Tercer siglo • año 1
números 1-2 • septiembre 2005
ISSN 1669-4627

Mesas redondas
Giberti | Munist | Fugaretta
Diálogo entre 12 jóvenes bonaerenses

Escriben
Carrano | Peregrino | Valenzuela Arce |
Giroux | Rivera Pizarro | Feijoó |
Liwski | Aquilano | Casaretto |
Mate Rothgerber | Beccaria | Checa |
Gómez Sollano | Gagliano | Duschatzky |
Merlo Flores | Southwell | Legarralde |
Ayuso | Romera | Ulloa | Mascó |

Anales de la educación común

Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación
de la Provincia de Buenos Aires

Adolescencia y juventud

Fundada en 1858 por Domingo Faustino Sarmiento

ANALES

DE

EDUCACION COMUN

[illegible]

[illegible]

D. F. Sarmiento.

Autoridades provinciales

Gobernador
Ing. Felipe Solá

Vicegobernadora
Dra. Graciela Giannettasio

Director General de Cultura
y Educación
Prof. Mario Oporto

Subsecretaria de Educación
Prof. Delia Méndez

Subsecretario Administrativo
Lic. Gustavo Corradini

Vicepresidente 1°
del Consejo General
de Cultura y Educación
Prof. Jorge Ameal

Directora Provincial
de Planeamiento
Lic. María Cristina Ruiz

Dirección General de Cultura y Educación
Gobierno de la Provincia de Buenos Aires

Anales de la educación común
Tercer siglo • año 1
números 1-2 • septiembre 2005
ISSN 1669-4627

Director
Mario Oporto

Directora ejecutiva
Adriana Puiggrós

Consejo editorial
Presidente: Elvira Romera, DGCYE y Universidad de Buenos Aires, Argentina
Marcelo Caruso, Universidad de Berlín, Alemania
Berta Braslavsky, Academia Nacional de Educación, Argentina
Rafael Gagliano, Appeal y Universidad de Buenos Aires, Argentina
Norberto Liwski, Comité de Derechos del Niño de la ONU, Argentina
Jorge Rivera, Unicef, Argentina
Rodolfo Ugalde, Universidad Nacional de San Martín, Argentina
Alfredo Van Gelderen, Academia Nacional de Educación, Argentina
María Ciavatta Franco, Universidad Federal Fluminense, Brasil
Paulo Carrano, Universidad Federal Fluminense, Brasil
Violeta Núñez, Universidad de Barcelona, España
Peter Mc Laren, University of California, Estados Unidos
Alicia De Alba, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Marcela Gómez Sollano, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación,
Dirección Provincial de Planeamiento
Calle 13 y 56 (1900) La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina
Tel. (54 221) 4297600 / e-mail: revistadeeducacion@ed.gba.gov.ar
www.abc.gov.ar

Secretaría técnica: Claudia Bracchi, Cendie
Secretaria operativa: Cintia Rogovsky
Diseño y edición: SSE/Área de Publicaciones: Bibiana Maresca, María Correa, Georgina Fiori, María Laura Korell y Darío Martínez. Coordinadora: Marcela Castro
Correctoras de estilo: Nora Minuchin y Martha Vela
Colaboraron en este número: Subsecretaría de Educación, Plan provincial "Adolescencia, Escuela e Integración Social"/Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (Appeal)/Dirección Provincial de Política Socioeducativa, Programa "Patios Abiertos"/Red de Jóvenes Unidos/Departamento de Fotografía de la Dirección de Comunicación y Prensa de la DGCYE.

Las ideas y opiniones vertidas en los textos firmados son responsabilidad de los autores/as.

CENDIE

Anales de la educación común

Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación
de la Provincia de Buenos Aires

Tercer siglo • año 1
números 1-2 • septiembre 2005

Anales de la educación común
Adolescencia y juventud

Sumario

presentación

8 Ciudadanos y protagonistas, por Felipe Solá

editorial

10 El legado de Sarmiento, por Mario Oporto

palabras preliminares

14 Una revista para el tercer milenio, por Adriana Puiggrós

contextos

18 La escuela en expansión: un desafío para los jóvenes, por Paulo Carrano y Mônica Peregrino

28 El futuro ya fue. Juventud, educación y cultura, por José Manuel Valenzuela Arce

72 El neoliberalismo y la crisis de la democracia, por Henry Giroux

mesas redondas

92 "La responsabilidad de los adultos frente a las nuevas generaciones", diálogo entre Eva Giberti, Mabel Munist y Juan Carlos Fugaretta. Coordinador: Norberto Liwski

108 La construcción de la esperanza, por Gustavo Mascó

110 "No somos una especie rara", diálogo entre 12 jóvenes bonaerenses.

124 Cuando fracasa la ternura, por Fernando Ulloa

artículos

128 Las políticas de Estado para la adolescencia y el enfoque de los derechos, por Jorge Rivera Pizarro

135 Adolescentes y jóvenes en el conurbano bonaerense: entre las buenas y las malas noticias, por María del Carmen Feijoó

151 El adolescente, sujeto de derechos, por Norberto Liwski

157 Jóvenes, ciencia y tecnología, por Roberto Aquilano

162 Educación, globalización y crisis cultural, por Jorge Casaretto

166 Las drogas y la educabilidad, por Claudio Mate Rothgerber

177 Jóvenes y empleo en la Argentina, por Luis Beccaria

183 Implicancias del género en la construcción de la sexualidad adolescente, por Susana Checa

194 Crisis, escuela y condición adolescente, por Marcela Gómez Sollano

204 Esferas de la experiencia adolescente. Por una nueva geometría de las representaciones intergeneracionales, por Rafael Gagliano

213 Notas sobre la relación entre escuela y subjetividades juveniles, por Silvia Duschatzky

228 Videojuegos y chicos en situación de calle: hambre de inclusión e identidad, por Tatiana Merlo Flores

232 Algunos sentidos de la juventud en la conformación del sistema educativo argentino, por Myriam Southwell, Martín Legarralde y María Luz Ayuso

239 Una escuela para los adolescentes: ideas para un debate, por Elvira Romera

institucional

246 La inclusión de jóvenes y adolescentes como política de Estado

254 Estadística educativa

263 La creación de escuelas de Educación Secundaria Básica

268 La palabra de los jóvenes en la Ronda de Consultas, por Jorge Ameal

274 Anexo: *Anales de la educación común*. Cuando la historia se hizo revista, por Claudia Bracchi

guía de recursos

288 Bibliografía comentada, 288 / Reseñas, 290 / Películas, 292 / Sitios en Internet, 294 / Selección temática de obras y documentos ingresados al Cendie, 295 /

Ciudadanos y protagonistas

Presentación del Sr. Gobernador de la Provincia de Buenos Aires

Hace casi ciento cincuenta años, la provincia de Buenos Aires concibió la primera publicación educativa del país. Hoy me enorgullece que volvamos a darle continuidad de manera acorde con los retos y desafíos del siglo XXI.

La transformación educativa que está llevando a cabo el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires implica múltiples análisis, decisiones y acciones. Este amplio espectro, que incluye la mejora de los salarios docentes, de la infraestructura escolar, del material didáctico, el incremento del número y calidad de libros, alcanza también a las condiciones de vida de las familias que deben apoyar a los niños, jóvenes y adultos que concurren a las escuelas.

Pero ninguna de aquellas acciones, ni la educación para el trabajo ni la capacitación científico tecnológica ni la formación del individuo pueden estar fuera de la elevación del nivel teórico del conjunto de los educadores que son los docentes, los familiares y todos los ciudadanos.

Considero que los docentes deben tener acceso a las discusiones y los avances conceptuales y metodológicos más actualizados y de mejor calidad. Por ello, siguiendo una tradición que comenzó Domingo Faustino Sarmiento hace

ya ciento cincuenta años, en esta provincia, retomamos la publicación de *Anales de la educación común,* órgano que se difundió desde 1858 durante tantas décadas al conjunto del país, hasta su interrupción hace casi catorce años. La revista de educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires comienza ahora su tercer siglo de vida.

Quiero que esta revista eleve el nivel de la polémica para que la toma de decisiones se haga con elementos más certeros; es mi preocupación que el rumbo que fijamos a la educación se sustente en una concepción político educativa adecuada a las necesidades y características de nuestra provincia y, al mismo tiempo, forme parte de la política educativa del gobierno nacional. Aspiro a que esta publicación incorpore las mejores y más democráticas tendencias pedagógicas universales.

El proceso de transformación que mi gobierno está realizando en todas las áreas requiere que toda la población sea protagonista. En ese marco, hicimos el año pasado una amplia consulta a los alumnos, sus familiares y los docentes y hemos implementado políticas para los adolescentes entre las cuales se destacan la reorganización del sistema educativo mediante la creación de la escuela secundaria básica y el desarrollo de programas específicos.

Con esta publicación queremos enriquecer las discusiones y dar al tema la relevancia que merece. Por ello es vital dar a conocer el debate actual relacionado con las problemáticas de los adolescentes y permitir la aproximación a una agenda contemporánea del estado de situación del pensamiento en torno de temas de incuestionable importancia, mediante la inclusión de prestigiosos autores.

Para superar la pobreza material también es necesario imaginar, incorporar nuevas ideas. A esos fines deseo que contribuya la revista *Anales de la educación común*.

Ing. Felipe Solá

El legado de Sarmiento

La edición de la revista *Anales de la educación común* que hoy presentamos inaugura el tercer siglo de vida de la decana de las publicaciones educativas del país, es decir, la más antigua de las que aparecen con periodicidad hasta nuestros días.

Desde 1858, año en que la fundó Domingo Faustino Sarmiento, la voz institucional de la Dirección General de Cultura y Educación del gobierno bonaerense acompañó la historia y los avatares de la vida políticoeducativa de la provincia y la nación.

La decisión de volver a publicar *Anales de la educación común*, a más de diez años de su última interrupción, responde a nuestra convicción acerca de la importancia de la difusión de distintas ideas y posiciones pedagógicas, con el objeto de elevar el nivel del debate educativo, tal como lo imaginó Sarmiento. Vivimos un momento de profundo cambio en el mundo y en el país. La revolución tecnológica, el modelo económico neoliberal y la globalización han instaurado un nuevo *clima de época*. Como en todos los momentos de la historia, educamos desde el pasado, en el presente y para el futuro. Si bien no conocemos el futuro, como educadores adultos somos responsables de él. No es imaginable educar si no podemos representarnos futuros posibles.

Esas representaciones de lo *por venir* están vinculadas tanto a la imaginación surgida del conocimiento de la realidad

que hoy transitamos como a la voluntad política de producir los cambios necesarios en el presente. Para una y otra es crucial construir debates y consensos con los actores reales de la comunidad educativa ampliada. En ese horizonte resulta válido exigirnos planificar para el corto y mediano plazo, reduciendo las incertidumbres que gravitan sobre los proyectos de vida y de trabajo de las nuevas generaciones que hoy se forman en el sistema educativo bonaerense.

En ese sentido, nos preocupan el país como *nación*; las necesidades, posibilidades y demandas de las regiones que constituyen nuestra provincia; la articulación de lo que sucede en unas y otras, y el desarrollo local. Creemos que se aprende a ser persona en un lugar en particular que nos da identidad subjetiva y entrañable, un lugar que pertenece a una región, a una provincia, a un país, a un continente y al mundo.

De esta confluencia polifacética que la educación permite descubrir e integrar surgirán los ciudadanos capaces de encontrar el sentido de vivir y construir una nación mejor para las generaciones venideras.

Nos preocupa la educación de todos los habitantes de la provincia. Por eso atendemos a niños desde los tres años hasta adultos sin límite de edad.

La temática elegida para este número de *Anales de la educación común* está estrechamente vinculada con la situación del conjunto de adolescentes y jóvenes, su presente y su futuro, y con favorecer su inserción en el contexto propio y en el mundo. Tal como definió el gobernador Felipe Solá, el 19 de abril de 2004, al poner en marcha la Ronda de Consultas "El futuro de la educación", "el compromiso para el futuro no es un compromiso en el futuro, sino compromiso *para* el futuro *en* el presente, que hay que comenzar aquí y ahora. La anticipación tiene que prevalecer sobre la adaptación; la planificación y la estrategia tienen que imponerse a la tiranía de la urgencia, la disposición a compartir, a acordar y el trabajar juntos deben vencer al egoísmo y al individualismo".

Los procesos históricos globales que tuvieron lugar en la década pasada tendieron a cimentar la idea del fin de la historia pretendiendo naturalizar el concepto por el cual

los pueblos están predeterminados a seguir rumbos guionados sin cambio posible.

La política educativa orientada a jóvenes y adolescentes debe crecer en dirección a constituirse en política de Estado, asumida, en ese caso, por el conjunto de instituciones públicas y privadas que trabajan con ellos.

Es mucho más fácil educar cuando la nación tiene un claro *para qué*, un sentido de dirección de sus fuerzas productivas, sociales, materiales e intelectuales. Al carecer por décadas de ese norte de sentidos, la sociedad argentina ha debilitado su cohesión social como así también sus lazos de pertenencia simbólica y territorial que tanto han afectado la rigurosidad intelectual y el compromiso por una formación sistemática. Como consecuencia de este largo proceso, advertimos con preocupación la baja calidad de los saberes básicos, debilitados en el pasaje intergeneracional de un modo acumulativo. Resulta imprescindible elaborar colectivamente un nuevo relato provincial, nacional y latinoamericano a la luz de una historia y una prospectiva común y diversa.

Nos urge revertir este estado de cosas: es posible construir desde lo local y lo próximo una concepción amplia y plural de la provincia, que nos permita inscribir y potenciar el conjunto de nuestros saberes, recursos y posibilidades. Los jóvenes de hoy tienen que ganar la batalla por el conocimiento, por eso el cambio debe llegar al aula. Necesitamos anticiparnos a los problemas que podemos estudiar y solucionarlos con síntesis superadoras que cuiden tanto los intereses y proyectos de los sujetos como los de las instituciones del Estado provincial.

Es imprescindible multiplicar los esfuerzos de articulación y síntesis para ir más allá de antinomias paralizantes. Nuestra cultura escolar puede, al mismo tiempo, exigir e incluir, contener y enseñar, enseñar y evaluar; importan de igual modo los procesos y los resultados claros, la educación social como la afectiva e intelectual. Es un imperativo ético abrir las herencias de los conocimientos públicos al conjunto de la sociedad, señalando al mismo tiempo el esfuerzo y el trabajo que tal empresa social demanda. La escuela pública debe asociarse con otras instituciones de la comunidad educadora en proyectos formativos que posibiliten el ejercicio de una ciudadanía plena a jóvenes y adolescentes.

Un sistema educativo desburocratizado, que descentralice las decisiones operativas en las regiones y distritos de la provincia, junto con una escuela que pueda revisar los usos y costumbres que la gobiernan para proyectarse como un poderoso centro cultural comunitario permitirán expandir el potencial transformador presente en el conjunto social.

A lo largo de la historia, la educación fue dando respuestas a los modelos productivos predominantes en cada época. La Argentina gestó modalidades afines a su perfil de desarrollo nacional. Sin duda, nuestro país deberá ofrecer a sus jóvenes una respuesta integradora a la revolución tecnológica y científica en curso.

No son épocas, las actuales, en las que uno se forma un día y lo hace para toda la vida. Jóvenes y adolescentes deben tener la formación científica y humanística necesaria para continuar estudios superiores y, al

mismo tiempo, disponer de saberes socialmente productivos que les permitan incorporarse al mundo del trabajo, la comunidad y la cultura. De ese modo, lograremos que sean parte de esa masa crítica vital para el desarrollo del proyecto nacional. No podemos perder de vista que no hay chicos a los que de antemano se los elige para trabajar ni otros a los que se los prepara para estudiar en la universidad. A todos los tenemos que formar en las dos habilidades, en los dos conocimientos, en las dos culturas. Dar identidad y unidad a la educación de los adolescentes es, entre otras cosas, tender puentes entre ambos mundos.

La educación tiene sentido si somos capaces de transmitir a los jóvenes, como sociedad, que la cultura, la ciencia, la tecnología, el arte, las disciplinas corporales son estratégicas para el desarrollo nacional y que éstas deben estar vinculadas a un nuevo modelo de país que es la base para articular la educación con el trabajo y la producción.

La aparición de *Anales de la educación común* es un hecho más de una gestión intensa que estamos transitando en uno de los momentos más difíciles de la historia argentina. Nos proponemos ofrecer las mejores condiciones de aprendizaje a 4.500.000 estudiantes en casi 16.000 escuelas, mediante la acción de 250.000 docentes. Queremos una nueva escuela que encuentre el modo de enseñar exigiendo sin excluir, que dé sentido al presente de sus alumnos y los prepare para el mañana.

El legado políticocultural que hemos recibido nos responsabiliza; la lucidez para comprender el presente complejo nos obliga; el futuro nos juzgará.

Prof. Mario Oporto
Director General de Cultura y Educación

Al cierre de esta publicación nos enteramos del fallecimiento de la Dra. Cecilia Braslavsky, lo cual constituye un profundo dolor para la educación argentina.
Extenderemos nuestro homenaje en el próximo número.

Una revista para el tercer milenio

Adriana Puiggrós

En el primer número de *Anales de la educación común*, publicado el 1º de noviembre de 1858, Domingo Faustino Sarmiento señaló que "el objeto de esta publicación es tener al público al corriente de los esfuerzos que se hacen para introducir, organizar y generalizar un vasto sistema de educación". Respetuoso de la opinión pública, el fundador de esta revista valoraba el consenso mayoritario de la población para "impulsar la educación con la eficacia y celeridad que exige nuestro atraso".

Durante 2004, la Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires realizó una amplia consulta a la sociedad; en especial, a los docentes, familiares y adolescentes, acerca de los principales problemas educativos que los afectan y las soluciones que proponen. Esta actividad, además de proporcionar una información de alto valor para las políticas educativas actuales y de mediano plazo, confirmó la importancia de conocer la opinión de la ciudadanía, y la necesidad de multiplicar los canales de información, para el diseño y ejecución de las políticas públicas.

Si bien la DGCyE produce numerosos materiales de circulación interna –elaborados por los distintos organismos que la componen, y su portal *abc* actualiza, desde la web, datos relacionados con la implementación de políticas,

programas y actividades– ha considerado que la discusión de los grandes temas educativos debe adquirir estado público y, especialmente, llegar a la comunidad educativa. Las concepciones político educativas, las teorías pedagógicas, las nuevas corrientes metodológicas, los diagnósticos sobre la problemática educativa, se enriquecen si se amplía su difusión social. Las representaciones sobre el presente y el futuro se amplían y las alternativas se multiplican, si se difunde el conocimiento de los procesos educativos de otros tiempos, culturas y países.

La DGCYE inicia el tercer siglo de publicación de la histórica revista *Anales de la educación común* con la intención de acercar a la comunidad educativa textos del mejor nivel posible sobre los temas que requieren una reflexión profunda, y que afectan la vida social. "Adolescencia y juventud", el tema que se aborda en este número interpela al conjunto de la sociedad, a la vez que requiere de urgente tratamiento por parte de los educadores. Se trata de una cuestión que presenta múltiples aristas: para abordarlas, hemos invitado a participar a especialistas que abarcan el amplio espectro de los problemas que afectan aquellas edades tan angustiantes, que encuentran tan escaso amparo en las instituciones sociales.

La revista de la DGCYE reaparece incluyendo una sección denominada "Contextos" en la cual escriben el pedagogo norteamericano Henry Giroux, el mexicano José Manuel Valenzuela Arce y los brasileños Paulo Carrano y Mônica Peregrino. Los siguientes artículos y columnas abarcan, entre otros temas, la cuestión de identidad de los jóvenes y adolescentes, los afectos, la sexualidad, la relación con los adultos, la función del Estado y las políticas públicas, el problema de la drogadicción, la relación de los adolescentes en situación de pobreza con las nuevas tecnologías, el efecto de las transformaciones culturales sobre los currícula de la enseñanza media, la historia de la adolescencia, el impacto del neoliberalismo sobre la vida y el futuro de los jóvenes.

Hemos realizado para esta edición dos mesas-debate: una de adultos y otra de adolescentes y jóvenes. Ambas inauguran la sección destinada a volcar las opiniones de los actores implicados en el tema especial de cada revista-libro. Por

otra parte, se relata la historia de la revista, se incluye una sección institucional y una guía de recursos bibliográficos, fílmicos y electrónicos sobre el tema central.

La historia de *Anales de la educación común* no fue ajena a los avatares de la historia de la Argentina. Tuvo momentos de auge y de continuidad y otros en los que su publicación fue interrumpida, se le cambió su nombre o se le imprimieron nuevos sentidos.

Recorriendo la vieja colección, se encuentra una significativa presencia del problema de los adolescentes y los jóvenes. Era una preocupación pedagógica y social de vieja data que, probablemente, comienza a ser concebida en su verdadera magnitud desde las investigaciones que realizara Víctor Mercante en la Universidad Nacional de La Plata –que se reflejan en su obra *La Crisis de la Pubertad* (1915)–. La preocupación de Mercante por la educación de los sujetos que terminaban su infancia y se acercaban al umbral ciudadano tenía razones de peso: adolescente era gran parte de la masa inmigrante que llegaba al país, generaciones jóvenes habían sido protagonistas de 1810, de 1837 –y lo serían en 1918 y 1973–. Adolescentes fueron aquellos que la Patria abandonó en la "Noche de los lápices". Dirigentes juveniles, intelectuales, educadores como Diodoro Roca, Gregorio Bermann, Ernesto Nelson, José Arizaga, Aníbal Ponce, Juan Mantovani y numerosos inspectores, directores y profesores de enseñanza media, expresaron su preocupación por la "ambición y angustia de los adolescentes" y quisieron rescatar su potencial alternativo y su capacidad creadora. Producir las condiciones para que los adolescentes y los jóvenes antes que símbolos de conflictos y dilemas, lo sean de optimismo y esperanzas es una deuda que aún tiene la sociedad argentina.

Con esta edición pretendemos contribuir al enriquecimiento de un debate que es crucial en nuestra época, cuál es el presente y el destino de las jóvenes generaciones, afectadas por la pobreza, por la disolución de las costumbres y rituales tradicionales, por el cierre de los espacios institucionales que otrora los recibían, por la insuficiente convocatoria motivadora de participación en movimientos políticos y sociales, pero muy especialmente por la incierta perspectiva y la insuficiencia de proyectos que la sociedad les ofrece.

Queremos principalmente agradecer la actitud generosa de los especialistas argentinos y extranjeros que forman parte del Consejo editorial de la revista, y de quienes escriben en este número. Todos los autores se han sentido convocados a brindar su aporte para profundizar la calidad del debate y multiplicar las alternativas programáticas y han hecho un particular esfuerzo para producir textos valiosos en el breve tiempo en que se los hemos solicitado, lo cual muestra, además, la importancia que le dan a la discusión sobre el tema. A todos ellos, muchas gracias.

contextos

La escuela en expansión: un desafío para los jóvenes

Paulo Carrano y Mônica Peregrino *

* Paulo Carrano es profesor del posgrado en Educación de la Universidad Federal Fluminense (UFF), investigador del Conselho Nacional de Pesquisas y de la Fundação de Amparo à Pesquisa (Río de Janeiro) y coordinador del Observatorio Joven de Río de Janeiro.
Mônica Peregrino es doctora en Educación (UFF), profesora de la Facultad de Formación de Profesores de la Universidad Estadual de Río de Janeiro.

En la medida en que consideremos que el tiempo de la juventud se configura como posición liminar en el campo de las formas de sociabilidad –en la tensión entre la emancipación de la sociabilidad familiar y la búsqueda de inserción social basada en otras aproximaciones que movilizan variadas instituciones y diferentes organismos educativos– debemos tener en cuenta, también, la importancia de estudiar las formas particulares con las que las diversas sociedades impulsan esfuerzos para facilitar la inserción de los jóvenes en el denominado *mundo adulto*.

De esta forma, si pensáramos que las diferentes comunidades articulan *redes sociales* igualmente diversas que involucran instituciones tales como la familia, la iglesia y la escuela en la garantía de una especie de *moratoria social*[1] –*crédito* ofrecido por la sociedad para permitir la experimentación y el uso de esa condición singular que caracteriza a la juventud– deberíamos entender también que la oferta más o menos generalizada de este *crédito* varía de acuerdo con

En Brasil, los jóvenes de sectores desfavorecidos están accediendo a la educación pública y se ha producido un aumento de la población escolarizada. ¿Qué condiciones y desafíos implica esto para ellos y para la escuela?

el grado de desigualdad presente en la sociedad en cuestión. De manera que cuanto más desigual es la sociedad, más reducida es la distribución de la moratoria social.

> Ante esto, sociedades de clases, diferencias económicas, sociales, políticas, étnicas, raciales, migratorias, marcan profundas desigualdades en la distribución de recursos, con lo que la naturaleza misma de la condición de joven en cada sector social se altera. Es en este sentido que Silvia Sigal afirma que en América latina la juventud está casi reservada para los sectores medios y altos que pueden ascender a la educación superior y la moratoria en toda la plenitud del término, a diferencia de lo que ocurre en Europa donde sería más amplia. (Margulis y Urresti, 1996, 14)

Lo que sostenemos aquí es que sociedades desiguales permiten desiguales condiciones de ejercicio de la condición juvenil mediante la movilización reducida de redes institucionales que garanticen tales experimentaciones. En Brasil son muchas las evidencias de que el reconocimiento y la garantía de expresión de la condición juvenil dependen de la clase o el grupo social al cual se pertenezca.

Este artículo se refiere a la forma en que *la juventud* –condición liminar– se relaciona con la escuela en Brasil, entendida ésta como una de las instituciones que, por definición, debería mediar la incorporación de los jóvenes a la sociedad. Para eso, trataremos en primer lugar de aproximarnos a las condiciones generales de vida de los jóvenes brasileños en la actualidad, poniendo parti-

cular atención a las cuestiones relacionadas con la escolarización de esos grupos. A continuación, haremos una aproximación a la escuela que recibe al joven, señalando sus posibilidades y carencias.

Los jóvenes brasileños y la escuela pública

Las estadísticas dan cuenta de las condiciones de vida de la mayoría de los jóvenes brasileños: cerca 34 millones de habitantes –alrededor del 20% de la población nacional– son adolescentes que tienen entre 15 y 20 años. El 80% de ellos reside en áreas urbanas. El desempleo, por ejemplo, que atañe a toda la población en edad activa, fue especialmente agudo entre los jóvenes: en la década de 1990, el 62,2% de los que perdieron su empleo pertenecía a este grupo etario. El 70% de las muertes es causado por factores externos (homicidios, accidentes de tránsito y suicidios). Entre 1991 y 2000, la tasa de homicidio entre la población juvenil saltó de 66,5% a 98,8%, índices bastante superiores a los de algunos países en estado de guerra declarada (Carrano y Dayrell, 2002).

El censo realizado en el año 2000 por el Instituto Brasilero de Geografía y Estadística (IBGE) señaló que la mayoría de los jóvenes vivía en familias con renta per cápita inferior al salario mínimo nacional (R$ 151, en julio de 2000); el 12,2% (4,2 millones) de esos jóvenes se encontraba formando parte de hogares con rentas per cápita de hasta un cuarto del salario mínimo, mientras que apenas el 41,3% (14, 1 millones) de los jóvenes de 15 a 24 años vivían en familias con renta per cápita por encima de un salario mínimo.

El censo del IBGE indicó también que la tasa de escolarización entre los jóvenes de 15 a 17 años de edad pasó de 55,3% a 78,8%. Los jóvenes tienen hoy más acceso a la escolaridad formal y permanecen en ella por más tiempo, aunque esa permanencia se caracterice, en larga escala, por reprobaciones sistemáticas que crean grandes distorsiones entre la edad ideal y el grado escolar al que asisten. Con relación a los que tienen entre 18 y 19 años, la proporción es menor: estudia apenas el 50,3%. Entre los 20 y los 24 años la proporción es de 26,5%, dato que indica el peso de la necesidad de trabajo y el bajo contingente de jóvenes cursando niveles superiores de escolaridad.[2]

Entre los años 1991 y 2000, la escolaridad de las personas de 10 años de edad o más mejoró en el país. Hubo reducción en la proporción de las menos instruidas (19% contra 10%) y aumento en la proporción de las que tenían 11 años de estudio o más (13,8% contra 19%). Pese a la mejoría en el acceso a los sistemas formales de enseñanza es necesario señalar que los desafíos para la consolidación de un sistema escolar público y de calidad aún se encuentran lejos de ser superados en Brasil. La mayoría de los jóvenes de la red pública todavía se encuentra cursando los primeros ocho grados de la enseñanza básica. Ese mismo censo, que precisó la extensión del acceso a la escolaridad para un mayor contingente de jóvenes brasileños, reveló también datos preocupantes sobre el atraso escolar en la enseñanza pública. En la franja etaria de entre 15 y 17 años, más de la mitad de los jóvenes que estudian (52,6%) están matriculados en la enseñanza básica, donde regularmente deberían estar niños y adolescentes entre 7 y 14 años.

Mello (1999), acertadamente, denominó la enseñanza media brasileña como una *enseñanza de minorías sobrevivientes,* por el poco acceso que los jóvenes tienen a la escolaridad postobligatoria en el país. Si pocos consiguen esa sobrevivencia escolar, son aún menos aquellos que llegan a esa meseta de la pirámide educacional sin accidentes en el trayecto de los ocho grados de la enseñanza básica. En 1996, los alumnos que mantenían la equivalencia ideal entre edad y grado eran 2,5 millones, menos de un cuarto de los más de 10 millones de brasileños entre 15 y 17 años.[3]

No obstante la mejora relativa de los índices de escolarización, la mayoría de los jóvenes brasileños no consigue llegar a la enseñanza media y superior y, aunque la tasa de analfabetismo en la población mayor de 10 años haya caído de 19,7% en 1991 a 12,8% en 2000, muchos adolescentes y jóvenes son obligados a dejar la escuela para mantener o ayudar en el sustento de la familia.

El cuadro estadístico de escolaridad juvenil en Brasil evidencia una lenta expansión cuantitativa de la universalización del acceso junto con la permanencia de los niveles de desigualdad sistémica. En lo que se refiere a la calidad de la participación de los jóvenes pobres en la vida escolar, encontramos elementos bastantes perversos. La disparidad entre edad y grado y las precarias condiciones de oferta en la mayoría de las escuelas públicas restringen, significativamente, las oportunidades de optar y de inserción social en ese momento decisivo de la formación humana que es el de la transición para la vida adulta.

Los datos referentes a la vulnerabilidad personal y social son múltiples y sus combinaciones han producido indicadores más precisos sobre las dificultades enfrentadas por los sectores populares juveniles que viven la situación paradójica de ser partícipes de procesos sociales de modernización –en especial cuando se encuentran inmersos en los espacios y tiempos de las industrias culturales– y de la ausencia de modernidad en aquello que se refiere a garantía de derechos universales.

Otra cara de la cuestión: la escuela

Presenciamos hoy la expansión de la escolaridad para gran parte de los jóvenes brasileños. Esta expansión, que es relativa a los niveles básico y (principalmente) medio de los sistemas públicos de enseñanza, alcanza fundamentalmente a los jóvenes de los sectores populares. Este tipo particular de expansión escolar –no sólo en el ámbito local, sino también en dimensiones mundiales– ha generado preguntas para las cuales aún no tenemos respuesta.

Haciendo referencia a América Latina, Tenti Fanfani (2000) afirma que asistimos al proceso de expansión de las escuelas y la masificación de los sistemas de enseñanza. Esto corrobora nuestra impresión de que esta expansión no se dio gradualmente solo en Brasil, sino en todo el continente.

> En muchos casos, este crecimiento cuantitativo no es acompañado por un aumento proporcional en recursos públicos invertidos en el sector. Muchas veces *se tiene que hacer más con menos.* Es muy probable que la masificación haya sido acompañada de una disminución del gasto per cápita, estirando al máximo el rendimiento de ciertas dimensiones básicas

> de la oferta, tales como recursos humanos, infraestructura, equipamiento didáctico, etcétera [el énfasis es nuestro].

Nuestra hipótesis es que se ha configurado, desde el inicio de la década de 1990, una nueva calidad de selección realizada por la escuela que, por reprobación directa o por *evasión* inducida, no excluye más de su espacio a aquellos para los cuales estarían destinadas las formas más degradadas de inclusión económica. La nueva cara de la exclusión en las escuelas destinadas a los pobres conlleva en sí la contradicción de ser un proceso simultáneo de inclusión y exclusión. Incluye cuando incorpora alumnos antes excluidos y excluye cuando somete a jóvenes pobres a *degradados procesos de escolarización*[4] que amplían la jerarquización entre las clases sociales; entre jóvenes económicamente competitivos –que pueden comprar educación de calidad en el mercado– y jóvenes pobres sujetos a la educación pública que el Estado y la sociedad brasileña lograron organizar.[5]

De esta manera, en una escuela pública así configurada se profundiza un vacío institucional que se relaciona con la crisis de la legitimidad de su papel en las sociedades capitalistas. Las instituciones escolares, que emergen como resultado de la hegemonía de más de una década de políticas de expansión degradada de los sistemas de enseñanza, solamente con mucho esfuerzo consiguen hacerse ver por los jóvenes como un espacio republicano capaz de posibilitar ascenso social. Al mismo tiempo, dentro del cuadro general de su crisis, tampoco las fuerzas progresistas o críticas de la sociedad han sido capaces de elaborar, traducir o diseñar un proyecto político, pedagógico y democrático de alcance nacional para esta institución, cuya crisis ya se considera estructural.

Reconocer que hay crisis de proyecto para la escuela no significa pensar que la misma no está desempeñando un papel en el diseño de las políticas públicas contemporáneas que enfrentan, en todo el mundo, procesos de desigualdades sociales y económicas de distintos órdenes. La escuela pública tiene, paradójicamente, un papel fundamental.

A la escuela pública le cabría legitimar las formas degradadas y precarias de inclusión económica que se manifiestan en las múltiples fases que la exclusión social puede asumir. A esta institución estaría destinado, por tanto, el papel de ámbito fundamental de reproducción de la nueva desigualdad marcada por espacios de sociabilidades distintas, donde:

> [...] el estamento de los excluidos reproduce, degradadas, las formas propias, conspicuas de otros estamentos, las zapatillas de calidad inferior del adolescente pobre reproducen la zapatilla sofisticada del adolescente rico. Hace del mundo del excluido un mundo mimético, de formas que ganan vida en el lugar de la substancia. (Martins, 1997, 36)

La escuela que alberga las clases populares se ha caracterizado como espacio de improvisación y precariedad: profesores que trabajan con un régimen de contratación precaria[6] en lugares sin bibliotecas, laboratorios, computadoras, gimnasio ni auditorios; grupos de empleados (porteras, inspectores de turno y secretarios) en número insuficiente para atender la demanda. No sería exagerado

decir que una escuela de *precarísima* estructura que funciona sobre la base de un sistema de *subcontratación* docente, llena de alumnos, no es una escuela, sino un simulacro. No educa y no enseña: *contiene*. Tal vez sea esta una de las funciones fundamentales de la escuela que alberga a las clases populares hoy en Brasil: *la contención que disciplina, en espacios degradados, a un número cada vez mayor de jóvenes pobres*.

A pesar de estas consideraciones, no podemos olvidar que la reivindicación del incremento del acceso de niños y jóvenes de las clases populares a la escuela ha sido una bandera de los movimientos de clases populares por la expansión de los derechos referidos a aspectos públicos. Este movimiento tuvo en la primera mitad de la década de 1980 su momento de mayor vigor (Campos, 1989; Spósito, 1993).

Y si es verdad que la expansión escolar en curso no atiende hoy aquello que condicionaba el eje mismo de las reivindicaciones populares por la educación,[7] es igualmente cierto que las escuelas públicas nunca estuvieron tan *repletas de grupos sociales populares*. Nunca estuvieron, por lo tanto, tan llenas de la *razón* peculiar profesada por ellos, de sus referencias culturales, de sus valores y de sus creencias. Tal vez algunos encuentren, en esa presencia física y simbólica del grupo y de la causa popular, el justificativo para el aumento de control disciplinar que con tanta frecuencia se recomienda para los jóvenes que insisten en habitar esa escuela empobrecida material y simbólicamente.

La escuela incluye cuando incorpora alumnos antes excluidos y excluye cuando somete a jóvenes pobres a procesos degradados de escolarización.

Entendemos que las prácticas escolares –y también sus contradicciones– se mueven en un campo de tensiones entre los innumerables límites desencadenados por la expansión de la escolarización. Esta produce una *nueva* experiencia extendida en el tiempo y degradada en la calidad y, a su vez, genera innegables e inmensas posibilidades para una escuela repleta de niños y jóvenes originarios de las clases populares que traen referencias culturales muchas veces disonantes, valores a veces divergentes, lógicas alternativas que instalan, en una escuela *vaciada*, una verdadera *disputa por los sentidos*.

Jean-Louis Derouet (2002) hace una distinción entre el proceso de masificación en curso en las instituciones escolares y

la democratización reivindicada por las banderas de los movimientos sociales. Sin rechazar el avance logrado con la entrada en la escuela de segmentos sociales antes excluidos, para este autor se trata de buscar formas de fundar nuevos sentidos para una institución que tiene hoy interrogantes embarazosos: ¿cómo realizar la expansión de los sistemas de enseñanza –en la tensión entre su democratización y su masificación de los mismos– sin producir simultáneamente el vaciamiento de la institución escolar? Por otro lado, ¿cómo franquear el acceso a una institución que fundamenta su *valor* y su *calidad* –especialmente en las sociedades capitalistas occidentales– en la posibilidad de distribuir de manera desigual el capital simbólico que detenta?

Para eso sería interesante sintetizar nuestras preguntas en una: ¿en qué medida el tipo de escolarización que se ofrece a la gran mayoría de los jóvenes brasileños permite el uso y la experimentación de la condición juvenil?

¿La escolarización *crea* juventud en Brasil?

> La necesidad de anticipar un ingreso futuro o de ayudar al presupuesto familiar presiona a los hijos, sobre todo a los de familias de menor ingreso, a tener un breve pasaje por el sistema educativo. Por eso, el ingreso de los hijos de familias humildes en el mercado de trabajo tiende a ocurrir en la franja entre los 10 y los 15 años de edad. [...] En el caso de los hijos de familias de ingresos más altos el período del pasaje por la escuela es más largo. La preparación para la entrada en el mundo del trabajo lleva al joven a salir de la escuela y a ingresar en el mercado de trabajo en la franja de 18 a 25 años de edad. [...] Tiempos distintos de ingreso en el mercado de trabajo tienden a generar distorsiones no despreciables a lo largo de la trayectoria ocupacional. Al mismo tiempo, con desempeño escolar distinto, el padrón de inserción ocupacional se torna cada vez más heterogéneo. (Pochmann, 2000)

Entonces podemos afirmar que la ausencia de escolarización agrava los mecanismos de rechazo de *crédito social* para los jóvenes provenientes de clases populares. Por lo tanto, la escolarización es condición *necesaria* para el ejercicio efectivo de la etapa juvenil. Nuestra pregunta, a partir de aquí, se formula en otro sentido: la escolarización –cualquiera que esta sea– ¿será condición *suficiente*?

Spósito (1994) muestra que la población joven pobre es la que más rápidamente se ve alcanzada por la recesión y por la ausencia de progreso social. Según la autora, en los últimos años, a pesar de la disminución de la población de 0 a19 años en el país, la mayor concentración de estratos de niños y jóvenes se localiza en los sectores desfavorecidos. A eso se agrega la *juvenilización* de la población económicamente activa, observada a partir de los años 70, y los índices de desempleo relativamente superiores entre adolescentes y jóvenes en el conjunto más amplio de los desempleados.[8]

La ecuación se completa, el círculo se cierra: a la entrada prematura de los jóvenes pobres en el mundo del trabajo (caracterizada por la relación discontinua en la que muchas veces el trabajo consiste en buscar empleo) le corresponde una relación igualmente episódica y discontinua con la escuela. La condena al subempleo es uno de los resultados de esta ecuación; el empobrecimiento de la experiencia de escolarización, otro.

A partir de estas consideraciones, podemos afirmar que la expansión de la escolarización no crea necesariamente de manera inmediata posibilidades de extensión de *crédito social*. No está expandiendo la moratoria social como condición de ejercicio de juventud. Por eso, las disputas por la legitimidad de las expresiones y formas de vida de los jóvenes pobres se encuentran también presentes en la escuela. Y si es verdad que la expansión de la escolarización no garantiza la extensión del crédito social a los *nuevos* habitantes de esta institución, es igualmente cierto que estar en la escuela es un paso fundamental para la conquista de este crédito.

La entrada de un contingente cada vez más amplio de jóvenes originarios de las clases populares en los sistemas públicos de enseñanza, al igual que la forma masificada con que se viene realizando la expansión de los sistemas, anuncia una importante posibilidad para la efectiva democratización de la escuela. Si bien las descalificaciones, reestructuraciones y jerarquizaciones en las formas de escolarización no son imputadas a los sujetos, sí son vividas de maneras contradictorias y ambiguas, y potencian resistencias, críticas y reflexiones por parte de aquellos que las experimentan.

La forma en que los jóvenes *viven* la degradación de la escolaridad, la experiencia de esta forma *de estar* en una escuela que debe profundizar todos los días las condiciones necesarias para su funcionamiento y la llamada *escolarización sin sentido* son matrices de los embates cotidianos que permiten percibir, en esa escuela pública que se deshace, los gérmenes más sutiles de una posible escuela *recreada* por la mirada de los jóvenes que en ella habitan.

Traducción de Martha Vela y Nora Minuchin

Notas

[1] Sobre el concepto de *moratoria social*, ver Margulis, Mario y Urresti, Marcelo, *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires, Biblos, 1996.

[2] En las tasas de escolarización que expresan la frecuencia escolar, hubo avances en todos los grupos etarios. De 1991 a 2000 la frecuencia escolar pasó de 37,2% a 71,9%. El analfabetismo cayó 24,4% en ese período y el porcentaje de personas que completaron 15 años de estudio –que indica formación en nivel superior– aumentó del 3,6% al 4,1% de la población.

[3] Además de la importante selectividad que caracteriza el acceso a los niveles de postescolaridad obligatoria, la realidad de la enseñanza media y superior se presenta con fuertes segmentaciones internas y disparidades en cuanto a la calidad de la enseñanza ofrecida en diferentes regiones del país –lo mismo, en el interior de la misma región– como en lo que se refiere al origen social de los alumnos matriculados. Sobre esa desigualdad educacional, el economista Luiz Gonzaga Belluzo comentó acertadamente, contrariando la teoría del capital humano, que en Brasil los pobres no son pobres porque no tienen educación de calidad, sino que no tienen educación de calidad exactamente por ser pobres.

[4] Aquello que denominaremos de aquí en adelante como *proceso de escolarización degradada* se refiere al "nuevo" proceso de escolarización que se inaugura con la expansión del número de plazas en la enseñanza básica y media, a partir de la década de 1990, con el agravante de las condiciones de escolarización de las clases populares en Brasil, que las vuelve aún más precarias. Tal precariedad puede ser constatada en la medida en que percibimos que el aumento del número de alumnos en los sistemas públicos escolares no se ha correspondido con el simultáneo aumento proporcional en el importe de las asignaciones para el sector. Esa forma de escolarización prescinde de equipos escolares fundamentales y se realiza sobre la base de la contratación precaria de profesionales y, de acuerdo con los últimos datos del Sistema de Evaluación de la Enseñanza Básica (SAEB), por la descalificación de los contenidos escolares.

[5] Algunos ejes importantes para entender el actual fenómeno de escolarización extensiva y degradada: aumento significativo del número de alumnos en las escuelas –en razón de la forma en que se asignan los presupuestos inaugurados por la Fundación de Mantenimiento y Desarrollo de la Enseñanza Básica y Valorización del Magisterio (las asignaciones por municipio son calculadas por número de alumnos matriculados)–, sin un aumento simultáneo del importe de dichas asignaciones [ver Davies, 1999]. Por otro lado, el mantenimiento del mayor contingente de alumnos en escuelas de estructura precaria se llevó a cabo a partir de proyectos (aceleración, ciclos, etc.) que fueron más eficaces en evitar la reprobación. Con esto, se establece un flujo de alumnos por grados más continuo del que efectivamente enfrenta la cuestión de la calidad del aprendizaje en las escuelas de las redes públicas.

[6] De los 30.0000 profesores que forman parte de la red municipal de enseñanza, solamente en Río de Janeiro hay 12.000 con régimen de doble función (entiéndase: de transición, sin los cuales la red de escuelas no funcionaría). En el Estado de Río la situación es aún más precaria. La subcontratación ha sido utilizada como solución a la ausencia crónica de profesores titulares en la red de enseñanza. La consecuencia ya se hace sentir con la reducción del número de aulas en disciplinas de las ciencias duras (principalmente física y química) en la enseñanza media.

[7] Consideramos aquí, principalmente, la escolarización que posibilita el acceso al conocimiento históricamente acumulado por la humanidad, la posibilidad de emancipación de los jóvenes mediante el trabajo socialmente útil, la calificación profesional que abre posibilidades de ascenso social para las mayorías inferiores y la democratización del proceso educativo que se extiende en el tiempo.

[8] Pochmann permite profundizar la comprensión del problema. Mediante su análisis de las relaciones entre empleo y desempleo juvenil en el Brasil durante la década de 1990, destacamos su referencia al índice de inactividad. Al asociar esa tasa al tiempo disponible para educación, el autor demuestra que en el período 1980-1997 se asiste a

una significativa variación localizada en la condición de actividad del joven, con caída de la ocupación y aumento del desempleo. Como contrapartida, la tasa de inactividad se mantiene prácticamente inalterada. En palabras del autor, "desde 1980, el Brasil presenta una ligera expansión de la tasa de actividad de la población juvenil, indicando una presión constante de oferta de mano de obra sobre el mercado de trabajo. Se percibe que el país, al contrario de las experiencias de economías avanzadas, casi no ha utilizado el dispositivo de dilatación de la inactividad como una alternativa de postergación del desempleo juvenil y de mayor preparación para el ingreso de la juventud en el mercado de trabajo en condiciones desfavorables" (Pochmann, 2000, 67).

Bibliografía

Campos, Rogério Cunha, *A luta dos trabalhadores pela escola*. Sao Pablo, Ediçôes Loyola, 1989.

Carrano, Paulo César y Dayrell, Juarez, "Dificultades de finales del siglo y promesas de un mundo diferente",en *Jóvenes, Revista de Estudios sobre juventud*. Nueva Época, Año 6, nº 17, julio-diciembre, 2002, p.p. 160-203.

Derouet, Jean-Louis, "A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela Segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica", en *Revista brasileira de educação*. Campinas, Editora Autores Associados, 2002.

Tenti Fanfani, Emilio, *Culturas jovens e cultura escolar*. Documento apresentado no seminário Escola jovem: um novo olhar sobre o ensino médio. Ministerio de Educación y Cultura, Secretaría de Educación Media y Tecnológica, Coordinación General de Enseñanza Media. Brasília, 7 a 9 de Junho, 2000, mime.

Mannheim, Kart, "O problema da juventude na sociedade moderna", en Britto, Sulamita de, *Sociologia da juventude* I. Río de Janeiro, Zahar, 1968.

Margulis, Mário e Urresti, Marcelo, *Juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires, Biblos, 1996.

Martins, José de Souza, *Exclusão e a nova desigualdade*. São Paulo, Paulus, 1997.

Pochmann, Márcio, "Emprego e desemprego juvenil no Brasil: as transformações dos anos 90. P. 66, *en Movimento,* revista de la Facultad de Educación de la Universidad Federal Fulmínense, número 1, Rj: DP&ª, 2000.

Spósito, Marilia. *Violência coletiva, Jovens e Educação: dimensões do conflito social na cidade*. Caxambu, Cadernos ANPEE, nº 7, dezembro de 1994.

El futuro ya fue

Juventud, educación y cultura

José Manuel Valenzuela Arce *

* Doctor en Ciencias Sociales con especialidad en Sociología, Colegio de la Frontera Norte (Colef), México. Posee una maestría en Desarrollo Regional, Colef. Es Licenciado en Sociología, Universidad de Sonora, México. Actualmente es investigador en el Colef.

"Si los responsables del mundo son todos venerablemente adultos, y el mundo está como está, ¿no será que debemos prestar más atención a los jóvenes?"

Mario Benedetti[1]

Introducción

La cultura es el conjunto de procesos y elementos que participan en la construcción de sentidos y significados de la vida y significa tanto a los campos sociales como a las representaciones y los imaginarios. Cultura y educación son parte concomitante de las fases de vida de jóvenes y no jóvenes; sin embargo, es en aquellos donde se despliega de forma intensa la dimensión normativa de la educación escolarizada, la cual conforma uno de los aspectos más importantes para la definición de las culturas juveniles.

Niños y jóvenes son los principales destinatarios de los esfuerzos educativos, pero prevalecen formas estandarizadas en los contenidos educativos y en los métodos pedagógicos

Revisar las concepciones construidas acerca de los jóvenes a lo largo de la historia permite comprobar cómo esos sujetos sociales han sido objeto de preocupación, prescripciones y recelos, pero también germen de cambio y de un futuro hoy puesto en cuestión.

que pocas veces atienden a la diversidad de expresiones que conlleva el concepto de juventud, como concepto polisémico y como construcción sociocultural e históricamente definida (Valenzuela, 1988, 1997; Reguillo, 1991). La juventud alude a construcciones heterogéneas históricamente significadas dentro de ámbitos relacionales y situacionales. Ubicar la condición histórica de los estilos de vida y praxis juveniles supone reconocer sus diversidades y transformaciones. Por ello, el tema de las juventudes implica admitir la dimensión diacrónica del concepto, pero también su heterogeneidad sincrónica, pues las expresiones juveniles han sufrido transformaciones importantes en el tiempo y presentan fuertes diferencias aun en los espacios sincrónicos donde los jóvenes construyen variados estilos de vida, procesos y trayectorias. Por esta razón hemos desarrollado el concepto de *intensidad del tiempo social* que define formas diferenciadas de envejecimiento entre personas de distintas clases sociales; procesos que marcan hasta las expectativas de vida, pues al momento de nacer podemos encontrar varios años de diferencia en la esperanza de vida entre los niños y las niñas de los niveles más pobres frente a los de mayores ingresos (Valenzuela, 1988, 2002).

Hablar de las culturas juveniles, sus praxis culturales y sus estilos de vida en relación con los procesos culturales y educativos requiere discutir su condición relacional porque los grandes temas y problemas que definen los procesos de vida juveniles

no son ajenos a los grandes problemas de los proyectos sociales dominantes; por el contrario, se encuentran insoslayablemente articulados a sus deudas, sus desigualdades y sus promesas incumplidas.

En los albores del tercer milenio occidental, más de la mitad de la población no ha cumplido los 25 años y al menos una de cada seis personas son jóvenes. Reconocer la existencia de la mayor generación de adolescentes que ha habido en la historia (Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2003) conlleva reconocer que nueve de cada diez vive en países no desarrollados y que 238 millones viven en condiciones de extrema pobreza. En este escenario global, definido por la desigualdad, la mitad de la población mundial vive con menos de dos dólares al día y una quinta parte lo hace con menos de uno.

En este marco se definen los proyectos de vida de la mayor generación de adolescentes en la historia, quienes además enfrentan el incremento del riesgo y la inseguridad, el sida que contagia a un joven cada catorce segundos, el incremento del suicidio juvenil, la pérdida de confianza en las instituciones, la pobreza y la crisis como referencia de vida, la ausencia de opciones ocupacionales, la deserción escolar y la atenuación de la educación como recurso de movilidad social. Por si fuera poco, en América latina una parte importante de los jóvenes se encuentra en condiciones de extrema pobreza y la mitad de los niños vive en las calles (estimados entre 100 y 150 millones). Ellos, como la mayoría de los jóvenes de las últimas tres décadas, han tenido como marco de referencia una crisis económica prolongada que no atisba el final del túnel y observan con desconfianza las promesas de futuro.

Por eso viven un presentismo intenso, pues el futuro es un espacio opaco que solapa la ausencia de opciones frente a sus problemas fundamentales. Para muchos, sus proyectos de vida quedaron olvidados, les expropiaron la esperanza y las marcas de vida ya están inscritas en sus cuerpos y en sus escenarios disponibles. Para ellos, el futuro es ahora, el futuro ya fue.

Un tropel de tiranos furiosos

Cuando Pierre Bourdieu (1990) afirmó que la *juventud* no es más que una palabra, debió añadir: cargada de significados y con una importante participación en la delimitación de prácticas sociales históricamente definidas. Bourdieu alude a la manipulación de la condición juvenil por parte de los detentadores del patrimonio para perpetuar el poder y el control de los recursos, lo cual, más que denotar el vacío de *la juventud,* ilustra la profundidad y el peso social que acarrea su construcción social. No obstante, este punto de partida le resulta útil como recurso heurístico para llegar a la idea de que tanto la juventud como la vejez son construcciones sociales.

La posibilidad de *juvenilizar* a un grupo social no corresponde al capricho derivado de una megalomanía individual, sino a una relación aceptada y regulada por los poderes sociales. En esta relación se disfrutan ventajas, se padecen desventajas y, comúnmente, los jóvenes resultan perdedores frente a los poderes gerontocráticos.

La condición juvenil y la juventud, más que meras palabras, refieren a relaciones

sociales históricamente situadas y representadas que conforman umbrales semantizados de adscripción y diferencia, inmersos en redes y estructuras de poder.

La construcción joven/viejo implica intensas disputas de autopercepción y de hetero-representación, de autoadscripción y hetero-reconocimiento. Las posibilidades de manipulación de estas divisiones no son inherentes a la condición juvenil, sino que abarcan otras diferencias sociales, incluidas las de clase, género o etnia.

Bourdieu considera que la construcción juvenil se realiza mediante la lucha entre jóvenes y adultos, condición con la que coincidimos pero nos parece insuficiente. Aunque una parte importante de las demarcaciones entre jóvenes y viejos se producen en esos espacios de inter-reconocimiento y diferenciación, la heterogeneidad de la condición juvenil dentro de una misma sociedad indica que la juventud es una construcción compleja donde, además de los ámbitos de la relación entre jóvenes y adultos de cada grupo social, existe una serie de disposiciones normativas, legales o coercitivas. Estas disposiciones muchas veces son definidas (de manera diferenciada) mediante acuerdos o alianzas transgeneracionales entre jóvenes y adultos de la misma clase social, grupo étnico o nación frente a los jóvenes de otros países, clase social o grupo étnico.

La juventud como construcción social ha estado en el centro de muchas disputas sociales. Sin embargo, las demarcaciones sociales entre lo juvenil y lo no juvenil no son intercambiables con la idea de generación.

El concepto de *generación* se conforma a partir de la coincidencia en las edades, aun cuando las personas que nacen en años similares no necesariamente se sentirán parte de su generación, ni los diferentes grupos sociales le otorgan el mismo sentido ni se identifican con los intereses de otros jóvenes de su generación. La generación refiere a las identificaciones etáreas o de contemporaneidad, mientras que el concepto de juventud refiere a la definición de umbrales entre jóvenes y adultos, la cual puede tener múltiples expresiones, especialmente con la difuminación de los elementos iniciáticos que definían el tránsito de la juventud a la adultez.

No resulta ocioso insistir en la obviedad de que existen muchas formas de ser joven y múltiples maneras de dotar de significados a la condición juvenil. Lo anterior resulta más complejo que la consideración que sólo reconoce *dos juventudes,* definidas por la clase social o a la condición educativa. Existen múltiples realidades de jóvenes que estudian y trabajan, o que no estudian ni trabajan o que, trabajando y/o estudiando, conforman umbrales de identificación que no se encuentran referidos a la dimensión laboral o escolar. Muchos soportan desde su infancia pesadas cargas y responsabilidades familiares. El espectro de opciones de la juventud no se agota en la polaridad burgués-obrero, sino que alude a otras formas de inserción relacional con los mundos adultos, donde la educación ha tenido un papel importante.

La idea de juventud se presenta como un atributo inherente al éxito en la sociedad, aunque muchos jóvenes hayan perdido posibilidades de inserción en el mercado laboral, al mismo tiempo que se desdibuja la trayecto-

ria escolar como eje de movilidad social. Por otro lado, a pesar de que diversas voces representan a la juventud como amenaza, la magia de la mercadotecnia ha logrado hacer grandes negocios con la venta de esperanzas para el mantenimiento de la apariencia juvenil.

A continuación, presentaré una recreación simplificada de algunos modelos juveniles ponderados en los estudios sobre juventud, destacando las percepciones dominantes sobre la educación y el papel social de los jóvenes conformado desde estos modelos socioculturales legitimados y desde perspectivas geronto y adultocráticas.

Las clasificaciones disponibles sobre juventud presentan prototipos diversos y cambiantes. Aristóteles definió los rasgos del *carácter típico* de la juventud, la madurez y la vejez de la antigüedad griega afirmando que los jóvenes son concupiscentes, decididos, hedonistas e incontinentes a los placeres del amor. Además, los consideró mudables, inestables, caprichosos, apasionados, impulsivos, animosos, de *genio vivo*, iracundos, amantes del prestigio y de la victoria.

También consideró que, por antonomasia, los jóvenes son ingenuos, crédulos, llenos de esperanza, están *calientes por la naturaleza* y no han sufrido muchos desengaños (para Aristóteles la esperanza mira hacia el futuro mientras que el recuerdo lo hace hacia el pasado). Para él, los jóvenes son incautos, vergonzosos y fáciles de engañar, pero también son audaces, valientes, magnánimos y compasivos; gozan con la convivencia y no priorizan el lucro ni la utilidad. Todo lo hacen con exceso, por ello aman y odian demasiado y, cuando cometen injusticias, lo hacen por insolencia pero no por maldad. En oposición al joven, el anciano vive más del recuerdo que de la esperanza debido a que ha padecido más engaños y ha cometido más errores, registro curricular que mina su firmeza.

En un nivel intermedio entre los jóvenes y los ancianos se encuentran los hombres maduros (siempre masculinos), ni muy confiados ni muy temerosos, no sesgados hacia lo bello o hacia lo útil, más bien ecuánimes. Los hombres maduros no son ni ultra ahorradores ni derrochadores, ni iracundos ni concupiscentes. Si los jóvenes son valerosos e intemperantes y los ancianos son temperantes pero cobardes, los hombres maduros son temperantes con fortaleza y fuertes con templanza, pues poseen lo mejor de los atributos de jóvenes y viejos, pero no sus defectos inherentes. Sin embargo, la madurez es un proceso con fases desiguales pues la del cuerpo se obtiene entre los treinta y los treinta y cinco años, mientras que el alma madura en torno de los cuarenta y nueve años.

Platón también reflexionó sobre la juventud a la que consideró un tropel de tiranos furiosos. Sólo desde el alto valor de la especulación y el temple espiritual de su época se puede interpretar la perspectiva de Platón sobre la juventud, lo cual, dicho en nuestros tiempos, parecería sólo un buen intento. Para él, la juventud era una etapa donde las pulsiones y los ímpetus impedían llegar a placeres mayores, por ello confesó que encontraba más encanto en los placeres de la conversación conforme lo abandonaban los placeres del cuerpo. Más que la juventud o la vejez, los secretos de la vida parecen ubicarse en el carácter, del

cual depende que se pueda ser feliz o infeliz, de ahí que Cratilo comente a Sócrates:

> [...] recuerdo que hallándome en cierta ocasión con el poeta Sófocles, alguien le preguntó en presencia mía si su edad le permitía gozar de los placeres eróticos. —¡Dios no lo permita!— fue su respuesta —Hace mucho que he sacudido el yugo de ese tirano furioso y brutal—. Me pareció entonces que tenía razón para expresarse en tales términos, y los años no me han hecho cambiar de opinión. La vejez es, en efecto, un estado de reposo y de libertad en lo que atañe a los sentidos. Cuando la violencia de las pasiones ha cedido y se ha amortiguado su fuego, el hombre se ve, como Sócrates decía, libertado de un tropel de tiranos furiosos. (Platón, 1998)

Para Aristóteles, los jóvenes hacen todo con exceso, aman y odian demasiado y cometen injusticias más por insolencia que por maldad.

Entre los modelos de relaciones sociales y la educación de los jóvenes en Grecia destacó la *efebía,* posiblemente iniciada desde la primera mitad del siglo V a.C., mediante la cual se realizaba la educación de niños y jóvenes (Schnapp, 1996). Estos modelos permiten identificar tipos de relación y de poder entre jóvenes y adultos no siempre coincidentes con la idea aristotélica que consideraba que los jóvenes estaban destinados a obedecer y los ancianos, a mandar (Aristóteles, 1999, 38-39).

A los jóvenes se les entrenaba en la caza y asumían funciones de cazadores, actividad que devino proceso formativo del carácter y curtidor de la bravura, además de rito iniciático que les preparaba para ingresar al mundo adulto. Schnapp (1996) ha destacado la participación femenina en el mundo griego señalando que desde la "época arcaica" hubo voces de mujeres que se diferenciaban de ese mundo viril.

De acuerdo con las posiciones recuperadas por Schnapp para la sociedad romana, donde destaca la clasificación de Varrón, se era *puer* hasta los quince años; adolescente, de los quince hasta los treinta y joven, de los treinta a los cuarenta y cinco. Por su parte, Isidoro de Sevilla en el siglo VII d.C. consideraba que la infancia llegaba hasta los siete años, la *pueritia,* de los siete a los catorce, la adolescencia, de los

catorce a los veintiocho y la juventud, de los veintiocho hasta los cincuenta años.

