

Colección

Las juventudes argentinas hoy:
tendencias, perspectivas, debates

Las adolescencias en la Argentina / Volumen III



Un desafío necesario

Pablo Vommaro, Ezequiel Perez (compiladores)

Ezequiel Perez, Pablo Vommaro, Fernando Zingman, Marina Medan, Julia Epstein, Candela Barriach, Macarena Molaro, Camila Trebucq, Natalia Boucht, Vanesa Haberkorn, Sol Conte, Enrique Navarrete, Ana Laura Torregrosa, Oriana Cavallin, Federico Rudi, Rafael Perez Muñoz, Guadalupe Bargiela, Mariangeles Aguado, Florencia Casabella, Federico Medina, Julieta Nebra, Laura Taffetani, Monica Sonia Chacoma y Álvaro Guaymás

**PABLO VOMMARO
EZEQUIEL PEREZ**

(COMPILADORES)

Las adolescencias en la Argentina

Un desafío necesario

Volumen III

**EZEQUIEL PEREZ, PABLO VOMMARO,
FERNANDO ZINGMAN, MARINA MEDAN,
JULIA EPSTEIN, CANDELA BARRIACH,
MACARENA MOLARO, CAMILA TREBUCQ,
NATALIA BOUCHT, VANESA HABERKORN,
SOL CONTE, ENRIQUE NAVARRETE,
ANA LAURA TORREGROSA, ORIANA CAVALLIN,
FEDERICO RUDI, RAFAEL PEREZ MUÑOZ,
GUADALUPE BARGIELA, MARIANGELES AGUADO,
FLORENCIA CASABELLA, FEDERICO MEDINA,
JULIETA NEBRA, LAURA TAFFETANI,
MONICA SONIA CHACOMA, ÁLVARO GUAYMÁS**



Grupo Editor Universitario

Las adolescencias en la Argentina : un desafío necesario / Ezequiel Perez ... [et al.] ; compilación de Pablo Vommaro ; Ezequiel Perez.
- 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Grupo Editor Universitario, 2023.
164 p. ; 21 x 15 cm.

ISBN 978-987-8308-93-7

1. Ensayo Sociológico. 2. Jóvenes. I. Perez, Ezequiel, comp. II. Vommaro, Pablo, comp.
CDD 305.2350982

1ª edición: Abril 2023

Diseño, composición, armado: GEU

Diseño de tapa: GEU

Ilustración de tapa: Juan Manuel Cortés y Marina Laura Burstein

© 2023 by Grupo Editor Universitario
San Blas 5421 (C1407FUQ) C.A.B.A.

ISBN: 978-987-8308-93-7

Queda hecho el depósito de ley 11.723

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el consentimiento previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

Impreso en Argentina

Índice

Presentación	7
Por Ezequiel Perez y Pablo Vommaro	
Prólogo	11
Por Fernando Zingman	
Capítulo I	
Lugares y puentes. Reflexiones sobre las potencialidades y los desafíos de las políticas territoriales para adolescentes	19
Por Marina Medan	
Capítulo II	
Conversación con Julia Epstein	43
Capítulo III	
“De pibe a educador”: reflexiones sobre la participación adolescente en organizaciones sociales	49
Por Candela Barriach, Macarena Molaro y Camila Trebucq	
Capítulo IV	
Parlamento Juvenil del Mercosur: el desafío de promover la participación juvenil en las escuelas secundarias	63
Por Natalia Boucht, Vanesa Haberkorn, Sol Conte, Enrique Navarrete, Ana Laura Torregrosa, Oriana Cavallin, Federico Rudi, Rafael Perez Muñoz	
Capítulo V	
La discapacidad como identidad política. Apuntes para la interseccionalidad	77
Por Guadalupe Bargiela	

Capítulo VI

Maternidad adolescente e institucionalización: cuidar sin ser cuidadas	89
Por Mariángeles Aguado y Florencia Casabella	

Capítulo VII

Los pibes y la policía. Una aproximación comparativa a configuraciones locales de la experiencia penal juvenil en Argentina	105
Por Federico Medina y Julieta Nebra	

Capítulo VIII

El infanticidio en Paraguay	125
Por Laura Taffetani	

Capítulo IX

La Constitución de las adolescencias indígenas en el marco de las experiencias traumáticas del recuerdo	137
Por Álvaro Guaymas y Monica ¹ Chacoma	

Sobre los/as autores/as	157
--------------------------------------	-----

1 El nombre Monica sin tilde fue anotado así en la partida de nacimiento y registro de las personas, de allí su escritura.

Presentación

Ezequiel Perez² y Pablo Vommaro

En este tercer volumen reafirmamos nuestro propósito expresado en los dos anteriores: las adolescencias deben ganar protagonismo en la agenda pública. Vale aclarar que cuando hablamos de lo público, nos referimos al impulso estatal pero también a las acciones comunitarias y territoriales, a las reflexiones académicas, al rol de los medios de comunicación, entre otros ámbitos.

Esta compilación es la primera sin que la pandemia que impactó en todas las esferas y ámbitos sociales sea su eje transversal. Definitivamente estamos en la pos-pandemia, viviendo un presente complejo con las devastadoras consecuencias del coronavirus en cuanto a indicadores socio-económicos. Y definitivamente también, pese a las esperanzas de algunos/as optimistas, la pandemia no nos volvió mejores, y como siempre pasa, los más afectados por los cambios que sobrevinieron son los adolescentes y jóvenes.

Por esto es que seguimos convencidos de la necesidad de generar estos encuentros de producción compartida donde confluyamos en un mismo espacio con distintas plumas y realidades para que resuene con más fuerza el presente de las adolescencias.

En este tercer volumen, tenemos el honor de contar con el prólogo de Fernando Zingman, referente en adolescencias de UNICEF Argentina. En sus palabras aparece con fuerza el rol de los adolescentes en la Argentina actual y su lugar preponderante para construir lo que se viene.

El primer capítulo, elaborado por Marina Medan, analiza las políticas territoriales estatales destinadas a adolescentes atendiendo a su productividad y a la relación que mantienen con el acceso a derechos

2 En este caso, el apellido Perez se escribe sin tilde.

humanos. El análisis sobre lo que hacen los programas, sobre los usos que los y las adolescentes les dan, y sobre lo que valoran de aquellos es puesto en relación con los procesos de construcción de identidad y las formas de transición a la vida adulta, cuestiones que vertebran las discusiones sobre las adolescencias como etapa vital y socialmente construida.

El segundo capítulo es una conversación con Julia Epstein en donde analiza las formas de participación de las adolescencias y las juventudes en la actualidad, y el desafío estatal de atender sus demandas y problemáticas. A su vez se refiere a la necesidad de construir un nuevo pacto generacional en términos de violencia política para establecer cómo vamos a dar las discusiones para pensar la Argentina que se viene.

El tercer capítulo es autoría de Candela Barriach, Macarena Molaro y Camila Trebucq, y allí analizan las dinámicas de incorporación de adolescentes y jóvenes al equipo de educadores de un espacio de jóvenes ubicada en la periferia de la ciudad La Plata. El texto detalla las particularidades de los procesos de transición de “pibe a educadores” en tanto formas de participación comunitaria adolescente.

En el cuarto capítulo, Natalia Boucht, Vanesa Haberkorn, Sol Conte, Enrique Navarrete, Ana Laura Torregrosa, Oriana Cavallin, Federico Rudi, Rafael Pérez Muñoz, presentan los aspectos más relevantes del Parlamento Juvenil del Mercosur (PJM), una política educativa de promoción de la participación juvenil en las escuelas secundarias de Argentina y la región. A su vez destacan que un eje central del parlamento juvenil es la promoción del derecho a la participación como parte fundamental de una educación de calidad. En ese sentido, se plantea el desafío de llevar adelante una política donde las destinatarias y destinatarios tengan una participación real en las instancias de desarrollo del programa y también en el modo en que este se constituye y se diseña cada año.

El quinto capítulo fue escrito por Guadalupe Bargiela y refiere a la discapacidad como identidad política. En un primer momento historiza y describe los distintos paradigmas acerca de la discapacidad, y lo enlaza con la importancia de la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. En un segundo momento relata su propia historia y reflexiona acerca de los obstáculos y desafíos que va afrontando en su vida cotidiana.

El capítulo seis fue realizado por Florencia Casabella y Mariángeles Aguado y pone el foco en el impacto de la institucionalización de madres

adolescentes y la condición de maternar y cuidar de otro en un contexto institucional ante la carencia de adultos responsables o referentes. Al cierre del capítulo afirman *la necesidad de delinear y activar políticas públicas que se piensen desde la interdisciplina y articulen en conjunto*.

El séptimo capítulo elaborado por Federico Medina y Julieta Nebra procura realizar una aproximación a la pregunta por la relación entre las prácticas policiales y el modo en el que se configura la conflictividad penal juvenil en los escenarios judiciales. A partir de esto, elaboran un análisis comparativo que refleja los distintos matices que adquiere la relación entre las prácticas policiales en barrios populares que tienen como destinatarios a jóvenes y las actuaciones judiciales elaboradas con base en estas intervenciones policiales.

El capítulo ocho lo produjo Laura Taffetani a partir de una investigación sobre el asesinato de dos niñas argentinas de 11 años en Paraguay. En la crónica de los hechos, Laura presenta detalladamente todas las complejidades del caso y fallas del sistema judicial. Por esto último las familias de las víctimas han recurrido a organismos internacionales que se incorporaron al proceso jurídico como aquellos vinculados a la defensa de DDHH y el Comité por los Derechos del Niño. Tal como refiere la autora, *el dilema jurídico que enfrentamos en este tiempo que nos toca vivir quizás haya dejado de ser la sanción y vigencia formal de leyes que protegen los derechos de niños, niñas y adolescentes sino la verdadera viabilidad de los derechos consagrados en ellas con sistemas económicos y sociales injustos que impiden generar las condiciones para su plena realización*.

El libro cierra con el capítulo de Álvaro Guaymas y Monica Chacoma en donde a partir de las voces de tres adolescentes indígenas de San Juan reflexionan sobre *las vivencias de ser, estar y hacer del adolescente indígena donde la individualidad y la espontaneidad de la época oculta la construcción histórica y situacional de los sujetos*. Es a partir de esos encuentros que buscan esbozar comprensiones sobre experiencias constitutivas del ser indígena.

Prólogo

Fernando Zingman³

Abordar las temáticas alrededor de las adolescencias, es una verdadera aventura, ya que implica visitar y visitar preconceptos y confrontarlos con las experiencias vividas, la mirada científica y, sobre todo, hacerlo equipados con una lente particular para mirar el paisaje, la lente de la perspectiva de derechos. Esta nueva entrega de *Las Adolescencias en la Argentina* que compilan Pablo y Ezequiel, es una invitación a ello.

Invito a considerar algunas dimensiones que atraviesan los documentos mientras, lector-lectora-lectore los vas leyendo. Una de estas dimensiones a la que estar pendiente, es el replanteo del rol del mundo adulto, sobre todo alertas a las preconfiguraciones sobre las adolescencias que adquirimos culturalmente y requieren ser re-pensadas y de-construidas.

Entiendo que todos los abordajes tienen que tener en cuenta cuál es el rol del mundo adulto alrededor de los, las y les adolescentes. Casi todo, sino todo dispositivo, propuesta de actividad o marco en el cual acoger propuestas, es un espacio que en algún lugar tiene en su definición el financiamiento y las reglas de funcionamiento fueron definidas en mayor o menor medida, (casi siempre mayor) por el sector de adultos.

Considerar que les adultes son una presencia significativa, necesaria y definitivamente no neutra, es necesario sobre todo, para deconstruir el adultocentrismo. Entiendo, que las adolescencias y les adolescentes en tanto individuos, configuran su manera de vivir este período, tanto individualmente como colectivamente, en un intercambio fluido y complejo con las miradas y prejuicios del mundo de adultos. En esta ida y vuelta se metabolizan los deseos de la generación anterior junto con los

³ Médico especialista en Pediatría y Adolescencia. Oficial de Salud UNICEF. Argentina.

elementos que hacen a la transferencia cultural en sus distintos niveles y características. Se producen (y se reproducen también) características que el mundo adulto tiende a reconocer como extremadamente diferentes a sí mismo y a la imagen de una adolescencia esperada. Es raro encontrar adultos que comprendan a los diferentes y cambiantes formatos de las adolescencias como productos de una cadena de síntesis histórica fluida y en continuo intercambio de la que son parte.

Otra dimensión significativa, a la que me quiero referir en segundo lugar, no porque sea menos importante, sino porque es más visible y por ende solemos considerarla, es la a relación con pares que es, donde se produce la digestión y la elaboración del paquete de transferencia cultural que se fue recibiendo desde el nacimiento. Este procesamiento tiene lugar en lo individual en relación con lo grupal. Es tan necesaria la grupalidad que hoy en día, y teniendo fresco el recuerdo de la pandemia y del obstáculo que significó a la grupalidad, es una necesidad evidente.

Así es que en estos procesos se van constituyendo las subjetividades y el formato que visible/imaginado/creado entre pares es proyectado hacia el afuera.

Un primer aprendizaje que surge, es el deber de estar al tanto de estos conceptos ya que implica estar pendientes de no arrojar sobre las adolescencias etiquetas y preconcepciones sin reflexionar en cuánto como adultos somos parte de lo que se pretende asignar como cualidad. Vayan como breve listado encontrarán referencias en el libro: “los proyectos de vida”, la “responsabilidad” las violencias, etc.

Diferente es cuando pensamos en las protecciones o cuidados que deben recibir las adolescencias durante esta etapa de la vida.

Tenemos bastante claro que la adolescencia es una etapa a ser disfrutada en sí misma y que es una transición de la misma manera en la que todos los otros momentos de la vida son transiciones.

Vinculado con lo anterior, aunque en un carril diferente, también es claro que no existe aún una construcción social consensuada sobre cuál es la mejor manera de vivir esa adolescencia o, mejor dicho: cuáles son los deseos y las proyecciones de una mejor adolescencia posible. Es habitual encontrarnos con proyecciones negativas sobre las adolescencias que hacen referencia a los riesgos y definen a adolescentes como población de riesgo o que hacen referencia a los distintos peligros que enfrentan; obviamente sin hacerse cargo de que la mayor parte de esos peligros a los que se enfrentan, son contruidos y sostenidos por el mundo adulto.

Esta proyección social sobre lo que “imaginamos o queremos” para una adolescencia como consenso social, no está cristalizada, sin embargo, por contraste, podemos darnos cuenta de que otros momentos de la vida reciben una mirada positiva en el sentido de una construcción vital distinta a lo que sucede con la adolescencia.

Con un ejemplo se puede clarificar un poco más a qué me refiero con esto de la imagen positiva: si preguntamos a la mayoría de las personas sobre alguna imagen de niñeces, es probable que nos devuelvan un cuadro de niños y niñas con sonrisas en sus caras, incluidos en paisajes soleados, luminosos, amplios donde puedan moverse libremente. Entonces quienes veamos y recibamos estas imágenes imaginaremos un momento de positiva felicidad que no es más que la síntesis de lo que proyectamos para el desarrollo de esa etapa.

Por otro lado, si pedimos a un público general que nos comparta una imagen de la adolescencia, nos daremos cuenta que esta proyección no tiene tantos consensos, probablemente recibamos un collage de situaciones en las que prevalezcan contenidos relacionados al riesgo o al peligro. Este tipo de imagen comprensible por todas y por todos sobre la adolescencia aún está en construcción. Esta falta de un imaginario en positivo, mejor dicho, esta falta de una imagen general sobre los aspectos positivos incide en la manera en que los acompañamos y les ofrecemos servicios. Determina en lo cotidiano como los sistemas se posicionan, ya que los efectores de los sistemas, son adultos/as en funciones.

Quiero decir que al momento en el cual una adulta o un adulto con responsabilidades ya sea parentales o como funcionarios de salud o de educación están con adolescentes, van a estar pensando mucho más en los peligros que ese adolescente representa para sí o para otros que en el aporte a un desarrollo positivo que puedan brindar.

Invito a leer estos textos estando alertas a estas circunstancias que nos atraviesan.

Es importante reconocer que los mecanismos que hacen a la configuración de las adolescencias a lo largo del tiempo y su relación con el mundo adulto también interpelan a ese mundo adulto.

Con lo dicho arriba creo que es necesario el ejercicio continuo de sabernos parte del proceso, pero a la vez descentrarnos para salir del adultocentrismo de las miradas y abordajes.

Para esto, el colocarnos las lentes de la perspectiva de derechos, me parece que es la herramienta necesaria. Es una lente imaginaria que al

usarla etiqueta a cada niño, niña o adolescente como sujeto de derecho y esto, cambia la historia.

En la práctica, la perspectiva de derechos nos trae la responsabilidad por parte de quienes tenemos mayor poder operativo sobre los distintos instrumentos de la sociedad, de protegerles, promover a su desarrollo y, no es menor, al mismo tiempo, promover su autonomía y el acceso al ejercicio de derechos. De alguna manera, el entenderles como sujetos plenos de derecho los externaliza del sujeto adulto y del adultocentrismo; me atrevo a decir que, en un proceso análogo, no igual, no similar, sino análogo, a lo que sucede en la primera infancia en el cual es necesario entender al niño pequeño como fuera del cuerpo de la madre hay que hacer el ejercicio de ver a los y las adolescentes por fuera del cuerpo de los adultos. En ambos casos para promover su desarrollo como seres independientes.

Adolescentes sujetos de derecho, pasan a ser claramente otros, sobre los cuales debemos abstenernos de proyectar nuestras creencias sobre el deber ser, para cuidar sus posibilidades de ser. Si predomina la mirada que tenemos como adultos, es probable que acotemos, aún con las mejores intenciones, su autonomía más que promoverla.

Entonces el adultocentrismo no siempre es evitable, pero sí tiene que estar siempre cuestionado y siempre puesto en tensión.

Los diferentes mecanismos de participación, el dialogo intergeneracional, el ida y vuelta con adolescentes habilitan permiten y facilitan esta reflexión.

Los artículos de este compilado nos enfocan en una necesidad urgente, que es la de pensar en detalle las distintas situaciones que pasan las diferentes adolescencias.

Hoy las adolescencias son más visibles, esto genera también que sea más evidente la crisis sobre el cómo el mundo adulto debe acompañar a al colectivo adolescente.

Chicos y chicas lo ven todos los días, también todos quienes trabajamos con adolescentes.

Estos artículos nos acercan al análisis de las microsoluciones, que dan programas o sistemas a los eventos cotidianos, a veces extraordinariamente frecuentes.

Desde diversos campos podemos analizar qué sucede en las microsoluciones que se dan en las aulas, en las microsoluciones en los servicios de salud, en la necesidad de acompañar caso por caso, por

ejemplo, las situaciones de los embarazos y maternidad (y paternidad) en las adolescencias.

En este sentido, destaco el capítulo que nos interpela en esta última dimensión: qué sucede cuando una adolescente continúa con su embarazo y cuáles son las redes de protección cuidado y seguimiento que se están brindando para proteger ese tránsito.

Los diferentes textos me llevaron a pensar en la necesidad de dar un salto de calidad en la que la participación y la promoción del desarrollo y la autonomía estén plenamente institucionalizadas. Espero que lo mismo suceda a quienes recorran los textos. Más allá de los eventos de participación puntuales (e importantes), de las experiencias tanto institucionales como de organizaciones de la sociedad civil que vienen generando espacios de participación y de comunicación intergeneracional que son fundamentales; el desafío está, en estos días, en instalar una agenda formal de participación adolescente y de promoción de autonomía.

Creo que este es un paso cualitativo necesario y siguiente que debe estar enmarcado dentro de una nueva protección social se debe generar para este grupo, que no estaba siendo visto más que como un momento de transición en la vida.

A modo de ejemplo, en relación a los embarazos en la adolescencia, ¿cuáles son los mecanismos que se ponen en juego al momento en que la persona adolescente embarazada entra en contacto con alguno de los ámbitos institucionales ya sea comunitario, escolar, de salud, de protección? ¿Cuál es la institución que se ocupa de que esta adolescente sea adecuadamente escuchada, pueda terminar sus estudios, reciba toda la información y el cuidado para que pueda tomar sus decisiones de manera autónoma, ya sea interrumpir, maternar o dar en adopción; y que pueda confiar para expresar situaciones de abuso y a la vez pueda ser protegida y reciba los medios para cuidar a su recién nacido si decidió maternar?

¿Qué debe saber, entender, que competencias debe tener la primera persona que la recibe en algún marco formal?

Volviendo a alguno de los párrafos de arriba, esta hipotética persona debe tener por lo menos, la lente de la perspectiva de derechos colocada.

La Argentina cuenta ya con normativas y servicios que podrían integrarse y conjugarse al momento del contacto de una adolescente en cualquier situación problemática con alguno de los sistemas del estado.

Muchos servicios lo hacen de manera puntual, artesanal, pero no tenemos una sistemática específica para cualquier adolescente en cualquier circunstancia que lo requiera.

Algo similar podemos pensar sobre la salud mental, podemos re-pensar y re-organizar qué dispositivos pueden estar disponibles cuando se hace evidente un malestar ~~en salud mental~~, hablar de recorridos de situaciones que atraviesan adolescentes es pensarlos desde adultos que deben poner en juego los diferentes recursos.

Entonces es necesario adecuar la oreja del mundo adulto, porque como ya hemos aludido, es quien tiene en su poder el manejo de los servicios del estado.

En la persona que escucha deben estar accesibles los recursos disponibles para cuidar, proteger y promover autonomía y desarrollo.

Entonces contamos con programas que brindan este acompañamiento para situaciones de embarazo en las escuelas, pero no tenemos articulada su normativa y la relación con los organismos de protección o con los de salud y queda en manos de ese adulto operador que está trabajando con ese adolescente de tejer la red institucional. Creo que el paso cualitativo importante es que esa red esté disponible, que exista un botón figurado que se active y que llegue efectivamente a cada chico y a cada chica que lo necesite.

El cuidado del mundo adulto para los y las adolescentes debe incluir todas las dimensiones institucionales de la vida social, estas deben ser también situadas y adaptadas, hablamos de lentes y orejas para instituciones que a priori no tienen a la población adolescente como objeto de trabajo, como lo son las fuerzas de seguridad, por ejemplo, que tienen alto contacto con ellos.

En los textos encontrarán reflexiones sobre prácticas que abordan transiciones, porque al tiempo que afirmamos que el período de la adolescencia tiene que vivirse como tal, de la misma manera que esperamos que se viva la infancia (¿recuerdan el ejemplo de las imágenes sobre infancias y adolescencias?), es necesario conocer las crisis que atraviesan la etapa y las transiciones que provocan.

En el capítulo que nos comparten la experiencia que entrecruza participación y educación, vemos que hay adultos y adultas que hacen posible que chicos y chicas sean pensados como educadores. De esta manera habilitan y muestran que hay un rol claro el cual es posible asumir y entrenarse a lo largo de su participación comunitaria.

Entre las muchas condiciones que requiere la participación de manera sostenida e incremental, se encuentra el tener adultos habilitantes, a lo que se agregan, espacios físicos, sostenimiento de recursos y o reconocimientos particulares en el proceso de asumir mayores responsabilidades.

La categoría sujeto de derecho, es pivotal. Cuando un adolescente es comprendido como tal en las dimensiones de derecho, autonomía y en su vínculo de origen con el mundo adulto, las funciones relacionales cambian. Se habilita la conversación intergeneracional.

Y ya no es una temida relación de rendiciones de cuentas (todavía se escucha, “a mí estos chicos no me van a decir cómo hacer”). Sino que se transforma en un admirativo “mirá de qué manera ven las cosas distinto” o en un reconocimiento de que se señalen cuestiones a las que aún no tenemos respuesta.

La participación también es, en estas circunstancias, una forma de diálogo intergeneracional que genera mejoras en todos los ámbitos desde la salud, a la educación, justicia o seguridad.

Volviendo al comienzo, hay una misma matriz que sostiene el pensar que un adolescente es peligroso para una fuerza de seguridad, como que “seguramente” adoptará una conducta de riesgo para la mirada de un efector de salud o que “generarán problemas casi con seguridad”, para alguna docente de una escuela.

Esta matriz no es inocua, sino que, sobre todo, condiciona a las adolescencias que reciben esas miradas ya que perciben que es el lugar asignado para desenvolver socialmente su autonomía e identidad.

Entonces, evitemos las explicaciones uni-causales, faltas de complejidad que exculpan a algún sector y busca culpables en otros, que son proyectivas y etiquetan generando iatrogenias evitables. Lo encontramos frecuentemente en temas como el suicidio, las violencias, las acciones delictivas...

No podemos dejar de tener en cuenta las repercusiones emocionales que estas miradas generan, por la mirada en sí y por las acciones que, como hemos visto, determinan.

Hay una demanda que recogemos en diferentes foros, sobre todo luego de los años iniciales de la pandemia COVID, y es “ser escuchados, o que nos escuchen” es una interpelación a ser alojados/as por el mundo adulto. Queremos ser escuchados significa cosas diferentes, pero también similares implica la recepción, real horizontal sin prejui-

cios, sin adultocentrismo. Significa: “queremos lugar y ser acogidos como diferentes al mundo adulto”. Abrazar, se abraza a otro, diferente.

Y definitivamente, la asimetría de poder coloca las responsabilidades de un lado más que de otro.

Me doy cuenta que estuve refiriéndome de manera genérica a las adolescencias para contribuir a los cambios necesarios (sobre todo del sector responsable y con mayor poder en estos diálogos, es decir, nuevamente nosotros adultos), a modo de salvaguarda, quiero explicitar que no tuve ninguna intención de ocultar dramáticas e injustas diferencias en la manera de transcurrir las adolescencias, determinadas por el territorio y el acceso económico y cultural de las personas que determinan vidas tan evitablemente diferentes.

Al insistir en colocarse las lentes que permite ver sujetos de derecho en cada adolescente, enuncié la necesidad y la obligatoriedad de que las instituciones compensen con la facilidad del acceso a sus servicios, las desventajas que se viven de origen.

Para mí, en todos los textos que los compiladores nos acercan, el colectivo adulto, el rol del estado y las formas de vivir las adolescencias es revisitado.

Para vos lector/a/or ¿qué pensamientos genera? ¿Qué acciones te provocan? ¿Qué hacemos para acompañar en la construcción de autonomía?

Imagino que compiladores y autores y autoras, querrán saber lo mismo y otras cosas más. Seguramente tendremos oportunidades.

Lugares y puentes

Reflexiones sobre las potencialidades y los desafíos de las políticas territoriales para adolescentes⁴

Marina Medan

Introducción

Políticas como problema de gobierno y responsabilidad de Estado

Históricamente, a nivel global y en particular en la Argentina, la incorporación de las nuevas generaciones al orden social ha implicado procesos de regulación estatal que combinan objetivos de control social y cuidado e inclusión. Mientras en nuestro país la matriz tutelar impregnó estos procesos durante casi todo el siglo XX, desde la sanción de la Convención de los Derechos del Niño, las formas de regulación de la infancia y la adolescencia comenzaron a ser modeladas, no sin tensiones, por el discurso de los derechos humanos. En nuestro país, la ley nacional 26061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, sancionada en 2005 marca un hito en el tratamiento estatal de las infancias y adolescencias. A partir de entonces, hemos asistido a una serie de transformaciones normativas, institucionales y culturales que no sin tensiones y controversias siguen sucediéndose (Llobet y Villalta, 2019).

4 Mientras asumo completamente la responsabilidad en la autoría de estas reflexiones, quiero destacar que mis ideas, análisis e interpretaciones se cultivan y nutren en el quehacer colectivo que practicamos en el Programa de Estudios en Género, Infancia y Juventud de la UNSAM y, especialmente, de las horas de trabajo compartido y debatido con Valeria Llobet, Ana Cecilia Gaitán y Florencia Paz Landeira.

La incorporación del discurso de derechos de la infancia, a comienzos del 2000, coincidió, en nuestro país con una crisis social, política y económica sin precedentes que dejó a la mitad de la población en la pobreza. Como suele suceder en estas situaciones, la población infantil y adolescente resultó la más perjudicada (Castel, 1991; Saraví, 2006). En ese contexto, se construyó la preocupación política y también académica por los jóvenes excluidos de la escolaridad y del mercado laboral (Miranda y Salvia, 1998); a partir de tal situación, llegó a nuestro ámbito la versión vernácula de la difusa categoría “nini”-vinculada con la anglosajona NEET- la que fue asociada, a su vez, a la participación de jóvenes en el delito urbano.

La preocupación por el vínculo entre la juventud, la pobreza y delito no fue exclusivamente social, sino que también se conectó con una nueva problematización de la seguridad pública. Desde mediados de la década de 1980 y especialmente durante la de 1990, se sucedieron discusiones y mutaciones en los sentidos de la seguridad y los factores que atentaban contra ella (ello como parte de la restauración democrática en América Latina, y también en vínculo con ciertas transformaciones del mundo occidental respecto al tratamiento del crimen y la seguridad en general). Para el caso argentino, la cuestión militar dejó de ser el centro del asunto en los años 90, y su lugar lo ocupó el delito urbano callejero -en ascenso-, vinculado en parte al crecimiento de la pobreza (Sozzo, 2011). La marcada importancia que el delito callejero tuvo dentro de la construcción del problema de la in/seguridad como una de las preocupaciones sociales centrales de esos años, colocó a los varones jóvenes pobres en la mira (Kessler, 2004, 2009).

Así, adolescentes y jóvenes de sectores populares cobraron visibilidad a fines del siglo XX en nuestro contexto tanto en virtud de su posición de vulnerabilidad social, como por ser contruidos como figuras amenazantes. Cómo gestionar estas situaciones que despiertan preocupación social no estuvo (ni está) libre de controversias. El debate suele estar dominado por tensiones de diversos gradientes entre posiciones que abogan por adoptar lineamientos de derechos humanos y aquellas que exigen políticas de seguridad y judiciales punitivas.

Paralelamente, a comienzos de 2000, la adolescencia y la juventud cobraron relevancia como figuras capaces de encarnar politicidad y organización social; este carácter fue activamente promovido por las políticas públicas desde 2003, como parte importante de la construcción

socio estatal de las juventudes en la Argentina a inicios del nuevo siglo (Vázquez, 2015).

En suma, el siglo XXI nos encontró con un escenario multifacético en cuanto a la consideración de los adolescentes y jóvenes como actores sociales, y a las necesidades de intervención sobre ellos. Si consideramos el arco de políticas deudoras del enfoque de derechos humanos podemos, en una simple lectura, identificar dos tipos de intervenciones. De un lado, las políticas enfocadas hacia adolescentes y jóvenes como actores políticos, para promover o fortalecer sus participaciones en organizaciones tradicionales como las del ámbito educativo, laboral o de la militancia. Por otro lado, las que entienden que la participación social es una vía de inclusión para aquellos sectores de la población que, por diferentes razones, ven vulnerados sus derechos.

En relación a este segundo grupo, y en el marco de la sanción de la Ley de Protección integral de derechos de niños, niñas y adolescentes, en los primeros 15 años del siglo XXI se crearon sistemas de protección de derechos de infancia y adolescencia, con masivos programas de inclusión social juvenil (como el Proyecto Adolescente, continuado por el Programa Envión en Provincia de Buenos Aires), y sistemas especializados de justicia penal juvenil, así como en algunos aislados dispositivos de prevención social del delito juvenil. Estas políticas privilegian intervenciones territoriales -esto es, funcionan en los barrios en donde residen los destinatarios-, y buscan que los adolescentes se conecten con los otros espacios sociales disponibles en sus barrios, ya sean estatales o de la sociedad civil. A su vez, más allá de los objetivos específicos que puedan perseguir (abonar a la formación en oficios, a la reinserción escolar, a la salida del delito), procuran estimular formas de participación social, como estrategia de construcción de ciudadanía. En estas propuestas, tal como las entendemos, se articulan finalidades de control y de inclusión social, así como objetivos vinculados a los procesos de construcción identitaria y de intervención sobre las “transiciones a la adultez”. En ellas y en lo que producen con sus intervenciones, voy a concentrar la atención de este capítulo. Ello porque el atender a lo que producen nos permite reflexionar sobre el rol de estas políticas en los procesos de ampliación o restricción de derechos humanos.

Así, a partir de datos producidos en investigaciones socio antropológicas sobre este tipo de programas, argumento sobre su capacidad para producir *lugares* y *puentes* -simbólicos y físicos- para adolescentes que viven en situaciones atravesadas por desigualdades de edad, de

género y de clase social, y también, sobre las condiciones que limitan tal producción. Luego de esta introducción y de una breve descripción sobre el origen y perspectiva de estas reflexiones, abordo, en primer lugar, categorías que vertebran los programas y que dan cuenta de la definición que hacen de los problemas sociales que abordan. Seguidamente, enfoco en les adolescentes y jóvenes que transitan por estos programas; me concentro en los usos que dan a los programas y las valoraciones que tienen sobre estos espacios. Mi intención es poner estos asuntos en relación con los procesos de construcción de identidad y con las formas plurales y no lineales de transición a la vida adulta, cuestiones que sostienen las discusiones sobre la adolescencia como etapa vital y socialmente construida. Finalmente, discuto implicancias de las reflexiones para los procesos de visibilización de las adolescencias como problema de gobierno.

Las políticas como problema de investigación

Estas reflexiones surgen de mi trabajo como investigadora del CONICET en el Programa de estudios sociales en género, infancia y juventud de la Universidad Nacional de San Martín. Desde dicho espacio -de investigación, docencia, extensión y transferencia-, nos preocupan desde hace ya más de 15 años, los modos en los que el Estado produce, interactúa y moldea las desigualdades sociales, especialmente, las que recaen sobre las infancias, adolescencias y juventudes de sectores populares y sus familias. Así, nuestra observación enfoca en las políticas sociales como parte de una indagación sobre el Estado, y sobre la productividad de los derechos humanos. Asumimos una perspectiva que aborda al Estado como un ente heterogéneo, compuesto de múltiples aparatos redistributivos e interpretativos, que funcionan en diferentes niveles, con distinto grado de coherencia interna, y tensiones intrínsecas en función de las definiciones -históricamente construidas y contestadas- de los problemas públicos que aborda. En este marco, las políticas sociales pueden ser entendidas como productoras de un conjunto de reglas, normas, valores y restricciones objetivadas (Bourdieu, 1994, Fraser, 1997, Haney, 1996, Llobet, 2012). No obstante, dicha producción no está simplemente determinada a priori por las definiciones normativas y la institucionalidad creada a partir de ella. Tanto los agentes estatales, en niveles de decisión política, como aquellos que implementan las acciones, y también los destinatarios directos e indirectos de las políti-

cas, son sujetos activos y reflexivos. Estos últimos, aún en posiciones desiguales de poder, interactúan con las propuestas estatales, tanto adhiriendo o prestándose a ellas, como negociando sus términos y condiciones, e incluso resistiéndoseles. En este sentido, el despliegue de las políticas sociales es una arena de reproducción social y de imposición de control, pero también es un ámbito de negociación y transformación de los sentidos sociales y de las prácticas de intervención estatal.

Desde este enfoque procuramos un acercamiento al Estado y a las políticas que trasciendan el análisis normativo y la preocupación por el modo en el que sus prácticas efectivas se adecuan o se distancian de las previstas por las regulaciones disponibles. Al contrario, nos interesa conocer en base a qué interpretaciones el Estado construye y regula los problemas sociales, en qué consisten las prácticas efectivas que pone en funcionamiento en la gestión concreta de los problemas, y qué efectos tienen dichas prácticas en relación con la ampliación, reproducción o disminución de las desigualdades sociales. Para estos objetivos, la perspectiva etnográfica es especialmente útil para comprender las características distintivas de la regulación estatal que son observables al nivel microsocioal (Villalta, 2013). Dicho foco no supone desatender el vínculo entre las prácticas estatales cotidianas y sus determinaciones estructurales más amplias, ni de los debates políticos y públicos en los cuales se insertan y a partir de los cuales se modulan. Al contrario, permite advertir que las prácticas cotidianas del quehacer estatal son informadas por racionalidades de gobierno generales vinculadas con las preocupaciones dominantes de cada época y a través de formas privilegiadas de intervención (por ejemplo, políticas sociales territorializadas). Sin embargo, estas racionalidades son reinterpretadas en diferentes niveles estatales que incluyen negociaciones entre diversos actores. La revalorización de la perspectiva de los actores, y el acceso y legitimación de sus universos significativos que promueve la etnografía (Guber, 2011) implican, en el caso del análisis de la política pública, no sólo atender a los actores estatales en sus diferentes posiciones interpretativas y capacidades de decisión (Shore, 2010). También habilita destacar las perspectivas, valoraciones y vivencias de les destinataries de las políticas, dotarlas de politicidad en el análisis -aun cuando ella no sea intencional, deliberada ni estratégica en la práctica-, y posicionarlas como partes activas en los procesos de reproducción del orden social, pero también de su transformación.

Este modo de entender al Estado y a su accionar es el que permite destacar experiencias y vivencias juveniles y su capacidad de contestación incluso desde posiciones de subordinación (Elizalde, 2005, Cozzi, 2022, Cháves, Fuentes, Vecino, 2017). El interés por destacar la perspectiva juvenil respecto de las políticas no tiene sólo la finalidad de revalorizar la experiencia de este sector social; también está movilizado por la convicción de que la consideración de las valoraciones de los destinatarios de las políticas puede ofrecer insumos no sólo para una comprensión más compleja del problema social, sino para mejorar la efectividad de las políticas.

Programas para adolescentes en barrios populares: categorías de regulación e interpretaciones situadas

Los investigadores que abordan al Estado como un objeto antropológico sugieren que enfocar en las instituciones resulta particularmente fértil. Ello porque están encarnadas en personas reales quienes son las que diariamente toman las decisiones que constituyen, en última instancia, la acción estatal. Y que estas personas, lejos de ser meras correas transmisoras de previsiones normativas son sujetos morales que cotidiana y contextualmente las interpretan (Villalta, 2013, Fassin, 2015). Siguiendo esa orientación, nuestras investigaciones sobre programas destinados a adolescentes se han concentrado no sólo en observar los despliegues de tales políticas, en sus niveles normativos y programáticos, sino que hemos priorizado hacer estudios del gobierno “al ras” (Llobet, 2015). Eso ha implicado, e implica actualmente, conversar, entrevistar y trabajar en conjunto con agentes estatales de los niveles de implementación de los programas en los barrios. Tanto en el marco de proyectos de investigación en los que buscamos reconstruir sus prácticas y perspectivas, como en aquellos de extensión universitaria en los que construimos en conjunto la demanda institucional, hemos intercambiando con operadores y coordinadores de programas de inclusión social juvenil desde 2008 en el AMBA⁵.

5 Los proyectos de investigación han sido: “La participación de las/os adolescentes en los programas de inclusión social y las identidades de género” (PIP 2010 N°11220090100520), “La protección de derechos de niños, niñas y adolescentes y las interpretaciones del “bienestar de la infancia”: disputas e interacciones en la construcción de los Sistemas locales de protección de derechos” (PICT 2011-2281), y “El gobierno de la infancia/juventud en contextos de extrema pobreza urbana: derechos, sujetos y tramas

Así, hemos advertido y analizado que los operadores ponen en funcionamiento en sus intervenciones cotidianas interpretaciones sobre las necesidades de los adolescentes y a partir de ellas despliegan acciones y delinear las expectativas que tienen sobre la población.

La noción de “proyecto de vida” es un pivote alrededor del cual se diseñan e implementan los programas de inclusión (Medan, 2012). El carácter normativo de esta expresión, vinculado con transiciones ideales a la adultez, organizadas en relación a la finalización de la escolaridad y la inserción en el mundo del trabajo, sigue vertebrando las intervenciones. La noción supone una serie de expectativas explícitas e implícitas sobre los comportamientos y elecciones de los adolescentes y jóvenes, que se vinculan con posicionamientos morales de los programas que requieren problematizarse. La naturalización de ciertas prescripciones propias del procesamiento social de las edades genera que poco se discutan las condiciones de posibilidad para el cumplimiento de tales expectativas, condiciones fuertemente vinculadas con desigualdades de clase, edad, género y raza.

Tal como han señalado estudios críticos sobre los procesos de transición a la adultez (Arancibia y Miranda, 2021), la desigualdad de género que restringe posibilidades de estudio y de inserción laboral a las mujeres jóvenes de sectores populares, y la sobrecarga de tareas domésticas en el ámbito familiar primario, es poco retomada en los modos en que situacionalmente se interpreta el “proyecto de vida”. Es decir, en las implementaciones se reconocen las cargas domésticas de cuidado y la segregación laboral hacia las mujeres jóvenes y se tolera que debido a ello las mujeres jóvenes no puedan cumplir las expectativas de transición esperadas. Sin embargo, estas situaciones no provocan ni problematizaciones sobre tales expectativas, ni se orientan a generar políticas que busquen disminuir las desigualdades y jerarquías que las provocan.

“Riesgo” es otra categoría central a partir de la cual se despliegan las intervenciones a nivel local, con improntas específicas y situacionales

institucionales” (PIP 2014 N°11220130100815CO), dirigidos por V. Llobet; “La regulación social de las y los jóvenes en condiciones de desigualdad. Articulaciones inestables entre políticas de “inclusión” para prevenir el delito juvenil y otras prácticas estatales y formas de sociabilidad cercana” (PICT 2015-0739) y “Transformaciones, innovaciones y tensiones en la justicia penal juvenil. Justicia restaurativa, medidas no privativas de la libertad y formas alternativas de resolución de conflictos en la Argentina contemporánea” (PICT 2018-01495), dirigidos por M. Medan. Todos los proyectos con sede en la Escuela de Humanidades y el LICH, en la Universidad Nacional de San Martín.

a cargo de los agentes territoriales. Tal como hemos argumentado en otros trabajos (Medan, 2011), es una categoría ambigua, en la medida en que prácticamente puede estar asociada a cualquier comportamiento, y a la vez, justificar intervenciones institucionales de los más diversas sobre los jóvenes. Cuando se vincula con el comportamiento de los varones, suele estar asociada a su participación en situaciones de violencia entre pares, delitos, o de consumo o venta de drogas ilegalizadas. La tendencia más extendida a la problematización sobre los “riesgos” que afrontan los varones no suele estar mediada ni por una pregunta sobre las dinámicas de las masculinidades (Connell, 1995) ni mucho menos por una lectura interseccional de las experiencias de varones, pobres y jóvenes. Prima una clave de interpretación sobre la asunción de riesgos que orienta a los varones a discernir individual y racionalmente entre opciones de vida, en teoría, todas igualmente disponibles. Mientras el componente responsabilizante sobre los propios actos resulta relevante en el marco de los procesos de ciudadanía con los que los programas de inclusión están comprometidos, la falta de problematización sobre los condicionantes culturales y económicos que rodean las experiencias y trayectorias individuales redunda en una restricción de oportunidades de transformación para les adolescentes y jóvenes. También genera una disminución de los soportes de cuidado que se les dispensan a los varones desde las agencias estatales.

