarse de conformidad con la normativa vigente.

La intervención judicial, realidad de su aplicación en la Provincia de Córdoba

Ahora bien, es importante resaltar que en el ámbito judicial, la normativa ocupa un lugar de fundamental importancia. En ese espacio, los diferentes actores ajustan el sentido de sus acciones en relación con un “deber ser” que aparece cristalizado en la normativa. De esta forma, “todo lo que acontece” parecería poder explicarse en relación con ella.

De esa manera, la trascendencia adjudicada a la norma por los sujetos que cotidianamente construyen la justicia puede incluir un excesivo énfasis en la esfera normativa, con serias consecuencias como lo es la de opacar la dimensión de las prácticas. Pero por otra parte, concebir la idea de que con permutaciones legislativas van a cambiar las modalidades de impartir justicia a la población menor de edad, en lo que nos compete, usuarios de drogas, que por lo general es relacionada con la marginalidad, con exclusión social y con delincuencia juvenil y, dar por sentado que se van a modificar las formas de clasificar y caracterizar a la “clientela” del sistema penal juvenil, y en general a la “clientela” que acude en busca de una respuesta o asesoramiento legal, en este caso de análisis con relación al uso de sustancias ilegales o legales de manera abusiva, que puede o no ligazón con delitos, y con el cambio normativo van a suprimirse las características arbitrarias y discrecionales de la justicia de menores y o civil o familia constituye un fuerte supuesto ideológico que, al menos en la Justicia de la Provincia de Córdoba, está lejos de alcanzarse. Hay que reconocer que no fue, no es ni será fácil empapar al ámbito de la justicia, especialmente al de menores y familia, aunque parezca difícil de creer y aceptar, toda esta nueva corriente de ideas garantistas respecto de los derechos de niños niñas y adolescentes considerados como sujetos de derechos y no como objeto de éstos, y que están más que claramente esbozadas en el espíritu y la letra de la Ley 26.061, y al pleno y libre ejercicio de los derechos individuales de los adultos que no entorpezcan el orden público y el derecho de terceros.

El cruzamiento entre culturas, los jueces y su “santa cruzada”. Consecuencias que se vislumbran

No se puede desconocer que el Poder Judicial –al igual que todas las instituciones– está conformado por personas que poseen representaciones e ideologías atravesadas por creencias o estereotipos provenientes de lo vivido social, familiar y culturalmente por cada uno de ellos y son quienes tienen en sus manos el ejercicio de la magistratura.

Esto es digno de destacar porque las miradas, las acciones, las intervenciones y resoluciones a las que arriben dichos agentes frente a casos que ameriten tomar medidas, en lo que nos ocupa, jóvenes con problemas de adicción a las drogas, resultarán altamente condicionadas o limitadas por el propio sistema de creencias, vivencias, representaciones e ideologías con el que cada uno de las personas que interviene –tanto los agentes del Poder Judicial como los destinatarios de su servicio de justicia– mira, piensa y percibe la realidad. Este encuentro, interacción o combinación de extractos diversos de la sociedad, de dos grupos culturales diferentes, lleva a la siempre difícil y atrapante averiguación sobre la posibilidad general de comprender a quien es distinto. Y aunque si bien es cierto que la mejor consecuencia del cruzamiento entre culturas suele consistir en la mirada crítica que uno vuelve hacia sí mismo, creo que la toma de conciencia de la diferencia y la comprensión de ella, es una asignatura pendiente que tiene el Poder Judicial.

En este orden de ideas, haciendo un análisis de la posición en la que se encuentran los jueces de menores y familia en esta “relación asimétrica” entre juzgador-justiciable, se hace posible identificar redes de relaciones que estructuran y reproducen prácticas y sentidos asignados a la tarea de administrar justicia y será una de las pautas que delinearán ejes para comenzar a responder al interrogante de cuáles son las consecuencias que conlleva la actuación de la Justicia en la vida de los jóvenes que consumen sustancias. Por un lado, existe una suerte de característica diferencial que los jueces atribuyen a su tarea y que los sitúa como “portadores de una moral superior”⁹; y por otro, una práctica rutinaria en esta justicia en virtud de su marcada impronta tutelar: los juicios a la familia. Dentro de la característica diferencial que se autoinstituye esta magistratura, encontramos que el discurso de sus agentes se nutre de contenidos emotivos y morales, en el que los valores delimitados se relacionan con sentimientos altruistas y humanitarios. Los jueces recuerdan constantemente la importancia de trabajar con los niños y