Las clasificaciones juveniles no sólo dependen de los criterios biológicos, sino que se construyen desde posicionamientos sociales y, muchas veces, los tránsitos o las reclasificaciones se simbolizan mediante rituales. Fraschetti (1996) destaca algunos de estos elementos de la Roma antigua: "las mujeres, tras la pubertad, participaban como esposas *(uxores*) o madres *(matronae*), mientras que en el caso de los hombres, su aprendizaje de la vida adulta se realizaba mediante el tirocinio *(tirocinium*), el cual iniciaba con la toma de la toga viril y tenía un contenido de orden militar, donde los jóvenes desarrollaban la ferocidad".

Las formas institucionalizadas de relaciones entre padres e hijos corresponden a intereses sociales específicos. Para Fraschetti las razones de la prolongación de los períodos de adolescencia y juventud en Roma derivaron de la institución de la *patria potestas,* o el *poder de los padres,* el cual normaba el poder de estos sobre los hijos. Por ello afirmaba:

> [...] los padres no sólo tenían hacia sus hijos el derecho sobre su vida y su muerte, sino que también podían organizar bajo esta potestad todas las fases de la vida de los hijos hasta que, después de la muerte de los padres, aquellos no se conviertan a su vez en padres de familia, para reproducir y practicar los idénticos mecanismos de poder a los que anteriormente habían estado sometidos. (p. 88)

La regulación normativa de la patria potestad permite identificar la condición socialmente construida de la juventud romana, como relación conformada en el campo institucionalizado de los adultos-padres y los hijos. La configuración de esta relación correspondía a límites sociales y no a atributos de carácter biológico y tanto la adolescencia como la juventud regulaban el sometimiento de los hijos a los padres y construyeron taxonomías sobre las mujeres definidas en relación con sus vínculos familiares (Fraschetti, 1996, 86-89).

Las categorías sociales que definen a los y las jóvenes han sido cambiantes, imprecisas y, en ocasiones, difusas. Tampoco han existido compartimentos sociales donde se clasifique de manera inequívoca a la juventud. Por el contrario, encontramos taxonomías que muchas veces se traslapan, se sobreponen, compiten entre sí y a los jóvenes se les puede ubicar en más de un casillero.

Durante la Edad Media prevaleció el modelo masculino de la nobleza como definitorio de la condición juvenil ubicada entre los quince y los treinta años, mientras que su representación –idealizada– se ubicaba en la figura del caballero.[2] Como destaca Marchello-Nizia (1996, 217), en la Italia medieval la juventud no tenía un sentido de morigeración obligatoria. Al igual que en otras sociedades, los jóvenes eran sujetos de restricciones y controles y se les definía como seres amenazantes, se enfatizaban sus apetitos y sus excesos, además de que se aludía a una condición juvenil incontinente, lasciva y desenfrenada a la que había que controlar mediante recursos de disciplina, norma y gobierno.

El joven también se definía por su incompleta integración socioeconómica, condi-

ción que no se encontraba directamente regulada por el matrimonio o la fecundidad. Crouzet-Pavón considera que la juventud de la Italia medieval no correspondía a un grupo de edad sino a un grupo de hombres –los Giovanni–, a quienes especifica como una suerte de agrupamientos proto-pandilleros o proto-bandas, amenazantes y atemorizantes, no determinados por límites cronológicos, sino por sus conductas *turbulentas*.

La condición juvenil es polisémica y se la define a partir de múltiples criterios que expresan su diversidad histórica o regional, las disímiles condiciones entre las ciudades y los campos o entre hombres y mujeres. La recreación de las relaciones juveniles también pondera y minimiza, focaliza o invisibiliza y generalmente excluye a las mujeres, los campesinos y los indígenas.[3]

Con la sociedad industrial de clases cobró fuerza la idea de la juventud como depositaria de la esperanza, pero también como una latente amenaza social. Los jóvenes fueron representados desde la doble dimensión de expectativa o amenaza (Schindler, 1996).

Diversas investigaciones destacan el importante papel del crecimiento de la educación escolar obligatoria del siglo XIX en redefinir la demarcación de los mundos infantiles y juveniles. El ingreso a la escuela permitió la definición de trayectorias de vida distintas a la conformada por la adscripción laboral, la derivada de la actividad de los padres o las desplegadas en los ámbitos familiares.

Sin embargo, la condición juvenil también se delimitó por nuevos umbrales sociales entre infancia y juventud o entre la juventud y el mundo adulto. Con todo, durante el siglo XIX la capacidad de incorporación de las escuelas no era muy amplia, además de que en muchas ocasiones los mundos escolares y laborales no estaban disociados para muchos jóvenes que debían trabajar aunque ingresaran a la escuela.

Junto con las nuevas posibilidades educativas, la demarcación de la condición juvenil y la adulta en los albores de la era moderna se estableció por el matrimonio; la juventud no se definía sólo desde un rango específico de edad, sino que también se acotaba por eventos sociales definitorios en las trayectorias de vida.[4] Schindler (1996, 313) señala que:

> [...] a comienzos de la era moderna había una clara conciencia de la fase juvenil como período vital independiente, que por cierto se entendía menos como "moratoria" social que como una etapa de transición funcional en el sentido de los ritos de paso, es decir, como una inserción gradual en las condiciones de vida adultas, y que por ello adolece de la distinción numérica de edades que solemos realizar hoy.

El tiempo disponible entre la infancia y la adultez implica opciones diferenciadas donde las condiciones sociales de clase y de género tienen especial relevancia. Lo anterior enfatiza la condición relacional de la juventud. Su regulación en el siglo XIX se encontraba mediada por la vida familiar, el trabajo y la escuela, mientras que el servicio militar obligatorio participó en la conformación de una cierta pertenencia generacional (Perrot, 1996).

Con el siglo XX se desarrollaron nuevas formas de socialidad juvenil propiciadas por

el crecimiento de la vida urbana, el desarrollo de los medios masivos de comunicación y de transporte, la masificación de la escolaridad y un importante crecimiento de los sectores medios. Muchos jóvenes accedieron a nuevos tiempos y espacios. Mientras que los jóvenes de clases medias y altas comenzaron a apropiarse de los clubes, cafés, boliches y bares, los pobres se apropiaron de las calles y los barrios.

Entre estas formas de agrupamientos juveniles tuvieron relevancia las pandillas que, sin ser nuevas, cobraron visibilidad y concentraron las aprehensiones y temores de los sectores medios y altos, así como de las fuerzas normalizadoras. Las pandillas remiten a relaciones intensas conformadas en las edades tempranas que delimitan procesos comunes de socialización. Se construyen en ámbitos complejos de interrelación con otras redes sociales y familiares. La vida de las pandillas ocurre de manera ajena o complementaria con otros procesos taxonómicos como la familia o el propio sistema educativo. El barrio o la pandilla también intervienen en la reproducción de algunas clasificaciones sociales como son las diferenciaciones de género, aunque también se han conformado ámbitos de activa participación de las mujeres pandilleras, quienes trasgreden diversos elementos que la sociedad patriarcal les atribuye, tales como la pasividad, el recato o la reclusión en el hogar.

Junto con las nuevas formas de participación de los jóvenes, se desplegaban cambios importantes en otros ámbitos de la estructuración social, se evidenciaban formas diferenciadas de arreglos familiares y se fundaban nuevos espacios de participación. Con el incremento de las opciones de trayectorias de vida o el surgimiento de nuevas formas de relación entre padres e hijos, se desarrollaron identificaciones construidas desde la condición juvenil y nuevas formas de relación entre padres e hijos. El matrimonio no era la única manera de dejar la juventud y, en muchos casos, no implicaba el final de la participación del joven en las pandillas, los barrios o los clubes.

En estos contextos surgieron nuevos umbrales para caracterizar la condición juvenil, en los que tuvo especial relevancia la definición de la acción ciudadana y la conformación de nuevos campos de definición de los derechos y obligaciones de los jóvenes, lo cual permitió *una especie de demora* que retrasara el momento en que los jóvenes debían asumir responsabilidades políticas y sociales (Luzzatto, 1996).

El siglo XX otorgó visibilidad a la definición de la juventud a partir de la imputación de rasgos hipostatizados, vinculados a su ubicación dentro de los proyectos civilizatorios y sus compromisos sociales. En esta disputa tuvo especial relevancia la definición de propuestas políticas y posicionamientos sociales.

La juventud fue disputada por las fuerzas políticas y cobró relevancia la caracterización de los jóvenes como sujetos revolucionarios, condición que se incrementó con el triunfo de la revolución soviética. En su texto "La clase obrera y el neomaltusianismo", Lenin (1913) consideraba que la vida de los jóvenes de su generación era más dura que la de sus padres, aunque ellos eran mucho más afortunados porque

aprendieron a luchar en nombre de sus propias consignas de clase. Parte importante de su preocupación por las condiciones de vida de los jóvenes e infantes fue la de la explotación del trabajo infantil, por ello Lenin discutió los cambios del capitalismo en la familia, los jóvenes y las mujeres destacando que: "el trabajo de la mujer y del niño y la disgregación de la familia patriarcal por el capitalismo revisten inevitablemente en la sociedad moderna las formas más horribles, más miserables y más repulsivas"(p. 48). Lenin confiaba en la pasión de la juventud, posición que expresó en el artículo "Una cuestión esencial", de finales del siglo XIX: "Entre la juventud obrera se observa una inclinación apasionada, incontenible, hacia las ideas de la democracia y del socialismo" (p. 116). Al preguntarse sobre el posible papel de las tropas, no dudó en afirmar que en una confrontación entre la burguesía y la clase obrera, "la juventud socialista obrera trabaja con toda la energía y el ardor propios de los jóvenes para que las tropas se coloquen al lado del pueblo" (p. 155).

Los jóvenes debían ser educados en las ideas socialistas, pero también debían tener sus propios espacios de aprendizaje, por esto propuso una total independencia de la juventud como requisito para impulsar el socialismo. Más aún, sin la incorporación de los jóvenes no podría construirse la sociedad comunista: "debéis ser los primeros constructores de la sociedad comunista entre los millones de constructores que deben ser cada muchacho y cada muchacha. Si no incorporáis a esta edificación del comunismo a toda la masa de la juventud obrera y campesina, no construiréis la sociedad comunista" (p. 243). Poco antes de morir, Lenin volvió al tema de la juventud, con la certeza de que la educación y el estudio eran la clave para avanzar hacia una sociedad sin clases (p. 273).

Los jóvenes encarnaban el sacrificio político y el compromiso con las mejores causas, pero también representaron la base de las fuerzas del fascismo, que consideró una condición simbiótica entre su propuesta y la condición juvenil.

La manipulación de los deseos juveniles encontró formas nítidas de expresión en los discursos del nazismo y el fas-

La juventud fue disputada por las fuerzas políticas y cobró relevancia la caracterización de los jóvenes como sujetos revolucionarios.

cismo. Laura Malvano (1996) destaca la integración de la condición juvenil como rasgo inherente o simbiótico a Mussolini.

> Como expresión de lo positivo absoluto, la noción de juventud cubre una amplia gama de valores, cívicos, morales y estéticos: según una significativa intuición del "Duce", el vil no puede ser joven, sólo es viejo y decadente. El "joven" posee un alma de héroe. El fascismo construyó importantes bases de apoyo entre los jóvenes y la juventud devino su emblema, por ello su cima simbólica fue la "juventud eterna del Duce". Esta ponderación de la condición juvenil como clientela política y base de apoyo del fascismo se expresó en consignas contundentes tales como: "¡Dejad paso, viejos! ¡Largaos, viejos!".

La educación posee un lugar preponderante como recurso de disciplinamiento, por ello, el fascismo la utilizó como recurso de proselitismo. Hitler utilizó la fuerza juvenil para fomentar la fe en la invencibilidad de la raza. Mediante la educación y el servicio militar, los jóvenes debían interiorizar la lealtad de su raza y compenetrarse de la perspectiva racista del fascismo.

> La culminación de toda la labor educacional del Estado racista consistirá en infiltrar instintiva y racionalmente en los corazones y los cerebros de la juventud, que le está confiada, la noción y el sentimiento de raza. Ningún adolescente, sea varón o mujer, deberá dejar la escuela antes de hallarse plenamente compenetrado con lo que significa la puridad de la sangre y su necesidad. Además, esta educación, desde el punto de vista racial, tiene que alcanzar su perfección en el servicio militar. (Hitler, 2000,145)

Con el siglo XX, la visibilidad de la condición juvenil adquirió fuerza incrementada, entre otras razones, con la expansión demográfica conocida como el *Baby Boom*; el alto crecimiento económico de la posguerra, la urbanización de la población, la conformación de nuevas identidades juveniles, la fuerza de las industrias culturales que descubrieron que los jóvenes eran consumidores importantes, el papel de las industrias culturales en la conformación de prototipos juveniles y los cambios socioculturales en los ámbitos familiares y culturales; todos ellos como campos formativos que competían con la escuela en la definición de los horizontes culturales juveniles.

Junto con la expansión de las expresiones juveniles se desarrolló una nueva perspectiva social en los jóvenes identificados como *teenagers* que corresponden a los *baby boomers* nacidos en el período comprendido entre las dos guerras mundiales y que para mediados de los años cincuenta tenían entre 10 y 15 años.[5] Passerini (1996, 421) señala que:

> A mediados de los años cuarenta apareció un artículo de Elliot E. Cohen, publicado en el *New York Times*, que utilizaba el término *teenager* como parte del lenguaje cotidiano. Pero fue sólo en los años cincuenta cuando el término desplegó toda su virulencia y el debate sobre sus contenidos y sus implicaciones se generalizó. El año 1955 resulta determinante: la generación correspondiente debería ser, pues, la que nació entre 1934 y 1940.

La estridente presencia de los *teenagers* y su búsqueda de espacios propios motivó nuevos intentos de control y de disciplinamiento, al mismo tiempo que cobraron fuerza las posiciones que caracterizaban a los jóvenes como anómicos, antisociales, disfuncionales, patológicos, desviados, rebeldes o desadaptados.

Desde estas posiciones estereotipadas, los adultos descalificaban las preferencias juveniles y frecuentemente recurrieron a la superioridad que supuestamente les otorgaba tener mayor experiencia. Walter Benjamin (1993) analizó esta relación entre jóvenes y adultos a partir del sentido de la experiencia como constructo que simboliza un engaño. Máscara de inexpresividad e impenetrabilidad. Apariencia de que *todo se ha vivido* que oculta la cobardía, la amargura o el desencanto. Máscara y lamento, pues *todo fue una ilusión*. Ilusión que devino temor paralizante. Para Benjamin, la experiencia de los adultos reproduce la linealidad de la vida y el pensamiento de que siempre ha sido así y así será. La experiencia llega a ser elemento que *rutiniza* la vida, la vacía de sentido crítico, vulnera la esperanza, pues los adultos detestan los *sueños de juventud*, esos recordatorios que tanto les incomodan.

Del Calmécac a las ciberculturas

Para los pueblos prehispánicos, la educación de los hijos vinculaba simbióticamente a la familia, las cosmovisiones y los espacios extradomésticos destinados a la educación. No obstante la condición gerontocrática de los pueblos prehispánicos, su perspectiva consideraba a jóvenes y viejos como parte integral de un ciclo o un proceso circular, como el eterno nacimiento de Huitzilopochtli, el sol, el guerrero joven que nace y muere de manera intermitente, alumbrando al mundo.

La condición de los pueblos indios y las relaciones internas que ellos construyeron han tenido importantes modificaciones, entre las cuales se destaca el gran parteaguas de la conquista. El Popol-Vuh reconstruye la relación entre jóvenes y viejos expresada en diversos enfrentamientos, como lo ilustran los pasajes donde Supremo Muerto y Principal Muerto sacrifican a Maestro Supremo Mago decapitándolo a él y a su primogénito. Posteriormente, los inhuman en el juego de pelota de los sacrificios y colocan sus cabezas en un árbol estéril, el cual a partir de ese evento fructifica. Los de Xibalbá prohíben que se tomen las frutas de ese árbol, pero una joven doncella transgrede la prohibición. La de la Sangre (hija de Reúne Sangre) come la fruta del árbol prohibido y queda preñada por la saliva del Supremo Maestro Mago. La de la Sangre escapa de la muerte a la que la habían condenado su padre y los jefes y pare a Maestro Mago Brujito, venciendo así a los jefes de Xibalbá.

Los jefes de Xibalbá pretenden asesinar a los hermanos Joven Maestro Mago, Brujito, hijos de Supremo Maestro Mago, Principal Maestro, pero estos vencen a los jefes de Xibalbá y matan a Supremo Muerto y a Principal Muerto, y ante los jóvenes se humillan los otros jefes. Posteriormente, los hermanos se convierten en el Sol y la Luna que ilumina la bóveda del cielo, junto con otros cuatrocientos jóvenes convertidos en estrellas que habían sido asesinados por Sabio Pez-Tierra.

Entre los pueblos prehispánicos no existía una condición social juvenil homogénea. Las trayectorias de vida se enmarcaban dentro de los grupos sociales de pertenencia, entre los cuales había nobles, funcionarios, artesanos, mercaderes, guerreros, tamemes o cargadores y esclavos. Entre ellos, se destacaban la valoración familiar de elementos de orden moral, el respeto a los padres y a las costumbres, así como el agradecimiento. Miguel León Portilla (1991) refiere varios términos náhuatl que expresan el concepto de familia, resaltando dos: *cencalli*, que significa la casa entera o el conjunto de quienes en ella viven, concepto que se acerca a la actual definición de hogar, y *cen-yeliztli*, estado o naturaleza de quienes viven entera y conjuntamente. De aquí deduce que, para los pueblos prehispánicos, "la familia constituye la primera forma de relación humana permanente y entera". También subraya la existencia de familias extendidas (distintas familias emparentadas entre sí) y "un cierto número de tales familias extendidas, que reconocían un origen común tomando en cuenta la ascendencia tanto patrilineal como matrilineal, [y que] formaban los diversos calpullis" (p. 243).

Las diferencias de género también fueron marcadas y definían estilos de vida. Para las mujeres existía una taxonomía formada por criterios axiológicos que separaban a la buena y a la mala mujer. La educación de las mujeres se iniciaba desde la infancia en el hogar, donde recibía su prístina formación. Posteriormente, las jóvenes eran instruidas en los oficios y *ocupaciones femeninas*, tales como cocinar, tejer, bordar o pintar. Las mujeres participaban en el culto a los dioses, los cantares y la danza, además de que ellas eran las curanderas o mujeres-medicina. Se tenía en alta estima su capacidad de dar vida, por ello, las muertas en parto accedían a la casa del sol, el sitio más alto, junto con los guerreros muertos en combate. Algunas mujeres eran ofrecidas desde pequeñas al servicio en los templos y las jóvenes doncellas permanecían allí hasta que se encontraban listas para contraer matrimonio. De Sahagún (1997, 213) registra este hecho:

> [...] y siendo de veinte o cuarenta días, las presentaban al que tenía cargo de esto, que le llamaban *qacuilli*, que era como cura, y llevaban escobas para barrer y un incensario de barro e incienso, que se llama *copalli* blanco; todo esto presentaban al quacuilli o cura. Hecho esto el quacuilli encargaba mucho a la madre que tuviese cuidado de criar a su hija, y también de que en veinte días tuviese cuidado de llevar al *calpulco* o parroquia de su barrio aquella misma ofrenda de escobas y copal, y leña, para quemar en los fogones de la iglesia. Aquella niña desque llegaba a edad de discreción, informada de su madre (cerca) del voto que había hecho, ella misma se iba al templo donde estaban las otras doncellas, y llevaba su ofrenda consigo, que era un incensario de barro y copal. Desde ese tiempo hasta que era casadera, siempre estaba en el templo debajo del regimiento de las matronas que criaban a las doncellas; y cuando ya siendo de edad la demandaba alguno para se casar con ella, en estando concertados los parientes y los principales del barrio para que se hiciese el casamiento, aprestaban la ofrenda que habían de llevar, que era codornices e incienso y flores, y cañas de humo, y incensario de barro, y tam-

bién aparejaban comida; luego tomaba a la moza y la llevaban delante de los sátrapas, al mismo templo, y tendían una manta grande de algodón blanco y sobre ella se ponía toda la ofrenda que llevaban.

La educación de las mujeres destacaba la virginidad, la obediencia y el recato como rasgos inherentes de la hija virtuosa: "La moza o hija que se cría en casa de su padre, estas propiedades buenas tiene: es virgen de verdad, nunca conocida de varón; es obediente, recatada, entendida, hábil, gentil mujer, honrada, acatada, bien criada, doctrinada, enseñada de persona avisada y guardada". Su opuesto, la hija mala, se definía desde la centralidad del cuerpo; por lo tanto, la conducta se alejaba de las virtudes que se le atribuían a la mujer virtuosa y la hija "viciosa" era caracterizada así: "La hija mala o bellaca es mala de su cuerpo, disoluta, puta, pulida; anda pompeándose, atavíase curiosamente, anda callejeando, desea el vicio de la carne; ándase a la flor del berro, y esta es su vida y su placer, anda hecha loca"(p. 545).

La educación de las mujeres destacaba la virginidad, la obediencia y el recato como rasgos inherentes a la hija virtuosa.

De gran interés resulta la clasificación de las mujeres presentada por De Sahagún, en la que distingue a las nobles y las "mujeres bajas" como demarcación social que ofrecía trayectorias diferenciadas. Entre las primeras se encontraban: la hidalga, Señora de familia, Mujer principal, y las doncellas. En cuanto a la demarcación por edades y condición social, identifica a las señoras y a las doncellas:

> La señora principal, gobierna y manda como el señor; la tal, si es buena, rige muy bien a sus vasallos y castiga a los malos; a ella se tiene respeto, pone leyes y da orden en lo que conviene, y es obedecida en todo; la que es mala es descuidada y floja, deja perder las cosas por negligencia, y es exageradora, y en todo da mal ejemplo y pone las cosas a peligro y riesgo, y es muy escandalosa. (p. 559)

Por otro lado, refiriéndose a las doncellas, señala que:

> [...] las infantas, o la doncella generosa, tiene la crianza del palacio, bien acondicionada y bien tratada de todos; la que es buena es generosa, y de ilustre y limpio linaje, de buena vida,

mansa, amorosa, pacífica, humilde y bien criada en todo; la que es mala, es vil, plebeya, soberbia; al fin hace obras de macegual, mujer perdida, amancebada y descuidada [...] La doncella delicada es de buen linaje y de buenos y honrados padres; la tal, si es de buena vida y de vergüenza, celosa de sí misma, considerada y discreta, siempre se arrima a los buenos y les sirve, humillándose y respetando a todos; y la que es mala no sabe guardar secreto, es muy precipitada en sus cosas, y por nada se altera y se enoja fácilmente, menospreciando a los otros, y no respetando a nadie.

En la tipología considerada por De Sahagún también se encuentran el hijo y el viejo virtuosos: "El hijo bien acondicionado es obediente, humilde, agradecido, reverente, imita a sus padres en las costumbres y en el cuerpo; es semejante a su padre o a su madre". En contraparte se encuentra el hijo vicioso.

El mal hijo es travieso, rebelde o desobediente, loco, travieso, no acogido a buen consejo; echa a las espaldas la buena doctrina con desdén; es desasosegado, desbaratado, fanfarrón, vanaglorioso, mal criado, bobarrón o tosco; no recibe ninguna buena doctrina; los buenos consejos de su padre y de su madre, por una oreja le entran y por otra le salen; aunque le azoten y castiguen, no por eso aprovecha. (p. 545)

La preparación de los niños que serían entregados al servicio de los dioses –los hijos de señores y reyes– se realizaba en la familia a edades tempranas de cinco o seis años. Aquellos dedicados al servicio de los templos recibían instrucciones precisas de los padres sobre su futura conducta y la obediencia debida para el cumplimiento adecuado del voto:

Al quinto o sexto año del nacimiento del niño o niña, que era la edad en que habían de ser entregados a sus monasterios, juntábanse los parientes más ancianos y viejos y llamando al muchacho dábanle noticia del voto que sus padres habían hecho y del lugar donde lo habían prometido y de la vida que había de tener, diciendo: Muy amado y precioso hijo, hacémoste saber que dios invisible, criador de todas las cosas, llamado Quetzalcohuatl, te crió, por cuya voluntad naciste en el mundo, y será bien que adviertas que el mayor padre que tienes es el maestro que enseña y cría en disciplina y doctrina sana, acompañada con buenas costumbres[...]. Hijo, advierte que estás obligado a cumplir este voto, por ser muy justo que obedezcas a tus padres que te criaron con gran trabajo, administrándote tu madre la sangre de sus pechos. (Torquemada, vol. III, 1975, 323-324)

Los consejos paternos incluían aquellos que inculcaban la pertinencia de los ayunos, así como la condición estoica y displicente frente a las apetencias carnales, a las cuales se debe vencer junto con los malos pensamientos, como en una batalla militar, de lo contrario, el poder divino castigaría la debilidad:

Y cuando llegares a la edad mayor, donde la carne comienza a mostrar y tener sus sentimientos, serás muy casto, venciendo sus movimientos y deseos, como soldado valeroso; no darás consentimiento a ningún mal pensamiento, porque en teniendo voluntad para pecar habrás pecado, y será causa de que Dios te prive de sus dones y

> de tu buena fortuna, ni alcanzarás dignidad ni nombre en la república, sino que te castigará el señor rigurosamente. (vol. III, p. 324)

A las mujeres también se les llamaba a servir a dios como doncellas castas y penitentes de cuerpo y alma, pues "las vírgenes de corazón y cuerpo son más allegadas a Dios". Sin embargo, la castidad no era suficiente y también debían dedicarse a la limpieza, el cuidado del templo y la preparación de la comida, para lo cual eran instruidas por alguna vieja venerable:

> Ve, hija mía, con toda tu voluntad, a servir a Dios, y estarás y vivirás con las doncellas castas y penitentes; y lo que más te encomiendo es que seas casta en cuerpo y alma, porque las vírgenes de corazón y cuerpo son más allegadas a Dios. Barrerás todos los patios del convento y templo y con solicitud y cuidado guisarás la comida que cada mañana se ofrece en el altar. Obedecerás a todos, porque la obediencia representa la buena crianza y nobleza. Serás honesta y recogida, no desvergonzada y liviana. (vol. III, p. 325)

Las doncellas no podían hablar con los hombres ni ser miradas por ellos. Tampoco podían salir solas de los templos, sólo podían hacerlo acompañadas de mujeres viejas, de lo contrario eran severamente castigadas:

> Y de aquí es que ningún hombre entraba donde se crían las doncellas, ni ellas hablaban con alguno ni las miraba. Y si alguna vez salían estas doncellas a las huertas y jardines que había en palacio, jamás salían solas, sino muy acompañadas de mujeres viejas y ancianas; y si acaso acometía alguna a salir sola, o daba algún paso fuera de la sala, para alguno de aquellos lugares de recreación, punzábanlas las plantas de los pies con púas de maguey hasta que le salía sangre; y crecía la pena y castigo si por ventura la culpada pasaba de diez o doce años. Y puesto que fuesen con compañía, no habían de alzar los ojos ni volver a mirar atrás; y las que en esto eran descuidadas (aunque no se volvían en estatuas de sal, como la mujer de Loth, porque volvió a mirar a Sodoma) eran con ásperas hortigas azotadas y las pellizcaban sus cuerpos, hasta dejarlas muy acardenaladas. (vol. IV, p. 233).

Cuando las doncellas iban a contraer matrimonio, los reyes y señores las amonestaban, recomendándoles recato, obediencia, no ser defectuosas ni malcriadas y servir con diligencia al marido.

> Hija mía, muy amada, ya ves que te vas para tu marido, porque esta gente, que aquí está, es venida para llevarte y acompañarte; mira que te apartas de nosotros y de nuestra tierra y casa; si fueras hombre aquí vivieras entre nosotros; mas ya sabes que es costumbre que las mujeres vayan con los varones y sigan a sus maridos para estar con ellos y vivan en sus casas. Pues eres ya casada y vas con tu marido, te pido que vivas con grande recato y tengas grande aviso de no ser defectuosa ni mal criada, mas de tal manera debes vivir, que seas ejemplo a todas las otras mujeres que estuvieren contigo y de todas aquellas que te conocieren y conversaren. Asimismo tendrás cargo de tu marido y lo servirás con diligencia, porque desta manera merezcas, ante los dio-

ses, tener hijos que te hereden y sucedan en el señorío. (vol. IV, pp. 234-235)

Torquemada también registró los consejos y la crianza de la *gente común* y plebeya de la Nueva España, donde las mujeres eran educadas en el respeto a los dioses y el aprendizaje de los oficios. En la exhortación del padre al hijo se destaca la incertidumbre de los límites vida-muerte, no obstante, se debe vivir con rectitud y procurando la ayuda de los dioses, los verdaderos dueños de la vida. Después del amor a Dios, se presenta el respeto y la reverencia a los mayores a quienes no se debe despreciar, y mucho menos ser objeto de burlas o escarnio. También se debe ayudar a los pobres y atribularlos, honrar a los padres a quienes se debe obediencia, temor y servicio, no meterse en lo que no les importa, ser mesurado en el habla, compartir los alimentos, no mentir, ni robar, además de reprimir los apetitos y esperar a la doncella que los dioses le destinen para mujer.

> Dicho queda como eran criados los hijos e hijas de los señores y reyes de esta Nueva España; ahora resta decir del cuidado que los plebeyos y gente común tenían de criar y doctrinar a los suyos [...] Luego pues que comenzaban los niños a tener uso de razón y algún entendimiento, les amonestaban sus padres dándoles saludables consejos, retrayéndolos también de pecados y vicios comunes; imponíanlos a que sirviesen a los dioses [...] Lo más común era inclinarlos a los mismos oficios en que se ejercitaban sus padres. Si los veían traviesos o mal criados, los castigaban con diligencia y mucho rigor; a veces los reñían de palabra sola, otras los hostigaban las carnes con ásperas hortigas (que es castigo más cruel que de azotes), y si no se enmendaban colgábanlos de los pies y dábanles humo a narices. (vol. IV, p. 239)

A manera de ejemplo de esta educación, Torquemada presenta la plática y exhortación de un labrador a su hijo ya casado, donde se destaca la virtud del trabajo y la actitud responsable con el oficio, así como los riesgos de la altivez y la pereza.

> Mira no desmayes, ni tengas pereza; porque si eres perezoso y negligente, ¿cómo vivirás, ni cabrás con otro? ¿Qué será de tu mujer y de tus hijos? El buen servicio (hijo) recrea y sana el cuerpo y alegra el corazón. Haz (hijo) a tu mujer, que tenga mucho cuidado de los que pertenece a su oficio y de lo que debe de cuidar dentro de su casa y avisa a tus hijos de lo que les conviene; dadles ambos buen consejo, como padres, para que con ellos vivan bien y no desagraden a los dioses, ni hagan mal alguno con que os afrenten [...] Ama a todos y hazles piedad y no seas soberbio, ni des a otro pena; pero sé bien criado, afable y benigno con todos [...] Si no anduvieres (hijo) a derechas, ¿qué resta sino que quiten los dioses, lo que te dieron y te humillen y aborrezcan? (vol. IV, 1975)

Las instrucciones de la madre a la hija expresan una posición subordinada de las mujeres. La madre aconseja a la hija nacida de su sustancia, parida de sus dolores y alimentada con su leche que, para ser "una joya de virtud" debe esforzarse por ser buena, pues de lo contrario nadie la querrá como mujer y será despreciada. La mujer debe ser aseada y tener la casa en orden, darle agua al marido para que se lave las

manos y hacer el pan para la familia. Debe ser modesta, no sonreír ni fijar la mirada en las personas que encuentre, no caminar aprisa y responder con cortesía. Debe emplearse en hilar, tejer, coser y bordar para ser estimada, no abandonarse al sueño, no descansar a la sombra ni abandonarse al reposo para no caer en la pereza o en otros vicios. Cuando no esté trabajando, sólo debe pensar en el servicio a los dioses y a los padres, a quienes debe obedecer con prontitud y sin arrogancia, vivir en paz con todos, no ser avara, evitar "la familiaridad indecente con los hombres" y no abandonarse "a los perversos apetitos de su corazón; porque serás el oprobio de tus padres y ensuciarás tu alma, como el agua con el fango" (vol. IV, p. 21). La mujer debe cuidar a su familia y evitar salir de la casa. Si un hombre la acosa en la calle no debe dar oído a sus palabras ni voltear a mirarlo "para que no se inflamen más sus pasiones". Debe respetar y obedecer al marido en lo que mande, no ser desdeñosa con él ni desairarlo, contener los pesares para después exponerlos "con mansedumbre". En fin, si la mujer sigue estos consejos, entonces vivirá alegre. La madre era la encargada de transmitir los consejos adecuados para la felicidad y la vida proba de las hijas. Estos consejos fueron recuperados por Torquemada en el siguiente texto.

El hijo no será perezoso ni negligente en su oficio; la hija se esforzará por ser "una joya de virtud" en la casa y en la calle.

> Hija mía de mis entrañas, nacida de mi substancia, yo te parí y crié a mis pechos y te he procurado criar con todo cuidado y regalo, y hacerte a los ojos de todos los que te vieren como joya linda y hermosa, bien engastada y rodeada de virtudes; y como piedra fina y perla preciosa te ha pulido y adornado tu padre. Mira que seas la que debes, porque si no eres tal, ¿cómo vivirás con otras? ¿Quién te querrá por mujer?, y serás el desecho de todas [...] Pues, amada hija, no seas perezosa, ni descuidada; pero serás diligente y limpia y trabajarás de ser muy concertada en tu casa; sirve y da agua a manos a tu marido y ten cuidado de hacer bien el pan y de poner con distinción y concierto todas las cosas de tu casa y no dejes caer ninguna cosa de las manos delante de otro. Por donde quiera que fueres ve con mucha mesura y honestidad, no apresurada, ni riéndote, ni mirando de lado, como a medio ojo, ni mires de hito a los que vienen de frente,

> ni a otro alguno no le mires de lleno en la cara, pero irás tu camino derecho, mayormente si fueres acompañada [...] Mira, hija, que no tomes por compañeras a las mentirosas, a las malas mujeres, a las callejeras, cantoneras, ni perezosas, porque no te descompongan y perviertan; mas sólo debes entender en lo que conviene a nuestra casa, ni salgas fácilmente y con poca ocasión fuera de ella, ni andes por el mercado, por la plaza y baños, ni sola por los caminos, que todo esto es muy malo, por estar allí el daño y perdición y el vicio saca de seso y desatina, mucho más que las yerbas ponzoñosas; y una vez abrazado el vicio es muy malo de dejar [...]. Si por el camino o calle, por donde fueras, encontrares con algún mozo atrevido y se te riere, no te rías con él; pero calla y pasa, no haciendo caso de lo que te dijere, ni pienses en sus palabras, ni las estimes en nada. Si te siguiere diciendo algo no le vuelvas la cara, ni le respondas, porque no le muevas más el corazón al deshonesto; y si no curas de sus razones y viere que no la estimas, dejarte ha y tú seguirás en paz tu camino [...] Cuando te casares y tus padres te dieren marido, no le seas desacatada, pero si te mandare hacer algo, hazlo con cuidado y obedécele con alegría, no lo enojes ni le vuelvas el rostro; y si en otras ocasiones te es penoso, no te acuerdes de ello [...] porque por ser tu marido debes honrarle.[6] (vol. IV, pp. 265-267)

Los pueblos indios tuvieron una organización social gerontocrática, definida por códigos de respeto a los ancianos. Los procesos de socialización de niños y jóvenes se apoyaron en la familia y en la educación, (todos los niños tenían asegurada la educación). El proceso educativo tenía modelos que definían las trayectorias de los jóvenes y pulían los rasgos de su rostro y su corazón. El jesuita Francisco Xavier Clavijero, citando al padre Acosta, dejó constancia de la importancia de la educación entre los indígenas: "Nada –dice el padre Acosta– me ha maravillado tanto, ni me ha parecido tan digno de alabanza y de memoria, como el orden que observaban los mexicanos en la educación de sus hijos".

En el *telpochcalli* o *casas de jóvenes,* estos adquirían educación militar y adiestramiento para la guerra; en los *calmécac* aprendían la cultura náhuatl; y en las *cuicacalli* se les instruía en las artes, especialmente el canto, la danza y la música (León Portilla, 1987). El *telpochcalli* era la escuela popular guerrera a la que asistían los jóvenes plebeyos, mientras que al *calmécac* asistían los hijos de los nobles y ahí se formaban los jefes superiores del ejército, los sacerdotes, los jueces y los reyes (Caso, 1953, 44).

Los niños que ingresaban al *calmécac* para formarse en el sacerdocio o en los ministerios del templo realizaban diversas actividades tales como barrer y limpiar la casa, cortar puntas de maguey, acarrear leña del monte, participar en las obras de construcción de paredes, zanjas o acequias. Al terminar los trabajos regresaban a los monasterios donde se dedicaban al servicio de los dioses y realizaban ejercicios de oración y penitencia. También aprendían a ayunar, saludar; ser respetuosos, compartir la comida y ayudar en el trabajo.

Los ministros de los ídolos hacían votos de castidad y la infracción de esta disposición conllevaba castigos extremos para quienes no realizaban las oraciones, tal

como los narrados por Bernardino de Sahagún (1997, pp. 213-214): "cada media noche todos se levantaban a hacer oración, y quien no se levantaba y despertaba, castigábanle, punzándole las orejas y el pecho y muslos y piernas, metiéndole las puntas de maguey por todo el cuerpo, en presencia de todos los ministros de los ídolos porque se escarmentasen".

Los castigos también incluían azotes con ortigas y algunas infracciones, como la violación de la castidad, implicaban penas severas y suplicios: "ninguno era soberbio, ni hacía ofensa a otro, ni era inobediente a la orden y costumbres que ellos usaban, y si alguna vez parecía borracho o amancebado, o hacía otro delito criminal, luego le mataban o le daban garrote, o le asaban en vivo o le asaetaban; y quien hacía culpa suya venial, luego le punzaban las orejas y lados con puntas de maguey o punzón".

Además de la enseñanza del buen hablar y de formas de trato respetuoso, a los jóvenes se les enseñaban versos para entonar los *divinos cantos*, también astrología indiana, interpretaciones de los sueños y la cuenta de los años. En los *calmécac* se cultivaba la inteligencia, el conocimiento de cantares, las pinturas de los códices, la cuenta de los días y los libros de los años (una suerte de registro historiográfico de efemérides memorables y de sueños) en los que conocían interpretaciones de las realidades oníricas y de los mitos. En los *telpochcalli* aprendían las actividades vinculadas a la caza y la guerra tales como usar las armas, cazar, lanzar cerbatanas y piedras, utilizar el escudo y la macana, el arco y la tiradera, lanzar dardos y flechas, así como cazar con redes y cordeles (Portilla, 1991).

En cuanto a los rasgos asociados con las etapas de la vida existía una demarcación moral que los definía: "el varón, es fuerte, recio, fornido, esforzado. El buen varón es trabajador, ligero y diligente; el ruin varón es perezoso, pesado, flojo, traidor y robador". Las mujeres mozas también se definían por los elementos morales, así como por su disposición a la realización de las actividades domésticas y de trabajo: "La mujer de media edad tiene hijos, e hijas, y marido. La buena mujer es diestra en la obra de tejer y labrar, es buena maestra de guisar la comida y bebida, labra y trabaja, es diligente y discreta; la ruin es mujer tonta e inútil". (De Sahagún, 1997)

Por su parte, los viejos poseen experiencia y pueden ser buenos o malos ejemplos:

> El viejo es cano, tiene la carne dura, es antiguo de muchos días, es experto, ha experimentado muchas cosas; ganó muchas cosas por sus trabajos. El buen viejo tiene fama y honra, es persona de buenos consejos y castigos; cuenta las cosas antiguas, y es persona de buen ejemplo. El mal viejo finge mentiras, es mentiroso, borracho y ladrón; es caduco, fanfarrón, es tocho, miente y finge. (De Sahagún, 1997)

De la misma manera, las virtudes o los vicios definen a las viejas buenas de las malas: "La vieja está siempre en casa, es guarda de la casa. La vieja honrada manda a los de la casa lo que han de hacer; es lumbre, espejo y dechado; la ruin es como rincón, engaña y deshonra" (De Sahagún, 1997).

De manera similar a lo planteado por Platón, en un nivel óptimo –en cuanto a facultades se refiere– se encuentran el hom-

bre y la mujer maduros, *de perfecta edad*, los cuales pueden aprovechar estas facultades o desperdiciarlas por las malas conductas:

> [...] el hombre de perfecta edad es de robusto corazón; es esforzado, prudente, entendido, vivo. El buen varón de perfecta edad es trabajador, es sufrido en los trabajos; el malo es mal mandado, es atronado y desatinado[...] La mujer de perfecta edad es honrada y digna de ser reverenciada; es grave, mujer de su casa, nunca reposa, vividora, y esfuérzase a trabajar; la mala mujer, putea, atavíase curiosamente; es desvergonzada, atrevida y borracha. (De Sahagún, 1997)

Desde muchachos se portaban los elementos polarizantes que definían a los buenos y los malos. De acuerdo con la clasificación de De Sahagún:

> El muchacho bien afortunado es delicado, tiene madre y padre, es amado de ellos, bien como único hijo; tiene hermanos mayores y menores, es dócil y bien mandado, y tiene reverencia a los mayores, es humilde. El mal acondicionado es bellaco, travieso e incorregible, mal inclinado y de mal corazón, fugitivo, ladrón y mentiroso.

Ni siquiera los niños y las niñas escapan a esta taxonomía que identifica de manera abigarrada los rasgos físicos con las conductas y la condición moral, por ello, desde la clasificación de De Sahagún:

> El infante, o infanta, es delicado, bien dispuesto, sin tacha corporal, hermoso, bien criado, sin enfermedad ninguna del cuerpo, generoso, y críase delicadamente y con mucho cuidado. El travieso que no cura de su generosidad, es feo, desgraciado, mal acondicionado, enfermo, apasionado de diversas pasiones, y manco de los pies o de las manos. (p. 550)

"Do viejos en mancebos se volvían"

El mundo prehispánico estaba por padecer una profunda conmoción. Los niños y jóvenes indígenas sufrirían el peso de la esclavitud, incapaces de librarse de la advertencia que en forma de ayes lastimeros se presentó en el sexto presagio funesto de Moctezuma, donde una mujer lloraba y gritaba por las noches: "¡Hijitos míos, pues ya tenemos que irnos lejos! [...] ¡Hijitos míos, ¿a dónde os llevaré?", como premonición que daba cuenta de una realidad que se sobrepuso a una defensa de 80 días pero cedió ante el cerco de la ciudad de México en el que murieron cerca de un cuarto de millón de indígenas (Portilla, 1989, 9).

Los españoles venían en camino, ávidos de las riquezas americanas. Junto a los mitos y relatos sobre la riqueza de la Nueva España, cobraban forma otros relatos fantásticos, algunos de ellos relacionados con la condición juvenil, como el que animó a la expedición de Juan Ponce de León a Biminí, en la Florida, en 1513, buscando la fuente de la juventud (Baudot, 1990). Este episodio fue recreado, por ejemplo, en la Elegía VI, Canto 7 de Juan de Castellanos:

> Entre los más antiguos desta gente
> Había muchos indios que decían

De la Biminí, isla prepotente
Donde varias naciones acudían
Por las virtudes grandes de su fuente,
Do viejos en mancebos se volvían,
Y donde las mujeres más ancianas
Deshacían las arrugas y las canas
[...] (Baudot, 1990, pp. 28-29)

Derrotados los pueblos indios, el proceso de dominación española se impuso trastocando los antiguos modelos socioeconómicos y culturales y sometiendo a los indios a condiciones de esclavitud. También se inició un fuerte proceso de incorporación de personas de origen africano que fueron traídas como esclavos. Como destacó Aguirre Beltrán (1984,15): "La trata de negros, en su desenvolvimiento, siguió las etapas de evolución del comercio colonial; no pudo ser de otra manera ya que en realidad sólo fue una rama, acaso la más lucrativa, de la trata en general". Al mismo tiempo, se desarrollaron nuevos arreglos que estructuraban relaciones desiguales entre la población indígena, negra y española pues indios y negros fueron sometidos al servicio de los españoles, otros quedaron circunscritos a los encomenderos, mientras que otros más se vieron obligados a pagar tributo.

Durante la segunda mitad del siglo XVI se consolidó la dominación bajo la tutela de España y se formaron nuevas divisiones socioeconómicas que redefinieron a las poblaciones indígenas pero también a los españoles, algunos de los cuales accedieron a tierras, riqueza, tributos y tuvieron indios a su servicio, mientras que la mayoría regresó a sus viejos oficios como zapateros, herreros o carpinteros (Moreno, 1983).

También se avanzó en la *colonización de los imaginarios indígenas* mediante la catequización y la utilización de mecanismos de conversión forzada que, no obstante, derivaron en la conformación de una mística popular definida por sus rasgos numinosos y la integración sincrética de elementos provenientes de la iglesia católica y de la mística prehispánica. De esta manera, se ampliaron y diversificaron las tra-

Desde muchachos se portan los elementos que definen a los buenos y los malos: una taxonomía identifica rasgos físicos con conductas y moral.

yectorias posibles de los jóvenes de la Nueva España dentro de los dos grandes mundos, español e indígena. En ellos podemos ubicar a los hijos de los hacendados implicados en el usufructo de la riqueza de sus padres, los criollos hijos de españoles pobres quienes se involucraban en el aprendizaje del oficio de los padres o en las actividades de gestión y administración pública y a quienes se incorporaron a las artes de la fe. También había servidores, peones acasillados, tributarios, campesinos, trabajadores de minas y otras formas de vida disponibles para los jóvenes indígenas. Sin embargo, algunos de los hijos de los nobles indígenas se incorporaron a las instituciones educativas de la colonia (Moreno, 1983).

El siglo XVI delimitó nuevas relaciones productivas y estilos de vida. Los indios ocupaban posiciones de esclavitud y de peonaje, mientras que otros sobrevivían mediante formas de producción de autosubsistencia. La hacienda se conformó mediante una acumulación originaria definida por el acaparamiento y la expulsión de los indígenas de sus territorios. Esto dejó a muchos sin tierra; sólo tenían como opción emigrar o trabajar para los hacendados bajo condiciones deplorables y pagos onerosos, además de que los mantenía anclados a la hacienda mediante los leoninos préstamos de las tiendas de raya. Algo similar o peor ocurría en la minería, donde los socavones se tragaban prematuramente las vidas de los jóvenes.

Con la conquista terminó la educación generalizada para los indígenas, y el sistema educativo dio prioridad a la formación de las poblaciones criollas y mestizas. Durante la etapa colonial, la educación y el ejército fueron las principales formas de institucionalización que mediaban la incorporación de los jóvenes al mundo adulto, especialmente la de los jóvenes españoles y peninsulares. Durante el siglo XVI se fundaron instituciones donde se enfatizó la formación religiosa y filosófica y el aprendizaje de los oficios.[7] Durante este período se fortaleció un sector estudiantil mayoritariamente criollo proveniente de los sectores sociales altos que gozaron de una situación privilegiada, priorizándose la enseñanza de las ciencias y las artes.[8]

Además de la educación, la otra forma institucionalizada de integración de los jóvenes en la vida social fue el ejército, el cual utilizaba la leva como estrategia de reclutamiento de gran cantidad de jóvenes campesinos, indígenas y artesanos. Por ello, las deserciones eran frecuentes. La leva como estrategia de incorporación forzada de los jóvenes en el ejército continuó aun después del triunfo de la independencia. Al mismo tiempo, bajo la influencia de la Ilustración, el liberalismo, los ejemplos de la Revolución Francesa y la independencia estadounidense, se fortalecieron los afanes independentistas de la población criolla y se avanzó en algunas disposiciones sobre la definición de la ciudadanía.[9]

La sociedad colonial sufrió importantes transformaciones. En 1822 había en México seis millones y medio de habitantes, entre los cuales Humboldt (1991) reconocía siete castas constituyentes: los *gachupines* (españoles peninsulares), los criollos (hijos de españoles nacidos en América), los mestizos (descendientes de blanco e indio), los mulatos (descendientes de blanco y negro), los

zambos (descendientes de negro e indio), los indios y los negros africanos. La población india constituía dos quintas partes del total y en las intendencias de Guanajuato, Valladolid, Puebla y Oaxaca llegaba, a tres quintas partes.

Con el fortalecimiento de los poderes civiles y la atenuación del poder de la Iglesia, se conformaron nuevos campos de integración para los jóvenes estudiantes mediante la separación de la Iglesia del sistema educativo y la implantación de la enseñanza laica. Acorde con los postulados liberales, la educación se consideró el motor del desarrollo social y se crearon nuevos centros científicos y literarios.

Durante la segunda mitad del siglo XIX, las condiciones de los jóvenes y los niños no eran fáciles. Además de que existía una amplia explotación del trabajo infantil, los jóvenes y los niños en las calles generaron reacciones sociales que impulsaron disposiciones para controlarlos y sancionar sus transgresiones.[10] También cobró visibilidad el joven estudiante, aun cuando en este concepto se ubicaba un grupo muy reducido de la sociedad mexicana. No obstante, creció la influencia estudiantil y se modificó el sistema educativo; se creó la Escuela Nacional Preparatoria y aumentaron los niveles educativos de hombres y de mujeres, aun cuando prevaleció una formación diferenciada marcada por la desigualdad de oportunidades de género (por cada escuela para mujeres había cuatro para hombres). Asimismo, se desarrollaron algunos movimientos estudiantiles bajo las proclamas de libertad de enseñanza y de los derechos de niños y jóvenes.[11] Los estudiantes formaron parte de los movimientos de protesta contra la tercera reelección de Díaz, quien utilizó el Club Porfirista de la Juventud para contraponer las posiciones de los estudiantes (Pérez Islas, 1987).

Al finalizar el siglo XIX, México tenía 12 millones 632 mil habitantes, de los cuales casi una tercera parte (30%) tenía entre 11 y 25 años y sus condiciones de vida estaban atravesadas por una fuerte desigualdad social. En México existían abismales diferencias entre las élites porfiristas europeizadas y las clases medias que se incorporaban al campo educativo o comercial como recursos de movilidad social; también estaban los jóvenes campesinos empobrecidos y los urbanos depauperados (quienes conformaban los agrupamientos de obreros o aprendices de oficios, bajo condiciones de enorme explotación).

En los prolegómenos del estallido del movimiento armado de 1910, México era un país rural pues el sector campesino conformaba el 64% del Plan de Escuelas Asociadas. Las condiciones de vida cambiaban poco y la hacienda seguía ocupando un papel relevante en la organización del trabajo y la vida del campo. Al mismo tiempo, la diáspora campesina al norte marcaba algunos de los horizontes disponibles para los jóvenes que no aceptaban mantenerse ungidos al yugo hacendario. Prevalecía una fuerte explotación del trabajo infantil a pesar de que, años atrás, Porfirio Díaz había prohibido que menores de 7 años trabajaran en las fábricas. La atracción poblacional de las ciudades, además de la miseria existente, generó condiciones de gran vulnerabilidad frente a lo cual se recurrió a las opciones punitivas como recurso para controlar a los niños y jóvenes; se crearon las casas de co-

rrección para menores varones y la Casa de Corrección para Menores Mujeres. Al mismo tiempo que se presentó un crecimiento de la población en los espacios educativos, se lograron algunos avances en lo referente a la legislación sobre las condiciones de los jóvenes, como la modificación del Código Penal de 1929 que estableció que los 16 años era la edad para la imputabilidad de delitos. Dos años después se estableció el límite de la minoría penal a los 18 años.

El país ofrecía oportunidades limitadas y los beneficios educativos fueron para unos cuantos, de tal forma que sólo el 10% de la población sabía leer y escribir y pocos fueron los privilegiados que pudieron acceder a la Universidad Nacional de México y a la Escuela Nacional de Altos Estudios (fundados en 1910). No obstante, se crearon algunos grupos formados por jóvenes que reflexionaron sobre los procesos sociales, culturales y políticos. Algunos de ellos participaron en la lucha contra el positivismo y las posiciones porfiristas, como ocurrió con el Ateneo de la Juventud, creado en 1909 por José Vasconcelos, Antonio Caso, Alfonso Reyes, Samuel Ramos, Pedro Henríquez Ureña y Martín Luis Guzmán.

A pesar de que el Ateneo incorporaba la condición juvenil en el nombre y que muchos de sus participantes eran jóvenes, no existía entre ellos una autoadscripción como tales y, en algunos casos, tampoco participaban de una identificación generacional. Por ello, Vasconcelos (1996, 246) señaló:

> Nuestra agrupación la inició Caso con las conferencias y discusiones de temas filosóficos, en el salón Generalito, de la Preparatoria, y tomó cuerpo de Ateneo con la llegada de Henríquez Ureña, espíritu formalista y académico. Lo de Ateneo pasaba; pero llamarle *de la Juventud* cuando ya andábamos en los veintitrés, no complacía a quien, como yo, se sintió siempre más allá de sus años.

El tránsito del siglo XIX al XX se acompañó con la consideración de que había un incremento de los llamados *crímenes de sangre*. En uno de los trabajos pioneros sobre jóvenes urbanos, Julio Guerrero (1996) analizó diversos factores naturales, sociales y culturales que, a su juicio, caracterizaban a la sociedad mexicana y definió el crimen como "la manifestación individual de un fenómeno disolvente general" que afectaba a otros individuos. Por ello, enfatizó la necesidad de considerar los contextos sociales y observó los entornos miserables del *populacho*: "En los basureros, por ejemplo, había turbas de muchachos y mujeres que recogían con avidez, y a veces previa lucha, riña y aun lesiones, los desechos de todas las habitaciones, para revenderlos después de larga y repugnante tarea con una utilidad miserable de 20 a 40 centavos a los sumo" (p. 119). Los cambios de las costumbres de la época fueron considerados por Guerrero desde una perspectiva moralista: "Ya hay casos de señoritas alcohólicas que abusan de sus libaciones en las tertulias o festines; se degradan como lacayos y apuran a escondidas el pulque, la cerveza o el vino de la comida" (p. 128).

Para Guerrero el problema de la sociedad mexicana era moral y se vinculaba con el relajamiento de las costumbres y moral católica:

> La juventud varonil mexicana ha quedado pues legalmente privada de todo criterio moral [...] -¿qué, pues, de extraño que la relajación de las costumbres haya alcanzado en México el asqueroso coeficiente moral de una zahúrda, si al acaparar el Estado la educación ha dejado desarrollarse con toda libertad la animalidad humana y si con las mismas enseñanzas que educan al espíritu se rechaza el idealismo con que la moral católica ha rodeado al amor, y que es el único que podría completar en este punto la educación intelectual de los liberales? (pp. 235-236)

La responsabilidad de esta situación, a juicio de Guerrero, derivaba de la incapacidad del Estado liberal para moralizar a la juventud o para generar una ética complementaria que evitara los vicios de conducta:

En un trabajo pionero sobre jóvenes urbanos, se alerta sobre los casos de "señoritas alcohólicas" que abusan de la bebida en público.

> [...] el Estado liberal ha sido pues impotente para moralizar a la juventud, a pesar de sus pretensiones de intelectualizar a la moral, pues no ha podido contener con lecciones abstractas los vicios del lenguaje, pensamiento y obras que requerían un sistema severo de máximas, represiones y prácticas honestas que sustituyeran a los mandamientos y ceremonias litúrgicas del clero. Este, a su vez, es más impotente para infundir su ética en los que directa o indirectamente beben sus ideas en los más puros manantiales de la verdad; porque los catecúmenos son de inteligencias más fuertes que las de los pastores; y como las enseñanzas morales son indispensables a la juventud y el moralista secural y de profesión es en México el clero, que sólo las infunde con espantajos de diablos y llamas pintadas, la juventud escolar ríe a mandíbula batiente de ese clero asustadizo y se lanza a ciegas, ¡la infeliz!, cándida y sin tino, en las umbrías cerradas del placer [...] Así es como la inmensa mayoría de la población citadina ha llegado a vivir sin pudor y como, comenzando por deshonestidades de lenguaje, llega hasta la más abyecta depravación de las orgías y del delito. (pp. 236-237)

Guerrero muestra una posición empeñada en enfrentar desde el campo de la moral a muchos de los cambios socioculturales que se presentaron en los albores del siglo XX, donde se expresaba un relajamiento de la capacidad del ca-

tolicismo para regular la vida social, nuevas costumbres ajenas a las perspectivas tradicionales, especialmente en lo referente a la participación social de mujeres y jóvenes, y nuevos escenarios urbanos marcados por la incorporación de masas campesinas viviendo en condiciones miserables que dieron forma a los léperos y a otras formas de vida depauperadas.[12]

Sin comprender los cambios en la moral sexual ocurrida en los albores del siglo XX, Guerrero se escandalizó de las prácticas de iniciación sexual de los jóvenes y asumió que estas producían relajamiento en la disciplina de los jóvenes así como apatía hacia el estudio, además de propiciar conductas transgresoras o delictivas.

> El segundo acto de depravación, después de un *intermezzo* horrible de vicios solitarios que es definitivo para muchos, viene muy pronto; y mucho antes que el estudiante haya adquirido el vigor y las formas de la virilidad, paga sus primicias de amor a escondidas de sus padres, en el cuarto de las criadas; y hete allí un Tenorio de doce años que tiene que *salar* por no saber las lecciones; no sabe las lecciones por ocupar su tiempo en citas de amor, que repetidas sin tasa ni medida le quebrantan la memoria, lo embrutecen, lo aniquilan y lo obligan a suspender o abandonar los libros. Muchos son padres antes de los dieciséis años; pero sus hijos van con las madres despedidas de la casa a rastrearse en el basurero humano de las pordioseras o a vegetar (escofulosas) y miserables en la pocilgas de los barrios, donde pronto acaban por embrutecerse y morir a la fuerza de miseria y borracheras. Salvado este primer escollo, y con deseos morbosos e incontenibles aunque precoces, muchos jóvenes, lleno el espíritu con fórmulas de química o leyes de catóptrica, vendían sus libros o cometían robos domésticos para pagar su cuota de corrupción en los mercados del placer; pero allí eran víctimas de enfermedades horribles que, inexpertos, solían llevar a su hogar, que les hacían perder el curso y a veces la carrera, a muchos la inteligencia o el vigor, y que siempre les dejaban alguna lacra terrible en el cuerpo o en el alma, que los constituía en inválidos del amor y los segregaba de los que por su castidad y orden llegan con el tiempo a formar una familia. (pp. 238-239)

Guerrero considera que existió un profundo proceso de depravación de la juventud mexicana emanado de la falta de voluntad estatal para moralizar y de la incapacidad del clero para hacerlo, lo cual derivaba en procesos de disolución de la sociedad mexicana, donde los estudiantes devinieron: "una camada inmunda de sátiros e idiotas" (p. 240).

Con el triunfo de la Revolución Mexicana en 1917, la educación adquirió inédita centralidad, impulsándose la incorporación masiva de jóvenes pertenecientes a los sectores altos y medios y se convirtió en un fuerte elemento para la movilidad social de jóvenes obreros y campesinos, tanto a nivel del estudio de las carreras universitarias, como mediante el fortalecimiento de las universidades y escuelas técnicas que se crearon para satisfacer la necesidad del desarrollo nacional.[1] Junto con este proceso se presentó una importante participación de los jóvenes dentro de los ámbitos educativos, como ocurrió en el movimiento por

la autonomía universitaria iniciado en 1924 y que obtuvo un importante triunfo con su reconocimiento el 26 de julio de 1929. Los grandes debates políticos –incluidas las perspectivas socialistas y las organizaciones juveniles vinculadas con la propuesta del proyecto revolucionario triunfante– fueron discutidos en los espacios universitarios[2] donde también participaron las organizaciones juveniles religiosas, como la Unión Nacional de Estudiantes Católicos.[3]

Los estudiantes participaron en múltiples movimientos populares en todo el país, actuando de manera especial contra aspectos que afectaban sus condiciones educativas inmediatas tales como aumento de cuotas, aumento de subsidio, represión de los cuerpos policíacos, pero también por demandas sociales como el rechazo a los aumentos de los precios del transporte.

Desde la década de 1950 y especialmente en la del 60, se desarrollaron múltiples coloquios, conferencias y paneles que analizaban las *patologías juveniles*, sus rebeldías, sus *conductas delincuenciales*, los *niños-problema* y los *adolescentes desorientados*. También se expresaron medidas contra los *atropellos y abusos de las pandillas*.

El camino estaba preparado para las movilizaciones estudiantiles y populares de 1968, un movimiento que levantó consignas que de ninguna manera se presentan amenazantes, salvo desde la paranoia megalómana y autoritaria del poder gubernamental. Los jóvenes exigían libertad para los presos políticos, destitución de los jefes policíacos Cueto y Mendiolea, desaparición del cuerpo de granaderos, indemnización a los familiares de los muertos y derogación del delito de disolución social. Como respuesta, el ejército tomó las instalaciones de las escuelas preparatorias, las vocacionales, la Ciudad Universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional.

Las manifestaciones lograron convocar cerca de medio millón de personas, en su mayoría jóvenes, quienes estallaron en diversos movimientos de huelga. El 2 de octubre de 1968 se organizó una marcha pacífica que tuvo como destino la Plaza de las Tres Culturas en Tlatelolco. En una acción organizada por el Estado Mayor presidencial, miembros del Batallón Olimpia y del ejército, dispararon contra una multitud inerme, asesinaron a más de 300 personas, dejaron cientos de detenidos e iniciaron un proceso de secuestro y desaparición de luchadores sociales por parte de grupos policíacos. Tres años después, el 10 de junio de 1971, un grupo policíaco llamado *Los Halcones* reprimió otra manifestación estudiantil, donde se solicitaba –entre otras demandas– la libertad de los presos políticos, y dejaron decenas de muertos y heridos.

Después de varios años, en los cuales los movimientos juveniles tuvieron poca capacidad de convocatoria comparada con la lograda en los movimientos de 1968 y 1971 (aun cuando muchos de ellos se realizaron en los estados de la República), a mediados de la década del 80, los estudiantes volvieron a tomar las calles.