Estas categorías –“proyecto de vida”, “riesgo”–, no obstante, al ser puestas en juego en las prácticas estatales concretas y situadas son debatidas, adaptadas, flexibilizadas. Como señalé, agentes, adolescentes y jóvenes son sujetos activos y morales, y negocian la configuración específica de la noción de riesgo y el alcance de las expectativas sobre el “proyecto de vida”. Les agentes estatales reconocen las condiciones de vulnerabilidad y de desigualdad en las que viven los jóvenes, y performan prácticas tolerantes y excepcionales (Das, 2011). Ello, especialmente respecto de las formas en las que la maternidad adolescente es regulada pero también acompañada (Medan, 2016; Gaitán, 2020), y de los modos en que se comprende y gestiona la dificultad de los varones jóvenes para evitar prácticas delictivas (Medan, 2017). El acceso a los derechos se reinterpreta, con las limitaciones ya mencionadas, a la luz de las sucesivas re evaluaciones sobre las condicionalidades y el espectro de opciones para cumplirlas.

No obstante, estas prácticas, en última instancia, no pueden ser de otro modo que discrecionales. Los límites entre la capacidad de flexibili-

zar y reinterpretar situacionalmente las normas, y la discrecionalidad de los agentes que actúan en posiciones de superioridad de poder respecto de adolescentes y jóvenes, son difusos. Y mientras en muchos casos son estas maniobras las que permiten ampliar procesos de inclusión, de la mano de agentes empáticos y comprometidos con los derechos de los adolescentes, también producen formas de moralización, restringen autonomía y conducen a procesos de exclusión social institucional (Llobet, 2013). Estos procesos no necesaria o solamente son fruto de las cláusulas subjetivas de inclusión (Llobet, 2009) que colocan los agentes específicos, sino de la frágil institucionalidad de la que dependen, y de los límites de las intervenciones.

Mientras las cuestiones recién señaladas tienen múltiples implicancias, me interesa destacar dos, sobre las cuales volveré en el último apartado. Por un lado, al asumir que los agentes de nivel territorial son intérpretes de los problemas que tienen entre manos, describir y debatir qué implican las categorías de regulación que vertebran las intervenciones, y qué expectativas y efectos acarrearán, es una tarea académica y política relevante. Como ya señaló agudamente Nancy Fraser (1991), las interpretaciones no son simplemente representaciones, sino, fundamentalmente, actos e intervenciones.

En segundo lugar, que la relevancia de los agentes que cotidianamente interactúan con los adolescentes y jóvenes debe ser reconocida, legitimada, y fortalecida. Especialmente los que además de agentes estatales son miembros de las comunidades en las que trabajan; su pertenencia comunitaria les habilita, en general, una mayor capacidad para reinterpretar, en clave local, las propuestas institucionales, al tiempo que les otorga mayor visibilidad y legitimidad a los planteos y posicionamientos de la cultura barrial (Medan, 2022).

Usos y valoraciones por parte de los y las adolescentes

Estudiar, analizar y debatir sobre políticas públicas destinadas a adolescentes y jóvenes de sectores populares, entendidas como acciones de gobierno orientadas a la regulación social, no puede dejar en segundo plano a los destinatarios. Registrar y dar visibilidad a las formas en las que se relacionan con las acciones que buscan interpelarlos resulta clave. Sus experiencias cotidianas, y las valoraciones y percepciones que tienen sobre las políticas resultan nodales para la construcción de los problemas públicos sobre los que se pretende intervenir. Qué buscan

y qué encuentran en las políticas destinadas para ellos y atender a sus necesidades, y a los intercambios que valoran son algunas de las preguntas que nos hemos estado haciendo en estos años de investigación. Nos ha preocupado cómo ejercen su derecho a participar, cómo habitan los programas y cómo los producen y transforman, a partir de escenas de debate, discusión, resistencia o silencio.

Los programas como fuente de recursos

A través de nuestros intercambios con adolescentes y jóvenes que participan en programas de inclusión juvenil hemos encontrado que para ellos representan una fuente de diversos recursos a los que recurren. Voy a describir cuatro de ellos, que resultan los más destacados.

En primer lugar, los programas son fuente de recursos materiales porque otorgan, usualmente, transferencias monetarias a sus participantes, en la forma de becas de estímulo a la participación. El acceso a estas transferencias está relacionado con el compromiso de los jóvenes a participar de alguna de las propuestas concretas que tienen los programas (talleres, cursos, espacios de recreación) y/o también como un estímulo a involucrarse con alguna actividad que implique la recomposición de alguna afección de salud (física o mental), el entrenamiento de destrezas laborales, la inserción educativa, o el cumplimiento de medidas judiciales en el marco de causas penales. En la práctica, el cumplimiento de estas condicionalidades es negociado entre operadores estatales y destinatarios y, según los casos, es flexibilizado. El destino que los adolescentes y jóvenes dan a estos fondos no es objeto de escrutinio institucional. Los sentidos de estos dineros, de su entrega y de su recepción, son amplios, y situacionalmente significados (Medan, 2021). Los adolescentes y jóvenes valoran este dinero porque, aunque siempre escaso para sus necesidades, representa un ingreso previsible todos los meses. Además, en algunos casos, representa un lazo de responsabilidad y compromiso hacia los programas en los que están incluidos. Sin embargo, también sostenemos que la existencia de esta transferencia no es la principal razón por la que los jóvenes participan de estos programas. En efecto, no todos los que participan reciben el dinero, y no todos los que reciben el dinero efectivamente asisten a los espacios y las actividades a las que deberían concurrir.

Dentro de los recursos materiales a los que acceden en estos programas, también están los servicios de comedor y el acceso a energía

eléctrica para cargar celulares; ambas cuestiones constituyen razones por las que asistir a las sedes en donde funcionan los programas.

Pero además de estos recursos materiales, el contacto con los programas les permite anoticiarse de otras fuentes estatales de recursos materiales (becas de estudio, mercadería, materiales de construcción o de equipamiento de vivienda, subsidios para emprendimientos). Así, en segundo lugar, los programas, a través de sus agentes, se constituyen como recursos relacionales en la medida en que ofician de intermediación con otras oficinas estatales u organizaciones sociales. Los agentes estatales ponen a disposición su conocimiento sobre la burocracia estatal y también sus propias redes de contactos para traducir y acortar trayectos institucionales de acceso a derechos, que suelen ser trabajos de transitar para les adolescentes, jóvenes y sus familias. Todos ellos, además, son usualmente sujetos de múltiples estigmatizaciones y discriminaciones por parte de muchas agencias estatales. En este sentido, según les destinatarios, los programas representan una ventanilla amigable del Estado, en la que se animan a preguntar inquietudes y a contar problemas. Incluso, cuando estos recursos no son ofrecidos o solicitados directamente, es el propio fluir de la convivencia cotidiana en la sede de los programas, y el estar ahí con otros, “sin hacer nada” específicamente, lo que puede habilitar enterarse de alguna oportunidad para obtener recursos, o algún servicio para canalizar y resolver problemas.

En tercer lugar, los programas son plataformas para construir una posición propia valorable. A través de las distintas propuestas institucionales, les adolescentes y jóvenes cuentan la propia historia y en esa narración construyen identificaciones y posicionamientos mediante los cuales buscan ser reconocidos. También, la posición valorable se construye cuando lideran algún espacio o proyecto en el programa y, por ejemplo, enseñan a sus pares aquello que saben. Otra forma de configurar un lugar propio valorable se gesta cuando las propuestas de los programas les permiten cumplir las expectativas que hay sobre ellos. Es decir, en contraposición a lo que suele pasar en otros espacios, como la escuela, los programas de inclusión les proponen actividades, o trayectos formativos que pueden cumplir y a través de los cuales logran hacer las cosas “bien”, alcanzar las expectativas institucionales y, en última instancia, no fallar. Finalmente, cuando no están escolarizados y tampoco tienen ocupaciones fijas, la vida cotidiana sin rutinas ni horarios puede producir a les jóvenes angustia. Haberse comprometido a asistir a un taller de carpintería una vez por semana en un horario determinado,

puede ameritar el uso del despertador, el darse un baño, cambiarse la ropa, y la necesidad de presentarse en el programa a la hora señalada como marca de una responsabilidad que pueden asumir.

En cuarto lugar, me interesa señalar que los programas son, para les chiques que asisten a sus sedes, un espacio físico y social que representa un refugio ante violencias, estigmatizaciones y otras prácticas que vulneran sus derechos. Un refugio que toma, además, la forma de un lugar seguro. Ello aun cuando dicha seguridad no suponga una restitución de tales derechos vulnerados.

La casa familiar, por ejemplo, puede ser una fuente de grandes agobios y restricciones, especialmente para las mujeres jóvenes, sean madres o no, a las que se las sobrecarga de tareas domésticas y de cuidado. “Ir al programa”, el cual constituye un espacio legítimo para muchos de los progenitores de les jóvenes, puede representar una bocanada de aire frente a esos hostigamientos y presiones cotidianas.

La sede del programa, y la dinámica relacional que allí se produce, puede también representar una tregua ante sensaciones y experiencias habituales de exclusión, estigmatización o discriminación que suceden en la escuela o en otras partes de la ciudad, allí donde su estética o su apariencia física resulta amenazante y causa rechazo.

El propio espacio del barrio también puede ser un lugar hostil para les adolescentes y jóvenes. Mientras allí están sus grupos de amigos, a veces las propias juntas son inconvenientes, y a ellos les cuesta mantenerlas alejadas. En ese punto, cuando resulta agobiante estar en la casa o en la esquina, ir a la sede del programa y quedarse allí un rato puede resultar un plan conveniente. Es un lugar dentro del barrio, pero con un microclima propio: no se pueden consumir drogas, no se puede actuar con violencia, no puede haber enfrentamientos. Las reglas que las sedes traen consigo son tales que estar bajo su techo permite a les jóvenes estar “más relajados”, al menos, por un rato.

Esta configuración de las sedes de los programas como lugares que les adolescentes y jóvenes usan como refugios nos permite colocar la atención en las valoraciones que tienen sobre estos espacios.

Las valoraciones

En rigor, y desde la perspectiva que adopta este trabajo, al destacar los recursos que les adolescentes y jóvenes encuentran en los programas, estoy dando cuenta de lo que valoran; de lo que les sirve. No

obstante, en este apartado quiero profundizar un poco más en las valoraciones que hacen de estas políticas. Por supuesto, en función del tipo de trabajo de campo realizado, sólo puedo exponer las valoraciones que tienen aquellos a quienes es posible encontrar en las sedes. Así, mediante las valoraciones que expresamente han hecho en conversaciones o actividades que hemos compartido con ellos, o en función de cómo les hemos visto habitar los espacios, surgen estas interpretaciones. No podemos dar cuenta, sin embargo, de lo que adolescentes y jóvenes que han dejado de asistir, o que no lo han hecho nunca piensan de estos espacios, y tampoco de las razones por las que no van más o por las que nunca fueron. En efecto, esa vacancia en el conocimiento es una línea a indagar y es posible que sea una información relevante para las políticas.

A lo largo de nuestras investigaciones con adolescentes y jóvenes que participan en programas de inclusión social se destaca que, lo que más valoran de estos dispositivos es que los traten “bien”. Al ahondar en de qué se compone ese trato particular, les chiques se ocupan de puntualizar algunas cuestiones.

Ser “bien” tratado significa que al llegar a la sede los reciban con una sonrisa, y dotar de relevancia a su existencia. ¿Cómo? A través de gestos que manifiesten interés por sus problemas. Ellos destacan que se sintieron valorados cuando en ocasiones de faltar a la sede muchos días seguidos, los llamaron para ver cómo estaban, o incluso los fueron a buscar a sus casas. Notar que no están cuando deberían estar, e indagar en las razones, es algo que valoran, porque marca que ellos importan. También, han destacado lo relevante que les resulta saber que pueden confiar problemas personales a los operadores de las sedes y que esta información va a ser manejada con discreción, y que no van a ser expuestas sus vulnerabilidades frente a otros.

El buen trato también incluye que se mantenga la continuidad de los operadores con los que interactúan a diario; les afecta la rotación del personal, sobre todo, que se vayan aquellos con los que se han encariñado. También incluye el que los programas los protejan de otros adultos que se dirigen a ellos de modos irrespetuosos, o desconsiderados: por ejemplo, otros operadores, talleristas, etc. La demanda es por el reconocimiento de la centralidad de las tramas relacionales y afectivas que sostienen la efectividad de las intervenciones en términos de habilitar la participación de los jóvenes. Este punto se conecta con las capacidades institucionales y puntúa la relevancia de las condiciones

de trabajo de quienes implementan las políticas como un aspecto de primera importancia en los efectos de lo que se hace.

Para muchos adolescentes y jóvenes, la operadora, el coordinador, o quien está a cargo del programa/sede, es una figura valiosa a la que le tienen alta estima. Cuando esta figura institucional se gana su respeto, les chiques le rinden fidelidad compartiendo con ella sus logros; al mismo tiempo, buscan no defraudar las expectativas que esta figura tiene sobre ellos, y si eso sucede, consideran que corresponde explicarle qué pasó, no mentirle, “no borrarse”. Lo resumen así: respetan a quien los respeta.

Que los traten “bien” no significa que cualquier cosa que hagan sea bien recibida, o que no haya reglas en la sede. Al contrario, les adolescentes y jóvenes valoran que los reten, pero que los reten “bien”. Se trata de que los señalamientos sobre los incumplimientos, o las faltas a las conductas esperadas, se hagan sin autoritarismo, ni desvalorizaciones, y con una actitud constructiva respecto de la falta que busque incluirles y no ahuyentarles. Incluso, les chiques señalan que los llamados de atención que les hacen los operadores, pueden también representar modos de expresarles preocupación.

La relevancia del trato de los adultos o agentes institucionales no se destaca sólo para el trato individual, sino que se vincula también con la capacidad del espacio del programa para mediar en las relaciones entre pares que a veces son conflictivas. Ante la emergencia de un conflicto entre pares, les adolescentes valoran poder pedir la intermediación de un adulto, o de un referente institucional, y esperan que esa figura asuma un posicionamiento activo en la mediación del conflicto; se defraudan cuando ello no sucede y se delega en ellos la solución del problema.

Desde mis incursiones en estos temas, me interesó conocer y comprender en qué sentido las políticas de inclusión social son relevantes para los adolescentes y jóvenes a las que se destinan. Me preocupó en qué modalidad lo que otros construyen como sus necesidades, configuran satisfactores valiosos para los jóvenes. La pregunta específica sobre lo que valoran de los programas, suele llegar en los trabajos de campo luego de las referencias que hacen los chiques a los espacios en los que no quieren estar o de los que se han ido. Así, las descripciones sobre qué es ser “bien” tratados surgen cuando nos relatan dónde no se sienten así. La escena escolar se destaca en estas narraciones. En reiterados intercambios, a lo largo de los años y de las distintas localidades en las que hemos conversado con ellos, nos han relatado formas de

desinterés y de falta de respeto en la escuela, especialmente de parte de los adultos de las instituciones. No es la intención de este artículo centrar allí la atención, porque la experiencia escolar en contextos de pobreza tiene múltiples dimensiones y ha sido estudiada vastamente por otros colegas. Sin embargo, sí me interesa traerla aquí en la perspectiva de los adolescentes y jóvenes porque resulta un emergente del campo recurrente al conversar sobre los espacios y relaciones sociales habituales que, por un lado, promueven o no formas de inclusión que procuran la ampliación de la ciudadanía. Pero fundamentalmente porque la escuela aparece como un punto crítico en la gestión de las relaciones sociales cotidianas, por ejemplo, entre pares. La escuela es un escenario en el que las situaciones de confrontación, discriminación, y acoso entre pares son frecuentes, y son esas situaciones, explican los chiques, las que ameritan su desinterés, falta de motivación, y alejamiento de la escuela. Al indagar en las formas de gestión de estos conflictos y violencias entre pares en la escuela, los adolescentes y jóvenes apuntan a la falta de intervención de docentes y demás adultos en la escuela para facilitar mecanismos de resolución de los conflictos. La desacreditación del conflicto, la manifestación de hastío por las peleas “entre chicos”, o la delegación de su resolución a los propios chiques, aludiendo al carácter no académico de tales situaciones, termina desprotegiendo y expulsando a algunos jóvenes que no logran lidiar con esa trama de relaciones. Eso, en el mejor de los casos. En otros, la conflictividad, sin intermediación comprensiva y constructiva de los adultos de la comunidad escolar, aumenta y puede tener desenlaces fatales. Los chiques señalan que ante esta falta de intervención y de orientación sobre cómo actuar de otro modo, resuelven a su estilo, un estilo que, muchas veces incluye formas violentas. Los jóvenes manifiestan esta situación como paradójica porque en la escuela, como en los programas, suelen enunciarse reglas de convivencia que suponen el respeto por el otro, y la exclusión de las manifestaciones de violencia; sin embargo, ellos no experimentan que estas reglas sean honradas en las escuelas por las que han pasado⁶.

6 Los jóvenes también destacan que, mientras prevalece esa desatención en las escuelas en las que han transitado, también se han encontrado con docentes y/o preceptores “distintos”, que se han preocupado por ellos tanto en términos de rendimiento académico como en relación a cuestiones personales; estas figuras son destacadas por ellos como referentes positivos, quienes incluso han sido definitivos para la permanencia escolar. No obstante, estos casos, resultan lo extraordinario.

La reiterada alusión a la existencia de situaciones violentas en el ámbito escolar, que no logran ser disuadidas o reencausadas, contrasta con las formas de relacionamiento que observamos en las sedes de los programas de inclusión. Allí, espacios en los que paradójicamente se despliegan mecanismos de regulación más flexibles, también hay reglas: no asistir bajo los efectos de drogas o alcohol a la sede del programa, no agredir a otros, no provocar peleas, ni responder agresiones. Nuestras observaciones y estancias prolongadas en sedes de diferentes programas nos marcan que mayoritariamente les adolescentes y jóvenes cumplen esas reglas. ¿Cuáles son las razones que explican que les jóvenes que en la escuela se pelean con otros, en los programas de inclusión no lo hagan? Para ellos, en los programas no se aceptan las peleas y hay diversas respuestas institucionales a los conflictos. En algunos, se organizan espacios específicos para gestionar los conflictos, a través de la palabra; por ejemplo, algunos conflictos entre adolescentes, tratan de calmarse y arreglarse en los “espacios de chicas”, y así pacificar los intercambios en el barrio del que todas son parte. En otros casos, ante la advertencia de un conflicto entre pares, la coordinación del programa cita a los implicados, y eventualmente a su familia, para reordenar los comportamientos. Sin ese reordenamiento, los implicados no pueden seguir yendo al espacio. “¿Y? ¿Asisten cuando los llaman para atender al conflicto?”, les preguntamos. Los jóvenes nos cuentan que habitualmente sí, porque como valoran esos espacios, por lo que allí pasa y allí consiguen, no quieren perderselos. Por ello, acatan las reglas. Las reglas de tales espacios son unas reglas cuyo cumplimiento tiene un sentido claro para ellos. Y entonces, mientras no se eliminan los conflictos, sí se encuentran vías para evitar las escaladas de violencia. Que existan estas repuestas institucionales a los conflictos entre pares es algo que valoran. Ello, aun cuando también cuestionan los procedimientos moralizantes que tales intervenciones implican.

En suma, la sede, tanto por lo que material e infraestructuralmente ofrece, como por las relaciones que en ella pueden encontrarse, es un lugar que los adolescentes y jóvenes valoran y que les permite sentirse seguros. Con esta idea de seguridad quiero hacer un doble señalamiento. Por un lado, referirme a un espacio en el que se sienten protegidos, en tanto alguien percibe su ausencia o presencia; por otro, a la referencia que han hecho los jóvenes respecto de que ahí dentro “no se hacen ni piensan boludeces”. Es decir, allí no se drogan ni pueden ofrecerles drogas, allí tampoco roban, y tampoco se pelean a las piñas con otros.

Pero, además, la sede es una suerte de reaseguro de la salud mental. Allí, al menos por un rato, no se siente tanto la angustia o soledad que a veces les invade en sus casas. Las “ansiedades que te queman la cabeza” y que marcan el estado de ánimo de muchos chiques con los que conversamos, parecen apaciguarse un poco en la sede de los programas. No sólo por las actividades concretas que ahí se ofrecen, como los talleres. También por el encuentro con otros a tomar mate, a jugar ping pong, escuchar música con los auriculares solo o con otros, improvisar un partido de fútbol o de cartas, o charlar de lo que pasó en el baile el fin de semana. Las sedes de los programas, y el universo material, simbólico y relacional que implican, sirven para “despejarse”, y estar en algún lado. Y, por el contrario, no sentirse “perdidos”.

Políticas y derechos: presente y futuro

Estas políticas territoriales, locales, enmarcadas en los principios de derechos humanos y la protección integral tienen, como intenté demostrar, capacidad de ofrecer espacios y actividades valorados por les adolescentes y jóvenes, tanto para acceder a recursos materiales y simbólicos, y momentos y espacios de ocio y recreación, como para expresar sus sentimientos y malestares, y para pasar el tiempo, un tiempo “seguro”. En ese sentido crean un lugar para estar, para ser con otros, y para acceder a algunos derechos en el presente. El valor de ese lugar está signado por el buen trato y una construcción de respeto mutuo, muchas veces atravesado por el afecto.

En segundo lugar, son espacios para hacer, para participar en actividades, poder intervenir en propuestas, producir cosas; desde una concepción experiencial de ciudadanía (Lister, 2007), los programas de inclusión pueden ser considerados espacios donde ejercer la ciudadanía, y, sobre todo, dónde aprender a demandarla.

Si los procesos de configuración de las identificaciones, de autonomización, y de transición hacia la adultez, son centrales en la adolescencia, estos dispositivos parecen capaces de alojar a les adolescentes y jóvenes y representar, al menos en ciertos aspectos, sostenes para esas experiencias. Todos esos procesos remiten, de una u otra forma, al vínculo entre el presente y el futuro. Desde nuestra perspectiva, la conexión con el futuro es desde ahí, desde las experiencias situadas del presente, en un contexto socio histórico determinado, y no desde

las imágenes idealizadas de las transiciones a la adultez que, a veces, siguen orientando las políticas públicas.

La pregunta por el futuro es a la vez problemática, desafiante y esperanzadora. Las conexiones entre las posibilidades presentes, y los devenires futuros son inciertas. Podemos suponer que el tránsito por dispositivos abiertos a las diversidades, atentos y sensibles a las demandas adolescentes, y que promueven espacios de trabajo colectivo y formas respetuosas de vivir con otros, contribuye a que los procesos de autonomización, de configuración de la identidad propia, y de transición a la adultez en contextos sociales marcadamente inequitativos sean menos trabajosos y desiguales. En clave de proyecto colectivo de sociedad, la relevancia parece innegable.

La capacidad que las intervenciones de los programas de inclusión juvenil tienen en la disminución de las desigualdades sociales es variable y de diverso orden. Producir espacios respetuosos aparece como la tarea básica. En esa empresa, asumir la pluralidad de transiciones posibles, atendiendo a las preocupaciones, aspiraciones y condiciones de posibilidad que destacan los adolescentes y jóvenes, resulta el siguiente paso.

En este punto, las expectativas institucionales de los programas de inclusión social sobre los chicos resultan, la mayoría de las veces, contemplativas de las condiciones de desigualdad en las que viven. Sin embargo, esa consideración no puede interpelar inercialmente a los adolescentes y jóvenes para volver a cargar sobre ellos la misión de la supervivencia y la responsabilidad sobre su destino, ni tampoco delegar en el heroísmo o entrega de los trabajadores la tarea de salvar “al caso”, mediante estrategias voluntaristas y sólo posibles en función de las fortuitas redes de relaciones personales que hacen una “excepción”. Mientras estas tramas cotidianas de interacciones personales son parte constitutiva de la política en el nivel de la implementación, no puede sostener toda la estrategia.

Preguntarnos por los límites de las intervenciones en el nivel local y cotidiano resulta relevante, tanto para lograr una política más efectiva en términos de acceso a derechos, como para moderar las frustraciones de los objetivos que nunca se alcanzan. Los propios adolescentes y jóvenes insisten en que la inclusión laboral no se logra con mejores destrezas para encarar una entrevista de trabajo; primero, es preciso que la entrevista sea una posibilidad. Tampoco se alcanza con un certificado de un curso de herrería aprobado, si persiste la estigmatización a

quienes viven en tal barrio, o quienes tienen antecedentes penales. Es reconfortante para una joven madre saber que, si no hay trabajo, hay un plan social y que su maternidad será reconocida como un valor social, pero si hubiera un servicio de cuidado infantil, tendría más posibilidades de aceptar un trabajo que le diera mayor autonomía. Un operador combativo que discute con un comisario para defender a los varones de la violencia institucional, o un taller sobre derechos ante detenciones ilegales basadas en estigmas y estereotipos, son acciones nobles que demuestran el compromiso de muchos trabajadores con los derechos de los adolescentes, pero no evitan la violencia institucional, y en muchos casos tampoco resultan estrategias eficaces en materia de protección. A su vez, tanto agentes estatales como destinatarios acuerdan en que, si no hay vínculos de confianza y empatía, no hay interpelación institucional que funcione. Pero también todos destacan, sobre todo los adolescentes y jóvenes, que no se puede vivir de charlas, talleres, y gestos heroicos o amorosos. La inclusión social, en clave de ciudadanía, requiere mucho más que dedicación de agentes bien intencionados, intervenciones artesanales, pedidos de favores, o entregas vocacionales. Eso sirve, y es necesario, pero no alcanza.

En este punto, correr el foco de lo micro a lo meso social es necesario. El acceso al ejercicio efectivo de derechos requiere de otras dinámicas institucionales, que trasciendan gestiones individuales y fragmentarias.

No se trata de que las políticas de inclusión resuelvan el desempleo juvenil, ni la exclusión escolar, ni los problemas habitacionales, ni las políticas de seguridad. Pero sí que puedan colocar en la agenda de tales áreas, y en articulación con ellas, las específicas desigualdades (de clase, pero también de género, etnia, de residencia) que marcan la experiencia juvenil en esos ámbitos, y que configuran la estructura de oportunidades disponible (Bendit y Miranda, 2007), y responder con acciones de política pública.

Por un lado, el abordaje de los problemas no resulta (sólo) en clave de denuncia o de confrontación en el cuerpo a cuerpo o caso a caso, o en la estrategia artesanal; requiere disputar políticamente la definición de los problemas (Fraser, 1991). Ello requiere visibilizar y legitimar las demandas de los adolescentes en los niveles de decisión política, y no sólo de las implementaciones. La discusión es con la política educativa y el acceso a la ESI, con las políticas laborales, las sanitarias y de abordaje de consumo problemático de drogas, las políticas habitacionales, y con las políticas de seguridad. La discusión debe permitir alternativas

más elaboradas que la patologización, criminalización, moralización o responsabilización individual de los adolescentes, jóvenes y sus familias. Las políticas de inclusión, al nivel de su conducción, son las que tienen la capacidad -y responsabilidad- de elevar la escala de la discusión interinstitucional. Si existe una escuela, y tiene la vacante para el adolescente, pero en tal escuela no hay adultos que intervengan ante hostigamientos y peleas entre pares, o si se consigue el turno en la salita de salud, pero la ginecóloga reprende a una chica que se embarazó a los 16 años, no se encamina la garantía de derechos. Los problemas de salud mental, representados no sólo en el consumo de drogas legales e ilegalizadas, sino en sentimientos profundos de ansiedad, angustia y soledad vinculados muchas veces con distintas formas de violencias (en el ámbito doméstico especialmente), hacen aparecer como ineludibles las articulaciones sistemáticas con áreas especializadas que tengan capacidad de trabajo inmediato sobre la demanda. La violencia institucional debe ser reconocida como un problema estatal y es preciso que las políticas de promoción y protección de derechos de adolescentes y jóvenes entablen relaciones de articulación y trabajo con las áreas de seguridad y derechos humanos, al nivel local, y al de las fuerzas de seguridad que correspondan. Estas reflexiones no son ingenuas, y asumen el despliegue complejo, multidimensional y conflictivo de las políticas en sus diferentes niveles (Haney, 2002), pero es necesario colocar los puntos sobre las íes de las diferentes responsabilidades institucionales.

Hacia adentro de la propia institucionalidad de las políticas para adolescentes y jóvenes, tales procesos de visibilización y disputa no pueden ser concebidos por programas con capacidades institucionales débiles, poco reconocidos, y fragmentarios. La lógica del proyecto piloto perpetua las posibilidades de la capitalización de experiencias y el establecimiento de capacidades institucionales. Si reconocemos la centralidad de los agentes territoriales, reconocer y jerarquizar su labor supone, por un lado, avanzar en procedimientos institucionales que protocolicen sus intervenciones de modo de disminuir los efectos excluyentes de la inherente discrecionalidad que tienen como sujetos morales (Fassin, 2015). A la vez, habilitar espacios en los que se problematizan las categorías de intervención y sus efectos, puede proveerles más herramientas para garantizar derechos a destinatarios que experimentan su vida cotidiana en contextos plagados de dificultades y desigualdades. La formación en derechos humanos desde una perspectiva interseccional resulta clave

para quienes interactúan cotidianamente con sujetos en posiciones subalternas de clase, edad, género y etnia.

En los últimos años, en diferentes localidades han venido produciéndose acciones de fortalecimiento de las institucionalidades, en términos de construcción de sedes, contratación y capacitación de personal, ampliación del alcance de becas para adolescentes. Es preciso mostrar con más investigación que dé cuenta de si esta expansión está contribuyendo a pensar de modos renovados la cuestión juvenil, las desigualdades y el acceso efectivo a derechos humanos.

En suma, las políticas para adolescentes, los programas de inclusión social que reciben a los adolescentes y jóvenes, de modo tantas veces afectuoso, constituyen un lugar para estar, y para estar con otros, y ofician a veces de refugio para pasar las tormentas. El desafío es cómo construir, además, un mejor entorno y experiencia por fuera de estas fronteras. Una forma de pensar el desafío es preguntarnos cómo también se configuran como un puente seguro y robusto hacia otros espacios individuales y colectivos de reconocimiento y participación social desde los que puedan aventurarse a un futuro más respetuoso y menos desigual.

Bibliografía

- Arancibia, M., Carcar, M., Fainstein, F. & Miranda, A. (2021). *Sobre esquinas y puentes. Juventudes urbanas, pobreza persistente y estrategias productivas comunitarias*. FLACSO.
- Bendit, R., Miranda, A. (2017) La Gramática De La Juventud: Un Nuevo Concepto En Construcción. *Última Década*, N°46, Julio 2017, PP. 4-43
- Bourdieu, P. (1994). Rethinking the State: Genesis and structure of the bureaucratic field. *Sociological Theory*, 12(1), 1-18.
- Castel, R. (1991). La dinámica de los procesos de marginalización. De la vulnerabilidad a la exclusión. *Revista Topía*, Año 1, N° II.
- Chaves, M., Fuentes, S., Vecino, L. (2017). *Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. Buenos Aires: CLACSO
- Connell, R. (1995). *Masculinities*. Berkeley: University of California Press.
- Cozzi, E. (2022). *De ladrones a narcos*. Buenos Aires. URL: <https://www.teseo-press.com/deladronesanarcos>

- Das, V. (2011). State, citizenship and the urban poor. *Citizenship Studies*, 15(3/4), 2011, 319-333
- Elizalde, S. (2015). *Tiempo de chicas. Identidad, cultura y poder*. Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.
- Fassin, D. (2015). *At the heart of the State. The moral world of institutions*. London. Pluto Press.
- Fraser, N. (1991). La lucha por las necesidades: esbozo de una teoría crítica socialista-feminista de la cultura política del capitalismo tardío. *Debate Feminista*, marzo, 3-40.
- Fraser, N. (1997). *Justice Interruptus. Critical reflections on the "postsocialist" condition*. New York: Routledge
- Gaitán, A. C. (2020) La gestión de lo "inapropiado": disputas de sentidos y prácticas en torno a la autonomía y la maternidad en una propuesta de inclusión social para jóvenes. *Revista de Estudios de Género, La Ventana*.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Haney, L. (1996). Homeboys, babies, men in suits: The State and the reproduction of male dominance. *American Sociological Review*, 61(5), 759-778.
- Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Barcelona: Paidós.
- Kessler, G. (2009) *El sentimiento de Inseguridad. Sociología del temor al delito*. Siglo XXI.
- Lister, R. (2007). Why citizenship: Where, When and How Children? *Theoretical Inquires in Law*, V.8, N2, 693-718.
- Llobet, V. (2009). *¿Fábricas de niños? Las instituciones en la era de la infancia*. Bs. As: Novedades educativas.
- Llobet, V. (coord.) (2013). *Sentidos de la exclusión social. Necesidades y prácticas en políticas sociales para la inclusión de niños, niñas y jóvenes*. Buenos Aires: Biblos.
- LLobet, V. (2015). La infancia y su gobierno. Una aproximación desde las trayectorias de investigación en Argentina. *Política y trabajo*, 43, 37-48.
- Llobet, V. (2012). Políticas Sociales y Ciudadanía. Diálogos entre la teoría feminista y el campo de los estudios de la infancia. *Frontera Norte*. Vol. 24, N° 48, julio-diciembre 2012.
- Llobet, V. y Villalta, C. (Coord.) *De la desjudicialización a la refundación de los derechos: transformaciones en las disputas por los derechos de los niños y las niñas (2005-2015)*. Teseo Press: Buenos Aires, 2019.
- Medan, M. (2011). Sociabilidad juvenil masculina y riesgo: Discrepancias y acuerdos entre un programa de prevención del delito juvenil y sus beneficiarios. *Última década*, 19, (35), 61-87.

- Medan, M. (2016). Prevención social del delito juvenil y regulación de la autonomía femenina: la construcción social del riesgo de ser “madres solas”. *Argumentos: revista de crítica social*, 18.
- Medan, M. (2017). *Prevención social y delito juvenil. El gobierno de la juventud en riesgo en el AMBA: entre la seguridad y la inclusión*. Buenos Aires, TeseoPress.
- Medan, M. (2021). Transferencias monetarias en programas para jóvenes. Edad, ética ordinaria y la negociación de la condicionalidad. En Martín Hornes, *Expertos, actores estatales y hogares titulares: un enfoque relacional sobre los programas de transferencias monetarias*, Teseopress.
- Medan, M. (2022). Entre la misión estatal y la pertenencia comunitaria: agentes “binorma” en programas destinados a la juventud “en riesgo”. *Ponencia presentada en congreso LASA*, 5-8 Mayo de 2022.
- Miranda, A. y Salvia, A. (1998). La exclusión de los jóvenes en la década de los 90. Factores, alcances y perspectivas. *Papeles de Población*, 4, 16, 201-214.
- Saraví, G., (2006). Biografías de exclusión: desventajas y juventud en Argentina. *Perfiles latinoamericanos*, (28), 83-116.
- Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la “formulación de políticas”. *Antípoda. Revista de antropología y arqueología*, 10, 21-49.
- Sozzo, M. (2011). Política penal, elites y expertos en la transición a la democracia en la Argentina. En Nova Criminis. *Visiones criminológicas de la justicia penal*, N°2. Pp. 147-193.
- Vázquez, M. (2015). *Juventudes, Estado y participación en la Argentina actual: aproximaciones a la producción socioestatal de las juventudes desde las políticas públicas participativas*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Villalta, C. (2013). Un campo de investigación: las técnicas de gestión y los dispositivos jurídico- burocráticos destinados a la infancia pobre en la Argentina. *Civitas*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 245-268, maio-ago. 2013

Conversación con Julia Epstein⁷

Conversación

En función de tu rol en el Colegio Nacional Buenos Aires (CNBA) y de tu actual título en el Instituto Nacional de Juventudes (INJUVE), ¿cuál es el diagnóstico que haces hoy de las adolescencias en la Argentina? En función del Estado y de las políticas públicas que las atañen.

Julia: Una vez que nosotros llegamos al INJUVE, empecé a ver más a gran escala la diversidad que tiene nuestro país, por el volumen de territorio y la cantidad de habitantes. Entonces si es más asociado al proceso del CNBA te lo puedo contar en relación a los problemas de Capital Federal, que son una de todas las realidades.

No puedo contar desde mi experiencia qué es lo que le pasa en relación a las políticas públicas de adolescencia y la inserción del Estado a un pibe en Salta o en Ushuaia. Porque no conozco esa realidad, porque no sé cómo se desarrolla, cómo interviene el Estado. Yo creo que, a mí, el llegar acá, me planteó otro nivel de dimensión del territorio que tiene este país. Creo que hay un Estado que piensa políticas públicas para un sector que tal vez no ve que ese mismo Estado es el que le puede resolver, en mayor o menor medida, sus problemas. No siente que sean los canales por los cuales se van a resolver. Hay una lejanía también en relación a que en la actualidad las escuelas secundarias (el lugar donde transitan las adolescencias) pertenecen a las provincias. Entonces ese contacto tal vez es provincial y el Estado toma más esa dimensión (en mi caso el Gobierno de la Ciudad). Con lo cual quizás no es un problema a nivel nacional de un planteo de la educación o del proyecto educativo a largo plazo que tenga un gobierno sino los problemas más coyunturales que tiene con su distrito. Ahí lo que yo encuentro es que hay

⁷ Directora ejecutiva del Instituto Nacional de Juventudes (INJUVE).

procesos muy autogestivos donde la parte organizada de la juventud -porque existe otra parte que no lo está- canaliza esas demandas no solo en las instituciones educativas sino en los gobiernos municipales o provinciales, con una idea de organización colectiva y de lucha por la transformación de la realidad. Y que eso de alguna forma al Estado le costaba interpretarlo, porque a veces son demandas que por el ímpetu de transformación que tienen a veces es difícil de solucionar en el corto plazo. De igual manera, creo que esa forma de organización es una escuela formadora de la vida, la cual te *chipea* en tratar de querer cambiar efectivamente las cosas.

¿Cuál es el nivel de participación que notás en las adolescencias? Decías recién que era un *nicho*. Si tiende a crecer ese interés en la política. ¿Qué cuestiones priorizan? ¿Cómo lo viviste vos en tu participación en secundario y cómo lo ves hoy como autoridad del INJUVE?

Julia: Lo que creo es que el nivel de participación en la política partidaria descendió mucho. Y eso sí tal vez en estos meses que me tocó acá (INJUVE) lo veo en el resto del país. El caso de Milei es un fenómeno a nivel nacional, en el cual hay un descenso de la participación político-partidaria. Sin embargo, creo que sí sigue manteniéndose el nivel de participación política en Argentina en relación a causas particulares, como los temas de Género, Ambientalismo, Educación. Yo creo que sí sigue habiendo un agrupamiento de jóvenes en relación a debates más puntuales. En parte por frustraciones, porque la pandemia cambió mucho el paradigma de lo que hace la política, de lo que resuelve, de que tal vez el Estado tuvo que ponerse en un rol mucho más “controlador”, en el cual te impedía salir de tu casa. Entonces esa traducción, ese intercambio entre el joven y el Estado terminaba no siendo una relación linda. En ese sentido yo creo que hubo un descenso de la filiación partidaria. Hay una idea también de que es un momento, no de una doctrina ni de pensar un modelo de país, sino de ir pensando los problemas chiquitos que hay por una imposibilidad de no poder resolver los más grandes, o de que se han probado muchos modelos y ninguno termina resolviendo los problemas estructurales en Argentina. Entonces yo creo que termina derivando en que hay un descenso del involucramiento partidario, pero se mantiene una inserción en el debate más coyuntural de algunos temas en los jóvenes.

¿Qué desafíos tenemos como sociedad en relación a las adolescencias? En relación a que se involucren en problemáticas sociales. Y cuál es el lugar que tienen las adolescencias en la agenda pública.

Julia: El Estado tiene que llegar para escuchar las problemáticas que demanda las diferentes formas de organización y transformarlas en alguna solución.

Yo lo que creo es que el lugar que tienen en la agenda está relatado desde una mirada adultocentrista. De igual manera, a mí no me gusta quedarme en eso y patalear simplemente. Sí lo que creo es que lo que tenemos que dejar de hacer es pensar que los jóvenes tienen que hablar de problemáticas estrictamente “de juventud”. Y ahí hay otro tema en relación a cómo hacemos que los jóvenes estén en los debates más estructurales de la Argentina. No tiene ningún tipo de sentido que debatan solamente los temas que nosotros asociamos con juventud. Porque también hay una asociación de temas como ambientalismo o género, porque en general la política no le da el lugar que le corresponden a esos temas en el debate. Entonces se los entregan para que *los resuelvan en 20, 30 años cuando les toque gobernar*, y no que haya un proceso en el cual puedan sentirse parte de la agenda más global, que incluya los temas que son centrales en el desarrollo de un país. Pero la política no los considera como prioritarios y entonces son temas que los terminan agarrando los jóvenes, y esos mismos jóvenes los convierten en leyes en general o en debates democráticos. La ley de humedales estuvo impulsada por grandes sectores ambientalistas que en gran parte son jóvenes. La ley Micaela, una ley que fue gestada con todas las organizaciones feministas, que en general están atravesadas por jóvenes, porque Micaela era una piba joven. Ahí veo una capacidad de los jóvenes de transformar eso en demandas democráticas muy buenas y muy interesantes, pero que tienen que estar sumados también a los otros debates. Porque además también esa construcción de participación política, ya sea en la política en sí o en la sociedad, el poder ir formándose con debates más profundos, que transformen Argentina o debatan los temas de esos próximos años, le permite una formación mucho más estructural. La idea adultocentrista de entregarle a los jóvenes, con una idea de *Sueñen o piensen cosas delirantes, no se resignen*, y en ese *no se resignen* en realidad hay un *Piensen cosas que nunca van a ocurrir*. No hay un *siéntese a pensar programas posibles o transformadores*,

sino *piensen porque nunca vamos a hacer eso*. Tenemos que lograr el encuentro entre lo transformador y lo posible, que es fundamental. Creo que nadie que se mete en política o en cualquier proceso de transformación quiere redactar cosas que no se puedan hacer. Quiere cosas posibles. Entonces, conectar el lugar de los jóvenes en la agenda pública es darles ese lugar de discusión más general en la agenda de la Argentina.