⁹ VILLALTA, C., “Prácticas y relaciones en la justicia de menores: los jueces y su ‘santa cruzada’”, en BIRGIN A., ANTELO E., LAGUZZI G. y D. STICOTTI D. (comps.) *Contra lo inexorable*, op. cit., pág. 57.

jóvenes, con el “futuro de la sociedad”. Por lo general, resaltan que su trabajo no consiste sólo en aplicar la letra fría de la ley, sino que se trata de *persuadir, reinsertar, rehabilitar* a los niños y adolescentes.

También en la tarea de los magistrados de menores y familia se vislumbran rasgos pedagógicos con la impronta característica de combinar dulzura y autoridad. Es posible visualizar ésta en la manera en que instan a los jóvenes a “portarse bien”: no cometer nuevos delitos, no drogarse, estudiar y trabajar. En su discurso se cristaliza cómo intentan basar su autoridad en prerrogativas morales y en la creencia de que la tarea a realizar por esta justicia es primordialmente procurar la “salvación de los niños y jóvenes”. Así constituyen un perfil que para legitimarse apela a la prioridad asignada a la “protección” o al “interés superior del niño, niña o adolescente” (tan en boga). No siempre que analicemos la temática de jóvenes usuarios de sustancias tóxicas necesariamente debemos relacionarlo con delincuencia juvenil y/o la consecuente internación judicial, pero ello no es óbice para desconocer que existe en todos los juzgados de la justicia de menores, familia y civil del país, alto número que demuestran como una realidad esta relación. Esta circunstancia también lleva al magistrado de menores y familia, en ese terreno bastante difuso y orientador, hacia un procedimiento propio y dirigido a un régimen penal de la minoridad con aspectos “tutelares”. Pero si bien la calidad de delitos que ingresan al fuero de menores –reitero que pueden o no tener relación con el uso de drogas– tienen poco peso desde la perspectiva de la teoría o dogmática penal, es aquí en este campo donde los mayores conflictos se plantean ya que los jueces se debaten en una disyuntiva: ellos son magistrados en el ámbito de la justicia penal juvenil, pero de un sistema específico para los menores de edad y jóvenes, sistema que se erigió históricamente en torno a un ideal rehabilitativo y protector. Con relación a la práctica rutinaria que significamos como de “juicio a las familias” la justicia de menores, familia y civil, como se dijo asentada en principios de reeducación y tutela, se podría caracterizar como un sistema cimentado en esa forma de saber-poder que define Foucault como “el examen”, sosteniendo que este tipo de saber se apoya el panoptismo. En el panoptismo –como utopía de sociedad desarrollada en el siglo XIX– hay vigilancia. “Vigilancia permanente sobre los individuos por alguien que ejerce sobre ellos un poder (...) y que, porque ejerce ese poder, tiene la posibilidad no sólo de vigilar sino también de constituir un saber sobre aquellos a quienes vigila”¹⁰.

Según el filósofo, la idea de penalidad que acompaña a esta forma de saber-poder no tiene por función responder a una infracción sino corregir el comportamiento de los individuos, sus actitudes, sus disposiciones,

¹⁰ FOUCAULT, M., *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, 1a edición, Francia, Siglo XXI, 1975, pág. 100.