El 16 de abril de 1986 Jorge Carpizo presentó el informe "Fortaleza y debilidad de la UNAM" sobre la situación de esa universidad. En él, considerando un conjunto de deficiencias institucionales, planteó la nece-

sidad de luchar por la excelencia académica. Entre las propuestas que mayor respuesta generaron entre los estudiantes se encontraron la eliminación del pase automático para los egresados de bachillerato de la UNAM y el aumento de las cuotas por inscripción y servicios escolares.

Las reformas de Carpizo produjeron uno de los movimientos estudiantiles más importantes después del 78, que despertó a las fuerzas estudiantiles. Estas, dirigidas por el Consejo Estudiantil Universitario, dieron forma a un relevante movimiento de resistencia y oposición al plan Carpizo planteando su derogación. Carlos Monsiváis (1970) presenta los datos subyacentes al movimiento:

> [...] de los 325 mil estudiantes, 80 mil trabajan; el 76,2% de las familias de estudiantes gana menos de dos salarios mínimos; entre 1981 y 1986 el presupuesto real de la UNAM disminuyó en 44%, y el costo real por alumno descendió de 6.301 pesos a 2.899 y el dato del salto cuantitativo que es cualidad de las masas: la UNAM aumenta su población de 55 mil en 1960 a 303 mil en 1980. (En 1986, hay 2 millones 700 mil estudiantes de bachillerato y educación superior, más del 126 % del grupo de la población con edades entre 16 y 24 años).

Más allá de los espacios de la UNAM, las expectativas de los jóvenes no son del todo halagüeñas: "al año ingresan a la búsqueda de trabajo más de un millón de jóvenes; de ellos, y en el mejor de los casos, sólo 100 mil obtendrán empleo formal" (Monsiváis, 1970, 250). Los jóvenes estudiantes se pronunciaron contra las reformas del Consejo Universitario de la UNAM propuestas por el rector Jorge Carpizo (el 11 y 12 de septiembre). El movimiento creció, se consolidó la dirección del Consejo Estudiantil Universitario y logró echar abajo la reforma.

Posteriormente, en 1999, los estudiantes volvieron a organizarse contra las reformas universitarias –que entre otros puntos proponían incrementar las cuotas– dirigidos por el Consejo General de Huelga. El movimiento logró un importante sostenimiento y simpatía popular, pero no consiguió establecer los límites y alcances de la lucha estudiantil. Surgió así una protesta antisistema difusa que fortaleció algunos rasgos sectarios y fue perdiendo gran parte de su apoyo y credibilidad.

El año 1968 representó la caída terrenal del estudiante como prototipo de la juventud mexicana. El estudiante ya no concentraba las virtudes de las nuevas generaciones, sino que se lo convirtió en un ser inmaduro, amenazante, manipulable, insensato, comunistoide, promiscuo y antimexicano. En América latina, gran cantidad de jóvenes optaron por las vías armadas, otros tantos perecieron a manos de los cuerpos policíacos legales o ilegales y muchos más fueron desaparecidos.

Más allá del cliché, 1968 fue un verdadero parteaguas en diversos ámbitos de la historia mundial. Sin embargo, a más de dos décadas, resulta pertinente preguntar por el devenir de los anhelos y proyectos acrisolados con enorme pasión durante ese período. Porque en 1968 y en 1971 murieron hombres, mujeres y niños.

Después, muchos de nuestros mejores jóvenes latinoamericanos también fueron

asesinados, desaparecidos, torturados, vejados, mutilados, arrojados vivos al mar desde aviones o helicópteros mortecinos sin que se volviera a saber de su existencia. La memoria puede ser corta, fragmentada, pero aún hoy muchas madres y padres, esposas y esposos, hermanas y hermanos, hijos e hijas, amigos y amigas se resisten a pensar que sus seres queridos se hayan esfumado.

Durante los años de la posguerra, los movimientos sociales en Latinoamérica estaban a la orden del día. Crecían los movimientos urbano populares; la Revolución Cubana fijaba los mojones donde anclaba lo mejor de muchos jóvenes latinos. En México estallaban conflictos sindicales de maestros, médicos, ferroviarios, electricistas, campesinos y Rubén Jaramillo era asesinado junto con su familia. Cientos de miles de jóvenes se involucraron en la lucha por un proyecto alternativo de sociedad en Cuba, Argentina, Chile, Uruguay, Paraguay, Brasil, México, Perú y en casi todos los países del continente.

Los discursos juveniles, vinculados con el sentido tradicional acerca de la disputa por el poder de clase, se despolitizaron. Sin embargo, muchos de los jóvenes de clase media y de las colonias populares recrearon sus discursos huyendo del acartonamiento, la formalidad, los compromisos teleológicos, las nociones de progreso y desarrollo y se solazaron en la inmediatez, la cábula, la disrupción linguística, el desinterés por los asuntos oficiales. De esta manera, se fue conformando una nueva sensibilidad más descarnada y directa que se regodea en el cuestionamiento implícito que conlleva la escatología, la alusión vociferante a temas y palabras tabúes, la búsqueda de referentes imaginarios de demarcación con los *fresas*, los *cremas* o los *guanabi*, el presentismo frente a la expropiación de su noción de futuro.

El estudiante dejó de ser el prototipo de la juventud mexicana y se convirtió en un ser inmaduro, amenazante, manipulable e insensato.

Podemos ubicar diversas manifestaciones asociadas con la juventud. Estas podrían tomarse desde nihilistas, *bohemi@s, wandervogels, burschenschaften los Charleston; los Pachuchos y Tarzanes; los rebeldes, hippies, surfos, vaqueros, rockers, punks, cholos, lowriders, mods, pop-breakers, new waves*. La escena urbana juvenil se amplió con las expresiones de los oscuros (darks, góticos), *skatos, colombianos, maras,*

ravers, lost generation, beatniks, teddy boys, blousons noirs, stiliaks, hooligans, jippitecas, chuc@s, tiril@s, onder@s, chol@s, homies, carnal@s, chav@s banda, clicas, barrios, rastas, ravers, taggers, discos, roquer@s, metaler@s, hiphoper@s, salser@s, sardin@s, chalin@s, surf@s, niur@s, funkies, darkys, nortecos, alternativ@s, antros@s, X, yupies, bandid@s, aviones, malandr@s, pandiller@s, galladas, chapulin@s, barras, entre otros. Todos ellos han generado espacios informales donde aprenden las cosas de la vida al ritmo del rock, *heavy metal, hard core*, banda, tambora, música electrónica, norteña, *funky*, tropical, cumbia, *oldies*, *ska*, disco, *darkys*, hip-hop, reggae, entre otras. Sus estilos, símbolos, escenarios, estilos musicales, cuerpos significados y gestualidades definen nuevos espacios de socialización y de estructuración afectiva, donde los jóvenes se educan; pero estos, usualmente, han sido invisibles para la aséptica mirada de la educación formal.

Educar para la vida. Educar en la vida

La educación escolar no debe considerar que *la vida está en otra parte* y que los grandes problemas y asuntos que inciden en la vida de niños y jóvenes no son asunto de las aulas; o que los asuntos de los medios masivos de comunicación, las drogas, el narcotráfico, las bandas y pandillas juveniles y otro tipo de agrupaciones juveniles no pasa por la escuela o que a niños y jóvenes *se les educa para la vida,* como si la vida estuviera en otra parte y se iniciara cuando ellos dejan las aulas escolares.

Pensar la educación como parte del proceso cultural requiere problematizar los intersticios socioculturales que definen los mundos intra y extraescolares. Esta constatación no es novedosa. Algunos autores, como Walter Benjamin (1993), consideraron que la juventud es el principal vínculo entre la escuela y la cultura. Influido por sus maestros –el filósofo y pedagogo Gustav Wyneken y Heinrich Rickert, quien desde inicios del siglo xx consideró a la juventud como un estadio de vida específico–, Benjamin se distanció de las perspectivas que consideraban a los jóvenes como un mero tránsito entre la infancia y el mundo adulto. Destacó que había que impulsar una cultura de la juventud apoyada en la escuela; por ello, la reforma escolar debía ser principalmente un movimiento cultural dirigido al pueblo que no debía quedar acotado a los confines escolares. Además, reconocía que la escuela preserva el patrimonio humano en las nuevas generaciones, mientras que los jóvenes anticipan el futuro y que el círculo egregio se recrea en la relación entre juventud, escuela renovada y cultura.

La escuela posee un papel insoslayable, aunque limitado como parte de la formación cultural juvenil entendida como el conjunto de procesos que participan en la definición de sentidos y significados de la vida. Las culturas se forman desde matrices significantes que incluyen y rebasan los ámbitos escolares institucionales o legitimados.

¿Cómo integrar los diversos tipos culturales cuando el mundo se transforma de manera tan acelerada y la relación entre procesos *prefigurativos*, *cofigurativos* y *posfigurativos* se densifica?[16]

Para responder este interrogante presentaré una reflexión general sobre algunos de

los principales elementos involucrados en la discusión. En un primer momento, discutiremos el concepto de juventud y su polisemia para después presentar una perspectiva panorámica sobre los jóvenes en México. Posteriormente, expondré algunas de las principales preocupaciones vinculadas a los procesos de socialización de los jóvenes y enfatizaré el papel de las instituciones y de otros condicionantes extraescolares, como los medios masivos de comunicación y también algunos agrupamientos que participan en la definición de las culturas juveniles, por ejemplo, los espacios (barrio, *clica*, pandillas), redes, grupos y estéticas juveniles que, generalmente, son olvidados en el debate sobre educación y juventud.

La relación egregia entre escuela, juventud y cultura se ha vuelto más compleja que cuando Benjamin escribía *La metafísica de la juventud*. Sin embargo, el planteamiento mantiene particular centralidad, especialmente frente a los proyectos educativos encapsulados, sin relación con la vida social extraescolar de niños y jóvenes. Junto al encapsulamiento escolar, que pretende aislar los contenidos educativos de la realidad vivida fuera de las aulas, se presenta el encapsulamiento teórico, definido desde un teoricismo sin referencia directa con la realidad social y las experiencias que viven niños y jóvenes. En muchas ocasiones, el teoricismo encapsulado deviene panegírico o exégesis de textos y doxas legitimadas recuperadas desde posiciones acríticas.

Una pedagogía crítica parte de una posición reflexiva ante los procesos cognitivos escolares y los extraescolares; reflexividad que no sólo involucra la discusión de textos, sino también la discusión/transformación de la vida o la educación como praxis transformadora, dialógica, activa, crítica y reflexiva, a la que refirió Freire (2002). Una educación que, como práctica liberadora, se construye en la mediación de la experiencia individual y la realidad social. Para Freire, la educación confronta los rasgos narrativos, discursivos y disertadores de la educación bancaria, contrapone la dimensión humanista y liberadora de la pedagogía del oprimido y afirma que la verdadera reflexión crítica proviene de la praxis que es reflexión y acción transformadora.

La educación ha perdido fuerza en el imaginario juvenil como elemento de movilidad social, al mismo tiempo que se presenta una fuerte disociación entre la educación escolarizada y las oportunidades laborales. En México sólo estudia el 46% de los jóvenes; la deserción es sumamente alta, pues sólo el 8% de aquellos que abandonan la escuela lo hacen por que terminaron sus estudios. Esta situación está atravesada por las presiones económicas, ya que cerca del 43% de quienes dejan de estudiar lo hacen por falta de recursos suficientes, mientras que casi una cuarta parte lo hace para casarse. Así, la insolvencia económica participa de manera importante en la deserción escolar.

Esta condición puede incidir en el hecho de que el 70% de quienes desertaron de la escuela desean continuar estudiando bajo la premisa desgastada, pero no agotada, de que una mejor educación permite ganar más dinero y vivir mejor. La deserción también participa como fuente de insatisfacción en la trayectoria de vida, ya que la mitad de los jóvenes no se encuentran complacidos con el nivel de estudios que poseen.

Sin embargo, en un escenario social donde no se generan los cerca de un millón 300 mil empleos requeridos para los jóvenes que ingresan al mercado de trabajo en México, la posesión de empleo adquiere un valor por sí misma ante los ojos de los jóvenes, quienes, en términos generales, dicen estar satisfechos con sus trabajos. Sin embargo, las formaciones juveniles son diferenciadas, al igual que las oportunidades.

En México, para el año 1990 había al menos 13.179 localidades con el 70% –o más– de hablantes de lengua indígena y una población de 4 millones de personas, con un índice de analfabetismo (para personas de 15 años y más) del 46,6%. Porcentaje que casi cuadruplica el promedio nacional del 12,4%. Tres cuartas partes (75,9%) no habían terminado su educación primaria, lo cual supera en 44,2% a los poblados de baja densidad de hablantes de lengua indígena. Otro indicador de la desigualdad entre la población indígena y no indígena en el campo educativo es que, entre la población indígena mayor de 15 años, el 48,4% es analfabeta, condición en la cual se encuentran el 27,8% de los hombres y el 48,9% de las mujeres, el 53% de los mayores de 65 años y el 80,5% de los mayores de 80 años.

El ámbito social más intenso en la definición de códigos cotidianos de los niños es la familia. En México, casi dos terceras partes de los jóvenes viven con sus padres y casi cuatro de cada cinco viven con la madre o con el padre. Las familias son uno de los ámbitos formativos complementarios a la escuela. Sin embargo, la formación no sólo implica transmisión de conocimientos.

Cerca del 26% de las mujeres mexicanas son golpeadas por sus parejas y existen altos niveles de maltrato infantil. De acuerdo con Julio Frenk Mora, en el 30% al 50% de los hogares, los hombres agreden a su pareja, y en el 82% de los casos reportados de violencia intrafamiliar las víctimas son niños y niñas.[17] Sin embargo, en términos declarativos, la mayoría dice que en sus familias se da prioridad al diálogo como recurso para expresar el malestar de los padres a los hijos (67,8%), aunque persisten los castigos físicos, la indiferencia y otras formas de penalización de los niños y niñas. No obstante, la familia es el principal marco estructurante de las emociones y los afectos de niños, niñas y jóvenes, quienes señalan que lo que más valoran de la familia es el apoyo y la solidaridad (45%), el cariño y el amor (10%). A pesar de esto, la familia no cubre muchas de las necesidades (in)formativas de los jóvenes, entre las cuales se destaca el sexo o la política.

Con el crecimiento de las ciudades y los espacios urbanos, los jóvenes fueron construyendo espacios propios dentro de sus barrios y colonias en los cuales fueron dotando de sentido sus rutinas y estilos de vida. Las agrupaciones tópicas juveniles comenzaron a participar como mediaciones entre los espacios públicos y privados. El barrio se constituyó en ámbito intersticial entre ambos y en sitio de socialización juvenil, en el cual se conforman redes de servicios, favores, préstamos, afectos e intereses compartidos. El barrio es un espacio estructurado y estructurante de relaciones de poder (Valenzuela, 1988, 1997). La calle o el barrio son los lugares importantes de encuentro juvenil.

Entre los jóvenes de los sectores populares y medios el barrio participa como uno de los componentes fundamentales de socialización

secundaria donde se construyen códigos, sentidos, rutinas y, en general, praxis culturales desde las cuales los jóvenes significan la vida y conforman sus estilos y sus formaciones de vida. Por ello, el barrio participa como espacio donde se configuran diversas culturas juveniles, participa de manera importante en la educación de los jóvenes y muchas veces su fuerza constituye una argamasa identitaria más poderosa que la que se genera al interior de los espacios escolares.

Con el siglo XX se fortalecieron la expresión y expansión de las culturas, estilos, formaciones y praxis juveniles que se definen desde diversas maneras de articulación con las propuestas generadas desde las industrias culturales, o como formas alternativas y contestatarias o simplemente como estilos distantes de los modelos legitimados, aunque muchas de ellas, de manera implícita o explícita, participan en la disputa por la significación de la condición juvenil desarrollando sus propios códigos, representaciones e imaginarios que tienen una importante participación en la definición de las opciones de vida de los jóvenes.

La escuela a veces no entiende los significados subyacentes a símbolos como el vestuario, los tatuajes, los gestos y los códigos de barrio.

Sin embargo, la condición normalizadora de las escuelas muchas veces ni siquiera se preocupa por entender los significados que subyacen al conjunto de símbolos incorporados al vestuario, la epidermis que cubre el cuerpo significado (tatuajes, perforaciones, escarificaciones), la gestualidad, los murales, los códigos del barrio, la *clica* o la pandilla y prefieren prohibirlos antes que entenderlos. Esto colapsa aspectos importantes de la comunicación y la capacidad de trabajo desde estos símbolos para comprender las culturas y las necesidades juveniles inscritas en estas expresiones.

Como parte de las mediaciones en las relaciones entre los jóvenes y los ámbitos institucionales, cobra especial relevancia la *biocultura*, concepto que he desarrollado para indicar la centralidad corporal en la disputa social y que refiere a la semantización del cuerpo y la disputa por su control (incluida la sexualidad y la reproducción).

Entendemos el concepto de *biocultura* como la relación agónica por el moldeamiento cultural del cuerpo, que incluye el disciplinamiento desde las perspectivas institu-

cionales y las industrias culturales, con sus consecuencias límite como la anorexia y la bulimia, el control del largo del cabello y de las faldas, el control sobre lo que entra al cuerpo, incluidos alimentos o drogas, la sexualidad y la reproducción. Cuando hablamos de *biocultura,* también incluimos las biorresistencias conformadas desde el propio vestuario, el uso de tatuajes y perforaciones y demás elementos que conforman los códigos del cuerpo significado y el poder sobre el propio cuerpo, las prácticas sexuales desatentas de las normas oficiales o el uso de drogas.

Foucault (1976) enfatizó la *biopolítica* donde el cuerpo es territorio de disciplinamiento. Nosotros, con el concepto de *biocultura*, también ponderamos el cuerpo como espacio de resistencia y es en esa relación agónica con la *biopolítica* donde la *biocultura* adquiere sentido. El cuerpo ha cobrado mayor presencia como recurso de mediación cultural. La *biocultura* participa de manera importante en un complejo entramado donde se articulan procesos de disciplinamiento y resistencia, de normalización y trasgresión, de control y libertad, de castigo y desafío, de sufrimiento y placer. Entiendo la *biocultura* como la centralidad corporal que media procesos sociales más amplios y no se reduce a la dimensión de disciplinamiento y de política analizada por Foucault.

En plena *era del conocimiento*, la educación en América latina pierde centralidad como recurso preferente de movilidad social y pocos países latinoamericanos salen bien librados en la evaluación de la calidad educativa, además de que se descuidan los apoyos en investigación básica y aplicada limitándose las opciones de innovación. Al mismo tiempo, la escuela tradicional sufre restricciones importantes que se expresan en la alta deserción y la atenuación de la capacidad definitoria de horizontes de futuro para los jóvenes.

En un mundo definido por importantes procesos globales donde se manifiestan elementos intensos de conectividad, cercanía y simultaneidad (Tomlinson, 1999), las relaciones de otredad y alteridad se densan y se convierten en referentes de auto y hetero identificación. Por ello, Openhayn (2002), analizando la cobertura educativa en América latina a partir de datos de Cepal y Unesco, destaca los altos desniveles de cobertura en educación secundaria y postsecundaria (la primaria posee altos niveles de cobertura), indicando la importante deserción en la educación secundaria y una fuerte *elitización* de la educación media y superior. Además, durante la última década se ampliaron las desigualdades a partir de los diferentes niveles socioeconómicos de pertenencia y se incrementó la brecha tecnológica frente a los países desarrollados.

Openhayn identifica algunos problemas generales de las reformas educativas en América latina: los logros educativos no han alcanzado el nivel requerido debido a una baja eficiencia y un insuficiente gasto social en educación, baja calidad de la educación asociada a deficiencias pedagógicas, contenidos inadecuados, desvinculación de los contenidos con los *modos de vida* y los *futuros laborales de los educandos,* la desigualdad de los logros educativos en función de la condición socioeconómica y rural/urbana, así como problemas de gestión del sistema

educativo. Junto a estos aspectos, se enfatiza la necesidad de apoyar la educación multicultural.

Al inicio definíamos la cultura como el conjunto de elementos de mediación que participan en la definición de sentidos y significados de la vida. En este proceso junto a la escuela han cobrado conspicua relevancia otros espacios, como los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías, que han sido escasamente incorporados en los procesos educativos escolares. Frente a esta situación, es importante ubicar la heteroglosa del aprendizaje; su recreación en ámbitos, medios y lenguajes diversos, cuya relación no necesariamente resulta armónica pues, aunque presentan convergencias, en muchas ocasiones las informaciones son contradictorias o antagónicas, mientras que en otras conforman diversos planos discursivos que no se tocan ni dialogan, por lo cual, se unilateralizan algunas áreas de conocimiento. La recepción de los contenidos de los medios masivos de comunicación usualmente carecen de las posibilidades dialógicas de los procesos educativos escolares y familiares. Esto no significa que no se construyan campos dialógicos en torno de ellos, conformados por miembros de la familia, amigos u otras personas. Sin embargo, es necesario buscar nuevas formas de integración de los medios en el proceso educativo escolar, así como nuevas formas de definición de la dimensión (in)formativa de los medios en los espacios extraescolares.

La encuesta nacional de la juventud indica que los medios masivos de comunicación, especialmente la televisión, poseen un lugar preponderante en el aprendizaje político de los jóvenes, al ser su principal fuente de información en este tema. Dentro de este escenario, cobran fuerza las propuestas discutidas en el libro colectivo, *Iberoamérica 2002. Diagnóstico y propuesta para el desarrollo cultural*, en el que algunos destacados estudiosos de la educación analizaron las condiciones de ésta.

Entre sus propuestas, se destaca la de Guillermo Orozco (2002) de impulsar una "pedagogía crítica de la representación", que busque el *empoderamiento* de las audiencias y "abra en la sala de clases el debate sobre la recepción de medios, asumiendo que la escuela es una institución entre otras que compiten por ejercer la hegemonía del conocimiento" (p. 322). En el mismo sentido, Adriana Puiggrós (2002) enfatiza: "La escuela y el aula universitaria están muy lejos de desaparecer, pero están profundamente cruzadas, demandadas e interpeladas por nuevas formas de comunicación, de tal suerte que los enunciados pedagógicos son constituyentes del discurso comunicacional y no un mero elemento externo" (p. 344).

De la misma manera, Lucina Jiménez López (2002) destaca: "Una de las contradicciones más grandes que vive la escuela son las tensiones entre la 'currícula oficial' y la presencia del 'currículo oculto', profundamente permeado por las culturas masivas" (p. 353).

En esta línea de reflexión, Roxana Morduchowicz (2004) ubica las identidades de los jóvenes en la intersección del texto escrito, la imagen electrónica y la cultura popular, considerando que una de las posibles razones del fracaso escolar derive de la incapacidad de la escuela de vincular estos aspectos.

Afirma que: "La integración entre escuela y medios debe pasar, necesaria y fundamentalmente, por una verdadera y profunda educación en medios. Es ella, precisamente, la que da sentido a la pedagogía como práctica cultural" (p. 64).

La pedagogía como praxis cultural se define desde la articulación de los ámbitos internos y externos a la escuela, tanto por los contenidos programáticos, los métodos de enseñanza y los paradigmas pedagógicos, como por el mundo social, axiológico, ético que precisa los sentidos y significados de vida de niños, niñas y jóvenes, sus marcos culturales, las políticas educativas, las agrupaciones, asociaciones y redes juveniles y las relaciones de los jóvenes con las instituciones. En este punto no podemos soslayar que los jóvenes –en particular las y los jóvenes mexicanos– manifiestan una profunda desconfianza hacia los mundos institucionalizados (excepción de la Iglesia con el 52%), pues sólo el 17% confía en el gobierno, situación sintomática que se agrava con los bajísimos niveles de confianza que poseen ante otras instancias como el ejército, los medios de comunicación, la escuela, los partidos políticos y los sindicatos. Si la falta de confianza define la percepción que los jóvenes tienen de las instituciones, la posición se diversifica cuando se analizan los niveles de confianza que inspiran diversos personajes de la vida pública, profesionistas, funcionarios. En el mayor nivel de confianza se destacan: médicos (82%), maestros (67%), sacerdotes (60%) y defensores de los derechos humanos (48%). Por otro lado, las figuras que concentran los más altos niveles de desconfianza son los policías judiciales (56%), los políticos (54%) y los policías (49%), situación que se complementa con una preocupante ausencia de confianza en los jueces. A pesar de todo, los maestros siguen teniendo un lugar destacado (más que la escuela) como depositarios de la confianza de niños y jóvenes, al mismo tiempo que alarma la fuerte desconfianza (ganada a pulso) de figuras tan importantes de la vida pública como los políticos, los funcionarios, los policías, los jueces y los militares (en quienes confían poco o desconfían casi tres cuartas partes de los jóvenes). Frente a este escenario, la educación como práctica cultural construida desde los intersticios de las aulas y la realidad social se vuelve más difícil y al mismo tiempo más necesaria.

No se puede educar o enseñar la democracia desde prácticas y relaciones antidemocráticas; los valores deben ser vividos, no sólo declarados o memorizados. Por ello, la definición de nuevas praxis culturales juveniles y la apuesta por pedagogías críticas integradas en una educación asumida como praxis cultural transformadora, conlleva el compromiso con la modificación de esa realidad externa que (re)produce relaciones sociales desiguales permeadas por altos niveles de polarización de la riqueza, corrupción, inequidad, colonialismo mental, genocidios, violación de los derechos humanos, sexismo, discriminación, homofobia y perspectivas adultocráticas que limitan o bloquean las expresiones de los y las jóvenes, que toman la estafeta para cargar de sentido el milenio que recién ha iniciado y quienes podrán dar forma a un nuevo proyecto civilizatorio comprometido con la dignidad humana.

Notas

[1] Mario Benedetti, "Un mundo de paciencia y asco", en *Memoria y esperanza. Un mensaje a los jóvenes*. Bogotá, Alfaguara, 2004, p.8.

[2] Marchello-Nizia (1996, 186-187) destaca que "*Bacheler* poseía otra connotación en la Edad Media: acompañado del adjetivo *pobre*, designaba a los jóvenes sin arraigo ni oficio, y sin recursos porque no estaban enfeudados con nadie ni se hallaban al servicio de nadie". La palabra designa a un joven que se hallaba en una etapa transitoria, ya fuera desde el punto de vista profesional (sin feudo) o social (soltero); se trataba de un estatus efímero, al contrario que señor o caballero, que eran estados definitivos .

[3] Pastoureau (1996, 882) destaca algunos de estos criterios: "El primero establecía correspondencias con las cuatro estaciones y los cuatro elementos [...] La clasificación en seis etapas (o en siete) era propia, en cambio, de la cultura erudita y clerical. Heredada de las taxonomías clásicas, y contaminada por el simbolismo de los números (por la cual tenía un gusto desmesurado la cultura medieval), distinguía entre la *infantia* (desde el nacimiento hasta los siete años), la *pueritia* (de los siete a los catorce años), la *adolescentia* (desde los catorce hasta los veintiuno o los veintiocho años), la *juventus* (desde los veintiuno o los veintiocho hasta los treinta y cinco años), la *virilitas* (desde los treinta y cinco hasta los cincuenta y cinco/sesenta años), y la *senectus* (más allá de los cincuenta y cinco/sesenta años), y las fronteras que separaban a esas diferentes categorías de edad eran a la vez flexibles y vacilantes; con frecuencia se le añadía otra, la *senies* (más allá de los setenta años)".

[4] Perrot (1996, 118-119) señala que las familias obreras retrasaban todo lo posible el momento del matrimonio, a juzgar por la edad relativamente elevada de los contrayentes, si bien bajó en el transcurso del siglo XIX [de 28,7 años en 1821-1825 a 25,2 en 1901-1905 entre los hombres, y de 26,1 a 24,1 en las mismas fechas entre las mujeres].

[5] El concepto de la juventud como problema, presente en los Estados Unidos desde finales del siglo pasado, tiene una etapa significativa con la publicación en 1904 de *Adolescence*, obra del psicólogo G. Stanley Hall que anuncia el "descubrimiento" del adolescente americano (Passerini, 1996, p. 420).

[6] Torquemada (1975, vol. IV, pp. 315-316) también ofrece un relato donde se presenta una visión de la condición poligámica de estos pueblos: "Era tan gran príncipe y señor en todo, Motecuhzuma, que ninguna cosa tenía para su servicio o para su contentamiento, que no fuese real y digna de tan gran señor; y para ellas y para su asistencia tenía muchas casas (como en el libro de las poblaciones decimos); pero en la de su asistencia, aunque tenía muchos de guarda, dormían pocos hombres en ella; tenía en su real palacio tres mil mujeres, entre señoras, criadas y esclavas (y esto es más cierto que lo que otros dicen, que no eran más de mil). Las señoras, hijas de caballeros, que eran muchas y muy bien tratadas, tomaba para sí Motecuhzuma, en especial las que mejor le parecían, y las otras daba por mujeres a sus criados y a otros

caballeros y señores; y así dicen que hubo vez que tuvo ciento y cincuenta preñadas a un tiempo, las cuales a persuasión del demonio movían, tomando cosas para poder despedir las criaturas y estar desembarazadas, para dar solaz a Motecuhzuma".

[7] En esta época se formaron el Colegio de San Juan de Letrán (1528), el Colegio de Doncellas de Nuestra Señora de la Caridad (1530-1535), el Colegio de Santa María de Todos los Santos (1573), el Real Colegio Seminario de México (1592) y la Universidad Pontificia (que privilegiaba a los españoles), (Pérez Islas, 1987).

[8] Entre las cuales destacaron la Academia de las Nobles Artes de San Carlos de la Nueva España (1781), donde se enseñaba pintura, escultura, arquitectura y grabado; la Escuela de Minería (1783), donde se enseñaba matemáticas, química y física; el Jardín Botánico (1787), donde se hacía "investigación aplicada" y la Universidad de Guadalajara, donde se enseñaban leyes, teología y medicina (Pérez Islas, 1987).

[9] En la Constitución de Apatzingán se estableció el derecho al sufragio a partir de los 18 años, o antes si eran casados. En 1843 se instauró, a los 18 años, la ciudadanía para los casados y a los 21 para los solteros que tuvieran una renta anual superior a los 200 pesos (en 1850 se añadió que supieran leer y escribir). A partir de las disposiciones constitucionales de 1857, la ciudadanía quedó establecida a los 18 años para los casados y a los 21 para los solteros que tuvieran un modo honesto de vivir. Por otro lado, desde 1870 hasta 1884, las mujeres menores de 30 años sólo podían salir de casa con la autorización paterna, excepto si lo hacían para casarse (Pérez Islas, 1987).

[10] En 1856 se estableció que los 14 años eran el límite para poder trabajar (salvo que el niño tuviera autorización de los padres), pero en 1865 este límite se redujo a los 12 años. También se legisló sobre los límites de la edad penal de niños y adultos, pues sólo se salvaban los menores de 9 años, mientras que los de 9 a 14 eran responsables si se les probaba que "habían actuado con discernimiento" y los menores de 18 tendrían penas de hasta la mitad de los adultos en 1871 (Pérez Islas, 1987).

[11] Durante el porfirismo se unificó la enseñanza elemental (1888) y se formó la Escuela Normal para Profesores (1885). Mediante la Ley de Instrucción de 1888 se estableció la educación primaria (elemental y superior) y la enseñanza gratuita y obligatoria impartida por el Estado para hombres y mujeres de 6 a 12 años y, en ese mismo año, la Escuela Secundaria para Señoritas (fundada en 1867) se transformó en Escuela Normal para Profesoras de Instrucción Primaria. En 1896 se promulgó un decreto que estableció que la enseñanza primaria a escala nacional depende del poder ejecutivo de la Unión y la enseñanza primaria superior se reorganizó como Enseñanza Media (secundaria), eslabón intermedio para el acceso a la preparatoria (Pérez Islas, 1987).

[12] La siguiente estampa de Guerrero (1996) ilustra los escenarios: "El extranjero que llega a México por primera vez se admira de la tranquilidad asiática con que hombres y mujeres satisfacen en la vía pública sus necesidades corporales, sin más recato que una mirada de vigilancia al gendarme, y no por honestidad sino por temor a la multa

que esa infracción de policía implica. Las señoritas americanas sienten quemárseles las mejillas con este espectáculo callejero de una desvergüenza netamente animal, y se admiran al ver la indiferencia con que los caballeros mexicanos la presencian. Las parejas de enamorados entre léperos y artesanos, sin recato ninguno, no son en verdad una simple exhibición de galantería y coquetismo sino el retozo animal de los perros, que a fuerza de presiones musculares procuran encender la brama y encender el deseo. Y estas escenas son en todos los zaguanes y en todos los bancos de los parques públicos. Niños que apenas saben hablar, descalzos y desarrapados, gritan con toda la fuerza de sus pulmones en plena calle los insultos más soeces y obscenos que pueda tener el *coprolalia* más impúdica del planeta; el colegial que pasa, en *guasa* las repite a sus compañeros; los cargadores hacen coro a la puerta de las pulquerías, sin que las personas decentes se preocupen por esa palabrería inmunda que en cualquiera otra parte constituiría un atentado público contra el pudor y las buenas costumbres"(p. 237).

[13] En 1911 se crearon las Escuelas Rudimentarias que después se convirtieron en Escuelas Rurales. También se impulsó la enseñanza técnica frente a los nuevos retos productivos. Así, la Escuela Práctica de Ingenieros, creada en 1867, se convirtió, en 1915, en Escuela Práctica de Ingenieros Mecánicos y Electricistas. En 1922 se creó la Escuela Técnica de Constructores. En 1923, el Instituto Técnico Industrial. En 1932, la Escuela Preparatoria Técnica y en 1937, el Instituto Politécnico Nacional (Pérez Islas, 1987).

[14] Por otro lado, los jóvenes mexicanos encontraron opciones de participación en proyectos alternativos en el Partido Comunista Mexicano (PCM) fundado en 1919 (dentro del cual se formó la Juventud Comunista en 1920); la Confederación General de Trabajadores (CGT); el Partido Nacional Estudiantil Cardenista (creado en 1933) y las Juventudes Socialistas Unificadas de México. Hacia 1939 también se formaron la sección juvenil del Partido Revolucionario Intransigente (PRI), la Federación de Estudiantes Revolucionarios, la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios (LEAR), la Confederación de Organizaciones revolucionarias de la Juventud (CORJ) y en 1938 se formó la Confederación de Jóvenes Mexicanos con la JSUM, la CESM, la FNET, la FECSM, la COJR, la FESO y la Federación Juvenil de Veracruz (FJCV) (Pérez Islas, 1987).

[15] Entre estas organizaciones, destacó la Asociación Católica de Jóvenes Mexicanos (ACJM), creada en 1911, la cual buscaba "restaurar el orden social cristiano en México". La Unión de Sociedades católicas fue creada en 1923 con la participación de la ACJM, la Unión de Damas Católicas Mexicanas (UDCM), la Confederación Católica del Trabajo (CCT) y la Orden de Caballeros de Colón. Asimismo, los jóvenes católicos tuvieron una importante participación en la guerra Cristera de 1927 (Pérez Islas, 1987).

[16] Margaret Mead (1990) destacó tres tipos de cultura, referida a los procesos de aprendizaje: la *posfigurativa,* donde los niños aprenden primordialmente de sus mayores, la *cofigurativa*, en la que tanto los niños como los adultos aprenden de sus

pares, y la *prefigurativa,* en la que los adultos también aprenden de los niños. Mead consideraba que esta última es un reflejo del período en que vivimos y argumentaba que: "Las sociedades primitivas y los pequeños reductos religiosos e ideológicos son principalmente posfigurativos y extraen su autoridad del pasado. Las grandes civilizaciones, que necesariamente han desarrollado técnicas para la incorporación del cambio, recurren típicamente a alguna forma de aprendizaje cofigurativo a partir de los pares, los compañeros de juegos, los condiscípulos y compañeros aprendices. Ahora ingresamos en un período, sin precedentes en la historia, en el que los jóvenes asumen una nueva autoridad mediante su captación prefigurativa del futuro aún desconocido" (p. 35).

[17] *La Jornada*, Sociedad y Justicia, viernes 3 de agosto de 2001, p. 44.

Bibliografía

Aguirre Beltrán, Gonzalo, *La población negra de México*. México, Fondo de Cultura Económica, 1984.

Aristóteles, *Arte Poética*. *Arte Retórica*. México, Porrúa, 1999.

Baudot, Georges y Tzvetan, Todorov, *Relatos aztecas de la conquista* (trad. Guillermina Cuevas). México, Grijalbo-Conaculta, 1990.

Bennett, Wendell C. y M. Zingg, Robert, *Los Tarahumaras. Una tribu india del norte de México*. México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1986.

Benjamin, Walter, *La metafísica de la juventud*. Barcelona, Paidós, 1993.

Bourdieu, Pierre, *Sociología y cultura*. México, Grijalbo-Conaculta, 1990.

Caso, Alfonso, *El Pueblo del Sol*. México, Fondo de Cultura Económica, 1953.

Foucault, Michel, *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, 1992.

— — —, *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. México, Siglo XXI, 1985.

Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*. México, Siglo XXI, 2002.

Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI, 2002.

Fraschetti, Augusto, "El mundo romano" Levi, Giovanni y Schmitt, Jean-Claude (dir.), *Historia de los jóvenes I. De la antigüedad a la edad moderna*. Madrid, Santillana-Taurus, 1996.

Guerrero, Julio, *La génesis del crimen en México*. México, Cien de México-Conaculta, 1996.

Hitler, Adolfo, *Mi lucha*. Araluce, editorial del Partido Nacional Socialista de América Latina, 2000.

JOVENes. Revista de Estudios sobre Juventud. México, Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud/ Causa Joven/ SEP, cuarta época, nº 1, 3, 4, 7, 8, 9 y 12.

"Jóvenes: una evaluación del conocimiento. La investigación sobre Juventud en México 1986-1999", en *JOVENes,* nº 5, México, Instituto Mexicano de la Juventud, Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud, tomos I y II, 2000.

Lenin, Vladimir Ilich, *Acerca de la juventud*. Moscú, Progreso, 1913.

León Portilla, Miguel, *Los antiguos mexicanos*. México, Fondo de Cultura Económica, 1977.

— — —, *Visión de los vencidos. Relaciones indígenas de la conquista*. México, UNAM, 1989.

— — —, *Toltecayotl. Aspectos de la cultura náhuatl*. México, Fondo de Cultura Económica, 1991.

Levi, Giovanni y Schmitt, Jean-Claude (dir.), *Historia de los jóvenes I. De la antigüedad a la edad moderna*. Madrid, Santillana-Taurus, 1996.

— — —, *Historia de los jóvenes II. La edad contemporánea*. Madrid, Santillana-Taurus, 1996.

Luzzatto, Sergio, "Jóvenes rebeldes y revolucionarios (1789-1917)", en Levi, Giovanni y Schmitt, Jean-Claude (dir.), *Historia de los jóvenes I. De la antigüedad a la edad moderna*. Madrid, Santillana-Taurus, 1996.

Malvano, Laura, "El mito de la juventud a través de la imagen: el fascismo italiano", en Levi, Giovanni y Schmitt, Jean-Claude (dir.), *Historia de los jóvenes I. De la antigüedad a la edad moderna*. Madrid, Santillana-Taurus, 1996.

Mead, Margaret, *Cultura y compromiso. Estudios sobre la ruptura generacional*. México, Gedisa, 1990.

Michaud, Eric, "Los jóvenes bajo el tercer Reich", en Levi, Giovanni y Schmitt, Jean-Claude (dir.), *Historia de los jóvenes I. De la antigüedad a la edad moderna,* Madrid, Santillana-Taurus, 1996.

Monsiváis, Carlos, *Días de guardar*. México, Era, 1970.

— — —, *Escenas de pudor y liviandad*. México, Grijalbo, 1988.

Moreno Toscano, Alejandra, "La era virreinal", en Cosío Villegas, Daniel y otros, *Historia mínima de México*. México, El Colef, 7ª ed., 1983.

Morduchowicz, Roxana, *El capital cultural de los jóvenes*. México, Fondo de Cultura Económica, 2004.

Passerini, Luisa y Padilla Herrera, Jaime Arturo (comp.), "La construcción de lo juvenil. Reunión nacional de investigadores sobre juventud 1996", en *JOVENes*, nº 2. México, Causa Joven/ Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud, 1998.

Pérez Islas, José Antonio (coord.), *Siete preguntas sobre la juventud mexicana compendio 1987*. México, CREA, CEJM, 1987, inédito.

Perrot, Michèlle, *La juventud obrera. Del taller a la fábrica*. México, Taurus, 1996.

Platón, *Diálogos* (estudio preliminar de Francisco Arroyo). México, Porrúa, 1998.

Reguillo, Rossana, *En la calle otra vez. Las bandas: identidad urbana y usos de la comunicación*. Guadalajara, Iteso, 1991.

Sahagún, Fray Bernardino de, *Historia General de las cosas de la Nueva España*, México, Porrúa, 1997.

Schindler, Norbert, "Los guardianes del desorden. Rituales de la cultura juvenil en los labores de la era moderna", en Levi, Giovanni y Schmitt, Jean-Claude (dir.), *Historia de los jóvenes I. De la Antigüedad a la Edad Moderna*. Madrid, Santillana-Taurus, 1996.

Schnapp, A., "La imagen de los jóvenes en la ciudad griega", en Levi, Giovanni y Schmitt, Jean-Claude (dir.), *Historia de los jóvenes I. De la Antigüedad a la Edad Moderna*. Madrid, Santillana-Taurus, 1996.

Torquemada, Fray Juan de, *Monarquía Indiana*. México, UNAM, 1975, Vols. I, III-V.

Valenzuela Arce, José Manuel, "El cholismo en Tijuana. Antecedentes y conceptualización", en *In Telpochtli, in Ichpuchtli. Revista de Estudios sobre Juventud*. México,Crea/ CEJM, nº 1, enero-marzo 1984.

— — —, *¡A la brava ese!, cholos, punks y chavos* banda. Tijuana B.C., El Colef, 1988.

— — —, "La mujer obrera: reproducción y cambio de pautas culturales", en Jennifer Cooper y otros, *Fuerza de trabajo femenina urbana en México*. México, UNAM-Porrúa, tomo II, 1ª edición, 1989.

— — —, "El futuro evanescente: modernidad, posmodernidad y juventud", en *Revista Mexicana de Sociología*. México, UNAM-IIS vol. LIII, nº 1, 1991.

— — —, *Empapados de sereno: el movimiento urbano popular en Baja California (1928-1988)*. Tijuana, El Colef, 1991.

— — —, (comp.), *Entre la magia y la historia. Tradiciones, mitos y leyendas de la frontera*. México, Programa Cultural de las Fronteras-El Colef, 1992.

— — —, (coord.), *Decadencia y auge de las identidades: Cultura Nacional, Identidad Cultural y Modernización*. Tijuana, El Colef-Conaculta, 1992.

— — —,"Women employed in the informal sector in Mexico", en *Women and informal sector: their contribution, vulnerability and future*. Bogor, Unesco, 1992.

— — —, "Ámbitos de interacción y consumo cultural", en García Canclini, Néstor y Piccini, Mabel (coord.), *El consumo cultural en México*. México, Conaculta, 1993.

— — —, "Mi barrio en mi cantón. Identidad, acción social y juventud", en Bonfil Batalla, Guillermo (coord.), *Nuevas identidades culturales en México*. México, Conaculta, 1993.

— — —, "El consumo audiovisual en Tijuana", en García Canclini, Néstor (comp.), *El consumo audiovisual en México*. México, Imcine, 1994.

— — —, *El color de las sombras. Chicanos, identidad y racismo*. México, Universidad Iberoamericana-Plaza y Valdés-El Colef, 1997.

— — —, *Nuestros piensos. Culturas populares en la frontera México-Estados Unidos*. México, Culturas Populares de México, 1998.

— — —, *Vida de barro duro. Cultura popular juvenil y grafitti*. México, Universidad de Guadalajara-El Colef, 1999.

— — —, "La siesta del alma. Los góticos y la simbología dark" en JOVENes, *Revista de estudios sobre juventud* . SEP-Instituto Mexicano de la Juventud-Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud, Nueva Época, año 3, nº 8, enero-junio 1999.

— — —, *Jefe de Jefes. Corridos y narco corridos en México*. México, Grijalbo, 2001.

— — —, *Renacerá la palabra. Identidades y diálogo intercultural*. México, El Colef, 2003.

— — —, *Paso del Nortec. This is Tijuana*. México, Trilce-El Colef-IMJ-Conaculta, 2004.

Valenzuela Arce, José Manuel y González Gloria (coord.), "Oye cómo va". Recuento del Rock Tijuanense, en *JOVENes,* nº 6. México, Instituto Mexicano de la Juventud-Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud-Conaculta/ Cecut, 1999.

El neoliberalismo y la crisis de la democracia

Henry A. Giroux *

* Pedagogo. Ha sido profesor en las universidades de Pennsylvania, Miami, Tufts y Boston, entre otras. Actualmente ejerce la docencia en Canadá. Ha publicado numerosos libros y artículos sobre pedagogía, cultura y política educativa. Entre ellos, *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas* obtuvo en 1995 el premio Gustav Myers como uno de los mejores libros sobre derechos humanos en los Estados Unidos.

"Si en 1945 o 1950 usted hubiera propuesto seriamente alguna de las ideas y políticas que aparecen hoy en el repertorio habitual de los neoliberales, muchos se hubieran reído a carcajadas o lo hubieran enviado a un manicomio... La idea de que el mercado podía tomar la mayoría de las decisiones sociales y políticas; la idea de que el Estado debe reducir voluntariamente su rol en la economía o que se le debe dar a las corporaciones libertad total, limitar el poder de los sindicatos y que a los ciudadanos se les debe dar cada vez menos protección social, tales ideas eran profundamente extrañas al espíritu de ese tiempo."

Susan George

El mundo está presenciando la más virulenta y brutal forma de capitalismo de mercado. Se lo llama *capitalismo neoliberal* y se ha ido profundizando durante los últimos treinta años. Por otro lado, también se está asistiendo a "una nueva ola de activismo político que tiene en común la simple idea de que el capitalismo ha ido demasiado lejos" (Harding, 2004).

Unido a la creencia de que el mercado debe ser el principio rector de todas las decisiones políticas, sociales y económicas, el neoliberalismo está empeñado en librar un ataque

La ideología imperante en las últimas décadas pretende subordinar todas las instancias de la vida a las leyes del mercado. La reflexión crítica y la acción social son indispensables para hacer realidad el lema de que "otro mundo es posible".

constante a la democracia, el bien común y los valores que todavía no se han mercantilizado. Con el neoliberalismo todo está a la venta o ha sido saqueado para lograr alguna forma de lucro. Los espacios públicos han sido expropiados por compañías de loteo de tierras y por grupos de terratenientes; los políticos han ofrecido graciosamente, y a precio vil, las frecuencias que se utilizan para las telecomunicaciones a poderosas compañías y a enormes intereses corporativos, amenazando la seguridad pública; grandes empresas como Halliburton* logran beneficios escandalosos al firmar contratos con el Estado sin licitaciones competitivas y así se sigue defraudando al gobierno y al pueblo norteamericano en millones de dólares. El medio ambiente se ha degradado y dañado por el fomento de ingentes negocios que han sido posibles por la promulgación de leyes que el Congreso aprobó. Los servicios públicos se han deteriorado con el objeto de bajar los impuestos de las grandes corporaciones y, en las escuelas que se han transformado en algo parecido a *shoppings* o cárceles, los docentes forzados a conseguir recursos adoptando valores del mercado funcionan cada vez más como vendedores ambulantes pregonando las ventajas de asistir a *pizza parties* o ferias de venta de ba-

* Halliburton es una vasta corporación que provee servicios y productos industriales a las empresas petroleras y de gas, y que fue presidida por Dick Cheney, actual vicepresidente de los EEUU. Esta conexión le ha permitido ser contratista privilegiado del Estado desde los tiempos de Bush (p). Actualmente *ha ganado* buena parte de los contratos para la reconstrucción de Irak. [N. de T.]

ratijas; esto es cuando no se deben reducir a preparar estudiantes para aprobar "pruebas estandarizadas de evaluación de calidad".

Mientras las fuerzas del mercado son presentadas como las conductoras de vida cotidiana, el gobierno es calificado como incompetente o atentatorio contra las libertades individuales. La noción de ciudadanía se ha ido transformando en función del consumismo y la política ha sido reestructurada en tanto que las "corporaciones se han liberado del control de la sociedad mediante la desregulación, la privatización y otras medidas neoliberales" (Tabb, 2003, 153).

Las corporaciones diseñan no solamente la esfera económica, sino también otras políticas sectoriales y el ámbito de lo legislativo, limitando la influencia de la oposición. Este hecho afecta especialmente el sistema tributario que se ha transformado en crecientemente regresivo: las responsabilidades impositivas de los ricos se han trasladado a los sectores medios y a la clase trabajadora pobre de manera que la ganancia de las grandes empresas ha crecido de manera escandalosa (Collins y otros, 2004).

Durante el año fiscal 2002-2004 se recortaron impuestos por la suma de 197.300 millones que beneficiaron al 1% de los norteamericanos más ricos (familias con ingresos superiores a los 337.000 dólares al año) mientras los gobiernos estaduales incrementaron sus impuestos para completar 200.000 millones del déficit presupuestario (Gonsalves, 2004).

Igualmente alarmante es un reciente estudio del Congreso que reveló que el 63% de las corporaciones no pagó impuestos en el año 2000, así como "seis de diez grandes empresas informaron no tener obligaciones impositivas durante cinco años, desde 1996 hasta 2000, aunque el hecho es que tuvieron ganancias récord durante el mismo período" (Woodard, 2004).

Afortunadamente, el *cuento de hadas* del neoliberalismo está siendo desafiado en todo el mundo por los estudiantes, las organizaciones de trabajadores, los intelectuales, los activistas comunitarios y un conjunto de individuos y grupos que no están dispuestos a que la democracia sea un objeto de compra-venta de los grandes grupos económicos multinacionales, de empresarios estafadores, de instituciones políticas internacionales y de aquellos políticos que se encolumnan con ellos. Desde Seattle hasta Génova,* mucha gente se ha comprometido en proyectos de resistencia popular al neoliberalismo en situaciones mundiales, nacionales y locales.

La cultura política hoy es global y la oposición cobra nuevas formas, conectando estudiantes con trabajadores, docentes con padres e intelectuales con artistas. Grupos que protestan ante el ataque a campesinos en

* Seattle y Génova son las ciudades donde se han producido las manifestaciones antiglobalización más numerosas y violentas. Estas manifestaciones, que se iniciaron en la ciudad de Seattle, estado de Washignton (EEUU), ante la reunión del Grupo de los Siete (la agrupación de los países más ricos del planeta), continuaron en otras ciudades ante reuniones del mismo tipo. Se destaca Génova porque allí hubo un estudiante muerto por la represión. [N. de T.]

la India, campesinos cuya tierra está siendo destruida por el gobierno se encuentran aliados con jóvenes que resisten en Nueva York ante el trabajo fabril en condiciones de esclavitud. Activistas ambientales se unen a grupos sindicales que protestan ante la injusticia de la deuda externa de los países del Tercer Mundo.

El neoliberalismo como cultura: militarización y nuevo discurso

El colapso de la Argentina, caso emblemático de aplicación de políticas neoliberales, así como la aparición de numerosas bancarrotas y escándalos (notablemente se incluye el caso Enron), revela el rotundo fracaso de la hegemonía y dominación del proyecto neoliberal en el mundo. Las múltiples formas de resistencia no se limitan a la defensa de particulares derechos e intereses. Por el contrario, la política por la identidad se afirma en el marco de una crisis más amplia que es la de la política cultural y la democracia. Esta crisis, que surge al colapsar el Estado benefactor, consiste en un ataque a las libertades ciudadanas y en la militarización de la vida pública. Los movimientos de resistencia consideran así que el neoliberalismo debe entenderse dentro de un programa mayor que incluye una visión del mundo, un significado de la vida, una forma de hacer política y una educación acorde.

Desde este punto de vista, la democracia no se limita a la lucha contra el poder económico, en realidad también incluye la creación de esferas públicas donde los individuos puedan ser educados como agentes políticos con las destrezas, capacidades y conocimientos necesarios para actuar con autonomía.

Quisiera ampliar los alcances de este debate señalando que cualquier lucha contra el neoliberalismo debe dirigirse al discurso de lo político, a la educación cívica y a la política cultural como parte de una lucha más amplia sobre la relación entre la democratización (la lucha actual por una democracia sustantiva e inclusiva) y la esfera pública global.

Estamos viviendo un tiempo en el que el entrecruzamiento de los intereses privados, la construcción del imperio y el fundamentalismo evangélico ponen en cuestión, si no la existencia, la naturaleza de la democracia.

Bajo el reino del neoliberalismo, el capital y la riqueza se han distribuido hacia los sectores más privilegiados, mientras las virtudes cívicas se han visto socavadas en la celebración abyecta del libre mercado como modelo para organizar todos los aspectos de la vida (Henwood, 2003). Las políticas culturales se han despolitizado en tanto la vida colectiva se organiza con el modelo de lo privatizado, lo desregulado y lo mercantilizado.

Cuando los campeones del neoliberalismo invocan la política, sustituyen "certeza ideológica por duda razonable" y despilfarran "las reservas nacionales de inteligencia política"* al tiempo que apoyan la "ilusión de que el futuro puede ser comprado más que ganado" (Lapham, 2004, 9-11).

Lo que está en juego es el contrato social y su énfasis en el aumento de la riqueza pública y la expansión del sistema de previsión social –acceso a la salud, la vivienda, el empleo, el transporte público y la educación–. Este

* Es decir, sus niños y jóvenes. [N. de T.]

énfasis provee, por lo menos, una importante red de seguridad para todos y un conjunto de condiciones en las que la democracia puede ser experimentada y los ciudadanos pueden comprometerse críticamente.

La política se ha despolitizado en aras de un plan antiterrorista, a cargo de la administración Bush, que imita el terrorismo que dice eliminar. Este plan, que incluye el antiterrorismo en todos los aspectos de la vida, se agota en un discurso de valores morales absolutos y actos públicos de denuncia, y anula la política del ámbito del poder del Estado. También hace trizas a la comunidad que vive valores democráticos definiendo a estos como "hábitos mentales corruptos que todavía persisten entre nosotros en algún lugar" (Valentine, 2004), como dice Michael Leeden, un antiguo experto antiterrorista de la época de Reagan.

La apelación a valores morales absolutos y la constante promoción de tiempos de emergencia construyen una cultura del miedo que configura la política en términos religiosos. Esta concepción esconde los enredos entre ideologías particulares y diversas relaciones de poder. La política se vuelve vacía al reducirse a obedecer órdenes, poniendo en ridículo a quienes denuncian las relaciones de poder y callando toda forma legítima de disenso.

El terror, que se sustenta en valores maniqueos, encuentra expresión en el racismo que considera a árabes y musulmanes como menos civilizados o en hechos tales como la violación de derechos humanos en la prisión de Abu Ghraib en Irak, llevada a cabo por soldados norteamericanos y contratistas privados (que están *reconstruyendo* Irak), aprobada en los más altos niveles del gobierno. La militarización del espacio público en nuestro país contribuye a la reducción de la vida comunitaria, la creciente eliminación del disenso y, como dice Anthony Lewis (2002), un aumento del poder político concentrado que amenaza los cimientos de la democracia en los Estados Unidos.

El autoritarismo crece al mismo tiempo que la cultura política está siendo reemplazada por una concepción de seguridad nacional basada en el miedo, la vigilancia y el control. Estas nociones sustituyen la cultura de la responsabilidad compartida y el cuestionamiento crítico. La militarización ya no es simplemente el brazo armado de la política exterior, se ha convertido en el principio básico para el cambio social en el país.

Catherine Lutz (2002) rescata los múltiples registros y los complejos procesos de la militarización que han conformado ampliamente la vida social durante el siglo xx.

> Por militarización quiero decir una intensificación del trabajo y los recursos asignados a propósitos militares, incluyendo la transformación de otras instituciones en sincronía con los objetivos militares. La militarización es, al mismo tiempo, un proceso discursivo que cambia las creencias y los valores sociales en formas que son necesarias para legitimar el uso de la fuerza, la organización de cuerpos armados que puedan permanecer largo tiempo en el frente y el aumento de los impuestos para pagar toda esa organización. La militarización está profundamente relacionada no sólo con el aumento del tamaño de los ejércitos y el resurgir de fundamentalismos militantes, sino también con lo menos visible: la deformación del potencial humano dentro de las jerarquías de raza, clase, género y sexualidad y

con la conformación de historias nacionales que permiten la glorificación y legitimación de la acción militar. (2002, 723)

La definición de militarización de Lutz es total y completa ya que este fenómeno incluye las relaciones discursivas, las materiales y las de poder al servicio de la guerra y la violencia.

Pero la militarización es también una poderosa cultura política que socava la vida diaria, crea particulares nociones de masculinidad, considera la guerra un espectáculo y el miedo como un componente formativo fundamental que vehiculiza una inversión afectiva en lo militar. En otras palabras, las políticas de militarización, con su énfasis en "procesos sociales en los cuales la sociedad se organiza para la violencia y la amenaza que esto implica" (Kraska, 1999, 208), han producido una penetrante cultura de la militarización que, como Kevin Barker (2003, 40) insiste, "inyecta presencia militar constante en nuestras vidas".

La concepción de seguridad nacional basada en el miedo, la vigilancia y el control sustituye la cultura de la responsabilidad compartida.

Al mismo tiempo que la cultura de la militarización y de las grandes ganancias domina o intenta eliminar lo democrático, la autorreflexión y el poder de lo colectivo se ven reducidos a la autopromoción y al interés individual, tendencias que se ven legitimadas por un nuevo y despiadado darwinismo social que se difunde diariamente mediante la televisión y que "naturaliza" la disminución de derechos civiles y sociales, la exaltación de la hipermasculinidad y la promoción de la guerra contra todo lo que sea lo mínimo de solidaridad y lucha social de conjunto.

Las políticas financieras globales

Las iniciativas del Consenso de Washington IV*, aplicadas tanto en nuestro país como en el extranjero y motivadas por una creencia *evangélica* en la democracia del libre mercado, han transformado a los EEUU. En los últimos 30 años se ha evidenciado la creciente destrucción del discurso democrático, fundamental para lograr el compromiso público y el

* El llamado *Consenso de Washington* es una expresión que se acuñó en 1989. El economista jefe del Instituto para la Economía Internacional John Williamson lo presentó por primera vez en una conferencia [continúa en la página siguiente]

bien común (Giroux, 2003). El compromiso cívico hoy aparece impotente frente a las corporaciones que privatizan el espacio público y alejan el poder de cuestiones como la equidad, la justicia social y la responsabilidad civil. Las inversiones financieras, las identidades del mercado y los valores comerciales son más importantes que las necesidades humanas, las responsabilidades públicas y las relaciones democráticas (Martin, 2002). Alejado del marco de la democracia, el neoliberalismo ha permitido a intereses privados controlar tantos aspectos de la vida social como sea posible para maximizar su beneficio personal (Chomsky, 1999).

Fronteras afuera, las políticas globales del neoliberalismo han permitido realizar acuerdos rapaces de libre comercio y expandir los intereses financieros y comerciales occidentales a través de las políticas de mano dura del Banco Mundial, la Organización Mundial de Comercio y el Fondo Monetario Internacional (FMI). De esta manera, se ha transferido riqueza de los países más pobres y menos desarrollados a las naciones más ricas y poderosas y a las opulentas corporaciones defensoras del capitalismo.

Los países periféricos y semiperiféricos de América latina, África y Asia se han convertido en estados clientelares de las naciones poderosas lideradas por los Estados Unidos. Los préstamos realizados por bancos y otras instituciones financieras a estos estados han producido severas distorsiones en los programas de salud, educación y leyes de protección del trabajo (Aronowitz y Gautney, 2003, 16). Por ejemplo, las condiciones llamadas eufemísticamente "programas de

[viene de la página anterior] (ante un Comité del Congreso de los EEUU) en la que se estudió el fracaso de la economía de los años 50 en América latina, o sea, la aplicación del modelo del Estado benefactor, el fracaso de las políticas de desarrollo y el crecimiento de la deuda de los países periféricos. Tomando como base investigaciones propias e informes de las instituciones de control y crédito (OECD, FMI, Banco Mundial, etc.), Williamson construyó este "consenso" que consiste en políticas que orientaron las transformaciones económicas en los 80 tardíos y luego en los 90 en nuestra región.

Estas políticas son: disciplina fiscal, reordenamiento del gasto público, reforma tributaria, liberalización de las tasas de interés, valor competitivo de la moneda local, liberalización del comercio, privatizaciones, desregulación de la economía, derecho de propiedad en la economía informal. El autor del concepto considera que estas medidas debieron llamarse *Convergencia Universal* [sic]. También confiesa que algunos objetaron el nombre de Consenso de Washington por su sentido imperial, tal vez adecuado en 1989 en que el mundo estaba empezando a dejar de ser bipolar. Debe recordarse que el muro de Berlín cayó en ese año. La aplicación de las políticas del Consenso de Washington llevó a los países que las implementaron al derrumbe que se conoce bien en la Argentina. La bibliografía consultada revela que los países que abandonaron las políticas del Consenso crecieron y mejoraron la distribución de la riqueza. [N. de T.]

ajuste estructural" que pone el FMI y el Banco Mundial para dar préstamos a los países pobres no sólo los someten a restricciones económicas, sino que también limitan seriamente su posibilidad de construir democracias sustantivas ya que producen procesos de brutal desigualdad.

El resultado ha sido desastroso, hecho que se observa en el colapso económico de países como la Argentina y Nigeria y en la evidencia de que un tercio de la fuerza de trabajo mundial –más de un billón de personas– está desempleada o subocupada (Aronowitz, 2003, 30).