Volviendo un poco a tu historia cuando fuiste Presidenta del Centro de Estudiantes del Nacional, ¿qué mecanismos motorizabas vos (o tu grupo) para generar participación y qué balances haces de ello? ¿Y qué herramientas hoy de tu rol como autoridad del INJUVE se pueden generar para promover mayores niveles de participación y protagonismo?

Julia: A mí me tocó un momento muy particular, que fue en 2019. Había un alto nivel de participación política. Fue justo antes de la pandemia, saliendo de un gobierno que no acompañó las demandas juveniles. Hubo un momento de canalización, puesto también con todo el debate de la legalización del aborto, o por lo menos en Capital Federal, en el cual hubo un involucramiento fuerte que permitió, medio que hasta por sinergia, el involucramiento político. Las asambleas, las tomas de los colegios. Una serie de cosas que permitieron que haya un crecimiento de la participación estudiantil, en el cual todo lo que fue la pelea por el aborto estaba muy candente, entonces era un gran gancho en el cual se empezaron a discutir otros temas. Con la pandemia eso dejó de pasar y fue aumentando un discurso muy frustrado con la política en todas sus escalas. No es que se fue perdiendo, fue tornándose por otro lado, porque los pibes se siguen involucrando. Sí hubo un alejamiento en ese sentido, que creo que tenemos que hacernos cargo de que hay un sistema político que no está logrando su objetivo. No es ni el peronismo ni la derecha. Todos fallamos en algún punto, perdió la política. Nosotros tenemos que hacer un replanteo desde el Estado. No es acercarse a los jóvenes tratando de parecer jóvenes o tratando de hablar como ellos o de simular que somos ellos, sino de hablarle de política con políticas. Y ahí es donde nosotros fallamos en términos de escuchar cuáles son esas demandas realmente. Del trabajo, de la vivienda, de la salud mental. De cómo eso se transforma en algo generado con ellos mismos. Porque muchas veces lo que pasa es que hacemos políticas públicas pensadas de muy buena forma o con muy buenas intenciones, o con

grandes expertos, pero que después no es lo que estaban esperando los pibes. Entonces ese cruce tiene que ser coordinado para que ellos se sientan parte y que esa política resuelva.

Pensando un poco en perspectiva de futuro, si hiciéramos el ejercicio de pensar de acá a 5 años, ¿cómo crees que las adolescencias van a estar insertas en el debate público y qué trayectorias deberían recorrer en estos 5 años para llegar a ese escenario?

Julia: Creo que hay un tema grande en relación al futuro y de la necesidad de discutir el presente que también requiere un compromiso nuestro con la capacidad de formarse en sus diversas aristas: política, sindical, académica, etc. Que nosotros tenemos que construir de acá a 5 años, pensando más en términos políticos, compañeros y compañeras que estén preparados para dar esos debates de forma seria. Porque también cuando uno es más chico no tiene tantas herramientas para dar ciertos debates. Una vez que va creciendo, ya tiene más responsabilidad para poder darlos, con lo cual hago hincapié en darle espacio a los jóvenes para que se formen en términos de gestión también; de llegar a los espacios, pero tener capacidad de gestionarlos, de saber cómo funcionan, generar la espalda necesaria para que eso efectivamente ocurra. Entonces, nuestra idea es acompañar esos procesos y que efectivamente puedan tener lugares en la mesa de discusión, pero en términos reales. Que tengan algún tipo de incidencia, que estén ahí y no exponer compañeros. Y ese *de acá a 5 años* yo vivo diciendo que necesitamos un nuevo pacto generacional en términos políticos del nivel de violencia con el cual se vienen dando ciertas discusiones. La política perdió ciertos códigos de debate y ciertos códigos de cómo convivir democráticamente, que creo que el intento de asesinato a Cristina lo expuso muy fuertemente. Hay ciertas experiencias las cuales no nos puede volver a pasar, y hay ciertos puntos de acuerdo que tenemos que encontrar, porque si no, no hay debate posible, no hay democracia posible, no hay futuro posible. Y ahí lo pienso con la oposición, con el peronismo, con el partido político que se quiera sentar a debatir democráticamente. Requiere que haya algunos puntos de partida que nos permitan, ni siquiera ponernos de acuerdo en lo que necesita la Argentina productiva, social o en términos de desarrollo, sino de cómo vamos a dar esas discusiones para encontrar los puntos de acuerdo que necesita la Argentina. Ahí la apertura de las redes sociales y el nivel de violencia a la política le

hacen retroceder mucho. Y ese pacto generacional lo tenemos que dar de forma conjunta y urgente, porque lo que nos va a pasar es que van a pasar esos 20, 30 años, va a haber un corrimiento de la clase política por una cuestión biológica, y cuando nosotros lleguemos nos van a pasar los mismos problemas. Entonces, de esos 5 años tenemos que volver a patear el tablero de cómo funciona la democracia.

“De pibe a educador”: *reflexiones sobre la participación adolescente en organizaciones sociales*

Candela Barriach, Macarena Molaro y Camila Trebucq

Introducción

Para gran parte de les adolescentes y jóvenes de sectores populares, el barrio y las tramas comunitarias son centrales en tanto allí se desarrollan múltiples formas de participación. Dentro de esta trama comunitaria les adolescentes transitan por espacios con un grado diferencial de protagonismo a la hora de motorizar actividades. Los lugares por donde éstos habitan y circulan son muchos, algunos de los que podemos nombrar son: clubes de barrio, iglesias, escuelas y sus centros de estudiantes, algunas organizaciones sociales, copas de leche, merenderos y en espacios públicos barriales “freestyleando”, juntándose entre amigos, armando partidos de fútbol, etc. A veces son les adultes quienes principalmente inician y coordinan la actividad, otras veces son les adolescentes y, en menor medida, encontramos que hay instancias donde adultes y adolescentes trabajan intergeneracionalmente para pensar, planificar y llevar adelante propuestas en el barrio. En línea con Shabel (2016) definimos este último modo de participación como co-protagónica. En ella se busca potenciar la autonomía progresiva de las niñeces, adolescencias y juventudes sin desatender su cuidado.

En este escrito nos detendremos en las experiencias de participación co-protagónica en Casa Joven B.A. (Obra del Padre Cajade, Organizaciones Chicxs del Pueblo), localizada en un barrio de la periferia de la ciudad de La Plata (Buenos Aires). La Casa es una organización social que trabaja con niñes, adolescentes y jóvenes que, entre otras cosas, promueve la co-participación desde un enfoque de derechos.

Esta perspectiva se inscribe y dialoga con normativas a nivel nacional e internacional que promueven el derecho de las niñeces, adolescencias y juventudes a ser escuchadas, a participar y a ocupar lugares protagónicos. Una de las pretensiones de esta organización social es promover la apropiación del espacio por parte de las adolescencias, buscando que éstas asuman lugares protagónicos en los espacios de toma de decisiones dentro de la organización.

Casa Joven se inaugura en el 2009 para llevar adelante actividades recreativas, educativas y culturales con juventudes, adolescencias y niñeces. La organización social abre sus puertas de lunes a sábado para enseñar a tocar instrumentos musicales, confeccionar prendas, participar de propuestas vinculadas a la ESI o bien producir y filmar cortos audiovisuales. Allí también se realizan acompañamientos y articulaciones con efectores estatales, se preparan meriendas, almuerzos, se reparte mercadería, ropa y útiles escolares. En ese día a día, circula el afecto, se comparten alegrías, enojos y deseos. Es, desde ese saber mutuo y en ese reconocimiento del otro, donde se crean proyectos en conjunto. Asimismo, en muchas ocasiones, participar en organizaciones que promueven instancias co-protagónicas funciona como puente y motor de apropiaciones novedosas. Esto lo vemos a nivel municipal, en el Consejo Local de Niñez, provincial, en la escuela y en actividades enmarcadas en programas públicos como el “Envión” o “Jóvenes y Memoria”, o bien a nivel nacional, en actividades vinculadas a La Defensoría de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes de la Nación

La Casa es habitada desde diferentes lugares, amalgamando trayectorias y recorridos diversos. La organización interna de la Casa prevé diferentes figuras que se asocian a diferentes roles. Por un lado, les pibes, que son quienes participan asistiendo a los talleres, eventos y otras actividades que se propongan. Por el otro, el equipo de trabajo, conformado por una coordinación general, un equipo técnico, educadores, talleristas, cocineras y encargadas de limpieza, compras y mantenimiento. El ejercicio de cada uno conlleva responsabilidades, imaginarios sobre el deber ser y tareas específicas. Las personas que ocupan la Casa transitan por diferentes roles en el correr del tiempo y con ellas estos también van transformándose. A modo de ejemplo, quienes escribimos somos parte del equipo de trabajo, Camila y Candela desde 2013 y Macarena, desde 2016. Hemos participado como trabajadoras de la casita ocupando, en diferentes momentos, roles de educadoras, en el Equipo Técnico y en la Coordinación general.

Una de las formas en las que esta organización social promueve el co-protagonismo juvenil y adolescente en el espacio es mediante la movilidad de roles ocupados, entre ellos, en el pasaje “de pibe a educador”. En estas experiencias encontramos transformaciones en las formas de participación de estos adolescentes cuando asumen nuevos lugares dentro de la organización, lo que conlleva tomar nuevas tareas y responsabilidades que habitualmente son realizadas por adultos.

El objetivo de este trabajo es analizar algunas dimensiones del proceso de incorporación de adolescentes y jóvenes al equipo de educadores. Nos adentraremos en las formas en las que se dan estas transiciones de “pibes a educadores” a partir de focalizarnos, principalmente, en las experiencias de dos adolescentes: Priscila y Matías. A partir de allí, buscamos contribuir a las reflexiones en torno a las formas de participación y protagonismo adolescente en organizaciones sociales. En el diálogo con otras organizaciones sociales que trabajan con niñas, adolescentes y juventudes de sectores populares, sabemos que la incorporación de adolescentes y jóvenes al equipo de trabajo es un proyecto político y, muchas veces, resulta ser problemático.

A continuación, y en base a lo expuesto, nos preguntamos: ¿Cómo es el proceso de incorporación de pibes al equipo de trabajo en esta organización social? ¿Qué representaciones tienen estos adolescentes sobre lo que significa ser “pibe” y “ser educador”? ¿Cómo construyen, los pibes, su nuevo rol como educadores? ¿De qué manera estas experiencias de pasaje (Turner, 1988) de pibe a educador nos dan pistas para pensar formas de participación co-protagónicas en otros espacios?

El trabajo comunitario aquí contado dialoga con nuestras perspectivas profesionales como antropólogas. Desde allí nos posicionamos desde una antropología colaborativa o militante (Barriach, Chaves y Garies, 2022) preocupada por tomar líneas de acción específicas frente a las condiciones de desigualdad. Para la escritura de este capítulo utilizamos registros de observaciones, entrevistas en profundidad, documentos elaborados por la organización social y sistematizaciones de nuestras experiencias en Casa Joven.

La casa y sus formas de participación

Adentrándonos en la forma de organización de Casa Joven nos encontramos con una estructura que conlleva roles diferenciados y asociados a responsabilidades específicas, que hacen al funcionamiento

general del espacio. Desde que la Casa empezó a funcionar, nuevos roles han surgido, algunos han desaparecido y otros se han ido transformando. Dentro de esta estructura, los roles asociados a adultes, se vinculan a una mayor implicación en la toma de decisiones, a diferencia de les pibes, quienes principalmente se encuentran abocados a la participación en el espacio como asistentes de las actividades. Más allá de esto, como comentamos anteriormente, la organización social busca implicar a les pibes en otras tareas de mayor responsabilidad vinculadas a la toma de decisiones y la participación comunitaria (Barriach *et al*/ 2021). Algunas de las estrategias pensadas para este fin, son el pasaje “de pibe a educador” y las asambleas mensuales. Estas últimas son pensadas por les adultes como una forma de integrar las opiniones y deseos de les pibes a la hora de planificar y ejecutar las tareas y para consensuar formas de estar y de hacer.

Detengámonos ahora en las experiencias de pasaje de pibe a educador de dos adolescentes en la Casa: Matías y Priscila. Ambos participan hace varios años y en diferentes espacios de Casa Joven, entre los cuales, puntualizamos en el taller de “Jóvenes y Memoria”⁸ ya que es allí donde empiezan a participar como educadores. Fue en el 2021, cuando asumieron tareas de mayor responsabilidad en el espacio y comenzaron este proceso de transición. Priscila tiene dieciocho años y desde los doce participa en Casa Joven. Vive a cuatro cuadras de la organización social, junto a algunos de sus hermanos y su mamá, en un terreno familiar que comparten con sus tías y tíos. En total tiene seis hermanas y dos hermanos, los cuales han participado en diferentes momentos y con diferente compromiso y continuidad en las actividades de Casa Joven.

Matías tiene diecinueve años, creció en el barrio y estuvo en la Casa de los Niños y Casa de los Bebés⁹ antes de llegar a Casa Joven. Allí comienza a participar desde los diez años, acompañando a su hermano mayor quien ya iba a los talleres y actividades del espacio. Hoy no tiene una residencia fija. En algunos momentos vive en la casa de su mamá, ubicada en el mismo barrio que la Casita, junto a sus dos hermanos, su hermana y su sobrino. Cuando empiezan los conflictos allí, se traslada con alguna muda de ropa a lo de un vecino, a dos cuadras, o a lo de

8 El taller se enmarca en el programa de “Jóvenes y Memoria” de la Comisión Provincial por la Memoria.

9 Ambos espacios son centros comunitarios que, junto a Casa Joven, integran la Obra del Padre Cajade.

alguna novia. Toda su familia tiene un vínculo muy estrecho con la organización social, de la cual han participado activamente, sobre todo su mamá, Verónica, y su hermano, Abraham.

Luego de este breve recorrido por sus trayectorias de vida y en la organización social, pondremos el foco en lo que significa para ellos la participación adolescente en Casa Joven. Priscila comienza contándonos:

“Participar es como hacer las actividades que proponen los educadores y las educadoras en ese momento. Un pibe está participando porque tiene que escuchar lo que hay que hacer. Si venía alguien nuevo también lo incluían o la incluían a que participe y le explicaban obviamente qué había que hacer, cómo había que hacerlo, de qué estábamos tratando” (Priscila, 2022).

En el relato de Priscila aparecen algunos elementos que describen la participación adolescente en este centro comunitario. Destaca como principal característica la escucha y la predisposición a realizar actividades planificadas por los adultos. En esta dinámica, los adultos desde su posición de educadores quedan asociados a la coordinación del grupo y a la planificación y ejecución de la actividad. Los pibes, por su parte, suelen participar poniendo en práctica las actividades propuestas y aportando en el desarrollo del taller desde un lugar activo.

“La forma de participar en Casa Joven es estando en el taller. O sea no es estar ahí como un soldadito, como en la escuela. La idea no es esa, sino meterle onda y participar de las actividades ayudando, escuchando ” (Priscila, 2022).

Encontramos aquí otros elementos que distinguen la participación adolescente en Casa Joven que la diferencian de otros espacios, por ejemplo, la escuela. Si bien en Casa Joven también aparecen los adultos (asociado al rol de educadores) como principales coordinadores de las actividades del día, los pibes no solo desde la escucha sino también realizando tareas que contribuyen al armado y funcionamiento del espacio:

“Llegábamos, [los pibes] empezaban obviamente a comer la fruta. Los educadores nos contaban qué íbamos a hacer en ese día de taller. Después organizábamos el sorteo para saber quién iba a cocinar a la hora de comer y quién limpiaba a la hora de irnos” (Matías, 2022).

El sorteo de tareas es una de las estrategias incorporadas por el equipo de trabajo que integra a todas las personas que participan de la actividad del día para repartir aquellas labores vinculadas a la limpieza, el orden, la cocina y el guardado. Esta estrategia tiene como principal objetivo la incorporación sistemática de los pibes en actividades que, muchas veces, no quieren participar. Asimismo, a partir de este mecanismo se intenta favorecer la apropiación y responsabilización del uso del espacio. *“El espacio es de todos/as y hay que cuidarlo entre todos/as”*, decían algunos educadores cuando, en un primer momento, se generaban tensiones con los pibes para que efectúen esos quehaceres. Hoy en día, los pibes tienen incorporada esta dinámica y saben que siempre les tocará algo para hacer y contribuir al orden general de la casa. Las asambleas mensuales y los sorteos de tareas son algunos de los dispositivos que estos adolescentes nombran para mostrarnos dos formas particulares de apropiación del espacio: una referida a la toma de decisiones y otra asociada a la realización de actividades para el cuidado colectivo del espacio.

En los últimos años, algunos de los adolescentes integrantes de la organización han decidido experimentar el pasaje “de pibe a educador”, lo cual implica asumir nuevas formas de participación. A partir de allí surgen preguntas sobre las expectativas e imaginarios que aparecen cuando los pibes empiezan a desarrollar tareas como educadores. En este pasaje se observan ciertas tensiones y conflictos asociados a imaginarios sobre esos roles que se describirán en las secciones siguientes.

“Los pibes somos del barrio”

Las niñas, niños y adolescentes son una parte fundamental en las organizaciones sociales que trabajan con niñeces, adolescencias y juventudes. En Casa Joven esto no es una excepción, sin ellos la organización social no tendría sentido. Ahora bien, en este apartado nos interesa caracterizar cómo los adolescentes construyen una forma particular de participación en esta organización social.

A la hora de caracterizar cómo es la participación en Casa Joven de los adolescentes, la categoría “pibe” emerge para nombrar una forma de estar en la Casa que se contrapone a la forma adulta. Los adolescentes se definen como “pibes” y le adjudican, como principales atributos, una inscripción territorial (“vivimos en el barrio”) y etaria (somos jóvenes) definida por oposición a los educadores quienes “viven fuera del barrio”

y suelen ser mayores. En esta línea, en términos de Priscila (18 años), “los pibes son de acá, del barrio. Los educadores son más de otra parte, casi siempre son todos de La Plata o vienen de otras partes [ciudades y provincias]”. Entonces, esta forma de definir a los pibes afirma que la mayoría de ellos viven en el mismo barrio, muy cerca entre sí a pocas cuadras de la Casa, y son más jóvenes que los educadores.

Estos dos atributos (territorial y etario) en los que los pibes se autoadscriben se tensionan cuando, por ejemplo, educadores son más jóvenes que pibes o cuando hay pibes que no viven en el barrio y educadores que sí. Para ellos, ser más joven y ser del barrio significa más que una simple categoría etaria o residencial. Tener cierta edad y vivir ahí les significa, también, otra serie de particularidades, entre ellas reconocen una forma de hablar y de expresarse “más atrevida”; un conocimiento de tramas barriales y de trayectorias de vida de quienes viven allí y habitan la organización; una forma de ocupar la calle, la plaza, la esquina; entre otros atributos.

La forma en que educadores y pibes habitan la organización social también se vincula con tener responsabilidades diferentes en el desarrollo de las actividades y el funcionamiento del espacio. Los pibes tienen “una forma de actuar en el taller más despreocupa de [que los educadores]”, sin tener la planificación en la cabeza sobre lo que se hace o se necesita ese día para llevar adelante una actividad. Y también se distinguen por ser quienes rompen las reglas sobre lo que se pautó llevar adelante. En esta línea, Priscila detalla:

“La personalidad, o sea, la forma de expresarse y forma de hablar no es la misma que los educadores y cómo se comportan en el taller. Ahí también ya te das cuenta, un educador no se va a poner a hacer las cosas que sabe que están mal, en cambio un pibe sabe y las hace igual. Por ejemplo, algo que está mal sería ponerte a boludear a la hora de hacer la actividad. O sea, cuando hay una actividad que hay que hacerla y vos no la haces y te pones a hacer cualquier otra cosa o sea, escuchar música, entrar y salir a comer la fruta, y no hacer la actividad”

Entonces, parte de esta caracterización de ser pibe es saber que hacer algo está mal y aun así hacerlo. “No hacer caso”, por ejemplo, es una forma de no seguir las reglas y constituye uno de los comportamientos posibles, y relativamente aceptables, de cómo se agencian estas adolescencias en la organización social: un pibe puede no querer participar de la actividad o comer cuando no es momento de comer. El romper las

reglas, algunas veces, da lugar a una forma de expresión y de disputa de sentidos que son reconocidos y clasificados por les pibes como acciones que “están bien” o “mal” hacer en el marco de los talleres. A modo de ejemplo, nos comentan que “Ir solo dos minutos y no hacer nada” es clasificado por ellos de manera negativa:

“Lo más mal era que [un pibe] llegara a último momento y solo coma y se vaya, que no haga nada. O sea, que venga dos minutos y se vaya y no haga nada. Porque la idea era que participe del taller, que nos ayude, nos ayudemos entre todos y todas a limpiar el espacio que utilizamos para que el próximo taller lo tenga limpio y organizado” (Priscila, 2022).

“Que haga lo que él quiera cuando nosotros estamos diciendo que, no sé, toque un sol [nota musical] y va y toca las congas” (Mati, 2022).

Ser parte del espacio implica saber que la casa se sostiene por un trabajo colaborativo y conjunto en el que todes hacen algo para que funcione. Entre algunas de las tareas, Priscila destaca el preocuparse en dejar el espacio limpio y organizado. Les pibes proponen formas de estar, tienen un espacio de referencia que se co-construye junto a trabajadores de la Casa. Desde allí, comprendemos que se construye una participación activa y apropiación que encontramos expresada en, al menos, dos sentidos 1) desde una actitud propositiva sobre qué actividades hacer y cómo 2) de reconocimiento y conocimiento del otro: se saben quiénes son y qué hacen, etc.

En suma, ser del barrio y ser joven son atributos identificados por les adolescentes como parte de lo que implica “ser pibes”. Los modos de estar y participar se vinculan tanto con formas específicas de habitar el espacio y de relacionarse con sus pares, como con modos de expresarse y de vestirse. Estos rasgos no agotan ni definen completamente a les pibes, pero sí aportan a construir, de forma dialógica y relacional, su rol dentro de la organización. De esta manera, les pibes se diferencian de les educadores resaltando atributos etarios, residenciales, de responsabilidad y “de comportamiento” (les pibes pueden romper reglas y les educadores no). Así, encontramos que las delimitaciones entre ser y no ser, se configuran por oposición o identificación con otras categorías (Brubaker y Cooper, 2001). La caracterización que les pibes realizan sobre ellos mismos aparece constantemente contrastada con la caracterización que hacen de les educadores y las representaciones que circulan en torno a lo que un joven y un adulto pueden o no pueden hacer.

En este marco, como cierre de esta sección, formulamos algunos interrogantes que, al mismo tiempo, inauguran el siguiente apartado: ¿Cómo les pibes empiezan a ser educadores en esta organización social? ¿Cómo conviven, se tensionan y negocian estas identificaciones?

Pasar a ser a educador: reconocimiento, legitimidad y organización

“Es martes por la tarde, les pibes y educadores se encuentran en la casa en el marco del taller de “Jóvenes y Memoria”. Entre organizar la comida y preparar el espacio para la actividad del día se van distribuyendo las tareas. Hoy, es el primer día en que Mati empieza a transitar la Casa desde su rol como educador. En las semanas previas se encontró con algunos educadores, quienes lo invitaron a formar parte del equipo de trabajo. Les educadorxs percibían que Mati ya venía ocupando la casa desde otro lugar, colaborando en la organización y coordinación de las actividades” (Fragmento de crónica del espacio de taller).

Durante sus años en la Casa, Matías construyó referencias con sus pares y con el espacio. Antes que le propongan ocupar el rol de educador, en parte, ya lo estaba ocupando. Tal vez sea por la cantidad de años recorridos en la organización social o también por su personalidad proactiva. Este crisol de circunstancias pareció contribuir a que se efectivice el pasaje hacia ser educador. Ese momento de transición, de pasaje, asociado a las estrategias que tanto Matías como Priscila, despliegan para pensarse como educadores serán los ejes que abordaremos en este apartado.

Así como ellos, en los últimos años, otros pibes también empezaron a asumir lugares con una responsabilidad diferente. La incorporación de los pibes como educadores suelen encuadrarse en charlas previas, en las que se ponen en común expectativas, deseos y miedos sobre lo que implica ocupar esos roles. Además, se intentan esclarecer y definir cuáles son las tareas y funciones que se le atribuyen a los “educadores”, integrando las percepciones e imaginarios que tanto pibes como adultos asocian a ese rol.

Sentirse parte del grupo de educadores e identificarse como miembro de ese colectivo, significó para Priscila y Matías una nueva experiencia. El pasaje de un grupo a otro es leído por ellos como una oportunidad de “meterse” en las dinámicas internas de un espacio ya conocido, una experiencia de aprendizaje y de posibilidad para entablar vínculos don-

de los pares, ahora, son los adultos. Este “meterse” implicó transformaciones en la forma de estar en la organización social. Priscila, lo relata como un pasaje: “pasé de hacerlo [al taller] a planearlo, pasé de escuchar a explicar, a meterme más en las ideas”. En este pasaje, Priscila, enumera una serie de prácticas que muestran cómo, a partir de ocupar este nuevo lugar se involucra de una manera más protagónica en la organización social: pasar de tomar un taller y estar desde el lugar de la escucha a planificar, explicar e involucrarse.

Más allá de las particularidades de cómo se desplegó cada transición, educadores y pibes han reconocido este pasaje como un evento significativo permeado por deseos personales y colectivos.

“Sentí que me dieron esa confianza de poder ser educador porque cuando iba me ponía las pilas, aportaba bastante y los pibes también me hacían caso” (Matías, 2022)

Para Mati, sus intervenciones contribuían al desarrollo de las actividades en el marco del taller. Sostener esa forma de estar trajo aparejado un reconocimiento de sus tareas por parte de los educadores, quienes lo colocaron en un lugar de par y de confianza. A su vez, incorporarlo a la categoría de educador, y nombrarlo como tal, implicó para él no solo asumir nuevas responsabilidades, sino también corporizar las representaciones que circulan en torno a ese rol. Por su parte, Priscila nos cuenta cómo, en las primeras experiencias de la puesta en práctica de su nuevo rol de educadora, el resto de los pibes, que hasta ese momento la entendía como un par, pusieron en tensión su legitimidad al verla ocupando un lugar diferente. Ante esta situación, los educadores acompañaron su pasaje haciendo explícita su incorporación frente al equipo de trabajo y al resto de los pibes.

“Al principio, cuando quería explicar o algo es como que ni bola hasta que ustedes [Educadoras] como que dijeron que yo también era parte de ustedes, en el rol de educadores y que los pibes me tenían que ver así, pero también como una compañera, como era ” (Priscila, 2022)

Construirse como educadora, entonces, involucró a un otro que le reconozca en ese lugar. Aun así, esto no es lo único que abona a la constitución de este rol. Encontramos que para poner límites y que “hagan caso”, el tiempo es una variable significativa. La trayectoria en el espacio influye en la legitimidad para asumir estas tareas. En varias

oportunidades, ante el reto de educadores nuevos, hemos escuchado a les pibes contestarles: “¿quién sos vos para decirme qué hacer?”. Allí vemos que les pibes no reconocen como autoridad a una persona que recién llega. De esta forma, apelan a la “antigüedad en la casa” como una variable legítima *per se* para establecer quién puede y quien no marcar los límites en el espacio.

Analizar qué es lo que sucede cuando se ponen límites nos sirve para reflexionar sobre cómo se construye la autoridad al ser educador. En este punto, hemos encontrado desajustes en cuanto a las formas en que Priscila y el equipo de educadores ponen límites. En estos desencuentros el equipo de educadores ha intervenido en pos de regular cómo es que esa práctica debe llevarse a cabo. Ejemplificamos esto con el siguiente fragmento:

“En el rol de piba y educadora como que ustedes me decían cómo esta forma de hacer como bien cortita de retarlos no estaba buena. La idea es como más de hablarles y como que esas charlas te cambian la forma de pensar, ¿no? Retándolos capaz que lo toman de diferente manera y se portan peor entonces con una charla capaz que no le dan bola pero capaz que sí, entonces es mejor charlarlo” (Priscila, 2022)

Mientras Priscila concebía el reto y tenerlos cortitos como una forma posible de ordenar y organizar el espacio, el equipo de educadores le sugería otra forma, “mejor charlarlo”. Aunque los resultados del reto o de la charla tal vez sean los mismos y les pibes “no den bola”, en éstas formas diferentes de construir la figura de autoridad, la organización social propone a las conversaciones como un modo particular para habitar y poner límites en el espacio.

A modo de cierre, lo recorrido hasta aquí nos permite dar cuenta de cómo los roles de educador y de pibe, pensados dicotómicamente, se dan en simultáneo. Esta convivencia de roles la sintetizamos en la categoría educador-pibe.

“Seguía siendo una piba igual. Cambió en el sentido de meterme más en las reuniones, en la planificación y todas esas cosas, pero después el taller siguió siendo lo mismo.” (Priscila, 2022)

Ser pibes-educadores implica una nueva forma de estar en la Casa que es híbrida, en tanto permite seguir realizando algunas actividades como pibe participante de los talleres, a la par que se empieza a asumir

tareas como educadores. En la creación de esta figura, educador-pibe, se generan nuevos imaginarios y formas de estar en la casa. Esto inaugura, asimismo, una forma diferente y posible de identificación en y con la organización social.

Reflexiones finales

En este texto, nos sumergimos en una forma particular de participación adolescente en una organización social que trabaja con sectores populares desde un enfoque de derechos. Allí vimos las tensiones, aciertos y desencuentros que aparecen cuando les adolescentes asumen lugares protagónicos en la toma de decisiones. En la introducción mencionamos que hay, esquemáticamente, dos grandes grupos que transitan la casa, los pibes y el equipo de trabajo (dentro de éste nos centramos en la figura de educador). Luego, nos detuvimos en qué caracterizaciones se les atribuyen a estos. Allí encontramos que “ser pibe” se define en oposición a “ser educador”, resaltando atributos etarios, residenciales y actitudinales: los pibes son jóvenes, del barrio y “más atrevidos” mientras que los educadores son adultos, “de afuera” y siguen las reglas.

La Casa aboga por una participación co-protagónica en la que los pibes tengan lugares centrales en los procesos de toma de decisiones. Para que esto acontezca, esta organización social desarrolla estrategias y actividades específicas, siendo una de ellas la incorporación de pibes al equipo de educadores. En este proceso, surgió una nueva figura, la de pibe-educador. Esta nueva categoría, al mismo tiempo que se instala como un rol novedoso para los distintos actores de la Casa, también amplía la posibilidad de acción en este espacio en particular y en otros espacios en general.

Asimismo, encontramos desafíos específicos en cuanto a las formas en las que se construye el reconocimiento y la legitimidad de esta nueva figura. En estos casos, observamos que las estrategias movilizadas por los pibes-educadores contemplaban no solo el reconocimiento por parte de sus nuevos pares, los educadores, sino también de sus “ex-pares”, los pibes. De esta forma, al analizar el pasaje de pibe a pibe-educador, intentamos brindar una breve sistematización y reflexión que sirva de insumo para aquellos interesados en fomentar las participaciones y protagonismos adolescentes.

Bibliografía

- Barriach C., Chaves M., González F., Molaro M., Osacar J. F., Poratto M., Trebucq C. y Zarauza G. (2021). Experiencias de lo común en el trabajo socio comunitario con jóvenes: dispositivo Casa Joven B.A. Díaz, C. V. y Pinedo, J. (Eds.). *Poner en común: Sistematización de experiencias de extensión universitaria*. (pp. 84 - 109) La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
- Barriach, C., Chaves, M. y Gareis, L. (2022) “¿Me ayudás con ?` Investigación antropológica y militancia con jóvenes en organizaciones populares” en Katzer, L., y Manzanelli, M. (eds.) *Etnografías Colaborativas y Comprometidas en Argentina*. Mendoza: Edit. Universitaria.
- Brubaker, R., & Cooper, F. (2001). Más allá de la identidad. *Apuntes de Investigación del CECYP*, 5(7), 30-67.
- Shabel, P. N. (2016). “Venimos a jugar y a luchar”. Participación política de niños y niñas en organizaciones sociales. *Lúdicamente*, 5 (20)
- Turner, V. (1988). *El proceso ritual* (Vol. 101). Madrid: Taurus.

***Parlamento Juvenil del Mercosur:
el desafío de promover la participación juvenil
en las escuelas secundarias***

**Natalia Boucht, Vanesa Haberkorn, Sol Conte,
Enrique Navarrete, Ana Laura Torregrosa, Oriana Cavallin,
Federico Rudi y Rafael Pérez Muñoz**

Introducción

En este artículo queremos presentar y compartir con ustedes los aspectos más relevantes del Parlamento Juvenil del Mercosur (PJM), una política educativa de promoción de la participación juvenil en las escuelas secundarias de Argentina y la región. Consideramos relevante poder delinear algunas reflexiones sobre el valor de su implementación para la promoción de subjetividades ciudadanas democráticas en la escuela secundaria.

La comprensión de las y los estudiantes como sujetos de derecho convoca al desarrollo de estrategias institucionales que promuevan su organización, participación y elaboración de propuestas sobre distintas iniciativas que hacen al funcionamiento de la vida escolar. Sin duda, el fortalecimiento de los recursos y las acciones del sector público es el modo en que los derechos tienen posibilidad de ser ejercidos. Es por eso que el Programa, como política del Ministerio de Educación de la Nación, busca potenciar y ser caja de resonancia de diversas experiencias de participación juvenil que habilitan la promoción y el ejercicio de derechos de las y los estudiantes.

Durante 13 años de implementación continua de esta política en nuestro país hemos dado cuenta de la relevancia de promover las diferentes expresiones estudiantiles de participación y organización política en las escuelas. En este tiempo se han construido diferentes propuestas

de abordaje institucional, siempre con la invitación a que toda la comunidad educativa asuma un proyecto inclusivo, diverso y abierto al diálogo, en donde las y los estudiantes estén acompañadas y acompañados para una progresiva toma de decisiones y asunción de responsabilidades.

Camino a cumplir 40 años de haber recuperado la democracia en nuestro país, estamos convencidas y convencidos de que habilitar espacios de diálogo y protagonismo juvenil dentro de las escuelas es imprescindible para fortalecer la dimensión política de la ciudadanía y para trabajar sobre la construcción de lo común. Es a través de la reflexión situada, la problematización y la generación de propuestas colectivas que se fortalece una concepción de ciudadanía entendida no como la simple posesión de derechos, sino como el ejercicio real de los mismos.

La propuesta alienta una participación real de las y los estudiantes, como modo de habilitar otras formas de estar y ser parte de la escuela secundaria, lo que, a su vez, permite enriquecer sus trayectorias educativas y reforzar sus vínculos escolares.

Parlamento Juvenil del Mercosur: una propuesta de la región para la escuela secundaria

“Educamos para ayudar a conformar subjetividades éticas capaces de decir. Y ese decir se despliega en espacios en los que son posibles el diálogo cotidiano y la participación” Gustavo Schujman

El Parlamento Juvenil del Mercosur surge en el año 2009 en el marco del Sector Educativo del Mercosur para ser implementado en escuelas secundarias de Brasil, Paraguay, Bolivia, Uruguay y Argentina, con el objetivo de fortalecer los espacios de participación de las y los jóvenes en el proceso de promoción de la ciudadanía regional.

El Programa promueve un espacio de diálogo institucionalizado entre estudiantes de nivel secundario de los países de la región, con el propósito de fomentar el debate como forma de construcción del conocimiento y la participación como herramienta de transformación social. Estos debates se desarrollan en diferentes instancias acumulativas: escolar, provincial, nacional e internacional. En cada una de ellas, las y los estudiantes elaboran propuestas que quedan plasmadas en documentos o declaraciones, que son presentadas a las autoridades educativas jurisdiccionales, nacionales y del sector educativo del Mercosur.

El intercambio entre estudiantes del bloque contribuye a desarrollar identidades y sentimientos de pertenencia a un “nosotras y nosotros” común a través de la reflexión sobre problemáticas propias de la región y la identificación de rasgos sociales y culturales propios. De esta manera, las y los jóvenes conocen los canales posibles para resolver problemáticas y construir consensos a nivel regional.

La estrategia de implementación asumió diversas formas organizativas en los distintos países. Sin embargo, en todos supuso la creación de espacios locales de debate y participación juvenil y la organización de instancias de alcance territorial mayor en las que las y los representantes locales lleven las propuestas elaboradas con sus pares.

En Argentina, el programa comenzó a implementarse a través de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas en colaboración con la Dirección Nacional de Cooperación Internacional, y en articulación con cada una de las jurisdicciones de nuestro país. A partir del año 2012, mediante la Resolución Ministerial 514/12 se crea oficialmente el Programa Parlamento Juvenil del Mercosur, jerarquizando la línea y acentuando un proceso de crecimiento y fortalecimiento de la participación juvenil en las escuelas de todo el país. Así, desde sus comienzos se incorpora a una serie de estrategias nacionales orientadas a generar políticas de inclusión y a hacer cumplir diferentes regulaciones tanto de nivel nacional como internacional, referidas a los derechos de las y los jóvenes.

Actualmente, el PJM se ha constituido como una de las principales estrategias de fortalecimiento de la participación juvenil en las escuelas secundarias del país y de la región. Destacamos en este sentido la apropiación y valoración de la propuesta por parte de las y los estudiantes a quienes se dirige, lo que podemos advertir tanto en la seriedad y el compromiso que demuestran al participar como también en el interés de muchas y muchos estudiantes por seguir vinculadas y vinculados al Programa, incluso cuando ya han terminado la escuela secundaria.

La participación es un derecho: marco normativo y objetivos políticos educativos del PJM

Durante mucho tiempo, las niñas, niños y adolescentes fueron tratadas y tratados desde una mirada tutelar porque eran concebidas y concebidos como objetos de protección. La familia, en primer lugar, y luego el Estado, eran encargados de cumplir ese rol. Fruto de luchas y transformaciones sociales, hacia finales del siglo XX se llevó a cabo

un cambio de paradigma que dio lugar al enfoque actual basado en la protección integral de derechos.

La Convención Internacional sobre los Derechos de las niñas, niños y adolescentes (1989) marca un hito central en su reconocimiento como sujetos de derecho. Argentina ratificó la Convención en 1990 y en 1994 le otorgó rango constitucional. Además, la Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes sancionada en 2005 establece su aplicación obligatoria. En esta se detalla entre otros derechos fundamentales el de participar y expresar libremente sus opiniones en los asuntos que les conciernen y en los que tengan interés; y que sus opiniones sean tenidas en cuenta conforme a su madurez y desarrollo.

Esto requiere que el Estado, en todas las acciones y decisiones que competan a niñas, niños y adolescentes, garantice que se preserve y promueva su desarrollo de una manera integral, respetando su condición de sujetos de derecho. Esta concepción que las y los reconoce como ciudadanas y ciudadanos plenos significó la puerta de entrada para que las prácticas escolares puedan repensarse desde este nuevo paradigma, desafiando al sistema educativo y a los modos de hacer escuela.

En relación a la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) se establecen derechos relativos a la participación de las y los estudiantes como “Integrar centros, asociaciones y clubes de estudiantes u otras organizaciones comunitarias para participar en el funcionamiento de las instituciones educativas, con responsabilidades progresivamente mayores, a medida que avancen en los niveles del sistema.”¹⁰; y “Participar en la toma de decisiones sobre la formulación de proyectos y en la elección de espacios curriculares complementarios que propendan a desarrollar mayores grados de responsabilidad y autonomía en su proceso de aprendizaje.”¹¹. Respecto a la institución escolar, se establece la obligación de “Promover modos de organización institucional que garanticen dinámicas democráticas de convocatoria y participación de los/as alumnos/as en la experiencia escolar”¹².

La propuesta del PJM se enmarca en los objetivos de esta ley referidos a la garantía de la participación democrática de la comunidad educativa; la formación de sujetos que puedan utilizar el conocimiento

10 Ley n° 26.206, Artículo 126, h).

11 Ley n° 26.206, Artículo 126, i).

12 Ley n° 26.206, Artículo 123, b).

como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno como participantes activas y activos del mismo; y de fortalecer la perspectiva regional latinoamericana en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta y respetuosa de la diversidad.

Es en este marco normativo en el que se definen los objetivos del programa y se orienta nuestro horizonte de trabajo. Estos son:

- *Generar debates y espacios de participación juvenil para que las y los jóvenes intercambien, dialoguen y discutan entre sí temas vinculados a derechos que les permitan reflexionar sobre la escuela secundaria que quieren.*
- *Fomentar espacios escolares de protagonismo juvenil que otorguen a las y los estudiantes un rol activo en la transformación de su comunidad educativa y contribuyan a hacer de la escuela secundaria un lugar participativo y plural.*
- *Promover la vinculación de las y los jóvenes en cuestiones relativas a su trayectoria educativa y en la reflexión de las políticas públicas dirigidas a ellas y ellos.*

El cumplimiento de estos objetivos habilita la creación de espacios donde la ciudadanía toma cuerpo, donde se hace acto, donde se realiza el ejercicio mismo de participar. Es en el reconocimiento de sus derechos, en su ejercicio y defensa, donde se manifiesta la capacidad positiva y creadora de las y los estudiantes. Consideramos que poner en juego estas dimensiones en la escuela es parte fundamental en la construcción de una educación de calidad para todas y todos.