el peligro que significa su conducta virtual. Los criterios por los cuales se determina que un niño o joven está en *situación de riesgo* y que por ello amerite la intervención de la justicia, varía; puede suceder que el niño o joven se encuentre en una situación de *peligro material y/o moral* porque ha sido víctima de un delito, y en su hogar no le brinden los *cuidados necesarios*, los chicos que son imputados por haber infringido la ley, también pueden estar en una situación que merezca una medida tutelar, ya que eso demuestra que tienen problemas de conducta, como asimismo los chicos que son usuarios de drogas, y pudiendo o no hallarse relación con la comisión de delitos de alguna forma ponen en peligro su seguridad, salud personal o la de terceras personas, o según el criterio del juez, la familia del niño o joven no está en condiciones de vigilarlo y contenerlo. Sin embargo, los criterios no se encuentran regulados sino que varían de acuerdo con cada chico y con cada juez, aunque se puede discernir que lo que subyace es un criterio que apunta siempre a juzgar la situación familiar del chico. Por lo tanto el juez no sólo se ocupa del chico que tiene conflicto con la ley, que es usuario de drogas u otra situación, sino también de su familia. Ejercer la función tutelar implica juzgar a la familia, sin olvidar que lo hace como el portador de una moral superior, que marca una diferencia indubitable e incuestionable, que remarca una arbitrariedad totalmente dubitable y cuestionable, dada por el lugar/estatus de poder/autoridad que detentan en dicha función. No obstante lo predicho, los jueces recurrirán para fundar la toma de sus determinaciones de “abandono” “peligro o riesgo material o moral” “necesidad de internaciones”, etc., a otras disciplinas de *lo social*; entonces la arbitrariedad que a menudo se les critica no es tal, según ellos, en la medida en que otros actores, contribuyan a la determinación, desde un saber científico y especializado, como lo serían los psiquiatras, psicólogos o trabajadores sociales; de esta forma los jueces se apoyarán en pericias, informes, visitas y encuestas socioambientales. Para “juzgar” a la familia echarán mano al arsenal de nociones de lo que *es* y *deber ser* una familia y pareciera ser que lo que prevalecerá en estos juicios acerca de la familia es la determinación del grado de poder disciplinario de la misma, evaluándose si este poder ha sido o no afectado.

Sobre el cimiento de estas modalidades, que incluyen establecer estados de abandono, de peligros materiales y morales, juicios acerca de la familia y las diferentes clasificaciones de las que son objeto los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, se puede sostener que en la “justicia de menores” convive la impronta positivista que le dio origen. Por otra parte, es frecuente que los jóvenes usuarios de drogas como así también sus familias, conceptualicen a quienes –con el fundamento de que están en peligro o daño al que se encuentran expuestos– pretenden cuidarlos–curarlos de incoherentes e hipócritas, puesto que en muchas ocasiones cuando se les comunica la decisión del

juez de alguna medida tomada, expresan oraciones tales como: “que el juez es un careta”, “qué... seguro que ese no se droga”, “que quién se cree que es”, “que seguro se *re chupa* y vaya a saber que más se mete adentro”, entre otras expresiones que no hacen otra cosa más que demostrar otra mirada frente a una misma realidad. Lo que nos lleva pensar que frente a la existencia de una autoridad siempre se presenta el problema de saber por qué existe, por qué se la reconoce y se la respeta, y sin intentar responder a dicho cuestionamiento, lo que sí no podemos dejar de señalar es que en nuestros tiempos, cuando el poder es cuestionado, cuando se produce una ruptura entre poder y autoridad, y el poder aparece desprovisto de autoridad, estamos frente a un poder que, aún cuando sea legal, es ilegítimo.

El *rol protector* tuitivo, con objetivos –a niveles obsesivos– de prevención, que aún hoy, al menos en la Provincia de Córdoba, sigue ejerciendo el Poder Judicial sobre familias que según su criterio no cumplen con sus funciones tutelares, engendra el peligro de que tales intervenciones sean desplegadas en desmedro de aquellos grupos familiares pobres o desfavorecidos económicamente, quienes pasan a ser víctimas del autoritarismo estatal. Esta victimización se traduce en la construcción de una categoría de familias, niños y jóvenes designados/estigmatizados como un grupo “culpable” del tratamiento, seguimiento, control de las *intervenciones* –muchas veces irracionales– *correctivas/curativas* y/o *cura/custodia* ejercidas por el Poder Judicial. Con la orden –intervención judicial– de someter al usuario de drogas a tratamientos culpabilizantes y de carácter conductista, generalmente durante largos períodos, sean ambulatorios como de internación, se refuerza el imaginario social dominante (que no es ajeno al Poder Judicial) que justifica una lógica de exclusión expresa en la incapacitación activa y selectiva, o en la lisa represión y eliminación de los sujetos “problemáticos”.