En los Estados Unidos, las políticas neoliberales han creado un descomunal déficit proyectado en 5 trillones de dólares para la próxima década debido, en parte, al exorbitante recorte de impuestos de la presidencia Bush a favor de las clases acomodadas. Mientras que los ricos han obtenido recortes de impuestos, 8,2 millones de personas están sin trabajo y 2,3 millones lo han perdido desde el año 2000. Estas y otras medidas han creado una brecha muy importante entre ricos y pobres, la más grande desde el año 1929, y representa la mayor tasa de desigualdad entre los países desarrollados (Woodard, 2004).

El neoliberalismo y los jóvenes

El neoliberalismo ha sido particularmente duro para los jóvenes. Las tasas de encarcelamiento se han ido a las nubes en el caso de los jóvenes negros y morenos que han sido la población-objeto de la actual guerra contra el crimen en los EEUU.

En todos los indicadores, desde el cuidado de la salud a las oportunidades laborales y el logro de una educación apropiada, los jóvenes de color han sido mucho menos considerados que los blancos. Sin embargo, todos los jóvenes, excepto algunos privilegiados por clase y origen, sienten que viven en un sistema socioeconómico que ya no los ve como una inversión a futuro. Por ejemplo, como subraya Anya Kamenetz (2004):

> Los americanos entre 19 y 29 años están hoy el doble de desprotegidos que los niños o los adultos mayores. [...] La tasa de desempleo para los de 16 a 24 años fue del 16,1% en febrero de 2004 versus el 6% de la población en su conjunto. Entre 2000 y 2002, alrededor de 900.000 personas en este grupo etario quedaron fuera del circuito laboral; 6 millones de ellos no están en instituciones educativas, ni trabajando ni en las fuerzas armadas. Según algunas mediciones, la tasa de desempleo de ese grupo etario es más del 80%.

Para los estudiantes que no pueden encontrar trabajo o deciden ir directamente a la universidad, los aranceles han aumentado en la pasada década –más de un 47% en las carreras de cuatro años dictadas en instituciones públicas–. Este hecho impide que muchos jóvenes de clase media trabajadora puedan continuar estudios superiores y aquellos que lo hacen contraen importantes deudas que deben pagar al graduarse. Además, la enorme deuda interna será una pesada carga para esta generación de jóvenes y dejará muy poco dinero para atender necesidades como educación, salud, medio ambiente y otros temas cruciales. Más aún, como parte del actual esfuerzo para destruir los programas que atienden los derechos de las personas, la administración Bush ha reducido los servicios a cargo del gobierno, los

ingresos salariales; implementó recortes en el cuidado de la salud, beneficios para los veteranos de guerra y eliminó los fondos para la niñez y la vivienda. Todas esas políticas tienen un efecto paralizante en los jóvenes, desalentando no sólo la esperanza por un futuro mejor, sino la supervivencia en el presente. La juventud se ve hoy como una carga nacional, más despreciada y temida que querida y protegida.

La destrucción del Estado benefactor ha ido mano a mano con el crecimiento de la industria de las cárceles y al establecimiento de una nueva situación utilizada para controlar, regular, contener y castigar aquellos que no son privilegiados por los beneficios de clase, color o género al que pertenecen (Cole, 1999).

Consecuencias socio-culturales del neoliberalismo

Para el neoliberalismo, la esencia de la democracia es el lucro y su definición de ciudadanía es la de zambullirse en el consumo. Desde esta perspectiva se eliminan las regulaciones de las fuerzas del mercado, se celebra el despiadado individualismo competitivo y se deja a las instituciones sociales, políticas, culturales y económicas en manos de intereses corporativos poderosos, de los más privilegiados de la sociedad y de los más irredentos fanáticos religiosos (Peters y Fitzsimons, 2001).

Aún más, las políticas neoliberales globales fortalecen el amplio proyecto cultural de privatizar todo servicio social apelando a "la responsabilidad de las personas cuando las funciones del Estado se achican, se cortan los costos impositivos y salariales en el campo económico y se cargan más costos sociales sobre la sociedad civil y las familias" (Duggan, 2003, 16).

Como ya he mencionado, aunque vale la pena repetirlo, el caudal de sufrimiento humano que provoca este modelo atraviesa todo el ordenamiento social ya que aumenta el costo del cuidado de la salud. Por ejemplo, uno de cada cinco niños se halla por debajo de la línea de pobreza y 43 millones de norteamericanos pagan el costo de no contar con seguros de salud. Como parte de este proyecto cultural diseñado bajo el neoliberalismo, la miseria humana es definida como resultado de elecciones individuales y la desgracia personal se visualiza como la base de los problemas de criminalidad. A los niños con mala conducta hoy se les colocan esposas y se los lleva a las comisarías simplemente por violar códigos de vestimenta. Las madres drogadictas corren el riesgo de que la policía les saque a sus hijos. Los varones jóvenes, negros, pobres y desempleados son *marcados* por el sistema de justicia criminal y, en lugar de ser educados para aprender a trabajar y conseguir un empleo, muy a menudo terminan en la cárcel. Un informe de la organización Unidos por una Economía Justa señala: "Uno de cada tres varones negros nacidos en 2001 será encarcelado alguna vez en su vida si continúa este modelo económico social, [...] en 2000 hubo, en por lo menos 13 estados de los EEUU, más africanos-americanos en prisión que en la universidad" (Muhammad y otros, 2004, 20-21).

Cuando estos jóvenes son excarcelados, se los confina en un purgatorio civil en el cual "se les niega el derecho a votar, sus derechos como padres, los registros de

conductor, los préstamos para estudiar y la posibilidad de vivir en viviendas públicas –la única vivienda que los marginales, personas desempleadas, pueden pagar–" (Staples, 2004, 7).

Según lo estipulado en la reforma de la Ley de Bienestar de 1996, si alguien fue encarcelado por delitos menores, cuando es liberado se lo castiga de por vida ya que no puede aspirar a bonos de alimentos o a cualquier beneficio social. Esas políticas no son sólo injustas, sino también moralmente reprobables. Se trata de síntomas de una sociedad que ha relegado las cuestiones de igualdad y justicia racial al caldero de las últimas cuestiones a tratar.

En una sociedad de mercado atrapada en el "ciclo de la codicia" (Cassidy, 2002), mantener situaciones de injusticia permite seguir acumulando capital, y la revolución neoconservadora y neoliberal apunta a la transformación de un Estado que beneficie a una sola parte de la sociedad.

En el discurso neoliberal, la democracia es un sinónimo de *libre mercado* mientras que cuestiones como la igualdad, la justicia racial y la libertad son vaciadas de contenido y usadas para descalificar a quienes sufren miseria sistemática o castigo crónico.

Objeto de cárcel, desempleo y discriminación, la juventud es vista como una carga nacional, más despreciada y temida que querida y protegida.

El neoliberalismo en el discurso público

La pobreza individual, así como la democracia misma, se ven como fenómenos que debieran ser ignorados. Los medios masivos, consolidados por el poder corporativo, cotidianamente proveen una plataforma a los formadores de opinión de derecha y de alto perfil y a los políticos que nos recuerdan cuán degenerados se han vuelto los pobres. También nos insisten y nos refuerzan el catecismo neoliberal que dice que todos los problemas humanos son privados e individuales más que sociales o estructurales en su naturaleza.

La columnista conservadora Ann Coulter captura lo dicho anteriormente con su comentario de que "en lugar de gente pobre con esperanza y posibilidades de cambio, ahora tenemos una subclase permanente compuesta de aspirantes a criminales acuchillándose unos a otros mientras tienen

hijos ilegítimos y recolectan subsidios estatales" (Bean, 2003).

El comentarista radial Michael Savage es otro caso que ilustra este tipo de personajes. Invitado a un *talk show,* presenta su racismo de manera descarada y un fanatismo que emerge bajo el régimen neoliberal en el que la ética y la justicia aparecen fuera de toda consideración. Por ejemplo, se refiere constantemente a los países no-blancos como "naciones de desecho"*, a la "homosexualidad como una perversión" y a los adolescentes víctimas del *gatillo fácil* como "barro de ghetto" (Savage, 2004). Como dice Frederic Jameson en su libro *Las semillas del tiempo,* hoy es más fácil pensar en el fin del mundo que en el fin del capitalismo (1994, 12).

Los problemas que han surgido de la aplicación del modelo neoliberal –virulenta y persistente pobreza, desempleo, descuido de la salud, *apartheid* racial en las barriadas populares de las grandes ciudades y creciente desigualdad entre ricos y pobres– han desaparecido del inventario del discurso público. Cuando aparecen, se tratan en espectáculos mediáticos del tipo *talk shows,* en los cuales se monta un escenario en el que se ventilan cuestiones emocionales privadas. Una vez que este discurso se ha instalado en la imaginación de la gente, no hay manera de hablar acerca de lo que es fundamental para la vida cívica, la ciudadanía crítica y la democracia sustantiva. El neoliberalismo no tiene vocabulario crítico que permita hablar acerca de transformaciones económicas y políticas en un proyecto realmente democrático. No tiene discurso para referirse al compromiso público o a la forma de luchar contra la ideología del corporativismo y sus consecuencias sociales. En su dudosa apelación a leyes universales, a la neutralidad y a estudios científicos seleccionados cuidadosamente, el neoliberalismo elimina "la misma posibilidad de ejercicio del juicio crítico, sin el cual el debate democrático se torna imposible" (Buck-Morss, 2003, 65-66).

Este cambio profundo en la retórica ha hecho viable aplicar las más despiadadas políticas económicas y sociales sin haber puesto estas cuestiones en manos del debate público y el diálogo. Por esta razón el programa neoliberal ha promovido la reducción agresiva de los puestos de trabajo, el desangre de los servicios sociales, la reducción de la presencia del Estado en los servicios de vigilancia locales, la actual liquidación de los seguros de trabajo, la creciente eliminación de salarios dignos, la creación de una sociedad de trabajadores de baja calificación y la construcción de una cultura de permanente inseguridad y miedo. Estos conceptos apelan al sentido común y se presentan como inmutables leyes naturales. Cuando (y donde) esta ideología estrecha la razón y la imaginación, la fe religiosa es invocada para silenciar el disenso.

La sociedad no está más defendida como el espacio en el que crecen los valores y las relaciones imprescindibles para la vida democrática. Por el contrario, la sociedad ha sido invadida por una atmósfera política e ideológica "donde el fundamentalismo religioso va junto con el fundamentalismo de

* El original en inglés utiliza una expresión muy ruda que alude a los desechos como excrementos. [N. de T.]

mercado y forman la ideología de la supremacía norteamericana" (Soros, 2004, 10). Al mismo tiempo, las ambiciones imperiales de los EEUU están ahora legitimadas por intelectuales de las relaciones públicas como parte del proyecto de construcción del imperio, que se califica a veces como proceso civilizatorio para el resto del mundo o simplemente como un derecho que se otorga a los poderosos. Por ejemplo, Ann Coulter, ha hablado por muchos de esos intelectuales cuando dijo recientemente, en la Universidad Estatal de Pennsylvania, que a ella no le molestaba la idea de que EEUU invadiera Irak para quedarse con su petróleo: "¿Por qué no ir a la guerra sólo por petróleo? Necesitamos ese petróleo. Por supuesto, consumimos la mayor parte del petróleo del mundo pero también producimos la mayor parte de la riqueza del mundo" (Colella, 2004, 1).

Por lo tanto, no es sorprendente que los neoconservadores se hayan unido a los neoliberales y a los fundamentalistas religiosos y hayan transmitido mediáticamente al mundo una Norteamérica triunfalista que se ha definido como "el más grande de todos los grandes poderes en la historia del mundo" (Frum y Pearle, 2004, 8).

Pero el dinero, las ganancias y el miedo se han constituido en elementos ideológicos no sólo para abrir nuevos mercados en el mundo, sino también para clausurar el disenso en el país. En esta situación, el "Estado policial" es celebrado por los evangelistas religiosos como John Aschcroft, como la condición para la libertad humana. Esto se expresa institucionalmente en la aprobación de leyes represivas como la Ley Patriótica*, así como también en el trabajo de prominentes neoconservadores de la talla de David Frum y Richard Pearle (2004), quienes, sin ninguna intención de ironizar, insisten en que "una sociedad libre no es una sociedad sin policía. Una sociedad libre es una sociedad policíaca que se autovigila".

Se trata de una sociedad que puede ser solamente definida como si Adam Smith se

* La Ley Patriótica es una ley antiterrorista que amplía las funciones del FBI. Fue sancionada en octubre de 2001, apresuradamente y sin debate previo, por el Congreso de los EEUU (un mes después de la caída de las Torres Gemelas en Nueva York, el 11 de Septiembre de 2001). Esta ley permite un intenso y abarcativo espionaje, allanamientos y detenciones, practicados sobre las personas y organizaciones sospechadas de "terrorismo". Entre otras facultades que facilita esta ley, el gobierno federal puede solicitar a libreros y bibliotecarios la lista de los libros comprados o pedidos en préstamo por determinada persona o qué personas compran o piden ciertos libros; también pueden solicitarse a otras instituciones informes médicos, bancarios, turísticos, etc. También está permitido interceptar llamadas telefónicas, e-mails y navegaciones personales por Internet. Al mismo tiempo, puede arrestarse a cualquier persona sospechosa sin juicio previo y sin permitírsele contar con un abogado defensor. Se trata de un instrumento legal que suprime las libertades individuales y los derechos de la sociedad norteamericana y mediante el uso de mecanismos informáticos globalizados, la libertad del mundo. [N. de T.]

uniera a George Orwell en un culto religioso en el escenario de California, donde los mercados se eleven a la categoría de templos sacrosantos en los que se adora el consumo mientras los ciudadanos, vueltos soldados del Ejército de Dios, son urgidos a espiarse unos a otros y el disenso es crecientemente criminalizado (Moyers, 2004).

No sólo la cultura política sino también la política misma han sufrido extraordinarios cambios en las últimas dos décadas, especialmente bajo la administración Bush. Tal como señala Susan George (2004), la cuestión que parece definir la *democracia* para el neoliberalismo es "quién tiene derecho a vivir y quién no".

El neoliberalismo: ideología y política

El neoliberalismo no es un discurso neutral, técnico o económico que puede ser medido matemáticamente o apelando a reglas de una presunta ciencia indiscutible que tramposamente deja su historia detrás. Tampoco es el parangón de la economía racional que ofrece la mejor "ruta a la óptima eficiencia, crecimiento económico rápido y creciente prosperidad a aquellos dispuestos a trabajar duro y a aprovechar oportunidades" (Kotz, 2003, 16).

Por el contrario, el neoliberalismo es una ideología, una política y, algunas veces, un fanatismo que subordina el arte de la democracia política, a las leyes rapaces de la economía de mercado que se extienden a todos los aspectos de la vida social.

Como pedagogía pública e ideología política el neoliberalismo de Friedrich Hayek (1994) y Milton Friedman (2002) es, por lejos, más despiadado que la teoría liberal clásica desarrollada por Adam Smith y David Ricardo en siglos anteriores.

El neoliberalismo reproduce el futuro en la imagen del pasado lejano y representa una lucha por volver atrás en términos de desmantelar las políticas del *New Deal*. Pierre Bourdieu (1998) define muy atinadamente el neoliberalismo:

> Se trata de una nueva revolución conservadora que apela al progreso, la razón y la ciencia (económica en este caso) para justificar la restauración, tratando de borrar el pensamiento progresista y definir la acción política como arcaica. El neoliberalismo se presenta como la norma para todas las prácticas y, por lo tanto, como reglas ideales. Así, las regularidades de la economía quedan abandonadas a su propia lógica, las llamadas *leyes del mercado*. Se reifica y glorifica el reino de los mercados financieros, en otros términos, se retorna al capitalismo radical sin ninguna otra ley que la maximización del lucro; un capitalismo sin límites y sin disfraces pero racional, llevando la eficacia al límite, introduciendo modernas formas de dominación como las técnicas de administración de empresas y técnicas de manipulación como la investigación de mercado y la publicidad.

Sin embargo, el neoliberalismo hace algo más que hacer del mercado el "principio básico de la política" (Duggan, 2003, 34) que asigna la riqueza y los recursos a los privilegiados por su clase, raza y poder. Está poniendo en juego un universo social y un paisaje cultural que alimenta una noción incivilizada de autoritarismo puesta en acción mediante el poder combinado del funda-

mentalismo religioso, el fundamentalismo de mercado y las leyes antiterroristas que eliminan las libertades civiles, encarcelan a la población *desechable* y sostienen las fuerzas de seguridad que necesita el capital financiero para destruir todo espacio donde la democracia pueda ser fortalecida.

Al mismo tiempo, el espacio visual y el espacio sonoro se están homogeneizando en forma creciente a través del espectáculo de banderas flameando en cada macetero, automóvil, camión y casa, y con la bravata patriotera que trasmite la televisión y la radio. Como forma de cultura política y de dominación económica, el neoliberalismo cuenta una muy limitada historia, una historia que es antitética a la posibilidad de fortalecimiento de las identidades democráticas, los valores, el espacio público y las instituciones, y que posibilita al fascismo crecer, ya que no hay un lenguaje ético que reconozca políticas fuera del reino del mercado, que controle sus excesos o que desafíe la doctrina subyacente que propicia un creciente autoritarismo, tallado en la pretensión de una piedad religiosa.

Es necesario hacer de la política cultural y la pedagogía pública un tema central de la lucha contra el neoliberalismo.

Alternativas de cambio: reflexión crítica y acción social

El neoliberalismo debe ser entendido y desafiado, al mismo tiempo, como una teoría económica y como una poderosa pedagogía pública y una cultura política. Esto es, debe ser explicitado y entendido críticamente antes de que pueda ser cuestionado. Las formulaciones de sentido común que legitiman la alegada inevitabilidad del neoliberalismo deben ser deconstruidas para luego poder comprometerse con erradicar el daño social que se ha producido en todos los niveles de la existencia humana.

Este reconocimiento requiere identificar y examinar las más evidentes y poderosas ideologías que constituyen y enmarcan al neoliberalismo. Es necesario también que las mentes progresistas hagan de la política cultural y de la pedagogía pública un tema central de la lucha contra el neoliberalismo, particularmente desde que la educación y la cultura juegan un papel muy importante al asegurar el consenso y la producción de riqueza (Peters, 2002). De hecho, esto implica, como insiste Susan Buck-Morss (2003, 103), que "el reconocimiento de la dominación cultural –así como el reconocimiento de la

dominación política y económica– es un verdadero avance en nuestro proceso reflexivo". Esto no significa desentenderse de las luchas económicas y políticas, sino complementarlas con políticas culturales que conecten el poder simbólico y sus prácticas pedagógicas con las relaciones materiales de poder.

Comprometerse contra la política económica y la cultura política del neoliberalismo también significa analizar cómo estas influyen en la vida cotidiana mediante el lenguaje de las privatizaciones, las formas culturales de clase, raza, género, juventud y etnia.

Por último, este tipo de política debe emplear un lenguaje de crítica y posibilidad, compromiso y esperanza dentro de un programa más amplio que signifique ver a la democracia como un lugar de lucha sobre cuestiones tales como representación, participación y poder compartido.

En la forma en que Alain Touraine (2001, 2) lo expresa, creemos que la globalización neoliberal no ha disuelto "nuestra capacidad para la acción política". Esa acción depende de la habilidad de diversos grupos dentro y fuera del país –los movimientos por la paz, contra las corporaciones globalizadas, por los derechos humanos, por la defensa del medio ambiente– que deben establecer alianzas con el propósito de que cuestiones como la comunidad y la solidaridad construyan un espacio simbólico común y múltiples esferas públicas donde las normas sean creadas, debatidas y asumidas como parte de una intención de desarrollar un nuevo lenguaje político, una nueva cultura y un nuevo repertorio de relaciones. Esos esfuerzos deben ser entendidos como una forma de defender todos los avances sociales que fortalecen los ámbitos y servicios públicos democráticos, como una forma de exigir nuevos derechos, como una posibilidad de crear modelos de poder compartido, como una forma de fundar nociones de justicia social. Todo esto permitirá imaginar y sostener la democracia a nivel global.

Veamos, por ejemplo, el lema del movimiento antiglobalización "Otro mundo es posible" que demanda, como Alex Callinicos señala, una lógica social diferente, un sentido poderoso de unidad y solidaridad.

> Otro mundo basado en otra lógica, que funcione con otras prioridades de las que prevalecen hoy. Es fácil definirlas: justicia social, eficiencia económica, cuidado del medio ambiente y democracia. Lo que es difícil es diseñar un sistema social que responda a esos requisitos. Y mucho más es pensar cómo construirlo [...] ¿Cuál es la alternativa al capitalismo? ¿Qué estrategia nos puede llevar a lograrla? Son preguntas que pueden contestarse de diversas formas. Algo que el movimiento anticapitalista debe aprender es a argumentar a través de las diferencias que existen y que probablemente surgirán acerca de esas preguntas, sin socavar el poderoso sentimiento de unidad que el movimiento antiglobalización muestra y que es uno de sus rasgos más atractivos. (2003)

La reflexión de Callinicos señala que cualquier lucha viable contra el neoliberalismo capitalista debe repensar "todo el proyecto político dentro de las actuales condiciones y hacerlo democráticamente, ya que los participantes hablan diferentes lenguajes políticos pero sus propósitos son los mismos: la paz mundial, la justicia económica, la igualdad

ante la ley, la participación democrática, la libertad individual y el respeto mutuo" (Buck-Morss, 2003, 4-5).

Una de las tareas fundamentales que enfrentan los intelectuales, los militantes sociales, los educadores y otros que creen en una democracia inclusiva y sustantiva es hacer teoría para repensar el lenguaje y las posibilidades de la política como un camino para imaginar un futuro fuera del poderoso cepo del neoliberalismo y del autoritarismo (que tiene un relato diferente acerca del futuro, que reiventa el pasado con la imagen de tiempos de duro ejercicio del poder y de infinito sufrimiento humano).

La reflexión crítica y la acción social en este discurso deben dar cuenta de cómo la categoría de lo político global debe extender el espacio de la política más allá de lo local. Existen evidencias de este fenómeno en el Foro Social Mundial que tuvo lugar en 2003 en Porto Alegre, Brasil, y en Hyderabad, India, en 2004. Exitosas formas de disenso global pueden verse también en la campaña internacional que busca que las drogas de curación del SIDA sean accesibles a todos en los países pobres o en las marchas internacionales contra las corporaciones multinacionales en ciudades como Melbourne, Seattle, Génova y Nueva York. Por otra parte, se han dado nuevas alianzas entre intelectuales, estudiantes, sindicalistas y ecologistas en marchas ocurridas en la Argentina, en Palestina y en otros lugares en los que se lucha contra la globalización. Al mismo tiempo, un nuevo lenguaje institucional y de resistencia emerge entre muchos activistas y está siendo transferido a diferentes abordajes conceptuales que hacen lo pedagógico más político dentro del movimiento global que lucha por la justicia.

La política ya no puede excluir cuestiones que hacen a los aprendizajes sociales y culturales y a la reproducción en el contexto de la globalización. Como señala Imre Szeman (2002, 4), la globalización en sí misma constituye "un problema de la pedagogía y para la pedagogía".

El lema "Otro mundo es posible" refuerza la clara percepción de que uno no puede actuar de otra manera si no piensa de otra manera. Pero actuar de otra manera requiere una nueva política que reconozca que los problemas globales requieren soluciones globales que utilicen las instituciones globales y las formas globales de disenso, que demanda la colaboración de los intelectuales y de los movimientos sociales globales.

Traducción de Elvira Romera

Bibliografía

Aronowitz, Stanley, *How class works: Power and social movement*. New Haven, Yale University Press, 2003.

Aronowitz, Stanley y Gautney, Heather, "The debate about globalization: An introduction" en Aronowitz y Gautney (ed.) *Implicating empire: Globalization and resistance in the 21st century world order*. New York, Basic Books, 2003.

Bauman, Zygmunt, *Globalization: The human consequences*. New York, Columbia University Press, 1998.

Baker, Kevin, "We're in the army now: The G.O.P.'s plan to militarize our culture" en *Harper's Magazine*, octubre de 2003.

Bean, Kellie, "Coulter's right-wing drag" en *The Free Press,* 29 de octubre de 2003. [www.freepress.org, sitio consultado el 24 de abril de 2004].

Bennett, William J., *Why we fight: Moral clarity and the war on terrorism*. New York, Regnery, 2003.

Bourdieu, Pierre, *Acts of resistance: Against the tyranny of the market*. New York, Free Press, 1998.

Buck-Morss, Susan, *Thinking past terror: Islamism and critical theory on the left*. London, Verso, 2003.

Callinicos, Alex, "The anti-capitalist movement after Genoa and New York" en Aronowitz, Stanley y Gautney, Heather (ed.) *Implicating empire: Globalization and resistance in the 21st century world order*. New York, Basic Books, 2003.

Cassidy, Joh, "The greed cycle: How the financial system encouraged corporations to go crazy" en *The New Yorker*. New York, 23 de setiembre de 2002.

Chomsky, Noam, *Profits over people: Neoliberalism and global order*. New York, Seven Stories Press, 1999.

Cole, David, *No equal justice: Race and class in the American criminal justice system*. New York, The New Press, 1999.

Colella, Kristin, "Coulter uses humor, sarcasm in speech" en *The Collegian,* 16 de abril de 2004.

Collins, Chuck; Hartman, Chris; Kraut, Karen; Mota Gloribell, "Shifty tax cuts: How they move the tax burden off the rich and onto everyone else" en *United For a Fair Economy,* April 20, 2004. [www.faireconomy.org, sitio consultado el 24 de abril de 2004].

Duggan, Lisa, *The twilight of equality? Neoliberalism, cultural politics, and the attack on democracy*. Boston, Beacon Press, 2003.

FAIR, "Action alert: GE, microsoft bring bigotry to life, hate-talk host Michael Savage hired by msnbc" en FAIR*: Fairness and Accuracy in Reporting,* 12 febrero de 2003. [www.fair.org, sitio consultado el 24 de abril de 2004].

Farah, Joseph, *Taking America back*. New York, WND Books, 2003.

Friedman, Milton, *Capitalism and freedom*. Chicago, University of Chicago Press, 2002.

George, Susan, "A short history of neo-liberalism: Twenty years of elite economics and emerging opportunities for structural change" (Conference on Economic Sovereignty in a Globalizing World, March 24-26, 1999) en *Global Exchange* 9 de junio de 2003. [www.globalexchange.org, sitio consultado el 24 de abril de 2004].

Giroux, Henry, "Public spaces, private lives: Democracy beyond 9/11" en Lanham: Rowman and Littlefield, 2003.

— — —, *The abandoned generation: Democracy beyond the culture of fear*. New York, Palgrave, 2004.

Gonsalves, Sean, "How to skin a rabbit", en *The Cape Cod Times*. 20 de abril de 2004.

[www.commondreams.org, sitio consultado el 24 de abril de 2004].

Harding, James, "Globalization's children strike back" en *Financial Times*. Londres, 11 de setiembre de 2001. [www.specials.ft.com, sitio consultado el 24 de abril de 2004].

Hayek, F.A., *The road to serfdom*. Chicago, University of Chicago Press, 1994.

Henwood, Doug, *After the new economy*. New York, The New Press, 2003.

Jameson, Fredric, *The seed of time*. New York, Columbia University Press, 1994.

Kotz, Deborah, "Neoliberalism and the U.S. economic expansion of the '90s", en *Monthly Review*, 15 de abril de 2003.

Kraska, Peter B., "Militarizing criminal justice: Exploring the possibilities", en *Journal of Political and Military Sociology*, n° 27 invierno de 1999.

Lapham, Lewis H., "Dar al-harb", en *Harper's Magazine*, marzo de 2004.

— — —, "Buffalo dances", en *Harper's Magazine*, mayo de 2004.

Lewis, Anthony, "Taking our liberties", en *The New York Times*. New York, 9 de agosto de 2002.

Leys, Colin, *Market driven politics*. London, Verso, 2001.

Lutz, Catherine, "Making war at home in the United States: Militarization and the current crisis", en *American Anthropologist* n° 104, 2002.

Malkin, Michèlle, *Invasion: How America still welcomes terrorists, criminals, and other foreign menaces to our shores*. New York, Regnery Publishing, 2002.

Martin, Randy, *Financialization of daily life*. Philadelphia, Temple University Press, 2002.

Moberg, David, "Plunder and profit", en *These Times*, 29 de marzo de 2004.

Moyers, Bill, "Going undercover/criminalizing dissent", en NOW, 5 de marzo de 2004.

Muhammad, D.; Davis, A.; Leondar-Wright, B., *The State of the Dream 2004: Enduring Disparities in Black and White*. Boston, United for a Fair Economy, 2004. *Multinational Monitor*, setiembre de 2001.

Peters, Michael A., "Foucault and governmentality: Understanding the neoliberal paradigm of education policy", en *The School Field XII* n°5/6, 2002.

Peters, Michael A. y Fitzsimons, Patrick, "Neoliberalism and social capital: Re-inventing community" en *Sites: A Journal for South Pacific Cultural Studies 37*, 2001.

Soros, George, *The bubble of American supremacy*. New York, Public Affairs, 2004.

Staples, Brent, "Growing up in the visiting room", en *The New York Times Book Review*. New York, 21 de marzo de 2004.

Szeman, Imre, "Introduction: Learning to learn from seattle" en *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 24:1 2002.

Tabb, William, "Race to the bottom?", en Aronowitz, Stanley y Gautney, Heather (ed.) *Implicating empire: Globalization and resistance in the 21st century world order*. New York, Basic Books, 2003.

Talvi, Silja J. A., "The craze of incarceration", en *The Progressive*. Mayo de 2001.

Touraine, Alain, *Beyond neoliberalism*. London, Polity Press, 2001.

Valentine, Douglas, "Homeland insecurity", en *Counterpunch*. 8 de noviembre de 2001.

[www.counterpunch.org, sitio consultado el 24 de abril de 2004].

Woodard, Cheryl, "Who Really Pays Taxes in America? Taxes and Politics in 2004." *AskQuestions.org*. 15 de abril de 2004. [www.askquestions.org, sitio consultado el 24 de abril de 2004].

mesas redondas

mesa redonda

La responsabilidad de los adultos frente a las nuevas generaciones

En marzo de 2005, *Anales de la educación común* convocó a diversas personalidades del ámbito sociocultural con el objetivo de intercambiar ideas acerca del tema que da título a esta mesa. A continuación, se transcribe el resultado de ese diálogo y un texto que suma las opiniones de Gustavo Mascó.

Participantes

Eva Giberti
Mabel Munist
Juan Carlos Fugaretta
Norberto Liwski (moderador)

¿Cómo se define el espacio adolescente?

Liwski: Comencemos con una mirada desde las distintas vertientes de construcción profesional que tienen ustedes acerca de cómo se ha ido instalando el espacio adolescente, teniendo en cuenta que se trata de un enfoque evolutivo históricamente muy joven, producto del siglo xx. Por lo tanto, la adolescencia es joven como núcleo de análisis, como centro de observación y de definiciones de política.

Giberti: Lo primero que quiero señalar es que hay una tendencia histórica –de la cual participé porque me lo enseñaron así– que dice que *adolescencia* viene de la palabra *adolecer* y que los adolescentes son los que adolecen. A raíz de esto, hay toda una lectura del adolescente como sujeto que sufre. Pues bien, parece que aunque todo el mundo lo repite, esto no es así. El término proviene del latín antiguo y está formado por una parte que significaría *camino* y otra parte vinculada con el *estar en*. De modo que los adolescentes serían *los que están en camino,* los que reciben heridas mientras están en la ruta hacia el ser adulto.

Entonces, si nos manejamos con la idea tradicional de *los que adolecen*, somos discriminatorios. Incluso llamarlos *los que están en camino* coloca el ser adulto como meta del sujeto y la meta del sujeto no es ser adulto, es ser sujeto. Ser sujeto en la medida de lo que pueda, de acuerdo con la edad cronológica y los tiempos lógicos y psíquicos que le correspondan.

De manera que la palabra *adolescente* está mal en más de un sentido y no creo que esto sea gratuito. En el medioevo no se utilizaba este término, sino que se los llamaba *jóvenes* o *niños* –niños, porque la *niña* era invisible en aquella época–. Entonces, señalo esta cuestión, básicamente en el ámbito de la docencia, porque yo aprendí en el Normal esto de la adolescencia y lo seguí repitiendo en la universidad, hasta que por mi cuenta recurrí a los diccionarios especializados y me encontré con otra realidad. Revisar ese concepto es una sugerencia a ver si asumimos que somos los adultos los que adolecemos cada vez más de no saber qué hacer con chicos y chicas que atraviesan un momento en el que el mundo les genera dificultades permanentemente.

Munist: Un tema importante es la aparición de los derechos del niño y del adolescente, el ejercicio efectivo de esos derechos. Todos estuvimos de acuerdo en venir a conversar acerca de la responsabilidad del mundo adulto sobre las nuevas generaciones. Pero –y no lo planteo como crítica– yo revisaría esa idea de "el futuro". Porque el problema es que ponemos al adulto como el ideal, como objetivo a alcanzar en la vida. Y el problema serio es: ¿el adolescente no tiene participación ni igualdad? Una vez, a partir de un trabajo que habíamos hecho, experimenté las respuestas de los adolescentes como algo sorprendente. ¿Por qué sorprendente? Si son seres humanos inteligentes, con experiencia, entonces, ¿por qué sus respuestas nos resultan sorprendentes? Es decir, uno participa de ese prejuicio que, de algún modo, en una mesa sobre adolescentes nos coloca en el lugar de tener que dar

directivas. Pero van apareciendo otras experiencias.

Hay una institución llamada Fundación Nuevo Chaco, creada por un jugador de fútbol, cuya condición es que para conducir en la fundación hay que ser menor de veinte años. Entonces, han armado un proyecto para hacer fútbol y los entrenadores de los equipos tienen 19 años. Los que pasan esa edad constituyen un consejo e intervienen en otras instancias. Es decir, los entrenadores de los adolescentes tienen más formación pero pertenecen al mismo grupo etario. Creo que este tipo de experiencias constituyen un gran avance.

Liwski: Esa simplificación del sentido del término adolescente se puede contraponer a la construcción conceptual del adolescente como sujeto de derecho. La idea de *sujeto de derecho* es una definición casi antagónica a la de adolecer. Esto no quiere decir que no se trate de una etapa de construcción, maduración, crisis, proyectos, etc. Se puede transitar un camino, recorrer etapas y, también, tener a alguien que espera o que acompaña en cada etapa.

Fugaretta: Justamente, en la provincia de Buenos Aires, estamos en el proceso de una nueva ley de tribunales de menores y, a raíz de esto, uno empieza a observar una cantidad de posiciones al respecto. Por ejemplo, el artículo 12 de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN), que establece el derecho de ser escuchado, pareciera que no está instalado. Aunque uno insista en que el chico es un sujeto de derecho y que su palabra debe ser tenida en cuenta, para un sector muy grande no tiene ese valor porque, evidentemente, el prejuicio no se ha movido. Entonces, el adolescente y la juventud en general siguen sin tener voz. Esto se puede ver dentro de todo el sistema juvenil, en el que en este momento se están peleando cuestiones de poder y no cuestiones que desemboquen en un reconocimiento efectivo de los derechos humanos de los chicos. Así que me inscribo en esto de que todavía nos está faltando mayor conocimiento y más debate alrededor de estos temas. Porque, además, el artículo 12 de la CIDN implica el 13, el 14, el 15 y el 16, es decir, la posibilidad de expresión, la posibilidad de reunirse, la posibilidad de decidir, etc., posibilidades que no tienen efectivamente.

El reconocimiento por parte de los adultos

Liwski: Si nos aproximamos a aquello que deforma o dificulta un mayor reconocimiento de la adolescencia en la sociedad actual, ¿dónde estarían los puntos principales que operan en la cultura, las prácticas institucionales, los comportamientos profesionales, los mensajes sociales? Es decir, ¿cuáles son los obstáculos que deberíamos identificar para poder trabajar en su remoción?

Giberti: Un primer obstáculo es que el diálogo con adolescentes suele dejar al descubierto situaciones deficitarias acerca de lo que los adultos producimos. Éste suele ser uno de los motivos para no escucharlos. O para escucharlos y después no llevar al acto lo que se escuchó. O sea, ellos plantean

preguntas que podemos llamar filosóficas o existenciales, pero además, formulan preguntas acerca de los modos de producción de la cultura –incluyendo la economía, lo político, lo social–, producen interrogantes para los cuales o no tenemos respuestas o las que tenemos no coinciden con los hechos. Entonces caemos en situaciones complejas para los adultos porque los adolescentes tienen la habilidad de plantear cuestiones paradojales, viven generando paradojas entre ellos y su estar en el mundo. Y nos plantean situaciones paradojales sencillamente porque no tenemos determinado nivel de respuesta. Si bien es cierto que tampoco hay por qué tenerlo, sí deberíamos hacer lugar a la posibilidad de discutir con ellos por qué no lo tenemos, por qué no nos pueden exigir *todas* las respuestas. Y, además, que ellos acepten que pueden ser demandantes y que hay una zona límite que los adultos debemos poner acerca de lo que no pudimos: admitir lo que no pudimos, lo que pudimos a medias, lo que no hicimos correctamente o de manera suficiente. Esto implica un trabajo de modestia y, básicamente, aceptar un duelo narcisista de *caernos* como modelo que pretendemos ser para los chicos.

Esto se estructura con algo que tiene que ver con la necesidad de ser oídos, de asociarse y todos esos derechos reconocidos en los artículos de la CIDN. Porque si nosotros pensamos cómo es el proyecto de vida de los adolescentes, suponemos que tiene que ser el nuestro. Sin embargo, en primer lugar, la expresión "proyecto de vida" –que a mis 16 o 18 años podía significarme algo– no sabemos qué les dice a ellos, pero seguramente no les dice lo mismo que a nosotros. En segundo lugar, su proyecto de vida está dentro de la incertidumbre, dentro de la sociedad de riesgo, dentro de la sociedad actual, para no hacer *una lata enunciativa* acerca de esto. Por lo tanto, queda a la vista que *nuestros* proyectos de vida, que pueden ser fantásticos para nosotros, no se acomodan o no tienen la elasticidad suficiente como para ser los mismos proyectos de vida del otro. Entonces, cuando se los escucha, no es para llevarles el apunte, sino para decir que se los escucha. Por eso ellos arman bandas de rock para cantar y escucharse entre ellos

Eva Giberti
Maestra normal nacional. Licenciada en psicología, asistente social, Universidad de Buenos Aires (UBA). Ha realizado actividad académica en la Universidad Nacional de San Martín. Actualmente da clases en las especializaciones en Violencia familiar (UBA) y Derecho de familia, de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Es miembro del Consejo de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires.

mismos en las letras; por eso llenan las paredes de graffitis.

Munist: Si admitimos que debemos ir hacia una nueva sociedad en la que también el niño es un sujeto, cuánto más el adolescente, que ha llegado ya, en promedio, a la capacidad de pensamiento abstracto. Coincido en que el problema mayor está en los adultos que, en general, tampoco tenemos proyectos de vida, porque éstos pertenecen a un grupo pequeño y privilegiado. Para la mayoría de la gente, con los problemas de desocupación y marginación, el proyecto de vida es estar pensando en qué sucederá mañana. Entonces, ¿cómo el grueso de la sociedad puede estar pidiéndoles proyectos de vida a los adolescentes?

Por otra parte, los proyectos que les ofrecemos están por ahora enmarcados en campos muy normativos. Ir al colegio, terminar el secundario, qué vas a estudiar. Pero ellos tienen también otras demandas. Hay dos cuestiones que me sorprendieron y que escuché a una adolescente marginal en Chile y a adolescentes de clase media en Carlos Paz. ¿Qué le pedían a los adultos? Dijeron: "Que estén más con nosotros. Porque el mundo futuro va a ser un desafío para nosotros, no para ellos". Un grupo dijo algo así como "¿Ilusiones?, no". Es decir, están punzando una cosa que para los adultos es inadmisible aceptar.

Por último, otro problema que me preocupa con respecto a los adolescentes es esa presión para bajar la edad de la imputabilidad. En lugar de ver las causas de la culpabilidad, estamos viendo la edad en que podemos castigarlos. Yo soy médica y, de alguna manera, uno lo que busca es la prevención. Pero aquí estamos buscando que ese pobre sujeto, sea el que fuera, que ha cometido un delito reciba una punición en lugar de analizar cómo evitamos que lo cometa.

Fugaretta: No sé si es problema existencial de nuestro mundo adulto, pero los jóvenes se quejan mucho de que siempre estamos hablando de cómo nos fue, de cosas que han pasado. Entonces, no les hacemos vislumbrar las posibilidades de un futuro. Por eso también se alejan, porque se sientan con un adulto y el adulto se acuerda de su propia historia, de lo que le pasó, de su secundario, de su universidad, de los problemas políticos de entonces. Pero de ahora en más, ¿qué?

Algo así he visto ante casos de chicos que cometían delitos. Llegaban los papás y enseguida empezaban a pensar: "¿Qué pasó? ¿En qué me equivoqué?". Yo les decía: "Miren, por favor, ya pasó. La víctima ya está, el delito ya está cometido. ¿Qué hacemos para seguir adelante? ¿Qué espera para el chico?". El adulto se queda dando vueltas en remordimientos mientras el chico está esperando: "Bueno, ya me expresé, ¿cómo seguimos?". Esto hace que los chicos se alejen, que haya una mayor distancia.

Liwski: Desde una perspectiva histórica, el dato sobresaliente es la construcción del niño y el adolescente como sujeto activo de derecho, formulación que corre el

riesgo de transformarse en una frase vacía, de repetición mecánica, funcional a cualquier estructura, a cualquier modelo institucional. Pero también es cierto que incluso se podría afirmar que el adolescente es un sujeto activo de derechos pedagógicos, esté o no en la escuela. La escuela es un espacio sumamente importante para ejercer este derecho, pero su responsabilidad no se agota con un chico matriculado. Quizá los actores del sistema educativo deberían ingresar en una etapa de revisión profunda, desde sus roles hasta la influencia de estos en la construcción de esta ciudadanía.

Mabel Munist Médica sanitarista. Integrante del Centro de Investigaciones y Estudios sobre la Resiliencia, Universidad Nacional de Lanús. Docente universitaria.

Giberti: Hace poco, en el marco de unas jornadas organizadas por una institución editorial, dicté una conferencia sobre adolescentes que tuvo de público a unas 300 docentes deseosas de escuchar. Usé la hora de la exposición para decir aproximadamente este tipo de cosas: plantear las dificultades del alumno o la alumna para estar en clase con programas que sienten ajenos; las dificultades de las docentes con adolescentes que son sujetos desconocidos porque no son aquellos que ellas estudiaron cuando se estaban formando; que, además, con las políticas de desintegración hay muchos adolescentes en situación de calle, etc. Después de hablar una hora acerca de esto, comenzaron las preguntas. El 98% eran del tipo: "¿Cómo ponerles límites a los adolescentes?"; "¿Qué hacer con la violencia en el aula?"; "¿Cómo procesar las faltas de respeto?".

Después de una hora de explicar las condiciones en que estamos trabajando, esas eran las preguntas, después de explicar que hay docentes infectadas con VIH; que hay docentes que tienen tres cargos y que, por lo tanto, tienen un problema político económico que debe ser tema de conversación en el aula, no lo que le pasa a uno en particular, sino los temas de la economía, de la política, los temas de los periódicos; después de explicar que es importante que quienes trabajan en la escuela secundaria conozcan las bandas de música que escuchan los chicos, conozcan las letras de las canciones que cantan. ¿Pero por qué cuento esto? ¡Porque no escuchan! Mi primera

reacción fue de sorpresa y no de simpatía. Después dije: "están desesperadas, eso es lo que les pasa". Ahí me apareció la profesión, e interpreté que esta gente que no puede escuchar, está como los adolescentes. Y se los dije: "A ustedes les pasa lo que les pasa a los adolescentes, pero los problemas de ellos son otros. Ustedes tienen un *yo adulto* que deben hacer trabajar, esta ansiedad hay que manejarla de otro modo. Los chicos no pueden, pero nosotros debemos entender que hay un *yo adulto* y un *yo adolescente* que es el que está en ebullición".

Primero pensé: es lo que a ellos les pasa con los adolescentes. Pero después hay que asumir que los docentes tienen la obligación de pensar de otro modo, de estar con los adolescentes y de acompañarlos.

Después se me acercó una docente que enseña arte en escuelas secundarias y me dijo: "Tengo cerca de 80 años y para dar mis clases *negocio* con los alumnos: ellos llevan al aula las últimas bandas de música y las escuchamos y yo les llevo Bach. Entonces, hacemos tanto de rock, tanto de música clásica, y ahí consigo que ellos sientan que lo suyo es tan valioso como lo mío y viceversa". Ante mi observación de que seguramente eso estaba fuera de la currícula, la docente contestó: "Sí, pero los chicos terminan interesados. He ido con ellos al Teatro Colón".

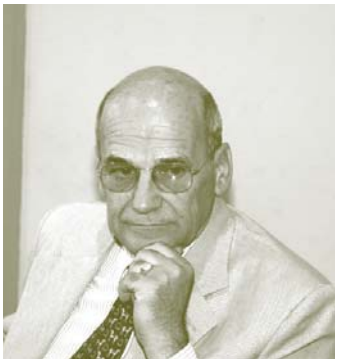
Entendamos, también, que para mí es fácil decir todo esto porque trabajo en la teoría, soy psicoterapeuta de adolescentes y no tengo cuarenta chicos adelante; los docentes, en cambio, no siempre tienen recursos para enfrentar estas situaciones, no han sido formados para manejar esto.

Munist: Planteando el problema docente, que es el problema adulto en general, en Rosario, unos seiscientos adolescentes hicieron un trabajo en el que entrevistaron a jueces de menores, maestros, padres, etc. De acuerdo con los resultados, los únicos que se salvaron ahí, a mi juicio, fueron los padres. Cuando los adultos están en lo corporativo, tienen más normatizado el enfrentamiento con el adolescente que debe obedecer y eso, más de una vez, genera contradicciones en las prácticas, no sólo de los docentes. Por ejemplo, si un adolescente va a una entrevista con un médico, es probable que alguno de los padres esté presente todo el tiempo. Esto se contradice con el derecho del adolescente de poder expresar sus dudas sobre su salud y recibir información pertinente. Pero qué pasa: hay una norma médica que establece que lo que sucede en una entrevista individual con un menor es, en último grado, responsabilidad de los padres. Entonces, los médicos podemos decir que los adolescentes usen anticonceptivos, pero individualmente, si un padre no está de acuerdo, ¿lo podemos sostener? Creo que los grupos se respaldan en normas institucionales, para defenderse, para no quedar en contra.

Fugaretta: El artículo 29 de la CIDN hace expresa referencia a que debemos esforzarnos porque cada niño pueda asumir una vida responsable, en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, con más tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre los pueblos, etc. Creo que respetar el texto de este artículo equivale a reconocernos a nosotros los adultos como constantes forma-

dores de los más jóvenes y, desde luego, de todos los niños. Ellos están constantemente observando la actitud del adulto y cuestionando su discurso.

El interrogante es hasta dónde los adultos hemos asumido, desde nuestras diferencias, una actitud docente, formadora y de modelo para los jóvenes. Evidentemente, la CIDN ya lo viene diciendo; creo que falta mayor difusión y conocimiento de las normas internacionales.



Juan Carlos Fugaretta
Abogado. Licenciado en Criminología. Docente de la Universidad de Buenos Aires y Universidad del Salvador. Autor de libros sobre violencia familiar y criminología. Miembro de la Asociación de Magistrados y Funcionarios de la Justicia de Menores y Familia.

La escuela, las propuestas

Liwski: Me parece que la escuela tiene algunas distinciones sobre el resto de las instituciones de la sociedad que agrava este hiato. Con mi equipo (del Plan provincial "Adolescencia, Escuela e Integración Social), durante los últimos cuatro años, hemos dialogado con adolescentes escolarizados y no escolarizados sobre los proyectos que llevan a cabo. Tenemos un registro de casi cuatro mil proyectos, lo que nos ha dado una dimensión muy interesante de qué representa dialogar con adolescentes que están motivados por un proyecto no curricular, que tiene que ver, generalmente, con uno o dos docentes que supieron construir una propuesta en paralelo al cumplimiento del programa. Estos cuatro mil proyectos representan doscientos cincuenta mil chicos, sobre un millón y medio que en realidad tiene la provincia de Buenos Aires.

A estos chicos les resulta muy difícil sostener planos asociativos, como por ejemplo, centros de estudiantes que fueron, con sus más y con sus menos, generadores de procesos de formación cívica, de participación política, de debate, de construcción de ideas. En este sentido, la escuela no propone un criterio de diálogo, no garantiza una comunicación con el mundo externo, ni una coherencia entre el decir y el hacer. La iniciativa de juntar estos proyectos surgió hace unos cinco años, con una decisión de Mario Oporto.

El modelo es que el adolescente participa desde la idea original hasta la implementación, y por eso, tanto el adolescente como el docente, son parte de la formulación. Mil

chicos y sus mil docentes, participaron en un congreso en Villa Gesell, en noviembre pasado, representando estos proyectos. El objetivo fue: los adolescentes y los docentes toman la palabra y dialogan.

Giberti: Hago una pregunta que haría una docente tradicional: estos chicos, ¿después aprueban las materias? ¿Pasan de año? El hacer estos proyectos, ¿les incrementa o les potencia las ganas de estudiar lo que deben? ¿O esto es un distractor? Es decir, qué sucede en la relación con la escuela. ¿Son mucho más abiertos? ¿Qué ocurre con los otros docentes?

Liwski: No hay un estudio que cualitativamente permita establecer la relación entre una actividad y la otra. Pero los docentes que trabajan con ellos dicen, categóricamente, que la participación en los proyectos ha mejorado la relación del chico con la escuela, con la continuidad y la no deserción. En este sentido, hay un proyecto interesante que conocimos hace tres años. En Ciudad Evita, en medio de la crisis de 2001-2002 y en una zona crítica de la provincia de Buenos Aires, una escuela media estaba en una etapa de enorme pérdida de matrícula y se registraba violencia de todo tipo: contra la escuela, agresiones, dificultades de convivencia. Una docente, atrevida, seguramente con bastante desparpajo, logró convencer a sus directores de que la escuela tenía que estar abierta los sábados a la noche para hacer festivales de rock, con lo cual hubo adultos a los que se le pusieron los pelos de punta. Inmediatamente asociaron: chicos, sábado a la noche, la droga, la violencia, las armas. Pero como dijo la docente: "si la escuela no los atrae con la actividad que a ellos les interesa, los pierde todos los días". Entonces, en medio de la crisis, esta docente logró, con unos treinta chicos, consensuar cuáles serían las pautas de la organización de los recitales. Algunas cuestiones básicas: no romper nada, sólo se usa equis sector de la escuela, no se ingresa con drogas ni alcohol, ni se distribuye ni se consume, se respeta a las bandas que toquen, no se las interrumpe. Los mismos chicos controlarían la entrada de la escuela y todo ese mecanismo, sin policía.

Esa escuela no perdió matrícula, recuperó alumnos y perdió el nivel de violencia que tenía instalado. Fue una propuesta educativa asociada a intereses muy claros de los adolescentes y con un altísimo nivel de diálogo y participación.

Munist: Cuando los adolescentes tienen establecidas normas por ellos, son más seguras. Incluso son mucho más rígidos y firmes que los adultos, no hacen excepciones: "si establecimos esto, lo cumplimos". Les voy a contar una experiencia lejana, pero no tanto. Nosotros trabajamos en la Universidad de Lanús con el tema de resiliencia. Y hay varias escuelas que están instalando, en Estados Unidos y ahora acá, la visión de la resiliencia. No como materia o desarrollo personal, sino como que la escuela sea resiliente.

En Boston, tienen barrios aledaños con áreas de marginalidad y la Universidad de Harvard ha decidido asociarse a escuelas de esas áreas para desarrollar proyectos específicos. Aparte de trabajar con chicos que tienen problemas de aprendizaje, ellos

cambiaron la hipótesis de la deserción a partir del análisis de la adversidad. Lo curioso es que los chicos le cambiaron la metodología, y en Estados Unidos está dando más resultados que acá. Los chicos dijeron que, al principio, no creían que fueran capaces de aprender. Claro, les costó más pero cada día la clase era más interesante. Es un ejemplo de que las normas hay que cumplirlas y hay que aprender las materias, pero es posible aprenderlas de otra manera. En general, cuesta encontrar experiencias exitosas. En primer lugar, porque no se publican –ése es un problema nacional– y, en segundo lugar, porque no hay una red que intercomunique.

Norberto Liwski
Médico y pediatra social. Vicepresidente del Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas y del Consejo de Presidencia de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos. Asesor del Director General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Presidente del Comité para la Defensa de la Salud, la Ética Profesional y los Derechos Humanos. Realiza actividad académica en la Universidad Nacional de San Martín y la Universidad de Buenos Aires.

Fugaretta: En San Isidro hicimos una defensoría de derechos de chicos, no con el concepto de ubicarle un abogado a un chico, sino con la idea de que cada problema que llega de un chico es atendido interdisciplinariamente por el abogado, el psicólogo y el trabajador social. El objetivo es, siguiendo la CIDN, resolver problemas. Hoy estamos en que un 85% de los problemas se resuelven en la defensoría y solamente el porcentaje restante se judicializa. Lo que notamos es que los chicos llegan a *su* defensoría y reconocen ese espacio como propio. En este sentido, nos costó muchísimo hacer entender que para una defensoría de chicos necesitábamos un espacio de chicos, es decir, un lugar que, a su vez, sirviese a los terapeutas para la labor diagnóstica, que tuviese juguetes, que fuera apropiado para recibirlos. Es difícil pensar esto en un colegio de abogados; sin embargo, lo logramos. Incluso pusimos uno de esos muñecos de peluche –un oso o un mono– que está sentado en una de las sillas mientras los chicos esperan. Todo esto contribuye al reconocimiento de un espacio propio: es un lugar donde los escuchan, un lugar que todos estos adultos les han reconocido.

En un primer momento, la reacción de los profesionales fue muy dura, pero ahora están orgullosos porque es la primera defensoría que se construye dentro de un colegio de abogados. El abogado tiene una característica muy especial, es decir, "lo dice la norma y se acabó". Pero lo

llevamos a pensar: señores, el derecho, si no se palpa, si no se siente, si las sentencias no son para el pueblo, entonces ¿para quiénes son? La norma, no es propiedad de los abogados, es del común de los ciudadanos. Si el común hace la norma, entonces tiene que sentir la norma. Creo que los adolescentes sienten tan mal lo normativo y no lo aceptan, porque hemos armado un mundo distante en el que lo normativo queda a un costado.

Giberti: La práctica clínica ilustra también la relación con la escuela. Yo desde hace cinco años, veo en consultorio, que los chicos –sean de clase alta o de otras clases sociales– se llevan ocho materias... O sea, cursan el año de vuelta, en diciembre, enero y febrero. Cuando vos hablás con ellos, la respuesta es reiteradamente la misma. Encogerse de hombros y decir: "después, en quince días las metés todas". O sea, "para qué voy a perder el tiempo, ya bastante que me hacen ir a la escuela todo el año, además, estudiar. Bueno, voy porque estoy con mis amigos". Esto ya se ha transformado en un estilo. Ellos han normatizado, esto es lo interesante, la trasgresión. Han instalado como el modo de pasar de año, de aprobar, conjugar todo en quince, veinte días y a fin de año. Y el resto del tiempo, es decir, de marzo a noviembre, no es la disciplina del estudio sino que es la disciplina de la asistencia: "voy porque tengo que ir para no quedarme libre" y "porque está la gente que quiero, que son mis amigos, con los que hablo, hago otras cosas". El grupo, los pares. Así como para muchos la escuela es el lugar donde van a comer, para otros es el lugar donde "voy a estar con los míos". El estudio es lo de *los otros*, lo de *los grandes*. Como si dijeran: no tenemos más remedio que ir a ese recinto que es el recinto escolar, pero lo resignificamos transformándolo en un lugar de encuentro. Y el código escolar– que desde marzo a noviembre se estudia porque tienen parciales– no se cumple. Pero esto que podemos recordar muchos, el placer de llegar a la casa y abrir los libros –cuando teníamos libros, porque ya no hay libros– no; a ellos les divierte más volver a la casa, chatear y meterse en Internet o hablar por teléfono entre ellos. Esto está normatizado, los que menos materias se llevan, se llevan cinco. Con lo cual perjudican a la familia que, por ejemplo, se quiere ir de vacaciones –bueno, estos son los chicos que uno tiene en consulta, que no son todos–. Ellos han creado en estos últimos años un sistema propio, han resignificado la escuela. Es para pasar de año, terminar con el secundario y hacer otra cosa: "para qué estudiar todo el año si puedo hacer otra cosa, ¡yo tengo que vivir!". Y vivir no es estudiar. Esto de incorporar saberes dados por este grupo que se llama Ministerio de Educación, currículum, eso no. Los chicos incorporan conocimientos mediante Internet y mediante la tecnología –que a todas luces son campeones en materia de tecnología, son rapidísimos– y saben cosas realmente notables. Comparo con lo de los cuatro mil proyectos, a estos chicos de ciudad de Buenos Aires nunca los oí hablar de proyectos. La gente que yo atiendo es de la Ciudad de Buenos Aires y la que superviso en hospitales es también de allí.

Munist: Hay algo que les admiro a los estudiantes y es el manejo del tiempo. Es decir, dan las materias en quince días. ¿Pero cómo hacen? Lo segundo es la filosofía de zafar. Pero, resulta que a veces pienso que tienen razón, si nosotros les creamos sistemas en los que hay que zafar. Porque el alumno tiene que cumplir lo que nosotros creemos, pero yo diría, un alumno que es capaz de hacer un proyecto y de ejecutarlo está más capacitado para la vida. De alguna manera hasta van a poder organizar su vida diaria, yo creo que es lo que la escuela debe dar. Por ejemplo, algo que me pareció espantoso son los exámenes. No tienen el espíritu crítico de hacerlo. Pero, además, los que cumplieron todas las normas, los buenitos, no se plantean lo injusto del sistema de evaluación.

Giberti: Pero para ingresar en una facultad, para ingresar a medicina, tienen que aprobar el curso preparatorio con un sistema determinado. Y sí o sí tienen que saber que la bioquímica dice lo que dice y no otra cosa. Porque si no ponés al profesor de este lado y al alumno de aquél (del otro lado de la mesa examinadora), vos dejaste de ser el poderoso, o la poderosa. Ahora, disponer del poder es fácil, no es fácil perderlo.

Fugaretta: Lo que quizá surge aquí es que en este control social de la juventud somos tributarios de un modelo ya perimido. No hemos podido todavía absorber esta evolución. Quizá nuestros ministerios de educación todavía no tienen muy claro lo más importante de la globalización, que es la globalización de la comunicación. Entonces, me parece que muchas veces el docente no está informado lo suficiente acerca de lo que el chico ya sabe. Y el chico piensa: "éste, ¿qué me está diciendo?, si ya sé que esta cosa se puede resolver de esta forma". Este desfasaje es muy grande. Además de la frescura y la velocidad que tiene el más joven, el adulto podría acercarse un poco más si contara con información más adecuada. Quizá tenemos un defecto en la forma del entrenamiento del docente.

Giberti: Hay una variable que vale la pena no descuidar. Si se fuera produciendo este cambio que se espera en la docencia, las familias, los padres empezarían a decir: "¡Pero en la escuela no les enseñan nada!" "Yo no los veo leer libros. No los veo que vengan con deberes". Éste es un reclamo de los adultos, los padres.

Fugaretta: Éste es el control social, es un modelo al que todos adherimos.

Giberti: Claro. Una dificultad con la que se encuentran los docentes es que los padres les piden cuentas sobre qué hacen. Por ejemplo, "A mí me enseñaban la regla del tres, mi hijo no sabe la regla del tres". Esa variable de los padres es una variable demandante y crítica que puede, desde el punto de vista del control social, ser una gran saboteadora. Se puede ir avanzando con la docencia, pero algunos padres van a decir: "mi hijo no sabe lo mismo que yo. Oriente, Grecia y Roma no se lo enseñan".

Resignificar la escuela

Liwski: Ustedes han dicho que la normatización de la trasgresión institucional es un dato que acompaña una resignificación de la escuela. En realidad, es una trasgresión. Trasgresión con resignificación del espacio institucional, del rol adulto, del rol docente, de la autoridad y con una gran sensación de pérdida del rol específico.

Fugaretta: ¿Es posible deliberar dentro del sistema educativo, en una realidad que históricamente ha sido así? A mí todavía me parece complicado, porque la impronta que ha habido siempre dentro del sistema educativo ha sido ésta. Es decir: el maestro no puede hablar demasiado, el Director puede decir sólo lo que el Inspector dice y lo mismo éste, de su superior autorizado. Si no, aparece el presumario. Yo soy maestro originalmente. Cuando llegué a la escuela, en mi primer día de clases, no había maestros varones, entonces aparecí como la mosca blanca de los maestros. La Directora me puso en caja de entrada y me dijo: "tenga cuidado con esto, con aquello". ¡Pero yo iba a dar clases nada más!

Era una escuela con muy pocas de las cosas que hoy estamos hablando. Por supuesto, esto sucedió hace unos cuantos años. Con realidades de contexto distintas.

Liwski: Creo que un proceso complejo como éste, no tiene solución sin democratización institucional. Tampoco alcanza con decir "democratizar" sin darle a esto, lógica, propuesta, estructura. Me parece que los adolescentes en la escuela, sin proceso de democratización activa, son adolescentes que van camino de aislarse cada vez más y a hacer de la trasgresión la norma que los coloque en una situación ya de desconocimiento de la escuela. Si el tiempo del adolescente es el tiempo de reconocerlo como sujeto activo de derecho y la escuela es un ámbito necesariamente llamado a que esta experiencia sea institucionalmente prevalente, pareciera que el camino de democratización de la escuela es un camino imprescindible para dar respuesta a esta etapa.