El Parlamento Juvenil del Mercosur en la escuela: los temas de debate

El PJM promueve el intercambio, el debate y el diálogo entre pares sobre temas vinculados a derechos, cuestiones relacionadas con su vida presente y futura, respecto de las cuales consideramos relevante que puedan construir un posicionamiento propio. Bajo el lema: “la escuela secundaria que queremos”, las y los estudiantes de la región debaten y elaboran propuestas sobre los siguientes ejes:

- Inclusión Educativa
- Género
- Jóvenes y Trabajo
- Derechos Humanos
- Participación Ciudadana
- Integración Latinoamericana

En función del interés y la construcción de demanda por parte de jóvenes participantes de nuestro país, se sumaron ejes con el propósito de que esta política impulse el debate de temas por los que las y los estudiantes se sienten interpeladas e interpelados en la actualidad.

De esta manera, en el año 2018 se incorporó el eje de debate sobre Educación Sexual Integral (ESI), con el objetivo de contribuir a garantizar el derecho a la ESI de las y los jóvenes, que se establece en la Ley del Programa Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150 sancionada en el año 2006. La propuesta se dirige a abordar los cinco ejes que reflejan los puntos nodales que deben ser tratados en la escuela cuando hablamos de ESI: ejercer nuestros derechos; garantizar la equidad de género; respetar la diversidad; valorar la afectividad y cuidar el cuerpo y la salud.

Además, frente a la inesperada pandemia de COVID-19 y la consecuente necesidad de implementar el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, en el año 2020 se sumó el eje de Comunicación y Medios a los temas de debate con el fin de promover instancias de reflexión sobre el derecho a la comunicación, las representaciones de las juventudes en los medios audiovisuales, el uso de redes sociales y la formación de jóvenes con capacidad crítica y que sean protagonistas de sus propias producciones audiovisuales.

Por último, en 2021 y acompañando la sanción de la Ley de Educación Ambiental Integral N° 27.621, también el Parlamento fue caja de resonancia de una demanda creciente a nivel global, particularmente encauzada por las y los jóvenes. Así, se incorporó Ambiente como noveno eje de discusión, apostando a la formación ciudadana orientada a la sustentabilidad como proyecto social.

Cada eje es acompañado por cuadernillos de trabajo para las y los estudiantes, elaborados en articulación con las áreas del Ministerio de Educación especialistas en los diferentes temas abordados. En el caso del cuadernillo “Hablamos de ESI” se realizó junto al Programa Nacional de Educación Sexual Integral. El material “Comunicación, medios y jóvenes” se diseñó junto al Programa Nacional de Medios Escolares y la Defensoría del Público. Finalmente, “Ambiente, escuela y participación juvenil” fue producido junto al área de Educación Ambiental Integral.

Etapas de la implementación: construir la mirada nacional

Una de las características del PJM es su fuerte anclaje territorial, que se sustenta en las instancias de intercambio: la escuela y su comunidad; las escuelas y la jurisdicción; las jurisdicciones y la nación; los países y la región. Las discusiones que se presentan son propuestas situadas, con una mirada que destaca la importancia de pensar la política desde nuestros países, sus territorios y sus problemáticas.

El primer nivel es el de las instituciones educativas: en todas las escuelas participantes se organizan jornadas de debate y reflexión, en las que se generan espacios de intercambio con dinámicas democráticas y representativas, fomentando la construcción de posicionamientos propios y producciones colectivas. Una o un docente a cargo de la implementación del PJM acompaña a las y los estudiantes durante el proceso de trabajo, garantizando el debate y la producción de un documento final que expresa las propuestas acordadas en la escuela. Las instituciones son provistas de materiales guías, elaborados como herramientas para abrir los debates y orientar las actividades que se proponen. Además, se eligen democráticamente las y los estudiantes que representarán los debates y consensos plasmados en el documento escolar en la instancia provincial.

El segundo nivel es el provincial: cada una de las jurisdicciones del país acompaña el proceso en sus escuelas y organiza la instancia del Encuentro Provincial. Allí, se encuentran las y los estudiantes representantes de cada una de las escuelas participantes y a partir del debate e intercambio de los diferentes documentos escolares se arriba a las conclusiones que representan las propuestas de las y los estudiantes de la provincia. Además, entre ellas y ellos eligen a la delegación provincial que las y los representará en el encuentro nacional. En esta instancia, destacamos el trabajo articulado con cada referente jurisdiccional del Programa, que son un eslabón fundamental en el alcance territorial del mismo, la convocatoria y el trabajo en las escuelas y el acompañamiento a las y los docentes en el proceso de promover espacios de participación genuinos en las escuelas.

El tercer nivel es el nacional: las y los estudiantes debaten a partir de sus documentos jurisdiccionales para construir acuerdos nacionales que quedan expresados en propuestas sobre la escuela secundaria que quieren. Una comisión redactora, conformada por dos estudiantes de

cada comisión, tiene la tarea de elaborar la versión final del Documento Nacional, certificar que se encuentren las propuestas producidas en cada comisión y procurar la coherencia interna del mismo. El documento final es leído ante autoridades del Ministerio de Educación en la Honorable Cámara de Diputados de la Nación y es posteriormente difundido en distintos ámbitos ministeriales, del Poder Ejecutivo y/o del Poder Legislativo. Por último, en esta instancia, cada jurisdicción elige a su delegada o delegado provincial que conforma la delegación nacional y que será la encargada de representar al país en la última etapa.

El cuarto nivel es el regional: se realiza cada dos años. En este momento se reúnen las delegaciones nacionales de los países miembros del Mercosur y asociados que hayan llevado el programa adelante, y luego de instancias de intercambio y debate elaboran la Declaración Regional acerca de la escuela secundaria que quieren las y los jóvenes de la región. Esta declaración es presentada por las y los estudiantes en el Parlamento del Mercosur.

Como detallamos en cada nivel, a lo largo de este proceso de implementación uno de los objetivos pedagógicos es trabajar la idea de representación a través de dos estrategias complementarias. Por un lado, favorecer que, en cada uno de los niveles, las y los estudiantes elijan entre sus pares quiénes serán sus representantes en la instancia siguiente. Esta posibilidad de elección democrática reconoce y valora criterios que muchas veces no coinciden con los académicos, lo que nos permite convocar e incentivar la participación de un abanico más amplio de estudiantes, colaborando a la inclusión educativa y al fortalecimiento de las trayectorias escolares de jóvenes que encuentran a través del programa nuevos modos de ser parte de la escuela.

Por otro lado, las y los representantes, asumen el compromiso de llevar en cada instancia las propuestas acordadas y plasmadas en los documentos elaborados colectivamente, cuyos contenidos deben respetar y asumir como propios, ya que son la expresión de las y los compañeros que representan.

Derechos que promueven más derechos

A través del Parlamento Juvenil hay un claro posicionamiento del Ministerio de Educación de la Nación en la promoción del derecho a la participación como parte fundamental de una educación de calidad. En ese sentido, se plantea el desafío de llevar adelante una política donde

las destinatarias y destinatarios tengan una participación real en las instancias de desarrollo del programa y también en el modo en que éste se constituye y se diseña cada año. Por participación real (Sirvent: 1998) entendemos la que se vincula a la capacidad de incidir en la configuración de nuestro entorno y de nuestras formas de vida. Está relacionada a la toma de decisiones que afectan a nuestra cotidianidad y por lo tanto supone identificar y analizar problemas, proponer, planificar, experimentar y evaluar soluciones. Es la capacidad, la voluntad y el poder de actuar.

La participación es genuina cuando no es una imposición del poder, sino una práctica voluntaria y consciente; y es real y significativa cuando afecta aspectos sustanciales de la vida en común (Sirvent: 1998). Si hacemos esta lectura en clave educativa, nos referimos al derecho de las y los jóvenes a expresar sus opiniones en los asuntos que las y los afectan, y que éstas sean tenidas en cuenta en los diversos aspectos propios de su paso por la escuela y las decisiones que se les vinculan.

Desde esta perspectiva, trabajamos a partir del concepto de ciudadanía participativa entendida no sólo como un conjunto de derechos y obligaciones, sino también incorporando fundamentalmente la dimensión de la participación que pone énfasis en su aspecto positivo y creador. Ejercer la ciudadanía implica, entonces, la facultad de construir y compartir con otras y otros un espacio común.

Partiendo de esta concepción de ciudadanía, la participación no puede ser considerada como punto de llegada o acciones que se limitan a hechos puntuales, como por ejemplo el voto; sino que se entiende como un camino que implica un ejercicio constante de democratización de espacios colectivos. En este sentido, para que la participación sea significativa no debe pensarse para un solo momento de la vida escolar, sino orientarse a producir transformaciones en las decisiones que repercuten en las instituciones educativas.

En los espacios de diálogo e involucramiento genuino que promueve el Parlamento se puede dar un ejercicio de constitución subjetiva en clave política y ciudadana. Como menciona Gustavo Schujman (2015) cuando se generan espacios de debate, se habilita a que las y los estudiantes digan lo que piensan y además, y principalmente, ayuda a que se vaya constituyendo un pensamiento propio. Los espacios para hablar no solo son de exposición e intercambio sino también de construcción: mientras se habla se está pensando y quienes escuchan también re-

flexionan sobre aquello que se dice. Así, hay muchas posibilidades de que, a partir del diálogo, se vaya modificando lo que se pensaba al comienzo y se generen nuevas ideas.

En ese mismo sentido, la posibilidad de expresarse permite a las y los estudiantes constituirse como sujetos, porque implica el pasaje del repetir al decir. En la medida en que las personas repetimos, somos habladas por otras, de alguna manera asumimos lo que nos es dado como tal. Sin embargo, en el decir hay un ejercicio de traducción, una apropiación de lo que recibimos que incorpora la palabra genuina al debate (Schujman: 2015). Entendemos que el Parlamento Juvenil promueve la autonomía de las y los jóvenes en la medida en que en las diferentes instancias de participación pueden pensar, sentir y hacer por sí mismas y mismos.

De esta manera, lejos de plantearse como un simulacro de participación, de estrategias de oratoria o de clases teóricas, el Programa se manifiesta en la construcción de espacios de participación escolar donde ejercitar la escucha, la reflexión, el pensamiento crítico, la toma de la palabra, el diálogo y el debate para la elaboración de propuestas comunes sobre temas estrechamente vinculados a los intereses de las y los estudiantes, a sus vidas presentes y futuras; y sobre los cuales se considera de gran importancia que puedan construir una posición propia. A modo de ilustración, nos gustaría traer a este escrito algunas voces de estudiantes que participaron del programa:

“Hasta que no tuve mi primera experiencia en el Parlamento era un chico tímido, me encerraba, tenía muchos problemas. Y luego de mi participación, formé un centro de estudiantes, estoy muy activo, me interesa, estoy en movimiento, constante aprendizaje, quiero saber (...) Te das cuenta que desde el primer parlamento que tuvimos todos nosotros, ahí es un cambio total en la persona”. Alán Palacios, de la Provincia de Buenos Aires.

“Para mí PJM significa esperanza, y lo digo así porque creo que es una esperanza para los jóvenes que sabemos que tenemos a alguien que nos apoya y que nos va a escuchar para poder seguir defendiendo nuestros derechos”. Gianella Lucrecia Murúa, de la Provincia de Córdoba.

Acompañar la participación: el rol de las y los docentes

Para que la participación en el Parlamento tenga lugar, el rol de las y los docentes es fundamental, ya que si bien las y los protagonistas del debate e intercambio, quienes se encargan de arribar a conclusiones y de generar propuestas, son las y los jóvenes; el acompañamiento docente es indispensable. Son quienes están presentes en todo el proceso, quienes contribuyen a organizar la tarea, disipan dudas, aclaran procedimientos, temas y/o conceptos que no se entienden o generan confusión. Son, además, quienes deben estar atentas y atentos para contribuir de forma activa a garantizar que todas las voces tengan lugar, que todas y todos puedan participar con sus ideas, opiniones, preguntas y cuestionamientos, y evitar así que la palabra sea monopolizada por un grupo reducido de estudiantes.

Para el Programa es importante que quienes tengan ideas y opiniones diferentes puedan dialogar y escucharse sin que ninguna opinión sea anulada o descalificada. Para que esto sea posible es necesario fortalecer la empatía, la escucha atenta y desprejuiciada; como también poder establecer las bases de un ambiente donde las y los estudiantes sientan seguridad al momento de aportar su punto de vista. El respeto entre pares y la construcción colectiva desde la pluralidad, valorando la diversidad, resultan fundamentales y son parte de los objetivos pedagógicos de la propuesta.

Así, las y los docentes deben aportar a la riqueza del intercambio, incentivar a la argumentación para que las y los estudiantes puedan expresar sus opiniones, razones, motivaciones, causas y consecuencias de manera justificada. Esto se refleja en las voces de muchas y muchos estudiantes que transitan por el Parlamento, como sostuvo Josué Ibarra de la provincia de Corrientes: "(...) yo no hacía otra cosa que quedarme callado, y ese primer encuentro fue algo muy lindo porque en ese encuentro quede electo, y era el más chiquito de ese grupo, y no paraba de hablar, tenía una carga que quería liberarme, necesitaba desahogarme y largue todo en ese debate (...) mis propios pares me eligieron a mí. Desde que conocí el Parlamento mi autoestima cambió".

Retomado a Schujman (2015), la condición de posibilidad para una participación real es la confianza: sólo puede darse cuando hay quienes confían en esas personas que participan, en nuestro caso, las y los estudiantes. Y la confianza es una delegación de poder, o una renuncia al

propio poder que da paso a una circulación del poder a través de la cual las otras y otros también pueden ejercerlo. Cuando habilitamos realmente la participación podemos llegar a instancias que se alejan de las que teníamos pensadas de antemano y pueden habilitarse caminos que no necesariamente estaban previstos. En estas instancias, la asimetría inicial que existe entre los saberes escolares y la responsabilidad docente respecto a las y los estudiantes se reposiciona, y permite un diálogo nuevo. Este movimiento habilita en muchas ocasiones establecer otros vínculos que, además de generar un clima y una convivencia escolar positiva; pueden fortalecer la manera en que se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje más allá del Parlamento Juvenil.

Algunas reflexiones finales

Uno de los puntos centrales a los que arribamos en la reflexión constante sobre este Programa, es que a participar se aprende participando. Partimos de esa certeza para pensar que cualquier joven de Argentina puede sumarse a las instancias que proponemos y trabajamos para que cada vez sean más las y los estudiantes que quieran ser parte.

Por el camino recorrido hasta aquí podemos dar cuenta de que es en el ejercicio mismo del debate, en la práctica reflexiva y en el intercambio entre pares donde pueden constituirse herramientas de comunicación útiles para la vida, pero también de organización, empatía y solidaridad, de construcción en la diversidad, de búsqueda de consensos y de acuerdos propositivos; habilidades y valores necesarios para que la escuela sea un lugar cada más vez democrático.

Cuando las y los jóvenes expresan su visión propia y arriban a una voz común, se hacen cargo de lo que dicen y quieren hacer, de la escuela secundaria que proyectan y se animan a soñar. Es decir que en la elaboración y la defensa argumentada de sus posicionamientos sobre la realidad social, cultural, económica y política; existe un involucramiento que motiva la acción. Cuestión que se manifiesta en la construcción de un “nosotras y nosotros” que trasciende la visión sobre la primera persona para poner en juego la idea de lo común.

Las y los estudiantes que participan del Parlamento Juvenil eligen activamente ser parte de un proyecto colectivo que las y los involucra pero que también las y los excede. De generación en generación se transmite cierta identidad común que hace a una mística propia del Programa. En el Parlamento se discute seriamente, pero también se ríe,

se juega y se canta, sin que nada de lo que pase esté por fuera de una concepción política y en un marco de derechos.

En articulación con las diferentes jurisdicciones, con el compromiso y acompañamiento de las y los docentes, y fundamentalmente a partir de la participación de las y los estudiantes, a través del Parlamento Juvenil del Mercosur creemos que es posible aportar a una educación que impulse en las y los jóvenes la construcción de argumentos ético-políticos que formen subjetividades críticas para la discusión y la participación democrática, en el marco valorativo de los derechos humanos universales.

Bibliografía

- Convención sobre los Derechos del niño. Disponible en: <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Ley de Educación Nacional N° 26.206. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- Ley de Protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>
- Parlamento Juvenil del Mercosur (2014) "Cuadernillo para docentes", Ministerio de Educación de la Nación: Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Parlamento Juvenil del Mercosur (2022) "Comunicación, Medios y Jóvenes", Ministerio de Educación de la Nación: Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Schujman, G. (2015): "Cultura, diálogo y ciudadanía en la escuela y los espacios socioeducativos" En Problemas, estrategias y discursos sobre las Políticas Socioeducativas" Ministerio de Educación: Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Sirvent, M. T. (1998) "Poder participación y múltiples pobreza: La formación del ciudadano en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza". Ed. Mimeo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La discapacidad como identidad política Apuntes para la interseccionalidad

Guadalupe Bargiela

“Nada de nosotras, nosotros ni nosotres
sin nosotras, nosotros ni nosotres”

Cuando me propusieron la posibilidad de participar realizando un aporte a la escritura de este libro no sabía cómo afrontar tamaña tarea. Es que la discapacidad es una temática tan amplia, tan escrita, con múltiples y diversas formas de abordajes. Es fundamental pensar a la discapacidad como una de tantas formas de habitar el mundo, somos conscientes que las personas con discapacidad no somos únicamente nuestra discapacidad. Mucho menos en América Latina ni en Argentina, donde las identidades con discapacidad también pueden ser mujeres, personas trans, no binaries, pobres, o bien vivir en un contexto desfavorable.

En estas líneas la discapacidad no se plantea como un dis-valor en términos de que el concepto dis-capacidad refiere a la falta de capacidad, sino que se piensa cómo aquellas potencialidades que pueden ser desarrolladas. Asimismo, quiero expresar mi adherencia al uso del lenguaje inclusivo, como decisión política y de uso cotidiano en mi vida, pero al escribirlo fue complejo utilizarlo en todo el texto.

Entonces, dentro de este marco ¿Cómo pensar la interseccionalidad de este colectivo? Aclarar, en primer lugar, que el concepto de interseccionalidad implica leer las características de una persona para tenerlas en cuenta. Por ejemplo, una intersección sería ser mujer, ser pobre, del conurbano y tener discapacidad. En este ejemplo podemos ver 4 características de contexto socioeconómico, y condiciones personales que llevan a que esta persona tenga mayores dificultades que otras para afrontar las mismas situaciones.

Es importante destacar que existen varios modelos conceptuales, paradigmas, entendidos como perspectivas y formas de ver a la discapacidad que fueron conviviendo a lo largo de los años, pero que podemos dividir con fines teóricos.

El de prescindencia que a principios de la edad media tomaba a las personas con discapacidad como sujetos pasibles de ser aniquilados y, por ende, eran considerados inútiles. La mayoría de estas personas eran escondidas en sus casas o encerradas.

En una segunda y última etapa de este modelo podemos identificar a la mendicidad como único modo de supervivencia de quienes presentaban alguna discapacidad. De ahí surge el estereotipo de personas con discapacidad, imaginadas como único destino pidiendo en iglesias o trenes. Otras personas consideraban a la discapacidad como algo divino, pensemos, por ejemplo, en Edipo Rey y el Oráculo de Delfos, quién por ser ciego, era quien predecía los males que podían ocurrir a quienes habitaban aquella comunidad.

A finales del siglo XIX y principios del XX tiene su apogeo el modelo médico que entendía que las personas con discapacidad eran quienes debían “normalizarse” (si no veo que se note lo menos posible) para insertarse en la sociedad, una vez estuvieran “curadas”.

Al decir de Carolina Ferrante:

“...la persona con discapacidad debe esforzarse para alcanzar una funcionalidad “normal” para integrarse a la sociedad y recuperar su pleno status humano perdido a causa de la discapacitación o jamás adquirido a raíz de haber nacido con una discapacidad. Es por esto que esta visión médico rehabilitadora de la discapacidad lleva implícita lo que Tom Siebers llama una “ideología de la capacidad”, o, Ana Rosato et al denominan (en similar dirección), una “ideología de la normalidad”. Ambos conceptos aluden a un sistema de enunciados evaluativos cuya base es el cuerpo capaz (biomédicamente definido, de acuerdo a criterios de capacidad para el proceso de trabajo), y que contrapone al déficit corporal como destino social negado, tributario de lástima y/o desprecio. “Ese punto de vista relaciona la “normalidad” estadística con la salud, y la discapacidad como enfermedad”. La teoría de la tragedia médica personal y su ideología implícita sedimenta en el sentido común, en las instituciones, en los medios de comunicación y en los propios agentes, reproduciendo la opresión de las personas con discapacidad” (Ferrante, 2014)

A fines de 1960 el mundo atravesaba diversos cambios y experiencias revolucionarias tales como la revolución cubana, el Mayo Francés, el Cordobazo en Argentina, situación que repercute en las personas con discapacidad quienes impulsan el movimiento de vida independiente. Dicho movimiento, surgido en Estados Unidos entre los años 60 y 70, como un movimiento de personas con discapacidad que lucha por su empoderamiento y emancipación, enfatizando en aquellas personas que necesitan apoyos para realizar actividades. Fue impulsado desde las organizaciones de la sociedad civil, universidades y veteranos de guerra teniendo como objetivo principal sacar a aquellas personas de los hospitales e instituciones en que estaban encerradas, para promover su participación plena en la sociedad, replicando esta experiencia en todos los países. La discapacidad, entonces, empieza a pensarse como una identidad de lucha. Ya no es la persona quien tiene que adaptarse al entorno siendo normalizada. Ahora, es el entorno quien debe generar un mayor borraramiento de obstáculos y barreras. Estas teorías se ven condensadas cuando en 2006 se sanciona la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad (en adelante la Convención) con la participación de personas con discapacidad, amigos y familiares, junto a las organizaciones de lucha por los derechos de las personas con discapacidad en la sociedad civil.

La Convención define a la discapacidad como “un concepto que evoluciona, y explica que Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con las demás” (Convención, 2006; Preámbulo, inciso “e”).

La Convención plantea principios, que no encontramos en otros tratados de derechos humanos pero que, además de ser novedosos, mejoran la calidad de vida de las personas con discapacidad.

- a. El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas;
- b. La no discriminación;
- c. La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad;
- d. El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas;
- e. La igualdad de oportunidades;

- f. La accesibilidad;
- g. La igualdad entre el hombre y la mujer;
- h. El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

Y acá surgen distintos interrogantes: ¿Qué implica esa participación? ¿Puede no ser plena y efectiva? ¿Puede haber participación a medias cuando quien participa en la sociedad es una persona con discapacidad?

Me propongo hacer un aporte para contribuir a responder estas preguntas, no desde la teoría, sino desde experiencias tanto propias, como de otras personas con discapacidad.

Al mencionar antes sobre los modelos de la discapacidad, se pueden observar diversos paradigmas con los cuales se la estigmatizó como algo malo, como una enfermedad a curar, como una situación desventajosa, cuando no es más que otra forma de transitar los espacios.

Creo que este es el momento para compartir una experiencia personal. No por auto referenciarme, sino para entender, en la práctica, cuestiones y barreras que atravesamos.

Tengo ceguera total y como si lo hubiera previsto, adquirí mayor autonomía con mi bastón, justo un año antes de que la pandemia del COVID-19 arrasara con la forma de vida a la que veníamos acostumbrados.

Si bien no me acuerdo cuando empecé a usar el bastón, me acuerdo que a los 8 o 9 años me daba vergüenza usarlo. Tal vez porque era motivo de burlas en el colegio, tal vez porque en mi casa tampoco me proponían usarlo.

Ya en la adolescencia, en el colegio de ciegos nos hacían practicar recorridos cortos con el bastón. No eran recorridos funcionales, porque estos siempre rondaban las mismas dos cuadras alrededor de la escuela, como si se diera por hecho que las personas con discapacidad solo pudiéramos ir a comprar o nuestro único recorrido posible fueran dos cuadras a la redonda.

Al egresar tenía que viajar a la facultad por lo que con un profe empezamos a practicar, pero esta vez, recorridos que me fueran funcionales.

Estas prácticas no me alcanzaban para convencer a mi familia de la importancia de mi autonomía por lo que acordamos con ese profe, que haría mi primer recorrido sola. Tengo un montón de anécdotas de aquella vez, pero lo importante es que en ese momento lograba conquistar cada vez un poquito más mi independencia.

Había arrancado la facultad, me decepcionaba de ciertas militancias y empecé a conocer otras personas ciegas, comenzando a participar del movimiento de personas con discapacidad, entendiendo que no sólo me pasaba a mí y que el único modo de cambiar una realidad era el colectivo. Así, por fin, comencé mi camino hacia la autonomía.

Fue una compañera de militancia, también con discapacidad visual, quien no solo me ayudó a tener más herramientas para independizarme, sino que me potenció para creer en mis posibilidades y seguir intentando.

Acá no importa mi camino personal, acá importa la reivindicación del bastón blanco para las personas ciegas como herramienta de movilidad.

Acá importa entender que vivimos en comunidad y que es sumamente importante el apoyo de uno a otro para muchas veces, tener el empujoncito que nos falta. El bastón no son mis ojos ni un amigo (como escucho decir a veces a algunas personas) es un elemento de apoyo que hace posible la autonomía de todas las personas con discapacidad visual. Defiendo el uso del bastón blanco porque creo que construye autonomía, y reivindico la autonomía como el camino de conquista a más derechos. Como la participación en la vida pública, poder elegir de quien recibir ayuda, con quien transitar nuestra vida, que amigos tener, elegir nuestra pareja, etc. Creo que la autonomía debe ser fomentada durante todos los años de escolaridad para no depender de la voluntad de amigos discapacitados que acompañen el proceso, para construir desde un principio un camino menos meritocrático a la independencia de cada uno.

Seguramente muchas experiencias de autonomía, distintas, diversas, con sus complejidades, pueden ilustrar las realidades que atravesamos las personas con discapacidad. Pero no somos realidades, ni testimonios, ni ejemplos de vida, ni héroes, ni pobrecitos, ni especiales, ni no videntes, ni sordomudos, somos personas y como personas que somos, tenemos derecho a pertenecer y desarrollarnos en la vida privada y pública en igualdad de condiciones que las demás personas.

Pagamos cuentas, trabajamos, tenemos pareja, podemos cuidar (maternar y paternar) como cualquier otra persona. Con personas que nos asistan en algunas tareas (apoyos en adelante) y con el camino lo más libre de obstáculos posible.

¿Pero qué pasa con la interface entre la Convención y la realidad? ¿En las prácticas reales, en los barrios, cuando muchas veces no llegan los apoyos? Claro está que no es lo mismo ser mujer y tener discapacidad en Recoleta que en el conurbano bonaerense, en alguna provincia que no

sea Buenos Aires o bien, en barrios populares donde, como a todas las personas que allí viven, no llegan ciertos recursos o si se accede es limitado.

La Convención reivindica en su artículo 19 el derecho de quienes tenemos discapacidad, a la vida independiente y a ser incluidos en la comunidad. Para lograrlo dice que las personas con discapacidad deben tener la posibilidad de elegir dónde y con quien vivir, su lugar de residencia, deben tener acceso a diversas formas de asistencia (domiciliaria, personal, ayudas puntuales) evitando el aislamiento de la comunidad. Por último, nos aclara que los servicios e instalaciones de la comunidad toda, deben estar a disposición de las personas con discapacidad y adaptados a sus necesidades. Esto significa que en los entornos debemos contar con accesibilidad plena. Entendiendo a la accesibilidad plena como la posibilidad de transitar los espacios de manera accesible, donde podamos llegar, acceder y poder egresar de los mismos. Por ejemplo, es necesario, que no haya un auto cruzado en una ochava que las personas ciegas usamos como referencia. Acceder con bastón, con silla de ruedas poder permanecer, por ejemplo, ir a un baño que esté adaptado y poder egresar de los espacios. Esta cuestión se ve reflejada en el artículo 9 de la Convención, siendo una de las más importantes para la concreción de la autonomía. El mismo afirma que se debe asegurar el acceso de las personas con discapacidad al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales. Estas medidas, que incluirán la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso, se aplicarán, entre otras cosas, a:

- a) Los edificios, las vías públicas, el transporte y otras instalaciones exteriores e interiores como escuelas, viviendas, instalaciones médicas y lugares de trabajo;
- b) Los servicios de información, comunicaciones y de otro tipo, incluidos los servicios electrónicos y de emergencia.

2. Los Estados Partes también adoptarán las medidas pertinentes para:

- a) Desarrollar, promulgar y supervisar la aplicación de normas mínimas y directrices sobre la accesibilidad de las instalaciones y los servicios abiertos al público o de uso público;

- b) Asegurar que las entidades privadas que proporcionan instalaciones y servicios abiertos al público o de uso público tengan en cuenta todos los aspectos de su accesibilidad para las personas con discapacidad;
- c) Ofrecer formación a todas las personas involucradas en los problemas de accesibilidad a que se enfrentan las personas con discapacidad;
- d) Dotar a los edificios y otras instalaciones abiertas al público de señalización en Braille y en formatos de fácil lectura y comprensión;
- e) Ofrecer formas de asistencia humana o animal e intermediarios, incluidos guías, lectores e intérpretes profesionales de la lengua de señas, para facilitar el acceso a edificios y otras instalaciones abiertas al público;
- f) Promover otras formas adecuadas de asistencia y apoyo a las personas con discapacidad para asegurar su acceso a la información.
- g) Promover el acceso de las personas con discapacidad a los nuevos sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones, incluida Internet;
- h) Promover el diseño, el desarrollo, la producción y la distribución de sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones accesibles en una etapa temprana, a fin de que estos sistemas y tecnologías sean accesibles al menor costo" (Convención, 2006; Artículo 9).

¿Y entonces? ¿Hay participación de las personas con discapacidad?
¿O sólo es una participación aparente?

La falta de autonomía, la subestimación por parte de la sociedad y la sobreprotección de las familias, la falta de conocimiento, la infantilización, los comentarios que nos hacen y lastiman, la falta de oportunidades que se trasluce en que la mayoría de personas con discapacidad no tienen trabajo limitan la autonomía de las personas con discapacidad acotando su participación a sus círculos sociales y muchas veces quedando reducidos a su familia.

¿Entonces, cómo es el proceso de autonomía de les jóvenes con discapacidad?

Por lo general, se inicia de una forma mucho más tardía que en les jóvenes que no tienen discapacidad. No sólo por exceso de sobreprotección sino también por barreras que impiden el acceso, por falta de inclusión en los colegios, entre muchas otras cuestiones.

Algunas personas con discapacidad refieren que todo el tiempo tienen que explicar que tienen autonomía y que se pueden desenvolver como cualquier otra persona. Y es que aún hoy predominan barreras actitudinales que nos hacen creer que por nuestra discapacidad no podemos hacer ciertas cosas, cuando quizás lo único que no puede hacer una persona con discapacidad, es lo que aquella discapacidad le impida.

Es por ello que tal vez mis compañeros del colegio pensaban en su momento que no podía irme de viaje de egresados, o escribir mi nombre en la bandera, o festejar con ellos. Me acuerdo que cuando pasaban los chiques al último año de secundaria hacían una batucada, tocaban bombos y se tiraban espuma. Algo que, tal vez si me guiaban, podría haber hecho sin problemas.

A los 18 años pude salir a tomar una cerveza con mis amigos, antes nadie me invitaba. Y creo que si hubiera más posibilidad de concientización estas situaciones no serían tan frecuentes o, por lo menos, podrían preguntarnos cómo hacer, antes de conjeturar y decidir por sobre la autonomía de otra persona que, en definitiva, es igual a nosotros.

Creo que la Convención no debe ser un punto de llegada de familiares, amigos y personas con discapacidad que la construyeron, ni el caballito de batalla de un discurso, o una cita en políticas públicas.

La Convención es un punto de partida. Para leerla y repensarla, para cuestionar sus términos, para entender que como dijimos líneas atrás, la discapacidad es un concepto que evoluciona, porque la sociedad evoluciona y las barreras cambian, cuando no había tecnología, no había barreras de accesibilidad a la informática, por dar un ejemplo. Hoy las páginas webs, son cuasi imposibles cuando el lector de pantalla que usamos las personas ciegas no puede detectarlas, lo mismo ocurre con todas las situaciones que se van sucediendo en la vida cotidiana. La falta de accesibilidad es cada vez mayor, de acuerdo a como avanza la sociedad y aumentan las barreras.

¿Cómo se defiende la Convención?

La Convención tiene diversas instancias, distintos informes y formas de evaluar su cumplimiento. Los informes país (cada país que adhiere a ella), los informes alternativos (donde se expresan las organizaciones de la sociedad civil) y los informes de comité de la convención propiamente dicho. En términos de organizaciones de la sociedad civil se puede hablar de aquellas que son de personas con discapacidad, conformadas y dirigidas por estas, y aquellas que son para personas con discapacidad que tienen una concepción desarrollada más desde el modelo médico y sostienen que las personas con discapacidad son sujetos a cuidar. Por cuestiones de espacio e ideología, elegí enfocarme en las primeras, las dirigidas por personas con discapacidad y por ende, mencionar tres organizaciones.

La Federación Argentina de instituciones de Ciegos y Ambliopes, FAICA, es una organización que nuclea instituciones de personas ciegas y con baja visión, a lo largo y ancho del país. Se fundó en 1986 y su conformación es fruto de la unión de otras dos organizaciones como lo son UACA (Unión Argentina de Ciegos y Ambliopes) y FADIC (Federación Argentina de Instituciones de Ciegos).

Red por los derechos de las personas con discapacidad, RED! surgió en 1998, tiene como objetivo trabajar por los derechos de las personas con discapacidad. Está conformada por personas con y sin discapacidad, trabajando con proyectos a lo largo de todo el país.

Orgullo disca, ante la necesidad de pensar en la discapacidad como identidad política y de lucha, decidimos organizarnos junto a otros compañeros. En la actualidad la organización orgullo disca expresa su activismo en Córdoba, Santa Fe y Buenos Aires, cuestionando el activismo capacitista y las formas de militancia de las personas con discapacidad. Orgullo Disca entiende que la militancia no es solamente poner el cuerpo en marchas, actividades y movilizaciones sino también pensarnos como sujetos de derecho desde el activismo en redes. No repudiando la presencialidad del activismo, sino construyendo distintas formas de ejercerlo.

Cuando era adolescente militaba en política partidaria y cantaba a los gritos en un micro, o saltaba camino a la plaza, o me volvía decepcionada por no poder abrazar a Cristina y pensaba que la militancia era eso, estar físicamente con muchas otras personas gritando y agitando. Pensaba que la militancia era estar cansado, pero no dejar de ir a una marcha y, a lo sumo, ¡sentarme en el piso para volver a gritar y saltar!

Cuando empecé a militar en discapacidad me encontré con muchas personas que no podían estar saltando, gritando, o presencialmente en una marcha. “Qué garrón”, pensaba y ahora veo mi pensamiento como el capacitismo internalizado dentro nuestro.

Mientras no entendía cómo se podía no poner el cuerpo en una marcha y pensaba al peronismo como imposible sin esa forma de manifestarnos, algunos de mis amigos discas pensaban el movilizar de otra forma totalmente distinta. Ellos pensaban en revisar el concepto de “poner el cuerpo” para sumar también la presencia virtual en redes, pero a mí me costaba entenderlo.

En el transcurso de la escritura pensé en cómo las barreras evolucionan a lo largo del tiempo, con los cambios sociales, con los contextos culturales y la forma de vida de las personas. Mientras algunas personas

no pueden acceder porque su lector de pantalla no lee lo que en ella se refleja, otras personas usan las redes sociales para exigir sus derechos. La accesibilidad es una construcción, la realiza la sociedad toda y creo que nuestra principal tarea es preguntar, pensar en conjunto e intentar remover obstáculos para propiciar la participación plena y efectiva de todas las personas, en igualdad de condiciones con las demás. Es que yo viví siempre la mística de unidad básica, los micros, lo que nos contaban de cómo les trabajadores salieron a la calle el 17 de octubre, o como otros compañeros literalmente dieron su vida por un ideal, por compromiso con su comunidad. ¿Tuvo que llegar una pandemia para realmente darme cuenta de mis privilegios?

Cuando arrancamos con “Orgullo Disca” y los primeros esbozos del protocolo para marchar pude entender, recién ahí, a mis compañeras, compañeros y compañeres. Porque hasta ese momento la militancia para mí era volanteear, repartir boletas o jugar con los pibes del barrio, mientras mis compas se bancaban bardeos y desprestigios por su militancia en redes, que es tan válida como la mía. La militancia peronista me enseña la necesidad de conseguir la soberanía política, independencia económica y justicia social. Y mis compas discas fueron quienes me enseñaron la mejor de todas las formas de hacer política, la de hacerla mientras nos cuidamos entretodes. Y aprendo que poner el cuerpo no es la única forma, es una en miles. Y agradezco a todes mis compas, porque me enseñaron a militar sin dejar a nadie atrás. Para culminar este artículo decidí compartir una poesía de una amiga y compañera, militante en la organización “orgullo disca”.

Arderá

Arderá el capacitismo.

Ante nuestro orgullo, arderá el cis-tema. Nuestra identidad disca será incendio.

Arderán las veces que no pudimos salir o llegar.

Arderán las veces que nos arrancaron las preguntas.

Arderán las manos que nos tocaron sin permiso.

Arderá la impunidad de las esquinas sin rampas y los locales sin baños accesibles. Arderán las bendiciones sin consentimiento.

Arderán las miradas y palabras que encarnen los prejuicios. Arderá la lástima.

Arderá el ejemplo de superación.

Arderán les ángeles.
 Arderán los demonios. Arderá la cura.
 Ardé vos
 de bronca,
 ardamos
 manchemos las paredes,
 con los pedazos de esas normas, que un día derramaron sangre.
 Seamos un fuego de andar torcido, un fuego ciego, un fuego sordo un
 fuego neurodivergente.
 Seamos un fuego incómodo.
 Un fuego que mute en derechos y oportunidades. Ardé política.
 Encontrate en la lucha.
 Ardamos,
 para renacer más libres.
 Pluma libre

Gianna Agostina Mastrolinardo

Bibliografía

- Convención Internacional sobre los derechos de personas con discapacidad (2006), ONU
- Ferrante, Carolina (2014) Usos, posibilidades y dificultades del modelo social de la discapacidad pág. 38. Revista Inclusiones ISSN 0719-4706 Volumen 1 – Número 3

Maternidad adolescente e institucionalización: cuidar sin ser cuidadas

Mariángeles Aguado y Florencia Casabella

Introducción

A partir de la sanción de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (2006) se ha puesto en la agenda pública un debate necesario para pensar el embarazo en la adolescencia. Sabemos que esta situación suele ser de enorme preocupación para familias, instituciones y para la comunidad educativa, no sólo por su alta tasa de ocurrencia y por su impacto en la continuidad de las trayectorias educativas, sino también por las inquietudes que despierta en referencia a la modalidad de abordaje y al acompañamiento del proceso de gestación y/o de interrupción del embarazo en la adolescente.

Por otra parte, a través del Plan Nacional de Prevención del Embarazo No Intencional en la Adolescencia se han profundizado acciones tendientes a garantizar los derechos de las adolescencias al acceso gratuito a la salud sexual y reproductiva. El foco se ha puesto en la prevención del embarazo no intencional, en la prevención del abuso y la violencia sexual, y en el acceso a la información, a métodos anticonceptivos y a la interrupción legal.

Sin embargo, poco se habla acerca de lo que sucede cuando el embarazo en la adolescencia culmina con el nacimiento de un/a nuevo/a ciudadano/a.

¿Cuáles son los escenarios que se abren a partir de entonces? Desde ya sabemos que no será lo mismo para una adolescente maternar con una red que la cuida que hacerlo en soledad. Tampoco será lo mismo para ella haber tenido la oportunidad de elegir la continuidad de ese

embarazo que el hecho de no haber podido acceder (por falta de información y/o recursos) a una interrupción legal.

Por otro lado, son muchos los casos en los que una madre adolescente delega su responsabilidad de crianza (si es que puede hablarse de responsabilidad en una subjetividad en desarrollo) en un referente familiar y/o afectivo que asume el cuidado de ese/a bebé de hecho y/o desde el instituto formal de la guarda o bien delegando ese cuidado en manos del Estado, bajo el encuadre legal de una medida excepcional de protección de derechos.

Ahora bien, ¿qué sucede cuando una madre adolescente no cuenta con una red familiar que la contenga y decide asumir la responsabilidad por la crianza de su bebé en un contexto institucional? Sabemos del impacto que tiene la maternidad en una adolescente a nivel subjetivo. Sin embargo, es muy poca la formación que tenemos los/as profesionales para poder acompañar un proceso como el de la gestación, el parto, el puerperio y la maternidad en una adolescente cuyo cuerpo y mente están aún en desarrollo.

En la Ciudad de Buenos Aires son muchas las jóvenes que asumen la crianza de un hijo en contextos institucionales por la enorme necesidad de que el Estado asuma, a su vez, el cuidado de ellas en tanto personas menores de edad. En dicho contexto, ese/a bebé, que en lo cotidiano está ahora bajo la órbita de cuidado de su madre adolescente, queda también bajo la órbita de cuidado del Estado en tanto sujeto de derechos.

Sin embargo, si bien la institucionalización se efectiviza en un hogar maternal que funciona como dispositivo de alojamiento, no contiene el calor de hogar. Es un amparo, incluso en tanto medida cautelar, pero no es un refugio. Es la garantía de un lugar para vivir, pero no es el sostén que toda joven madre necesita para maternar; para cuidar mientras también la cuidan.

¿Qué impacto tiene para esa adolescencia cuidar sin ser cuidada? ¿Cuáles serán los efectos de nacer y ser criado/a en un contexto institucional, cuyos lazos están atravesados por derechos y obligaciones, pero en los cuales el espacio para la emergencia de lo singular y de lo subjetivo está en un segundo plano?