De esta manera continúa re-estigmatizando y re-marginalizando a los jóvenes usuarios de drogas, alejándolos del Sistema Judicial como así también del Sistema de Salud, convirtiendo a dichos jóvenes y a sus familias, en una población cautiva o “inofensiva”; en “víctimas” de “super-personas” que están investidas de una autoridad y jerarquía, reforzándose de esta manera relaciones asimétricas en las que la autoridad es fundamentada en la creencia de que el superior siempre sabe lo que es bueno para el inferior¹¹. Y en este sentido, tratándose de intervenciones frente al uso de drogas, se impone como ético analizar que, en realidad, el problema de esa infancia, adolescencia y juventud, no es que ella sea peligrosa, sino que está en peligro, que fue y sigue siendo la escogida selectivamente como blanco de la policía y de otras y repetidas instancias de judicialización.

¹¹ DA MATTA, R., *Carnavais, Malandros a Herois*, Río de Janeiro, Zahar, 1980.

Bibliografía

- GARCIA, E., “El ‘problema droga’, construcción social y estrategias de control”, Revista *La Fuente de Psicología y Ciencias Humanas*, Nº 26, Año VI, Córdoba, 2003.
- GUEMUREMAN, S. y DAROQUI, A., *La niñez ajusticiada*, 1º edición, Buenos Aires, Editores del Puerto, 2001.
- HOPENHAYN, M., *Políticas de drogas visiones y actores del debate – III y IV Conferencia Nacional sobre Políticas de Drogas: La droga como gesto en juventudes desencajadas. Experiencias en el Cono Sur*, Revista *Análisis*, Nº 7, Medellín, Colombia, Fundación Universitaria Luis Amigó (FUNLAM), 2008.
- INCHAURRAGA, S., “Políticas de salud en drogadependencias en tiempos de SIDA”, Revista *La Fuente de Psicología y Ciencias Humanas*, Nº 26, Año VI, Córdoba, 2003.
- KANTOR, D., *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*, 1º edición, Buenos Aires, Argentina, Del Estante Editorial, 2008.
- TODOROV, T., *Cruce de culturas y mestizaje cultural*, 1º edición, Madrid, Júcar Universidad, 1988.
- TOUZE, G., PAWLOWICZ, M. P., ROSSI, D., GOLTZMAN, P., CYMERMAN, P., “Consumo de drogas en Argentina” en BAEZA, J. CORREA, *Drogas en América Latina estado del arte en estudios de toxicomanía en Argentina, Brasil, Colombia, Chile y Ecuador*, Ediciones Universidad Católica Silvia Henríquez (UCSH), Santiago de Chile, 2008.
- VILLALTA, C., “Prácticas y relaciones en la justicia de menores: los jueces y su ‘santa cruzada’, en A. BIRGIN, E. ANTELO, G. LAGUZZI y D. STICOTTI (comps.), *Contra lo inexorable*, 1º edición, Buenos Aires, Libros del Zorzal-CePA, 2004.
- ZERBINO, M., *La Autoridad y el saber frente al minority report pedagógico*, apuntes de Clases DESU-Diplomado de estudios superiores Jóvenes en situación de dificultad: enfoques interculturales y prácticas profesionales, CEM y París VIII, Villa María, 2009.

ENCONTRANOS EN



www.eduvim.com.ar



[eduvim prensa](#)



eduvim.blogspot.com



[@eduvim](#)

BUSCANOS EN

Librería Universitaria Medioteca

Av. Sabattini 40 - Villa María (Cba.) CP 5900

 +54 (353) 4539118

Librería Universitaria Campus

Arturo Jauretche 1555 - Villa María (Cba.) CP 5900

librecampus@gmail.com

Librería Universitaria Córdoba

Félix Frías 60 - Córdoba Capital - CP 5004

libreriauniversitaria.cba@gmail.com

 +54 (351) 4265713

Distribuidora Tramas

Piedras 575 - Planta Baja (CABA)

Contacto: Silvia Barrios - silfeba@gmail.com

 +54 9 (11) 53277306 / +54 (11) 43454774

Librería Virtual

www.ulibros.com



A través de la palabra estos artículos intentan generar nuevas preguntas, nuevas interpretaciones, nuevas miradas sobre cuestiones que nos conmueven y nos perturban; compartimos el esfuerzo de equiparnos de palabras y pensamiento –que sabemos serán siempre provisorios– para poder nombrar lo que se nos vuelve desconocido, para, al decir de María Zambrano, reconquistar la derrota, y volver a mirarla, y volver a pensarla, para poder de alguna manera comprenderla, y arroparnos en un abrigo de esperanza.