Fugaretta: Es un tema fundamental, porque si hay casi quinientos mil chicos que no trabajan ni estudian, es muy grave. Y es muy grave también no saber cuál será la evolución de estos chicos porque, lamentablemente, muchos de ellos entrarán o ya están entrando en el delito. Entonces, ¿cuál es la respuesta del mundo adulto? Ya la conocemos: bajar la edad de penalización. Esta respuesta está a flor de piel permanentemente. A mí me parece que en esto de resignificar la escuela, hay una cosa que no me termina de gustar, que es la actividad gremial que ha tomado la escuela. Para mí hay que reconocerle al maestro el espacio profesional que tiene. Y a veces el maestro perdió ese espacio en la lucha, dejó de estar en el espacio significativo que tiene que estar. Estas son tergiversaciones que pueden verse en los ataques del tipo: "tienen dos meses de vacaciones, van cuatro horas por día". Se desconoce toda la actividad que hay que hacer y todo lo que implica ser docente. Hay que revisar unas cuantas cosas. Por ejemplo, yo viví eso de que el titular tomó licencia, el suplente tomó licencia y el tercero

tomó licencia. Esos son aspectos que hacen a lo moral. El maestro profesional puede ser un trasgresor de ciertas normas, pero moralmente fuerte, un ejemplo.

Giberti: Claro, pero al mismo tiempo la docencia te dice: hemos hecho un gran avance al agremiarnos y defender nuestros derechos. Lo que vos decís es cierto, ése es exactamente el mismo tema de los médicos. Te dicen: si no nos agremiamos y no damos la lucha gremial, con lo cual tienen razón, nos pasan por encima.

Munist: El cambio en la escuela tiene que ser democrático, pero en un gran sentido. Ver la participación de los chicos, es decir, plantear como derecho conectarse con el mundo mediante la computadora es ya un gran objetivo para lograr reciprocidad. Y la otra cosa es la participación de los padres. Los padres hoy son padres, entre comillas, de esta escuela deficitaria, porque cuando yo iba a la escuela, no se pensaba que era deficitaria. Yo no sé cuántos –de estos padres jóvenes– estarían opuestos al cambio.

Giberti: Pero los padres se quejan de los profesores que les ponen una nota baja y van a exigirles que les cambie la nota porque "va a tener que dar la materia por unos centésimos"; el profesor le dice: "y sí, va a tener que llevársela a examen, porque no la sabe", a lo que los padres responden "¡pero por unos centésimos!".

Es decir, también a los padres les gusta negociar. Pero podríamos decir: el profesor no tiene toda la razón. ¿Perjudica al hijo estudiar más? Ahora bien, el argumento es que por cincuenta centésimos se la lleva. Entonces, el adolescente también ve que donde ellos están inmersos han sido catapultadas las dimensiones de quiénes son los respetables. Eso no nos pasa sólo en la escuela. ¡Vamos! Leamos los diarios.

No puedo contestar esto desde una muestra falsa, porque no es significativa. No sé si marca tendencia, pero no hay una adhesión de los padres a la escuela, hay críticas. Yo tengo sentados a los chicos en una antesala y escucho que le hablan a los padres de un modo en que a mí, que soy terapeuta, no me hablan. Con un desdén, con una falta de cuidado que es totalmente tolerada. Esto no es la democratización de la vida en familia tampoco.

Munist: Tanto los maestros como los adolescentes en conjunto tienen que liderar el cambio, porque, si no, volvemos a que *unos* sabemos lo que hay que hacer y *otros* no. El cambio no pasa por la autoridad, pasa por la información que el adolescente debe tener para afrontar las distintas etapas de la vida. Por ejemplo, que se hagan proyectos, es una capacidad, porque en la familia, el chico, muchos proyectos no tiene, yo diría que no tiene ninguno más que: "andá y arreglá tu pieza". Este es el único proyecto que se espera, que no forma parte de nada, porque el mundo adulto ya tiene todo decidido: qué se compra, qué se come, qué se piensa. Sobre todo, qué se piensa.

Creo que todo esto nos lleva a la enorme complejización con la que la escuela se enfrenta, lo que la obliga a definir qué quiere en el mundo actual. Enseñar, ¿y enseñar

qué? ¿Lo de los libros o enseñar otra cosa, desde la experiencia, desde cuánto importa cambiar y cambiar el mundo? ¿O la escuela no tiene que enseñar que en el mundo hay cosas para transformar? Esta es una pregunta ya de otro nivel y me parece que desde la escuela no sale un germen que diga: mire, esto en el mundo está mal, hay que trabajar para cambiarlo.

Por ejemplo, en bioética –materia que debería existir en la currícula de las universidades y secundarios– pesa el derecho de generaciones futuras, es decir, ¿qué mundo le estamos dejando a las generaciones futuras? Además de que se tale el Amazonas y se empetrolen los pingüinos, ¿cuál es el derecho de los que están por nacer?, por decirlo así. Los adolescentes cuando cuentan qué familia quieren tener, dicen cómo van a educar a sus hijos. Claro, en teoría. Lo que yo quiero plantear es que la escuela debe tener germinantes: ¿vamos a cambiar el mundo junto con los chicos o no?

Liwski: Al hablar de resignificar la escuela, tomando como punto de partida cómo la vive el adolescente, le estamos reconociendo al docente, aun en el mejor nivel de inspiración de su trabajo, enormes limitaciones para adecuarse a esta resignificación. Acá debería aparecer el Estado, redefiniendo políticas. Ya no es un problema individual del docente o del padre, sino de las políticas de Estado que deben sufrir transformaciones adecuadas a los tiempos que corren.

Por otro lado, si decimos *democratizar*, no solamente la escuela como institución, sino la educación, es evidente que hay que abrir más ofertas acordes con el contexto. Democratizar también tiene que ver con un Estado que define sus políticas con el enfoque de derechos. No solamente con la definición de servicios, con asignación de partidas, sino con ellas pero *desde* el enfoque de derechos. Entonces, estos tres elementos, políticas de Estado, democratización y enfoque de derecho en políticas públicas, son de una dimensión distinta a la que veníamos hablando.

Giberti: Vos pusiste dos palabras mayores: políticas de Estado y políticas sociales o políticas públicas. Esto en mi cabeza se llama *presupuesto*. Por eso, es a partir del presupuesto que se podrán discutir muchas otras cosas, porque la tarea misionera evangelizadora de los técnicos para ir a trabajar voluntariamente no va. Hay que formar gente y, además, contratarla y pagarle para que trabaje porque, si no, seguimos mal. "Presupuesto para educación" no es para comprar libros para la nena o el nene.

Fugaretta: Alemania es uno de los países de Europa que menos problemas de tránsito tiene. ¿Por qué? Me contaba un maestro que a los nueve años les dan el carnet de conductor de bicicleta a los chicos para que anden por la vereda. Es decir, desde el sistema educativo les empiezan a marcar las normas y desde los nueve años, esta norma de tránsito ya está incorporada:"No debo pasar el semáforo en rojo, debo detenerme cuando aparece una persona".

Creo que nuestra escuela nunca ha tenido esa ubicación de pensar, por ejemplo, qué importancia tiene el derecho en la vida de los individuos. Y tiene una impor-

tancia enorme, porque soy fulano de tal y hago tal actividad en función de normas que existen en el derecho y que no tienen que estar en contra mío, sino que son mías. Tengo que aprovecharlas para poder vivir en derecho. Esta forma de enseñar el derecho desde la escuela me parece muy importante. Reconocer el carácter de ciudadanos es reconocer que somos sujetos de derecho insertos en una sociedad que se ha compaginado en función de contratos que hemos realizado y debería haber un respeto mutuo en esta relación humana. Puede llevar más tiempo enseñar así, pero no hay otra, porque América latina, en general, está en una emergencia jurídica. Se hace una cosa y al rato se hace otra distinta, o se hace una norma y se trasgrede por el otro lado.

Giberti: No es sólo presupuesto lo que necesitamos, creo que es un problema de política o de ideología. Pero insisto en el tema del presupuesto porque para contratar a alguien entrenado, con la cabeza formada y convencido para trabajar, hay que pagarle bien.

Es importante concretar estas políticas que se han planteado junto con los chicos. Porque los adultos no hicimos el mundo mejor.

La construcción de la esperanza

Gustavo Mascó *

* Presbítero. Responsable de la Comisión Arquidiocesana de Minoridad. Preside la Asociación Civil El Almendro, de recuperación de adictos y ayuda a familiares. Miembro de la Pastoral Familiar.

Las consecuencias de la crisis económica y social que atraviesa nuestro país se nos muestran claramente si nos detenemos a observar a nuestros niños y adolescentes. Muchos se ven desesperanzados, apáticos, poco estimulados y carentes de proyecto debido a la falta de respuestas y de alternativas que desde el Estado y desde la sociedad se les ofrecen.

El futuro se les aparece incierto, las posibilidades de progreso para gran cantidad de ellos son nulas y muchas veces no encuentran contención en su hogar. Todos sabemos que numerosas familias viven un momento difícil. La falta de trabajo y la pauperización no sólo han impedido que puedan satisfacer sus necesidades básicas materiales, sino que por sobre todas las cosas resquebrajaron la confianza de los sujetos en sus propias capacidades y talentos. Claramente se les demostró que los derechos proclamados en la Constitución Nacional no estaban destinados a ellos. Tal vez podían gozar de algún tipo de derecho político, pero evidentemente los derechos sociales y económicos –conquistados y garantizados por nuestra Constitución– en la segunda parte del siglo XX les serían esquivos.

En este contexto es muy difícil para los padres generar un marco de confianza y optimismo dentro del seno familiar y transmitir a sus hijos esperanza en el futuro.

Una tarea primordial del Estado y de las organizaciones de la sociedad civil es generar una política de empleo que inte-

gre a los ciudadanos que han sido excluidos de cualquier tipo de derecho y a sus familias; que los integre pero sobre todo que los dignifique. Debemos revalorizar la cultura del trabajo y del esfuerzo, ya que la misma es el mejor ejemplo que un padre le puede dar a sus hijos. Como sociedad debemos nuevamente creer que vale la pena esforzarse, pensar en el otro, crear el espacio de diálogo intergeneracional. Debemos demostrar que este el mejor camino para conquistar nuestros anhelos y desarrollar nuestros proyectos.

La política de empleo debe acompañarse de una política de educación inclusiva que es uno de los mejores *antídotos* contra la pobreza. Los niños y adolescentes deben recibir una educación de calidad. Sus maestros tienen que convertirse en referentes, no sólo transmisores de saberes y conocimientos específicos, sino también de esperanza. Los jóvenes de hoy necesitan que los adultos les transmitamos esperanza. Es en la escuela, con el acompañamiento de su familia, donde el niño puede empezar a formar su proyecto de vida y su identidad. Es un lugar para que descubran y para que se les enseñe que son sujetos de derecho y para que comprendan que los derechos que les son negados a sus padres, a sus amigos, a ellos mismos deben reconquistarse no a través de la violencia armada, sino demostrando que las sociedades no progresan cuando se diseñan políticas para un 20% de la población, sino cuando se piensa en el conjunto.

En hebreo la palabra *enfermo* significa "sin proyecto". Hoy en día nuestra sociedad se muestra enferma porque no tiene proyecto y tampoco le permite a los jóvenes construir el propio ya que no se les brindan alternativas certeras.

La incertidumbre es un signo de nuestro tiempo que genera mucho miedo, ansiedad, confusión. La ausencia de valores espirituales en la sociedad lleva a las personas al consumo de sustancias, de cosas para tapar el vacío existencial del dolor y que se expresa muchas veces en no pedir ayuda para superar los percances que ocasionan las malas decisiones que otros adoptan en relación con nosotros y aun con las propias. La falta de cuidado y de ejemplo lleva a la inmadurez de relaciones fugaces, quebradizas; no se profundiza, se consume y se descarta. En muchas circunstancias la carencia de afecto favorece confundir experiencias efímeras con un sentimiento verdadero. El amor auténtico implica tener un proyecto, transitar un camino, una construcción del desarrollo personal con uno mismo, con los otros, con toda la creación, con Dios.

Por un lado, cierto discurso instalado en la sociedad obliga a un adolescente en situación de pobreza a consumir con la promesa de que eso le *asegura* pertenencia y, por el otro, lo priva del acceso al consumo.

Si esperamos que esto no genere violencia, estamos equivocados. De ninguna manera estoy justificando la violencia desde abajo. Por el contrario, resalto que existe otra violencia estructural que se impone desde arriba, que se relaciona con las macropolíticas neoliberales implementadas y que de a poco la genera desde abajo. Esto debe empezar a cambiar si queremos construir la esperanza que se comienza a diseñar con cada proyecto de vida sobre la base del esfuerzo que implican los valores del trabajo, el estudio, el descanso, la amistad, el amor.

mesa redonda

No somos una especie rara

Diálogo entre 12 jóvenes bonaerenses

Anales de la educación común convocó a jóvenes bonaerenses –de distintas edades y que forman de parte de diversos proyectos institucionales– con el objetivo de proponerles un encuentro entre ellos, sin interlocutores ni moderadores adultos, en el que pudieran intercambiar puntos de vista sobre algunos de los temas que les preocupan. Los chicos conversaron cerca de tres horas y dejaron planteado un deseo, una necesidad: dialogar también con los adultos.

A continuación se transcriben algunos fragmentos de la mesa redonda de jóvenes, que fue grabada y se reproduce aquí con el consentimiento de los participantes. Además, se incluye una columna de opinión de Fernando Ulloa.

Participantes

Cintia Benítez
Matías Bustillo
Rocío Farías
Natalia Fernández
Vanina Ledesma
Irene López
Liliana Maldonado
Martín Ortega
Oscar Quinteros
Claudio Sosa
Nicolás Sosa
Lucas Becerra (moderador)

Presentaciones

Para comenzar el diálogo, los participantes se presentaron y comentaron los aspectos centrales de los proyectos y programas en los que se encuentran trabajando.

Matías y Vanina son integrantes del Plan provincial "Adolescencia, Escuela e Integración Social". Matías contó que tienen varios proyectos en marcha, entre ellos, "Escuelas que hacen escuelas" –especie de pasantías *ad honorem* con las que "los alumnos elegimos ir a trabajar en un barrio o a dar clases de computación"– y "Socios por un día" –en el que los jóvenes acompañan a un adulto, que esté en el ámbito empresarial, para aprender distintas habilidades–. Por su parte, Vanina comentó que en su colegio, en un principio, se organizaron dos talleres –de fotografía y de teatro– "para que ocupáramos correctamente el tiempo, que era una preocupación para el colegio". Finalmente, sólo quedó el de teatro, sostenido por la cooperadora y el interés de los participantes que cada año deben gestionar su continuidad mediante una carta acompañada con las firmas de los que van a concurrir.

Cintia, Liliana, Martín, Oscar y Rocío se presentaron como integrantes del programa "Patios abiertos". Los chicos comentaron que en el marco de ese proyecto se organizan talleres de campamentismo, manualidades, folclore, salsa, tango y panificación, entre otros, y que quieren agregar talleres de fotografía. Según Liliana, hay que conseguir que vaya "más gente interesada porque, si no, algunos se llenan más que otros". Estos talleres se realizan los sábados por la mañana en la escuela, no hay límite de edad para participar y están abiertos también a personas que no sean de la escuela.

Por último, Claudio, Irene, Natalia y Nicolás integran la Red de Jóvenes Unidos que, según los chicos, entre otras actividades, organiza cursos de capacitación y de formación profesional. Nicolás tiene la función de "acompañar a los chicos. El proyecto está dirigido a chicos que están afuera del sistema escolar. Trabajamos con ellos, mediante la formación, para que consigan pasantías y para que los que dejaron el colegio, si pueden, si están de acuerdo, sigan estudiando. También formamos grupos juveniles en los barrios, mediante talleres de deportes, de liderazgo juvenil, etc.". Irene desarrolla tareas de "ayudante". Cuenta que conoció a los chicos de la red en una plaza de Lomas de Zamora, porque los chicos van recorriendo los barrios y se acercan a aquellos lugares donde saben que habrá otros chicos (las esquinas, las plazas) para intentar que se sumen al proyecto. Natalia y Claudio son alumnos del proyecto "Desafío". Claudio, que hace los cursos de mantenimiento de edificios y de tornería, además, está en el área de prensa, desde donde están editando una revista.

El sentido de los proyectos

Lucas: ¿Cómo se sienten en los lugares en los que están y qué expectativas tienen para el futuro?

Matías: Yo ya terminé la secundaria y estoy haciendo el curso de ingreso a la facultad. Para mí, el mejor proyecto en el que estuve es el "Comité de seguridad". Una de las tareas o posibilidades, para mí, va a ser dar charlas

en otros colegios, como para que el proyecto no muera dentro de uno solo, sino que se forme una especie de red. Otro proyecto es "Escuelas que hacen escuelas". A mí me gusta mucho el tema de ayudar, el tema de difundir un conocimiento, abrirle los campos a otras personas. Yo tenía que ir a una EGB de Dock Sud y muchos me dijeron "no vayas ahí". Pero yo voy adonde me toque y fui. Y los chicos de Dock Sud te respetan mucho, valoran mucho y dan ganas de trabajar. Yo tuve la suerte de estar en un taller optativo, al que iba el que tenía ganas de trabajar. Los chicos se prendieron rápido, nos hicimos, no te digo amigos, sino que nos empezamos a respetar, a tratar de igual a igual. Ése era el objetivo. El objetivo de cualquier proyecto es llegar al alumno o llegar a cualquier persona que haya sido excluida o que se excluyó, y tratar de hacer lo que se pueda. Pero falta mucho, en la villa de emergencia, en cualquier lado, para que se empiecen a valorar ciertas cosas; por ejemplo, para que se sepa lo que es un símbolo patrio y también para que cada uno aprenda a valorarse a sí mismo. Cada proyecto le enseña a los chicos a marcarse una meta, a querer esas cosas y a progresar. Entonces, ese objetivo que me plantearon a mí, en primer lugar, me llevó a decir "termino la secundaria y quiero volver". Y no me importa si doy clases *ad honorem*, si pierdo tiempo. No me importa. Yo sé que no es tiempo perdido porque es algo que a mí me llega y me gusta.

Yo enseño y me enseñan. En el "Comité de seguridad" aprendí mucho porque hablé con distintas autoridades, me saqué la timidez de hablar frente a un curso, y me ayudó a dar clases. El tema de dar clases se aprende sobre la marcha, nadie nace sabiendo o caminando. Entonces sobre la marcha los mismos chicos te van enseñando. Es muy lindo.

Vanina: Yo hago teatro en el colegio y aparte siempre participamos en el modelo de Naciones Unidas que se hace entre los colegios. Me interesa porque estoy en Humanidades y voy a estudiar algo de eso: o Ciencias Políticas o Relaciones Laborales. Participé lo más que pude, tanto dentro del colegio como en otros a los que estábamos invitados. En el modelo de Naciones Unidas representás a países. Después, en el foro Jóvenes por la paz, a las provincias. Y en el otro, a la parte gubernamental de los países. Eso es un proyecto que salió de un profesor para que los chicos supieran desempeñarse en público. Hay como 200 personas escuchándote; algunos son pares y otros, profesores. Así que es para saber hablar en público y para que se enteren de lo que pasa más allá de sus narices, ¿no? Porque muchos, a lo mejor, no ven o no les interesa. En Primero era obligatorio –ahora ya no se hace más en el colegio– y después, en Segundo y Tercero era opcional. Creo que el año pasado, o el ante año pasado, los chicos de Tercero, que estaban más preparados, se fueron a La Pampa y había representantes de cada provincia. La cuestión también es conocer gente porque también te hacés amistades ahí adentro. Conocés gente de otros lugares, te mandás mails o cualquier cosa.

El taller de teatro que se hace no es para el que quiere ser actor, sino para ocupar el tiempo en algo útil. Y después, a fin de año, se hacen muestras para que los alumnos y los profesores sepan lo que se hizo. Bueno, yo también voy más que nada por eso, no es que quiera ser actriz. Es un espacio de distensión, estás todo el día escuchando problemas,

problemas, problemas y vas ahí y sos como querés ser, porque nadie te juzga. El profesor es una persona muy dada, es muy libre, que te deja hacer.

Nicolás: Nosotros, como Red de Jóvenes, queremos que el joven vuelva a tener protagonismo. Somos de distintos barrios y sabemos la problemática que hay en ellos, sobre la que se puede trabajar. Estamos tratando de trabajar con talleres e ir a otro barrio que tenga la misma problemática. Por ejemplo, los que vinimos acá somos de distintos barrios, ellos tienen la misma problemática que tenemos nosotros, entonces nos juntamos y hacemos una capacitación para ver cómo se puede resolver. Nosotros siempre pensamos que "capacitación sin acción no sirve para nada". Entonces, mediante eventos culturales –porque se perdió mucho la cultura–, mostramos que nuestra problemática, por ejemplo, es la delincuencia y el abuso policial. Y nuestra forma no es, por ejemplo, hacer una marcha mediante piquete, sino ir a hacer cultura. Trabajo. Con grupos musicales, con aquellos que tienen títeres o teatro, ponerse un traje de presos, pintarse la cara y hacer una marcha repartiendo folletos. Nosotros pensamos trabajar mucho en cultura porque pensamos que es lo que nos falta en nuestra red. Buscamos gente que se quiera acoplar, con sus ideas, con todo lo que tengan, que nos quieran ayudar. Pensamos que el joven tiene mucho ingenio y es muy activo; tiene la fuerza que por ahí no tienen los mayores ni los chicos, entonces, mediante eventos culturales y deportivos...

Cintia Benítez (17)
EEM N° 5 de E. Echeverría, integrante del programa "Patios abiertos".

Matías Bustillo (18)
EET N° 7 Avellaneda, integrante de proyectos del Plan provincial "Adolescencia, Escuela e Integración Social".

Escuela y preparación para el trabajo

Lucas: Una pregunta para todos: ¿ustedes creen que la escuela media los prepara para entrar al mercado laboral, para conseguir trabajo?

Matías: Uno va a la secundaria... Yo decidí entrar a informática porque sé que es una herramienta de trabajo para el futuro, con la que voy a poder pagarme mis estudios. Yo lo veo así. La escuela secundaria te ayuda a desenvolverte, a aprender cómo expresarte, cómo tenés que buscar las cosas, o sea, un orden. Eso vos lo aprendés en la secundaria, en tu

Rocío Farías (14)
EGB N° 74 de Alte. Brown, integrante del programa "Patios abiertos".

casa, en la calle. Es un proyecto, algo útil, que te beneficia a vos y al otro. Ése es el objetivo de la escuela secundaria.

Vanina: Creo que tanto la secundaria, como la primaria y la universidad, todo el nivel educativo, es más informativo. Para insertarse en el sistema laboral hay que buscar otras cosas. No sé cómo explicarlo. Uno se nutre de información, pero para desenvolverse en la vida real hay que hacer otras cosas, tener otras expectativas. Te preparás intelectualmente pero creo que la experiencia después se gana haciendo. O buscando diferentes proyectos. Creo que la secundaria es una especie de burbuja, no sé... es muy fácil, personalmente me resulta muy fácil y no creo que la vida sea así.

Matías: Está bien, pero si vos tenés un martillo y te enseñan a usarlo, después vos lo ponés en práctica en el ámbito laboral. No te digo que vas a salir sabiendo cómo trabajar, pero sí sabiendo cómo es la herramienta y cómo utilizarla. Por supuesto que el ámbito laboral no es igual a la secundaria, como la secundaria no es igual a la universidad. Es otro nivel, son otras cosas, es otro régimen.

Inclusión/exclusión del sistema educativo

Lucas: Los chicos de Red de Jóvenes Unidos, ¿cómo viven esto de la escuela media?

Nicolás: Nosotros trabajamos con muchos jóvenes, muchos adolescentes que están afuera del colegio y muchos de ellos no quieren volver porque dicen: "si de ahí me echaron, ¿para qué voy a volver?" No encuentran la contención que necesitan. Por eso es que están en su mundo, porque tampoco los padres los escuchan, ni el gobierno, ni el jefe de la policía de la provincia que dijo que "ser joven es sinónimo de ser delincuente". Entonces es como que nadie apuesta a los jóvenes. Lamentablemente están sacando planes de asistencia para gente grande y para niños. En los jóvenes nadie piensa. Por eso nuestro objetivo como Red de Jóvenes es que vuelvan a recobrar el protagonismo que se perdió.

Natalia: Además, encontramos contención; en vez de andar perdiendo el tiempo sentados ahí, hablando; bueno, vamos y trabajamos.

Lucas: Los chicos de "Patios...", ¿cómo lo ven?

Oscar: Está bueno en el sentido que decían todos, sirve para contener o para darte una disciplina. Por ahí a otros no les importa que el día de mañana se van a morir porque fueron a robar o porque están en la droga. Por eso está bueno estar ahí. Por ahí, a estos chicos no se los puede sacar de su ámbito de un día para otro, pero si tienen voluntad, lo van a hacer, un poco con la ayuda de todos.

Vanina: Me quedé con el tema de la exclusión de los adolescentes del sistema educativo. No sé en realidad de dónde viene este tema, no se me ocurre. Mucho se habla, hay colegios estatales que te piden no uniforme pero sí remera blanca sin inscripciones y ese tipo de cosas. Si vos no querés usar guardapolvo o si el colegio no quiere tener guardapolvo porque se quedaron con ganas de tener un privado, podemos andar con cualquier ropa, porque es verdad que un jean y una remera (si no tiene los siete colores del arco iris, una remera blanca), también los usás

durante el día. Pero no sé si serán los materiales que te piden, no sé qué es lo que excluye al alumnado. No sé si hay escuelas que son elitistas, dejemos a las privadas de lado porque, bueno, cada uno tendrá su nivel económico como para asistir pero, hablando de las estatales, sí son distintas. Además, tampoco creo que la asistencia, hablo de la asistencia económica, sea una solución. Ni los comedores para los jóvenes ni los planes para jefes y jefas de familia. Tiene que haber otra solución. Y es obvio que hay que hacer algo urgente porque ya se perdió una generación.

Natalia Fernández (20)
Lomas de Zamora, alumna del proyecto "Desafío", de la Red de Jóvenes Unidos.

Nicolás: Pienso que, como política, en la provincia de Buenos Aires tienen que poner trabajo social adentro del secundario y preparar un poco más a los docentes para que sepan entender.

Los docentes

Natalia: Sí, estoy de acuerdo. Yo terminé la secundaria este año y generalmente los profesores creen que no servís para seguir la universidad. Te dejan mal.

Vanina Ledesma (16)
EEM N° 2 Avellaneda, integrante de proyectos del Plan provincial "Adolescencia, Escuela e Integración Social".

Vanina: Yo, en realidad, no tengo ese problema, los profesores en general te alientan. Yo no creo que el adolescente sea una especie rara sobre la cual haya que especializarse, no sé, treinta años. Creo que tenemos las mismas capacidades que todos, a lo mejor, somos un poco más vulnerables por el hecho de que estamos creando nuestra personalidad, pero no es una enfermedad ser adolescente, como todo el mundo piensa.

Lucas: ¿Cómo ven a los docentes? Por ejemplo, ¿son académicamente responsables? ¿Preparan sus clases?

Natalia: Algunas veces, no. Por ejemplo, ellos también se equivocan y no lo quieren reconocer. O si vos no entendés, es porque sos tonto, no porque ellos no te enseñaron bien. Ellos van siempre para los que entendieron y siguen ahí y hay otros que capaz les cuesta un poco más.

Irene López (19)
integrante de la Red de Jóvenes Unidos.

Matías: Hay que cambiar un montón de cosas a nivel educativo. Vamos a la base, hay violencia entre alumnos, hay vio-

lencia entre profesores: se arrancan los pelos por las horas, para titularizar horas. Y en clase, violencia entre profesores y alumnos.

Claudio: Yo tengo una experiencia con los profesores. Porque desde chiquito ya tuve un problema, pero no un problema mío, sino con la maestra. Yo tenía 9 años y un día ella se dio vuelta y me quiso pegar, pero primero le pegué yo. De ahí me mandaron al loquero.

Mi vieja me iba a llevar, pero gracias a Dios no me llevó. Me fui a un colegio privado. Después cuando llegué a octavo, tuve un problema con otra maestra y dejé la escuela.

Los chicos del proyecto "Desafío" me tomaron y me alentaron para que vuelva al colegio. El año pasado terminé la primaria, el noveno año. Este año empezaré el secundario.

Los padres

Matías: En un encuentro en Villa Gesell –al que habían ido un montón de colegios de Buenos Aires– hubo un taller en el que participaron los chicos y, después, se sumaron los profesores. Uno de los problemas que se plantearon era la falta de atención en la casa. Había chicos con graves problemas familiares y no tenían la atención que comúnmente hay, por ejemplo, en mi casa. Los padres no se preocupan por los chicos y por eso los chicos no se preocupan por ellos, y entonces no estudian o repiten; son chicos que, de repente, empiezan a tener problemas o inconvenientes en el colegio. Tanto a nivel conducta como a nivel académico. Entonces hubo un planteo de empezar a revalorizar las fechas patrias, que muchas veces las pasamos por alto; generalmente nos juntamos en el patio, cantamos el Himno, unas palabras del Director y nos vamos al aula. No creo que sea la forma de enseñarles o de hacer participar a los chicos. El año pasado, en mi colegio, se instrumentó que los chicos hicieran murgas o una obra de títeres o unas payadas picantes. Buscaran actividades durante el día para que discutieran lo que pensaban de la sociedad, de la fecha y qué significaba para ellos. Y así, de esa forma, se fueron acercando los padres, fueron compartiendo el día, empezaron a preocuparse también por el colegio y vieron que los chicos progresaban. Entonces, también se trata de que los padres se integren, que haya una comunicación entre el padre y el hijo y del chico con el colegio.

Y de esa forma uno baja, entre comillas, el índice de violencia. La violencia está en la calle, no es que se generó en el colegio, pero de esa forma baja. Y también para tratar de sacarle la idea a algunos padres de que el colegio es una guardería. El colegio es una institución educativa, a la que el chico va a instruirse, a aprender, a adquirir conocimientos. Entonces, hay que tratar de recuperar lo que es la escuela, lo que es un símbolo patrio e integrar nuevamente al padre con el colegio y que el padre se integre con el hijo. El objetivo es, como mínimo, que si el padre sabe que el hijo va a un comedor, que vaya a la fiesta. Son pequeñas cosas que se pueden solucionar con pequeñas cosas. Cada institución se puede ocupar del tema. Y empezar de cero porque uno empieza por casa, primero cambia uno y después empieza a ayudar al otro.

Cintia: Creo que es verdad que los padres piensan que la escuela es una guardería, porque cuando empiezan las clases todos están contentos. Los padres están contentos

porque los chicos empiezan la escuela o el jardín, porque se van y no los tienen. Mi madre está re contenta... Se entiende que quieran tener también un tiempo para ellas, pero tampoco que se pongan contentas.

Nicolás: Es un tema cultural. Hay padres que ni saben dónde están sus hijos o familias en las que los chicos se levantan; si tienen, desayunan y salen. Vuelven a las once de la noche y los padres ni saben qué estuvieron haciendo. Algunos padres se enteraron por nosotros que los hijos estaban estudiando un oficio. Entonces íbamos y les contábamos cómo se desempeñaban sus hijos dentro de los cursos, qué actividades estaban haciendo afuera de los cursos como, por ejemplo, ir a juntar ropa a un barrio de un nivel un poquito más alto; llevar una bolsa y, a la otra semana, ir a recoger la bolsa para un ropero comunitario. Cada vez que vamos y hablamos con los padres les decimos que se acerquen un poquito al hijo, que le pregunten cómo anda, qué es lo que está haciendo y qué siente. Porque si en la casa no hay nada para comer, cómo le vas a solucionar algún problema. Entonces, lo que buscamos es cómo llegar a los padres, cómo lograr que los mismos instructores, los mismos profesores se acerquen. El proyecto "Desafío" es eso en sí mismo. También soy amigo de algunos hijos pero, lamentablemente, no pude llegar a sus padres y eso te impide que trabajes. Por ejemplo, fui a hablar con los padres de una chica que estaba estudiando y la habían sacado del sistema formal, de la escuela media. Cuando fui a hablar para que la volvieran a mandar, primero me dijeron que sí; después, a la semana siguiente, la chica ya no fue más. Fui a hablar con ella, me acerqué hasta la casa, ¿y por qué había dejado? Porque tiene que llevar a la casa 200 mangos. Entonces, uno de los objetivos sería tratar de rescatar a alguno de los padres, a algunos de los pibes. Porque uno a veces se equivoca, pero se trata de que ese chico, el día de mañana cuando tenga familia, no haga lo mismo. Rescatar el buen ejemplo y el mal ejemplo. Por ejemplo, cuando eras chico, a lo mejor, no te gustaba que tu papá o tu mamá no te dejaran hacer determinadas cosas. Y vos sabías que no era nada malo pero, lo mismo, no te las dejaban hacer. Y no las hacías.

Liliana Maldonado (17)
EEM N° 5 de E. Echeverría, integrante del programa "Patios abiertos".

Martín Ortega (16)
EGB N° 74 de Alte. Brown, integrante del programa "Patios abiertos".

Oscar Quinteros (17)
EEM N° 5 de E. Echeverría, integrante del programa "Patios abiertos".

Claudio: Los padres no le dan importancia a la juventud, por ejemplo, en mi barrio, en Fiorito, la mayoría de los pibes de 8 años para arriba están afuera de la enseñanza, están en la calle. Y los padres ni se enteran de que no van a la escuela porque los chicos, con los problemas que tienen las familias, se hacen cargo. Hay chicos que hoy tienen 16 años y van a cartonear desde los 7.

Las oportunidades, los pares

Vanina: Creo que algunos, y me incluyo, vivimos como en una especie de burbuja. Voy a hablar personalmente y no por otros. Veo los noticieros, veo problemas de seguridad, veo que la policía abusa de su poder, que los políticos son corruptos y que el materialismo está ganando. Pero no sé, por ahí no hay interés social. A mí también me pasa. Por ahí veo, sé que lo que pasa en el noticiero es re importante y que lo tengo que saber porque es mi deber de argentina saber lo que está pasando, pero... no sé, me parece que eso pasa con todo. Hay falta de interés en el estudio, falta de interés en el otro, falta de interés en vos mismo y muchos son kamikazes, muchos de los adolescentes, en todo. Me parece que, por ahí, ir al colegio tomado o habiendo venido de bailar, no tiene ninguna razón de ser. O, no sé... el hecho de drogarse o de salir a lugares que no convienen, se hace igual. Y no es que yo haga todo bien; nada por el estilo. Pero no sé, es como que el adolescente no se interesa, no se interesa por cambiar tampoco, es más fácil así.

Nicolás: Vos dijiste lo de un adolescente que va al colegio tomado. Yo por ahí lo miro desde otro punto de vista. Si el joven ya va al colegio tomado es porque por ahí se encuentra contenido dentro del colegio, quizás no por los profesores o por los adultos que haya, sino por sus mismos compañeros, por sus pares. Si él va al colegio, no está afuera. Sabemos que el problema no es siempre *en* el colegio o siempre *afuera*. El problema se reparte. Yo dejé el colegio, dejé el secundario, después lo terminé, estuve metido en las drogas, en todo lo malo. Y hoy estoy acá porque los mismos jóvenes me ayudaron a cambiar y así como me ayudaron, yo quiero ayudar a que cambien otros. Quiero devolver el favor y quiero demostrar que se puede. Yo era un poco lo que ella decía. Pero si se va al colegio así es porque todavía se encuentra algo, todavía hay una oportunidad.

Matías: Cuando uno va al colegio, con los mismos compañeros (por ahí, amigos), hay peleas y todo eso, pero mal que mal, uno encuentra una familia. Uno encuentra un apoyo. Yo tengo un vecino que dejó la secundaria porque los padres no le daban bolilla. Pasó de año y sacó una buena nota o una mala nota y no importaba. En cambio, un amigo mío sí va al colegio porque ahí encuentra una familia, cosas que en la casa no encuentra. Me parece que uno va al colegio para estudiar, para instruirse, pero también para compartir algunos problemas que tiene en la casa o en la familia, y para encontrarse con los compañeros que, por ahí, le dan un consejo o algo que los ayuda.

Martín: A mí me pasaba el año pasado, que tenía cuatro compañeros de los que siempre me hablaban mal; me decían que eran delincuentes, que se los había llevado o se los iba

a llevar la policía. Una vuelta, en la escuela, me dijeron: "mañana antes de entrar, compramos un par de vinos y entramos en pedo, total, viva la joda". Bueno –dije yo– mañana nos encontramos en la puerta y vamos y compramos... Pero después lo pensé y lo hablé con mi vieja. Ella me dijo que era al pedo. Pero es difícil salir de ésa porque yo era muy amigo de esos chicos. Y como después tuve quilombo en la escuela –tuve problemas con un pibe– se ve que, no sé, gracias al problema que tuve, empecé a tomarme las cosas de otra manera.

Claudio Sosa (19)
Lomas de Zamora, alumno del proyecto "Desafío", de la Red de Jóvenes Unidos.

Lucas: ¿Y vos, Rocío, no dijiste una palabra? ¿Qué opinión tenés sobre este tema?

Rocío: Lo que pasa es que soy la más chica. Tengo 14 años y no entiendo, a veces. Son todos más grandes que yo y dicen palabras que por ahí no puedo entender porque todavía no las conozco. Tengo un hermano más grande y yo no lo entiendo ni él me entiende a mí.

Nicolás Sosa (23)
integrante de la Red de Jóvenes Unidos.

El futuro, los mandatos y el trabajo

Lucas: ¿Cómo se ven en su vida de adultos? ¿Cuáles son sus expectativas? ¿Van a terminar el colegio, a trabajar, a estudiar?

Liliana: Yo terminé el secundario, estaba buscando trabajo y no encontré nada. Todos te piden experiencia y vos recién salís del secundario, ¿qué experiencia vas a tener? Nada. Estaba buscando trabajo de vendedora, no sé y para cualquier cosa también te piden currículum vitae, y que tenga fotos de cara y de cuerpo. O sea que quieren que seas una modelo.

Lucas Becerra (20), participante en foros de jóvenes, estudiante de la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA.

Vanina: No me puedo imaginar de grande, no me imagino. Sí, tengo mis expectativas; quiero haber terminado la facultad, dedicarme a lo que quiero y poder tener una casa, trabajando de lo que a mí me gusta. Pero no me imagino, y es más, me da mucho miedo. Siento que es una responsabilidad demasiado grande. Estoy en el último año de la secundaria y pretendo empezar la facultad. La facultad me da terrible miedo, porque dicen que no se parece en nada, nada, nada, a la secundaria. En

la secundaria no me va mal, y me gusta, me es fácil, me divierto y encima no me va mal. Ahora, en la facultad, no sé...

Todos mis amigos trabajan y todos quieren tener su propia plata y para mí ése es un problema. Es tan fácil depender de los padres, no me exigen demasiado: que sea una buena persona y tenga notas normales, y tampoco me acotan mi libertad. Entonces me es muy fácil depender de ellos y no quiero trabajar. Tal vez sea un problema y no quiero crecer. Es un problema psicológico.

Oscar: Yo trabajo para mí y para mi casa. Porque a mis viejos no les alcanza. Además, mi papá sufre del corazón y compra el medicamento pero se le acaba a mitad de mes; o sea, el corazón está caro. Además, a la mañana estudio y, en el tiempo que me sobra y los fines de semana, trabajo de peluquero. Gano plata; si yo fumo, mi mamá no me tiene que pagar los cigarrillos. Igual, por ahí, sacamos fiado porque es lo único que se puede; pero está bueno, yo laburo de lo que me gusta y, encima, me pagan.

Matías: Empezás, te equivocás. Por ejemplo, ahora estoy trabajando en una ortopedia, haciendo plantillas ortopédicas; me están enseñando el oficio. Hoy me equivoqué dos veces cortando el cuero que es carísimo, pero aprendés. Igual que la facultad. Si vas a entrar a la facultad, a la universidad, tenés que encontrar lo que vos querés, te tiene que gustar, si no, no vale la pena que entres, si vas a ir por obligación a hacer algo que no te gusta...

Oscar: Yo creo que la mayoría de la gente, la mayoría de los jóvenes, no estudian porque les gusta sino porque estudiar y tener una profesión es una necesidad para poder sostenerse y sostener una familia. Son muy pocas las personas que tienen la posibilidad de elegir algo que les gusta y encima trabajar de eso.

Nicolás: Lo que juega mucho en contra, al menos lo que ves en la clase social baja, es el mandato de los padres. Me refiero al estudio. Los chicos piensan para qué van a estudiar si ven a la mamá que les dice "siempre cuidé la casa y siempre cuidé a tus hermanos y ya a los 15 años empecé a trabajar. Andá a limpiar, andá a barrer, cuidá a tus hermanos". Y eso juega mucho en contra. Después, en las clases, aparece el tema de los pibes a los que le dicen, por ejemplo, "andá y levantá una pared". Y entonces, vos te das cuenta que vas y ayudás a tu papá, y por ahí te dan plata, y no vas al colegio. Y, por ahí, tenés una changa de ir a levantar una pared y, si en tu casa no tenés ni siquiera para el pan, obviamente, vas a ir a levantar una pared. Entonces, ideológicamente, el mandato de los padres juega mucho en contra y, por eso, lo que buscamos es romperlo. Porque muchas veces hay que buscar las propias necesidades, lo que vos querés, qué es lo que te gusta.

Cintia: Yo quiero ir a la facultad, quiero estudiar diseño gráfico. Todavía no estoy muy segura. Pero eso es lo que me gustaría estudiar. Y con respecto al trabajo, quería decir que algunos padres les dicen a sus hijos que, cuando ellos eran chicos, no pudieron estudiar. Entonces algunos, no todos, no los dejan estudiar a sus hijos porque dicen "para qué vas a estudiar si nosotros no pudimos estudiar". Y capaz el padre no tiene trabajo y entonces le dicen que vaya a trabajar. Pero otros padres, que tampoco pudieron estudiar, les

dicen a los hijos que vayan a estudiar porque es mejor para ellos. Hay madres que trabajan limpiando una casa para que los hijos, en el futuro, puedan conseguir un trabajo, no sé, como contador. Y es mejor seguir estudiando que estar en la calle y sin hacer nada.

Liliana: Sin estudiar no vas a poder conseguir un trabajo porque todos, aunque sea para barrer, te piden secundaria terminada. Para tener cualquier trabajo te piden computación, capaz que nunca lo vas a usar pero todos te lo piden igual. Yo me imagino seguir estudiando. Ahora, después más adelante, voy a necesitar trabajar y ahí no sé si voy a tener la posibilidad de seguir haciendo lo que quería. A veces no se da que en el futuro hagas lo que querías cuando eras chico, para lo que venías preparándote. La verdad que no sé qué sería yo de adulta. Qué sería lo que desarrollaría. Yo ahora estoy en la parte de contabilidad y eso me gusta, es lo que quiero seguir.

Nicolás: Hay algo que también se perdió con respecto al trabajo: es la cultura del trabajo. Se perdió totalmente. Por ejemplo, en Córdoba, una cooperativa textil que necesitaba gente, ofrecía $400 más $150 de los planes sociales pero nadie quería ir, nadie fue. Lamentablemente, es así. Vos ves en mi barrio que la mayoría de la gente no barre ni las veredas de su casa. Hay gente que es cómoda, le gusta comer de arriba y sin hacer nada.

Natalia: No todos son así porque mucha gente, para que no le saquen el plan, hace cosas que capaz que no le gustan o se aguanta que la traten mal. Pero siguen ahí para cobrar los $150. Mi mamá en este momento está estudiando, tratando de terminar el primario y le cuesta muchísimo. Está por cumplir sesenta años y le está costando horrores, solamente para mantener los $150.

Salud, sexualidad y reproducción

Lucas: ¿Qué piensan sobre el sida y sobre la reproducción responsable? Tener relaciones sexuales siendo adolescente y saber que es posible un embarazo, ¿qué se hace frente a esto?

Natalia: Tenemos ahora unos amigos en común que estaban haciendo el curso. Ella tiene 17 y él, 16. Ella está embarazada y no se pueden cuidar bien ni ellos mismos. Ellos querían el bebé, lo que sí, no sé si están conscientes de lo que será tener un bebé.

Claudio: Lo que pasa es que, más que nada las chicas, piensan que teniendo un hijo pueden irse rápido de la casa. Puedo hablar de mi tía, que se casó a los 12 años. Ahora la mayoría de las chicas lo hacen para salir de la casa porque sienten que ahí les ponen muchos límites; suponen que siendo madres no los van a tener. Mi hermana quedó embarazada a propósito, a los 14 años para irse de la casa de mi abuela.

Natalia: La mayoría se queda viviendo con los padres.

Oscar: Otro motivo es para que la mantengan, porque la mina dice “estoy embarazada, me voy de mi casa”, ya sale de la casa y después dice: te vas a tener que matar para tener un trabajo, darle de comer al crío y el otro la va a tener que bancar, le guste o no. Hay algunos casos que no, que no se hacen cargo.

Vanina: En la adolescencia se puede quedar embarazada por distintos motivos: ya sea para salir de la casa o porque creen que es por el único medio por el que van a salir adelante o porque sienten que es el único motivo para seguir viviendo. Yo conozco el caso de una chica que se ve que la satisface el sexo casual [sic]. Esta chica tomaba un antidepresivo y, a veces, lo mezclaba con vodka; todo junto es una combinación explosiva. Se había hecho adicta al antidepresivo. Una vez, ella tomó seis o siete pastillas y medio litro de vodka. Pensaba que estaba embarazada y lo que quería hacer era abortar. Sin embargo, como el antidepresivo no es abortivo ni tampoco el cóctel de esa droga con el alcohol, lo más probable era que ella se muriera y que el hijo naciera. Pero no estaba embarazada, sino que la intoxicación por las mezclas le había alterado el ciclo. Todo eso no lo hizo por lo que le iba a decir el resto, sino porque no se creía capacitada para bancarse un pibe que ella no había buscado, que le había venido, que no habría tenido con la persona que quería. Su familia es como cualquier familia, normal. En el colegio le iba bien, tenía amigos, contención no le faltaba. Los que están adentro de mi círculo piensan igual. Muy pocos de nosotros estamos en contra del aborto. Si sabés que no le vas a dar al pibe la vida que se merece, porque es así, si no les podés dar contención económica, ni afectiva, si sos una pendeja, y más allá de que tu familia sea una buena familia y lo vaya a cuidar en el futuro, no es lo mismo. Y aparte vas a culpar al pibe de que te arruinó la juventud.

Matías: El tema del aborto es un poco complicado para hablarlo. Hay diferentes posturas. Hay gente que opina desde una religión, según sus deseos o según las leyes. Tenemos que empezar a enfocarlo, para hablar del tema, por los casos especiales. Por ejemplo, a los 12 años no sería lógico que vos seas mamá o papá. A los 17 o 18 años, cuando ya es común que haya relaciones, creo que ahí ya es otra cosa, porque ya empieza la responsabilidad de cada uno de cuidarse. Con el sida, el tema también pasa mucho por la falta de información. Vas al colegio y te dicen "te tenés que cuidar, porque el VIH...", pero a algunos lugares no llega la información. ¿Adónde no llega? A las villas de emergencia, a los lugares más alejados. Falta que llegue a algunos lugares claves, por decirlo así, donde hay mayor riesgo de contagio. Tanto con el tema de sexualidad como con el tema del sida falta mucha información. Es el día de hoy que a la persona enferma o contagiada de VIH no se le da un espacio en la sociedad. Conozco un montón de gente con VIH, tienen veintipico de años y no consiguen trabajo. Han terminado la secundaria, están en la universidad, tienen estudios, pero no consiguen. Capaz, vos vas a una empresa y cuando te piden el test psicofísico, salta.

Los jóvenes y la política

Lucas: ¿Y qué propondrían?

Matías: Lo que pasa es que cuando se habla de la inversión en el proyecto nacional surgen cifras enormes de dinero. Y algunas veces se dice que para solucionar un problema no hace falta dinero. En la escuela, a nivel institucional, solucionamos un tema que era la violencia, empezando con un proyecto en el que integramos a los chicos. Y la violencia, en vez de estar adentro del colegio, está afuera. Empezar desde casa,

también. Hay un montón de soluciones que se pueden ofrecer, como también, un montón de problemáticas a las que nunca las vas a llegar a atender del todo y otras que sí podés llegar a remontar. Llegar a algunos padres para que, a través de ellos, los chicos puedan volver a estudiar. Después tenés la problemática que a algunos podés acceder y a otros no. Hay problemáticas que, individualmente, no podés resolver, qué sé yo, por más que quisiera, a un chico no me lo podría llevar a mi casa, bañarlo y darle de comer. Hay un montón de problemáticas y un montón de piedras que sortear. Una de las soluciones que propongo es empezar desde casa y desde la institución escolar. Y la institución escolar, utilizarla como herramienta para poder llegar, no como una guardería. Para que se la vuelva a respetar, que se le dé el valor que tiene para poder enfocarla hacia otros proyectos. Empezar a innovar. Empezar desde algo pequeño, desde una base. Hay algunos que dicen que la base de una nación y un pueblo son la educación, la salud y el trabajo.

Vanina: Para mí hay mucha falta de interés. Ni siquiera es que, bueno, "me queda media hora de tiempo porque miro 36 horas del día televisión y dedico media hora a ayudar al otro". No, ni eso. "Me quedo media hora más mirando televisión" (ya sé que el día tiene 24 horas). Y ese tipo de cosas. No creo que falte información, creo que en la televisión aparecen propagandas que dicen "Cuidate del sida" y también hay programas culturales o de ese tipo. Tampoco creo que los profesores obvien mucho estos temas que estamos tratando como la falta de trabajo o la protección a la hora de tener sexo. No sé, para mí hay una falta de interés de las personas. Eso es lo que hay que solucionar.

Nicolás: Eso para mí tiene que venir de arriba, de los políticos. Para mí hay que darle un espacio en la política a los jóvenes. Un espacio para nosotros, en el que participen chicos de distintas edades. ¿Por qué un adolescente no puede estar ahí metido? Si lo hay, no se nota. Lo que nosotros buscamos es tener incidencia política el día de mañana. Que dentro de unos años, ojalá, en cada municipio haya la oficina de juventud, que sea manejada por los jóvenes y que la dirección que esté al mando la tomen distintas ONG's o distintos grupos de jóvenes en los barrios, que se hagan charlas y debates con las distintas organizaciones y que de ahí se elija. Porque lamentablemente nosotros no estamos en ningún nivel social. No conocen nuestras necesidades. No van y pisan el barro. Nosotros estamos pisando el barro, estamos con la problemática del pibe que no tiene para comer y sale a robar. Por ahí, los requisitos que se dan para un proyecto de juventud están hechos desde una oficina y no de caminar por el barrio, de ver cuáles son las posibilidades para hacerlo.

Matías: Yo creo que es muy bueno lo que dice él: darle un lugar al joven dentro de la política; que la juventud empiece a ser valorada. Nosotros vemos las cosas desde adentro, desde otro punto de vista, que las personas de afuera no llegan a captar. Pero para saber la raíz del problema, tenemos que estar adentro. Para esa comunicación y ese tipo de proyecto en el que el joven actúe, debata y discuta, hay que darle un lugar.

Cuando fracasa la ternura

Fernando Ulloa *

* Psicoanalista. Profesor honorario de la Universidad de Buenos Aires. Realiza práctica psicoanalítica en comunidades asistenciales y escolares y organizaciones de derechos humanos. Investiga acerca de los dispositivos socioculturales de la ternura y de la crueldad, desde la perspectiva social y metapsicológica.

Este breve texto está relacionado con la salud mental. La idea de *salud mental* se presenta ambigua y hasta confusa cuando aparece no diferenciada de las enfermedades del mismo apellido. Importa reconceptualizar este concepto en primer término reconociéndolo como una producción cultural muy afín a una sociedad democráticamente organizada.

La escuela en sus distintos niveles –más aun en los iniciales– resulta una oportunidad para poner en juego recursos promotores de este objetivo. Cuando en esta comunidad prevalece el *buen trato* –uno de los nombres de la ternura– se consolida un *contrapoder* no agresivo para sí ni para otros. De "trato" proviene tratamiento, algo inherente a la materia con la que las artes y los oficios trabajan. También de él deriva contrato, núcleo ético de todo lazo social entre individuos o naciones. Un contrapoder, este buen trato/ternura, frente a la crueldad en sus distintas formas y grados, inclusive la propia. La crueldad es también una producción cultural, antitética y contemporánea a la ternura. Cabe destacar que la crueldad siempre resulta del fracaso, sobre todo en el niño, de la ternura.

El instinto –por estar incluido en la circulación alimentaria y reproductiva– puede ser agresivo en alto grado, mas nunca es cruel. Son los efectos de la ternura, en un

sujeto o en el mundo humano, los que hacen frontera a dicha agresividad. Cuando no se establece este límite, la crueldad resulta una patología de fronteras, las intrapsíquicas, a las que he aludido, y las territoriales.

Una breve historia extraída de mi práctica clínica ilustrará lo esencial de lo dicho: aquella persona recordaba cómo en el curso de su primer grado escolar fue retirada del colegio. Continuó estudiando en su casa, aislada de todo trato social, en aquel pueblo de provincia. Sabía que su madre estaba enferma; se le informó que había viajado a la cuidad para curarse. Ya adulta, su memoria insistía en dos recuerdos. En uno, muy pequeña, preguntaba por "mamita". Sin ninguna respuesta, todos huían como cucarachas; ella había visto como, al encender la luz, disparaban las cucarachas. Asociaba ambas fugas. El otro recuerdo aludía a su hábito –durante su aislamiento– de esconderse, quietita y en silencio, dentro de un palomar. De pronto su grito espantaba a las palomas que también huían como cucarachas. "Entonces, decía, me solazaba el piar ansioso de los pichones". Finalmente se enteró de lo que presentía: "mamita" había muerto hacía tiempo. Olvidó el palomar cuando retomó el colegio. Terminó reflexionando: "Durante años pensé que aquel juego era cruel; con el tiempo advertí, con profunda ternura por mí misma, que el piar de esos pichones asustados decía –a viva voz– de mi solitaria tristeza." La soledad es no poder decirla, escribió Alejandra Pizarnik.

Sin duda vale la pena averiguar qué fracaso de la ternura anida en el juego cruel de un niño.

artículos

Las políticas de estado para la adolescencia y el enfoque de los derechos

Jorge Rivera Pizarro *

Las políticas públicas orientadas hacia los adolescentes deberían exceder el marco de lo asistencial. La familia, la sociedad en su conjunto y el Estado deben involucrarse para garantizarles a los jóvenes oportunidades reales de salud, educación y futuro.

* Representante del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) en la Argentina.

La percepción equivocada: el no-futuro

A fuerza de titulares, destacados y primeras planas en los medios de comunicación –modeladores efectivos de la opinión de consumo masivo–, hoy pareciera ir ganando terreno la idea de que la sociedad debiera protegerse de los adolescentes, en lugar de disponer de sus mejores recursos para protegerlos. De acuerdo con un estudio realizado hace algún tiempo por Unicef,[1] los propios adolescentes sienten que la prensa escrita y la televisión se refieren a ellos principalmente asociados a los temas policiales.

Destacar con preferencia hechos delincuenciales en los que están vinculados adolescentes pudiera ser una manera de reflejar el malestar generalizado de los adultos con las nuevas generaciones o, al menos, su perplejidad. Sea lo que fuere, es innegable que este fenómeno informativo tiene un efecto adicional de tensionamiento de las relaciones del mundo adulto con el de los adolescentes. Se expresa también en el temor que experimentan cada vez más personas

cuando miran grupos de esa edad deambulando, cuando intentan leer muros pintados con códigos inalcanzables o cuando sienten como ruido una música aparentemente indescifrable. La perplejidad por no entender tantas muestras de disconformidad de los adolescentes con el mundo, creado y gobernado por los adultos, pareciera expresarse en ansiedad y recelo.

Los adultos asociamos, frecuentemente, adolescencia con rebeldía, agresividad y violencia. En la Argentina –como en toda Latinoamérica– tales muestras de disconformidad se alimentan de un contexto social plagado de injusticias. Los adolescentes se manifiestan de múltiples formas ante la falta de perspectivas para realizarse personalmente de forma digna y plena. El *no-futuro* pareciera, hoy en día, constituirse en una expresión emblemática que refleja la situación de más de la mitad de la población adolescente del continente.

No estamos hablando de una parte pequeña de la población. En América latina y el Caribe, la población de 10 a 24 años representa el 30% del total, es decir, 148 millones de personas (27% en la Argentina). Se estima que para el año 2025 esta población alcanzará los 166 millones. La población adolescente (10 a 19 años) representa en promedio al 21% de la población total, porcentaje que varía entre el 13% y el 25% según el país. En la Argentina es el 18% de la población, es decir, 6.6 millones de personas.

Debemos reconocer que una parte de la visión negativa de la adolescencia que pudieran tener muchas personas se deriva de la turbulencia y la crisis de nuestras sociedades y de las insuficiencias de la política pública formulada para la adolescencia en esos momentos.

Las decisiones de la adolescencia son trascendentales

Los adolescentes toman decisiones importantes para su vida y para la sociedad. Por ejemplo, según el Censo Nacional de Población y Vivienda, en 2001 el 6,3% de todos los adolescentes entre 14 y 19 años y el 9,1% de las muchachas había contraído matrimonio o mantenía algún tipo de relación estable (en América latina, el 11,5% de las chicas de ese tramo de edad están casadas). Más de 105 mil adolescentes dan a luz anualmente en la Argentina. El 20% de los partos se produce en mujeres menores de 19 años. Un estudio realizado por el Ministerio de Salud de la Nación en escuelas de las cinco ciudades más pobladas del país entregó como resultado que 6 de cada 10 adolescentes han probado el cigarrillo una vez, cerca del 20% de los chicos de las escuelas es ya fumador habitual y la edad de inicio es cada vez más temprana.[2]

Estas decisiones son de enorme importancia para las personas y la sociedad, y algunas de ellas tienen consecuencias que revisten enorme seriedad. Por ejemplo, el tabaquismo es la enfermedad evitable más grande que tiene actualmente la Argentina: mueren más de 100 personas por día por causas atribuibles al cigarrillo. Son más de 40.000 las muertes anuales que se producen por efectos derivados del consumo de tabaco.

El 70% de todas las muertes prevenibles entre adultos, tales como las enfermedades coronarias, el cáncer pulmonar y el sida, es consecuencia de patrones de conducta y

comportamientos relacionados con el cuidado de la salud que comienzan durante la adolescencia. Los niños nacidos de madres adolescentes tienen el doble de probabilidad de morir que los hijos de madres mayores de 20 años. Para los varones jóvenes, la violencia y los accidentes son la causa principal de muerte.

Estos son asuntos que conciernen no solamente a la Argentina, sino también a muchos países en el mundo cuyas sociedades enfrentan los síntomas de su fracaso colectivo en proteger el derecho a la salud de los adolescentes. En efecto, son ellos quienes están soportando el peso de la pandemia del sida: cerca de la mitad de las nuevas infecciones ocurren durante la adolescencia y en la población joven entre 15 y 24 años. Unos 4 millones de adolescentes intentan suicidarse cada año en el mundo. Alrededor de un millón de niños son entrampados anualmente en el comercio sexual. Un décimo de todos los nacimientos ocurren en adolescentes y, en muchos países, las complicaciones relacionadas con el embarazo, el aborto y el alumbramiento constituyen la causa más importante de muerte entre las jóvenes de 15 a 19 años de edad.

Muchas veces este tipo de datos se interpreta como meras estadísticas para los estudiosos, cuando en realidad es una voz de alerta para corregir los comportamientos ciudadanos y aumentar la responsabilidad que tienen las familias y las instituciones en adoptar las medidas de protección correspondientes. Los adolescentes toman decisiones que tienen consecuencias para el resto de la vida sin la guía y el apoyo de los adultos y sin el conocimiento y las habilidades requeridas para prevenirlas. Los chicos, fundamentalmente de los sectores más pobres, tienen más dificultades para desarrollar sus capacidades de decisión cuando el acceso a la información es dificultoso.[3]

El entorno de apoyo

A medida que los jóvenes comienzan a poner su atención fuera de la casa, la visión de sí mismos, sus padres y el mundo cambia dramáticamente; comienzan a buscar respuestas para muchas preguntas, a explorar su sexualidad y extenderse y probarse intelectual, creativa y socialmente.

Numerosos estudios han demostrado que las formas como los adolescentes se conectan con su mundo social influyen en su salud y desarrollo y los protegen contra comportamientos de alto riesgo. Cuanto más amplia pueda ser la red de conexiones emocionales positivas y consistentes con adultos que efectivamente los cuiden, tanto mayores serán las posibilidades de que los jóvenes se sientan salvos y seguros, y

Datos como la cantidad de adolescentes que intenta suicidarse constituyen una voz de alerta para corregir comportamientos ciudadanos.

se formen como personas resilientes para manejar los desafíos de la vida.

Los padres tienen un rol crucial en proveer ese tipo de apoyo y guía a los jóvenes. Un estudio sobre adolescentes de 14 años en Estados Unidos, Australia, Colombia, India, Palestina y Sudáfrica encontró, por ejemplo, que en todas las culturas los adolescentes que están bien *conectados* con sus padres (se sienten comprendidos, cuidados y se relacionan bien con ellos) tienen más iniciativa social, menores pensamientos de suicidio y menos depresión. A medida que los adolescentes entran en el mundo más amplio, mayor es la influencia de sus amigos y de otros adultos. Si los padres no tienen posibilidad o capacidad para atender estas necesidades de sus hijos, la familia extendida, los vecinos, los propios amigos y, de manera particular, las escuelas, se vuelven cruciales para proveerles de esta conexión.