Estadísticas

Tal como mencionamos anteriormente, la problemática referida a la prevención del embarazo involuntario está siendo abordada con políticas públicas orientadas a la prevención, pero consideramos que hay aún mucho por hacer en relación a los casos en los cuales el embarazo adolescente llega a su fin y una joven se convierte en madre.

En Argentina, “según las estadísticas más recientes (2021) de la Dirección de Estadísticas e Información en Salud (DEIS), dependiente del Ministerio de Salud de la Nación, en 2019, 69.803 adolescentes de entre 15 y 19 años y 1.938 niñas menores de 15 años tuvieron un hijo o una hija: representa el 11,5% de los nacimientos anuales en Argentina.”¹³

Al respecto, se abren interrogantes referidos no solamente a la eficacia de las políticas públicas de prevención de embarazos no intencionales sino también a la intervención y acompañamiento de procesos de gestación y parto en adolescentes. ¿Qué sucede cuando el embarazo no se pudo prevenir? ¿Son suficientes los mecanismos informativos de métodos anticonceptivos y de interrupción de embarazos involuntarios en adolescentes? Y yendo aún mucho más lejos, ¿cuáles son las políticas públicas que acompañan embarazos deseados y/o culminados en adolescentes?

Según estadísticas publicadas por el DEIS, siete de cada diez embarazos adolescentes fueron involuntarios y en buena medida muchos de ellos son consecuencia de abuso y violencia sexual.

Un dato positivo del 2022, que surge del informe “Odisea Demográfica. Tendencias demográficas en Argentina: insumos clave para el diseño de bienes social” (UNICEF, CIPPEC, UNFPA, 2022) es que entre el 2015 y 2020 los embarazos adolescentes bajaron en un 55% (la tasa global de fecundidad lo hizo en un 34% según el mismo informe).

De igual manera, para seguir fortaleciendo esta tendencia, creemos que se vuelve urgente y necesario formular políticas públicas destinadas a empoderar a las mujeres y a las adolescentes en términos de información para poder tomar decisiones conscientes referentes a sus relaciones sexuales, la anticoncepción y la maternidad. No obstante, el

13 <https://argentina.unfpa.org/es/news/casi-la-mitad-de-todos-los-embarazos-son-no-intencionales-una-crisis-mundial-0#:~:text=Seg%C3%BAAn%20las%20estad%C3%ADsticas%20m%C3%A1s%20recientes,de%20los%20nacimientos%20anuales%20en>

deseo por parte de una adolescente de convertirse en madre no puede ni debe jamás transformarla en una adulta. Si una adolescente decide voluntariamente continuar con un embarazo y transformarse en madre, la red familiar, la sociedad y el Estado deben ser garantes de su cuidado. Las dificultades en la implementación a nivel federal de la ESI son un llamado de alerta para el acceso a la información de las/los adolescentes.

“La ausencia de programas de educación sexual, o su escasa, parcial o inadecuada implementación en aquellos pocos países donde existen, es un síntoma alarmante, sobre todo si se tiene en cuenta que las mayores carencias se registran en aquellos Estados que tienen políticas restrictivas en salud reproductiva. De resultados de esa política, las niñas no tienen información suficiente, ni son empoderadas para denunciar o reaccionar frente a los abusos” (CLADEM, 2016:67).

Marco legal: responsabilidad y filiación en maternidades adolescentes

Las normas que se relacionan directamente con la temática son el artículo 644 del Código Civil y Comercial de la Nación, la ley nacional 26.061 y el Consenso de Montevideo en tanto convención internacional.

El art. 644 del Código Civil y Comercial de la Nación prevé que los *progenitores adolescentes, estén o no casados, ejercen la responsabilidad parental de sus hijos pudiendo decidir y realizar por sí mismos las tareas necesarias para su cuidado, educación y salud.*

Por su parte, también establece que *las personas que ejercen la responsabilidad parental de un progenitor adolescente que tenga un hijo bajo su cuidado pueden oponerse a la realización de actos que resulten perjudiciales para el niño; también pueden intervenir cuando el progenitor omite realizar las acciones necesarias para preservar su adecuado desarrollo. El consentimiento del progenitor adolescente debe integrarse con el asentimiento de cualquiera de sus propios progenitores si se trata de actos trascendentes para la vida del niño, como la decisión libre e informada de su adopción, intervenciones quirúrgicas que ponen en peligro su vida, u otros actos que pueden lesionar gravemente sus derechos. En caso de conflicto, el juez debe decidir a través del procedimiento más breve previsto por la ley local. La plena capacidad de uno de sus progenitores no modifica este régimen.*

En lo que respecta a la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (26.061) del año 2005, los últimos dos

párrafos del artículo 14 determinan que: *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.*

Ahora bien, el Consenso de Montevideo sobre Población y Desarrollo (CEPAL, 2013) establece en el inciso 14 de la medida prioritaria B-Derechos, necesidades, responsabilidades y demandas de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. *Dar prioridad a prevenir el embarazo en la adolescencia y eliminar el aborto inseguro, mediante la educación integral para la sexualidad, y el acceso oportuno y confidencial a la información, asesoramiento, tecnologías y servicios de calidad, incluida la anticoncepción oral de emergencia sin receta y los condones femeninos y masculinos.*

¿Qué lugar para el progenitor biológico devenido en padre?

Queda claro que con la llegada del/la nuevo/a niño/a su madre adolescente se enfrenta a nuevos y diversos escenarios. Su vida cambió. Han aumentado sus responsabilidades, se ha modificado su rutina y cualquier decisión que tome involucrará, de cualquier forma, a un/a otro/a.

Ahora bien, la adolescente no se ha embarazado sola. Sin perjuicio de lo que importará luego evaluar en relación a en qué contexto y de qué manera ha participado ese otro; lo cierto es que existe. Y su existencia conlleva plantear y contemplar cuál es su rol y qué lugar tiene.

Tal como se viene planteando, en el caso de que la madre adolescente haya decidido continuar con su embarazo y el mismo haya culminado con un nacimiento, corresponde comenzar a preguntar ¿Cuánto pudo haber influido la opinión -o imposición- de ese otro en la continuidad del embarazo? ¿Cómo acompaña y qué rol asume? ¿Cuánto ha cambiado su vida, si es que se ha visto afectada? ¿Por qué no lo vemos institucionalizado con el/la bebe? ¿Qué sucede si existe, pero no está?

Con ello, surgen tantas respuestas como casos y experiencias hemos visto a lo largo de nuestra vida profesional y del trabajo realizado con madres adolescentes. Veamos.

A veces, y en lo que parece el mejor escenario de una madre adolescente, encontramos una joven que cuenta con una red familiar y de apoyo incondicional, o incluso con deficiencias, que la acompañan y propician la posibilidad de que ella continúe con su -nueva- vida y pueda desarrollarse y transitar su adolescencia más allá de su maternidad. Siendo cuidada mientras cuida. Cuidando por ella, a ese/a otro/a que ahora está bajo su cuidado. Implicando ello una nueva manera de cuidarla.

En estos casos, muchas veces, también encontramos la figura paterna -que hasta puede incluir a su propia familia ampliada- que participa y se involucra en el proceso de crianza. De esta manera la llegada de este nuevo ser que sin dudas alborotará y modificará la dinámica de cualquier familia, no presentará mayores desafíos que diseñar y sostener la logística diaria.

Sin embargo, otras tantas veces se evidencia por un lado la falta de red familiar y afectiva y por otro lo acotada que esta resulta. De acuerdo a la información de las estadísticas vitales, entre el 35 y 44 por ciento de las madres menores de 14 años está en pareja al momento del nacimiento (en Paraguay, Argentina y Uruguay) y entre el 50 y 62 por ciento entre las madres de 15 y 19 años (Binstock, 2016).

Así, hemos visto cómo redes familiares que parecían estar disponibles, se mostraban fuertes o al menos habían prometido estarlo durante la gestación, luego se redujeron en la figura materna de otra mujer. De esta manera, aparecen las abuelas o tías, que, por una cuestión de género y un supuesto instinto, asumen a título personal la crianza y continúan garantizando los cuidados de la adolescente. Sean maternas o paternas, estas abuelas y tías se emplazan en “madres sustitutas”, mientras paralelamente comienza a diluirse -a veces con cierto alivio- la figura paterna.

La crianza ha quedado bajo la órbita de cuidado de una mujer y ello parece garantizar cierta estabilidad. Al respecto, esa mujer emplazada de hecho en una “madre sustituta” termina muchas veces constituyéndose, legalmente, como formal guardadora.

Con algo más de frecuencia aún, hemos acompañado casos donde por más que estuviera la figura paterna y el contingente que lo acompaña, su inacción y deslinde de responsabilidades expuso a la adolescente a enfrentar situaciones de abandono y la necesidad de sortear todo tipo de ausencias.

En dicho sentido, la joven convertida en madre comienza a verse involucrada en cuestiones de fondo muchas veces traducidas en térmi-

nos legales como procesos de filiación, juicio de alimentos, régimen de comunicación, autorización de viaje, denuncias por violencia familiar en materia civil y cualquier otra denuncia de índole penal frente a posibles violencias y abusos padecidos.

Debido a su calidad de sujeta de derechos, mujer y persona menor de edad, tendrá garantizada una protección integral y legal a nivel nacional e internacional al mismo tiempo que se la ubicará como nueva sujeta intervenida por parte del Estado. Frente a dicho panorama y a través del órgano de aplicación, se despliega un abanico de opciones para abordar, de manera integral, la situación particular de la adolescente y de su hijo/a.

Las opciones varían según el caso y sus necesidades. La articulación podrá ser, entonces, más o menos intervencionista, más o menos drástica, pero una vez que se accione deberá encontrar las estrategias que resulten acordes para poner a resguardo los derechos e intereses de ambos. Y al menos en lo que la ley prevé, dicha intervención no cesará en tanto se pueda garantizar que ninguno de sus derechos e intereses se encuentra vulnerado.

En dicho sentido, una de las variables incluye la adopción de una medida excepcional de protección de derechos que dispondrá el alojamiento temporal -más allá de la posibilidad de prórroga- de la madre y/o del niño/a, ya sea de manera conjunta o individual. En términos no tan técnicos, hablamos de la separación de aquella joven de su familia de origen, su posterior institucionalización, con o sin su bebe, en un hogar y su inevitable judicialización.

Es decir, que para el caso en que no resultara posible garantizar los cuidados de la madre en su carácter de adolescente y/o de su hijo/a en su carácter de descendiente de una progenitora menor de edad y sujeto de derechos *per se* dentro del ámbito familiar de origen, se podrá ofrecer como alternativa la institucionalización en un dispositivo (el cual se elegirá según deba ser en calidad de convivencial para la madre y niño/a de manera particular y separados/as o bien, frente a la necesidad de un hogar maternal para el caso en que la institucionalización se disponga de manera conjunta).

Cualquiera sea la variante, de la simple exposición, se evidencia que disponer el alojamiento del niño o niña junto con el progenitor no es una opción, al menos en el ámbito de la Ciudad de Bs. As. Al respecto, cabe hacer la salvedad del caso en que ese padre adolescente también se encuentre o deba ser institucionalizado, lo cual es una posibilidad. Sin

embargo, aquel no estará en el mismo hogar que su hijo/a en tanto no existe, en la actualidad, ningún dispositivo que albergue jóvenes adolescentes en su calidad de padres. Incluso, para el caso en que ambos debieran permanecer en instituciones, indefectiblemente serán distintas conforme su diferencia etaria.

Se puede concluir de esta manera que, en una gran proporción y mayoría de casos, el progenitor biológico devenido en padre no ejerce naturalmente su rol. Por el contrario, frente a la presencia de otro/a adulto/a que adopta una participación más activa o la propia intervención del estado, la figura del progenitor queda corrida de eje. Lo que implica no solo una falta de reconocimiento, sino también una aceptación tácita o naturalización implícita respecto a su selectiva responsabilidad y en consecuencia, una exigencia mucho menor respecto a sus obligaciones y deber de cuidado.

Por otra parte, también surge la necesidad de exponer sobre los casos en que el embarazo fue producto de una relación sexual no consentida. Al respecto, nos enfrentamos a incontables debates respecto al consentimiento libre de la joven involucrada. Ya que, por un lado, no podemos perder de vista la letra de la ley en tanto señala que cualquier relación sexual mantenida con una menor de edad no resulta, en ningún contexto, consentida. Y por el otro, la necesidad de ampliar la interpretación por fuera de la norma y observar la realidad de las jóvenes de nuestro país, e incluso el mundo, a fin de no ser ajeno a la coyuntura social ni menospreciar el poder de decisión de una menor de edad con la capacidad suficiente de asumir responsabilidad sobre su cuerpo y vida sexual siempre que su edad, grado de maduración, voluntad e individualidad la acompañe.

En dicho sentido, consideramos que prevalece la necesidad de ser respetuosos/as con los y las jóvenes y no infantilizar sus deseos y decisiones desde un sentido negativo, adultocentrista y generalizado. En esa misma línea, de alguna manera, también deberá tenerse en cuenta si el delito de ASI (abuso sexual infantil) es perpetrado por un mayor de edad que se aprovecha de esa diferencia etaria o si se trata de otro menor de edad a quien se le reprochará su accionar en tanto acción típica y antijurídica.

Ahora bien, lo que no está en ningún punto en materia de debate y es perfectamente identificable, en cualquier escenario, es la víctima. A la cual, a partir de ahora se la comenzará a denominar, también, *madre*.

Sin adentrarnos detalladamente en la imputación objetiva y su reproche en tanto correspondería confeccionar un manual de derecho penal, lo cierto es que siempre que se den estos supuestos abusivos donde se involucren a las infancias y a las adolescencias, estaremos hablando de situaciones compatibles con el delito de ASI.

En ese punto, el recorrido profesional también nos ha llevado a detectar reiterados abusos dentro del ámbito intrafamiliar y cómo los mismos, no solo son, generalmente, naturalizados, sino que hasta llegan a ser parte de una perversa fantasía (con pretensiones de estrategia legal) que busca subsumir el delito de ASI en la exigencia moral de asumir la responsabilidad filial.

La Organización Mundial de la Salud ha calculado que alrededor de 150 millones de mujeres adolescentes son sometidas cada año a abuso sexual y a otras formas de violencia sexual. Los perpetradores son por lo general sus esposos, compañeros y personas de autoridad como sus padres (UNFPA, 2013).

Al respecto, aumenta con frecuencia la cantidad de casos en que aquellas adolescentes terminan siendo forzadas a sostener relaciones vinculares y/o familiares con su abusador, para menospreciar la conducta abusiva de aquel varón que pretende convertirse en marido y padre de familia a fin de subsumir su delito en una supuesta responsabilidad parental. La práctica nos ha enfrentado, incluso, a casos en que el abusador se ha hecho presente con su propia pareja, exigiendo ser reconocido en su calidad de progenitor y hacerse cargo del cuidado del nuevo/a integrante, a quien pretenderá incluir en su propio grupo familiar, ofreciendo como garantía y sostén de dicha -cuestionable- estrategia a la figura de aquella tercera mujer (su pareja) para formar parte del proyecto de crianza compartido. Convirtiendo así, a la prueba por excelencia de su accionar en un nuevo/a hijo/a, a la vez que intenta ubicar a aquella víctima menor de edad en responsable del engaño y figura en discordia.

En suma, resulta clara la diferencia abismal en el grado de responsabilidad y exigencias a las que se enfrenta la madre adolescente respecto de las que se esperan de aquella figura que no necesariamente se identifica como padre sino como progenitor biológico, incluso cuando también haya que juzgarla como perpetrador de un delito abusivo.

De igual modo se naturaliza y acepta la figura sustituta de aquella madre siempre y cuando sea otra mujer la que asuma ese rol o, ante la dificultad de sostener otra estrategia similar, se opta por la institucionalización.

Es decir, que frente a la falta de aquella adolescente o mujer que la sustituya, la primera opción como respuesta y/o pseudo castigo será la institucionalización por sobre la posibilidad de que el niño o niña permanezca con el progenitor o, en caso de ser necesario, se arbitre su búsqueda.

Madres adolescentes: ¿qué lugar para el deseo?

Hablar de deseo de maternidad en la adolescencia reviste suma complejidad. No solo porque no debemos perder de vista que la adolescencia es una etapa de desarrollo subjetivo que involucra cambios a nivel físico, psicológico y emocional, sino también porque la adolescencia es una etapa que transcurre como un puente de la infancia a la vida adulta y, en una primera impresión, maternidad y adolescencia se excluyen mutuamente.

Por otra parte, y según lo que hemos desarrollado a lo largo de este capítulo, no podemos subestimar bajo ningún punto de vista la decisión de una joven de asumir responsabilidad sobre su cuerpo y su vida sexual (y esto incluye, por supuesto, la decisión de concebir un/a hijo/a) pero tampoco podemos desestimar que cualquier relación sexual mantenida con una menor de edad nunca es considerada consentida.

Sin embargo, el propósito de este apartado es poder abordar la problemática con un enfoque que, lejos de juzgar, pueda contemplar la singularidad que puede haber en el deseo de maternidad en la adolescencia y cuáles son las herramientas con las que contamos los/as profesionales para acompañar un deseo que se sale de la norma.

Por un lado, sabemos que el embarazo y la maternidad constituyen para una mujer un hito que transforma su vida por completo. Esa transformación tiene un impacto aún mayor cuando la mujer es adolescente tanto por lo que implica a nivel social como a nivel psicológico.

Ahora bien, ¿qué es lo que solemos escuchar acerca del embarazo en la adolescencia? Por un lado, en un extremo, la fantasía de embarazo y maternidad es fuertemente rechazada y temida en las primeras relaciones sexuales consentidas, a tal punto que el uso de protección es asociado casi exclusivamente a la prevención del embarazo. ¿Y por qué este temor suele ser más intenso en las mujeres que en los varones? Sencillamente porque la sociedad exige y espera mucho más de las mujeres que de los varones cuando de hijos/as se trata (aún en la adolescencia). Por otro lado, ni siquiera para el caso en que un varón

(también adolescente) decida ser padre, podremos hablar de las mismas consecuencias y los mismos cambios que se producirán en su vida para él de los que hablamos en una adolescente.

En el otro extremo, la consumación del embarazo se produce, en algunas adolescencias, con total y absoluta decisión. Esto quiere decir que, en pleno ejercicio del derecho sobre su cuerpo y su sexualidad, una adolescente puede decidir un embarazo y, en consecuencia, puede también decidir darle continuidad hasta la culminación en un nacimiento.

Sabemos que hablar de decisión nos acerca al terreno del deseo, pero no se superponen. No es lo mismo decidir que desear, así como sabemos que no siempre que una situación ocurre de forma accidental no hay un deseo detrás.

En este sentido, es que se trata de poder cuestionar la idea de que todos los embarazos en la adolescencia entran en el terreno de lo “no deseado” ya que esa suposición se sostiene sobre la idea de que las mujeres no desearían quedar embarazadas en la adolescencia por la edad y que el embarazo es producto de la desinformación, la falta de acceso a métodos anticonceptivos o como resultado de situaciones que involucren un abuso sexual. Ese prejuicio no permite escuchar cómo se pone en juego el deseo de maternidad en una mujer adolescente y los factores sociales, psicológicos, familiares y culturales que pueden incidir de manera directa o indirecta en su decisión.

Desde una perspectiva psicoanalítica sabemos que el deseo es un concepto complejo de definir. El deseo no tiene que ver con una acción voluntaria que nos lleva a buscar una satisfacción determinada de forma consciente. El deseo es escurridizo, cuando creemos que nos estamos acercando a obtener aquello que creemos desear, la ilusión se nos esfuma en el aire y rápidamente nos damos cuenta de que el deseo es, por naturaleza, aquello que nos mueve a seguir buscando.

Decimos que el deseo es inconsciente porque nadie podría decir “yo deseo” y hallar el objeto que lo colme totalmente. Pero principalmente porque la causa del deseo no es, como se cree erradamente, aquello que buscamos y nos mueve hacia adelante sino, por el contrario, aquello que nos empuja por detrás a seguir buscando. La causa del deseo es total y absolutamente inconsciente y tiene que ver con la singularidad de cada sujeto. Alguien podría dar cuenta de las razones que lo llevaron a moverse en busca de algo que deseaba, pero la causa del deseo tiene sus raíces en el inconsciente y no siempre podemos capturar en su totalidad el origen de todo lo que deseamos.

En esta línea es que podemos afirmar que un embarazo no buscado o no planificado no siempre es un embarazo no deseado, más aún si se lo interpreta solo por el hecho de no haber sido buscado conscientemente. Muchas veces se habla de “embarazos no deseados” sin tener en cuenta que un embarazo que no ha sido planificado puede de todas maneras ser un embarazo deseado (del mismo modo que no siempre un embarazo planificado o buscado responde a un deseo).

Si pensamos a los embarazos en la adolescencia sólo como embarazos no deseados, dejamos de lado la causa del deseo, las razones absolutamente singulares que pueden llevar a una adolescente a desear (lo sepa o no, consciente o inconscientemente) un embarazo, un bebé, un hijo.

Ahora bien, si partimos de la premisa de que un embarazo puede ser deseado en la adolescencia, deberemos entonces preguntarnos: ¿cuáles son las razones que pueden sembrar un deseo de maternidad a una edad temprana?

Como bien decíamos anteriormente, no es posible nombrar la causa del deseo y en tanto y en cuanto buscamos definirlo, circunscribirlo, se nos escapa de las manos, ya que el deseo es indecible por estructura. Sin embargo, sí es posible ubicar en el relato de algunas adolescentes cuyos embarazos han sido conscientemente planificados o buscados, algunas cuestiones que nos permiten identificar la raíz del deseo de maternidad en ellas.

Por un lado, nos encontramos con jóvenes cuyos lazos familiares de origen son extremadamente frágiles, mujeres que expresan sencillamente sentir el peso de la soledad y una ilusión sostenida en el hecho de que la llegada de un hijo les dará la compañía con la que no cuentan. Suele ser frecuente también escuchar relatos de adolescentes que refieren haber sentido un abandono o un desamparo por parte de sus progenitores y la maternidad aparece como una subsanación de ese dolor que han vivido pasivamente como hijas.

No faltan relatos de mujeres adolescentes o de parejas de adolescentes que conscientemente han decidido emprender la búsqueda de un embarazo y para quienes, además, la conformación de una configuración familiar se ha vuelto un proyecto compartido (aun cuando carecen de los recursos económicos para llevarlo adelante).

Sabemos que hay tantos escenarios como personas. Sabemos también que no será lo mismo materner siendo una adolescente que cuenta con una red familiar, que hacerlo en soledad o en la esfera institucional

de un hogar maternal. De igual modo, el impacto que puede tener la maternidad en una adolescente cuya familia constituye un apoyo será considerablemente diferente que el de quienes se encuentran institucionalizadas.

El embarazo y la maternidad tendrán consecuencias a nivel psicológico y social para una adolescente. Para empezar, las reacciones que suele despertar la noticia en el entorno no siempre acompañan a la decisión de maternar. Difícilmente aparezca la pregunta por el deseo ante la noticia, ya que la maternidad suele ser interpretada rápidamente como una situación que resultará limitante para la joven para continuar con su vida social, con su educación y con proyectos que involucren su autonomía. De aquí que muchas veces se empuja a las adolescentes a tomar una decisión respecto de la continuidad del embarazo desconociendo que la misma puede haber sido tomada previamente.

En este punto tenemos una gran responsabilidad como profesionales en saber acompañar desde una escucha activa, que no anule la expresión de un posible deseo pero que a la vez no consienta la continuidad de un proyecto que no haya sido encarado desde el conocimiento, la información y la decisión por parte de la adolescente.

Otra de las cuestiones que suelen ponerse rápidamente en juego al momento de que una adolescente deviene madre es la vinculada al fracaso de la trayectoria escolar, continuidad que está íntimamente sujeta a la red de apoyo con la que la adolescente cuenta para cuidar de su hijo/a mientras ella estudia. En este sentido, se refuerza la diferencia que hay entre una joven que cuenta con una red que la cuida para maternar y una joven que, lejos de contar con apoyo, materna en soledad o se encuentra institucionalizada.

En Argentina, las estimaciones realizadas a partir de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) indican que más de la mitad de las mujeres que experimentan la maternidad de manera temprana solo consigue completar sus estudios primarios (55%), apenas 4 de cada 10 completa sus estudios secundarios (38%) y solo un 4% consigue continuar con sus estudios más allá de la educación media. En contraposición, el 55% de las mujeres que posponen su maternidad a la primera década de su vida adulta finalizan el secundario, y un 15% de ellas continúan sus estudios en los niveles terciario o universitario (UNFPA, 2020:21).

De algunos relatos tenemos la impresión de que el proyecto de maternidad en la adolescencia tiene por fin la independencia o la separación de la adolescente de sus progenitores. Sin embargo, en aquellos

casos en los que la familia materna toma un rol activo en la crianza y cuidado del bebé, se refuerza la dependencia, siendo que en el extremo la abuela materna asume la responsabilidad casi absoluta por su nieto/a.

Poder acompañar a las adolescentes madres es de gran relevancia tanto para el desarrollo psicoevolutivo de la joven como para el desarrollo de el/la bebé/a. El principal desafío que tenemos los/as profesionales que acompañamos adolescencias tiene que ver con situarnos en la incomodidad de hablar sobre aquello que nos interpela. En cada intervención que podemos tener para acompañar a una madre adolescente (esté o no institucionalizada) se nos presenta una oportunidad para poder ir un poco más allá de lo universal y escuchar lo singular de su subjetividad en juego. Acercarnos al relato de su historia, de su deseo y de su decisión puede ser un facilitador para la reparación de lo disruptivo que puede ser un embarazo no deseado, pero puede ser también el canal que encuentre esa adolescente para la expresión de un proyecto o un deseo personal.

Estrategias para un abordaje integral del embarazo, el parto, el puerperio y la maternidad adolescente

Una de las grandes deudas en materia de políticas públicas de la Ciudad para acompañar embarazos y maternidades adolescentes es la creación de un programa integral de acompañamiento en materia económica, educativa y social conjunta y articulada. Criar con responsabilidad implica asumir obligaciones y garantizar ciertos estándares básicos de subsistencia. Pensar en una organización familiar conlleva procurar espacios educativos, generar oportunidades laborales, administrar recursos económicos, cubrir mínimos de alimentación y cuidados de salud, vivir en un sentido completamente amplio y cotidiano.

Conformar un grupo familiar en la C.A.B.A. implica, en términos completamente pragmáticos y livianos, que cada uno de sus integrantes adopte roles para funcionar en conjunto, conlleva diagramar logísticas que fluyan en la efervescencia y dinamismo ciudadano. Basta con pensar introspectivamente y en primera persona todo lo que cada uno/a mueve en su diario para sostener su familia (sin importar cómo esté compuesta, así sea individual o monoparental) y preguntarse cómo una adolescente que aún no ha alcanzado la madurez y edad mínima para ser considerada adulta para también hacerlo. Cómo esa adolescente organiza su rutina, atravesada probablemente por su espacio de estudio, con la crianza de un/a hijo/a al cual también debe educar, alimentar, mantener, etc.

Sin ir más lejos, nuestro país establece restricciones y condiciones especiales de protección para el trabajo adolescente (entendido solo para quienes hayan alcanzado los 16 años). Toda otra variable por fuera de la prevista en la norma constituye un trabajo irregular, supuestamente prohibido. Con lo cual, ¿de qué manera una adolescente que apenas tiene reconocida una posibilidad remota de trabajar a partir de los 16 años, con una jornada reducida, podrá generar recursos económicos suficientes para sostener a una persona más?

Por otra parte, ¿qué se supone que hará con su hijo/a en el momento en que se encuentre estudiando y/o trabajando si no cuenta con quien lo/a cuide por ella, cuando una de las grandes deficiencias de la C.A.B.A. es el número de vacantes para espacios educativos públicos?

En la misma línea, lo propio con la obtención de turnos médicos para la atención pública en hospitales y/o centros de salud completamente colapsados. ¿Cómo garantizará una vivienda si no solo se encuentra en una de las ciudades más caras del país, sino que tampoco tiene permitido firmar ningún tipo de contrato, mucho menos de alquiler?

En orden a ello es que, sin necesidad de entrar en tantos detalles, sino desde un simple repaso por los recursos más básicos, podemos observar la cantidad de trabas y desafíos que el propio cotidiano le implica. Resulta impensable una maternidad adolescente sin un sistema de políticas públicas que la acompañen y asistan, que simplifiquen una tarea per se difícilísima para cualquier mujer, más aún una en pleno desarrollo. ¿De qué manera garantizará recursos básicos cuando tal vez tampoco cuente con los simbólicos?

Presuponer que porque una adolescente atraviesa una gestación y un parto se convierte en una adulta es casi tan perverso como vulnerante. No es una opción abandonarla a su suerte y a las posibilidades que tenga, o no, el grupo familiar al cual pertenece, si es que tiene reales posibilidades de contar con él. Por ello, es una deuda pendiente y urgente pensar en un sistema de protección que pueda cubrir todos estos frentes de manera integral y articulada, sin necesidad de institucionalizarla y alejarla de su centro de vida y entorno socio afectivo, para que un equipo técnico y un grupo de operadores asuma ese rol por ella mientras allí se encuentre.

Al respecto, y sin dejar lugar a desmerecer el enorme trabajo de aquellas personas que acompañan, lo cierto es que todos estos institutos y recursos de alojamientos transitorios estarán disponibles para aquella adolescente en la medida en que continúe siendo una persona

menor de edad. Mas, de un día para el otro, específicamente desde el último día de sus 17 al primero de sus 18, quedará por fuera de un sistema de protección de las infancias para entrar en un sistema de protección de la mujer. Más allá de todo lo que cualquiera de estos pueda resolver en la urgencia, no dejará de ser un paliativo para un momento determinado. Es por esto por lo que se vuelve urgente la necesidad de delinear y activar políticas públicas que se piensen desde la interdisciplina y articulen en conjunto. No cambia la protagonista sino la etapa en que se encuentra y, en consecuencia, el grupo al cual pertenece y la órbita bajo la cual se encuadre.

Bibliografía

- Binstock, G. (2016). Fecundidad y maternidad adolescente en el Cono Sur: Apuntes para la construcción de una agenda común. Oficina Regional de América Latina y el Caribe del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA).
- CEPAL - ONU (2013), Consenso de Montevideo sobre Población y Desarrollo.
- Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de la Mujer-CLADEM (2016) Estudio niñas madres. Balance regional embarazo y maternidad forzada en América Latina y el Caribe.
- UNFPA. (2013). Maternidad en la niñez: enfrentar el reto del embarazo en adolescentes. Estado de la población mundial 2013. Nueva York.
- UNFPA. (2020). Consecuencias socioeconómicas del embarazo en la adolescencia en Argentina.
- UNICEF, CIPPEC, UNFPA (2022), Odisea Demográfica. Tendencias demográficas en Argentina: insumos clave para el diseño del bienestar social”.

Los pibes y la policía

Una aproximación comparativa a configuraciones locales de la experiencia penal juvenil en Argentina

Federico Medina y Julieta Nebra

Introducción

Mientras se acerca la noche en Villa Cortázar, se escuchan tiros y cinco pibes salen corriendo. Atrás de ellos, tres agentes policiales, también jóvenes, les apuntan con fiereza. Ramiro de tan solo 16 años, se da vuelta y los enfrenta, él no le tiene miedo a nadie. Meses después, mientras escucha el relato de este hecho contado por su padre, mira con expresión de furia al operador social que “acompaña” su medida penal alternativa al encierro. Su padre, algo apenado, frunce el ceño y con firmeza, sostiene: “Él se tiene que dar cuenta que tiene que cambiar porque... ¿sabes qué pasa? Unos robaron algo, la policía les tira tiros y él por hacerse el valiente, y por hacerse el macho se queda. Y lo agarran a él. Y los otros se van, zafan y se cagan de risa”.

Robar, hacerse el macho y reírse, pero también la exposición a las balas policiales y a una causa penal, son parte de la experiencia de algunos jóvenes varones en los barrios y villas urbanos más empobrecidos del país. Estas experiencias situadas configuran, entre otras situaciones cotidianas, la conflictividad penal juvenil. Para estudiar esto, partimos desde una perspectiva socioantropológica y procesual que concibe a la conflictividad penal juvenil como un proceso social multisituado en diversos escenarios que incluye, pero trasciende las distintas intervenciones de las agencias penales y los organismos de protección. Un proceso social que se inscribe en una trama de relaciones de poder que se sitúa tanto en ámbitos barriales, así como en las burocracias del sistema pe-

nal (policial, judicial y penitenciario) y en los distintos organismos administrativos de protección.

Quienes escribimos este capítulo fuimos parte del sistema penal juvenil como trabajadora social y abogado defensor y, posteriormente nos insertamos en el campo de la investigación socio-antropológica. Este recorrido híbrido nos ha permitido observar de cerca y a la distancia, el rol central que cobran las prácticas policiales en la configuración de la conflictividad penal juvenil. Es por esto, que este trabajo se inspira en una hipótesis de trabajo que venimos desarrollando desde nuestras investigaciones doctorales y aún buscamos afinar en posteriores trabajos: la centralidad que en muchos casos cobran las reformas normativas y el diseño de estructuras judiciales penales juveniles con altos niveles de sofisticación, no han permitido atender con profundidad a la gravitación de las prácticas policiales en la configuración de la conflictividad penal juvenil. Cómo se podrá apreciar entonces, muchas de estas reformas no lograron transformar el peso de la gestión policial en la conflictividad penal juvenil.

La escena narrada al comienzo, nos presenta una situación recurrente en los barrios entre jóvenes varones y policías. Si bien son enfrentamientos en los cuales en algunas ocasiones los jóvenes se encuentran también armados, y en otros no, se trata de una clara relación de poder asimétrica entre estos dos actores territoriales. Las reflexiones aquí presentadas recuperan nuestra experiencia profesional siendo parte del sistema penal juvenil y los resultados de nuestras respectivas investigaciones de doctorado que se centraron en distintas dimensiones de la conflictividad penal juvenil en la ciudad de Santiago del Estero (2016-2018) y un municipio del conurbano de la Provincia de Buenos Aires (2018-2020).

Devolver el peso de la gestión policial a la configuración de la conflictividad penal juvenil, nos exige revisar la bibliografía que en las ciencias sociales se produjeron en relación a las prácticas policiales. Como se sabe, distintas investigaciones se ocuparon de la denominada “cuestión policial” (Schnyder, 2013:48), en línea con determinados estudios científicos que con este sentido se han elaborado en este ámbito (Brodeur, 2011, Galvani, 2016, Frederic, 2008, Jobard, 2011, Kant de Lima, 1995, Misse, 2010, etc.). Otros trabajos científicos e informes institucionales han abordado las diferentes formas de accionar policial en barrios populares (CORREPI, 2019; CELS, 2016; CPM, 2020; Pita, 2010, 2019; Eilbaum, 2010, etc.) y algunas de ellas centraron su atención en el com-

portamiento de las agencias policiales en relación específicamente a los jóvenes (Kessler, 2004; Fassin, 2016; Montero, 2013, etc.).

Si bien nuestros trabajos se nutren y dialogan con estos aportes, nos parece relevante señalar que luego de esta actualización bibliográfica a nivel nacional, se advierte la necesidad de producir conocimiento en torno a las particularidades y especificidades que cobra el accionar policial en la configuración del conflicto penal juvenil, tanto en lo que denominaremos a priori sus dimensiones objetivas como en las subjetivas. Es decir, a sabiendas de que el accionar policial discrecional se torna arbitrario y violento también cuando es dirigido hacia la población adulta, entendemos que es necesario describir y analizar las particularidades que se deben considerar al momento de pensar su relación con los jóvenes.

Tras compartir previamente algunas de estas inquietudes que venimos pensando y trabajando (Nebra y Medina, 2022)¹⁴, distintas colegas nos presentaron el interrogante en torno al cómo identificar las diferencias en el accionar policial hacia jóvenes y hacia adultos desde nuestros referentes empíricos. Asumimos esta dificultad, y sostenemos tanto por nuestra propia experiencia profesional como por la lectura bibliográfica, que las agencias policiales muchas veces se “ensañan” con las personas menores de edad por diversos motivos tales como la indignación ante las decisiones de efectores judiciales, el señalamiento sobre su presunta peligrosidad, la posibilidad de ejercer un “plus” de autoridad sobre esta población más vulnerable que la adulta, o por el hecho de sentirse obligados a hacerlo (Montero, 2013), entre otras. Ahora bien, tomamos la perspectiva foucaultiana para indagar en las relaciones de poder: nos proponemos captar las formas del ejercicio del poder policial por su faz capilar en lugar de focalizarnos en el aspecto jurídico/normativo. A su vez, en lugar de preguntarnos por las motivaciones e intenciones del obrar policial, nos centraremos en sus efectos de poder, lo que efectivamente sucede y lo que genera en las percepciones de los jóvenes.

Para esta tarea en particular, consideramos como hipótesis de trabajo inicial, que la denominada “discrecionalidad policial” (Muniz, 2012),

14 Se trata de la ponencia titulada “Secreto a voces: la práctica policial abusiva y su impacto en la configuración del conflicto penal juvenil. Primeras aproximaciones desde dos estudios socioantropológicos situados en la periferia de Santiago del Estero y el conurbano bonaerense” presentada en el 1° Encuentro Latinoamericano de Infancias, Juventudes y Territorios “Diálogos entre investigaciones situadas y experiencias de participación” realizado el 19 y 20 de octubre en la Universidad Nacional de Villa María.

presenta rasgos específicos en el caso de los jóvenes incluidos en este régimen penal, lo que permite a los agentes policiales en territorio operar con márgenes de acción amplios, ejecutando decisiones que luego impactan de un modo particular en el desarrollo de un proceso judicial, generalmente nutrido de estas actuaciones policiales. En efecto, es importante no perder de vista que, al referirnos a una población joven, es necesario hacer una sucinta mención al menos a la relevancia que, en las últimas décadas, cobró el “enfoque de derechos humanos” a partir de la sanción de la Convención de los Derechos del Niño en 1990, y la activa promoción de organismos internacionales y nacionales que, aplicado en nuestro territorio, supuso diversos cambios en cuanto al tratamiento de los “niños, niñas y adolescentes” (NNyA). Sin embargo, en nuestro contexto esto no alcanzó a modificar el régimen penal juvenil vigente, ya que se mantuvo la normativa nacional que regula dicha situación: la Ley 22278 de Régimen Penal de la Minoridad, sancionada en 1980 durante la última dictadura militar.

Es por esto que advertimos la importancia de estudiar el carácter específico que las prácticas policiales adquieren en la configuración de la conflictividad penal juvenil: primero realizaremos una descripción del amplio espectro de prácticas policiales sobre jóvenes y luego, analizaremos estas experiencias desde la perspectiva de los jóvenes.

Coordenadas teóricas de una discusión en curso

Este capítulo se inserta en el ámbito de los estudios socio-antropológicos que se vienen elaborando en relación a la conflictividad penal juvenil en Argentina (Villalta y Graziano, 2020; Medan, 2019; Medan, Villalta y Llobet, 2018; Medina, 2019, 2021; Nebra, 2021, 2022a; Graziano, 2017; Guemureman, 2016; Tedesco, 2017; Pradel, 2017; entre otros). El enfoque socioantropológico de nuestras investigaciones, se nutre de la perspectiva interseccional (Crenshaw, 1998; Viveros Vigoya, 2016), a partir de la cual podemos sostener la existencia de marcadores formales e informales que configuran la experiencia de los sujetos a quienes se dirige la política socio-penal en la imbricación entre edad, género, clase y raza principalmente (Nebra, 2022b).

Siguiendo esta concepción, realizamos trabajo de campo desde un enfoque etnográfico (Guber, 2001) que privilegió la construcción de la perspectiva de los actores a partir de su propia voz y en especial de

aquello que no se verbaliza y se inscribe en la materialidad del mundo social (Balbi, 2012) evitando compartimentar sus experiencias (Achilli, 2005). Desde esta perspectiva, durante periodos extensos compartimos la vida cotidiana de jóvenes (en su mayoría varones) que se encontraban atravesando una medida judicial a partir del señalamiento por un hecho delictivo.

Nuestro enfoque priorizó las observaciones participantes tanto en el barrio como en distintos dispositivos del sistema penal juvenil, entrevistas no guiadas a jóvenes, familiares, vecinos/as, trabajadores/as estatales y comunitarios. El trabajo de campo se complementó con el análisis etnográfico de distintos documentos estatales de interés, tales como actas y sumarios policiales, legajos judiciales, protocolos de intervención, normativas, entre otras.

Como lo señalamos inicialmente, en esta ocasión buscamos poner en diálogo dos investigaciones de doctorado en miras a complejizar la pregunta por los efectos de poder que presentan las intervenciones policiales sobre jóvenes de clases populares en la configuración del conflicto penal juvenil.

En primer orden, la investigación de Federico Medina (2019) se centró en la elaboración de la noción de “recorridos frecuentes”, buscando explorar las condiciones de posibilidades para la producción social/institucional de un joven como “delincuente”. Para esto, analizó las interacciones que involucran a los jóvenes con distintos actores tanto sociales como institucionales, intentando “seguir el conflicto” (Marcus, 2011) de una etnografía multilocal que se desarrolló entre un barrio popular, las secciones policiales y el ámbito judicial penal.

Julieta Nebra (2021), tomó como referente empírico un dispositivo de implementación de medidas alternativas al encierro denominado Centro Sociocomunitario de Responsabilidad Penal Juvenil (en adelante, “CESOC”) situado en el conurbano bonaerense, a partir del cual elaboró la categoría “experiencia penal juvenil en territorio” para echar luz sobre el entramado de relaciones, instituciones, sentidos y configuraciones que dan forma a la vez que trascienden la medida judicial.

Si la primera de estas investigaciones, focalizó sus inquietudes en la denominada “sociogénesis del conflicto” (Sigaud, 2004) intentando explorar la trama social de un conflicto que luego se judicializa en determinadas coordenadas de significación, la categoría de “experiencia penal juvenil en territorio” elaborada por Nebra, hizo posible concentrar el estudio en las interacciones que acontecen en los barrios populares

en ocasión de dar cumplimiento a una decisión judicial una vez que el conflicto ya fue tratado en este ámbito institucional. Esto hará posible exponer algunas reflexiones conjuntas sobre la base de dichas investigaciones con la idea de exhibir distintas circunstancias del recorrido vital de jóvenes “involucrados-con el delito” (Cecchetto, Muniz y Monteiro, 2018). Es decir, jóvenes cuya sociabilidad se halla atravesada por la sospecha y desconfianza sistemática en torno que se trata de aquellos “propensos a cometer delitos” (Misse, 2005), lo que los posiciona como destinatarios predilectos de ejercicios de vigilancia y control policial tanto en las fases iniciales de la conflictividad penal juvenil como en aquellos tramos en los que sus conflictos se judicializaron.

Recurriremos a la noción de “discrecionalidad policial” (Muniz, 2012), como llave analítica para pensar las distintas prácticas que acontecen en barrios populares. Para esto, presentaremos distintos registros de campo buscando dar cuenta de los rasgos específicos que presentan las intervenciones policiales sobre jóvenes en diferentes tramos y circunstancias de la conflictividad cotidiana en esos escenarios.

Este reto nos demanda precisar los alcances de la “discrecionalidad policial”, en tanto rasgo constitutivo de la dimensión administrativa del “poder policial” (Tiscornia, 2008). Así, a nivel conceptual se puede advertir la existencia de una delgada línea que separa a la discrecionalidad de la arbitrariedad policial (Kant de Lima, 1995; Monjardet, 2003; Jobard, 2011; Pita, 2019) que denominamos prácticas policiales abusivas, la que se produce por efecto de un desplazamiento del accionar policial hacia el particularismo y la apropiación del plus de autoridad, poder y estatalidad que confiere la función policial.

Finalmente, en relación con las herramientas teóricas consideramos que existe otro componente de peso analítico que debe ser tomado en cuenta. A menudo, ha ocurrido que distintos trabajos científicos que indagaban sobre las violencias institucionales ejercidas por las fuerzas de seguridad sobre los jóvenes, no ponderan en profundidad el entrecruzamiento de clase y género en esas prácticas. Si bien ya hemos presentado los antecedentes que refuerzan que son principalmente jóvenes varones de barrios/villas quienes reciben el hostigamiento policial, en pocas oportunidades se hace mención a que también son jóvenes varones de sectores populares los agentes policiales:

Los policías muchas veces se comportan como una banda de jóvenes. Retoman o reproducen ciertos códigos cuando interactúan con ellos,

como escupir el piso o «buscar un mano a mano». Por caso, en los barrios de los partidos bonaerenses de Moreno y Florencio Varela una explicación que encuentran algunos referentes barriales para estos fenómenos es el hecho de que muchas veces los policías son, ellos mismos, jóvenes de esos barrios. No solo conocen los códigos, sino que arrastran conflictos, broncas o relaciones personales conflictivas que luego son re enmarcadas como conflictos entre la autoridad y los jóvenes. (CELS, 2016:32).

En nuestras investigaciones cada vez que un joven hacía una referencia a la policía se trataba de varones. De esta manera, también podemos pensar la violencia institucional y la violencia reactiva de los jóvenes hacia la policía, como transacciones de violencia en las cuales las manifestaciones de masculinidad cobran un sentido relevante. Así, siguiendo a Connel (1997), entendemos la violencia también, como una política de género entre los varones. En este ejercicio de poder se pone en juego quién «aguanta», quién tiene «más poder» y quién no, en un territorio donde la correlación de fuerzas es desigual.

Una fluida y cotidiana circulación entre la legalidad y la ilegalidad

En el plano empírico fue posible identificar un amplio espectro de prácticas policiales que incluyen mecanismos de control de la circulación y patrullaje en las calles ejecutados en el marco de procedimientos legales, así como prácticas arbitrarias ejecutadas en la informalidad: insultos, “verdugueos” y “boludeos”¹⁵, humillaciones, demoras injustificadas, cacheos, y requisas sin motivo aparente alguno. Finalmente, también diferentes hechos que configuran prácticas de violencia policial de distintos grados de lesividad. Se trata, como sugiere el título del segmento, de un desempeño policial que oscila cotidianamente entre la legalidad e ilegalidad de las prácticas, lo que nos recuerda el carácter sumamente poroso que presentan las fronteras de la legalidad e ilegalidad en el funcionamiento cotidiano de las agencias policiales, como ya lo hicieron notar distintas investigaciones empíricas que se ocuparon de esto.

15 “Verdugueo” y “boludeo” son formas locales de nombrar prácticas variadas que tienen en común el hecho de que se realizan por y para que la persona interpelada se sienta humillada.

Ahora bien, como ya lo señalamos, muchas de estas prácticas policiales si bien implican un abuso de la discrecionalidad, no son ni letales ni inciden necesariamente en sus causas judiciales, pero, repercuten significativamente en la vida de los jóvenes. En los casos relevados fue posible advertir cómo la policía ejecuta con márgenes de “autonomía relativa”, formas de poder propio. Las diferentes formas de violencia policial acaecen generalmente bajo el manto de las funciones policiales de prevención, vigilancia o de control.

Un ejercicio discrecional del poder policial, que en muchos casos también se “deslocaliza”, ya que ha sido corriente el relevamiento de prácticas de “paseos”, mediante los cuales los jóvenes son subidos a un móvil policial para ser dirigidos hacia las comisarías donde pasaran un tiempo en condición de encierro. Esta categoría nativa, da cuenta de aquello que acontece en el intersticio temporal entre un operativo policial en el barrio y la llegada a las comisarías. Los chicos no están en ningún lado. Los tienen “paseando”. Durante esas horas la incertidumbre entre familiares se agiganta. En las comisarías no hay respuestas. Solo evasivas o respuestas cliché al tenor de “está a disposición del fiscal de turno”.

Mientras que desde el enfoque del “tiempo procesal o judicial” el tiempo queda “detenido”, sin que cuente a los fines de la actuación policial o judicial, ya que para estas instituciones ese tiempo no se computa, para los familiares de jóvenes “paseados” la experiencia con relación al tiempo es muy diferente. La mamá de un joven santiagueño hacía referencia a este tiempo indefinido:

“Para nosotros ese tiempo ahí esperando es una eternidad, porque nada nos genera más terror que no poder saber nada de nuestros chicos, no saber que les ha pasado o que les va a pasar. Esto puede durar de 3 a 4 horas o todo un día y cada minuto que pasa es un infierno”

Para estos “el tiempo no pasa”, en el sentido de que la angustia por las situaciones de violencia policial que sufren sus hijos en ese lapso temporal moldea a esa experiencia como un transcurso del tiempo lento y sufrido.

También ha resultado sumamente relevante, el análisis de la expansión de la discrecionalidad policial cuando se trata del registro de las prácticas policiales en documentos que luego tendrán peso en el desarrollo del proceso judicial. Estas “versiones policiales” (Pita, 2019)

de los hechos se convierten en un fundamento central de la intervención judicial.

A su vez, ha sido posible registrar numerosos episodios conocidos como “consulta de comparendos” (Medina, 2019) en los que los agentes policiales mantienen a un joven en una comisaría sin que se informen inicialmente las razones de esta privación de libertad, mientras se comunican telefónicamente con otras comisarías con el fin de conocer si existen radicados allí pedidos de detención. Entonces, la policía opera, en algunos casos “chupando” un joven, como primer recurso, para que luego y por intermedio de “paseos” o lapsos temporales de “incomunicación” encuentren motivos para hilvanar sus propias versiones en los sumarios. Este tipo de práctica policial puede comprenderse como un modo particular de “burocratización de un recurso de legitimación” (Medina, 2019: 153), por efecto del cual tiene lugar lo que Bourdieu denomina como “racionalización ex post” (1976:184): es decir, un comportamiento policial que luego de ejecutarse, acude a distintos recursos de legitimación al momento de registrar estas prácticas.

Tal como mencionamos, el accionar policial no se limita al momento “inicial” de un proceso judicial, sino que atraviesa toda la experiencia penal juvenil de distintas maneras como se relata en la investigación doctoral de Nebra (2021): Tomás, de 18 años, tenía una “medida alternativa” ya que junto a otras personas había robado un auto en el conurbano bonaerense. Con Ivana, su madre, concurren a un encuentro en el Centro Sociocomunitario de Responsabilidad Penal Juvenil y nos contaron que lo había llevado detenido la policía la semana anterior sin ningún motivo. Tomás miraba al piso tímidamente mientras su madre nos interpellaba con preocupación. Entre ambos reconstruyeron la situación: Tomás se encontraba en la puerta de su propia casa cuando pasó la policía, le pidió documentación y como “le saltó la causa, lo llevaron” sin ningún motivo aparente. La madre señala con inteligencia que “los policías ya buscan, lo ven así (señala a su hijo de arriba a abajo)” y admite posteriormente que ella también procede a estigmatizar a los jóvenes como su hijo “yo también cuando bajo del tren y veo unos chicos, así como él pienso «ay me van a robar» porque están mal las cosas”.

Consideramos que estos sentidos compartidos sobre la “peligrosidad” de los jóvenes varones de los barrios populares (aún por sus propias madres) muchas veces contribuyen a legitimar el obrar policial discrecional que se torna abusivo. Nos cuentan también que Tomás fue llevado a la comisaría donde ella se sintió tratada con desprecio “ah, la

mamá del pibe ese” le dijeron despectivamente. Nos preguntan si efectivamente la policía tiene la potestad de llevar a la comisaría a un chico con una medida judicial en curso y le aclaramos que no debería ser así puesto que su medida alternativa no se trataba de una prisión domiciliaria. Les recomendamos que circule con una copia del oficio judicial para mostrarle a la policía en próximas ocasiones y su madre adhiere con vehemencia “¡Ah! sí, sí, eso tenemos que hacer. Porque encima que te tratan mal. Bueno, y él les contesta. El otro día no sé qué le querían poner como de... no escuchar a...” se traba porque desconoce el término y es asistida por Tomás quien aclara “resistencia a la autoridad”.

A Tomás lo paró la policía “porque sí” y, al tener una causa, fue llevado a la comisaría. Observamos entonces, que la policía continúa actuando aun cuando ya se encuentra interviniendo el fuero judicial. Uno de los denominadores comunes de las prácticas que mencionamos es el desconocimiento de los jóvenes y sus familias sobre la legalidad y legitimidad del accionar policial. Y a su vez, la incapacidad efectiva de poder cuestionar dicho obrar ya que podría convertirse en otra causa como la de “resistencia a la autoridad”. Es el mismo accionar policial abusivo el que genera (ya no sólo desde la construcción del relato del hecho) la infracción al provocar la reacción defensiva de los jóvenes varones que aún no incorporaron la estrategia de la sumisión como vía de evasión del conflicto policial. Como veremos a continuación, la repetición de estas experiencias se constituye en “una rutina mortificante” (Fassin, 2016) que produce una diversidad de emociones que van reconfigurando tanto las subjetividades juveniles como la propia conflictividad penal.

Subjetividades y emociones en acto en la experiencia penal juvenil

A Ramiro se le encienden los ojos de furia al hablar de la policía en su barrio. Le enoja que arreglen con “los transas”, él jamás vendería droga ni arreglaría con la policía. En cambio, David, de quien se creía “trabajaba” con los transas de su barrio, socarrón decía que “les pones 20 lucas y salís”. Otro de los jóvenes con quienes interactuamos, Joaquín, nos cuenta que lo paró la policía antes de una entrevista con un programa social. Esto le molestó de tal manera que no quiso que se lo inscribiera para recibir la beca económica que tanto necesitaba. También Mycol esbozaba una mueca de sonrisa al narrarnos con lujo de detalles el “volantazo” que pegó en una esquina para escapar en una persecución

policial y todos los obstáculos que hábilmente fue esquivando. Hasta que, con gesto de abatimiento, nos cuenta que finalmente fue aprehendido por la policía por un delito que cometieron sus amigos, y del cual él nada sabía.

Si bien los relatos son singulares, y cada joven cuenta sus encuentros con los agentes policiales imprimiendo distintos sentidos, la enorme mayoría de la veintena de jóvenes con medidas alternativas al encierro del municipio de la PBA estudiado, contaron un poco enojados, pero también habituados, las paradas cuando nada ilegal estaban haciendo, el maltrato y “verdugueo” desde chicos, las golpizas al momento de la detención y la invención de situaciones que podían agravar su delito como la portación de un arma que no existía, o la tenencia de drogas para la venta, entre otras.

Para dar cuenta de las formas y sentidos que cobraban las vivencias de los jóvenes desde su propia perspectiva fue necesario tomar distancia de las coordenadas jurídicas de estos hechos para reflexionar en torno a la configuración del conflicto penal como una experiencia que trasciende tanto en el tiempo cómo en el entramado relacional, los contornos definidos por las medidas judiciales. Si la categoría de “recorridos frecuentes” (Medina, 2018, 2019) nos ha permitido indagar las interacciones concretas de los jóvenes con agentes barriales, policiales y judiciales buscando reconstruir de manera relacional y dinámica las interconexiones entre los escenarios barriales, las comisarías policiales y las agencias judiciales, con la categoría propuesta de “experiencia penal juvenil territorial” (Nebra, 2021) logramos (re)significar esta trama de relaciones y articulaciones a partir de una descripción y análisis de las distintas alternativas que se presentan tras la imposición de una medida penal alternativa al proceso judicial y/o a la prisión— indagando en las conexiones entre las políticas públicas, los agentes institucionales, los jóvenes (varones) y la comunidad.

Esta última categoría nos permitió privilegiar la perspectiva de los jóvenes y las formas singulares en las que vivenciaban esta experiencia penal territorial y así, complejizar las distintas dimensiones de la problemática, evitando la segmentación y fragmentación de los procesos humanos (Achilli, 2005). En pocas palabras, esta categoría nos permitió echar luz sobre todo aquello que sucedía “más allá” de las imposiciones que implicaba la medida judicial. Y fundamentalmente, los sentidos que los jóvenes le imprimían a esta experiencia que desborda la administración de la responsabilidad penal.

En esta experiencia muchas de las prácticas abusivas policiales situadas en los territorios estudiados, fueron resignificadas a partir de su capacidad performativa para producir y perpetuar clasificaciones sobre los jóvenes como sujetos peligrosos (Medina, 2019). A partir de esto, fue posible revelar como en la concreción de estas escenas cotidianas se consolida una imagen y expectativa de peligrosidad y, por ende, se refuerza la legitimidad del accionar policial.

Respecto a lo señalado, traemos al texto la experiencia de Joaquín, de 16 años, quien fue imputado por un robo. En su causa, el juez de responsabilidad penal determinó la implementación de una medida de “suspensión de juicio a prueba”. Vivía con su mamá y un hermano de 14 (tenía dos hermanos mayores privados de su libertad) en uno de los barrios más precarios del municipio. Estaba cursando segundo año del secundario y no tenía otras causas penales. Hacía un par de meses que venía conversando con el operador social del CESOC la posibilidad de incluirse al programa “Autonomía Joven” (acompañamiento y beca económica para la concreción de un proyecto personal). Estaba entusiasmado con la posibilidad de cobrar un dinero que le permitiera construir una habitación propia en la casa familiar. De hecho, la madre había enviado un mensaje por celular para agradecer y confirmar el entusiasmo de Joaquín.

La mañana en la que haríamos la inscripción llegó muy serio, nos sentamos en una oficina, se le ofreció mate y no quiso. Contestaba monosilábico a las preguntas mirando un punto fijo: “¿Te pasa algo? ¿Te sentís mal?” le preguntamos, pero él negó. “Necesitamos llenar esto para el programa” se insistió, pero con cara disgustada dijo: “Déjalo ahí, déjalo ahí nomás, no lo voy a hacer”. Tras una serie de insistencias ante la sorpresa por esta negativa, se le dio la opción de irse y pensarlo para otro momento y la aceptó. A la semana siguiente, nos enteramos que minutos antes de ese encuentro a Joaquín lo había parado la policía y que por eso estaba molesto. Finalmente pudo inscribirse en el programa.

Como ya lo señalamos, muchas de las prácticas policiales analizadas si bien implican un abuso de la discrecionalidad, no son ni letales ni inciden necesariamente en las causas judiciales, pero, repercuten significativamente en la vida de los jóvenes. Una de estas situaciones es la práctica de ser “parado por la policía”, esto es: mientras los jóvenes se encuentran en la vía pública, la policía solicite el documento para averiguar antecedentes y/o los papeles de la moto o auto, también realizar

preguntas y en muchos de esos intercambios aprovechar para agredir o avergonzar a las personas demoradas, especialmente a jóvenes (Nebra, 2022a). Entonces, si bien estas prácticas parecen inicialmente anodinas, es posible preguntarnos sus efectos en las experiencias de los jóvenes: ¿Cuántas veces nos encontramos en distintas instituciones con jóvenes que parecen apáticos, que se ponen los auriculares y miran un punto en la pared mientras se les habla? ¿Cuántas veces se les insiste y cuantas veces nos damos por vencidos ante este aparente desinterés? ¿De cuántas experiencias, recursos, vínculos se pierden los jóvenes por estar tristes o molestos ante el “verdugueo” policial y no ser alojados por otras personas adultas?

Mientras que los jóvenes de clase media y alta pueden haber sido “parados” una vez en su adolescencia o inclusive ninguna (y mucho menos si son mujeres), esta escena es habitual para los jóvenes varones de sectores urbanos vulnerados. Esta práctica, considerada de menor lesividad en relación a otras, se parece a la gota de agua que lentamente va erosionando la piedra. De tantas veces que ocurre, termina lastimando a los jóvenes e imprimiendo huellas profundas. Las formas de expresar estas emociones derivan en una aparente apatía, desinterés y desconfianza en las instituciones en general. Y en muchos de estos casos, el hartazgo ha devenido en situaciones de inmensa angustia que derivaron en intentos de suicidio. En Santiago del Estero, una de la madre de los jóvenes protagonistas de la investigación de Medina (2019), nos decía:

“Desde los 12 años que ha empezado a caer en cana Pedro. A veces tenía que buscarlo 2 o 3 veces por semana de la policía. Durante mucho tiempo su padre biológico los llevaba a él y a sus hermanos, los hacía delinquir y así los hacía culpar después. Dos semanas ha pasado encerrado cuando tenía 13 años. Además de eso, él también ha empezado a consumir con su padre biológico desde que tenía 12 años, en esa época ya solían andar “perdidos” los dos”. Después de eso, fueron como 5 o 6 veces las que se ha intentado suicidar, completamente harto de la cana y el consumo de drogas”

El enfoque de interseccionalidad nos permite señalar la focalización del accionar policial abusivo: se trata principalmente de jóvenes varones de sectores empobrecidos y muchas veces racializados (Nebra, 2022b). Al respecto de la “doble vara” en las detenciones y arrestos policiales, Didier Fassin sostiene “Así, este arresto resulta un momento decisivo ()

muy diferente a la de los adolescentes de su edad que viven en barrios menos estigmatizados y que no portan en sus cuerpos las “marcas” de su origen” (2016, p. 33). Este autor retoma a Althusser para analizar la interpelación de estos chicos en dos niveles: en el sentido legal, como gesto de control y detención sin mediar formalidades; y en sentido político, como una acción a partir de la cual se descubren a sí mismos a merced del poder discrecional de la policía. Es a partir de este sentido de la interpelación que “() toman conciencia de que lo que les ocurre no está vinculado a lo que hicieron, sino a lo que representan.” (p.33). Se trata para Fassin de una “experiencia vital” que no es exclusivamente intelectual, sino que se inscribe en sus cuerpos. No sólo empiezan a comprender la forma en la cual la sociedad los reconoce, sino que comienzan a hacerla propia. Desarrollando también una “memoria incorporada” que su cuerpo recuerda, incluso antes de alcanzar una reflexión en torno al hostigamiento policial

Ramiro -el joven que protagonizó el relato que da comienzo a este capítulo- se tiene bronca con David, otro chico de su barrio que también concurre al CESOC. Una tarde se cruzan en la puerta cuando Ramiro entraba y una vez a solas, nos dice enojado “ese transa de mierda está en la calle y hay pibes presos que no tendrían que estar presos” y más tarde insiste, con desprecio: “los conozco a estos transas de mierda, arreglan con el jefe de calle. Encima el pibe está re cagado, tiene miedo de ir en cana, yo le dije que ya está en la calle, no lo van a meter preso”. El operador social le contesta “no te creas están bastante complicados, el tema de los transas sabés como es “ Ramiro pone cara de asco y desaprobación: “pero si arregla con la gorra, es re pichón, re. En un instituto la va a pasar re mal le dije”.

Las rivalidades entre jóvenes varones son moneda corriente en la experiencia penal juvenil en territorio. Muchas veces las causas penales se encuentran vinculadas a conflictos intrabarriales. Ahora bien, nos encontramos aquí nuevamente con la incidencia del accionar policial ante el “arreglo” con algunos jóvenes como factor productor de bronca y de un sentimiento de injusticia.

Días después al volvernos a encontrar con David, el supuesto “transa”, nos decía ante la insistencia del operador sobre su comportamiento “no pasa nada, les pones 20 lucas (a la policía) y salís”. Nuestras investigaciones nos han permitido comprender que los jóvenes desean tener objetos que el mercado les ofrece para sentirse jóvenes, masculinos, conquistar a jóvenes mujeres y así, sentirse felices (Nebra, 2021). La

protección de la policía arreglada permite acceder a estos recursos y, a la vez, sentir una cierta libertad e impunidad para manejarse en el barrio que también genera un sentimiento de poder por sobre los demás. Poder que habilita, en muchos casos, a cometer nuevos delitos y dar curso a las rivalidades situadas.

Uno de los efectos menos explorados de las prácticas policiales abusivas a nivel local es esta dimensión emocional que venimos analizando. Esto, conjeturamos, quizás también tenga que ver con las pocas producciones científicas que emergieron a partir de una aproximación de cercanía con las vivencias y percepciones de los propios jóvenes destinatarios de estas prácticas policiales. En ambos casos, los resultados que aquí alcanzamos han sido posibles en la medida en que acompañamos de cerca las experiencias de estos jóvenes y sus familias, accediendo a la intimidad de sus vidas en las que nos han compartido sus reflexiones y sentimientos no sólo desde la palabra, sino desde sus gestos y actos.

También, alcanzamos a percibir como estas emociones se entrelazan con los mandatos de masculinidad y juventud en estos territorios signados por todo tipo de desigualdades estructurales y van dando forma a sentidos y prácticas en las cuales los jóvenes deben demostrar su masculinidad, su “aguante”, su capacidad de acceso a bienes materiales valiosos, etcétera. Los agentes policiales, en su mayoría también jóvenes, varones y de sectores vulnerados, gradualmente se constituyen como enemigos territoriales de los jóvenes, a la vez que refuerzan y/o configuran enemistades entre los mismos jóvenes. Cabe aclarar que no es nuestra intención simplificar estas relaciones de poder situadas bajo el término “enemistad”, ya que sabemos que muchas veces la policía es requerida y/o valorada por los mismos vecinos/as e inclusive por los jóvenes, como así también es una posible salida laboral. Sino, más bien señalar que simbólicamente dicho vínculo se establece de esta manera y tiene efectos concretos en las subjetividades juveniles moldeando experiencias y trayectorias a la vez que configurando la conflictividad penal juvenil.

Generalizaciones posibles para seguir pensando la conflictividad penal juvenil

En el segmento anterior buscamos reponer distintas situaciones que revelan los modos mediante los cuales los ejercicios de poder policial inscriptos una trama de relaciones locales, poco a poco conducen a la

emergencia de sentimientos de hostilidad, bronca, tristeza, humillación y apatía en los jóvenes. Con esto, quisimos dar cuenta de la dimensión emocional a partir del relato de la vida de jóvenes expuestos a una situación de vulneración. Como se pudo apreciar a lo largo del trabajo, nos guiamos por la noción de discrecionalidad policial para reponer tanto la densidad descriptiva de las distintas prácticas policiales que influyen en la configuración de la experiencia penal juvenil en los territorios, así como su capacidad explicativa para comprender los efectos de poder que estas prácticas producen en las trayectorias vitales de estos jóvenes.

Sin embargo, no dejamos de advertir que estamos ante un reto intelectual revestido de una notable complejidad, ya que supone asumir que, en determinadas condiciones, es posible construir comparaciones que nos acerquen a ciertos modos de generalización posible en este campo de conocimientos. Si a partir de los resultados de ambas investigaciones, logramos identificar que la humillación, indignación, revancha e impunidad, son algunas de las emociones que vivencian los jóvenes varones en relación a las prácticas policiales abusivas en la experiencia penal juvenil en territorio, es porque comprendemos, siguiendo a Balbi (2017) que es posible un uso más matizado y productivo de la comparación en la etnografía. Esto es posible en la medida que ejercitamos una constante vigilancia epistemológica (Bourdieu, Chamboredon, Passeron, 1986), buscando iluminar nuestras reflexiones teóricas al tiempo que potenciar los resultados de etnografías desarrolladas en distintos escenarios y articuladas con materiales etnográficos también disímiles.

A partir de esta vigilancia epistemológica, podemos señalar que las aproximaciones comparativas que aquí presentamos son solo eso: intentos inacabados de presentar resultados y generalizaciones posibles ubicadas en un plano de abstracción modesto, ya que priorizamos “el despliegue de procedimientos comparativos etnográficamente sensibles, esto es, fundados en descripciones etnográficas y capaces de hacer honor a su complejidad y diversidad” (Balbi, 2017: 15). Con esto, queremos, por una parte, llamar la atención en torno al carácter “tendencial” (Balbi, 2017) de estas generalizaciones, rehusándonos a la posibilidad de construir conexiones mecánicas entre trayectorias vitales, prácticas policiales y experiencias penales juveniles acontecidas en mundos sociales diferentes.

Sin embargo, por otra parte, también queremos enfatizar en las posibilidades cognoscitivas que ofrecen la cercanía y confianza de los

múltiples relacionamientos intersubjetivos que hicieron posible estas investigaciones. Así fue que logramos apreciar que el amplio repertorio emocional que atraviesa la cotidianeidad de estos jóvenes se integra por distintas percepciones, angustias, vacilaciones, entusiasmos y expectativas, que solo fue posible captar y comprenderlos en profundidad a partir de una proximidad con la vida cotidiana de estos jóvenes. Como ya lo señalamos, con ellos nos relacionamos a partir de conversar en sus casas, en ocasión de presentarse a cumplir con una medida penal en territorio, en largas caminatas en sus barrios o bien visitándolos en las comisarías policiales cuando estaban encerrados. Es a partir de la particularidad de estas experiencias de campo, que buscamos presentar algunas aproximaciones de un ejercicio analítico de comparación que asumió el mencionado riesgo de captar las conexiones solo tendenciales a partir de reponer trayectorias vitales que se desarrollaron en escenarios diferentes.

En este trabajo el aspecto experiencial de la vida de los jóvenes acostumbrados al hostigamiento policial se configura como crucial para comprender toda la complejidad y ambigüedad que presentan las trayectorias juveniles prototípicas de la conflictividad penal juvenil. Prestamos atención a esa complejidad desde nuestras respectivas inserciones híbridas, buscando ejercitar tanto la proximidad que nos ha permitido acceder al campo como la distancia analítica necesaria para construir una visión desde fuera de ellos. A partir de esta praxis, reforzamos nuestros compromisos teóricos y éticos al respecto de echar luz sobre las arbitrariedades y violencias de las prácticas policiales que padecen los jóvenes varones de sectores vulnerados y que configuran la cuestión penal juvenil.

Bibliografía consultada

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- Balbi, F. (2012). La integración dinámica de las 'perspectivas nativas' en la investigación etnográfica. *Intersecciones en Antropología*; Lugar: Olavarría; Año: 2012 vol. 13 p. 485 - 499
- Balbi, F. (2017). Comparación, etnografía y generalización. *Anuario Antropológico*; Lugar: Brasilia; Año: 2017 vol. 42 p. 9 - 35
- Bourdieu, P. y Teubner, G. (1976). *La fuerza del derecho. Elementos para una sociología del campo jurídico*. México D.F: Editores Siglo del Hombre.

- Bourdieu, P.; Chamboredon, J. C. & Passeron, J.C. (1986). *El oficio de sociólogo*. México: Siglo XXI.
- Brodeur, J. P. (2011). *Las caras de la policía*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Cecchetto, F.R; Muniz, J. y Monteiro, R. (2018). "Basta Tá Do Lado" TÁ- a construção social do envolvido com o crime. *Caderno CRH*, Salvador, 31, 82, 99-116.
- Connell, R. W. (1997). La organización social de la masculinidad. En T. Valdés y J. Olavarria (Eds.). *Masculinidad/es. Poder y crisis* (pp. 31-48). Santiago de Chile: FLACSO Ediciones de Mujeres.
- Crenshaw, K. W. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43, 1.241-1.299.
- Das, V.y Poole, D. (2008). El Estado y sus márgenes. Etnografías comparadas. *Cuadernos de Antropología Social*, 27, 19-52.
- Eilbaum, L. (2010). *El barrio habla. Conflictos, moralidades y justicia en el conurbano bonaerense*. Rio de Janeiro: Universidad Federal de Fluminense.
- Fassin, D. (2016). *La fuerza del orden: Una etnografía del accionar policial en las periferias urbanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Frederic, S. (2008). *Los usos de la fuerza pública. Debates sobre militares y policías en las ciencias sociales de la democracia*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General San Martín- Biblioteca Nacional.
- Galvani, M. (2016). *Cómo se construye un policía. La federal desde adentro*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Graziano, M. F. (2017). La escenificación del cambio: intervenciones de una secretaría tutelar de un juzgado penal de menores en la ciudad de Buenos Aires, Argentina. *Boletín de Antropología, Universidad de Antioquia, Medellín*, 32, 56, 19-35.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Guatemala: Grupo Editorial Norma.
- Guemureman, S. (2016). *Adentro y afuera. Juventudes, sistema penal y políticas de seguridad*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario- Clacso.
- Jobard, F. (2011). *Abusos Policiales. La fuerza pública y sus usos*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Kant de Lima, R. (1995). *A Polícia da Cidade do Rio de Janeiro. Seus dilemas e paradoxos*. Rio de Janeiro: Editora Forense.
- Kessler, G. (2004). De proveedores, amigos, vecinos y barderos. Acerca del trabajo, delito y sociabilidad en jóvenes del Gran Buenos Aires. *Desacatos N° 14*, 60-84.
- Marcus, G. (2011). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, 11, 22, 111-127.
- Medan, M., Villalta, C y Llobet, V. (2018). Entre inercias burocráticas y evaluaciones sobre las familias: adolescentes privados de libertad. *Revista de Estudios socio-jurídicos*, 21(1), 293.

- Medan, M. (2019). El Estado y la regulación socio penal de las juventudes pobres en Argentina: un marco conceptual para su análisis. *Revista CS*, 29, 243-272.
- Medina, F. (2018). Recorridos frecuentes. Una perspectiva etnográfica sobre las interacciones de jóvenes en el barrio, las comisarias y los tribunales de justicia en Santiago Del Estero, Argentina. *Dilemas, Revista de estudios del conflicto y el control social*, 3, 11, 453-473.
- Medina, F. (2019). *Recorridos frecuentes. Una etnografía en el campo penal juvenil de Santiago del Estero, Argentina*. Tucuman: Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucuman.
- Medina, F. (2021). ¿Cuánto tiempo me llevará salir de todo esto? Una aproximación etnográfica a la aplicación de “medidas alternativas” sobre jóvenes en Santiago del Estero. *Cuadernos De antropología Social*, 53, 137-152.
- Medina, F. y Nebra, J. (2022). Secreto a voces: prácticas policiales y conflictividad penal juvenil. Un análisis comparativo a partir de experiencias de investigación socioantropológica. 1° *Encuentro Latinoamericano de Infancias, Juventudes y Territorios “Diálogos entre investigaciones situadas y experiencias de participación”*, 19 y 20 de octubre, Universidad Nacional de Villa María.
- Misse, M. (2005). Sobre la construcción social del delito en Brasil. Esbozos de una interpretación. En S. Tiscornia, y M. V. Pita (eds.) *Derechos humanos, tribunales y policías en Argentina y Brasil. Estudios de Antropología jurídica* (págs. pp.117-132.). Buenos Aires: Antropofagia.
- Misse, M. (2010). Crimen, sujeto y sujeción criminal: aspectos de una contribución analítica sobre la categoría “bandido”. *Lua Nova, San Pablo*, 79, 15-38.
- Monjardet, D. (2010). *Lo que hace la policía. Sociología de la fuerza pública*. Buenos Aires: Prometeo.
- Montero, A. (2013). ¿Con las manos atadas? Indagaciones sobre “motivos” y “audiencias” para las violencias policiales contra los menores en la ciudad de Santa Fe. *Delito Y Sociedad*, 2, 36, 76-102.
- Muniz, J. (2012). Discrecionalidad policial y aplicación selectiva de la ley en democracia. Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES), Caracas.
- Nebra, J. (2021) *Medidas (y) alternativas para jóvenes (varones) en una experiencia penal territorial. Una investigación socioantropológica desde un Centro Sociocomunitario de Responsabilidad Penal Juvenil en el conurbano bonaerense*. Tesis de Doctorado en Antropología Social. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Nebra, J. (2022a). “La escalera se limpia de arriba para abajo, no al revés”. La Policía en el entramado de la experiencia penal juvenil en territorio. *Delito Y Sociedad*, 53, 1-22.
- Nebra, J. (2022b). “Para ellos somos unos negros de mierda.” Los sujetos del sistema penal juvenil desde un enfoque etnográfico e interseccional. *Cuadernos de Antropología Social*, 56, 251-266.
- Pita, M. V. (2010). *Formas de vivir, formas de morir. El activismo contra la violencia policial*. Buenos Aires: Editores del Puerto.

- Pita, M. V. y Pacecca, M. I. (2017). *Territorios de control policial. Gestión de ilegalismos en la Ciudad de Buenos Aires*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Pita, M. V. (2019) Hostigamiento policial o de las formas de la violencia en barrios populares de la Ciudad de Buenos Aires. Relato de una investigación. *Desacatos Revista de Ciencias Sociales*, 78 - 93.
- Pita, M. V. (2020). De los hechos a la causa. Historia de un caso de violencia policial en la Ciudad de Buenos Aires. M. V. Pita y S. Pereyra (Eds.). *Movilización de víctimas y demandas de justicia en la Argentina contemporánea*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo Press, Colección Antropología Jurídica y Derechos Humanos.
- Pradel, E. (2017). *Una aproximación a representaciones e interacciones entre jóvenes en situación de detención y operadores judiciales en la ciudad de Villa Mercedes, San Luis, Argentina*. Tesis de Maestría en Criminología y Sociología Jurídico-Penal. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Schnyder, C. (2013). *Política y violencia. Santiago del Estero 1995-2004*. Santiago del Estero: Edunse.
- Sigaud, L. (2004). Armadilhas da honra e do perdão: usos sociais do direito na mata pernambucana. *Mana*, 10, 1, 131-163.
- Tiscornia, S. (2008). *El activismo de los derechos y burocracias estatales*. Buenos Aires: Editores del Puerto.
- Tedesco, G. (2017). Tiempos, ritmos y prácticas en institutos para "jóvenes en conflicto con la ley penal". *Prácticas de oficio*, 1, 19, 69-75.
- Villalta, C. y Graziano, F. (2020). Justicia restaurativa y medidas alternativas al proceso penal en la Argentina. Transformaciones y disputas en la justicia penal para adolescentes. *Revista Nuestra America*, 57-73.
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52. 1-17.

Fuentes consultadas

- Centro de Estudios Legales y Sociales (2016). Hostigados. Violencia y arbitrariedad policial en los barrios populares. Disponible en: <https://www.cels.org.ar/web/wpcontent/uploads/2016/11/Hostigados.pdf>
- Comisión Provincial por la Memoria (2020). Informe anual. Disponible en: <https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/cct/informes anuales/informe2020/Seccion4/Seccion4Completa.pdf>
- CORREPI (2019). Informe de la situación represiva nacional. Disponible en: <https://drive.google.com/drive/folders/1DwIJHyuAHBp1dP8Cnb3DeNM07AbDMRKC>

El infanticidio en Paraguay

Laura Taffetani

El 2 de septiembre de 2020 en el marco de un operativo contrain-surgente de la Fuerza de Tarea Conjunta del Gobierno (FTC) del Paraguay¹⁶, en la localidad de Yby Yaú, Departamento de Concepción, asesinan a sangre fría a las niñas argentinas Lilian Mariana y María Carmen Villalba, ambas de 11 años de edad.

Crónica de la persecución de la familia Villalba

En el año 2008 un grupo de jóvenes se desprende del Partido Patria Libre del Paraguay y funda una organización armada llamada Ejército del Pueblo Paraguayo (EPP) que se asienta en el Norte del país. Entre sus fundadores se encontraban tres miembros muy jóvenes en ese entonces de la familia Villalba: Carmen, Osvaldo y Liliana Villalba Ayala.

Carmen Villalba Ayala es apresada en el año 2003 y este año cumplió la condena de 18 años de cárcel, pero antes de salir fue nuevamente condenada por otros 17 años en una causa que se promovió en el 2018 acerca de un supuesto hecho en el 2004 en un claro estratagema del Poder Judicial para no permitirle la libertad.

Osvaldo Villalba Ayala murió en un enfrentamiento con las FTC el 23 de Octubre de este año y Liliana posee orden de captura.

Desde el momento en que el EPP comenzó sus operaciones y se hizo pública su presencia en el norte paraguayo, los demás miembros

16 La *Fuerza de Tarea Conjunta* (FTC) es una unidad integrada por miembros de las Fuerzas Armadas y de la Policía Nacional de Paraguay, y agentes de la Secretaría Nacional Antidrogas (SENAD) desplegados en los departamentos de San Pedro, Concepción y Amambay, que busca acabar con el plan estratégico de la guerrilla Ejército del Pueblo Paraguayo (EPP), principalmente en el norte del país.

de la familia Villalba Ayala, no beligerantes, comenzaron a ser acosados por las fuerzas de seguridad en sus domicilios, en particular los niños y niñas que sufrieron en forma constante seguimientos o personas que le sacaban fotos o los interceptaban en la puerta de la escuela.

Luego de cambiar varias veces de domicilio infructuosamente, ya que eran rápidamente ubicados y continuaban las acciones de hostigamiento, en el año 2008 hicieron un primer intento de vivir en Argentina en la localidad de Clorinda, Provincia de Formosa.

El 30 de mayo de 2010 el hijo de Carmen Villalba Ayala, Néstor Oviedo Villalba de 13 años de edad, quien se encontraba viviendo con sus tías y abuela en Clorinda, cae gravemente enfermo falleciendo ese mismo día. Antes de morir, relató que unos hombres el día anterior le rociaron una especie de líquido en el cuerpo. Las condiciones de precariedad de la familia y el miedo hicieron que no impulsaran la investigación en ese momento, pero este hecho hace que retornen al Paraguay.

Las acciones de persecución no sólo continuaron, sino que se acrecentaron, cada vez más en forma ostensible por lo que finalmente en el año 2011 el grupo familiar se asienta definitivamente en Argentina, en la ciudad de Puerto Rico, Provincia de Misiones donde tramitan la residencia los miembros de nacionalidad paraguaya.

Dentro del grupo familiar residente en Argentina entonces se encontraban Lilian Mariana y María Carmen Villalba, nacidas en Clorinda Provincia de Formosa. Ellas fueron creciendo sin contacto con sus padres y la necesidad de conocerlos personalmente fue cada vez mayor.

Si bien su familia no estaba muy segura de que estuvieran dadas las condiciones para que las niñas crucen la frontera a ver a sus padres, fue tan grande la insistencia que finalmente cedieron a la presión y organizaron el viaje para que fueran a pasar la jornada de verano del 2019-2020 hasta comenzar el ciclo escolar en marzo de 2020.

El derecho a la identidad y la comunicación con sus padres en zonas de conflicto

La Convención sobre los Derechos del Niño ha recepcionado en forma particular el derecho a la identidad en dos de sus artículos. Se las llamó “cláusulas argentinas”, porque en su redacción influyó especialmente la experiencia argentina de niñas y niños desaparecidos durante la última dictadura militar de 1976 en la que existió un plan sistemático

de las Fuerzas Armadas para sustraer los hijos e hijas de militantes y combatientes de fuerzas insurgentes de sus familias.

La CDN al desarrollar el derecho a la identidad en su art. 7.1 establece: “El niño será inscripto inmediatamente después de su nacimiento y tendrá derecho desde que nace a un nombre, a adquirir una nacionalidad y, en la medida de lo posible, a conocer a sus padres y a ser cuidado por ellos” y en su art. 8 1. Los Estados Parte se comprometen a respetar el derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares de conformidad con la ley sin injerencias ilícitas.

Lo cierto es que, la situación de conflicto que atraviesa a niñas, niños y adolescentes cuyos padres deciden rebelarse frente al orden político, social y económico imperante en un determinado país, sea en forma beligerante o no, resulta muy difícil de analizar sin tomar en cuenta el contexto y el período histórico en el que se desarrollan.

En Argentina, fueron recogidas a través de sus testimonios, distintas experiencias relatadas por jóvenes sobrevivientes de la dictadura militar de 1976 cuya niñez transcurrió mientras sus padres y madres militaban en organizaciones revolucionarias o de izquierda de la década del 70 en Argentina¹⁷. En muchos de los testimonios surgen sentimientos encontrados entre el compromiso militante de sus padres y la represión que sufrieron a partir de ello¹⁸.

También la discusión fue muy intensa en el interior de las propias organizaciones de aquella época acerca de si las hijas e hijos de las y los militantes debían convivir junto con sus padres mientras militaban. Esta situación también se refleja en algunos de los relatos de los y las jóvenes en relación a sus infancias de esa época: quienes no convivieron con sus padres refieren sentimientos de abandono, lamentando no haber compartido su vida y quienes sí convivieron se sintieron expuestos y expuestas a vivir episodios de represión muy duros para su corta edad.