Cuando los adolescentes tienen relaciones confiables con los adultos, su autoconfianza mejora. Cuando se sienten conectados, es más probable que se apropien de factores adicionales que pueden ayudarlos a desarrollar positiva autoestima y elaborar estrategias de superación de problemas. Este tipo de *conectividad* es crítica para la creación de un entorno de apoyo que haga sentir a los jóvenes tanto autónomos como protegidos. En un medio de esa naturaleza, los adolescentes son expuestos a valores positivos, son guiados con estructura, supervisión y reglas, se les proveen oportunidades en el presente y sienten que las tendrán en el futuro, gozan la libertad de explorar su identidad, expresar sus opiniones y participar en las decisiones que afectan sus vidas.

La responsabilidad de la escuela

Para formar su identidad, madurar, ser saludables, responsables, productivos y éticamente adultos, los adolescentes necesitan tener acceso a sistemas de apoyo y oportunidades para desarrollar relaciones cercanas y duraderas, para encontrar sentido y valor a lo que observan y experimentan y para sentirse valiosos en la comunidad. Necesitan desarrollar habilidades para la vida, habilidades para la negociación, para la resolución de conflictos, el pensamiento crítico, la toma de decisiones y la comunicación.

La generación de oportunidades efectivas de apropiación del conocimiento –que es una de las funciones básicas de la escuela– quedará siempre condicionada a la también efectiva creación del ambiente de apoyo mencionado. La escuela tiene posibilidades de compensar los déficits del entorno familiar y social, en parecida proporción a la que tiene para compensar las desventajas que traen los niños en su primer ingreso a la vida escolar.

Los especialistas en las neurociencias ya han logrado colocar en el imaginario social, y principalmente en el de los educadores, que casi todas las conexiones cerebrales se realizan hasta los 3 años, edad en la que un niño está listo para ingresar al jardín de infantes. Son menos conocidos estudios recientes que muestran que el cerebro experimenta un ciclo continuo de crecimiento cada cierto número de años y que, al comenzar los 11, umbral de la adolescencia, sucede una explosión de actividad eléctrica y psicológica que reorganiza dramáticamente billones de redes nerviosas que afectan las habilidades emocionales y físicas y las habilidades mentales. Dicen los expertos que

entre los 15 y los 20 años se eliminan las células innecesarias y el cerebro continúa reorganizándose.

Los científicos creen que los años de la adolescencia son un tiempo crítico para ejercitar el cerebro y para que los adolescentes aprendan a dominar sus pensamientos, midan sus impulsos, piensen abstractamente y se establezcan importantes fundamentos nerviosos que durarán toda la vida. Consideran también que los jóvenes que participan en deportes, vida académica o música refuerzan positivamente esas conexiones mientras maduran los circuitos. Por otra parte, traumas, abusos, negligencia y uso en exceso de drogas y alcohol pueden también cambiar el circuito del cerebro, dañando tanto su arquitectura como su química. Debido a que estas influencias pueden afectar significativa y negativamente el funcionamiento del cerebro y la capacidad de aprendizaje, también pueden limitar, en último término, las elecciones y oportunidades futuras del adolescente.

No es poca la responsabilidad que asume la escuela con la mitad de los adolescentes que permanecen en ella. Así como es mucho mayor la responsabilidad de la sociedad con la otra mitad de los adolescentes que no van a la escuela. La *no-escuela* está cada vez más ligada al *no-futuro*. Por lo que la escuela se convierte en uno de los focos más importantes de las políticas para la adolescencia.

El enfoque de las políticas

El *no-futuro*, contradictorio horizonte para gran cantidad de adolescentes, refleja no solamente las consecuencias de la situación crítica, sino también la ausencia de políticas públicas, es decir, de medidas político administrativas coordinadas alrededor de objetivos comunes que den sentido a programas de acción pública.

La Argentina, al igual que la mayoría de los países latinoamericanos, necesita formular políticas públicas concertadas entre los diversos sectores responsables de las dimensiones de salud, educación, preparación e incorporación al mundo del trabajo, protección, seguridad y justicia. Universalizar las estrategias, servicios y programas sectoriales, ampliar su cobertura y efectividad y promover acciones intersectoriales, es el reto ineludible para los siguientes años, como así también analizar la actual inversión social destinada a este período de la vida y ponerla en clave de apoyo a políticas convergentes.

La ausencia del Estado en la oferta de futuro para los adolescentes se está haciendo sentir de manera muy crítica en algunos países, como los centroamericanos, que enfrentan el fenómeno de las llamadas *maras*. El tiempo, los recursos, las reuniones presidenciales, el asesoramiento a los organismos de seguridad externos, los convenios transfronterizos, etc. podrían haber tenido mejor destino si se hubiesen dedicado a analizar y adoptar medidas para evitar, o al menos paliar, el duro impacto que el desempleo y la pobreza tienen en la población joven. La falta de inversión en la educación hoy solamente posterga el destino de los recursos que mañana serán exigidos para aumentar la seguridad de los ciudadanos y promover las políticas de mano dura que, en realidad, no solucionan nada. El aumento de la represión únicamente enmascara la ausencia de la política social en las sociedades empobrecidas.

No invertir en educación hoy sólo posterga el destino de los recursos que mañana serán exigidos para aumentar la seguridad ciudadana.

La política pública inspirada y guiada por el enfoque de derechos obliga a adoptar algo más que medidas asistenciales con las que muchas veces puede confundirse la política social. La beca escolar para permitir la asistencia de los chicos a la escuela, por ejemplo, si no está acompañada por la generación de empleo, es insuficiente y sus efectos no pueden medirse independientemente del conjunto de medidas que logren impactar la situación de las familias. Y si la mejora de la oferta educativa no está acompañada por la promoción del empleo para los jóvenes mediante el compromiso de las empresas para incorporar un determinado porcentaje de ellos al mundo del trabajo, no aumentará la confianza de la comunidad en la potencialidad de la escuela para el futuro. El enfoque *inmediatista* es limitado. Para que los adolescentes aumenten sus opciones de desarrollar su potencial al máximo deben poder beneficiarse con políticas y programas que tengan como principales objetivos: el acceso a los servicios básicos universales y a las oportunidades de desarrollo de sus capacidades y talentos, la convivencia en ambientes cálidos, protectores y seguros y la participación en las decisiones que afectan sus vidas.

La participación de las empresas y otros actores de la sociedad civil en las medidas de política pública es otra consecuencia derivada de formularlas a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño, ya que ésta, lejos de concebir la política pública como un acto estrictamente gubernamental, lleva a entender que debe ser concertada entre todos los actores sociales. Eso implica una reconceptualización de lo público para percibirlo como un espacio de articulación y de consenso entre el Estado y la sociedad civil, el lugar del encuentro entre lo gubernamental y lo no gubernamental. La mirada de los derechos afecta a todos y no solamente a los gobernantes. La formación de los ciudadanos debiera ser una ocupación permanente de todos los actores sociales, pues contar con empresas competitivas y con un clima de seguridad ciudadana es interés colectivo; no es responsabilidad sólo de los gobernantes, sino fruto del compromiso de todos.

La mirada desde los derechos obliga a contar con los propios protagonistas, los adolescentes. Las políticas para la adolescencia tienen que ser construidas a partir del diálogo entre los adolescentes y los adultos, entre los que se incluyen tanto la familia, como la comunidad y el Estado.

Sea que se trate de las políticas que promueven el ejercicio pleno de derechos o de las que se orientan hacia la restitución de los derechos, la participación de los adolescentes tiene que ser uno de los ejes centrales. De otra forma, se corre el riesgo de que esas

políticas terminen siendo diseñadas desde la visión del adulto, es decir una visión desde la cual los adultos dicen lo que los adolescentes necesitan o por lo menos creen que necesitan, sin atender realmente a sus requerimientos y expectativas. La participación, por lo tanto, es un componente fundamental en la reconstrucción de lo público y del Estado, en un sentido más incluyente, más democrático y más justo.

Notas

[1] Unicef, "La voz de los adolescentes: percepciones sobre seguridad y violencia en Buenos Aires", Montevideo y Santiago de Chile, Unicef, agosto 2001.

[2] González García, Ginés, "En salud hay que cuidar la entrada", en *Clarín*, 21 de febrero de 2005.

[3] Geldstein, Rosa y Pantelides, Edith, "Riesgo reproductivo en la adolescencia. Desigualdad social y asimetría de género", en *Cuadernos de Unicef* n° 8. Buenos Aires, Unicef, 2001.

Adolescentes y jóvenes en el conurbano bonaerense: entre las buenas y las malas noticias

María del Carmen Feijoó *

Sin escapar a definiciones polémicas, este artículo revisa las posibilidades materiales y simbólicas de transitar la adolescencia que tienen los jóvenes de distintos sectores sociales y analiza qué lugar ocupa la escuela en este contexto.

* Socióloga, Universidad de Buenos Aires. Oficial de enlace del Fondo de Población de Naciones Unidas en la Argentina. Docente universitaria e investigadora del Conicet. Fue Subsecretaria de Educación bonaerense, Subsecretaria de Calidad y equidad educativa de la Nación, Secretaria ejecutiva del Consejo Nacional de Coordinación de políticas sociales y consultora de organismos internacionales.

Este artículo tiene el propósito de describir y analizar la situación de adolescentes y jóvenes de la provincia de Buenos Aires quienes, hace ya un tiempo demasiado prolongado, se han convertido en depositarios de buena parte de los males que aquejan a ese territorio y al conjunto de la sociedad. Estigmatizados a partir de las páginas de policiales, vueltos triviales a partir de los programas de cumbia villera, cuestionados por su desempeño escolar y laboral, visualizados por el ojo del periodismo amarillo de ciertos medios de comunicación que, cuando encuentran eco favorable en la opinión pública, lo hacen sólo a partir de su condición de protagonistas involuntarios de las grandes tragedias argentinas como en el caso de *Cromañón*,* la más cercana en nuestro recuerdo.

* El 30 de diciembre de 2004 en el local República Cromañón, ubicado en el barrio de Once de la ciudad de Buenos Aires, se [continúa en página siguiente]

Se podrá decir que no se trata exclusivamente de los jóvenes y adolescentes bonaerenses, sino de los de todo el país. Y es cierto. Sin embargo, el caso de la provincia de Buenos Aires es especialmente significativo, entre otros aspectos, por el peso relativo que la misma tiene en relación con el total del país y por el hecho, no menor, de que la configuración urbana del Gran Buenos Aires obliga a una convivencia forzosa y forzada entre los más pobres y los más ricos de nuestra nación.

Por lo tanto, revisar esta situación superando las superficialidades troqueladas por los medios o por el sentido común requiere tomar en cuenta cierta evidencia que permita explicarnos la densa trama que convierte a los adolescentes y jóvenes bonaerenses en un *problema social* inequívoco del que unánimemente se reconoce su condición de amenazante y que contrapone dos modelos de manera implícita: el del buen adolescente y joven al estilo Axel Blumberg* y el de los adolescentes y jóvenes restantes. Antes de entrar en el análisis, veamos cuáles son los datos.

La evidencia empírica

Resulta relevante destacar el peso relativo que tiene esta población en el total del país. Sin embargo, es importante primero definir quiénes son los adolescentes y los jóvenes. En un artículo ya clásico sobre el tema, Cecilia Braslavsky (1986) define el alcance y las limitaciones del concepto juventud y señala, como rasgo distintivo, que la juventud está integrada por todos aquellos que "poseen un margen de autonomía mayor que el de los niños y menor que el de los adultos". Márgenes de autonomía y tramos de edad que están obviamente determinados por dimensiones sociales, económicas, culturales y de época que hacen que el establecimiento de los límites cronológicos dependan menos de argumentos o características de tipo biológico que de tipo social.

Hace ya mucho tiempo que Philippe Ariès (1962) mostró que el surgimiento de la niñez como concepto sociológico requirió cambios estructurales en la capacidad de percibirla, esto es, que la edad no fue siempre un principio de diferenciación entre las personas. Igualmente, tener ahora 12 o 13 años en un hogar de clase media no es lo mismo que tenerlos en una familia indigente. Por ello, la configuración de correlaciones entre tramos de edad y pertenencia a estadios de ciclo de vida es una cuestión que debe subordinarse a las condiciones sociales en las que esa vida se vive. Esto no implica desconocer la existencia de un *deber ser valorativo* acerca de cómo deberían ser la

[viene de pagina anterior] produjo un incendio durante un recital de la banda de rock "Callejeros", que dejó como consecuencia 193 muertes y más de 700 heridos. [N. de E.]

* En marzo de 2004 Axel Blumberg fue secuestrado y asesinado por sus captores en la localidad de Moreno, provincia de Buenos Aires. El joven tenía 23 años y era estudiante de Ingeniería. Su padre, Juan Carlos Blumberg, denunció públicamente la participación de menores en el hecho y, para algunos sectores, se convirtió en el referente de un reclamo por mayor seguridad. [N. de E.]

Más del 80% de los adolescentes de 13 a 17 años se encuentra en los tres quintiles más pobres de la provincia de Buenos Aires.

adolescencia y la juventud; deber ser que, sin embargo, está lejos de ser alcanzado por los diversos grupos sociales. Los propios modelos de desarrollo de cada sociedad inciden sobre esa caracterización y determinan las restricciones que colocan sobre la forma de ser adolescente y joven, pues esos períodos se hacen más prolongados cuando hay condiciones sociales para disfrutarlos. Cuando la satisfacción de las condiciones de vida está garantizada social y familiarmente, más se extienden la adolescencia y la juventud; por el contrario, cuando no se accede a esos derechos, más prematuro se hace el paso a los estadios posteriores.

Debe anotarse también la diferenciación, desde el punto de vista del género, especialmente en un país como el nuestro en el que alrededor del 15% anual de los nacimientos proviene de muchachas menores de 18 años que difícilmente han elegido la maternidad que se les impone como un hecho resultante de un cambio de valores que no ha sido acompañado de una activa pedagogía del acceso al sexo. Las chicas pagan la diferenciación por género en la adolescencia, mediante su iniciación sexual prematura y desprotegida, en el marco de un sistema educativo que carece de alertas tempranas para que adolescentes y jóvenes se inicien sexualmente con cuidado y respeto de sí mismos. También está la droga, sobre la cual es poco lo que sabemos de manera confiable. Y, por último, está la inseguridad de la que son víctimas en sus barrios; en los oscuros amaneceres invernales en que llegan caminando a la escuela, a veces sin la campera que les robaron en el trayecto, sin la bicicleta, sin la plata para el colectivo. Ya lo ha dicho Susana Torrado (1992) en un imprescindible trabajo en el que señala que el modelo de vida de los pobres es "vivir apurados para morir antes". Este apuro se lleva también la capacidad de disfrutar las etapas del ciclo de vida tal como están socialmente valoradas.

De hecho, como veremos más adelante, en la provincia de Buenos Aires la adolescencia comienza para los pobres mucho más temprano; la juventud, como etapa del ciclo de vida, es más bien una expresión de deseos y a la edad en que en otros países o en otras clases sociales se es joven, los nuestros son adultos prematuros. Compárense, si no, los datos del conurbano con los de la ciudad de Buenos Aires. De cualquier manera y más allá de estas precisiones conceptuales, veamos los números.

En la Argentina, cuya población es de 36.260.130 habitantes, las personas de entre 10 y 24 años constituyen el 27,06% del total. En la provincia de Buenos Aires, que expresa el 38% de la población del país, esta franja de edad conforma el 26.23% de sus

habitantes, proporción levemente inferior a la nacional. Sin embargo, las diferencias son significativas entre el total de la provincia y el Conurbano Bonaerense y, especialmente, dentro de éste, donde el número de adolescentes y jóvenes alcanza el 26,60% del total. Con respecto a las diferencias en dicha área geográfica, las mismas siguen –a modo de tendencia– en una relación ampliamente conocida y sobre la que no nos extenderemos aquí: la que señala que la pobreza asciende a medida que los anillos se alejan de la ciudad de Buenos Aires.

Así, también aumenta el peso relativo de la población de ese tramo de edad –la que para el más privilegiado primer cordón alcanza el 22,87% de la población; asciende al 25,46% en el segundo, al 26,57% en el tercero y al 28,73% en el cuarto–. Es necesario señalar que en el comportamiento del segundo cordón incide el peso relativo del municipio de La Matanza, que en los últimos procesamientos estadísticos se presenta dividido internamente para evitar el efecto distorsivo de su peso [ver tabla I].

En cambio, si utilizamos el abordaje de la distribución del ingreso per cápita familiar para identificar las condiciones de vida de nuestros jóvenes bonaerenses –con datos de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH)–, se verifica la concentración de los jóvenes en los grupos de menores ingresos, sumergidos en el ambiente de la pobreza y de la indigencia. En efecto, con los cortes etarios con que la EPH proporciona la información, veremos que de los adolescentes de 13 a 25 años, el 33% se encuentra en el primer quintil; el 21,8%, en el segundo; el 20,1%, en el tercero; el 14,2%, en el cuarto y sólo el 10,9%, en el quinto. Estos valores se encuentran positivamente afectados por la condición de actividad de los de más edad. Sin embargo, si se toman tramos de edad más bajos, como el de 13 a 14 años, se verá que en este grupo el 86,8% se ubica en los quintiles 1 a 3; proporción que baja al 82,8% para el grupo de 15 a 17 años. Vale la pena aclarar que hay consenso en que el límite de la medición objetiva de la pobreza está por arriba del tercer quintil [ver tabla II].

Tabla I. Argentina y Provincia de Buenos Aires.
Población total y por áreas seleccionadas, según tramos de edad.

	Cantidad de habitantes	Tramos de edad			
		10 a 14 años	15 a 19 años	20 a 24 años	10 a 24 años
Total del país	36.260.130	3.427.200	3.188.304	3.199.339	9.814.843
Provincia de Bs. As.	13.827.203	1.252.134	1.169.647	1.205.481	3.627.262
Conurbano Bonaerense	8.684.437	792.989	741.560	779.864	2.314.413
1er. Cordón	565.587	39.728	42.381	47.284	129.393
2do. Cordón	2.963.588	252.538	240.812	261.437	754.787
3er. Cordón	2.366.684	214.101	202.123	212.782	629.006
4to. Cordón	2.788.578	286.622	256.244	258.361	801.227

Fuente: elaboración propia sobre la base del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, Indec. Argentina, 2001.

Una buena noticia es que la tasa de asistencia escolar para el grupo de 13 a 14 años alcanza el 99,4% para el conurbano.

Por su propio carácter, sobre la medición subjetiva no disponemos de información estadística salvo la que proviene de estudios de opinión y/o conjeturas que tienen origen en los estudios sobre la pobreza. En estos términos, sin embargo, es destacable señalar que se configuran tres mundos: el de los clara e intensamente pobres; el de los no pobres; y otro sector, muy importante en relación con nuestra estratificación social, integrado por aquellos que, medidos por ingresos, pueden estar por arriba de la línea de pobreza pero cuya vulnerabilidad surge del fenómeno de rotación alrededor de la línea, como resultado de la inestabilidad de los ingresos (Feijoó, 2003).

Visto desde una perspectiva empírica, el problema con los adolescentes y jóvenes bonaerenses no es un problema con ellos, sino con una estructura social que, tanto desde el punto de vista de la distribución espacial como desde el de la distribución del ingreso, es la que configura el problema. Dicho de otra manera, el problema no son los jóvenes pobres, sino la pobreza misma.

A pesar de los datos que acabamos de describir, el comportamiento de los chicos no es directamente especular con el que podría inferirse de esta estructura si se aplicara un modelo economicista. Pese a las condiciones objetivas de privación, los chicos van a la escuela, intentan trabajar y estudiar, buscan un futuro, tienen esperanza pero, a la vez, confrontan dificultades estructurales para cumplir sus destinos.

Desde el punto de vista educativo, la expansión de la matrícula ha sido resultado de las políticas aplicadas en la década de 1990: cuestionada por muchos –y seguramente cuestionable en muchos aspectos–, no puede ignorarse la formidable revolución que implicó la reforma educativa en relación con

Tabla II. Distribución del ingreso per cápita familiar (IPCF), según quintiles y tramos de edad

Quintiles de IPCF	Tramos de edad			
	13 a 14 años	15 a 17 años	18 a 25 años	13 a 25 años
1	41,7	40,6	27,4	33,0
2	28,3	23,7	19,0	21,8
3	16,8	18,5	21,7	20,1
4	7,0	11,3	17,5	14,2
5	6,2	5,8	14,3	10,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia sobre la base a EPH, Indec, mayo, 2003.

la dimensión de la equidad. Que la calidad es un problema, es un problema, en todo caso, común al conjunto del sistema educativo argentino. En una investigación publicada por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, en el año 2000 se señalaba el incremento de las tasas de escolarización por tramo de edad y quintil de ingresos en una perspectiva histórica de diez años (DGCYE, 2000). Si bien es cierto que las tasas de escolarización incluyen fenómenos como la sobre edad y la repitencia y que no dicen nada sobre la calidad, lo cierto es que también describen la situación de importantes contingentes de población que están adentro del sistema educativo.

Por eso, digamos como parte de las buenas noticias que la tasa de asistencia escolar para el grupo de 13 a 14 años alcanza al 98,6% del grupo de edad para el total de aglomerados urbanos; al 100 % para la ciudad de Buenos Aires y al 99,4% para el conurbano; al 87,4 % para el grupo de 15 a 17 años para el total de aglomerados; al 100% para la ciudad de Buenos Aires y al 87,7% para el conurbano. Al aumentar la edad, disminuye la tasa de escolarización –que en el tramo de 18 a 25 años es del 44,6% para el total de aglomerados; del 65,1% para la ciudad de Buenos Aires y de casi la mitad para el conurbano, 35,8% –. Estos datos demuestran una notable democratización de la asistencia escolar, cuyos rasgos de regresividad se destacan a medida que aumentan los años de vida [ver tabla III].

En relación con las tasas de actividad –y teniendo en cuenta que el trabajo infantil está prohibido en la Argentina– llaman la atención –por lo bajas– las registradas en el grupo de 13 a 17 años. En el total de aglomerados urbanos alcanza el 0,7% para el grupo de 13 a 14 años; es nula para la ciudad de Buenos Aires y llega al 0,5% para el conurbano. Para el grupo de 15 a 17 años, la tasa alcanza el 3,9% para el total de aglomerados, el 3,6% para la ciudad de Buenos Aires y el 2,4% para el conurbano. Estas tasas bajas llaman la atención, simplemente, porque los números no parecen coincidir con la presencia de chicos en actividades productivas y porque, probablemente, estén afectadas por fenómenos de captación ligados con la ilegalidad de dicho desempeño o la naturalización de algunas tareas como, por ejemplo, las de ayuda familiar en diferentes actividades. En el tramo de 18 a 25 años, la tasa de actividad tiene un

Tabla III. Tasas de asistencia escolar según aglomerados y tramos de edad

Aglomerados	Tramos de edad			
	13 a 14 años	15 a 17 años	18 a 25 años	13 a 25 años
Total de aglomerados urbanos	98,6	87,4	44,6	63,0
Total aglomerados del interior del país	97,7	85,0	46,5	63,2
Gran Buenos Aires	99,5	89,8	42,7	62,8
Ciudad de Buenos Aires	100,0	100,0	65,1	76,3
Conurbano Bonaerense	99,4	87,7	35,8	59,2

Fuente: elaboración propia sobre la base de la EPH, Indec, mayo, 2003.

Entre la privación y la voluntad de ser, los adolescentes y sus familias desarrollan miles de estrategias para aferrarse a la sociedad.

nivel mucho más alto: el 40,3% para el total de aglomerados urbanos; el 49,5% para la ciudad de Buenos Aires y el 44,8% para el conurbano [ver tabla IV].

Por su parte, los adolescentes y los jóvenes que no trabajan ni estudian en el tramo de 13 a 25 años constituyen el 18,5% del total de los que viven en aglomerados urbanos; el 5,8% de los que viven en la ciudad de Buenos Aires y el 21% de los que viven en el conurbano. En el interior del tramo, el fenómeno es poco relevante para los de 13 a 14 años y se hace significativo para los de 15 a 17, que alcanza el 10,2 % para el total de aglomerados, no existe para la ciudad de Buenos Aires y es del 11,1% para el conurbano. Hasta esta edad, los datos muestran el papel rector que, pese a todo, desempeña la escuela. De los 18 a los 25 años, en cambio, la proporción de los que no trabajan ni estudian asciende a poco más de un cuarto para el total de aglomerados urbanos; es el 8,8% para la ciudad de Buenos Aires y el 31% para el conurbano. En estos comportamientos se expresa la baja capacidad de incorporación al mercado de trabajo en simultáneo con la progresiva pérdida de la inserción educativa como resultado del acercamiento a la adultez. [ver tabla V].

Este grupo es, razonablemente, el objeto de inquietud más importante de quienes se preocupan por la situación de la juventud; preocupación que se torna problemática cuando se extrapolan a este universo las características de desvío social a las que nos hemos referido en la introducción. Si este sector social es un problema, lo es más por lo que deja de hacer –estudiar y/o trabajar– que por lo que se supone que hace.

Por último, si miramos la distribución de este universo desde la perspectiva de la pobreza y la indigencia, se puede observar la gravedad de la situación ya que, para el tramo de 13 a 25 años, el 61,2% de los jó-

Tabla IV. Tasa de actividad según aglomerados y tramos de edad

Aglomerados	Tramos de edad			
	13 a 14 años	15 a 17 años	18 a 25 años	13 a 25 años
Total de aglomerados urbanos	0,7	3,9	40,3	25,7
Total aglomerados del interior del país	0,9	5,3	34,5	22,6
Gran Buenos Aires	0,5	2,6	45,9	28,5
Ciudad de Buenos Aires	0,0	3,6	49,5	34,4
Conurbano Bonaerense	0,5	2,4	44,8	27,0

Fuente: elaboración propia sobre la base de la EPH, Indec, mayo, 2003.

venes del total de aglomerados urbanos son pobres y el 31,2%, indigentes; en la ciudad de Buenos Aires son pobres el 25% y el 12%, indigentes; y el conurbano bonaerense tiene el triste récord de que el 67,7% de los jóvenes sean pobres y el 36,3%, indigentes. Debe señalarse, además, que la pobreza tiene una leve tendencia descendente a medida que aumenta la edad, la que seguramente se explica como resultado de una mayor participación en el mercado de trabajo [ver tablas VI y VII].

La vida cotidiana

Sin embargo, la vida cotidiana de los adolescentes y sus familias está lejos de ser un reflejo de estas condiciones estructurales. Entre la privación y la voluntad de ser, se desarrollan miles de estrategias dirigidas a aferrarse a la sociedad más allá de las privaciones que el conjunto les coloca como contexto. Estas estrategias se focalizan centralmente en las escuelas que son hoy el único ámbito suficientemente dimensionado para acogerlos. Los escépticos dirán que esta adhesión es *by default* y que por ello, en todo caso, no forma parte de las buenas noticias. No obstante, la dimensión del propio sistema educativo bonaerense –vale la pena repetirlo– es parte de la buena noticia en tanto tiene 15.852 establecimientos de los cuales 10.431 son públicos y 5.421, privados. De las 5.960 escuelas de Educación General Básica (EGB) de gestión pública y privada, la mayoría atiende a este grupo etario –ya sea porque más del 70% implementaron el Tercer Ciclo* o porque tienen alumnos desfasados en la edad–. A esa cifra deben sumarse los 2.360 establecimientos de Educación Polimodal, lo que constituye el 52,48% del total de los establecimientos que configuran el sistema.

Mejores o peores, están ahí y, en todo caso, conforman la plataforma institucional para políticas de mejoramiento de la calidad educativa, entendidas en el marco de la construcción de ciudadanía.

Las escuelas, por lo tanto, son siempre las trincheras de la conflictividad social pues, por su condición de único escenario, son también el espacio privilegiado para el estallido de los conflictos. Aun así, a la luz de lo que sabemos de sus vidas, ellas derraman todavía el efecto balsámico de la ciudadanía, habida cuenta de que el conflicto con mayúscula es, por suerte, mucho más excepcional que cotidiano. Esto es probablemente

Tabla V. Jóvenes que no estudian ni trabajan según aglomerados y tramos de edad

Aglomerados	Tramos de edad			
	13 a 14 años	15 a 17 años	18 a 25 años	13 a 25 años
Total de aglomerados urbanos	1,1	10,2	26,0	18,5
Total aglomerados del interior del país	1,7	11,3	26,3	19,1
Gran Buenos Aires	0,5	9,2	25,8	17,8
Ciudad de Buenos Aires	0,0	0,0	8,6	5,8
Conurbano Bonaerense	0,6	11,1	31,0	21,0

Fuente: elaboración propia sobre la base de la EPH, Indec, mayo, 2003.

* Tramo hoy equivalente a la Educación Secundaria Básica. [N. de E.]

consecuencia de un hecho negativo: como resultado de la creciente segmentación espacial de la población, las escuelas se han ido especializando crecientemente y, en lugar de ser las viejas escuelas socialmente heterogéneas de la vieja sociedad, más bien son hoy las que expresan la profunda diferenciación social de esa estructura con mayoría de pobres. Y las escuelas son hoy –cómo podrían no serlo dada la intensidad y concentración de la pobreza– escuelas de pobres homogéneamente pobres, en barrios de pobres y escuelas de ricos intensamente ricos, en barrios de ricos. Pocas son las que combinan, en su composición social, lo mejor de la vieja escuela sarmientina, en términos de convivencia entre no tan pobres y no tan ricos; es decir, aquellos grupos sociales que pueden denominarse de acuerdo con los énfasis que se establezcan: escuelas de capas medias, de clase trabajadora o, de manera más moderna, de clases medias. Escuelas que son pocas por la galvanización social que ha atravesado nuestra sociedad, polarizadora hacia los extremos. Desgraciadamente, disminuye el conflicto porque aumenta la diferenciación social.

Nos interesan aquí, obviamente, las escuelas de pobres y la particular trayectoria de los pobres en las mismas. Por varios motivos: porque son los más recientemente llegados a la estructura educativa, porque son los que más necesitan de la escuela y porque, en esa sociedad de dinámica excluyente, es la escuela el único ámbito demo-

Tabla VI. Pobreza según aglomerados y tramos de edad

Aglomerados	Tramos de edad			
	13 a 14 años	15 a 17 años	18 a 25 años	13 a 25 años
Total de aglomerados urbanos	72,4	70,5	54,7	61,2
Total aglomerados del interior del país	71,0	72,7	58,4	63,7
Gran Buenos Aires	73,7	68,4	51,0	58,7
Ciudad de Buenos Aires	46,2	32,4	18,7	25,0
Conurbano Bonaerense	79,0	76,3	60,8	67,7

Fuente: elaboración propia sobre la base de EPH, Indec, mayo, 2003.

Tabla VII. Indigencia según aglomerados y tramos de edad

Aglomerados	Tramos de edad			
	13 a 14 años	15 a 17 años	18 a 25 años	13 a 25 años
Total de aglomerados urbanos	42,6	39,9	24,9	31,2
Total aglomerados del interior del país	41,9	40,6	24,9	31,2
Gran Buenos Aires	43,2	39,1	25,0	31,2
Ciudad de Buenos Aires	34,7	12,9	7,3	12,0
Conurbano Bonaerense	44,9	44,9	30,3	36,3

Fuente: elaboración propia sobre la base de EPH, Indec, mayo, 2003.

cratizador al que pueden acceder. También nos interesan las escuelas de pobres porque son especialmente las instituciones en las que es necesario trabajar con los docentes para que puedan abordar esta realidad superando la limitada perspectiva de que lo que los pobres necesitan es *contención*. Cierto es que hace ya mucho tiempo el sistema educativo ha estado desarrollando un formidable esfuerzo para generar condiciones que permitan no sólo que los chicos vayan a la escuela, sino que se queden en ella y además aprendan. Un complejo sistema institucional de servicios de psicología y asistencia social escolar, grados especiales, comedor, ropero, becas sobre el modelo de transferencia de ingresos a los hogares de los alumnos matriculados y, en algunos casos, atención médica forman parte, si no de la realidad de todas las escuelas, al menos del imaginario de los docentes acerca de la realidad de todas las escuelas.

La atención de todos estos aspectos generó una dimensión de intervención de la institución escolar conocida y reconocida por los docentes como la *asistencialidad*, sobre la que tienen opiniones controversiales. La merienda escolar (simple, doble, reforzada, reforzada doble) y los comedores escolares (doble y simple) atienden hoy el 47,19 % de la matrícula bonaerense, es decir, a 1.998.000 alumnos de todos los niveles educativos y dependencias: provincial, municipal y privada. Y no alcanza.

Efectivamente, ¿cómo podrían estas intervenciones paliar de manera satisfactoria el panorama social antes esbozado? No sólo ellas son insuficientes sino que, aunque no alcancen, no todos los actores de la educación están de acuerdo con que deban mantenerse esos servicios. Y vale la pena recordar que no alcanzan porque la solución al problema de la desigualdad no está en la escuela, sino fuera de ella.

Se dice con frecuencia, y de manera despectiva, que los chicos *van a la escuela a comer* y en esos términos se interpreta el incremento de las tasas de escolarización, más como una dimensión alimentaria de la lucha personal contra la pobreza, que como parte de una voluntad de mejorar el nivel educativo. Un pensamiento de apariencia políticamente correcta denuncia que nuestras escuelas se han convertido en comedores –se acentúa innecesariamente el dramatismo llamándolas *comederos*– sin apuntar al mismo tiempo el feliz hecho de que, por lo menos, sean comedores y subestimando el otro de que nunca lo son solamente. Pues, aunque desgraciadamente lo sean, otros procesos tienen lugar en las escuelas que son, nos animamos a decir, los que los chicos y sus familias de-

Los adolescentes van detrás de una *voluntad del saber*, aun en un contexto que cuestiona la pertinencia y la viabilidad de planear un futuro.

mandan tanto como la asistencia. También hay en ese análisis una peculiar reducción naturalista que subordina el hecho de la educación al de la satisfacción de las necesidades básicas. Para los pobres, en cambio, pese a todo, hay una curiosa obstinación sarmientina de ponerse en el lugar del *soberano* para ser educado, aunque ese soberano esté desnudo y con hambre. Tal vez debamos cuestionar hoy la asimetría, el distanciamiento y el elitismo incluido en la noción iluminista de *educar al soberano* pero, en todo caso, lo que no puede objetarse es la voluntad de integrarse a ese proceso con procedimientos que disminuyan esa asimetría decimonónica.

Qué buscan los chicos en las escuelas

Ya hemos sugerido que nuestros adolescentes van detrás de una *voluntad del saber*. Por abstracta que parezca la noción, los chicos que van a nuestras escuelas pretenden alcanzar claves que, vía la adquisición de los conocimientos, les permitan lograr una meta de enorme complejidad que se dirige al objetivo de constituirse a la vez en ciudadanos, sujetos de derecho y jóvenes con competencias para incorporarse al mercado de trabajo. Todo esto incluye un germen de proyecto de vida en un contexto cuyas restricciones económicas, culturales y simbólicas no hacen sino poner en cuestión tanto la pertinencia como la viabilidad de planear siquiera un proyecto de vida. Pero, pese a ello, ahí están nuestros adolescentes luchando por ser alguien. Para los más pobres este *ser alguien* no es poco. En muchos casos, implica alcanzar niveles educativos más altos que los de sus propias familias de origen. Valoración de logro difícil de comprender para los sectores que tienen ya 40 o 50 años de experiencia en un clima educativo alto –de 11 años y más como promedio del nivel educativo de los integrantes del hogar– y que encuentran dificultades para captar el *progreso* que este aumento implica para los que no lo tuvieron.

En una investigación realizada recientemente en establecimientos educativos con alumnos pertenecientes a los sectores sociales de *pobres estructurales* con larga permanencia en el mundo de la pobreza y nuevos pobres (Feijoó y Corbetta, 2004), hemos encontrado una larga serie de razones acerca de por qué van a la escuela y qué problemas encuentran en ella. Si se acepta la descripción sociodemográfica de la primera sección de este artículo y se extraen las consecuencias correspondientes, los hallazgos que se describen a continuación deben considerarse más bien como conjeturas, hipótesis o *puntas* que permitan, a lo largo de múltiples contribuciones, entender qué pasa en las escuelas. No hay duda de que esa búsqueda es resultado no sólo de su propia voluntad, sino de una combinación de factores resultantes de las expectativas de los otros dos actores relevantes del mundo escolar, las familias y los docentes.

Desde el punto de vista de los docentes, la realización del proceso educativo es una tarea altamente improbable, sobre todo en relación con las condiciones de base en que llegan los chicos a las escuelas. En esa investigación se utilizó la noción de *educabilidad* –para caracterizar la interacción existente

entre el medio familiar y social y el mundo de la escuela– para indagar cuáles eran las condiciones necesarias para que el proceso se realizara con éxito. La investigación partió del punto que señala que la actual oferta del sistema educativo bonaerense estuvo diseñada para una estructura social que ha colapsado y que, en el marco de esa estructura, se dirigió a un alumno *tipo* que hoy es difícil de encontrar en nuestras escuelas. Se abre así una brecha de expectativas entre el perfil del alumno que debería llegar y el que llega, lo que constituye un obstáculo permanente al proceso de enseñanza y aprendizaje. Porque adaptarse al perfil de este tipo de alumno implicaría aceptar acríticamente los efectos de este proceso de reconversión social. Pero no adaptar las herramientas de trabajo implica profundizar este desacuerdo y esas brechas. Aquí entra en juego la controversia alrededor del papel que juegan las dimensiones asistenciales de la escuela, no queridas pero imprescindibles para paliar los efectos de la desigualdad en el aula. Los docentes consideran que no sólo las transformaciones de carácter económico afectan el desempeño de los alumnos sino que también destacan la importancia que ha tenido el cambio en la organización de la estructura familiar y el perfil actual de una sociedad en la que no se encuentra claramente un sistema de valores legitimado, que oriente las conductas de las personas.

Como respuestas institucionales no planificadas a esos problemas hemos encontrado dos modelos de desempeño: uno tradicional de tipo maternalista y otro denuncista de perfil ideologizado. Estos modelos no son arquetipos que pretendamos generalizar, dado que surgen de un estudio que no puede ser extrapolado y cuya pertinencia puede ser resultado tanto del ciclo educativo en que los hemos encontrado como del sector social, pues el maternalista apareció en un establecimiento de EGB I y II con alumnos del sector caracterizado como *nuevos pobres*, y el denuncista, en una escuela polimodal con alumnos del sector *pobres históricos*. En el primer caso, con sus más y sus menos, la escuela continúa siendo todavía el segundo hogar, mientras que en el otro la escuela tiene que encontrar su lugar, compitiendo con el desafío que implica no sólo la pobreza de los hogares, sino los medios de comunicación de masas, los deseos de los chicos, la obsolescencia de los conocimientos de los docentes, la necesidad de los chicos de generar ingresos para sus hogares o para ellos mismos. Los docentes chocan en el aula con problemáticas y cuestiones que no pueden manejar. En el trabajo de campo, llamó la atención la mención, en uno de los

Criminalizar el comportamiento de los adolescentes está en línea con los sectores que reclaman represión y penalización.

establecimientos, acerca de un chico que se vestía a la manera de Marilyn Manson y la impotencia de los maestros para abordar el problema. Llamó la atención, sobre todo, porque ese testimonio se registró en un momento que precedió al drama de Carmen de Patagones.*

Desde el punto de vista de los padres, las experiencias son también divergentes. Para los padres de alumnos de sectores de nuevos pobres, garantizar la continuidad de los hijos en la escuela pública es una forma de replicar su propia experiencia de cuando eran chicos. Aunque encuentren que comparativamente esta escuela sea peor que la anterior, piensan que aun siendo peor, es defendible. En ese contexto, en el que hay intercalados pobres históricos que *ascienden* a una escuela de nuevos pobres, para estos, se trata de una oferta educativa de calidad dado que supera notablemente aquella a la que ellos mismos accedieron en su niñez. ¿Qué le reclaman los padres a la escuela? Centralmente, que aumente la cantidad de conocimientos que se imparten; que haya disciplina; que la escuela comunique y acompañe los problemas que se plantean. Cierto es, dicen los docentes, que cuando la escuela llama a los padres, estos difícilmente concurren, de modo que los docentes tienen que arreglárselas sólos frente a los problemas.

Por último, los chicos. Los chicos, especialmente los de Polimodal, los adolescentes plenos a los que nos estamos refiriendo y que –en el marco de una actitud a veces abiertamente querellante; otras francamente adaptativa– tienen todas sus esperanzas puestas en la escuela. Probablemente, porque como ya se ha dicho, no es sólo la única institución que conocen, sino el lugar en que por antonomasia tienen probabilidad de ser reconocidos como sujetos. Por ello, el principal proyecto de vida de los chicos es quedarse en la escuela para adquirir conocimientos relevantes, que puedan abonar exitosamente su salida al mundo de la adultez, ese mundo que requiere saber manejar adecuadamente valores, destrezas, competencias, autoestima. Esos chicos están vigilando el mundo de los mayores, probablemente para buscar modelos de ejercicio de rol que les sean útiles en su propia vida. Los mayores, por su parte, se acercan a ellos de manera azarosa, imaginando qué y cuáles conocimientos les van a ser útiles: desde consejos prácticos de cuidado de la presentación del yo –como cuando alguien les aconseja que no se tatúen para no bloquear su acceso al mercado formal de trabajo– hasta cómo responder a problemas concretos del currículum.

Los adolescentes también están marcados por los estímulos de un mundo confuso. Los medios de comunicación de masas –la televisión abierta y más que ésta, la emitida por cable– desempeñan su papel de abrirles un mundo, como el caso del chico que a raíz

* El 28 de setiembre de 2004, en la Escuela Nº 202 "Islas Malvinas" de Carmen de Patagones –provincia de Buenos Aires–, un adolescente de 15 años, alumno de 1er año de Educación Polimodal, ingresó armado al establecimiento y disparó en el aula hacia sus compañeros. Cuatro de ellos murieron y otros resultaron heridos. [N. de E.]

de ver la CNN ha decidido que quiere ingresar a la marina norteamericana. Otros, en cambio, tienen expectativas más pedestres como resolver de qué manera articular la demanda escolar con la demanda familiar de prestar ayuda a los padres. Unos y otros son adultos prematuros.

No es sorprendente señalar, después de lo expresado, que hay un aire de adultez anticipada en estos chicos. No es novedad. Ya hemos dicho que los estudios sociológicos de los ciclos de vida han destacado reiteradamente que la probabilidad de pasar de manera plena por cada una de esas etapas depende, en parte, de la condición económica de los hogares. Dicho de otra manera, que no hay niñez o adolescencia plena para los pobres involucrados prematuramente en la resolución de los problemas de la vida cotidiana de sus hogares.

El establecimiento escolar es en sí mismo un ícono para los chicos. Alrededor de sus protectoras paredes juegan los *picados* de fútbol el sábado a la tarde; se reúnen en la cercanía de su predio; algunas familias lo alquilan para hacer fiestas. Y los que tuvieron que abandonarla o la abandonaron sin obligación de hacerlo se acercan a ver a sus viejos compañeros, situación descrita también en otras investigaciones sobre jóvenes del conurbano bonaerense (Duschatsky y Corea, 2002). En fin, contra todas las dificultades, la vida es más bella con la escuela. Sí cabe preguntarse si la escuela está a la altura de estas demandas.

Una mirada sobre los adolescentes

La mirada sobre los adolescentes también se construye con lo que los otros piensan sobre ellos. La de nuestra sociedad, formateada su percepción a partir del mensaje de los medios de comunicación de masas, está lejos de ser piadosa. Lo que los medios levantan es la marginalidad, dimensión de desvío social sin duda presente en este universo, aunque no obviamente la dominante.

Expresiones culturales del mundo juvenil –por ejemplo, la cumbia villera y aun la droga misma– coexisten con aspectos de fuerte integración como esta voluntad de aferrarse a la educación, y es poco lo que sabemos acerca de qué forma se articulan estos comportamientos.

Por otro lado, el intento de los medios de criminalizar los comportamientos de los adolescentes está en línea con una sociedad en la que algunos sectores reclaman creciente represión y penalización para problemas que son complejos en su configuración y que sólo milagrosamente habrían de ser de sencilla solución. Hay acá una herencia eugenésica y lombrosiana que afecta la forma en que se mira a los jóvenes y carga las tintas para forzar una lectura en blanco y negro de su situación. También es cierto que sería ingenuo desconocer que estos determinantes macroestructurales generan, asimismo, un mundo de marginalidad; pero sería importante dimensionarlos en lo que es su verdadero peso: existen bolsones de pobreza intensa –caracterizados por subculturas a veces locales, con modos de vida delincuenciales– pero están lejos de ser los dominantes. En este sentido, se ha señalado muchas veces que la construcción de un mundo de *bandas* tampoco

es ajena a la connivencia entre ellas y una institución que, como la policial, debería garantizar la seguridad más que promover la delincuencia. Toda esta compleja realidad llega a la vida pública a través de los *flashes* de medios escritos, radiales y televisivos que erigen al adolescente bonaerense como el desviado, el drogadicto, el problemático, el otro, el difícil. Mientras se escribía este artículo, se había producido un asesinato de una adolescente embarazada de 14 años que con su grupo se negó a ir a comprarle droga a unos policías.* Ella era, además, del barrio de Ezequiel Demonty, el chico que murió ahogado cuando otros policías lo obligaron a tirarse al Riachuelo para escarmentarlo vaya a saberse de qué y *para que aprenda a nadar*.* Y todo esto no ocurre en la lejanía de los alrededores sino en la propia ciudad de Buenos Aires.

Los adolescentes se han convertido así en *las clases peligrosas* del siglo XXI. Y algunos lo son. El libro *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia. Vidas de pibes chorros* (Alarcón, 2003) describe, con singular agudeza, la vida de un barrio en la zona norte del Gran Buenos Aires en el que la concentración de muchas causas produjo, a lo largo de la década del 90, un auténtico genocidio juvenil, resultante de la droga, la delincuencia, la pobreza, el abandono y la epidemia del sida. Cada uno de estos elementos es, en sí mismo, una invitación a la muerte: todos juntos constituyen un *cocktail* intolerable para cualquier sociedad. Pero son los menos. La mayoría busca difícilmente su camino a las estrellas por la ruta de las dificultades. Sería bueno que las excepciones no nos impidan ver los promedios.

Una vez más, la *larga duración* ha dominado la constitución de la subjetividad y la memoria de manera mucho más eficaz que la coyuntura. Es a esa larga duración a lo que todos debemos apostar para reconvertir la tarea educativa en una que conecte con las demandas y deseos de todos los que en ella participan.

---

* Camila Arjona era de Villa Lugano y murió el 1º de abril de este año. Por el crimen están procesados tres oficiales de esa fuerza. [N. de E.]

* Ezequiel Demonty murió el 14 de septiembre de 2003 a los 19 años. [N. de E.]

Bibliografía

Alarcón, Cristian, *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia. Vidas de pibes chorros*. Buenos Aires, Norma, 2003.

Ariès, Philippe, *Centuries of childhood: a social history of family life*. Nueva York, Vintage, 1962.

Braslavsky, Cecilia, *Informe sobre la juventud argentina*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1986.

Dirección Provincial de Información y Planeamiento Educativo, *Educación y pobreza*, Estudio Nº 1. La Plata, DGCyE, 2002.

Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina, *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Paidós, 2002.

Feijoó, María del Carmen, *Nuevo país, nueva pobreza* (segunda edición ampliada). Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.

Feijoó, María del Carmen y Corbetta, Silvina, *Escuela y Pobreza. Desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires*. Buenos Aires, IIPE–Unesco Sede Regional Buenos Aires, 2004.

Torrado, Susana, *Vivir apurado para morir joven*. Buenos Aires, mimeo, 1992.

El adolescente, sujeto de derechos

Norberto Liwski *

Las normas que establecen los derechos de los adolescentes deben ser acompañadas de políticas activas que, entre otros aspectos, reconozcan el valor transformador de esa etapa y otorguen la palabra a quienes transitan por ella.

* Médico y pediatra social. Vicepresidente del Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas y del Consejo de Presidencia de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos. Asesor del Director General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Presidente del Comité para la Defensa de la Salud, la Ética Profesional y los Derechos Humanos.

Los sectores juveniles y la adolescencia en particular se situaron en la segunda mitad del siglo pasado dentro de acelerados procesos de cambios culturales, económicos y tecnológicos como el sector de las sociedades que con mayor dinamismo reflejan con fina sensibilidad las profundas dificultades y contradicciones que subyacen en el seno de las mismas.

Ningún país latinoamericano ha podido obviar en los últimos decenios el reconocimiento de este fenómeno, al que individual y colectivamente no se le ha prestado aún la preocupación suficiente, y mantiene un peligroso nivel secundario en la agenda política de los estados.

Los adolescentes en general, y aquellos con mayores niveles de vulnerabilidad, no reciben en la sociedad moderna la mirada y la actitud de los adultos e instituciones que les permitan asumir su propia experiencia de conocimiento humano y social. Para alcanzar este objetivo, requieren de los apoyos necesarios que posibiliten superar las difíciles y

complejas problemáticas con las que hoy se enfrentan dentro de cada contexto.

La adolescencia y la juventud, como otros temas que tienen que ver con cuestiones relativas a la sociedad, presentan sus teorías convencionales en estado de cuestionamiento y las prácticas sociales en permanente proceso de revisión. Por esta razón, es preciso asumir con profunda responsabilidad y realismo que todo abordaje constituye esfuerzos de aproximación que deben ser considerados como tales.

En el perfil psicosocial del adolescente, como bien afirmara Sara Slapak en el seminario *Adolescencia y juventud: derechos y contradicciones*, "se pueden considerar dos características esenciales: una condensa y refleja, más que cualquier otro período de la vida, la condición humana; otra, más que en otro período de la vida, condensa y refleja las condiciones sociohistóricas, políticas, económicas y culturales de su época".

Se puede sostener entonces que es el momento de la vida en que las pasiones, la inteligencia y la acción comienzan con todo vigor a tener manifestación y efecto sobre los demás, en un contexto más amplio que el familiar y el social inmediato.

En este sentido, en coincidencia con la doctrina universal de derechos humanos expresada particularmente en la Convención sobre los Derechos del Niño, el Comité de Naciones Unidas reconoce que la adolescencia:

> [...] es un período caracterizado por rápidos cambios físicos, cognoscitivos y sociales, incluida la madurez sexual y reproductiva; de adquisición gradual de la capacidad para asumir comportamientos y funciones de adultos, a su vez implica nuevas obligaciones y exige nuevos conocimientos teóricos y prácticos. El período de transición dinámica es también generalmente un período de cambios positivos inspirados por la importante capacidad de los adolescentes para aprender rápidamente, experimentar nuevas y diversas situaciones, desarrollar y utilizar el pensamiento crítico, familiarizarse con la libertad, ser creativos y socializar.

El mismo comité observa con inquietud que el mayor número de los estados no ha prestado suficiente atención a las preocupaciones específicas de los adolescentes como titulares de derechos ni a la promoción de su salud, educación y desarrollo. Los estados al asumir sus compromisos dentro del derecho internacional deben, a través de políticas activas, dar cumplimiento a las obligaciones que les impone la Convención.

Es necesario recordar que en nuestro país la Convención de los Derechos del Niño fue ratificada por la Ley nacional Nº 23.849 en

Los adultos debemos interrogarnos: ¿qué piensan los adolescentes? ¿Qué sienten? ¿Qué esperan? ¿Cómo reconocen lo que los rodea?

1990 e incorporada a la Constitución nacional mediante la reforma de 1994.

En este mismo sentido, el adolescente de nuestro tiempo constituye un actor social capaz de proponer nuevos términos de negociación. Le compete al adulto ser capaz de contener esos nuevos aspectos para que tenga lugar verdaderamente una negociación, en la que el adolescente no avasalle lo instituido ni el adulto lo sostenga rígidamente. Este escenario se ve afectado cuando los adolescentes y jóvenes advierten que en la interlocución o aun en la confrontación, el rol del adulto queda asociado a la hipocresía o al doble discurso.

En nuestro país, la adolescencia se constituyó y se consolidó en el siglo XX con las clases medias dentro del Estado de bienestar. De allí que los marcos teóricos clásicos que predominantemente se ocupan de esta temática presenten, analicen y expliquen la realidad del adolescente arquetípico de clase media de mitad del siglo pasado.

Diversas fracturas sociales, económicas y políticas introducen cambios significativos en el escenario mencionado. Los quebrantamientos constitucionales y las sucesivas dictaduras militares, en particular la que transcurre entre 1976 y 1983 bajo el signo del terrorismo de Estado, representan componentes que desarticulan los procesos de construcción de ciudadanía en este período crítico del aprendizaje. La institucionalidad democrática, al sostener modelos económicos de características neoliberales, fue tornando contradictorios los términos de la relación entre la estructura jurídica que establece la condición del adolescente sujeto de derecho y las realidades y prácticas sociales de exclusión, pobreza y desigualdad.

La adolescencia presenta un valor transformador y original que se orienta a la revisión de las herencias familiares y sociales. La llamada brecha generacional se nutre precisamente de esa revisión, y sin esa brecha no hay adolescencia posible. En consecuencia, el adolescente necesita tener frente a sí un adulto con capacidad para soportar el choque de oposición.

Es exactamente en este singular recorte de los vínculos intergeneracionales en el que se visualiza mayor tensión y desdibujamiento de los bordes que lo configuran. Al decir de Hannah Arendt, "se necesitan adultos recreando la cultura del anfitrión, cultura de la recepción de los recién llegados".

La construcción de una nueva identidad implica necesariamente asumir las prácticas de la ciudadanía y es precisamente esta característica la que posiciona a los adolescentes como sujetos de derechos. Al señalarse la significación de construcción de identidad y ciudadanía, sin duda alguna el rol de los adultos que interactúan individual o grupalmente con los adolescentes se constituirá como facilitador u obturador de este trayecto vital de la maduración.

En esa perspectiva y en el ámbito educativo, las prácticas pedagógicas se establecen en un elemento de identidad para ellos y de reconocimiento de los otros. De este modo, la escuela resulta un espacio constituyente de subjetividad y ciudadanía, y esta experiencia concentra sus componentes positivos pero también las cargas negativas.

Sobre esta singular experiencia del mundo adolescente destacamos el aporte de la especialista Mabel Munist quien señala:

> Cuando se producen choques, en especial con los maestros, es frecuente que las familias apoyen a sus hijos, a menudo como el único espacio de coincidencia entre los adolescentes y sus padres, o como manera de protección del joven cuando la organización escolar es impermeable a replanteos razonables. Lo cierto es que los conflictos afectivos del joven con los docentes tienden a intensificarse en los últimos años y para su superación se requieren modificaciones en la formación docente y en la organización escolar.
>
> Es necesario que los docentes tengan conocimiento sobre los procesos adolescentes y que exista un replanteamiento del modelo de autoridad y transmisión de conocimientos acorde a las potencialidades de este período.
>
> Los adultos se desconciertan, muchas veces, e ignoran cuánta necesidad de afecto subsiste en esta etapa, pese a los choques y emociones de los adolescentes.

Como bien se señalaba en el marco del plan provincial Adolescencia, Escuela e Integración Social de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires:

> [...] las políticas que tiendan abrir las puertas de la escuela a aquellos adolescentes que están fuera de las mismas, constituyen piezas fundamentales, ya que cuando estos procesos no se despliegan, el adolescente queda atrapado en la imagen que de él sostiene la sociedad, principalmente a través de los medios de comunicación y en la que se destacará la imagen de marginalidad, vínculos con las drogas, embarazo adolescente no planificado, violencia, imagen que por otra parte no es más que la profecía autocumplida de una sociedad que escucha poco, rechaza las diferencias y más aún cuando estas delatan profundas debilidades del mundo adulto.

Precisamente, en la motivación dialógica el adolescente encuentra un punto de partida para recuperar o iniciar niveles básicos de comunicación y participación. En esta dirección se inscriben los miles de proyectos incluidos en dicho programa, cuyas matrices responden al eje señalado, es decir, sin diálogo no hay proyecto.

Ponderar el diálogo significa dar sentido al conocimiento, establecer nuevos y mejores niveles de comunicación entre la escuela, la comunidad y la familia. En síntesis, se trata de un diálogo que acompaña la construcción de subjetividades y que, unido a una acción coherente con el mismo, contribuye a la construcción de ciudadanía.

La apertura y profundidad de esta reflexión nos conduce inevitablemente a interrogarnos desde el mundo adulto: ¿qué piensan los adolescentes? ¿Qué sienten? ¿Qué esperan? ¿Cómo conocen o reconocen el mundo que los rodea? ¿Qué les sucedió para que no se parezcan a los adolescentes de otros tiempos? ¿Qué nos sucedió a nosotros? ¿Qué hacemos para conocerlos mejor?

Estos cuestionamientos desde lo pedagógico nos ayudan a repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje y el sentido de los mismos, incluyendo a alumnos y padres como sujetos activos de la educación.

Recuperamos los conceptos volcados en la mesa de diálogo de uno de los veinticuatro encuentros regionales desarrollados durante 2004 y del que participaron más de

Debemos trascender la visión adultocéntrica y aprender que hablar más de la adolescencia significa hablar más *con* los adolescentes.

tres mil adolescentes y docentes: "Hay que incentivar al alumno para que aprenda, pero no desde la orden, hay que inventar cosas nuevas. Los proyectos son una buena manera, nos sentimos responsables, útiles, eso es lo que necesitamos: que nos escuchen y nos dejen colaborar" (opinión de un alumno de Tercer ciclo de la EGB).

Dar la palabra a los adolescentes implica necesariamente un proceso de prácticas democráticas que requieren, a su vez, ámbitos favorecedores de las mismas y renovadas estrategias pedagógicas que sitúen al adolescente como un sujeto activo de derechos.

Como pudimos observar, y constatan innumerables experiencias exitosas, la participación plena en actividades y proyectos de carácter institucional y comunitario señala predominantemente un cauce orgánico y dinamizador de interacciones entre distintos actores sociales e institucionales.

Otorgar la palabra al adolescente, en el marco de proyectos democratizadores, representa asimismo la posibilidad de dimensionar y jerarquizar el rol educador en sus diversas expresiones y funciones.

Nuestro tiempo nos indica el complejo desafío de abrir las fronteras de la visión adultocéntrica entendiendo por esta aquella que impide el reconocimiento del adolescente y su cultura, lo excluye de una reflexión y decisión de temas que resultan de su directo interés o se propone relacionarlo con las normas sin considerar su singular estadio de necesaria confrontación.

Es preciso afirmar que para el desarrollo pleno de sus potencialidades el adolescente no sólo necesita de un encuentro con el adulto, sino que en el modo de construcción de esa relación se concentran los componentes de mayor significación en el transcurrir de este período transicional.

El desafío que se nos plantea reconoce indudablemente diferentes planos que abarcan desde la revisión de las prácticas institucionales hasta el desarrollo de nuevas líneas de investigación y conceptualización con el soporte de las diferentes ciencias aplicadas. Debemos partir de una premisa básica: hablar más de la adolescencia significa hablar más con los adolescentes.

La inclusión de las prácticas democráticas se relacionan directamente con las disposiciones y principios de la Convención sobre los Derechos del Niño particularmente en sus artículos 12, 13 y 15. Estos reconocen "el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que le afectan [...]; el derecho a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas".

La destacada psicoterapeuta Eva Giberti señala en uno de sus trabajos:

La actual conciencia de las políticas dedicadas a la educación tienden –deberían hacerlo– a la formación de las ideas acerca de ciudadanía, lo que implica acompañar a los jóvenes en el ejercicio de la crítica como herramienta y no sólo como reacción furibunda y descalificante respecto de quienes los precedimos.

Las actuales recomendaciones pedagógicas –sintónicas con dicha cultura adolescente– no necesariamente deberían arrasar con lo ofrecido por las curriculas escolares, sino tender puentes con ellas, que sean críticos y superadores de sus prejuicios y atrasos tecnológicos, dado que la ciudadanía no se emancipa de la memoria y de lo aprendido en experiencias previas (positivas y negativas).

El enfoque de derechos en políticas públicas orientadas a la niñez y la adolescencia no puede limitarse a la simple mención de los instrumentos normativos nacionales e internacionales, sino que debe concretizarse en acciones y reformas institucionales concretas que permitan asumir los mencionados tratados como herramientas dinámicas para la construcción de ciudadanía.

Al concluir estas reflexiones deseamos afirmar nuestro pensamiento en las enseñanzas del educador Paulo Freire que en *Pedagogía de la autonomía* señalaba:

> Sí, en verdad, el sueño que nos anima es democrático y solidario, no es hablando a los otros, desde arriba, sobre todo, como si fuéramos los portadores de la verdad que hay que transmitir a los demás, como aprendemos a escuchar, pero es escuchando como aprendemos a hablar con ellos. Sólo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él, aún cuando en ciertas ocasiones, necesite hablarle a él. Lo que nunca hace quien aprende a escuchar para poder hablar, es hablar impositivamente. Incluso, cuando, por necesidad, habla contra posiciones o concepciones del otro, habla con él como sujeto de la escucha de su habla crítica y no como objeto de su discurso.

Jóvenes, ciencia y tecnología

Roberto Aquilano *

Es necesario involucrar a científicos, educadores y comunicadores; medios informativos, instrumentos y sistemas de comunicación científica pública para que los jóvenes se acerquen a la ciencia y estén preparados para tomar decisiones éticas.

* Doctor en Astronomía (Universidad Nacional de La Plata). Director del Observatorio Astronómico, Planetario y Museo Experimental de Ciencias, Instituto de Física de Rosario. Investigador del Conicet. Representó a la Argentina ante el Consejo General de la Liga Iberoamericana de Astronomía en 2005.