Posteriormente, años después, quedó demostrado que para las fuerzas represivas de la Dictadura Militar de 1976 en Argentina no existía diferencia alguna si los niños y las niñas convivían con sus padres militantes o no, fueron parte de un plan sistemático en el que se constituyeron en blancos de represión del mismo modo que sus padres. Cientos

17 <https://www.pausa.com.ar/2021/11/las-miradas-de-las-infancias-sobre-la-dictadura/>.

18 “Entre el amor y el reclamo: la literatura de los hijos de militantes en la post dictadura argentina”. Fernando Oscar Reati. Revista Alternativas Nro. 5, 2015.

de ellos y ellas fueron desaparecidos o asesinados¹⁹. Como se ha acreditado en los distintos juicios que se desarrollaron en nuestro país, el Plan Cóndor contemplaba a la Familia de los y las militantes objeto de su persecución, en particular los hijos e hijos pequeños²⁰.

En Paraguay no es muy diferente la situación, excepto de que estamos hablando de un país con autoridades elegidas democráticamente y en consecuencia debemos presuponer la vigencia de un Estado de Derecho.

El Ejército del Pueblo Paraguayo, al que pertenecen los padres de Lilian y María Carmen, nunca fue reconocido por el Gobierno del Paraguay como parte beligerante a la luz del derecho internacional humanitario, a pesar de que realizó gestiones para su reconocimiento. Esta situación no le permite exigir el cumplimiento de las Convenciones de Ginebra y sus Protocolos adicionales para que puedan establecer lugares neutrales donde reunirse con su familia y las únicas comunicaciones posibles son las que se dan en el marco de la clandestinidad, en territorios donde consideran que existen mejores condiciones de seguridad, que son aquellos en los que ejercen un mayor control.

El Convenio de Ginebra del 12 de agosto de 1949 relativo a la Protección Debida a las Personas Civiles en Tiempo de Guerra establece la normativa a aplicar tanto en casos, tanto cuando existe una guerra declarada como en los de cualquier otro conflicto armado que surja entre dos o varias de las Altas Partes Contratantes, aunque una de ellas no haya reconocido el estado de guerra.

Así, las Partes pueden depositar en un organismo que ofrezca garantías de imparcialidad y eficacia en las tareas asignadas en el Convenio. A su vez el Protocolo II adicional a los Convenios de Ginebra de 1949 relativo a la Protección de las Víctimas de los Conflictos Armados

19 Asesinato Familia Pujadas <https://www.pagina12.com.ar/diario/contratapa/13-151669-2010-08-20.html>; Asesinato familia Lanuscou <https://www.perfil.com/noticias/politica/recuerdo-de-un-crimen-simbolico-de-la-dictadura-20061102-0049.phtml>.

20 Así el Tribunal Oral Federal Nro. 6 de Capital Federal en su sentencia del 5 de julio de 2012 en la causa en la que fueran condenados Jorge Rafael Videla, Santiago Omar Rivero, Reynaldo Benito Bignone, Eduardo Jorge Acosta, Antonio Vañek, entre otros por su intervención en la apropiación de 34 hijos de desaparecidos durante la última dictadura militar, consideró que esos hechos se desarrollaron “en el marco de un plan general de aniquilación que se desplegó sobre parte de la población civil con el argumento de combatir la subversión, implementando métodos de terrorismo de Estado durante los años 1976 a 1983 de la última dictadura militar”.

sin carácter internacional de 1977, al tratar las garantías fundamentales contempla específicamente la obligación de proporcionar a los niños los cuidados y ayuda que necesiten y en particular la de tomar las medidas oportunas para facilitar la reunión de las familias temporalmente separadas²¹.

Pero la experiencia histórica nos ha señalado que en América Latina los Estados cuando han tenido experiencias de conflictos armados en sus territorios lejos están de aplicar los Convenios de Ginebra y sus protocolos. En particular, la República del Paraguay jamás reconoció el estatus de parte beligerante al Ejército del Pueblo Paraguayo impidiendo también cualquier cumplimiento de dicha normativa que establece los procedimientos aún sin ese reconocimiento.

Lo cierto es que Lilian y María Carmen viajan a la República del Paraguay para conocer a sus padres en Diciembre de 2019 acompañadas con la mamá de esta última, Laura Villalba Ayala, sus primas mellizas Carmen Elizabeth y Tamara Anahí Oviedo Villalba (ambas de 14 años) y su otra prima Tania Villalba de 18 años.

El encuentro se desarrolló según lo previsto, pero, cuando estaban por regresar, se desata la Pandemia COVID 19, se cierra la frontera de Argentina con Paraguay y deben permanecer en el territorio.

El infanticidio

El 2 de septiembre de 2020 una noticia recorre nuestro país procedente de Paraguay: “Dos guerrilleras fueron abatidas por la Fuerza de Tarea Conjunta (FTC) del Paraguay en un enfrentamiento con el EPP en la localidad de Yby Yaú, Departamento de Concepción”. Las primeras noticias en palabras del Presidente del Paraguay hablan de un operativo exitoso en su lucha contra el EPP en el que fueron abatidas dos mujeres.

El general Héctor Grau, comandante de la FTC afirmó rápidamente en los distintos medios de comunicación que era prácticamente un hecho que las dos mujeres fallecidas ayer en campamentos del Ejército del Pueblo Paraguayo en Yby Yaú, eran argentinas y que en Argentina se creó una “guardería” de “soldados” del grupo criminal.

21 Protocolo II adicional a los Convenios de Ginebra de 1949 relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados sin carácter internacional. TÍTULO II -Trato Humano, Art. 4 Garantías Fundamentales, punto 3 inc. d)

“Las evidencias están en el mismo lugar. Fueron solo sacados los cuerpos y anoche se hizo el análisis en la morgue de Yby Yaú. Nuestro siguiente paso es denunciar el reclutamiento de niños soldados por parte del EPP como parte de crímenes de lesa humanidad”, adelantó el general²².

Ya para el 3 de septiembre la información que circula es que el equipo forense había estimado las edades de las mujeres abatidas entre los 15 y 18 años y casi en forma premonitoria el Gral. Grau, comandante de la FTC especuló que posiblemente eran de nacionalidad argentina y familiares de Liliana y Osvaldo Villalba²³.

Los cuerpos fueron inmediatamente inhumados bajo el pretexto de los protocolos sanitarios del coronavirus, así como también las ropas que vestían fueron quemadas. Tampoco se grabó el procedimiento “porque no cuentan con los equipos necesarios”.

También comenzaron a difundirse las imágenes de los cuerpos abatidos por lo que la familia radicada en Argentina reconoció inmediatamente a sus niñas y comenzó a denunciar su ejecución.

Finalmente, el 5 de septiembre frente al escándalo internacional que se desata al hacerse pública la noticia de que eran niñas, los cuerpos de las pequeñas fueron exhumados y trasladados a Asunción para realizar una autopsia en la que el forense interviniente determinó que la edad de las niñas era de 11 años.

Familiares de las niñas junto con su abogada y el Cónsul de Argentina se presentaron en la Morgue para presenciar la autopsia en Asunción, pero en ningún momento les permitieron ingresar y ejercer el control del procedimiento.

La persecución posterior

Luego de la emboscada del 2 de septiembre, las sobrevivientes que lograron huir del lugar fueron implacablemente perseguidas por la FTC.

En el hecho del 2 de septiembre Carmen Elizabeth Oviedo Villalba (Lichita) había sido herida en una pierna y tenía dificultades para movilizarse. Laura y las niñas fueron acompañadas por tres combatientes del EPP dado el desconocimiento que tenían de la zona.

22 <https://misionesonline.net/2020/09/03/en-paraguay-guerrilleras-argentinas/>

23 <https://www.abc.com.py/nacionales/2020/09/03/forense-explica-detalles-sobre-fallecidas-en-enfrentamiento-con-ftc/tos-no-internacionales>

El 20 de Noviembre son nuevamente interceptadas y en ese hecho la FTC asesina a los tres militantes que las acompañaban. Son ejecutados a sangre fría mientras transitaban por el bosque, la fuerza dispara a 500 metros con armas dotadas de mecanismos calóricos e infrarrojos que detectan el calor humano y dirigen el disparo²⁴.

En esa ocasión, Carmen Elizabeth vuelve a recibir un disparo que la tocó de refilón en la cabeza.

El grupo familiar logra nuevamente huir, pero ya sin asistencia, lo que provoca que se pierdan en el Monte ante la falta de conocimiento del terreno y pasan días deambulando, sin comida, sin agua y con Carmen Elizabeth herida.

Por esta razón el grupo se divide quedando Laura con Carmen Elizabeth frente a su imposibilidad de moverse y su hermana y prima van en búsqueda de comida y agua, pero las jóvenes se pierden y eso hace que Laura vaya en su búsqueda. Cuando regresan el 30 de Noviembre no encuentran a Carmen Elizabeth en el lugar, sólo objetos personales de la niña.

Allí Laura decide que Tamara y Tania busquen el modo de regresar a Argentina y ella se quedará buscando a su sobrina.

Durante la búsqueda a Laura lugareños le informan que habrían visto a fuerzas de seguridad llevarse a Lichita y subirla a un vehículo.

El día 23 de Diciembre de 2020 Laura es detenida por un retén de la policía mientras buscaba a su sobrina, sin que en ese momento existiera orden de captura alguna, siendo que se identificó sin oponer resistencia. El sólo apellido Villalba bastó para quedar detenida.

Ese mismo día, Tania y Tamara pudieron llegar a Argentina gracias a la solidaridad de pobladores paraguayos que las fueron ayudaron en el camino, pudiendo brindar testimonio de lo sucedido y sobretodo corroborar la sospecha que se tenía: que al momento de ser detenidas Lilian y María Carmen estaban con vida.

El encubrimiento

En un primer momento el Gobierno del Paraguay intentó colocar el asesinato de las niñas en la estrategia de lo que la prensa colombiana

24 <https://www.anddigital.com.py/forense-confirma-que-los-3-muertos-del-epp-recibieron-disparos-a-larga-distancia/>

ha dado en llamar “falsos positivos” que eran los casos en los que el ejército hacía pasar como bajas en combate a civiles no beligerantes.

En las primeras declaraciones de los funcionarios de la FTC señalan a las niñas como reclutadas por el EPP, que se encontrarían uniformadas y fuertemente armadas en un primer anillo de guardia del campamento.

Las fotos de las niñas asesinadas difundidas en las que se las muestra con uniformes nuevos y limpios, a pesar del hecho de sangre vivido, es más que elocuente en cuanto a la falsedad de la calidad de combatientes atribuida, sin contar que los uniformes que vestían no son los que utiliza el EPP. Uniformes que, por otra parte, fueron inmediatamente incinerados bajo pretexto de los protocolos COVID (que no rige para las evidencias de un delito) y hacer desaparecer así los elementos probatorios.

Tampoco se condice la edad de las niñas y sus cuerpos para sostener y disparar el armamento que declararon portaban al momento del deceso.

A partir de la verdad que se iba develando al correr de los días, la estrategia que el Gobierno del Paraguay comenzó a desarrollar fue la de negar la nacionalidad argentina de las niñas, cuestionando su filiación y la documentación que la respalda, desviando la investigación hacia su origen y nacionalidad.

El problema pasó a ser entonces la nacionalidad (lo que implicaba entonces el involucramiento de otro país en el suceso, en este caso el Gobierno Argentino) y no el hecho de que más allá de la nacionalidad y filiación las dos niñas habían sido ejecutadas por fuerzas de seguridad del Gobierno del Paraguay.

En esa línea la FTC acusó a Argentina de ser una guardería de soldados del Ejército del Pueblo Paraguayo lo que mereció un enérgico repudio del gobierno argentino²⁵.

Desde que tuvo conocimiento del asesinato de las niñas la cancillería argentina ha solicitado en diferentes oportunidades el ingreso del Equipo de Antropología Forense Argentino (el que posee una extensa trayectoria internacional en este tipo de casos) lo que fue denegado por el Gobierno de Paraguay.

El último intento fue la propuesta que hiciera la cancillería argentina de la conformación de una Comisión Relatora Internacional integrada

25 <https://www.cancilleria.gob.ar/es/actualidad/noticias/el-gobierno-argentino-demanda-al-gobierno-paraguayo-el-esclarecimiento-y-la>

por científicos forenses de Portugal, España, Paraguay y el Equipo Argentino de Antropología Forense (EAAF), que fue inicialmente aceptada por el canciller paraguayo en su visita a Argentina en Marzo de 2021²⁶ pero luego desestimada, renunciando dicho funcionario al mes de dicha reunión.

La otra estrategia del gobierno del Paraguay entonces se volcó hacia la culpabilización de la familia de los hechos acontecidos.

Los niños y niñas en zona de conflicto

Desde el Gobierno del Paraguay, sobre todo a partir de la detención de Laura Villalba Ayala focalizaron la responsabilidad de los asesinatos (los que dejaron de discutir ya) en la familia y así lo hicieron en las diferentes intervenciones en los distintos medios de comunicación.

Paraguay acusa a la Familia de haber colocado a las niñas en la zona de combate, en particular a sus madres, cuya filiación a su vez no reconoce paradójicamente, Laura y Myrian Villalba Ayala.

Inmediatamente se inició una causa contra ellas por el delito de Incumplimiento de Deberes familiares y Violencia Familiar²⁷. En dicha causa Laura Villalba fue procesada y llevada a juicio. En el caso de Myrian Villalba Ayala, se emitió orden de captura en Paraguay y gracias al otorgamiento del refugio político por el gobierno argentino se encuentra a resguardo.

En las primeras declaraciones que efectúa la FTC en los medios periodísticos el Gral. Héctor Grau Comandante de la FTC informó que desde sus organismos de inteligencia tenían conocimiento de la presencia de las niñas en territorio paraguayo, lo que motivó que el Juez que autorizó el operativo declarara posteriormente que si él hubiera tenido conocimiento que se encontraban en el lugar menores de edad no habría otorgado la autorización ²⁸.

Está claro que el Gobierno del Paraguay incumplió la normativa internacional y nacional en relación con el procedimiento que llevó adelante la FTC, quienes estaban en conocimiento que al momento del operativo

26 <https://www.cancilleria.gob.ar/es/actualidad/noticias/argentina-paraguay-reunion-de-cancilleres>

27 Causa 162/2020 "Laura Mariana Villalba Ayala y otros s/Violación del deber de cuidado o educación y otros", Departamento Judicial de Concepción.

28 <https://www.moopio.com/juez-afirma-que-al-momento-de-autorizar-operativo-en-el-monte-no-tenia-conocimiento-de-que-habian-menores-en-el-lugar-nanduti.html>

existían menores de edad en el lugar. Cabe señalar que aun cuando la polémica desatada por el procedimiento continuaba públicamente, la persecución posterior contra las demás niñas sobrevivientes, contexto en el cual desaparece forzosamente Carmen Elizabeth, demuestra cabalmente que el accionar de la fuerza estaba dirigido hacia ellas.

Desde sus inicios, los derechos humanos han sido concebidos como un conjunto de valores éticos de carácter universal, inherentes al ser humano, cuya función ha sido proteger a los individuos mediante la limitación del poder y la opresión estatal, noción que parte de una concepción desigual de la relación entre el Estado y los individuos.

Por esta razón, el marco normativo fundamental de protección de los derechos humanos está concebido para proteger al individuo de los diferentes poderes públicos, mas no de otros individuos, pues en principio ese cuidado corresponde a otras jurisdicciones, tales como la jurisdicción penal o la civil de cada Estado.

En todos los procedimientos o actuaciones de las fuerzas de seguridad en las que se encuentren involucrados niños/as y adolescentes, rigen plenamente todos los principios generales orientadores sobre uso racional de la fuerza y de las armas de fuego -es decir, legalidad, proporcionalidad y respeto de la dignidad y derechos- pero además se agregan en el caso de los menores de edad, el interés superior del niño como orientación fundamental y los demás principios generales del sistema de protección de los derechos de los niños, así como los principios y garantías específicos del sistema de justicia penal garantizados en la CDN, por lo que no se puede responsabilizar a la familia del actuar criminal que tuvo el Estado Paraguayo al ejecutar a las niñas y desaparecer a Carmen Elizabeth.

Una justicia hecha a medida

La investigación judicial del asesinato de Lilian y María Carmen no sólo se abrió tardíamente sino que además en la misma no existe ninguna persona acusada, ni siquiera en el carácter de imputado, a pesar que se conocen los nombres de los miembros de fuerza de seguridad que participaron del operativo²⁹.

29 "Ministerio Público c/Personas Innominadas s/Hechos Punibles Contra la Vida Homicidio Doloso en Cerro Guazú". Unidad Especializada de DDHH del Ministerio Público.

Lo mismo ha sucedido con la investigación de la desaparición forzada de Carmen Elizabeth, a quien nunca buscaron, ni tampoco se investigaron las circunstancias de su desaparición.

La única sentada en el banquillo de acusados entonces por estos hechos es Laura Villalba Ayala, madre de María Carmen, testigo presencial de todo lo sucedido, a quien acusan por un lado de incumplimiento de deberes familiares —es decir, desconocen que ella sea la madre pero para acusarle le reconocen ese status- y le iniciaron otra causa, acusándola de terrorismo, en la que fue ilegalmente detenida, le plantaron una mochila con armamento que fue curiosamente descubierta el día después de su detención enterrada a metros del lugar donde fue detenida y le atribuyeron cumplir el rol de enfermera del EPP, siendo la profesión que ella ejercía en Argentina en una institución de salud de la localidad donde vivían.

También cabe agregar que Laura estuvo detenida desde el primer día en la cárcel militar de Viñas Cue, siendo la única mujer en el lugar, en aislamiento absoluto durante 6 meses y que luego fue trasladada a un establecimiento penitenciario de mujeres por una medida cautelar que otorgó el Comité de Derechos Humanos de Naciones Unidas.

La falta de respuesta de la justicia de Paraguay obligó a la familia a realizar distintas presentaciones a organismos internacionales.

El 5 de Febrero de 2021 la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos Michelle Bachelet realizó declaraciones públicas manifestando su preocupación por las recientes informaciones sobre la desaparición de la niña de 14 años, Carmen Elizabeth Oviedo Villalba, y la ausencia de progresos en la investigación del asesinato de dos niñas de 11 años de edad, Lilian Villalba y María Carmen Villalba, en Paraguay³⁰.

Por las acciones iniciadas en el ámbito internacional se encuentra interviniendo la Relatoría sobre ejecuciones extrajudiciales, sumarias o arbitrarias, el Comité contra la desaparición Forzada, el Comité de Derechos Humanos y el Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas.

En el caso del Comité de Derechos del Niño se encuentra abierto el proceso de investigación artículo 13 del Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a un procedimiento de comunicaciones.

30 <https://acnudh.org/paraguay-bachelet-urge-a-investigar-muertes-de-ninas-en-operativo-militar/>

Epílogo

Pensar a las adolescencias en América Latina desde un rol protagónico, como verdaderos sujetos políticos en contextos de tanta conflictividad social y política es un camino necesario de recorrer y que no podemos ignorar.

La mayoría de nuestros países no han querido, no han podido brindar las mínimas condiciones de vida que permitan a la mayoría de las infancias y adolescencias disfrutar de las inmensas riquezas que nos ofrece la naturaleza en estas tierras pródigas.

El dilema jurídico que enfrentamos en este tiempo que nos toca vivir quizás haya dejado de ser la sanción y vigencia formal de leyes que protegen los derechos de niños, niñas y adolescentes sino la verdadera viabilidad de los derechos consagrados en ellas con sistemas económicos y sociales injustos que impiden generar las condiciones para su plena realización.

Lilian Mariana, María Carmen y Carmen Elizabeth son el espejo que nos devuelve la realidad que construimos o consentimos.

En la lucha por la verdadera justicia que merecen estas niñas y que no tiene frontera, reside una de las piezas con las que armaremos el rompecabezas del futuro. El encastre exacto de cada pieza es esencial para armar ese camino nuevo, el que sólo podremos recorrer junto con las niñas, los niños y adolescentes que tienen la capacidad de soñarlo en toda su dimensión.

La constitución de las adolescencias indígenas en el marco de las experiencias traumáticas³¹ del recuerdo

Monica³² Sonia Chacoma y Álvaro Guaymás

Primeros hilados...

Ema: "Mira abuela el González se ríe. Me dice indio, no me gusta se burla. Ahí me manda mensajes en el teléfono".

Abuela: "Déjate de joder, sos indígena. ¿Cuál es tú vergüenza? No hay que dejarse macanear con eso".

Comprender este diálogo requiere de la re-contextualización de los procesos de conquista y colonización de la Abya Yala, quien talló en los cuerpos indígenas el dolor físico y en las subjetividades la humillación a través de la negación de la espiritualidad forjándose así, de generación en generación, las *experiencias traumáticas del recuerdo*. He aquí la importancia de *ahondar* en el discurso social de las vivencias de Ser, del Estar y del Hacer del y de la adolescente indígena, donde la individualidad y la espontaneidad de la época oculta la construcción histórica y situacional de los sujetos. Es aquí *desde* donde nos disponemos a citar

31 El uso de la categoría trauma no es psicoanalítica sino socio-antropológica, ya que "la noción de "trauma" ha recorrido mucho camino durante las últimas décadas, a lo largo del cual las hipótesis del modelo freudiano han sido reformuladas críticamente. Definido primero como una patología psicológica preponderantemente individual (en el marco de un paradigma occidental de valores considerados universales), pasó a ser considerado como fenómeno cultural fuertemente insertado en formas estructurales de violencia política o social (étnica, de género etc.), y por esto requiere un enfoque pluralista e interdisciplinario" (Logie, L., 2020 p.12, 13).

32 El nombre Monica sin tilde fue registrado así en la partida de nacimiento y registro de las personas, de allí su escritura como tal.

pensares y sentires de tres adolescentes indígenas³³ residentes en San Juan y reflexionar sobre ellos buscando esbozar comprensiones.

Experiencias constitutivas del Ser indígena

Toda experiencia es construida como conocimiento social, cultural, situacional formando modelos y esquemas de pensamientos que, de acuerdo a lo vivido; como trascendental, deja “huellas mentales (...) en permanente tensión hacia la sintonización mutua [lo que se pone] de manifiesto en la materialidad de las prácticas comunicativas en las que los agentes interactúan” (Kaliman, 2013 p.52). Y es la palabra el móvil que permite tejer una *trama entre gruesa, fina, variopinta* y multicolor con los recuerdos que evocan el dolor, el cual viene *lesionando*, desde hace tiempo siglos, la manera externa e interna de ser indígena, volviéndose trauma. Esto porque perturba, incomoda por lo perdido y lo olvidado, por la continuidad de la estigmatización de los cuerpos, corporeidades y subjetividades por el Estar, el Ser y Hacer orillado de los pueblos indígenas. Pues todavía hoy

“En el contexto de la modernidad reciente el anudamiento traumático entre memoria y olvido no puede ser resuelto mientras no sea reconocida la magnitud de lo perdido y destruido, condición básica para el reconocimiento de lo que aún sigue vivo al interior del sujeto. De aquí que el espacio intersubjetivo se constituye en el lugar donde el acto de recordar adquiere una connotación que siempre está abierta a nuevas significaciones” (Groppo, 2003; Kovalskys & Lira, 1996; Piper, 1999 en Kovalskys, 2006 p. 13).

Significaciones sobre la conquista y su conquistador y la colonización y sus colonizadores quienes, desde distintos lugares se empeñan para que se olvide su existir, lo que permitiría la no existencia de los procesos violentos y sus consecuencias trascendentalmente dolorosas que aún perduran en los pueblos indígenas.

33 “La entrevista a los y la adolescente se llevó a cabo en el marco de la visita a territorios ancestrales, donde se trabaja para Proyectos de Investigación, militancia indígena, entre otras actividades. Ellos son: Emanuel (16 años) y Luchi (15 años), adolescentes huarpes del Departamento Sarmiento en la Provincia de San Juan. Ambos nietos de una Cacique huarpe y Mara (15 años), adolescente mujer wichi que emigró a San Juan con su familia por razones de trabajo de su padre.

La conquista y su colonizador hirieron de muerte los cuerpos (soprote biológico de la vida) y las corporeidades (la percepción propia y de otros sobre la dimensión física, social, cultural, económica, étnica que se observa) de los y las indígenas, fundamentando su accionar en la diferencia de sus rasgos físicos, en lo *aparentemente inhumano* de sus movimientos, sus modos y formas de alimentarse, de vivir la vida social y cultural construyéndose así, en el imaginario colectivo hasta hoy, la imagen de un ser abyecto. Es decir, una extrañeza que si bien puede ser parecida hostiga, repugna, desagrada (Kristeva, 1998) pues no coincidía con los patrones valorativos y calificativos europeos. Así es como el uso de la fuerza buscó *sacar con fuerza y dolor* “el traje de la maldad” (Valko, 2010 p.42) que vestía la otredad indígena *encontrada* pues el color de la piel, cabellos y ojos, los rasgos, las creencias y sus danzas, su cosmovisión, ideas, valores la volvían repugnante lo que implicaba el sentido del asco quien

“remite a lo pútrido de la muerte, al no ser y a la falta de humanidad. (...) representa el sentimiento que califica la separación de las fronteras entre el hombre y el mundo, entre sujeto y objeto, entre interior y exterior. Todo lo que debe ser evitado, separado y hasta eliminado; lo peligroso, inmoral y obsceno” (Figari, 2009 p. 133).

A las heridas físicas hechas por el conquistador, se sumaron las causadas por los colonizadores, quienes dirigieron su fuerza hacia las subjetividades para lastimarlas, prueba de ello es la religión quien se *tumbó* con potencia sobre las creencias y prácticas espirituales sagradas, ador-meciéndolas con terror para eliminar toda posibilidad de ser practicadas. Esto llevó al ejercicio y transmisión de las mismas en la clandestinidad, o bien silenciadas en la memoria de los y las mayores y “casi” desaparecidas en los y las jóvenes. Este proceso no concluiría ahí, pues más tarde la educación oficial se presentó como la posibilidad única de *ser alguien en la vida*, encargándose de establecer y distribuir arbitrariamente los significados mono culturales europeos del colonizador, desacreditando y deslegitimando los saberes originarios. Se estableció y difundió “lo moralmente permitido y las buenas costumbres por lo que adquirir hábitos, uso de ropas, aprender el idioma del colonizador aseguraba, a medias, no ser discriminado; de allí que se recurriera a la des-caracterización indígena (auto-negación)” (Chacoma, 2021 p.1).

La intensidad y *densidad* de cada tipo de violencia tomó formas y expresiones diversas de acuerdo a la conformación de los Estados y Estados Nacionales. Siendo la premisa rectora la de “producir soberanía” (Escolar, 2007) construyendo la creencia de que los pueblos indígenas, según las provincias argentinas, o ya no estaban porque murieron por ser belicosos y violentos, o bien su oposición al desarrollo los había subsumido en la pobreza y el olvido, situaciones estas que han imposibilitado históricamente ser un país *de bien*, y la perpetuidad de ser culpable de los males del lugar que se habita.

En éste escenario ser indígena, se vivió como una *desgracia*, surtiendo la necesidad de ocultar, callar y, si se puede, “exorcizar las marcas fenotípicas indígenas” (Escolar, 2007 p.24) pues ellas delataban el origen ante la mirada inquisidora y comparativa de las corporeidades y subjetividades argentinas emergentes. Situación ésta que talló “identidades [indígenas] clandestinas” (Bartolomé, 2006), para preservar la vida y *contar con posibilidades de integración*. Entonces la *condición étnica* había que ocultarla, *dejarla* debajo de la ropa ajena y moderna, para que no se vea, reforzándose esto con la adscripción a las formas de Ser y Hacer europeas, las cuales alejaban toda *sospecha* de que se era indígena, pues esta condición implicaba ser poseedor/a de un “traje de la maldad” (Valko, 2010 p.42) el cual vestía los cuerpos incivilizados, rebeldes, peligrosos, entre otros atributos negativos.

El ejercicio de la violencia fue sistemático, tomando formas diferentes para pasar desapercibida, construyendo *sigilosamente* un sujeto con una percepción de su identidad limitada, sobreviviendo de manera clandestina sin la posibilidad de desentrañar su historia ancestral. Aquí la *clausura* se dio por tramos, por momentos ya que *se está como*, sin ser tal. Condición ésta, construida a través de un proceso primero de estigmatización, luego de negación de su identidad, para luego ubicarlo en las proximidades, en los bordes del sistema mono cultural y uninacional; volviéndolo/a un “sujeto periférico”³⁴ (Sosa, 2009 p.360). Ubicación que

34 “sujeto periférico (...) narrado y contado por otro, visto a través del otro y representado a través de los rasgos interpretados por otro (...)no ocupó un posicionamiento en el orden de la producción, quedó excluido del proceso de construcción social de la realidad y de la producción social de los discursos. Esta exclusión constituyó una especie de otredad incapacitada de tener una voz aceptada o simplemente escuchada. Esta voz debió permanecer en silencio” (Sosa, 2009 p.360).

implicó quedar sin voz y oportunidad para contarse, decirse indígena en voz alta sin vergüenza, pues la historia los presentó, y continúa haciéndolo, a través de la caricaturización de su corporeidad y subjetividad como:

“radicalmente diferentes por ser “indomesticables” para el nosotros, [implicando] una relación de doble negación: “ellos” excluyen nuestra propia identidad y, a la vez, son negados (y excluidos) por nosotros ya que su presencia interna atentaría contra nuestra articulación identitaria” (Risso, 2015 p.94).

Articulación identitaria entre un nosotros y un ellos que presentó y presenta todavía, de manera reiterada, la construcción semántica de la sociedad en la cual los y las indígenas se construyen y explican su Ser, su Hacer y su Estar, en el *ellos*, desde su devenir histórico como subalternos/as; pues la

“memoria no es el pasado, sino la manera en que los sujetos construyen un sentido del pasado, un pasado que se actualiza en su enlace con el presente y también con un futuro deseado en el acto de rememorar, olvidar y silenciar” (Jelin, 2018 p.15).

Enlace del pasado con el presente llevando a que los recuerdos comiencen a tomar formas, conexiones y sentidos y el Ser indígena se corporeiza en el auto reconocimiento de dicha identidad, como algo malo pues se continúa con un “proceso de diferenciación [que supuso y, hasta el día de hoy,] supone una ontologización en términos binarios [un ellos y un nosotros]” (Figari, C., 2009 p.131). Esto último diseñado con nuevas formas y modos de racismo, discriminación y estigmatización por ser indígena. Situación que pone en evidencia que todavía el pasado doloroso sigue cruzando los cuerpos, las corporeidades y subjetividades indígenas. Aquí la periferia del mundo social y cultural, *acoge* a los y a las mal vestidos/as, con los trajes históricamente *heredados* de mujeres indígenas, quienes son vistas y pensadas como las reproductoras del mal. De allí que se expresan los deseos de que quede atrás quien era indígena para no serlo más y es entonces como ganan fuerza los decires: “mi abuela era indígena”, “y mi madre era la indígena”, “me dijeron que en la familia de mi abuela había indígenas” “somos descendientes solamente”. Expresiones estas que atraviesan con impunidad silenciosa y dolorosa la vida de las mujeres indígenas, quienes, desde el pasado

hasta el presente, son objetos y sujetos de abusos y miramientos de culpa, lo cual se vuelve esencia en la construcción social de ésas otredades étnicas en distintos territorios argentinos y particularmente en San Juan y a los bordes de Salta limitando con Bolivia.

Lugares que han forjado una manera particular de *Ser* indígena a las generaciones más jóvenes, especialmente las adolescentes.

Disponerse a *decirse* para *Ser*

Estar dispuesto/a a decir en voz alta la identidad indígena que se posee en la adolescencia implica tomar la decisión, si es que se puede, de existir y ubicarse en cuerpo, corporeidad y subjetividad en coordenadas temporales y espaciales que todavía son agrestes por *Ser* tal. Es en este marco que se comprende a la adolescencia no como un transitar; de niño a adulto, únicamente en las dimensiones bio-psíquico, sino desde una perspectiva socio- antropológica, es decir como “la construcción de una urdimbre social que se va gestando de acuerdo con el contexto social, histórico, político y cultural” (Giddens, A. 2000 en García Suarez, C. y Parada Rico, D. 2018 p. 349). Entonces no hay una sola adolescencia sino múltiples, diversas y adversas, las cuales se construyen en torno a sentidos, significados y formas de *Ser* y *Estar* donde les toca vivir siendo tal.

De allí que *Ser* adolescente indígena se puede sentir, al momento de *Estar*, de dos maneras:

- *Ser y estar como otredad abyecta o con-viviente*, situación ésta que implica vivir y sentir “claramente cómo aparecen socialmente manifestadas las regulaciones culturales [construidas] en torno a las diferencias que se escriben en los cuerpos” (Figari, 2003, p.131) y en las dimensiones subjetivas de quienes históricamente han sido señalados como diferentes al estereotipo del *Ser* adolescente mono cultural y europeo, y
- No querer *Ser ahí para estar “a” dentro de*. Aquí la auto negación de la identidad asegura la posibilidad de no adquirir la condición de ser considerado indígena y así despojarse de la calificación de ser un sujeto abyecto o *conviviente* y así sentir que se está “a” *dentro del* mundo social de las oportunidades.

Ambas formas de *Ser* y *Estar* traen consigo la marca de la posmodernidad y la occidentalidad las cuales son hermanas y complementarias, pues caminan juntas.

La *posmodernidad*, propone a la sociedad el modelo de un Ser al cual llama adolescente, nombre que refiere al adolecer de pérdidas corporales y subjetivas, lo que implica un proceso de conflicto consigo mismo/a y con el mundo que lo/a rodea (Obiols y Obiols, 2008). Aquí, se espera que la adolescencia *forceje los vínculos* primarios para desprenderse de la estructura familiar y así sentir que se puede crecer como se quiere. Por su parte la *occidentalidad*, está asociada al capitalismo como eje de la cultura del consumismo y el individualismo, propone la urgencia de vivir todo en un *ya y ahora*, despojando toda posibilidad de Ser un ser único/a y colectivo/a por la historia concreta de su pueblo y comunidad. Aquí la estética se sobrevalora, los modelos corporales toman la fuerza de estándares que hay que cumplir o, por lo menos, acercarse lo más posible para parecerse a lo que se demanda Ser para pertenecer al sistema social (Bauman, 2000). Este estilo de Ser en la posmodernidad occidentalizada busca romper con las formas culturales particulares y colectivas, quedando *deshilachada y débil* la posibilidad de Ser de acuerdo a las pautas culturales originarias promoviendo la desascripción³⁵ y descaracterización³⁶ indígena.

De allí que, en el marco del recuerdo de las experiencias traumáticas del pasado indígena, ser adolescente indígena no es fácil pues la *estética*, el origen y *las prácticas étnicas* se vuelven dolorosas para estar y pertenecer aquí y ahora. Ser adolescente e indígena, trae consigo el ejercicio necesario de entenderse como tal, lo que implica *“explorar olvidos, desterrar mentiras enseñadas como axiomas académicos y explicar oscuridades que pretenden eternizarse en el imaginario”* (Valko, 2010 p. 45) y así poder ubicarse entre la rebeldía de querer soltarse de los vínculos y mandatos familiares y el dolor que esta misma transmite por haber *dado* una herencia que estigmatiza el Ser, el Estar y el Hacer. Aquí los recuerdos comienzan a tomar formas difusas, *conexiones y sentidos que incomodan* pues Ser indígena implica poner la mirada *dura y fuerte* sobre la autobiografía y la imagen de sí mismo y de los suyos como indígena primero, y como adolescente después. La primera condi-

35 La desascripción es la negación de que se es indígena por temor a perder la vida, como en el pasado, a ser discriminado, a la separación social y cultural, de allí las expresiones: “yo no soy de ese grupo, de ese pueblo, de esa gente” (Chacoma, M. 2020 p. 86).

36 La des-caracterización, implica acciones tendientes a borrar rasgos y marcas que llevan a un *parecido* a determinados pueblos originarios. Las expresiones aquí son: “yo no me parezco a ellos, yo soy distinto de ellos”. produciéndose una des-subjetivación de la identidad indígena” (Chacoma, M. 2020 p. 86).

ción pesa sobre segunda, aquí las experiencias traumáticas del pasado toman cuerpo, se sienten y duelen.

Ser y *Estar* como otredad abyecta u otredad *con-viviente*

Ser indígena en la adolescencia requiere estar preparado/a para habitar y co-habitar con otros y otras los lugares, los espacios, los territorios racializados. Aquí el discurso *eugenésico* se hace sentir en las miradas, en los gestos cuando de la estética se trata, pues continúa la expresión de las emociones desagradables y despectivas vinculadas al esquema de valores contruidos, desde el pasado hasta la actualidad, sobre los cuerpos y corporeidades indígenas.

Es en este *contexto epocal*, donde la cultura del consumismo, la individuación de los/as sujetos, la espontaneidad de las vivencias donde se prohíbe sentir el dolor de estar vistiendo el “traje de la maldad” (Valko, 2010 p.42) heredado justificándose que solo es un estado emocional de incomodidad por estar mal con uno/a mismo/a. Incomodidad que no es tal, sino dolor de saber que no se cumple con los parámetros europeos *resaltándose* los rasgos y los colores de piel que se hacen notar en las filas de las escuelas, la entrada de un lugar para bailar, el supermercado, entre otros y lo que habilita para preguntar “¿Sos del norte?” “¿Sos inmigrante?”.

Aquí decirse o no devela lo mismo sos indígena, se pone sobre el tapete del escenario público la *expresión objetiva de los cuerpos* y la dimensión subjetiva de quienes sustentan preguntan y de quienes se les pregunta; ambos se corresponden con el lugar que ocupan en la estructura social desde donde se han construido sentidos y significados sobre un *ellos/as* y sobre un *nosotros/as*. Situación que semantiza, de manera implícita y explícita, la diferencia étnica, social, y pareciera hasta humana, develando la presencia de una “incomoda” otredad (Chacoma, 2021 p.3).

Ema: “Cuando era niño, era lindo ser porque cuando sos niño te gusta lo que te cuentan los mayores. Crees que todos valoran nuestro pasado. ¿Pero no es así, cuando creces te das cuenta viste? Antes no. Ser a esta edad indígena es difícil, a veces sí a veces no si no le das bola. Nada te queda igual que los otros. La ropa, la gorra, los gustos. Encima no siempre podés tener todo lo que se usa. El campo, sin trabajo, el sol te quema, aquí tan lejos. La abuela dice que estamos lejos del consumismo

y que somos indígenas que debemos aprender a vivir con poquito. Y uno se acostumbra hasta con vergüenza. Porque te miran como vicho extraño”.

Mara: “Y te sabes que sos (silencio, baja la cabeza y sonríe) pero te da cosa. Parece que no podés ser como los otros. ¿A veces las costumbres nos juegan medio mal viste? Porque bueno no todos hablan así despacito, nos dicen a veces que somos lentos para hablar y pensar. A las mujeres nos miran los que se parecen a nosotros, los otros chicos no (se ríe). Te voy a decir la posta, aquí lo que nos pesa es el cuerpo, los rasgos, las formas nuestras. Hay que estar en nuestros zapatos, no te dicen nada, pero te marcan clarito quien sos y donde tienes que estar o volver”.

Estar incómodo/a e incomodando como adolescente y como indígena se siente pues la última condición sobrepasa y adormece la primera ya que está construida sobre cimientos de racismo y discriminación: “aquí lo que nos pesa es el cuerpo, los rasgos, las formas nuestras”. Entonces el medio cultural en que se vive la adolescencia indígena, el lugar que se ocupa en la estructura social, y las experiencias concretas con las que se enfrentan a diario influyen en la forma de vivir la adolescencia, pues la apariencia, la imagen étnica está vinculada al rechazo, la discriminación y la segregación.

Vivir y sentirse adolescente indígena, en coordenadas agrestes, no siempre duele en la misma sintonía, ya que depende del territorio que se recorra y desde donde se pretenda o pueda Estar. Así es como hay sentires adolescentes que duelen más, pues la fuerza de la violencia se dirige a los cuerpos y corporeidades donde la descendencia indígena se dibuja en los *surcos y colores* que se porta y se tienen sin elección alguna.

Mara: “y a mí me discriminaron siempre. Quien me mira, por abajito, me dice booolita. Mis rasgos aquí en la adolescencia pesan más, sobre todo por donde andas, la escuela, la plaza, la iglesia, el boliche. Por lo menos a mí, querés ser como los otros, pero no sos tanto. Sufrís. No sé, te miran distinto. Te notas en el montón quieras o no. Sufrís adentro, adentro y te callas. ¿Qué podés decir?” Nada, sos esto y estás aquí. Queriendo parecerse a los otros, pero sé que no seré igual”.

La condición étnica aquí, en este relato, es dolorosa; se sufre porque se siente en el cuerpo y en la subjetividad. Ambas dimensiones situadas en un territorio cruzado por coordenadas tempo-espaciales que incluyen

lo simbólico e identitario como parte del “traje de la maldad” (Valko, 2010 p.42) por estar justo ahí, aquí como indígena. Esto último implica un interjuegos de poder por la representación de quienes se miran ante la presencia de su Ser frente a los territorios que generan la sensación de *estar “a”dentro de a ratos y “a”fuera casi permanente*. Entonces la pertenencia y la ajenidad, la adscripción y la desadscripción se hacen presentes con el dolor de la fatalidad de que nada se puede hacer. Esto genera la expresión objetiva de estar estando desde la marginalidad, desde la orilla, la exclusión, la expulsión social, la segmentación espacial y segregación territorial y el deseo profundo y doloroso de *no querer Ser siendo*.

Ema: “yo no digo nada de que soy indígena pero ya sabe todo el mundo. Identifican, conocen a mi abuela, ella es como militante, se dice siempre y ya no le importa nada. Aquí viene gente de todos lados a ayudarnos con cosas, desde la escuela los docentes también nos ayudan, trabajamos nuestro origen como de pobrecitos, viste? O pobres!!. Es imposible que yo diga que no soy, además muchos de nosotros somos de lo mismo aquí en esta zona. Esto va a seguir por mucho tiempo”.

Ser y Estar como indígena es *estar así*, como tal. Con una corporeidad que *acusa recibo* de estar en un lugar determinado donde implica mirar y mirarse, situar y situarse en medio de un conjunto de miradas y concepciones, de docentes e instituciones que dicen que es *Ser* indígena y punto. Aquí las discursividades *que dicen*, se constituyen en instrumentos claves para *tejer subterráneamente* el lugar de sujeto abyecto a quien hay que ayudar, asistir. Esto trae consigo el viejo ejercicio de *tutelar* los Pueblos Originarios, solo que ahora con sus descendientes, los y las adolescentes. Esto es parte de la construcción histórica de un *sujeto subalterno*, que por su condición requiere ser ayudado pues solo y con su pueblo no puede.

Así es como aprender a identificar y a ser parte de la relación asimétrica de quien *ayuda* y quien recibe *ayuda* va delineando sentires y pensamientos de su lugar de subalterno/a de allí que se produzcan expresiones como la citada más arriba.

Es en este marco donde pareciera adormecerse las ganas de poderse decir *soy indígena, somos indígenas*, sino que se recurre a la expresión: “Es imposible que yo diga que no soy, además muchos de nosotros somos de lo mismo aquí en esta zona. Esto va a seguir por mucho tiempo”. Ser *de lo mismo* implica una forma de trazar los vínculos generacionales de *un nosotros diferente* de un ellos; lo que se corresponde con el

lugar *dado* en la estructura social mono cultural y uni nacional, la de ser un sujeto conquistado, subalterno, un indígena, un sujeto abyecto. Condición esta que le permite sólo con-vivir con otros y otras no indígenas debiéndose, forzosamente, a asumir un comportamiento y un discurso de sumisión respecto de su origen y prácticas étnicas.

Ema: “Acá ellos, los profes, vecinos, la gente me conocen y conocen mi abuela, aunque a veces se hacen los pícaros y te dicen ¿vos sos indígena? Ay qué bueno, que lindo ¿no? O te preguntan en voz alta en el aula, viste? Te remarcan y vos tenés que responder fuerte también porque te lo han enseñado, aunque bueno...te da cosa a veces cuando te miran tus compañeros”.

Coordenadas temporales y espaciales agrestes para quien se dispone a Ser indígena pues la vida cotidiana, los *territorios en los que se anda*, exigen estar en situación de responder en voz alta, para que se entienda qué se es. Pruebas de verdad se piden, auto-reafirmación de que se es originario, condición étnica que no se pidió tener, sino que fue heredada y que de acuerdo a su vivencia lo significa o lo estigmatiza (Chacoma, 2020 p.72) de allí que “te da cosa a veces cuando te miran tus compañeros”. Situación ésta que se siente como una forma de marcar pues al preguntar se “remarca”.

La ubicación de subalternidad de la adolescencia indígena, está reforzada por la *lectura semántica* de las relaciones sociales en las cuales se encuentra, justo donde el mundo intersubjetivo toma cuerpo para decirse “muchos de nosotros somos de lo mismo”, a lo que se agrega “yo no puedo decir que no soy”, “Te remarcan y vos tenés que responder fuerte también porque te lo han enseñado”. Aquí el mandato histórico, ancestral y la militancia en territorio de los mayores (abuelas) están, y es herencia. Esto sostiene la importancia y la fuerza de la palabra para decirse indígena, pues “las interacciones sociales están dadas por la sintonización de las expectativas que los [y las] participantes tienen uno de otro” (Kaliman, 2013 p.86) de no olvidar lo que se es, indígena. Aunque es aquí donde el refuerzo de los y las mayores se vuelve fundamental, pues su esencia es el amor que materna y cobija lo que se es, sin siquiera preguntar porque duele. Esto último porque ya se sabe que se es mirado, estigmatizado pero su *multiformidad* no deja denunciarla taxativamente pues se mueve sigilosamente, no deja rastros, no hace

ruido, simplemente está; condición esta última que lleva a que *casi no duela tan profundo* porque se está acostumbrado/a.

Mara: “Yo sé que soy. A mí nadie me pregunta, pero veo rostros. Son amables más por lástima que por respeto de que me merezco, buen trato. Aquí nos miran como incapaces, desde arriba donde vivía antes en el norte también. Mi familia cargó siempre con esta forma de miramiento. Nos miran como poquito. Y todo nos cuesta y mucho. Por nuestras trayectorias escolares desiguales, de trabajo y a eso súmale lo que traen nuestros padres que nos lo dan sin quererlo, pero nos lo dan”.

El trato y el destrato se vuelven cotidianidad hacia los cuerpos, corporeidades con *contornos* y formas étnicas, pues es propio de los lugares donde la homogeneidad estereotipada busca volver cómoda la mirada suponiendo un mundo único de *parecidos*. Pero las presencias de adolescentes indígenas, no esperadas *para que se digan*, dejan a la intemperie la no intención de “un diálogo que se plantee intercambio en lugar de transposición” (Mariño, 1994 p.110) de las existencias. Unas más fuertes, poderosas y capaces que otras, arrogándose el lugar de *estar sobre*, y mirar desde allí “Aquí nos miran como incapaces, desde arriba donde vivía antes en el norte también. Mi familia cargó siempre con esta forma de miramiento. Nos miran como poquito”. Entonces, se mira para abajo o para arriba porque se aprende a mirar así de acuerdo al lugar que se aprende a ocupar. Mara aprendió a mirar desde abajo “todo nos cuesta y mucho. Por nuestras trayectorias escolares desiguales, de trabajo y a eso súmale lo que traen nuestros padres que nos lo dan sin quererlo, pero nos lo dan”.

Miramientos y ubicación subalterna que las familias indígenas heredan, sin querer, a sus hijos e hijas hace a la continuidad del sufrimiento de éstas, lo que refuerza la construcción de una representación social desde el dolor y desde el traumático recuerdo de lo vivido lo cual son “inseparables de su génesis histórica” (Castorina, 2007 p.201). Esta última caracterizada y calificada por conquistadores y colonizadores como brujería, enfermedades mentales, posesiones demoniacas, brutalidad e inhumanidad. De allí que el recuerdo traumático del recuerdo se cobije en las consideraciones de minusvalía que se hace de los saberes ancestrales, a los cuales se les da en llamar ritos, curanderismo, locuras, entre otros tantos calificativos.

Ema: “Yo para semana santa aprendí a curar. Mi abuela me enseñó. ¿Muchos de nosotros aprendemos viste? Todo antes que el viernes santo salga el sol. Tiene algo de que el sol ilumina y el agua purifica. Porque todo debe ser cerca de agua corriente y antes que salga el sol. También sé curar el dolor de todo, no? Son saberes. A veces para año nuevo nuestro es clave saber también, la ceremonia de la Pekna Tetta (Madre Tierra). A mí me gusta”.

Mara: “Aquí en mi familia festejamos el día de la Pacha Mama, el año nuevo andino que es el 24 de junio, es toda una fiesta aquí en mi familia, aquí para la casa nomás. Es la esperanza de que la Pacha nos alimente un año más y para ello hay que darle de comer. La boca que hacemos es proporcional a la comida que le damos, no puede ser más grande que la comida que le demos porque si es muy grande la boca y poca la comida queda enojada y nos va a mezquinar la comida del año. Mis abuelos nos enseñaron así”.

Aquí el *ser* indígena y adolescente se *sujeta*, se *prende* fuerte a los saberes y las prácticas que consolidan éstos últimos, lo que va de la mano con la historia familiar, aunque ello implique un transitar difícil y miramientos que se enclavan con dolor en las corporeidades que se posee, dándole un peso más a la *carga* de estar en un tiempo y lugar coordinadas temporales y espaciales groseros para Ser indígena. Aquí la temporalidad que establece la occidentalidad y la posmodernidad *sucumben* ante la transmisión ancestral de las prácticas espirituales, quienes toman fuerza a través de las narraciones que negocian, entre el pasado y el presente, estableciéndose un adolescente indígena que se apropia de su pasado, desde la actualidad, con afectividad, conciencia, memoria, pensamiento y lenguaje. Todo esto implica una significación del mundo social que se habita y al cual se está sujeto a formas de Estar, de Ser y de Hacer dolorosas. Esto último sostenido por procesos de reconstrucción y reafirmación de su identidad a través de la selección de sus memorias en un aquí y en un ahora.

Ema: “El año nuevo es nuestro y punto. Invito a algunas personas conocidas que sé que van a apreciar nuestra cultura de lo contrario no. Aquí te dicen que de qué trata y vos contás, pero te dicen niño no seas inventor ya tenemos año nuevo y listo. O por ejemplo nos critican también que actuemos como todos el 31 de diciembre y nos dicen, ¿pero no sos indio vos? ¿No que festejaste el año nuevo ya?”

Mara: “Soy indígena y sé cosas de mi pueblo. Saberes y sé practicar esos saberes. Esto porque soy indígena y estoy orgullosa pero bueno, pesa. Yo a veces lo supero porque soy joven, pero otras veces no. Me da rabia, me da tristeza, me duele, es como una marca viste porque se te burlan, se ríen. Para el año nuevo te dicen que locura eso que hacen uds, No puedo invitar a nadie”.

Las prácticas ancestrales humilladas, humillan sin querer-a los/as adolescente destejéndolos/as de toda trama social ancestral a la cual se pertenece con *rabia, tristeza y dolor*. La identidad aquí pesa, pues es “*como una marca viste?*”. Situación esta última que implica el riesgo de iniciar un proceso de desafilación a la identidad indígena, pues se vive y vivencia la condición étnica de manera traumática. Es aquí donde la búsqueda de comprender el mundo que circunda el Ser adolescente indígena se transita con tanto dolor que se salta al caos donde parece que todo pesa más, pues cobran fuerza los procesos y acciones de racismo, discriminación y segmentación socio-cultural.

Ema: “aquí uno siente que no te tratan igual. De niño pensaba que era yo igual a todos, yo era feliz antes (se agacha y mira para abajo no levanta la cabeza y sigue diciendo) pero te vas haciendo grande y te das cuenta que no. Nadie te mira igual, los docentes, la gente que viene, viejitos, grandes, niños y todos los que no son como nosotros, aunque vivamos desde siempre aquí. No sé cómo explicarlo (levanta el tono de voz, mueve sus manos y mira de frente y respira hondo y continúa diciendo) se siente la mirada, los gestos, el reojo que te hacen. Por ejemplo, de niño para determinada fiesta, fecha te piden que te vistas como los indios de antes. O que enseñes como un fenómeno lo que sabes hacer por ser indígena. Te muestran, te muestran como algo no normal. Pues no sos blanco, rubio y ojos celestes. Sos así, así, así ¿no?”.

Entonces Ser adolescente indígena parece tomar la forma de una *marca* construida “donde la naturaleza social de la visión entra en juego, dado que tanto el acto aparentemente individual de ver, como el acto más obviamente social de la representación, ocurren en redes históricamente específicas de relaciones sociales” (Pool, 1997 p. 15) de subalternidad, desde donde se construyen las miradas de sí y sobre sí que permiten reconstruir la memoria traumática aprendida de los y las mayores indígenas y entonces el recuerdo se traduce en un

“estadio de conciencia étnica de tipo defensivo, que genera resistencias en forma irrestricta frente al opositor racial y desarrolla conductas normativas de enfrentamiento al “enemigo étnico”, desatendiendo a su inserción de clase” (Hernández, 1984 p.43).

Aquí la desigualdad condiciona, pero es más fuerte la resistencia al racismo, la condición de miramiento a menos, la burla y la tristeza de no poder ser tratado y comprendido desde su historia, situación ésta que atraviesa y hiere todos los órdenes de la vida, haciéndose evidente en las “regulaciones culturales” (Figari, 2009 p.138) que organizan la vida social de las diferencias, las cuales se alojan hiriendo los cuerpos, corporeidades y subjetividades de los y las adolescentes indígenas. Heridas que ahora no matan físicamente pero si ponen en agonía permanente el Ser indígena pues, la gramática del andar andando, por coordenadas agrestes, redibuja una y otra vez las *marcas* que vienen estigmatizando históricamente a los Pueblos indígenas, fundando *sensibilidades opacas y tristes* para las generaciones presentes cuando se disponen a mirarse en este mundo, donde se quiere Estar como adolescente y se quiere Hacer como indígena sin sentir el *marcamiento doloroso* de los cuerpos y las subjetividades que busca extirpar la alegría de ser adolescente indígena.

No querer Ser para estar “a” dentro de

La enunciación como indígena se corresponde con la mirada que se tiene sobre la experiencia traumática del recuerdo de la conquista y colonización, la cual les otorgó un posicionamiento de subalternidad a los pueblos indígenas. Es en este marco histórico y condición de dominación que los y las adolescentes para estar “a” dentro de un mundo socio-cultural posmoderno y occidental deben *desaprenderse* de su identidad para no estar como indígena. Esto trae como requerimiento el ejercicio permanente de *parecer* ser otro/a, alejado de toda condición étnica y así poder sortear los “puntos fijos de referencia [que van] marcando las fronteras de un nosotros y de un otro” (Navarro y Servetto, 1993 p.210). Querer no Ser tiene fundamento cuando se aprendió a que *no es bueno Ser indígena* en ningún tiempo, aun en aquel que parezca favorecer el proceso de auto-reconocimiento.

Luchi: “yo sé que soy, pero no me importa. Ya está. Además, no parezco tanto como mis otros primos. Al Ema le llora la cara, a mí no tanto. Además, yo cambie de apellido, porque la familia de mi madre es la indígena y mi papá tiene otro apellido. Yo no le doy bola a esto, viste? Cada cual con lo suyo. En mi familia no se dice tanto, creo que la forma de ser de mi padre no permite que seamos tan indios como mis primos”.

Aquí Luchi, tercer entrevistado que accedió sólo al final hablar, se sabe indígena y lo que implica serlo; lo aprendió *para sí*, lo asumió, pero para *sus adentros*, sacándole con fuerza e ironía el sentido y la significación de dicha identidad étnica. Aquí se forcejea la desconexión de sentido de que se es indígena para no vivirla y sentirla como fatalidad recurriendo a la metamorfosis de una identidad que se busca relegarla al pasado de otros/as que no constituyen el yo del adolescente presente.

Dejar “a” fuera el parecido a los cuerpos indígenas toma fuerza cuando se cuenta con la dicha de no *parecerse* tanto “Al Ema le llora la cara, a mí no tanto”, y la certera posibilidad de no Ser indígena y así estar “a” dentro de coordenadas temporales y espaciales de manera diferente, más cómoda. Esto se fortalece por la transmisión de la identidad indígena, a veces, solo en un dato general; esto aseguraba el desconocimiento u olvido de ésta y así poder integrarse a la cultura oficial de manera más simple, desapareciendo el cuestionamiento a la misma. Así es como la identidad es *comunicada* como un dato anecdótico del cual se eliminó todo el sentido, emoción, valoración, aprendiendo a ser indiferente ante la misma, no *interiorizándola* como propia, sino que se entiende como una condición heredada u otorgada por casualidad.

En función de esto último, la frase “*no parezco tanto como mis otros primos. Al Ema le llora la cara, a mí no tanto*”, permite observar la asociación de la identidad indígena al criterio biológico racista, destacándose rasgos fisonómicos y también prácticas culturales distintivas de otros/as que no son indígenas. “Se ha dejado atrás el sentido de pertenencia cultural y social priorizándose lo racial” (Chacoma, 2020 p 139). Es entonces como la mirada sobre sí de los adolescentes indígenas, para querer estar *sin Ser indígena*, está sujeta al imaginario colectivo aprendido históricamente sobre lo étnico, cuya esencia es la concepción de raza en alusión al criterio biológico que prevalece desde la conquista y la colonización (etapas en las que la pureza de la raza se sustentaba en rasgos fisonómicos y en el color de la piel) hasta hoy.

Prevalecen aquí imperativos históricos en los que Ser indígena es sinónimo de *fenómeno*; situación que lleva a que negarse o quitarle peso a la identidad indígena priva de la vergüenza de portar “el traje de la maldad” (Valko, 2010 p.42). Vergüenza, sentimiento de inferioridad por *ocupar* el lugar de los de abajo en la estructura social, condición esta que genera entumecimiento en la posibilidad de Hacer, Estar, Ser y decirse en plenitud. Así se está sin querer *siendo* pues la pertenencia étnica está vinculada al rechazo, la discriminación y la segregación por no coincidir con los y las parecido/as al modelo estético construido por la conquista y colonización.

Mara: “antes quería ser y estar como los otros, no pude y no puedo. Ya está, yo sé lo que soy, me lo enseñaron. Se me pasaron esas ganas de ser como los otros. Te dije me discriminaron siempre y (agacha la cabeza y se ríe) quien nace barrigón es al ñudo que lo fajen, viste? Pero más si te cuentan de dónde vienes, cómo vienes. No es fácil ser indígena ni lo será tampoco nunca”.

Son las prácticas sociales, los rasgos físicos quienes distinguen, quienes imprimen distintividad para Ser y no; para *querer Ser* y *no poder*, ya que estos responden todavía a los patrones culturales y biológicos que hace 530 años se impusieron. La ubicación en la estructura social como indígena primero, y adolescente indígena después se siente como un estigma en la memoria pasada y reciente. Por eso, el auto-reconocimiento indígena predispone al sujeto estigmatizado históricamente a reconocer actos, situaciones, palabras y conductas discriminatorias situándolo/a en un lugar de silencios que sostienen la posibilidad de estar sin Ser. He aquí la necesidad de poner distancia entre quienes se parecen más y quienes no, situación está fundada en el temor a la discriminación que pueda provocar ser poseedor/a de los rasgos indígenas, generando la urgencia y el esfuerzo por disimularlos e intentar *sacarse* las marcas fenotípicas de ese origen que no se pidió tener, pero que está en los cuerpos y corporeidades que delatan.

Luchi: “por las dudas no lo digo. Si el resto me lo dice ya sabré que responder. Yo por ahora no tengo el apellido, viste? Es algo que me ayuda a zafar. Mejor así, nadie te dice nada y pasas desapercibido como quien no quiere la cosa. ¿Para qué revolver el pasado? ¿Para qué? ¿Para te discriminen como a mis abuelos? No, no yo no quiero eso”

Aquí la narración de sí, en el presente y desde el pasado doloroso y traumático como relato autobiográfico, es una “construcción discursiva sin implicar la presencia plena del sujeto que le da origen sino, a través de un proceso identificatorio, la construcción de sí como otro [*“yo sé lo que soy, me lo enseñaron. Se me pasaron esas ganas de ser como los otros”*]. Esto no se puede realizar sin el auxilio de otros, tanto aquellos traídos al relato en el proceso de invocación [*“¿Para qué te discriminen como mis abuelos?”*], como aquellos con los que las narraciones propias se confrontan o confirman” (Oberti, 2006 p. 13), y así se afirma que: “No es fácil ser indígena ni lo será tampoco nunca” pues

“la enunciación en el lenguaje se desgarrar de manera ambivalente entre la apertura y la arbitrariedad de la significación, por un lado, y los órdenes regulatorios y representacionales del discurso, por otro” (Bhabha, 2013 p.29).

Esto es el permanente resurgir doloroso en el recuerdo de las experiencias traumáticas provenientes de quienes han sobrevivido al pasado de la conquista y colonización, y que deben vivir en medio de la modernidad y la occidentalidad todavía con acciones de discriminación, racismo o bien en silencio, callados, orillados buscando no Ser para estar. Generando esto último un distanciamiento de la propia historia e identidad.

El Ser y el Hacer del o de la adolescente indígena para Estar como tal requiere valor para decirse o fortaleza para callarse, condiciones que enaltecen las estrategias humanas para existir re-existiendo siempre y en cada momento, pues ser adolescente e indígena no es nada fácil.

Apuntes para seguir tejiendo...

Enunciarse como adolescente indígena en voz alta, es asumir la experiencia de andar trazando nuevas y valiosas formas de autoreconocimiento y formas de Estar para Ser, pues se echa por tierra el supuesto que solo son indígenas los y las mayores, adultos y adultas, lo que, por la finitud de la vida humana, pronto “no quedarían más indígenas”. El auto reconocimiento de adolescentes de su condición étnica es un acto esperanzador para los Pueblos Indígenas ya que si bien se continúa con la *carga pesada* de las experiencias traumáticas del recuerdo se dice *yo Soy*.

Decirse indígena implica ser poseedor/a de corporeidades y subjetividades estigmatizadas y racializadas, situación ésta que devela que la *conquista y colonización* son procesos que todavía no han culminado,

sino que han tomado *formas difusas de moverse* y continuar hiriendo y haciendo doler a los pueblos indígenas y a sus generaciones. Estas últimas no logrando *todavía* romper con la concepción de sujeto abyecto, pues el ejercicio de la violencia se ha vuelto multiforme y a cualquier denuncia pública que se le haga inmediatamente a quien busca develarla se lo o la califica de resentido/a o bien se le otorga el traje de la maldad, re-victimizado/a a los/as indígenas, colocándosele otro traje de la maldad más contemporáneo, pero igualmente estigmatizado y estigmatizador como antaño.

Es en este escrito como se advierte que el auto reconocimiento es una construcción sustentada en las experiencias personales del presente y colectivas pasadas, las cuales se conjugan en un escenario donde los y las adolescentes indígenas viven, significan, afirman y reafirman dolorosamente, pero fuerte, su identidad para *Ser y Estar*.

“La urgencia del tiempo individual oscurece la percepción sobre el tiempo histórico, sin embargo, la pertinaz permanencia de los mismos temas en el discurso social confirma la urgencia de reconocer que se requiere un largo tiempo para reparar los hechos traumáticos que han afectado a sujetos individuales y a la sociedad en su conjunto” (Kovalskys, 2001 en Juana Kovalskys, 2006 p.14).

Esto último nos provoca reanimarnos para buscar formas y maneras de construir nuevos “trajes”, más amplios, más rústicos, con más colores para que los/as adolescentes indígenas dejen de “vestir el traje de la maldad gratuitamente” (Valko, 2010, p. 42); un comienzo es volver un imperativo ético y político el reconocimiento de la diversidad cultural para que se constituya en una praxis cotidiana que tenga como eje central el respeto mutuo entre quienes habitan y transitan todavía coordenadas temporales y espaciales agrestes en la Abya Yala y así también poder dar la oportunidad de que se construyan adolescencias indígenas más felices.

Bibliografía

- Bartolomé, M. (2006) *Procesos Interculturales. Antropología Política del Pluralismo Cultural en América Latina*. Siglo XXI, México.
- Bhabha, H. (2013). *Nuevas minorías, nuevos derechos. Notas sobre cosmopolitismos vernáculos*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.

- Castorina, J. (2007). *Las representaciones sociales y su horizonte ideológico. Un relación problemática*. Boletín de Psicología N°86. Buenos Aires, Argentina.
- Chacoma, M. (2021). *Sentir la otredad indígena. ¿Cómo dejar de vestir el traje de la maldad?* Trabajo final para curso de posgrado "Indios, negros, inmigrantes y mujeres. Voces y cuerpos al margen de la cultura popular". Universidad Provincial de Córdoba, Secretaría de Posgrado e Investigación. Córdoba, Argentina.
- Escolar, D. (2007). *Los dones étnicos de la Nación. Identidades huarpes y modos de producción de soberanía en Argentina*. Prometeo. Buenos Aires, Argentina.
- Figari, C. (2009). *Las emociones de lo abyecto: repugnancia e indignación*. CICCUS. CLACSO. Buenos Aires, Argentina.
- García Suárez, I. y Parada Rico, D. (2018). *Construcción de adolescencia": una concepción histórica y social inserta en las políticas públicas*. Universitas humanística N°. 85 enero-junio de 2018 pp: 347-373 Bogotá - Colombia issn 0120-4807 (impreso) ISSN 2011-2734.
- Hernández, I. (1988). *Los Indios y la antropología en América Latina. Búsqueda de Ayllu*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Jelin, E. (2018). *Investigar y encuadrar lo ocurrido: el lugar de las comisiones de verdad en los procesos de transición*. Ciencia e Investigación - Tomo 68 N° 4.
- Kaliman, R. (Comp.). (2013). *Sociología de las identidades*. Editorial Universitaria. Córdoba, Argentina.
- Kristeva, Julia (1998). *Poderes de la perversión*, Catálogos. Buenos Aires, Argentina.
- Kovalskys, J. (2006). *Trauma social, modernidad e identidades sustraídas: nuevas formas de acción social*. *Psykhé* 13-24. Santiago, Chile.
- Valko, M. (2010). *Pedagogía de la desmemoria. Crónicas y estrategias del genocidio invisible*. Ediciones Madre de Plaza de Mayo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Logie, I. (2020). *Trauma y traducción en la narrativa latinoamericana contemporánea. Iberoamericana*, Universiteit Gent, Bélgica.
- Navarro, S. y Servetto, L. (1993). *Apuntes de Cátedra de Antropología Social, Carreras: Sociología y Trabajo Social*. FACSO, UNSJ. San Juan, Argentina.
- Oberti, A. (2006). *La dimensión biográfica en los relatos de mujeres que participaron en las organizaciones político militares de los 70*. Buenos Aires, Argentina: CeDInC/Memoria.
- Obiols, G. y Di Segni Obiols, S. (2008). *Adolescencia, posmodernidad y escuela*. Ed. Noveduc. Buenos Aires y México S.A.
- Pool, D. (2000). *Visión, raza y modernidad. Una economía visual del mundo andino de imágenes*. Sur Casa de Estudios del Socialismo. Lima, Perú.
- Risso, J. (2015). *Identidad nacional y otredad indígena en la formación del estado nación argentino. Una propuesta de lectura (a través) de Martín Fierro*. Sección Ciencias Sociales. Vol. 18 N° 3. ISSN 1851-3123. <http://www.revistapilquen.com.ar/>
- Sosa, E. 2009. *La otredad una visión del pensamiento Latinoamericano Contemporáneo*, en "Letras", ISSN 04591283, N° 80, 2009, pp. 349-372 Buenos Aires, Argentina.

Sobre los/as autores/as

Ezequiel Perez

Abogado (UBA), docente de nivel inicial (Sara Ch. Eccleston) y maestrando en políticas públicas y desarrollo (FLACSO). Forma parte del Centro de Formación y Pensamiento Genera. Especialista en temáticas vinculadas a infancias, adolescencias y juventudes, co-compiló el volumen I y II del libro "Las adolescencias en la Argentina. Un desafío necesario". Asimismo, cuenta con publicaciones e investigaciones en la temática. Fue docente y coordinador del Bachillerato Popular Raymundo Gleyzer para jóvenes y adultos (CABA) e impulsó proyectos de desarrollo comunitario vinculados a medios de comunicación y educación popular. Trabajó como asesor técnico de la jefatura de gabinete de asesores de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF). Actualmente integra el equipo del programa Argentina Futura (Jefatura de Gabinete de Ministros).

Contacto: ezequelpabloperez@gmail.com

Pablo Vommaro

Historiador (UBA). Posdoctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Es investigador Independiente del CONICET y Profesor de la Universidad de Buenos Aires en grado y posgrado en las Facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias Sociales. Co-coordina el Grupo de Estudios de Políticas y Juventudes (GEPoJu, Instituto Gino Germani, UBA). Es Director de Investigación de CLACSO y consultor en temas de juventudes en diversos organismos internacionales. Dirige la Colección de libros *Las juventudes argentinas hoy*.

Contacto: pvommaro@gmail.com

Fernando Zingman

Médico Especialista en Pediatría y Adolescencia. Oficial de Salud Adolescente en UNICEF Argentina. Ex Coordinador del Programa Nacional de Salud en la Adolescencia (actual DIAJU). Ex médico de planta del Servicio de Adolescencia, Hosp. Cosme Argerich.

Marina Medan

Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Es investigadora adjunta del CONICET en el Laboratorio de Investigaciones en Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Martín, donde coordina el Programa de

Estudios Sociales en Género, Infancia y Juventud. Es docente de grado y posgrado en la UBA y la UNSAM. Investiga las formas de regulación estatal de adolescencias y juventudes en contextos de desigualdad y las experiencias juveniles, desde una perspectiva etnográfica e interseccional.

Contacto: marinamedan@gmail.com

Julia Epstein

Fue presidenta del centro de estudiantes del Colegio Nacional Buenos Aires (CNBA) y trabajo como asesora técnica en la Dirección Nacional de Proyectos Especiales del Ministerio de Turismo y Deportes de la Nación. Actualmente es la Directora Ejecutiva del Instituto Nacional de Juventudes (INJUVE) y estudia la carrera de Economía en la Universidad de Buenos Aires (UBA)

Candela Barriach

Licenciada en Antropología (FCNyM-UNLP) y doctoranda en Antropología Social (IDAES-UNSAM) con beca CONICET-UNDAV. Es docente de grado en la Facultad de Trabajo Social (UNLP). Participa en proyectos de investigación y extensión universitaria radicados en Laboratorio de Estudios en Cultura y Sociedad (FTS-UNLP) y en el equipo de Música e Inclusión de la Universidad de Avellaneda. Se ha desempeñado como educadora popular y coordinadora en Casa Joven B. A. y en el productivo de Luthería "Buena Vibra" - Obra del Padre Cajade, Organizaciones de Lxs Chichxs del Pueblo.

Macarena Molaro

Licenciada en Antropología (FCNyM-UNLP). Se encuentra realizando la Especialización en Intervención Social con Niños, Niñas, Adolescentes y jóvenes (FTS-UNLP). Integrante de proyectos de investigación y extensión universitaria en el Laboratorio de Estudios en Cultura y Sociedad (FTS-UNLP). Se ha desempeñado como educadora popular e integrante de equipo técnico en Casa Joven B. A. - Obra del Padre Cajade. Actualmente integra el Área de Participación y Protagonismo de la Defensora de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes de la Nación.

Camila Trebucq

Licenciada en Antropología (FCNyM-UNLP) y doctoranda en Ciencias Sociales (FaHCE-UNLP). Se desempeña como docente en la cátedra de Introducción a la Teoría Social (FTS-UNLP). Becaria doctoral del Laboratorio de Estudios en Cultura y Sociedad (FTS-UNLP). Se ha desempeñado como educadora popular y coordinadora en Casa Joven B. A. - Obra del Padre Cajade.

Natalia Boucht

Licenciada en Sociología y Profesora de Sociología, UBA. Coordinadora Nacional del Parlamento Juvenil del Mercosur, Ministerio de Educación de la Nación. Docente de la materia Trabajo Social Comunitario II, perteneciente al Trayecto Curricular Integrado Trabajo Social Comunitario destinado a los procesos formativos de

todas las carreras, Universidad Nacional de Avellaneda.
 Contacto: natalia.boucht@educacion.gob.ar

Vanesa Haberkorn

Bachiller en Ciencia Política, UNR. Coordinadora Nacional del Parlamento Juvenil del Mercosur, Ministerio de Educación de la Nación. Docente de las materias de Teoría Sociopolítica y Educación y Política, Administración y Legislación del Sistema Educativo Argentino, en el tramo de Formación Pedagógica, Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Lomas de Zamora.
 Contacto: vanesa.haberkorn@educacion.gob.ar

Sol Conte

Técnica Superior en Tiempo Libre y Recreación, ISTLyR. Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, UBA. Integrante del equipo Nacional del Programa Parlamento Juvenil del Mercosur, Ministerio de Educación de la Nación.
 Contacto: sol.conte@educacion.gob.ar

Enrique Navarrete

Integrante del equipo Nacional del Programa Parlamento Juvenil del Mercosur, Ministerio de Educación de la Nación.
 Contacto: enrique.navarrete@educacion.gob.ar

Ana Laura Torregrosa

Licenciada en Trabajo Social, UBA. Integrante del equipo Nacional del Programa Parlamento Juvenil del Mercosur, Ministerio de Educación de la Nación.
 Contacto: anita.torregrosa@educacion.gob.ar

Oriana Cavallin

Estudiante de Abogacía, UBA. Integrante del equipo Nacional del Programa Parlamento Juvenil del Mercosur, Ministerio de Educación de la Nación.
 Contacto: oriana.cavallin@educacion.gob.ar

Federico Rudi

Estudiante de Economía, UBA. Integrante del equipo Nacional del Programa Parlamento Juvenil del Mercosur, Ministerio de Educación de la Nación.
 Contacto: federico.rudi@educacion.gob.ar

Rafael Perez Muñoz

Licenciado en Ciencia Política y Gobierno, Universidad Nacional de Lanús. Integrante del equipo Nacional del Programa Parlamento Juvenil del Mercosur, Ministerio de Educación de la Nación.
 Contacto: rafael.perezmunoz@educacion.gob.ar

Guadalupe Bargiela

Estudiante de la carrera de abogacía en la Universidad Nacional de La Matanza, Diplomada en Gestión de las Organizaciones Sociales de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos, desarrolla tareas docentes en los Municipios de Moreno y Tigre, realizando talleres para personas con discapacidad visual, trabajadores y comunidad, y es parte de la Agencia Nacional de Discapacidad en la Dirección de Participación ciudadana. Con solo 21 años ha disertado en la Conferencia de Estados partes acerca de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en el evento paralelo organizado por la Red Iberoamericana de personas con discapacidad y sus familias (RIA-DIS), también en el Panel de Mujeres y niñas con Discapacidad organizado por Confe ORG, organización mexicana. Actualmente participa en el Proyecto la Luz de Frida, del Instituto Interamericano de Discapacidad y Desarrollo inclusivo (IDI). Participó en la conformación de la Organización Orgullo Disca y fue referente de juventud por Bs As y CABA de la Federación Argentina de Instituciones de Ciegos y Ambliopes (FAICA). Su militancia en espacios políticos y organizaciones por los derechos de personas con discapacidad la han formado en clave de autonomía y perspectiva de género que comparte en los ámbitos donde participa.

Mariangeles Aguado

Abogada (UBA), se encuentra cursando un programa de actualización de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, *Géneros, justicia y derechos: Perspectiva doctrinaria y jurisprudencial*, a cargo de Cecilia Grosman y Marisa Herrera. Formó parte de un equipo técnico interdisciplinario del Consejo de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se desempeñó como co-coordinadora del programa de patrocinio jurídico gratuito de la Defensoría del Pueblo (CABA) especializado en violencia de género y de acceso a la justicia para grupos vulnerados. Participó en asesorías jurídicas gratuitas en distintos espacios comunitarios de la ciudad. Actualmente se desempeña en una defensoría pública tutoría de la DGN. Contacto: aguado.abg@gmail.com

Florencia Casabella

Psicoanalista y escritora. Licenciada en Psicología egresada de la UBA. Ha realizado un MBA (Maestría en gestión) en la Universidad de San Andrés. Autora del libro "La vida en el diván" de Editorial Planeta. Ha trabajado en la fundación y dirección de organizaciones vinculadas a la salud mental y a la discapacidad. Se dedica a la supervisión, atención clínica de niñas, niños, adolescentes y adultos y a la orientación a familias en temas de crianza e infancia. Es asesora de organizaciones en temas vinculados al comportamiento de las personas en el ámbito laboral. Ha practicado la docencia y la investigación en instituciones educativas. Es autora y coautora de libros de acompañamiento terapéutico y psicoanálisis. Contacto: licflorenciacasabella@gmail.com

Federico Medina

Abogado (Universidad Nacional de Tucumán), Maestrando en Antropología Social (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales -FLACSO-) y Doctor en Humanidades (Universidad Nacional de Tucumán). Becario Postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto Indes (Universidad Nacional de Santiago del Estero - Argentina) en donde integra el equipo de investigación "Estudios Sociales en Derechos Humanos". Docente en la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE) y en la Universidad Nacional del Chaco Austral (UNCAUS). Sus temas de investigación se orientan al estudio de la conflictividad penal juvenil desde un enfoque socio-antropológico buscando indagar en las prácticas policiales y judiciales sobre jóvenes de clases populares. Contacto: federicomedinas@gmail.com

Julieta Nebra

Trabajadora Social (UBA), Magister en Género, Sociedad y Políticas (FLACSO) y Doctora por la Facultad de Filosofía y Letras en el área de Antropología (UBA). Becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Es docente universitaria y terciaria, y forma parte de la colectiva de recreación y educación feminista Chispa Indómita. Sus principales líneas de trabajo son: Juventudes y conflicto con la ley penal, Políticas Sociales y Penales, Género y Masculinidades y Cuestiones Teórico-Metodológicas del Trabajo Social. Correo electrónico: julinebra@hotmail.com

Laura Taffetani

Abogada especialista en Niñez y Juventud. Comenzó su camino con niños, niñas y jóvenes de organizaciones vinculadas a Derechos Humanos y niñez. Desde 1989 fue abogada del Movimiento Nacional Chicos del Pueblo. Se desempeñó como docente en la Escuela Superior de Trabajo Social y la Escuela Superior de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, desde 1994 hasta 2001. Ocupó cargos directivos en el Instituto de Infancia y Adolescencia del Colegio de Abogados de La Plata. Asume como Directora de Niñez y Adolescencia en el Municipio de Lomas de Zamora en el año 1999 hasta el año 2001. Desde 2006 forma parte del Consejo de Administración de la Fundación Pelota de Trapo. Desde Marzo de 2016 integra la Comisión de Abogados del Niño del Colegio de Abogados de La Plata. Desde el año 2018 es Secretaria General de la Asociación Civil de Abogados y Abogadas de la República Argentina

Monica Sonia Chacoma

Mujer Indígena. Hija de madre Huarpe y padre Mapuche. Nacida en la Provincia de San Juan. Profesora y licenciada en Sociología (FACSO-UNSJ), Magíster en Psicología Social (FFyL-UNCu) y Doctora en Educación (FFyL-UNCu). Actualmente es Profesora Titular e investigadora en la Facultad de Ciencias Sociales (UNSJ) y Docente Titular en la Facultad de Ingeniería Agronómica (UNSJ). Además, se desempeña como Asesora Pedagógica de Educación Intercultural Bilingüe del

Ministerio de Educación de San Juan e integrante el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino (CISEN). Al mismo tiempo es miembro de la red de colaboradoras/es de la Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior de la Cátedra UNESCO “Educación Superior y Pueblos Indígenas y afrodescendientes en América Latina” (UNTRF). Líneas de investigación: Pueblos Originarios, Educación Escolar y Formativa, Racismo, Otrredad/es, Interculturalidad. Directora de Proyectos en ISFD. Publicó capítulos de libros, artículos de revistas, materiales de formación docente y participa de actividades en territorios de educación escolar y formativa varias.

Contacto: chacomas@hotmail.com y chacoma.unsj.cuim@gmail.com

Álvaro Guaymás

Coordinador de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Salta (MECCyT). Investigador Residente del Programa “Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina” (ESIAL) y miembro de la red de colaboradores/as de la “Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior” de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Al mismo tiempo se desempeña como Editor Técnico de la Revista del CISEN Tramas/Maepova del Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino de la Universidad Nacional de Salta (UNSa). Desde el año 2007 participa de proyectos de investigación, extensión universitaria y formación docente, aprobados por el Consejo de Investigación (CIUNSa), la Secretaría de Extensión de la UNSa y el MECyT centrandó su trabajo en las líneas: educación e interculturalidad, formación docente e interculturalidad, juventudes y pueblos indígenas. Es autor y coautor de libros, capítulos de libros, artículos científicos, artículos de divulgación científica y coordinó dossiers en revistas especializadas en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México, Perú y Venezuela.

Contacto: alvaroguaymas@yahoo.com.ar

Colección

**Las juventudes argentinas hoy:
tendencias, perspectivas, debates**

Director: Pablo Vommaro

En los últimos años las juventudes adquirieron un lugar fundamental en las dinámicas económicas, sociales, políticas y culturales, tanto en la Argentina como en América Latina y en el mundo. En este marco, los estudios sobre el tema han proliferado, constituyéndose como campo en permanente ampliación, aunque aún en construcción. Sin embargo, luego de algunos textos precursores en los años ochenta, no existían esfuerzos sistemáticos por realizar trabajos integrales que dieran cuenta de las diversas dimensiones en las que producen sus vidas los jóvenes argentinos. Esto es parte del desafío que asumimos desde esta colección. Abordar dimensiones diversas, aspectos diferentes, espacios distintos para avanzar en la construcción de una cartografía que aporte a la comprensión de las realidades juveniles en la Argentina con enfoque latinoamericano y perspectiva generacional. Desde su creación en 2015 la colección ha ido creciendo, desplegando nuevas temáticas, expandiendo su capilaridad geográfica e incorporando nuevos autores. Presentamos textos rigurosos y fundamentados, productos de investigaciones sólidas, pero con lenguajes amplios, accesibles, que permiten lecturas desde distintos espacios, realizadas por sujetos diversos, sobre todo por los propios jóvenes.

En este tercer volumen reafirmamos nuestro propósito expresado en los dos anteriores: las adolescencias deben ganar protagonismo en la agenda pública. Vale aclarar que cuando hablamos de lo público, nos referimos al impulso estatal pero también a las acciones comunitarias y territoriales, a las reflexiones académicas, al rol de los medios de comunicación, etc.

Esta obra ya no tiene la pandemia que impactó en todas las esferas y ámbitos sociales como su eje transversal. Definitivamente estamos en las pos- pandemia, viviendo un presente complejo con las devastadoras consecuencias del coronavirus en cuanto a indicadores socio-económicos. Y definitivamente también, pese a las esperanzas de algunos/as optimistas, la pandemia no nos volvió mejores, y como siempre pasa, les más afectadas son las adolescentes y jóvenes.

Por esto es que seguimos convencidos de la necesidad de generar estos espacios de producción compartida donde nos encontremos con distintas plumas y realidades para que resuene con más fuerza el presente de las adolescencias.

Desde esta diversidad de voces y con estos objetivos pensamos el libro que les presentamos como herramienta de trabajo y reflexión con y desde las adolescencias contemporáneas.

ISBN 978-987-8308-93-7