Los medios de comunicación comparten con la ciencia y la educación la hermosa, sugestiva y arriesgada función de producir y sistematizar la información y el conocimiento para el público y especialmente para la juventud. Las interacciones sociales de estos conjuntos de fenómenos resultan apasionantes y pueden promover opciones de futuro que hoy empiezan a ser consideradas y estimadas.

Por otra parte, el progreso científico y la explosión comunicativa transforman conceptos y prácticas de estas dos fuerzas gigantescas de nuestro tiempo –el conocimiento y la información– y obligan a los profesionales de la ciencia, la educación y el periodismo a una reflexión rigurosa e integradora.

Nuestra vida cotidiana, nuestro presente y nuestro futuro dependen de la ciencia y la tecnología y, a pesar de ello, la mayor parte de los ciudadanos del país, incluidos los que consideramos cultos, ignoran no sólo la historia de los descubrimientos que nos afectan, sino el propio contenido de tales descubrimientos.

La mayor parte de la tecnología en uso tiene una antigüedad de pocas décadas y el ritmo de la innovación se ha multiplicado enormemente. El mensaje de muchos libros que tratan de adelantarse a los tiempos es que las sociedades se están transformando desde la fuerza militar y la riqueza hacia una creciente importancia del conocimiento. En las economías avanzadas, el conocimiento y la información sustituyen en cierto modo a recursos tradicionales y multiplican la productividad de sus sociedades.

Aunque a veces pueda suponerse lo contrario, los difusores de la ciencia y la tecnología saben muy poco acerca de la capacidad de comprensión de la juventud. Las noticias científicas en los medios no especializados, los riesgos y los beneficios de la divulgación científica, el miedo a la ciencia, los modelos y competencias profesionales, la ciencia en radio y televisión, las dificultades de comprensión de la misma a lo largo de la vida humana y las fuentes de información, son algunos de los aspectos que se deben considerar si se quiere llegar a los jóvenes.

Es curioso que ni siquiera en las democracias se tenga en cuenta esta necesidad de promover la comprensión pública de la ciencia, comprensión que, justamente, contribuiría a mejorar y enriquecer esas democracias. En la actualidad, se abre paso en el mundo la convicción de que en una sociedad cada vez más dependiente del conocimiento tecnológico es muy importante contar con una información honrada, crítica y exhaustiva sobre ciencia y tecnología. Por eso, la difusión de la ciencia, el periodismo científico y la comunicación científica pública desde los medios educativos deberían tratar hoy de responder a este grave desafío de nuestro tiempo.

Es de vital importancia el proceso social que se articula a partir de la relación entre las organizaciones formales (editoras, emisoras) y la colectividad (públicos, receptores), mediante canales de difusión (diario, revista, radio, televisión, cine) que aseguren la transmisión de informaciones (actuales) de naturaleza científica y tecnológica, en función de intereses y expectativas (universos culturales o ideológicos).

Los autores que publican artículos científicos acerca de nuevos estudios o descubrimientos no saben a veces contextualizarlos y es probable que, aunque el artículo sea técnicamente exacto, la falta de contextualización tienda a confundir. Como alguna vez dijo Bertrand Russell, a veces hay que elegir entre la claridad y la exactitud. Por lo tanto, una claridad comprensible sin distorsiones importantes es preferible a una exactitud técnica que excluya de la comprensión a una importante cantidad de personas.

Quizá los jóvenes que están estudiando en la universidad y que leen libros se darán cuenta de que sin ciencia no hay futuro, crearán una demanda creciente para alcanzar el objetivo de que todos participen en los beneficios del conocimiento y presionarán a los medios informativos para que traten este tema del mismo modo que hoy se ocupan de la política, la economía, los espectáculos o los crímenes.

Por otra parte, quizá aún sea tiempo de confiar en la perspicacia y el sentido comercial de los dueños de los medios de difusión que, al detectar, como ya está ocurriendo, la influencia creciente de la ciencia y la tecno-

Los jóvenes deberían poder comprender, por ejemplo, las amenazas de aquellas tecnologías que atentan contra la intimidad del ser humano.

logía en las personas y las sociedades de nuestro tiempo, se convencerán de que vale la pena, desde el punto de vista de las ventas, cubrir periodísticamente la demanda de los jóvenes con respecto a información científica y tecnológica.

Pero lo que debería imponerse es el diseño de un proyecto de gran envergadura que tenga en cuenta todos los elementos de la cadena educadora: científicos, educadores, comunicadores, medios informativos, instrumentos y sistemas de comunicación científica pública. Todo ello con un objetivo: reducir la distancia entre los creadores del conocimiento y el público usuario de tal conocimiento. Para cumplir esta finalidad última son necesarios los mediadores, los comunicadores especializados, formales y no formales.

Hoy se reconoce, tanto en la ciencia política como en la comunicación, que existe una dependencia mutua entre la ciencia, la comunicación y la democracia. Se habla de "democracia tecnológica" y de "democratización del conocimiento" y se va creando conciencia sobre el hecho de que para participar de la historia hay que estar informado. Una democracia será siempre incompleta si los ciudadanos siguen careciendo de los conocimientos y de la información que las sociedades modernas exigen para formar parte de modo consciente y reflexivo en la dirección de la sociedad.

En una comunidad democrática, los ciudadanos necesitan tener conocimientos básicos de las cuestiones científicas, de modo que puedan tomar decisiones informadas y no depender únicamente de los expertos. No se trata de imponer criterios, ni formas culturales ni escuelas filosóficas o científicas, sino de poner los instrumentos necesarios y la comprensión global a disposición de todos, para que cada persona pueda combatir la desinformación y elaborar sus propias conclusiones.

La democracia requiere que todo ciudadano pueda acceder tanto a tener información acerca del estado de los conocimientos y los descubrimientos como a conocer sus aspectos éticos. Cuando aparecen constantemente nuevos campos de conocimiento, cuando la aplicación o no de un descubrimiento es cada vez más determinante para el futuro de la humanidad, es urgente y necesario abrir un diálogo entre las diferentes formas de saber y de preguntar. Como consecuencia de estos hechos, parece lógico que la difusión de la ciencia se convierta en el instrumento para democratizar los saberes.

Creo que es un deber de todo educador introducir la ciencia en la sociedad, preparar a los ciudadanos para una mayor participación política, desde un conocimiento válido de la actualidad científica. Contribuir a que hombres y mujeres puedan participar

en la toma de decisiones sobre aspectos relacionados con el progreso científico y tecnológico. No hay remedios fáciles para los problemas de la humanidad y, a veces, ciertas soluciones producen efectos secundarios perjudiciales. Por lo tanto, las determinaciones con respecto a cuestiones científicas y tecnológicas de incidencia y/o interés público se deben tomar en todas las esferas: gobierno, parlamento, municipios, etc. Cada vez más personas pueden participar en la toma de decisiones en cada uno de los niveles y deben estar preparadas para emitir juicios razonables y con previo conocimiento de causa. La educación juega aquí un papel decisivo.

Es la sociedad la que debe señalar qué recursos hay que destinar a la ciencia y la tecnología y qué actitud mantener ante las grandes cuestiones y los desequilibrios debidos a los propios avances de la ciencia, como el control de la natalidad, la política nuclear, el uso de tóxicos en agricultura, el empleo indiscriminado de robots y computadoras en la industria, la política alimentaria, los gastos de armamento, etc. La ciencia es universal en cuanto a la acumulación del conocimiento, pero es una inversión como producto.

Los jóvenes deberían estar en situación de comprender los problemas científicos que los afectan. En este sentido, un tema que los atrae notablemente es el de las amenazas de ciertas tecnologías, especialmente, de aquellas que atentan contra la intimidad del ser humano y contra la descentralización y la libertad individual. Éstas se centran en las denominadas *nuevas tecnologías de la información* y en la ingeniería genética.

Aquí la misión de los medios informativos juega un papel decisivo. Frente a los efectos desastrosos de algunos medios sensacionalistas, los periodistas deben asumir seriamente su papel de intermediarios. Los peligros se deben evaluar abiertamente, en una actitud de los científicos de respeto por la comunidad y esa evaluación debe ser comunicada al público con la máxima precisión y sencillez.

Las sociedades actuales, rodeadas por una información abrumadora, se debaten en una masa caótica de datos a la espera del especialista que los dote de sentido. La educación aparece como una de las preocupaciones fundamentales que se plantea el mundo sobre su propio futuro. Las urgencias de este siglo, como erradicar la pobreza y alcanzar un desarrollo sostenible y una paz duradera, recaerán en quienes hoy son jóvenes. Por eso, uno de los objetivos prioritarios de cada sociedad es educar a la juventud para que asuma estas tareas.

La enseñanza escolar puede contribuir a una mejor compresión de la información transmitida por los medios de comunicación y también, a formar la capacidad de juicio crítico del alumno. Por ello, la ciencia, la educación y la comunicación deben trabajar en común.

Lo importante es dar información correcta y de modo tal que no aterrorice ni lleve al desinterés, sino que involucre a la juventud, haga posible su participación en la toma de decisiones y contribuya a atenuar su sentimiento de impotencia ante la complejidad. Creo que, por un lado, se debe dar un gran debate sobre la promoción de la ciencia y la tecnología y, por otro lado, se debe estimu-

lar el hecho de que los medios de comunicación ofrezcan una información formativa como instrumento de acceso masivo al conocimiento y a la cultura.

Por otra parte, se debe tener en cuenta que la difusión de la ciencia y la tecnología es una necesidad social. Difusión no debe entenderse como un proceso mediante el cual se envía comunicación de un sistema de información a otro, sino que también deben considerarse el ingreso de datos y todas las adecuaciones para hacerlos accesibles a los diversos sectores que así lo requieran. Este proceso debe ser democrático, de manera tal que la información no sea patrimonio de unos pocos ni que los medios a través de los cuales se distribuya puedan ser manipulados en función de los intereses de los propietarios o administradores de tales informaciones.

Otro elemento preocupante hoy en día es que los jóvenes se alejen del interés científico por la oscuridad del léxico específico y por la falta de apoyos a la comunidad científica pública. La escuela, la universidad y los centros de investigación no pueden ser ajenos a este problema. Deberíamos preguntarnos qué contenidos hemos de ofrecer al público de la información científica –además de los conocimientos impuestos por la actualidad– y con qué criterios. Cómo transferir sin deformar, cómo cumplir nuestra misión de generadores de dudas sin perturbar a aquellos hombres y mujeres sencillos, acostumbrados a certezas y formados en un sistema de enseñanza basado en el aprendizaje de los resultados, pero no en los diversos modos de razonamiento para llegar a dichos resultados y, en definitiva, no entrenados para aprender a pensar.

Nos encontramos ante un fenómeno de masificación de la cultura, la ciencia, la información y la educación, donde siempre se resaltan los éxitos de la ciencia. Sin embargo, también hay que remarcar las otras caras del progreso: por ejemplo, la fabricación de armas, producto del avance tecnológico. Es posible que algunos sectores de la juventud les interesen estos temas y los dilemas éticos que plantean; en este sentido, es fundamental que eduquemos para el bien. A lo mejor sería necesario que nosotros, los científicos, nos impliquemos más en este debate para contribuir a resolver esos dilemas.

Aún abrigo la esperanza de que podamos llegar a una situación ideal, en la que la ciencia y la tecnología sean de verdad los ejes de la vida y del desarrollo. Me incluyo entre los que consideramos que la difusión de la ciencia es una tarea común entre el científico, el escritor, el docente, el periodista y, en general, las instituciones y las personas preocupadas realmente por la educación para todos.

No se trata de creer que estamos en condiciones de dar respuestas definitivas, sino, simplemente, de dar algún paso hacia adelante, teniendo siempre presente que nuestra tarea es procurar que la mayor cantidad posible de personas comparta el conocimiento y no la ignorancia.

Educación, globalización y crisis cultural

Jorge Casaretto *

Ante los mandatos de éxito, competitividad y eficiencia, es necesario educar en valores, transmitir un humanismo que, entre otros aspectos, defienda la cultura de los pueblos y muestre a los jóvenes que hay futuro.

* Monseñor Jorge Casaretto es presidente de Cáritas Argentina y, desde 1985, Obispo de San Isidro. En 1976, Pablo VI lo eligió Obispo de Rafaela (provincia de Santa Fe). Fue ordenado en 1977. En 1983 fue nombrado Obispo Coadjutor de San Isidro por Juan Pablo II, cargo que asumió el mismo año.

¿Qué valores?

Leía hace poco en el libro de Robert Reich, *El trabajo de las naciones*, que en el ámbito laboral tienden a persistir tres sectores: los trabajadores que realizan tareas rutinarias (obreros, la mayor parte de los oficinistas, etc.); los trabajadores que realizan servicios *personales* (maestros, mozos, mucamas, secretarias, etc.) y un tercer sector formado por los *analistas simbólicos*.

Este último es el sector que más posibilidades tiene y para el que se requiere mayor formación. Incluye a los expertos de intermediación estratégica, identificación y resolución de problemas. En este grupo están los investigadores; ingenieros proyectistas, de sistemas, civiles, de sonido; ejecutivos de relaciones públicas (RRPP), banqueros de inversión, abogados, planificadores de bienes raíces, financistas, publicistas, etcétera.

El mercado laboral, la sociedad, las necesidades del presente o como queramos llamarlo requieren personas que tengan habilidades para resolver los problemas que plantea producir

bienes únicos (del tipo que sean). Personas con las habilidades necesarias para ayudar a los consumidores a entender sus necesidades y cómo las mismas pueden ser mejor satisfechas por los productos especialmente adaptados. Personas con las habilidades necesarias para vincular la tarea de los encargados de identificar las oportunidades y los responsables de resolver los problemas.

Para llegar a contar socialmente con personas que tengan o desarrollen suficientemente dichas habilidades es necesario formarlas, brindarles una educación apropiada. Paralelamente, hace algunas décadas se ha constatado en la Argentina y en otros lugares del mundo que el estilo de educación que se brindaba en las escuelas no capacitaba –o no capacita– para una adecuada inserción laboral.

Los analistas educativos coinciden en afirmar que nuestras escuelas nos *llenaban* de información pero no nos enseñaban a pensar, tarea necesaria en todas las épocas y aún más en la actualidad en la que los mejores empleos consisten en identificar y resolver problemas. Debido al enciclopedismo inútil de la etapa precedente, las necesidades actuales del mercado y algunos otros factores que sería largo exponer aquí, hoy se requieren conocimientos *útiles*, que sirvan para la vida, que nos inserten eficientemente en el mercado laboral. Todo esto es necesario y deseable, pero trae algunas *consecuencias negativas*.

En primer lugar, la escuela y las casas de altos estudios se convirtieron en lugares utilitarios donde las personas extraen lo que les sirve o puede servirles para conseguir trabajo o ganar dinero, mientras muchas veces pierden de vista que esos centros educativos son ámbitos de *formación de personas*.

Nuestros niños y jóvenes pasan allí la mayor parte del tiempo, tal vez, los mejores años de la vida. ¿Qué recibirán allí? Según el mandato social, lo esperado es que sean exitosos en lo suyo, competitivos, eficientes, que aprendan a manejar las nuevas tecnologías, que sean creativos y sepan adaptarse a las situaciones siempre cambiantes de un mundo globalizado. Si estudian en una universidad *de excelencia*, donde las empresas van a buscar profesionales jóvenes –cada vez más jóvenes– y talentosos, ingresarán al mundo laboral con excelentes perspectivas y allí se los seguirá capacitando, esperando que sean exitosos, eficientes y competitivos.

Pero nosotros conocemos otros valores en los que también hay que formarse: la solidaridad, la honestidad, el respeto, el cuidado hacia los más pobres, hacia los mayores, la no discriminación, la conciencia social, etcétera. Cabe preguntarse si los centros educativos, confesionales o no, forman para estos valores. Podríamos decir que no. Tampoco las universidades de excelencia parecen preocuparse por esto.

En segundo lugar, otra consecuencia negativa. Alguien podría responder a lo que acabamos de decir y aducir que ahora vuelven a aparecer los temas éticos en los diversos ámbitos de la sociedad. Se cultiva la ética porque se ha comprobado que una comunidad, una empresa, una escuela son más eficientes con valores éticos, son más productivas. Otra vez, una mirada utilitaria. Con esta perspectiva, los valores dejan de ser tales, dejan de ser algo que vale en sí mismo para ser medio para conseguir otra cosa. Dejaron de ser valores y dejaron de atraernos por ellos mismos.

La tercera consecuencia no deseada –al menos por nosotros como Iglesia– es que se mira el *saber,* que es un valor en sí, con esta misma mirada utilitaria. Ya no se anhela saber porque es bueno, porque, además de servirnos para el trabajo, nos enriquece, nos hace más persona. El saber debe servir para producir, aunque produzca nadas más que saber, y para rendir dividendos.

No es este el humanismo que aprendemos en el Evangelio, ni lo que queremos transmitir a nuestros jóvenes. En todo el mundo hay un hueco en este sistema educativo que podemos mirar como una deficiencia o una oportunidad. El mercado laboral nos dice: *quiero un individuo exitoso, eficiente, competitivo, etcétera; si desarrolla otras capacidades como la solidaridad o la ética tal vez sea bueno, pero no es mi tema*. Ni será el tema de los centros de formación que miren al alumno como un cliente o como un producto.

Pero sí puede ser el tema de la Iglesia y de los educadores cristianos. Para nosotros el planteo es inverso: la solidaridad no se negocia; otras competencias útiles, como el éxito, son relativas.

Aquí se abre la enorme posibilidad para la Iglesia de prestar un servicio a una humanidad hiperdesarrollada en lo técnico pero pobre en lo humano: educar en los valores, en los auténticos valores.

Esta tarea tiene sentido no sólo cuando se trata de un adulto, profesional o no, que vive los valores evangélicos y desde ellos se inserta en la sociedad y en el mundo del trabajo; sino también cuando se educa al niño o al joven que debieran recibir estos valores a lo largo de su escolaridad. Así entendida la educación, ellos crecen y se forman en un clima de amor, solidaridad, respeto y completan lo que la familia pueda o no pueda darles.

Creo que debemos tener presente estas cosas en una educación para un mundo globalizado, interconectado. Este es nuestro aporte específico.

Proyecto cristiano y cultura

Sobre este tema quisiera recalcar algunas cuestiones ya que me parece propio de la Iglesia.

1. Educar para vivir lo universal en lo particular. Debemos ayudar a que nuestros chicos más pobres no queden fuera de la mesa de la educación. Antes era necesario un pizarrón y una tiza para aprender y tener las mismas posibilidades de conseguir trabajo. Ahora sabemos bien que eso no basta.

Debemos tratar de que todos nuestros chicos tengan posibilidades en la escuela de acceder a las nuevas tecnologías. Pero debemos velar también por otra cosa: que el acceso a estas tecnologías no *arrase* ni descuide la cultura de nuestros pueblos, el modo de ser y de vivir de nuestra gente.

En el marco de estas premisas estaremos ante dilemas concretos difíciles. Por ejemplo: en una población indígena que carece de lo elemental sería insultante llevar una computadora multimedia. Sabemos que lo deseable es que tengan alimentos y la computadora. Pero más allá de los medios de que se dispongan, siempre es bueno y está en la más honda tradición de la Iglesia el respeto y el cultivo de las propias raíces, el cuidado de la cultura.

2. Educar para un proyecto de vida. Uno de los *antivalores* de nuestra posmodernidad es el axioma implícito que esta cultura trae consigo y que nos dice que no hay futuro.

La naturaleza dota a los jóvenes de un entusiasmo que los lleva a concebir la ilusión de que aquello que no se ve hoy se logrará mañana.

Sin futuro, no hay proyectos; sin proyectos, no hay sentido para la vida. Esto que afecta a grandes y chicos por igual tiene un especial efecto negativo en los jóvenes.

La juventud es la etapa vital de la inversión y del esfuerzo. Por eso la naturaleza dota a los jóvenes de un particular entusiasmo que los lleva a concebir con vigor la ilusión de que aquello que no se ve hoy se logrará mañana.

Si la cultura los convence de que no hay futuro, no habrá proyecto ni sentido. Frente a esto la Iglesia tiene algo que decir y que hacer. Debe predicar que hay futuro definitivo en Dios y que hay futuro próximo en una existencia humana feliz, vivida con otros y para los otros.

Esta prédica, lo sabemos, debe realizarse más con el ejemplo que con la palabra. Con el ejemplo propio, pero también animándonos a señalar a los Santos como modelos de existencias plenas, realizadas, felices.

Se trata de mostrar la belleza del amor, de la entrega, del servicio. No se trata de entusiasmar a nadie. El corazón humano, sobre todo si es joven, se entusiasma por sí mismo con aquello que vale la pena.

3. Educar para la utopía cristiana, el remedio a la crisis cultural y el nuevo secularismo de corte capitalista. En ese proyecto personal del joven debe insertarse el proyecto de una nueva humanidad, de una nueva sociedad inspirada en la solidaridad. Pablo VI la llamaba "Civilización del Amor". Hoy deberíamos reformular los términos, pero no los contenidos.

El mismo Jesús nos enseña que siempre existirán pobres y, al mismo tiempo, nos exhorta a remediar su pobreza como un servicio que le hacemos a Él en persona. La sociedad totalmente justa se dará en el Cielo; sin embargo, es un imperativo cristiano luchar contra la injusticia.

Además, la utopía cristiana no sólo es social o comunitaria, sino que en el proyecto personal del cristiano interviene el prójimo como horizonte de sentido de su vida y de su trabajo. La existencia cristiana se mide con el modelo de Cristo, el hombre para los demás.

El nuevo secularismo que se vive en el proyecto capitalista nos invita a todos, y en especial a los jóvenes, a luchar por el propio bienestar y a generar la competencia como modo de mejorar la sociedad. Evidentemente, según este esquema, sobrevivirán los mejores, los más aptos. Pero, ¿y los demás? A Jesucristo, y con Él a la Iglesia, le interesan todos, los más y los menos aptos.

Nuestro proyecto vital es otro. Da sentido a nuestras vidas y creemos y sabemos que puede dárselo a otros.

Esta es sólo una propuesta y una mirada junto a las muchas que podemos tener frente a este problema. Ojalá que la suma de todas nuestras ideas redunde en un futuro mejor para nuestros chicos y jóvenes.

Las drogas y la educabilidad

Claudio Mate Rothgerber *

Muchos jóvenes son víctimas de una forma de anulación silenciosa: la ausencia de posibilidades de desarrollo personal y social. Esa situación se ve agravada por la evasión que las drogas y el alcohol proponen a las nuevas generaciones.

* Subsecretario de Atención a las Adicciones de la provincia de Buenos Aires. Diplomado en Administración de Salud y Seguridad Social, Universidad Nacional de La Plata. Maestría en Administración de Salud y Seguridad Social, Instituto Universitario de la Fundación Salud. Participó de módulos de especialización sobre políticas de drogadependencia en países de Europa.

Los jóvenes son el hoy

En el último cuarto de siglo, tras el derrumbe del proyecto industrialista, el modelo emergente arrastró consigo rasgos hasta ese momento desconocidos en la experiencia histórica del desarrollo económico de la Argentina. La contracción dramática de la producción industrial generó condiciones de expulsión y subempleo de mano de obra y su consecuente saldo de marginalidad social, especialmente en los grandes centros urbanos. La incapacidad de la economía argentina de expandir la ocupación y mejorar los niveles de ingreso y la calidad de vida no sólo acentuó la profundización de la brecha entre ricos y pobres, sino que agregó otro factor precipitante para la fractura de la cohesión social. Este proceso, generador de frustraciones y conflictos, afectó tanto a la oferta laboral calificada como a la formación técnica o profesional (Ferrer, 1989) que había actuado, hasta entonces, como un dinamizador de promoción social. Los jóvenes resultaron el sector más afectado, incorporando un material

de alto riesgo en el clivaje generacional y colocaron a nuestro país frente a una paradoja que se traslada hacia el fondo de la discusión pública del destino colectivo.

La Argentina enfrenta hoy el imperativo de oxigenar con nuevas generaciones el vernáculo sistema de decisiones por el que transita nuestra vida institucional. Esta cláusula básica del inédito contrato social que estrena nuestra nación nos obliga como sociedad a recomponer una nueva camada dirigente, creativa, capaz de interpretar con lucidez los fenómenos de su entorno, comprometerse con ellos y transformarlos, para ganar protagonismo en un sistema de representatividad deshecho. Este trasvasamiento generacional, lógico en todas las sociedades, está en serio riesgo de incumplirse si la misma sociedad que deposita en los más jóvenes su destino histórico no deja de repetirse como un oligofrénico que los jóvenes son el futuro. *Los jóvenes son el hoy*, porque *desde su presente* cada capa generacional aporta sus rasgos vitales y la comunidad está obligada a garantizar el pleno desarrollo de esos rasgos. Como todo organismo vivo, la organización social no puede pretender desarrollarse anulando la función de sus partes y debe asegurar la plena realización de todas ellas. Además debe nutrirse de la ternura, el juego y los sentimientos más nobles que le aportan sus niños, de la irreverencia y rebeldía de sus jóvenes que son su fuerza innovadora, de la productividad y creatividad de sus adultos, y de la sabiduría y el equilibrio de sus ancianos.

La desatención hacia los jóvenes reposa sobre una visión idílica que el resto de la sociedad tiene de ellos. Desde los enfoques sanitarios los adolescentes han sido históricamente considerados *sanos*, simplemente porque se mueren menos que otros grupos etáreos. Esta interpretación idealizada de las formas de vida y de muerte de nuestros jóvenes ha relajado las respuestas del sector de la salud hacia los adolescentes, reduciendo sus prestaciones a un conjunto de programas basados en la recuperación de enfermedades o daños, casi todos evitables, traumatismos, embarazo no deseado –acompañado de alto riesgo obstétrico y del recién nacido– y drogadependencia (Urzúa, 2002).

Si se sostiene la idea de que los adolescentes constituyen naturalmente la reserva social de los liderazgos del futuro inmediato y la generación de reemplazo más cercana, su protección y desarrollo adquieren además una relevancia político estratégica en el devenir de los países. Especialmente la dimensión epidemiológica del consumo de drogas se está cobrando una parte creciente de esta nueva generación. Como no hace mucho en la Argentina, aunque entonces por motivos selectivos del desencuentro nacional, nuevas camadas de jóvenes son víctimas de una forma emergente de eliminación o anulación silenciosa. Sin embargo llama la atención, y preocupa, que algunos reflejos del conjunto social y político no se homologuen frente al fabuloso impacto –también social y político– que produce hoy el consumo de drogas y el abuso descontrolado de alcohol. La tolerancia social frente a este tema también se ha relajado y, aunque sea duro admitirlo, constituye el principal obstáculo para enfrentar, con la efectividad deseada, una enfermedad tan compleja.

En un contexto disminuido de posibilidades para el desarrollo personal y social,

la evasión que proponen las drogas y el alcohol empañan talentos y posibilidades de transformar un cuadro de situación en el que se mezclan el desempleo, las dificultades económicas, la marginalidad y la inseguridad generalizada. Esta enfermedad es la patología prevalente en el segmento de los más jóvenes, que genera conductas de riesgo que constituyen la principal causa de muerte enmascarada y oculta tras las estadísticas de accidentes de tránsito, afecciones cardiorespiratorias, trastornos hepáticos y hasta enfermedades infectocontagiosas como el sida. A esta letalidad encubierta se suma el daño neurológico que en el consumo crónico limita de manera irreversible capacidades elementales del intelecto, llevando lo que hace treinta años fue un gesto ingenuo de rebeldía a un comportamiento de sobreadaptación y de subordinación masiva. El incremento de la drogadependencia y el alcoholismo en nuestro país seguramente se ha visto favorecido por situaciones de emergencia social. Sin embargo, el manifiesto y generalizado avance de la enfermedad en sociedades distantes y económicamente opulentas indica que las adicciones son más que un emergente de situaciones culturales complejas y profundamente existenciales que expresan, dramáticamente, uno de los costados más aberrantes de la sociedad de consumo y del materialismo.

La drogadependencia en números

En 2002, la Subsecretaría de Atención de las Adicciones de la provincia de Buenos Aires puso en funcionamiento el Observatorio Provincial de Drogas (OPD) que con el tiempo se constituyó en la principal usina de datos epidemiológicos sobre drogadependencia de la Argentina. El primer informe producido por el OPD reveló que en esa jurisdicción 228 mil personas de entre 16 y 65 años consumen drogas ilegales y 480 mil abusan regularmente de bebidas alcohólicas. Esto supone que sobre 15 millones de habitantes, algo más de 700 mil personas padecen alguna adicción compulsiva a sustancias tóxicas, sin contar los cerca de 300 mil menores de entre 12 y 15 años que consumen alcohol con regularidad.

Otro estudio realizado por el OPD en 2004 se focalizó en jóvenes de 16 a 26 años del conurbano bonaerense y permitió detallar un cuadro de situación desagregado por tipo de sustancia, género y nivel socioeconómico [ver tabla].

El 75 % de la población general en la provincia de Buenos Aires inicia su contacto con el alcohol siendo menor de edad. El 9% comienza a tomar alcohol entre los 9 y los 13 años; el 31% lo hace entre los 13 y 15 años y el 35% se inicia con la bebida entre los 16 y 18 años. En esta etapa de la adolescencia, el contacto prematuro con bebidas alcohólicas deviene en el abuso como una consecuencia inmediata y cuatro de cada diez menores consumidores reconocieron haber abusado en los 30 días previos al estudio provincial. Este inicio prematuro se produce en el 83% de los varones y en el 67% de las mujeres, aunque entre los menores el abuso desmedido es una constante prevalentemente masculina. El adolescente abusador de alcohol acostumbra tomar esas bebidas como una medicación para cambiar sus estados de ánimo, busca sus efectos farmacológicos e ingresa en la dependencia química

patronizando su drogadependencia. En el segmento de jóvenes de entre 16 y 24 años –el que más consume y abusa– hay un 15% que asegura beber al menos tres veces por semana. Ese exceso en los menores pasa fundamentalmente por el abuso de cerveza. En el día usual de consumo el 62% de los jóvenes bebe más de un litro de esa bebida. El 20% en una misma jornada bebe más de un litro de vino y el 10%, más de medio litro de bebidas fuertes como el vodka, whisky, fernet o similares. La periodicidad se ve agravada por los excesos y el comportamiento social que los favorece y estimula.

La venta de cervezas se quintuplicó desde 1985 cuando el promedio argentino era ocho litros anuales, en tanto que hoy la cifra ronda los 40 litros. Las estrategias comerciales dirigidas a menores de edad la instalaron como un producto analcohólico y como una bebida de moderación por su menor contenido alcohólico comparada con vinos o destilados. De esta manera, la minimización cultural en relación con su capacidad adictiva y embriagante, sin contar una sobrexposición publicitaria agresiva, facilitó su entrada en los más jóvenes determinando el descenso en la edad de iniciación del consumo.

La dimensión epidemiológica de la drogadependencia no se reduce únicamente a la prevalencia de su consumo. Según un relevamiento de los ingresos a las guardias hospitalarias, en el 80% de los casos de peleas callejeras con arma blanca o armas

Prevalencia del consumo en los últimos 12 meses, según sexo, edad y nivel socio económico

Adicción	Total	Sexo		Edad (años)			Nivel socioeconómico		
		Varón	Mujer	16 a 17	18 a 20	21 a 26	Alto	Medio	Bajo
Alcohol	76,20%	81,50%	70,80%	74,30%	78,90%	75,40%	90,90%	82,00%	72,00%
Tabaco	49,00%	56,70%	41,30%	35,70%	45,00%	55,30%	50,20%	41,50%	51,40%
Drogas sociales	83,60%	88,30%	78,80%	78,50%	83,30%	85,40%	95,40%	86,10%	81,00%
Marihuana	10,50%	14,60%	6,40%	6,80%	9,90%	12,00%	8,30%	11,20%	10,60%
Clorhidrato de cocaína	2,40%	4,30%	0,50%	1,50%	2,80%	2,50%	0,40%	3,10%	2,50%
Inhalantes	0,30%	0,60%	<0,01%	<0,01%	0,30%	0,50%	<0,01%	0,30%	0,40%
Alucinógenos	1,00%	1,70%	0,30%	0,90%	2,00%	0,60%	1,00%	0,90%	1,00%
Pasta base de cocaína	1,40%	2,60%	0,20%	0,90%	0,90%	1,80%	<0,01%	0,60%	1,90%
Opiáceos y anestésicos	<0,01%	<0,01%	<0,01%	<0,01%	<0,01%	<0,01%	<0,01%	<0,01%	<0,01%
Crack	0,50%	1,00%	<0,01%	0,80%	0,40%	0,50%	<0,01%	<0,01%	0,70%
Heroína	<0,01%	<0,01%	<0,01%	<0,01%	<0,01%	<0,01%	<0,01%	<0,01%	<0,01%
Éxtasis	0,60%	1,20%	<0,01%	0,80%	0,80%	0,50%	0,50%	0,30%	0,70%
Plantas locales	0,70%	1,50%	<0,01%	0,80%	1,30%	0,50%	<0,01%	0,60%	0,90%
Hashish	0,70%	1,20%	0,30%	0,40%	1,00%	0,70%	<0,01%	0,30%	1,00%
Otras drogas de diseño	0,40%	0,70%	<0,01%	<0,01%	0,40%	0,50%	0,30%	0,30%	0,40%
Drogas ilegales	11,00%	15,50%	6,50%	7,10%	10,20%	12,70%	8,60%	12,00%	11,10%
Sedantes	3,00%	3,80%	2,30%	2,60%	2,20%	3,60%	2,90%	2,40%	3,30%
Estimulantes	0,90%	1,50%	0,20%	0,90%	1,40%	0,60%	1,30%	0,30%	1,00%
Psicofármacos	3,40%	4,50%	2,30%	3,10%	2,90%	3,80%	4,10%	2,70%	3,50%

Fuente: OPD, Subsecretaría de Atención de las Adicciones de la provincia de Buenos Aires, año 2004.

de fuego, alguno de los involucrados se hallaba alcoholizado y lo mismo sucedía en el 60% de los episodios de violencia familiar. Según el Ministerio de Justicia y Seguridad de la Nación, el 26% de los detenidos por delitos contra la propiedad y contra terceros bebió alcohol previamente a la consumación del hecho.

Aunque la prevalencia en el consumo de drogas penetre de manera más homogénea entre todas las clases sociales que el resto de las enfermedades, el impacto y las consecuencias del mismo se montan sobre la inequidad y, lo que es peor, la consolidan. El abuso de alcohol es dos veces mayor en el segmento de bajos recursos: 8,11% contra el 4,30% en el segmento medio y alto. El promedio de alcohólicos es de 8,6% en la franja que abarca desde analfabetos hasta personas que no terminaron el nivel medio de enseñanza y del 4% en personas con mayor instrucción formal. El 10,88% de la población con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) es alcohólica, mientras que el promedio baja a 5,78 % en la población fuera de ese grupo.

El desmantelamiento y abandono de las respuestas sociales organizadas es especialmente grave en las que deben amparar a los jóvenes. Hay planes Vida para primera infancia y Más vida hasta los 14 años. De allí hasta los planes Jefas y Jefes de Hogar que los cubrirán a los 21 años; únicamente los *ampara* la escuela de un lado y los institutos de menores del otro. Sólo las estrategias salvajes del mercado se dirigen a ellos y preparan la ideología del consumismo como meta de realización. La drogadependencia y el alcoholismo son las formas más aberrantes de mutilación de la rebeldía en los jóvenes. Son una forma grotesca y mórbida de sobreadapatación al consumo. Frente a la magnitud de esta epidemia se le exige –y con todo derecho– al Estado su responsabilidad primaria en la materia.

La sociedad sin Estado

Bajo las actuales condiciones de la organización económica, una sociedad sin Estado no es sociedad pura, sino mercado puro. En esta lógica resulta difícil esperar que nuestros adolescentes no entren nunca en contacto con la oferta de drogas y con la presión para consumirlas. Sin el amparo de las políticas públicas la familia, la escuela y las redes sociales más próximas son los ámbitos sobre los que convergen las únicas posibilidades para que jóvenes y adolescentes adquieran la destreza para resistir esas presiones. Mientras los poderes públicos no recuperen su capacidad de actuar sobre los núcleos concentrados de la oferta y el consenso social para hacerlo, las estructuras estatales no pueden renunciar al objetivo de fortalecer esos ámbitos en que se potencian los factores protectores frente a la exposición a un riesgo que provoque daños a la salud. El concepto de *resiliencia* es clave para dejar de entender la epidemiología desde la enfermedad y comprenderla desde la salud. En drogadependencia es buscar esos factores de protección que han hecho posible que el 90% de las personas con NBI no sea alcohólica.

Desde la década del 50 hasta la fecha son varios los investigadores que se han abocado a sistematizar la identificación de los factores de protección en jóvenes y adolescentes (Dryfoos, 1990; Jessor y

Padres y educadores no deben perder de vista su función de formadores: no son pares ni cómplices en las andanzas adolescentes.

Jessor, 1977) mediante estudios empíricos realizados sobre sujetos que han logrado superar los condicionantes de un contexto adverso. Los denominadores comunes en todos esos jóvenes pueden sintetizarse dentro de las dimensiones social, familiar y personal. Los factores de protección contribuyen con la consolidación de la resiliencia, es decir que aumentan "la capacidad de una persona o de un sistema social de vivir bien y desarrollarse positivamente *a pesar* de las condiciones de vida difíciles, y esto de una manera socialmente aceptable"(Kotliarenko y otros, 1998). Esta facultad se constituye en un doble sentido. Por un lado, la capacidad de *resistencia* frente a la posibilidad de destrucción, la protección y conservación de la propia identidad bajo presión; y por otro, la capacidad de *construir* un estilo de vida positivo pese a circunstancias difíciles.

En ambos sentidos resulta crucial promover el desarrollo de *redes sociales* sólidas en las que prevalezcan los modelos que valoren el enfrentamiento positivo de los problemas. El desarrollo de aptitudes sociales y destrezas para la resolución de problemas puede recuperar la confianza de los adolescentes. La transferencia progresiva de responsabilidades a los jóvenes junto con la aceptación y el reconocimiento de normas y valores externos a ellos son modos de desarrollar un sentido ético y moral. Como aporte específico a la resiliencia, la conciencia del sentido y significado de la propia vida operan como un factor motivacional. La fe, la espiritualidad o la ideología pueden aportar un sentido trascendente a los acontecimientos cotidianos y se revelan como uno de los rasgos demostrados más importantes para sostener a las personas en momentos difíciles.

Además del rol modelador de los adultos, la influencia del grupo de pares se presenta decisiva en el período adolescente debido a los gestos sostenidos de aceptación recíproca e incondicional que se profesan entre sí, más allá de sus rendimientos, logros o aspecto externo. Las familias y las instituciones educativas capaces de crear un clima abierto, positivo, orientador, con normas y valores claros pueden proporcionar a sus miembros esa sensación de apoyo y aceptación que los jóvenes sólo suelen encontrar en el tibio refugio de sus grupos informales de pertenencia. Ni padres ni educadores pueden perder de vista la función que les compete en la formación de la personalidad del joven. Ellos no son sus pares ni cómplices de sus andanzas adolescentes. La aceptación aun incondicional del adolescente no implica la identificación con él. La falta de comunicación entre adultos y jóvenes suele resolverse por esta vía socialmente iatrogénica.

El confiar en las elecciones del adolescente y apoyarlo en implementar sus planes es

uno de los modos más efectivos de mejorar su *autoestima*. La elevación de la autoestima basada en logros, confianza en sí mismo y autoafirmación es uno de los rasgos protectores en el cual resulta fundamental el rol de los adultos y especialmente el de los padres. El fortalecimiento de este aspecto aumenta las destrezas del adolescente para rechazar la presión de los pares con relación al consumo de drogas o al sexo temprano. Los padres deben ser primordialmente perceptivos y sensibles a las claves conductuales emitidas por sus hijos con respecto a sus necesidades específicas. Queda claro que ese apoyo exige que los padres estén en condiciones de obtener y dar al joven los recursos necesarios para su sobrevivencia básica. La capacidad parental de cumplir con esta función está estrechamente ligada al nivel de ingresos y educación de los padres. Excluidos de estas condiciones protectoras del núcleo primario, los jóvenes deben procurar su propia subsistencia en forma prematura. Sin embargo, sería erróneo concluir que los factores de protección aportados por la familia dependen exclusivamente de las condiciones materiales de vida. La promoción y el desarrollo de los aspectos cognitivos, sociales, emocionales, morales, espirituales, sexuales, culturales y educacionales pueden aplicarse en la práctica si los padres son capaces de mantener una actitud de apego afectuosa y al mismo tiempo establecer estándares de expectativas claros con respecto a conductas maduras por parte del adolescente; si son capaces de proporcionar información, fijar límites, mantener un sistema claro de recompensas y castigos, comunicarse verbal y no-verbalmente con el adolescente y ejercitar valores y conductas coherentes entre sí. La transmisión de principios y valores se realiza en el aprendizaje por la vía de la *constatación*, mediante la observación que hace el niño de cómo se comportan los padres ante diversas circunstancias. Esta función de guía del desarrollo sigue siendo gravitante a lo largo de toda la adolescencia, a pesar del rol progresivamente importante de los pares y de la escuela.

Por último, los adolescentes que se revelan con mayor preparación para el cuidado de su propia seguridad física y psicológica tienen en común una relación emocional estable por lo menos con un padre u otro adulto significativo; competencias cognitivas, destrezas de comunicación, empatía, capacidades de planificación realista; características temperamentales que favorezcan el enfrentamiento efectivo de los conflictos; flexibilidad, capacidad de reflexionar y controlar los impulsos y muchos autores incorporan el *sentido del humor* como un rasgo recurrente en personas que logran superar problemas y fracasos con mayor frecuencia.

En la provincia de Buenos Aires hay toda una red de servicios para la contención y el tratamiento de la drogadependencia.

Como hemos visto, los adolescentes y sus familias pueden hacer mucho por la conservación de su salud y no se pueden trasladar las responsabilidades individuales a la órbita de lo público. Tampoco el Estado puede solicitarle a las familias que se organicen como un centro especializado en la recuperación de adictos; salgan a combatir el tráfico de drogas, el narcolavado o enfrenten las estrategias comerciales de la industria del alcohol o del tabaco.

Políticas públicas

En la provincia de Buenos Aires existe una red de servicios para la contención y tratamiento de la drogadependencia con una capacidad instalada de 171 centros especializados distribuidos en toda la extensión del territorio. Más de 10.000 pacientes reciben tratamientos de deshabituación y rehabilitación y un promedio de 600 obtienen anualmente su alta definitiva. La organización y el enfoque global de la oferta se ha reorientado en los últimos años tras la creación del OPD. Este ha permitido identificar, con una precisión que no conoce antecedentes en el país, los aspectos relacionados con la oferta, el consumo, las implicaciones sanitarias, policiales, sociales, etc., que componen el problema de las drogas, tanto legales como ilegales. Esta visión global y actualizada es fundamental para la toma de decisiones y la aplicación de políticas.

Desde hace un año, en todas las escuelas de Educación Polimodal también se ha establecido la enseñanza obligatoria de la materia *Salud y Adolescencia* que proporciona información preventiva sobre drogas, alcohol y tabaco a más de 180 mil alumnos. La definitiva inserción de contenidos específicos sobre adicciones se materializó con la inclusión de un manual didáctico de prevención de las adicciones con el título *Jóvenes en Prevención* en el que se promueve la circulación de información y experiencias entre jóvenes, padres y docentes. El trabajo preventivo que se realiza desde la educación escolar ayuda a desarrollar conocimientos y habilidades para la consolidación de valores, prácticas y conductas de tal manera que sean favorables para la salud. La experiencia recogida por la provincia de Buenos Aires mediante el desarrollo de los Proyectos Educativos Institucionales y de los Centros Preventivos Escolares – integrados por docentes, padres y alumnos y en funcionamiento en 2.600 establecimientos educativos bonaerenses– culminará con la inserción de contenidos específicos sobre adicciones en los Institutos Superiores de Formación Docente, donde se propiciará la adquisición de competencias profesionales específicas.

Siguiendo recomendaciones definidas por la Organización Panamericana de la Salud (OPS) para las políticas públicas hemisféricas en materia de alcoholización de menores, la provincia de Buenos Aires aplicó un reordenamiento regulatorio de los circuitos de comercialización, en función de que la disponibilidad de oferta de cualquier producto condiciona la forma que adquiere la demanda. Las empresas que comercializan bebidas alcohólicas explotaron con intensidad este precepto y durante la última década decidieron saturar el mercado minorista hasta el punto más accesible para un menor de edad. La Argentina se convirtió así en uno de los pocos países

del mundo donde el alcohol se vende junto con las golosinas y a un precio que compite con la leche. La provisión descontrolada de bebidas alcohólicas a menores en los kioscos motivó que en varias jurisdicciones del país se dispusiera la prohibición de la venta en este rubro comercial y en las estaciones de servicio por el riesgo que implica para los conductores de vehículos. Varios años después estas imposiciones demostraron un acatamiento dispar: mientras el mercado del alcohol se retiró prácticamente de los anexos de las estaciones de servicio, en los kioscos la situación sigue siendo irregular. En el primer caso la efectividad se debió fundamentalmente al compromiso de las grandes marcas de combustibles de no menoscabar el prestigio de sus firmas con un ilícito. En el caso de las marcas y distribuidoras de bebidas alcohólicas se desentendieron de su responsabilidad del ilícito porque la ley sólo penaba al comerciante minorista. Toda esta experiencia generalizada llevó a la administración provincial a promulgar un régimen único de habilitaciones que estableció la obligatoriedad de los comerciantes que venden bebidas alcohólicas a contar con una licencia especial, renovable anualmente, que sólo se actualiza si no presentan infracciones a la legislación vigente que prohíbe venderle bebidas alcohólicas a menores y se involucró expresamente a las cadenas distribuidoras en el circuito de co-responsabilidad comercial penalizable. De esta forma se logran varios objetivos largamente perseguidos, en especial, dejar definitivamente afuera a los rubros no autorizados que hoy representan el 30% de la provisión de alcohol a menores.

De manera complementaria se impulsa una reforma a la legislación nacional para contrarrestar otros aspectos que favorecieron el incremento inusitado del consumo y abuso de alcohol por parte de los menores. Uno de ellos es la sobreexposición publicitaria de alcohol en espacios protegidos para menores y los contenidos específicos de su difusión. Otro es el precio del producto, favorecido por un esquema tributario distorsivo que establece la presión fiscal de acuerdo con el contenido alcohólico de la bebida. El nuevo marco regulatorio propuesto prevé restringir la publicidad de bebidas alcohólicas en cualquier medio o ámbito protegido para menores de edad; prohibir su emisión en el horario protegido a menores y los mensajes que sugieran que el consumo de alcohol mejora el rendimiento físico o intelectual de las personas; aumentar la carga impositiva a las bebidas alcohólicas para generar un dique de acceso por precio en los menores; destinar el ingreso que se genere al financiamiento de programas materno-infantiles y de prevención de adicciones.

La dimensión epidemiológica de la drogadependencia puede revertirse si somos capaces de promover un acuerdo global de toda la sociedad para cumplir con las normas. Es preciso recuperar un techo de tolerancia frente a esta nueva forma de mutilación social que, de seguir, nos pone nuevamente frente a un vacío generacional por el que, como argentinos, ya estamos pagando un altísimo costo. Los dirigentes del mañana se forman en el ejercicio de los liderazgos de hoy. Se hace necesario crear las condiciones de amparo para que nuestros jóvenes estén en condiciones de asumir esos liderazgos que devuelvan a la sociedad el equilibrio

La dimensión de epidemia de la drogadependencia puede revertirse con un acuerdo de toda la sociedad para cumplir con las normas.

perdido desde la represión de los años 70, la defraudación de los 80 y la sobreadaptación de los 90.

La memoria ocupa un lugar preferencial en esta revelación de certezas que en nuestros días vuelve a protagonizar el Estado. La memoria sobre lo que nos pasó como sociedad y como país durante el pasado reciente, esa década en la que negociamos nuestra capacidad de construcción social por la capacidad de acceso al mercado de unos pocos. Jóvenes y adolescentes son hoy el sector más demorado de las reivindicaciones sociales y políticas, por lo cual el Estado sólo puede pedirles perdón. Perdón por desampararlos; por desprotegerlos durante los últimos 10 años durante los cuales se los condenó al pensamiento único, a la unidimensión de la cultura del mercado con la que tuvieron que convivir y crecer. Esos chicos que hoy nos dicen que el consumismo a ultranza expresado en sus márgenes más aberrantes en el abuso de alcohol es su cultura revelan que durante su experiencia de vida no les permitimos elegir otra forma de ser. La alcoholización como vía directa al éxito que hace metástasis en cientos de miles de menores no resulta de un *flagelo* de género, como suele definirlo el prejuicio del mundo adulto; es ni más ni menos que un fenómeno cultural con consecuencias sanitarias futuras difíciles de estimar. Las drogas han existido siempre, pero han sido en la última década un mandato de la cultura del consumismo y el mercado que nuestro país levantó como bandera y única causa. La alcoholización de los segmentos juveniles es su puerta de entrada y es el producto de una decisión comercial que les apuntó sobre la base de la propaganda, el precio y la saturación de la oferta minorista.

Por su ausencia y abandono el Estado no está en condiciones de erigirse en emisor responsable, con recomendaciones inespecíficas de tono moralizante ligadas a cómo deben convertirse en *disidentes de su propia cultura*. El Estado no recuperó aún ese nivel de credibilidad y ética que requiere este tipo de mensajes. Este déficit de autoridad moral obliga al Estado a ejercer su legitimidad desde la recuperación de sus funciones esenciales. Para Latinoamérica la epidemia adictiva adquiere una dimensión difícilmente reconocida en el hemisferio norte. El derrame tóxico sobre la pobreza, la cristaliza. A un joven mal alimentado durante los primeros cinco años de su vida; que no ha provisto a la maduración de su sistema nervioso de los nutrientes básicos indispensables para su desarrollo; que a los ocho años comienza a agredir esa estructura neurológica ya debilitada con solventes y pegamentos, a los 11 con alcohol y a los 14 con marihuana, es muy probable que ya no haya educación que

lo salve por el simple hecho de que no existe base orgánica que la absorba. No se puede declamar la igualdad de oportunidades cuando la oportunidad básica, la biológica, ha sido cercenada por lesiones irreversibles. El concepto capaz de quebrar ese patrón que parece inexorable es entonces la equidad.

La salud en los países relegados debe ser la locomotora de la equidad capaz de igualar las oportunidades de su gente. La salud pública debe asumir ese rol, pero debe entender que equidad es mucho más que el concepto materialista de *justicia* en el acceso al consumo de bienes y de servicios. Es establecer un nuevo orden cultural en la relación del hombre con su entorno y la naturaleza que no se realiza por la vía del consumo, sino por un canal más ligado a lo humano, a lo solidario. La conceptualización de la salud como un fenómeno eminentemente colectivo cuyos determinantes están asociados al entorno social, político, económico, histórico y cultural lleva a reconocer la necesidad de involucrar a los distintos actores sociales en la producción de mejores condiciones de salud para la población, la que también asume un rol activo en este proceso. Entonces, la respuesta social frente a la drogadependencia será mucho más que una política, será una *causa*.

Bibliografía

Dryfoos, J.G., *Adolescents at Risk: Prevalence and Prevention*. Londres, Oxford University Press, 1990.

Ferrer, Aldo, *El devenir de una ilusión*. Buenos Aires, Sudamericana, 1989.

Jessor, R. y Jessor, S.L., *Problem Behavior and Psychosocial Development: A Longitudinal Study of Youth*. Nueva York, Academic Press, 1977.

Kotliarenko, María Angélica; Santos, Hilda; Munist, Mabel; Suárez Ojeda, Néstor; Infante, Francisca; Grotberg, Edith, *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. OPS- OMS- Fundación Kellogg- Autoridad Sueca para el Desarrollo Internacional, 1998.

Urzúa, Ramón Florencio, *Conductas de riesgo y factores de protección*. Chile, Universidad Católica, 2002.

Jóvenes y empleo en la Argentina

Luis Beccaria *

El desempleo y la precariedad laboral afectan particularmente a los jóvenes. El abandono escolar, motivado en muchos casos por la necesidad de incrementar los ingresos familiares, reduce las posibilidades de acceder a mejores puestos.

* Licenciado en Economía, Universidad de Buenos Aires (UBA); Doctor en Economía, Universidad de Cambridge. Actualmente, es profesor de Economía Laboral en la Facultad de Ciencias Económicas (UBA) e investigador-docente del Instituto de Ciencias, Universidad Nacional de General Sarmiento. Fue director del Instituto Nacional de Estadística y Censos.

El mercado de trabajo urbano

Desde hace varios años, las dificultades de empleo son un tema central de la realidad social y económica del país y constituyen una de las principales causas del serio deterioro de las condiciones de vida de amplios segmentos de la población. Más recientemente, estas han sido agravadas por los efectos de la fuerte erosión registrada por el poder de compra de los sueldos y salarios.

Los actuales problemas laborales encuentran sus raíces en el insatisfactorio comportamiento económico que caracterizó buena parte de los últimos 30 años, aunque se agudizaron como consecuencia de los efectos de las reformas estructurales y del régimen de convertibilidad de la década de los 90. Al inicio de esa década, y no obstante el crecimiento productivo que tuvo lugar, se produjo un importante incremento del desempleo que disminuyó en alguna medida luego de que se superase la *crisis del tequila*. Pero la nueva fase recesiva iniciada en 1998 volvió a repercutir negativamente en la capacidad

de generar puestos de trabajo, por lo que tres años después el país experimentaba un desempleo cercano al 20%.

Los efectos de esa recesión fueron haciendo evidentes las dificultades para sostener el régimen de convertibilidad que se abandonó a principios de 2002, con la consecuente devaluación de la moneda. En un principio, esto originó un recrudecimiento de la retracción productiva y una elevación de precios que redujo fuertemente las remuneraciones reales y llevó a que más de la mitad de la población tuviese ingresos por debajo de la línea de pobreza.

Este proceso negativo se revirtió a mediados de 2002 y comenzó un período de recuperación que se extiende hasta la actualidad. El mismo tuvo efectos importantes sobre el empleo, cuyo nivel en la primera mitad de 2004 superó al máximo anterior, registrado en 1999. Consecuentemente, la desocupación abierta se redujo de manera manifiesta: del 18% en octubre de 2002 al 12% hacia fines del 2004 –y del 24% al 16% si se excluye el efecto de los planes de empleo–. En cambio, resultó más lenta la recuperación del poder de compra de los sueldos y salarios, que todavía está alejada de los registros de fines de 2001.

No obstante los avances logrados desde 2002, subsisten las marcadas dificultades laborales acumuladas durante los años 90 y agudizadas por la crisis del 2001/02. No debe perderse de vista que la desocupación es sólo una de las manifestaciones de la insatisfactoria realidad laboral; esta también se expresa en otros fenómenos que son igualmente importantes tanto en lo que hace a su extensión –a la cantidad de personas que afecta– como en lo que respecta al impacto negativo que tienen sobre el bienestar de las personas. En este sentido cabe destacar, en primer lugar, que aunque aumentó la preponderancia de jornadas extensas (más de 45 horas por semana), es significativa la magnitud de la subocupación horaria (producto de un aumento de la cantidad de puestos de trabajo de corta duración superior al de los plenos). Otro rasgo de los problemas que experimenta el mercado de trabajo urbano es la importancia, dentro de la estructura ocupacional, de los asalariados no registrados en el sistema de seguridad social. Su participación no era despreciable hacia 1990, a lo que debe agregarse que la mayor parte del empleo generado desde ese momento, y hasta la actualidad, tuvo estas características. Una consecuencia de la insuficiente generación de puestos de trabajo en un mercado laboral que tiene una elevada presencia de ocupaciones precarias es un importante grado de inestabilidad laboral. Ello se expresa en la significativa proporción de personas que atraviesan regularmente trayectorias ocupacionales muy inestables: de un puesto precario de corta duración a un episodio breve de desempleo y, de allí, a otro puesto precario y así sucesivamente.

La combinación de desempleo, subocupación, precariedad y una desigual distribución de los ingresos constituye la base de la elevada incidencia de la pobreza que se viene registrando en el país. Precisamente, la señalada mejora en el empleo que se verifica desde 2002 y la leve recuperación de los salarios permitieron reducir los inusitados altos registros de ese año, aunque ellos resultan aún extremadamente altos.

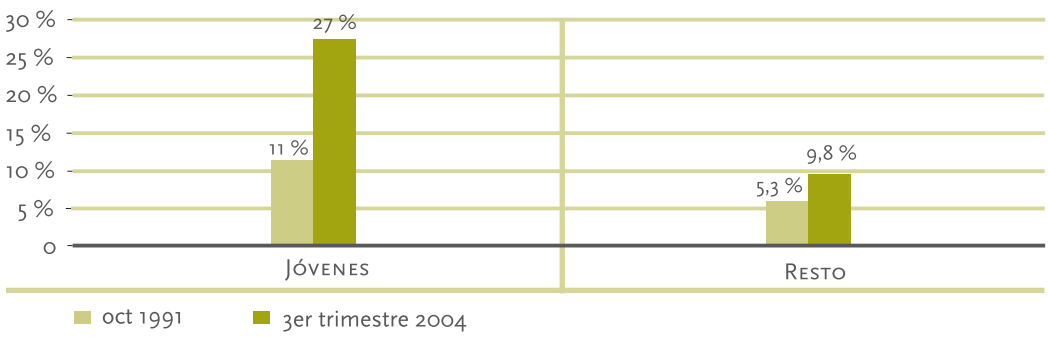
A principios de los 90, la tasa de desempleo de los jóvenes era tres veces superior al resto de la población.

Una situación compleja

En el contexto de un mercado de trabajo como el descrito, la situación de los jóvenes –definidos aquí como aquellos con edades entre los 18 y los 25 años– resulta particularmente complicada. Por un lado, ellos ya enfrentaban a principios de los años 90 problemas laborales más significativos que las personas de mayor edad. En aquel momento su tasa de desempleo era casi tres veces superior a la del resto de la población y resultaba menor la proporción de aquellos ocupados que trabajaban como asalariados no registrados [ver gráfico 1].

Por otro lado, los jóvenes no pudieron sustraerse al agravamiento de la situación laboral que caracterizó la última década y los primeros años de la actual, agravamiento que provocó tanto aumentos en el desempleo como en el grado de precarización de los puestos a los que accedían. En efecto, hacia fines de 2004 la tasa de desempleo para esta franja etaria alcanzó el 27% –manteniendo la relación de casi 3 a 1 con la de aquellos de mayor edad– y sólo el 34% de los ocupados tenían un puesto con cobertura de la seguridad social, proporción que, aunque también era reducida entre los otros grupos etarios, llegaba al 56%. Si bien estas cifras indican que las dificultades para conseguir un empleo de calidad aumentaron para todos los grupos de personas, los jóvenes enfrentan particulares dificultades porque, entre otras aspectos, se incrementan las exigencias para cubrir las vacantes –especialmente las de puestos formales– en relación con la experiencia. Por lo tanto, es precisamente entre los jóvenes donde se advierte la mayor

Gráfico 1. Tasa de desocupación por tramos de edad * Octubre 1991 - 3er trimestre 2004



* Los datos de 1991 resultan de empalmar la serie de la nueva encuesta de hogares (iniciada en 2003) con los de la anterior. Fuente: sobre la base de datos de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) del Indec.

inestabilidad ocupacional, dadas la reiterada exposición a episodios de desempleo y a trabajos precarios. Se puede estimar que entre el conjunto de jóvenes ocupados en un momento dado, aproximadamente el 55% dejará el puesto (por renuncia o despido) durante los doce meses siguientes; esa proporción se reduce al 32% entre los empleados de mayor edad.

La elevada inestabilidad laboral de los jóvenes constituye una característica central de su experiencia de trabajo –que comparte hasta cierto punto con otros conjuntos de población activa– cuyas implicancias convienen no desdeñar. Podría argumentarse que ellos experimentan típicamente una más alta rotación que el resto de la fuerza laboral, aun en un mercado de trabajo con mayor empleo y mejores salarios que el actual. Sin embargo, cuando existen buenas posibilidades de empleo, una parte de esa rotación constituye, de alguna manera, un rasgo positivo en tanto resulta de carácter voluntario y refleja la intención de acceder a *mejores* puestos y/o de procurar una más adecuada articulación entre el tiempo dedicado al empleo y el destinado a actividades no remuneradas, como el estudio. En cambio, cabe sospechar que la elevada inestabilidad a la que actualmente se ve sometido este grupo etario resulta de la mayor probabilidad que ellos tienen para acceder a puestos precarios, cuya presencia en la estructura del empleo es aún importante.

De la misma manera que los trabajadores de baja calificación son afectados en edades adultas de manera particular por los desarrollos negativos del mercado de trabajo, las dificultades que sufre el conjunto de los jóvenes resultan aun más agudas entre aquellos que no han terminado el nivel secundario. Esto no sólo se traduce, al igual que en el caso de los adultos, en una mayor tasa de desempleo abierto, sino en las chances significativamente menores que tienen de acceder a puestos de calidad: menos del 20% de los jóvenes ocupados con nivel educativo igual o inferior al secundario incompleto trabajan en empleos cubiertos por la seguridad social (proporción que se acerca al 40% entre las personas de más edad pero similar grado de escolarización).

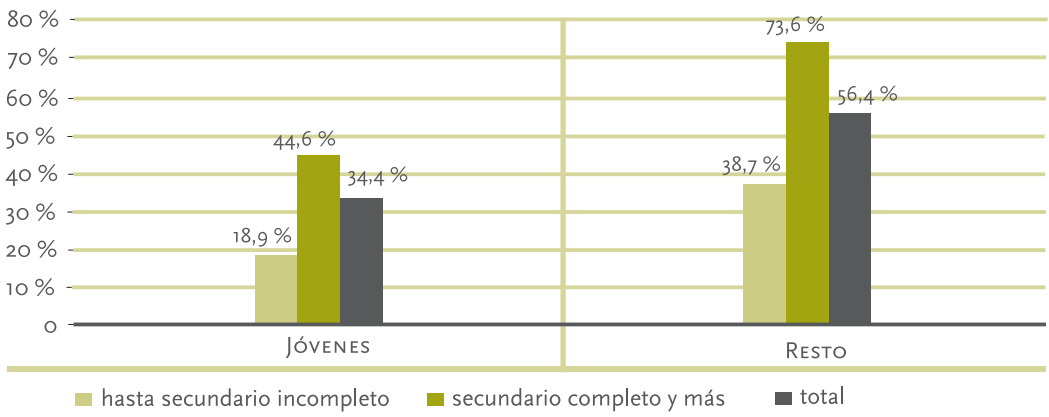
Esta mayor proporción de puestos precarios entre los jóvenes ocupados de baja educación podría estar relacionada con la presión que tienen para acceder a un empleo, en tanto buena parte de ellos no continúa estudiando. Con relación a este punto cabe mencionar que sólo el 26% de los jóvenes ocupados permanece en el sistema educativo. Esta evidencia, sin embargo, plantea otros interrogantes, en particular en qué medida el abandono de la escuela –o un tránsito por ella caracterizado por repitencias e in-

Entre los jóvenes ocupados en un momento dado, alrededor del 55% dejará el puesto por renuncia o despido durante los doce meses siguientes.

termitencias– responde a presiones en el entorno familiar por ingresos adicionales. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que la proporción de jóvenes que trabaja o busca trabajo resulta más elevada entre los hogares de nivel socioeconómico más bajo. En efecto, si agrupamos los hogares de acuerdo con el nivel educativo de sus jefes se advierte que los jóvenes de hogares con jefes con secundaria incompleta o menos tienen una participación económica más elevada y una tasa menor de asistencia al sistema educativo. Ambos factores están claramente relacionados y señalarían que la primera se deriva, al menos en parte, de la necesidad que existe en los hogares de lograr ingresos adicionales a los que proveen los miembros adultos [ver gráfico 2].

Debe recordarse que Argentina registró aumentos importantes en la tasa de escolaridad durante los años 70 y 80, había *solucionado* los problemas de asistencia a la educación primaria y estaba reduciendo la brecha entre las tasas de escolarización del nivel secundario de los diferentes grupos socioeconómicos. Lo acontecido en el mercado laboral de la década del 90 pudo haber desacelerado este último proceso debido a que los jóvenes de los estratos socioeconómicos bajos estuvieron más expuestos que antes a la necesidad de volcarse al mercado de trabajo por la pérdida de empleo –o el poder de compra de las remuneraciones– del jefe o porque este ahora sólo se inserta de manera inestable. No se sugiere que este hecho defina *per se* la continuidad o no del joven en el sistema educativo. Sin embargo, quienes pertenecen a hogares de bajos recursos son más vulnerables a este hecho ya que, entre otros aspectos, registran con mayor frecuencia trayectorias académicas más dificultosas que otros grupos. Además, la mayor vulnerabilidad obedecería a diversas razones tales como deficiencias en la estimulación temprana, un paso poco satisfactorio por la escuela primaria o la ausencia de mecanismos compensatorios ante caídas en los ingresos. En este contexto, la falta de recursos que se vive en el hogar puede hacer más frecuente el abandono de la escuela.

Gráfico 2. Porcentaje de asalariados registrados por tramos de edad y nivel educativo
3er trimestre 2004



Fuente: sobre la base de datos de la EPH del Indec.

En conclusión, no obstante la recuperación iniciada en 2002 se agudizan los problemas a los que usualmente se encuentran expuestos los jóvenes que ingresan o transitan por un mercado de trabajo todavía signado por dificultades significativas. Por ejemplo, entre aquellos que encontraron un empleo entre mediados de 2003 y mediados de 2004 –que en muchos casos implicó su primer trabajo– sólo el 21% logró que se tratase de un puesto *en blanco* con un ingreso medio cerca de un 20% más bajo del correspondiente al que consiguieron los adultos de similar nivel educativo. Las trayectorias ocupacionales inestables, asociadas al continuo movimiento entre el desempleo y/o puestos precarios, no sólo deben ser vistas como un costo que enfrentan quienes inician su vida laboral. Entre aquellos menos capacitados estas influyen negativamente sobre las posibilidades de acceder posteriormente a puestos de calidad; constituyen un factor que eleva la probabilidad de que su vida laboral adulta también esté signada por el deambular entre puestos precarios, mal pagos, inestables y sin cobertura social.

Implicancias del género en la construcción de la sexualidad adolescente

Susana Checa *

El análisis de las imposiciones familiares, culturales y sociales convoca a debatir acerca de cómo cuidar la salud de los adolescentes y enseñarles cuáles son sus derechos al respecto.

* Socióloga, docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Directora de investigaciones sobre salud sexual y reproductiva en Ubacyt, programa Vigía del Ministerio de Salud y Dirección General de la Mujer. Miembro del Foro por los Derechos Reproductivos. Co-coordinadora del Consorcio Nacional de Derechos Reproductivos y Sexuales (Conders).

En este artículo se aborda el tema de la sexualidad adolescente desde la multiplicidad y complejidad de factores que la rodean.

En una primera parte se hace una breve referencia a esta problemática como un campo en el que se entrelazan varios significados y en el que el imaginario de género adquiere una importancia relevante. El siguiente punto está destinado a interpretar información sobre esta cuestión, así como a comentar algunos hallazgos de investigaciones recientes realizadas con adolescentes de bajos recursos.

Finalmente, una tercera parte está referida al tema de los derechos de los/las adolescentes y al debate aún no resuelto de la educación sexual en las escuelas y su incidencia en las políticas públicas destinadas a esta población.

Formación de identidad

La sexualidad y el cuerpo como cuerpo sexuado conforman los ejes en los que confluyen aspectos que hacen a la vida cotidiana de las personas. Refleja por tanto la diversidad y

multiplicidad de formas en que se asume la sexualidad atravesada por aspectos referidos a la construcción de la identidad y la subjetividad, en las que inciden decisivamente factores como la pertenencia de género, familiares, culturales, sociales, éticos y psicológicos, entre otros.

Como señala la mayor parte de la literatura que se ocupa del tema, la sexualidad es una construcción social con diversas manifestaciones modeladas por la cultura, la etnia, el grupo etáreo y el sexo.

> La sexualidad sólo existe a través de sus formas sociales y su organización social. Además, las fuerzas que configuran y modelan las posibilidades eróticas del cuerpo varían de una sociedad a otra, [...] la sexualidad es algo que la sociedad produce de manera compleja. Es un resultado de distintas prácticas sociales que dan significado a las actividades humanas, de definiciones sociales y autodefiniciones, de luchas entre quienes tienen el poder para definir y reglamentar contra quienes se resisten. La sexualidad no es un hecho dado, es un producto de negociación, lucha y acción humanas. (Weeks, 1998)

En el caso de la etapa de vida de las personas caracterizada como *adolescencia* la sexualidad cobra crucial importancia ya que, a lo largo de la misma, la experiencia sexual adquiere ribetes de profunda significación vinculados tanto a las transformaciones de orden hormonal que obran sobre el cuerpo, como a los mandatos culturales de género, éticos y/o religiosos que inciden sobre la asunción y las expresiones de la sexualidad. Las expectativas acordes al género operan de manera decisiva en la iniciación sexual de los/las adolescentes. Junto a los condicionamientos familiares, los comportamientos más frecuentes están definitivamente influenciados por el contexto espacial, histórico, económico y sociocultural en el que se desenvuelven (Checa, 2003).

Durante esta etapa, la definición de la identidad sexual y la ubicación de género son claves en el desarrollo de esta franja etaria expresadas en estereotipos tradicionales asignados a los distintos géneros.[1] Si bien estos estereotipos han experimentado cambios en las últimas décadas, aún se mantienen modelos asentados en las culturas occidentales y patriarcales con rasgos históricos en el imaginario femenino y masculino. En estas se adjudican al varón valores inherentes a una sexualidad activa, independiente y heterosexual, con un inicio temprano de las relaciones sexuales, instancia en la que el ejercicio del sexo supone el pasaje a la etapa adulta y madura. La noción de *virilidad* se impone cultural y socialmente desde los mandatos familiares y de pares, en los que los valores fundamen-

En la adolescencia, la experiencia sexual adquiere significación en relación con mandatos culturales de género, étnicos y/o religiosos.

tales se centran en la capacidad de procrear y ser sostén económico de la familia.[2]

En el caso de los varones las expectativas y presiones de su entorno les exigen cumplir con estos requerimientos para ajustarse a los patrones de género esperados. Por el contrario, en las mujeres, la expectativa se centra en una sexualidad deserotizada y organizada para la procreación. Para Lagarde (1994), en las mujeres la sexualidad está escindida entre la procreación y la experiencia sexual: "sobre ella se erigen la maternidad y el erotismo como complejas construcciones históricas. Es una sexualidad escindida que antagoniza y descalifica en su autonomía a la maternidad y al erotismo. Los presenta naturalmente unidos al subsumir al erotismo estigmatizado, en la maternidad magnificada".

Desde la infancia, las mujeres están prefiguradas para la procreación, los cuidados maternales y la satisfacción de los deseos sexuales y requerimientos masculinos. Para ellas el ingreso a la adolescencia está marcado, junto a las transformaciones sobre su cuerpo, por la aparición de la menarca. La menstruación irrumpe en sus vidas con una compleja carga en el nivel físico y emocional debida, en parte, a que muchas adolescentes tienen desconocimiento sobre el origen y regularidad del ciclo menstrual atribuyéndole contenidos vergonzantes coincidentes con el imaginario social. La familia y el entorno social le otorgan un particular significado cuando califican dicha situación con apelativos que le imponen de manera drástica una ruptura inevitable con la infancia: "ya sos una señorita" (Faur, 2003). En muchos sectores sociales esta afirmación está vacía de contenido ya que no la vinculan explícitamente a la potencialidad reproductiva que implica la menarquia. Esto se expresa en el desconocimiento que tienen muchas adolescentes –sobre las relaciones sexuales– por el que crean mitos referidos a que un embarazo no es posible en las primeras relaciones sexuales. Inclusive la mención de la menstruación oculta su naturalidad con denominaciones confusas y vinculadas con la enfermedad: "me enfermé"; "me indispuse".

En la adolescencia existen diversas fuentes de información e incorporación de pautas de comportamiento que de manera alternativa o confluyente se potencian u oponen: la familia, las instituciones educativas y los pares son las más significativas, con valores muchas veces contrapuestos que generan, en múltiples casos, fuertes ambivalencias.

En el campo de la sexualidad, los y las adolescentes enfrentan diversos obstáculos como son la estigmatización familiar y social sobre su ejercicio, las relaciones de género y las dificultades para tramitar con el varón los cuidados anticonceptivos, la escasa promoción de los derechos sexuales y reproductivos, la discriminación por edad, género y orientación sexual, la falta de oportunidades de educación y trabajo, así como las prácticas institucionales violentas de disciplinamiento y represión. Estos factores conforman un entramado que ubica a esta población –especialmente a los más carenciados– como uno de los grupos de alta vulnerabilidad.

Desde las políticas públicas puede afirmarse que existe una particular desatención de la problemática adolescente expresada en los discontinuos e insuficientes programas de prevención en educación sexual a cargo de efectores públicos de educación y salud. Esto

da lugar a circuitos de información alternativa que pueden derivar en situaciones de riesgo para la salud de los/las adolescentes tales como embarazos involuntarios, abortos realizados en malas condiciones sanitarias, contagios de infecciones de transmisión sexual (ITS), virus de inmunodeficiencia humana (VIH) / síndrome de inmunodeficiencia adquirida (sida) o maternidades forzadas.

La salud sexual y reproductiva

Los trabajos que analizan la sexualidad adolescente coinciden en considerarla como una construcción social, cultural y simbólica y destacan la significación que tiene la identidad de género como un factor que incidirá decisivamente en su futura vida adulta.

> La sexualidad rebasa al cuerpo y al individuo: es un complejo de fenómenos bio-socio-culturales que incluye a los individuos, a los grupos, y a las relaciones sociales, a las instituciones, y a las concepciones del mundo –sistemas de representaciones, simbolismo, subjetividad, éticas diversas, lenguajes–, y, desde luego, el poder; [...] en este sentido la sexualidad es un atributo de los sujetos, de la sociedad y de las culturas, de sus relaciones sociales, sus estructuras, sus instituciones, y de sus esferas de vida. (Lagarde, 1997)

Varias de las investigaciones sobre sexualidad adolescente[3] dan cuenta de la disociación existente entre conocimiento/información y prácticas anticonceptivas regulares y seguras, disociación que tiene serias consecuencias sobre la salud y la sexualidad de esta población. El preocupante aumento de los egresos hospitalarios por aborto para el conjunto de las mujeres en edad fértil –cerca del 50% tan sólo en 5 años– tiene fuerte incidencia entre las adolescentes (14,6% entre 10 y 19 años) y responde, por un lado, a la falta de acceso a servicios de salud y educación que les permitan el control de su cuerpo y su sexualidad y, por otro lado, a implicancias en la subjetividad de las adolescentes que no son especialmente consideradas. También las muertes maternas presentan índices alarmantes: en 2003, el 11,5% de estas correspondió a mujeres entre 10 y 19 años; de ellas, el 20% fue como consecuencia de abortos (Ministerio de Salud y Ambiente de la Nación, diciembre de 2004).

La exclusión social y económica, que desde casi tres décadas repercute en el conjunto de la sociedad, adquiere mayor gravedad entre los adolescentes, haciéndolos más vulnerables. En la Argentina, el 20% de la población está comprendida entre los 10 y los 19 años (más de 6 millones) y el 88,4% reside en áreas urbanas (Ministerio de Salud y Ambiente de la Nación, 2000). Los niños y adolescentes (menores de 18 años) bajo la línea de pobreza constituían el 67,9% en junio de 2002; de ellos, el 33,9% era indigente (Unicef, 2002). También un indicador relevante son los adolescentes que se encuentran al margen de actividades que les permitan una futura inserción como ciudadanos autónomos y les posibiliten su integración social, como el estudio y/o el trabajo. Información proveniente de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) y del Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (Indec) señala que en mayo de 2001, de los adolescentes entre 13 y 17 años que habitaban grandes áreas urbanas del país, el 8,6% no estaba inserto en el sistema educativo y la mitad aproximadamente tampoco trabajaba (Unicef, 2001).

El 11,5% de las muertes maternas correspondió en 2003 a mujeres de 10 a 19 años; de ellas, el 20 % fue consecuencia de abortos.

Las crisis colectiva y subjetiva individual que caracterizan la adolescencia confluyen y se condicionan mutuamente. Al estar fuera de su alcance la inserción en estructuras educativas o laborales, se ven privados de anclajes y guías continentes necesarios para la construcción de su subjetividad (Efrón, 1996). En esta situación predominan las conductas impulsivas apoyadas en estereotipos de género naturalizados. Entre ellas, el ejercicio de la sexualidad sin considerar las consecuencias para sí mismos y para los otros encuentra su expresión en la salud de los/las adolescentes. Basta mencionar temas como el embarazo en la adolescencia, el aborto y el VIH-sida u otras ITS.

El embarazo es uno de los problemas de este grupo etario ya que es alto comparado con el nivel general de fecundidad del país, caracterizado como de fecundidad moderada entre los países de la región. La información proporcionada por el Ministerio de Salud y Ambiente de la Nación indica que en 2001 la tasa de fecundidad adolescente (15 a 19 años) era de 59,70%. La relación egresos por parto y aborto en esta misma franja y período fue de 6,53%.

A escala nacional, en el año 2003 aproximadamente el 14% de los partos correspondió a menores de 20 años. Este promedio esconde, sin embargo, una fuerte heterogeneidad según el nivel de desarrollo de las distintas provincias. Mientras que en la ciudad de Buenos Aires el 6% de los partos pertenece a adolescentes, en provincias como Chaco asciende al 23%; Jujuy, Salta y la Rioja se ubican todas por arriba del promedio nacional entre el 15 y el 20%. Inclusive en la ciudad de Buenos Aires se asiste a esta fuerte heterogeneidad, ya que el promedio del 6% es superado en las áreas de mayores índices de pobreza con promedios entre el 8 y el 9%.

El embarazo y la maternidad precoz afectan principalmente a las jóvenes más vulnerables: las adolescentes embarazadas o madres tienen menor instrucción y mayor participación en la actividad económica que las no embarazadas o sin hijos (Indec, 1996). Otro riesgo grave en esta etapa es el contagio del VIH-sida, que tiene alta incidencia en los menores de 25 años. La Organización Mundial de la Salud (OMS) señala que el VIH-sida se expande rápidamente entre las mujeres de 15 a 24 años que, en promedio, se contagian de 5 a 10 años más jóvenes que los varones.

Una investigación en curso sobre sexualidad en adolescentes varones y mujeres de sectores populares (en el marco del Programa Vigía) abordó la problemática de la sexualidad en aquellos que viven en una villa de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires con elevados índices de pobreza, y focalizó su objetivo en examinar las acti-

tudes y comportamientos de adolescentes de ambos sexos, entre 12 y 19 años, con respecto al imaginario construido sobre la sexualidad, las prácticas sexuales y los cuidados preventivos en su ejercicio. Para ello, con la aplicación de instrumentos cualitativos, indagó sobre los conocimientos, percepciones, representaciones y estereotipos de género que, al momento del análisis, se traducen en comportamientos diferenciales en el ejercicio de la sexualidad: algunos/as desarrollan conductas preventivas mediante la anticoncepción para evitar embarazos no programados y protegerse de infecciones de transmisión sexual –VIH-sida–, unas/os optan por la maternidad y/o paternidad ya sea voluntarias o no, y otras abortan.

Mediante una tipología que clasificó a los/las adolescentes estudiados en una escala de integración-exclusión, algunos de los hallazgos establecieron que, en un medio de altas carencias compartidas por los habitantes de esta villa, un número de adolescentes está integrado y tiene proyectos de vida que incluyen estudios y/o trabajo, posponen el inicio de su vida sexual hasta pasados los 16 años y los ya iniciados consultan sobre sexualidad y prevén embarazos involuntarios. Si bien toman alcohol durante los fines de semana, la mayoría no ha probado drogas y teme sus consecuencias. Estos/as adolescentes pertenecen generalmente a familias más estructuradas (familia tipo); varios de ellos son inmigrantes de países limítrofes. En el otro extremo,[4] algunos adolescentes de familias altamente desestructuradas y, según los relatos de los entrevistados/as, con complejos modos de conformación, no estudian ni trabajan y muchos de ellos se encuentran al margen de las inserciones institucionales del lugar (escuelas, parroquias, clubes de jóvenes, comedores comunitarios, etc.). La mayoría consume bebidas alcohólicas y drogas, a las que tienen fácil acceso; las relaciones sexuales, circunstanciales o no, son mayoritariamente desprotegidas; inclusive en esta pequeña muestra relatan que ellos o su entorno de pares han contraído el VIH-sida u otras infecciones de origen sexual. Viven fundamentalmente situaciones de mucha violencia entre pares o con la policía y con frecuencia pasan algunos períodos presos.

Estas/os adolescentes, aunque tengan esporádicamente alguna inserción laboral, institucional o social, manifiestan conductas de riesgo vinculadas a la droga o a la delincuencia, que los ubican en el grupo más vulnerable. Entre las mujeres, varias de ellas ya son madres o están embarazadas a partir de los 13 o 14 años, pero según sus propios testimonios, la maternidad o el embarazo les cambia sus hábitos y son particularmente cuidadosas con sus hijos.

Hay una fuerte disociación entre las normas legales sobre salud y derechos sexuales y reproductivos de los adolescentes y su implementación.

Este proyecto propuso generar en esta población una estrategia comunicacional como forma de involucrar a los y las adolescentes en el cuidado preventivo de su sexualidad mediante mensajes producidos por ellos mismos y difundidos por una radio comunitaria de la villa y entre pares.

Derechos sexuales y reproductivos

En el país existe un conjunto de normativas legales orientado a atender la salud y los derechos sexuales y reproductivos de la población adolescente. Sin embargo, hay una fuerte disociación entre lo escrito en dichas normativas y su implementación. La Ley N° 418 de Salud reproductiva y procreación responsable, promulgada en el año 2000 en la ciudad de Buenos Aires, consolida el marco legal para el programa y permite replantear sus objetivos y estrategias. En relación con la población adolescente, entre sus objetivos señala: "Otorgar prioridad a la atención de la salud reproductiva de las/os adolescentes, en especial a la prevención del embarazo adolescente y la asistencia de la adolescente embarazada". Entre las acciones propone otorgar información completa y adecuada y asesoramiento personalizado sobre métodos anticonceptivos, su efectividad y contraindicaciones, así como su correcta utilización para cada caso particular.

Desde 1999, la Ley N° 114 por los Derechos de niñas, niños y adolescentes, en el artículo 23, propone la protección de la salud. Para garantizar el disfrute del nivel más alto de salud, el gobierno debe adoptar medidas para "desarrollar la atención sanitaria preventiva, la orientación al grupo familiar conviviente, la educación en materia de salud sexual y reproductiva, tendientes a prevenir el embarazo no deseado y las enfermedades de transmisión sexual".

La Ley nacional N° 25.673 de Salud sexual y procreación responsable –sancionada en 2002 y que crea el programa nacional que la implementa– es el marco legal imprescindible para ejercer los derechos de varones y mujeres a la salud sexual y reproductiva. Mediante la información y el abastecimiento de insumos anticonceptivos, las personas pueden decidir de manera autónoma e informada tener o no hijos, cuántos y con qué intervalo intergenésico adecuado. Uno de los puntos que mayor controversia generó fue el relativo a los adolescentes: mientras que la Iglesia y los sectores conservadores postularon que los adolescentes no podían recibir asesoramiento y métodos anticonceptivos sin la autorización de los padres, la ley, con el aval de instituciones de salud, educativas y de gran parte de la sociedad civil, impulsó que se apoye a los adolescentes para concurrir a estos servicios aun sin sus padres o tutores como un derecho incluido en la ley.

Además, cabe recordar que la Argentina es signataria de dos de los instrumentos internacionales: por un lado, la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (Cedaw) aprobada por la Asamblea General de la ONU de 1979[5] y que en el país tiene carácter constitucional desde 1994. Este tratado, en su artículo 16 inciso e, establece los derechos sexuales y reproductivos e indica el "acceso a la información, la educación y los medios que les permitan ejercer estos derechos". Por otro lado, la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN),

sancionada en la Asamblea General de las Naciones Unidas en noviembre de 1989. Es oportuno señalar que la CIDN es el primer tratado internacional que reconoce los derechos reproductivos de los y las adolescentes: en el artículo 24 inciso 2F establece la necesidad de "desarrollar la atención sanitaria preventiva, la orientación a los padres y la educación y servicios en materia de planificación de la familia" (Checa, 2003; Faur, 2003). Desde la reforma constitucional de 1994 esta convención tiene jerarquía constitucional en el país.[6]

Por otra parte, la Argentina es signataria y ha suscripto las plataformas de acción de dos conferencias internacionales: la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo (CIPD) realizada en 1994 en El Cairo, y la Conferencia sobre la Mujer, realizada en Beijing en 1995, que explícitamente se expiden sobre la necesidad de proteger la salud sexual y reproductiva de los y las adolescentes.

La plataforma de acción de El Cairo, en su punto e, párrafo 7.41, señala:

> Hasta ahora los servicios de salud reproductiva existentes han descuidado en gran parte las necesidades en esta esfera de los adolescentes como grupo. La respuesta de las sociedades a las crecientes necesidades de salud reproductiva de los adolescentes debería basarse en información que ayude a estos a alcanzar el grado de madurez necesario para adoptar decisiones en forma responsable. En particular debería facilitarse a los adolescentes información y servicios que les ayudaran a comprender su sexualidad y a protegerse contra los embarazos no deseados, las enfermedades de transmisión sexual y el riesgo subsiguiente de infecundidad.

En otro de sus puntos se convoca a los gobiernos y a la sociedad civil en su conjunto a generar acciones positivas para la atención de esta población:

> Se exhorta a los gobiernos a que, en colaboración con las organizaciones no gubernamentales, atiendan las necesidades especiales de los adolescentes y establezcan programas apropiados para responder a ellas. Estos programas deben incluir mecanismos de apoyo para la enseñanza y orientación de los adolescentes en las esferas de las relaciones y la igualdad entre los sexos, la violencia contra los adolescentes, la conducta sexual responsable, la planificación responsable de la familia, la vida familiar, la salud reproductiva, las enfermedades de transmisión sexual, la infección por el VIH y la prevención del sida (punto 7.47).[7] Deberían establecerse programas para la prevención y tratamiento de los casos de abuso sexual e incesto, así como otros servicios de salud reproductiva.

¿Qué pasa en las escuelas?

Un tema polémico en el país es el de la educación sexual en las escuelas. Para abordar adecuadamente la problemática de la salud sexual y reproductiva de los adolescentes urge que en los establecimientos educativos la educación sexual sea incorporada a la currícula escolar. Si bien la ley nacional prevé que se brinde educación sexual en las escuelas, no obliga a las instituciones privadas o confesionales a incluirla –planteo que fue llevado adelante por la Iglesia católica y contemplado en la ley–, en las instituciones educativas públicas no se la aplica y en la mayoría de las provincias no se dicta ninguna materia en

La educación sexual que se brinde a niños y adolescentes es un tema crucial para prevenir preocupantes problemas de salud.

relación con la educación sexual, a pesar de ser una demanda sentida de manera amplia y generalizada en la sociedad.

Uno de los proyectos de ley de la ciudad de Buenos Aires, presentado a la legislatura en el año 2004, propone que la educación sexual sea materia obligatoria en las escuelas porteñas desde el nivel inicial. Esta propuesta, aprobada en la Comisión de Educación de la legislatura, tuvo su contrapartida en otro proyecto de ley presentado por un sector más conservador. Mientras que el primero establece que la educación sexual debe impartirse desde el preescolar y deben determinarse los lineamientos, la otra iniciativa considera que debe darse desde 7° EGB y que en la elaboración de sus contenidos, las escuelas deben participar y consensuar con los padres. El proyecto no logró la mayoría necesaria en la legislatura de manera que en 2005 se presenta nuevamente.

La educación sexual que se brinde a niños y adolescentes es un tema crucial porque, en el marco de la difusión de los derechos reproductivos, contribuye de manera sustantiva a prevenir los preocupantes problemas de salud de esta franja poblacional. Problemas que se manifiestan en embarazos precoces e involuntarios; en abortos provocados que, realizados en la clandestinidad, ocasionan muerte o infertilidad; en enfermedades físicas y psíquicas o en infecciones de transmisión sexual, entre las que el VIH y el sida causan estragos y son motivo de discriminación. De allí la necesidad de brindar una educación sexual integral, con perspectiva de género, basada en la defensa de los derechos a la información y a la atención oportuna, en las prestaciones de calidad y en el respeto por la confidencialidad y la privacidad tan necesarias en esta etapa vital.

Notas

[1] Nos referimos al género como la categoría analítica referida a la simbolización y construcción de lo que es propio de los varones y lo que es de las mujeres. Constituye un cuerpo de ideas, representaciones, prácticas y normativas sociales internalizadas en los individuos. Es así un elemento básico de la cultura. Si bien se asienta en la diferencia biológica, la asignación cultural y social de una identidad sexual es más importante que la carga cromosónica, genética y hormonal. Algunas definiciones del concepto de género ponen el acento en la dimensión simbólica que otorga la cultura (Lamas, 2002). Otras enfatizan la desigualdad de poder que se asienta sobre esta construcción cultural. Pero todas las definiciones coinciden en que el género

involucra construcción de identidades en el terreno simbólico en el orden social y que se manifiesta en relaciones sociales jerarquizadas destacando su aspecto relacional.

[2] Según Infesta Domínguez (2002) la noción de virilidad desarrollada por Gilmore aparece con fuerza en el discurso adolescente como aquel atributo que marca la diferencia básica entre varones y mujeres.

[3] Investigación "Sexualidad en la adolescencia: un estudio de las representaciones y prácticas sexuales en la villa 20 de la ciudad de Buenos Aires". Ubacyt 2004-05. Proyecto Prevención y Promoción de la Salud Sexual y Reproductiva con adolescentes en un barrio de escasos recursos. Programa Vigía, Ministerio de Salud y Ambiente de la Nación. 2004-05. Ambos en ejecución. [Ver Geldstein y Pantelides, 2001; Zamberlín, 2003].

[4] Fue muy difícil lograr estas entrevistas ya que los/las adolescentes que integran este grupo de mayor riesgo encuentran menor disponibilidad para ser entrevistados por su misma inserción social marginal.

[5] En el artículo 10 inciso h de la Cedaw se establece: "Acceso al material informativo específico que contribuya a asegurar la salud y el bienestar de la familia, incluida la información y el asesoramiento sobre la planificación de la familia". La Cedaw fue incorporada a la Constitución nacional en 1994.

[6] La República Argentina sancionó la Convención sobre los Derechos del Niño como Ley nacional Nº 23.849 en 1990 y la incorporó al artículo 75 inciso 22 en la reforma constitucional de 1994.

[7] En el Programa de Acción de la CIDP de El Cairo, en los puntos 7.41; 7.45 al 7.47 y en la Plataforma de Beijing, los puntos 83 1; 106m; 107 e-g; 108 k, 108 l; 267; 281 e-g, son los más específicos.

Bibliografía

Checa, Susana, "Aproximaciones a la problemática de la sexualidad adolescente", en Checa, Susana (comp.), *Género, sexualidad y derechos reproductivos en la adolescencia*. Buenos Aires, Paidós, 2003.

Efrón, Rubén, "Subjetividad y adolescencia", en Konterlink, I. y Jacinto, C., *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*. Buenos Aires, Losada-Unicef, 1996.

Faur, Eleonor, "¿Escrito en el cuerpo?", en Checa, Susana (comp.), *Género, sexualidad y derechos reproductivos en la adolescencia*. Buenos Aires, Paidós, 2003.

Geldstein, Rosa y Pantelides, Alejandra, *Riesgo reproductivo en la adolescencia: desigualdad social y asimetría de género*. Buenos Aires, Unicef, 2001.

Infesta Domínguez, Graciela, "Adolescencia hoy: ¿divino tesoro?", en *Revista Encrucijada*, año II, nº 16. Buenos Aires, UBA, 2002.

Lagarde, Marcela, "Maternidad, feminismo y democracia", en Lagarde, Marcela, *Repensar y politizar la maternidad: un reto de fin de milenio*. México, Grupo de Educación Popular con Mujeres, 1994.

Lamas, Marta, *Cuerpo, diferencia sexual y género*. México, Taurus, 2002.

Ministerio de Salud y Ambiente, *Adolescencia. Unidad Coordinadora Ejecutora de Programas Materno Infantiles y Nutricionales*. Buenos Aires, Ministerio de Salud y Ambiente de la Nación, septiembre de 2000.

Ministerio de Salud y Ambiente, *Programa Nacional de Estadísticas de Salud. Estadísticas Vitales. Información Básica–2003*. Buenos Aires, Ministerio de Salud y Ambiente de la Nación, diciembre de 2004.

Unicef, *Salud materno-infantil en cifras. Grandes regiones urbanas*. Buenos Aires, Unicef, mayo de 2001.

Unicef, *Salud materno-infantil en cifras*. Buenos Aires, Unicef, junio de 2002.

Unicef, *Salud materno-infanto-juvenil en cifras*. Buenos Aires, Unicef, 2003.

Weeks, Jeffrey, *Sexualidad*. México, Paidós, 1998.

Zamberlín, Nina, *Salud Reproductiva y Reforma del Sector Salud en Argentina. Centro de Estudios de Estado y Sociedad*. Buenos Aires, mimeo, 2003.

Crisis, escuela y condición adolescente

Marcela Gómez Sollano *

La escuela debería repensar tanto los imaginarios sobre la adolescencia como el proyecto formativo. Entre otros aspectos, de ello dependerá el sentido que las nuevas generaciones le otorguen a la educación.

* Profesora-investigadora de tiempo completo de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México y responsable en México del proyecto Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América latina (Appeal).

La inscripción del término *crisis* en los discursos sociales, políticos, económicos y culturales que marcan el escenario de la vida colectiva e individual de las últimas dos décadas del siglo XX constituye un punto de partida para situar históricamente las condiciones en las que se están formando en este momento las nuevas generaciones.

En este contexto resulta significativo situar algunos aspectos para pensar la compleja articulación que se produce en el imaginario social[1] entre el ideario pedagógico de la modernidad –que tuvo a la escuela como eje organizador de los sistemas educativos de las diversas sociedades a partir de la segunda mitad del siglo XIX– y las condiciones actuales de existencia de los sujetos de la educación, particularmente de los adolescentes y los jóvenes.

De esta manera, la escuela, la certificación del conocimiento y de las competencias para el trabajo, tener una profesión, concluir una carrera, etc. se fueron constituyendo en significantes que organizaron, en parte, el mundo

simbólico de este segmento de la población que, incluida o no en el sistema escolar, de alguna forma se encuentra marcado por él. No solamente por lo que representa y ha representado para los individuos y las sociedades apropiarse y recrear, de acuerdo con la situación histórica particular, los bienes culturales que en determinados momentos las comunidades han construido para transmitir a las nuevas generaciones su legado, definir habilidades y producir lenguajes que favorezcan los aprendizajes sociales, sino también, para inscribirlos como parte de un horizonte en el que la idea de futuro, vinculado a imágenes y proyectos, sea posible. Este aspecto es por demás significativo para cualquier persona, pero sobre todo para los adolescentes que se han formado en los cruces fugaces de la historia del siglo XX, ya que en su configuración como sujetos de discursos diversos y concretos siempre hay algo que se mueve entre la tensión de lo que han dejado de ser y lo que aún no son.

La escuela como significante

La escuela, particularmente el nivel de educación secundaria, no es ajena a esta y otras tensiones que circulan, recrean y transforman de múltiples maneras, a partir de la interacción entre los diversos agentes que comparten singular y colectivamente un espacio que tiende a ocupar un lugar significativo en su vida diaria. En esa tensión, en algunos casos irresoluble, los adolescentes configuran mundos y representaciones de ellos mismos y de los otros en los que se produce un desplazamiento constante entre imágenes heredadas, búsqueda y construcción de otras y la dificultad de su inscripción en la institución. Esto los lleva a moverse constantemente como seres con ropajes propios o prestados e intercambiables.

Sin embargo, el significante *escuela*, con toda la carga simbólica que lo ha acompañado, sobre todo a partir de la posguerra,[2] se organiza de acuerdo con las condiciones concretas, simbólica y materialmente construidas, en las cuales los sujetos inscriben sus relatos y, a su vez, son portadores de otros nuevos o diferentes. Son precisamente estas inscripciones las que constituyen un referente significativo, ya que dan pistas para situar los alcances y límites que el término *educación* tiene en este momento histórico, así como las nuevas modulaciones que los diferentes agentes sociales están produciendo y que modifican profundamente las visiones en las que unicidad, dirección y certeza del porvenir constituyeron la base en la que ideologías, proyectos y movimientos, tanto intelectuales como sociales, se asentaron.

En las narrativas de estudiantes y docentes de las instituciones educativas encontramos rastros de esta herencia cultural que las generaciones anteriores construyeron y que han transmitido a sus hijos. En ella hay huellas de un mandato que simboliza el deseo de los padres de que sus descendientes, reconociéndose en su genealogía –familiar, social y afectiva– la superen, construyan una diferente y, en cierta forma, mejor que la que ellos vivieron y habitaron. En la institución escolar se condensan muchas de esas aspiraciones, deseos, sueños y necesidades, ya que los discursos civilizatorios que se afincaron en el horizonte de la modernidad privilegiaron las certezas y la posibilidad de superación y desconocieron, rechazaron o reprimieron todo aquello que simbolizara

su imposibilidad o negación, de acuerdo con las imágenes que hegemonizaron el campo social, cultural y familiar.

Así, la institución escolar se ha ido configurando en la historia moderna como un significante abierto a múltiples posibilidades de acuerdo con las condiciones en las cuales estas se producen, y con el sentido que le asignan quienes cada año la habitan y la construyen como un espacio en el que se depositan ideales, deseos y esperanzas, mediante procesos específicos vinculados al conocimiento, la enseñanza, los aprendizajes y las interacciones simbólicas y afectivas entre los agentes que participan cotidianamente de sus prácticas y relatos.

En algunas de las entrevistas realizadas a estudiantes de tercer año de tres centros de enseñanza secundaria de la ciudad de México, se despliega este espectro en el que la carga simbólica que se asigna a la escuela en la superación personal y generacional está presente.

Carlos (3º "A", matutino). "Ella –la escuela– me está proporcionando unos valores que mi mamá quiere que yo se los proporcione a mis hijos o descendientes para que sean [...] no sé, felices. Ella no quiere que sea barrendero o algo por el estilo".

Beatriz (3º "D", matutino). "Es difícil porque como ella vende dulces allá afuera [...] también me da pena, bueno yo sé que eso no es malo pero me da pena. También por eso quiero seguir estudiando, para sacarla adelante, claro, para apoyarla, para que no esté así trabajando".

Adrián (3º "B", vespertino). "Sí, ellos luego me dicen que debo de estudiar, que no quieren que sea como ellos, mis papás casi no tuvieron estudios y quieren que yo no sea así, que salga adelante".

Erika (3º "A", vespertino). "Ser alguien un poco mejor, como dicen los papás [...] 'para que llegues a ser alguien mejor que yo, no quiero que seas burro como yo' [...] bueno yo digo que también para ayudarles a nuestros papás".

Erika (3º "C", matutino). "Ella me sacó adelante, me ayudó en todo, que hubo golpes y todo eso, pero pues la entiendo, más que nada es muy bonito porque me supo sacar adelante sin saber leer y escribir [...] como dice, 'si te has vuelto rebelde, si quieres ser una criada como yo, pues adelante... pero si quieres que te humillen, esa va a ser tu decisión'. La verdad no, yo quiero sacar adelante a mi mamá, como ella me sacó adelante a mí".

El peso simbólico que tiene y ha tenido la escuela para diversas generaciones que forjaron sus sueños y expectativas en el cruce complejo que las transformaciones de finales del siglo XIX y XX trajeron consigo constituye un punto nodal para situar el lugar que ha ocupado y, en cierta forma sigue

En las narrativas de estudiantes y docentes hay rastros de la herencia cultural que las generaciones anteriores construyeron y transmitieron.

ocupando, este espacio mítico[3] en el que padres e hijos, adultos y adolescentes, conforman un horizonte en el que, de acuerdo con las condiciones socioeconómicas de vida de los agentes concretos, la posibilidad de ser se configura como oposición, negación o superación de lo que el otro es, sobre todo cuando, para algunos sectores, la herencia familiar está marcada, en parte, por la fractura que produce el lugar de la exclusión de los bienes materiales, sociales y culturales históricamente constituidos.

Al respecto, resulta significativo situar, a partir de los relatos presentados, cómo los chicos significan, mediante el mandato, la tensión entre su deseo –ayudar a los padres– y aquello que heredan de lo que quedó inconcluso en la historia personal de sus padres.

El estar en la escuela y llegar a la secundaria es, por un lado, una condición que los diferencia –generacional y socialmente hablando– de sus progenitores y, por otro, una condición que les permite acceder a aquello que, vivido como carencia, limitó la posibilidad de los padres de ocupar una posición diferente (`no ser barrendero o algo por el estilo´; `no ser burro´;`ser criada y que te humillen´; `no ser como ellos´; `vender dulces´). En ese horizonte se condensa no sólo lo que para los sujetos, en su situación particular como adolescentes o jóvenes, representa la escuela, sino también la deuda que tienen con los padres y lo que mediante ella esperan alcanzar para `sacarlos adelante´.[4]

Imaginario pedagógico y horizonte educativo: el estallido del significante *alumno*

En estos relatos se ubican imágenes que configuran un campo complejo y particular de significaciones que muestra la densidad –histórica y simbólica– de la trama social en la que las adolescencias se producen, así como las reconfiguraciones de sentido que se dan en el marco de los desafíos que a los diversos sectores de la población plantea, cotidianamente, el mundo de la globalización, la tecnología y la distribución injusta y desigual de la riqueza.

Si bien la institución escolar, particularmente el sistema de instrucción pública, no es ajena a estos procesos y, por el contrario, se ve fuertemente amenazada por las políticas de ajuste –que, al ubicarla como un servicio delega la responsabilidad del Estado a la esfera del mercado y las competencias que este impone a los agentes sociales, muchos de los cuales se encuentran en condiciones de pobreza extrema– continúa ocupando un lugar significativo en el imaginario social y generacional de los diversos sectores de la población. Esto constituye un punto nodal que el debate pedagógico actual no debe perder de vista, ya que representa uno de los sentidos articuladores que estructura, en condiciones particulares, el imaginario pedagógico contemporáneo cruzado por la crisis, la celeridad, la virtualidad, la incertidumbre y el carácter flotante de las fronteras del espacio-tiempo en el que se produce la subjetividad y las posibilidades de respuesta de los sujetos concretos.

En este complejo cruce e indeterminación de procesos y relaciones, las instituciones educativas encaran en el presente problemáticas de diverso orden –pedagógicas, organizativas, económicas, tecnológicas, sociales, culturales– que expresan tanto problemas no resueltos del pasado como aquellos que

derivan de la aplicación de las políticas de ajuste. En este escenario, las prácticas vinculadas a la transmisión, la enseñanza y el aprendizaje se nutren del perfil imaginario que una determinada comunidad (virtual o presencial) estructura, material y simbólicamente, para educar. "Independientemente de su carácter positivo o negativo –afirman Puiggrós y Dussel (1999, 23)–, el contenido imaginario juega como utopía que es a la vez el horizonte de los procesos educativos que se llevan a cabo".

Entrevista en grupo (Daniela y Gisela, 3º "C", matutino). "La escuela es muy importante, es parte de nuestra vida, pasamos mucho tiempo aquí en la escuela, casi la mitad de nuestra vida vamos a pasar en la escuela, entonces, es parte de nosotros. Aparte de que tampoco queda de otra porque si no estudias, pues no eres nada, tienes que estudiar a fuerzas [...]".

"Tienes que estudiar una carrera porque pues ya de la escuela depende tu vida [...]".

"Pues sí, yo creo que si te preparas, pues al rato te va a compensar la vida porque ya vas a poder tener tu propio dinero, poder viajar a donde tú quieras... todo eso se me hace padre".

"Sí, realmente ha de ser una satisfacción para ti en lo personal superarte y ver que todo lo que te has esforzado se ha logrado y pues darte tú tus lujos. Sí, ha de ser padre que tú te esfuerces por algo y sea para ti, tú lo disfrutes con quien quieras ya dependiendo de tu vida".

Se configura así un horizonte en el que simbólicamente se construyen huellas de un entramado complejo que articula y dota de sentido lo que significa ingresar, permanecer (cruzar, estar ahí –dentro, fuera, en sus intersticios–, egresar) en la escuela, cuando esta se vive no solamente como una cuestión vital, como la única opción posible o como una exigencia frente a las condiciones presentes, sino que, además, se la valora en función de las posibilidades futuras que este recorrido –lleno de aprendizajes, afectos, rutinas, relaciones, desafíos, sorpresas– representa. De esta forma, el esfuerzo –que es económico, cognoscitivo, social, afectivo, formativo, cultural– que en lo particular tienen que realizar cotidianamente los alumnos y sus familias para responder a las demandas que las instituciones educativas les plantean tendrá su recompensa futura en función de las imágenes que construyen y de los valores que configuran parte de su mundo de vida, en un contexto social y económico determinado.

Esto tiene alcances específicos para sectores que, como los adolescentes, se encuentran en una situación precaria. Por este motivo, más allá de la escuela, las opciones existentes resultan no solamente limitadas y, en algunos casos, inaccesibles, sino que tienden a profundizar la exclusión, la discriminación, la explotación y el riesgo, cuando lo que está en juego son las travesías que acompañan la permanencia en la calle, la inercia doméstica o los laberintos que las endebles condiciones de trabajo les ofrecen a aquellos que, sin tener la mayoría de edad que la ley plantea, tienen que incorporarse a actividades que les permitan contar con algunos recursos económicos, aun a riesgo de su propia integridad física y psicológica. Esta situación representa para muchos una disyuntiva ya que deben optar, cuando to-

¿Qué queda a la educación y a los educadores cuando se borra la condición concreta del sujeto que se va a educar?

davía es posible hacerlo, por continuar los estudios o incorporarse plenamente a las dinámicas, responsabilidades y exigencias del mundo adulto en condiciones de desventaja e inequidad, como resultado de necesidades específicas, por el tiempo de dedicación requerido y los horarios establecidos para cada una de estas tareas, por las prioridades e intereses que bajo ciertas circunstancias tiene un adolescente en contextos concretos de acuerdo con su momento de vida, su entorno familiar, social, económico y cultural, así como su género, edad, grupo étnico y territorio. Ni qué decir de las trayectorias que tienden a vincular a sectores cada vez más amplios de niños, adolescentes y jóvenes a la migración, el narcotráfico, la guerra y el mercado para poder sobrevivir. Esta situación se profundiza al terminar la secundaria cuando segmentos importantes de la población adolescente y juvenil quedan fuera de la obligatoriedad escolar y aún no pueden trabajar legalmente, lo que los coloca en una situación de extrema desprotección; o cuando se enfrentan en condiciones de desigualdad –académica, cultural, regional y social– a sistemas de selección y evaluación con los que el dispositivo institucional clasifica, califica, integra o excluye a los adolescentes que aspiran a continuar sus estudios de bachillerato o que, a pesar de no poder hacerlo, mantienen el deseo de continuar estudiando. Habida cuenta de la incapacidad oficial para generar empleos, esos muchachos habrán de buscarse un futuro, en el mejor de los casos, en la economía informal, en tanto que parte de ellos acabará en la sentina de las adicciones o en los callejones de la delincuencia.

Este escenario plantea, en el marco de la incertidumbre y complejidad en el que se teje la trama social contemporánea, ubicar los límites de los discursos pedagógicos que basan su racionalidad teórica, política y ética en estructuras de pensamiento y acción que dejan de lado las particularidades de los sujetos involucrados en los procesos de formación y se organizan a partir de estándares de medición. Esos estándares pretenden unificar al conjunto en función de ciertas normas, imágenes, roles, competencias, valores, jerarquías, que definen la forma de *ser* de los sujetos y, por lo tanto, de organizar y operar de la institución, más allá de las dinámicas que se producen cotidianamente en la relación pedagógica, mediada por los saberes, los aprendizajes, el currículum, las trayectorias, los acuerdos, las negociaciones, los conflictos, las culturas, los deseos y las posibilidades de que algo se produzca a partir del encuentro entre agentes concretos y entre estos y el conocimiento.

La trama de la relación pedagógica se amplía y deja lugar a los espacios inciertos

e inverosímiles que conforman los mundos en los que las adolescencias se producen, así como las relaciones que construyen con la dinámica escolar, con su entorno y con los diversos agentes involucrados en los procesos de transmisión y formación. El significante alumno estalla frente a la diversidad de situaciones que viven los adolescentes en su condición de sujetos concretos y reconfigura el horizonte en el que la tarea educativa se lleva a cabo y adquiere sentido, con los desafíos que esto plantea sobre todo cuando su vida cotidiana se nutre de situaciones y experiencias que rompen con las imágenes míticas que la familia, los docentes o la institución construyen sobre lo que significa *ser* estudiante.

Profesora Carmen (3º año, matutino). "Tenemos aquí chicos de 13 o14 años de edad que ya tienen una vida de adultos, trabajan, ya tienen relaciones sexuales, ya fuman, tienen su grupo de amistades, entonces son alumnos que tienen madurez, o que han alcanzado un alto grado de madurez, pero de una u otra forma son niños que no están nivelados a su edad [...] o han rebasado o se han atrasado [...]. La mayoría de alumnos que ya son adultos, que ya prácticamente tienen una vida de adultos, pues no terminan la escuela muy bien o repiten año, porque son gente que ya no se dejan guiar, que no cumplen un reglamento, que no les interesa la autoridad de un maestro, que no le tienen respeto a la clase, hacen lo que quieren porque se sienten autosuficientes y, generalmente, hay malos resultados. En cuanto a los niños que son inmaduros es un poco más sencillo, digamos, porque con la ayuda de los padres y de las orientadoras se les van dando elementos para que reconozcan fallas y en el transcurso del año ellos puedan ir superando su problema en forma natural y con un poco de ayuda, pero creo que los más complicados son los jóvenes que tienen un pie más adelante de los otros, que ya no caminan, sino que corren [...]. He tenido muchas situaciones en donde los menores se enamoran, por ejemplo, o que se van [...] no entran a la escuela, porque se les hace más divertido andar en la calle; entonces los regañan y les llaman la atención, pero generalmente vuelven a incurrir en la misma situación, algunos sí reflexionan, pero tenemos jóvenes muy difíciles".

¿Qué queda a la educación y a los educadores cuando se borra, a partir de ciertas imágenes, la condición concreta del sujeto que se va a educar, por más que esta no corresponda a las representaciones que una sociedad ha construido para simbolizar el lugar que le asigna a los agentes en la trama educativa? ¿Qué tanto el perfil imaginario se configura como una superficie de inscripción en la que se articulan y desplazan los sentidos que los sujetos de la educación

¿Qué le dice la escuela a ese estudiante adolescente que en la narrativa de la profesora ocupa la posición ambigua de adulto-niño?

producen, a partir de cómo significan al otro y se significan ellos mismos como parte de un discurso que los incluye o excluye?

El peso que tienen en el imaginario docente las representaciones sociales y pedagógicas que se han construido históricamente en las sociedades modernas occidentales sobre el lugar que se asigna al adolescente en su condición de alumno despliega un horizonte en el que aquellos que `tienen un pie más adelante que los otros´ se presentan como amenaza al orden simbólico que la institución escolar y sus agentes portan, de acuerdo con las condiciones concretas en las que este proceso se genera y con la forma como los involucrados se relacionan con los acuerdos que hacen posible que la tarea educativa se lleve a cabo. Cualquier elemento que sale de la racionalidad, implícita o explícitamente instituida, confronta con los límites que toda estructura tiene, no solamente porque las condiciones en las que esta se produce y adquiere sentido cambian, sino, sobre todo, porque los sujetos que participan en un espacio particular, o sin hacerlo tienen incidencia en su conformación, son portadores de la complejidad que su propia condición social –simbólica e imaginariamente construida– expresa como historia inacabada y precaria en la que inscriben sus relatos, sus afectos, sus experiencias, sus necesidades, sus diferencias y sus deseos. ¿Qué le dice la escuela a ese estudiante adolescente de secundaria que en la narrativa de la profesora ocupa la posición ambigua de adulto-niño, que con su "indisciplina" –`no cumple el reglamento´; `no le interesa la autoridad del maestro´; `no tiene respeto por las clases´; `se siente autosuficiente´, etc.– muestra que su condición de sujeto va más allá de la imagen que el docente y la institución han construido sobre lo que debe ser un alumno y las formas de comportamiento que se esperan de él? Al borrar el conflicto se niega al sujeto en la pluralidad de dimensiones que lo constituyen.

El alumno mítico que la escuela moderna diseñó no está más porque la lógica de disciplinamiento del dispositivo escolar no alcanza para contener, con todas las implicaciones que esto tenga, el desbordamiento –social, cultural, familiar, estético–, en el que están inmersas las adolescencias marcadas por la pobreza, la incertidumbre, la erosión de las visiones de futuro vinculadas al progreso y la integración. Porque junto con ellas, en sus bordes, en sus transformaciones, en sus formas de construir mundos y culturas, los docentes confrontan, asimismo, lo precario de su propio discurso que es en parte el de su condición como adulto. No dar*nos* cuenta de esto es quedar como espectadores de la pobreza en la que se producen los procesos de formación en la educación secundaria o, peor aun, contribuir con ella cuando, como docentes, somos incapaces de reconocer a los sujetos concretos en sus diferencias y particularidades. Es cumplir formalmente una tarea marcada por los ritmos y tiempos que el calendario escolar y los programas establecen, pero que acalla las voces de quienes, como los adolescentes, son productores de realidades marcadas por su propio momento social, biológico, afectivo, cultural, territorial, generacional y genérico. Es diluir el terreno de la responsabilidad que la institución escolar, el Estado y los docentes tienen para crear los

puentes generacionales que permitan configurar, a partir de lo que las sociedades han construido, el capital cultural, cognoscitivo y afectivo en el que los educandos puedan inscribir sus historias, transformando las que les heredamos. Es desde este lugar que podemos –parafraseando a Bleichmar (2002, 45-46)–, tal vez, contribuir junto con otros a recuperar el concepto de "adolescencia", no ya como una categoría cronológica ni por supuesto biológica, sino como ese espacio psíquico en el cual el tiempo deviene proyecto y los sueños se tornan trasfondo necesario del mismo.

Notas

[1] Según Baczko (1984,11-53) "los *imaginarios sociales* son referencias específicas en el vasto sistema simbólico que produce toda colectividad y a través de la cual se percibe, se divide y elabora sus finalidades".

[2] Particularmente "durante el período de 1950 a 1980 los sistemas educativos latinoamericanos crecieron significativamente. También lo hizo la demanda educativa, alcanzando niveles superiores a la capacidad del sistema instalado para absorberla. No obstante, la expansión educativa superó las expectativas de la demanda de fuerza de trabajo, y el excedente de calificación presiona sobre el empleo y sobre niveles sucesivos del sistema de enseñanza" (Puiggrós y Gómez Sollano, 1992, 38-63).

[3] Para Laclau, el *espacio mítico* "se presenta como *alternativa* frente a la forma lógica del discurso estructural dominante. El espacio mítico se constituye como crítica a la falta de estructuración que acompaña el orden dominante. Pero, en tal sentido, ese espacio mítico tiene una doble función y una identidad dividida: por una lado él es su propio contenido literal –el nuevo orden propuesto–; por el otro, este orden simboliza el principio mismo de la espacialidad y la estructuralidad [...] al *no lugar de las dislocaciones*" (Laclau, 1993, 76-99, destacado nuestro).

[4] Este horizonte de significación adquiere particularidades de acuerdo con las condiciones socioeconómicas de los agentes concretos, así como de su historia personal y familiar. Una muestra desgarradora y palpable de este terreno devastado y complejo la tenemos en algunos acontecimientos que se generaron en México, a raíz de la exclusión educativa que tienen miles de jóvenes que no logran ingresar a las instituciones de enseñanza media o superior. "El padre de Elizabeth Delgado Cuevas, hombre mayor, obrero de toda la vida, intenta explicar la muerte –por suicidio– de su hija: `somos muy pobres, no teníamos para costearle ninguna universidad de paga. Ninguna. *Ella veía que batallábamos para subsistir y tenía miedo´* [...] José Gabriel, de 63 años, con los ojos hinchados, enrojecidos, recuerda: `mi hija decía que se sentía muy mal porque veía que nosotros batallábamos para subsistir. Y tenía miedo[...]´ `Me siento mal de que ustedes sufran´, decía" (Avilés y Bolaños, 2003, 41 y 48).

Bibliografía

Avilés, Karina y Bolaños, Ángel "Suicidios ante la exclusión educativa. Dos casos en 5 días; Elizabeth Delgado tomó esa decisión tras su rechazo en la Normal", en *La Jornada*, 6 de agosto de 2003.

Baczko, Bronislaw, *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas* . Buenos Aires, Nueva Visión, 1984.

Bleichmar, Silvia, *Dolor país*. Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2002.

Laclau, Ernesto, *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1993.

Puiggrós, Adriana y Gómez Sollano, Marcela, "América Latina y la crisis de la educación", en Puiggrós, Adriana y Gómez Sollano, Marcela (coord.), *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. México, DGAPA-FFyL/UNAM, 1992.

Puiggrós, Adriana y Dussel, Inés, "Fronteras educativas en el fin de siglo: Utopías y distopías en el imaginario pedagógico", en Puiggrós, Adriana y otros, *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*. Buenos Aires, Homo Sapiens, 1999.

Esferas de la experiencia adolescente

Por una nueva geometría de las representaciones intergeneracionales

Rafael Gagliano *

Este artículo propone entablar un diálogo entre las experiencias pasadas y presentes de la adolescencia y revisa, entre otros aspectos, su carácter de segundo nacimiento, el papel de los rituales en esa etapa y los modos de relación entre pares y con los adultos.

* Licenciado en Letras y Profesor de Historia. Docente e investigador de la Universidad de Buenos Aires. Director ejecutivo de la asociación civil Alternativas Pedagógicas y Prospectiva en América Latina (Appeal). Asesor del Director General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

Este artículo intenta contribuir a enfocar, desde una perspectiva político pedagógica, algunas de las múltiples experiencias contemporáneas que configuran la subjetividad adolescente. La elección de la forma *esfera* obedece a una simpatía intelectual por su imagen geométrica; también, a su ductilidad para aceptar iluminaciones parciales que, a la postre, reconstruyen sus *caras* virtuales. Esos rostros imaginarios de la esfera adolescente, siempre provisorios, siempre en movimiento curvo en intersección con muchos otros, colaboran tanto en *descondicionar* la vieja mente adulta generacional como en aumentar la potencia cognitiva implícita en las nuevas representaciones intergeneracionales. Lo siguiente es un viaje narrativo por algunas facetas de la esfera.

Agasajar

La vida adolescente es vida nueva. Un renacimiento que demanda aprendizajes de bienvenida. Familias, escuelas y

otras instituciones pueden y deben hacer lugar para ese segundo nacimiento. Si la primera natalidad resulta un acontecimiento único, que marca una diferencia en el mundo, la segunda implica, si se quiere, un esfuerzo adicional, una más compleja cultura afectiva e intelectual en la recepción porque se trata de un nacimiento consciente a una esfera de vida corporal, de sensibilidad y de pensamiento distante de la infantil. Dar la bienvenida a ese segundo nacimiento significa participar activamente en él. Si el primer nacimiento es dar a luz, el segundo atañe a revisar la luz de las herencias, cuestionar su pertinencia, preguntar, inquirir y hasta cambiar de luz. Los adolescentes no pueden estar solos en ese alumbramiento. No hay (re) nacimientos en soledad, extrañados del mundo y la sociedad de su época. En muchos sentidos, el nacimiento adolescente consiste en una natalidad social, una esfera –como campo o ámbito– donde se inscriben simbólicamente los nuevos socios de la comunidad histórica. De allí que una política pública para los adolescentes esté unida inseparablemente a una política para la infancia.

En el pasado argentino, muchos proyectos de país fueron posibles porque previamente se forjaron representaciones poderosas de la infancia y la adolescencia, eslabonándolas en la cadena de las generaciones.

Agasajar, dar la bienvenida, hacer lugar, ofrecer una silla a la mesa son todas actividades que involucran esfuerzos, tensiones, presupuestos, aprendizajes y reconocimientos. Toda política para adolescentes se inicia con su reconocimiento, con la aceptación incondicional por el esfuerzo de renacer y ser otro, conservando la memoria del que fue niño. Muchas adolescencias en la Argentina de hoy sencillamente no son reconocidas y los jóvenes atraviesan vidas devaluadas porque nadie los ve, nadie los inscribe y les hace pertenecer a un nosotros diverso y plural.

Una de las mayores humillaciones que puede padecer un ser humano en una etapa de reconstrucción generalizada de su identidad consiste en no encontrar una mirada continua que lo albergue, lo escuche y le pregunte, ¿vos, qué opinás?

La adolescencia es un sistema complejo de adioses, de dolorosas despedidas. Forma parte del agasajo por el nuevo nacimiento intentar distribuir saberes y poderes del duelo y la pérdida para transformar esa aflicción en conocimiento existencial y recursos de vida posible. Mientras asisten a la secundaria básica o al polimodal, los adolescentes recorren angustiantes corredores de un laberinto en el que, muchas veces, están absolutamente solos. Ahora bien, el adolescente debe decir adiós a los mundos de la infancia, de los padres y de las figuras simbólicas y tutelares: un adiós que conoce, una despedida fundada en el conocimiento, sólo es posible cuando aquel/aquello de quien nos separamos fue en su momento bienvenido. Es por eso crucial en todo agasajo reconectar con el primer nacimiento, sea para celebrar la primera llegada, sea para cicatrizar o restituir sentidos olvidados o nunca experimentados. Muchos adultos conocemos los ingredientes individuales de la cocina adolescente, pero carecemos de los saberes complejos sobre los modos de su cocción, de los guiones de vida resultantes de la interacción personal con las gramáticas generacionales.

Historia

La adolescencia es una categoría social con historia. Todo segundo nacimiento implica una ruptura, un cuestionamiento severo de las formas recibidas. Los adolescentes han tenido que abrirse como sujeto colectivo a fuerza de habitar históricamente el presente. En nuestro país, podemos hablar de una historia que los tiene como protagonistas desde hace cien años aproximadamente. No hubo adolescencia en los siglos anteriores al siglo XX porque las sociedades no hacían lugar a la experiencia adolescente. Su diferencia resultaba tan disruptiva económica y simbólicamente que la niñez se hilvanaba en la dura urdimbre de la adultez temprana. Es propio de las sociedades modernas, involucradas en procesos de democratización política y social, albergar en forma creciente la experiencia adolescente como espacio de nueva subjetividad entre la infancia y la vida adulta. Esa conquista de creación de la edad no es una concesión graciosa del poder estatal: resultó de una larga lucha por los derechos y el reconocimiento de su voz colectiva y singular. Como toda historia, continúa en el presente con la misma fuerza de sus orígenes.

Recuperar las construcciones pretéritas de vida adolescente puede y debe iluminar los itinerarios y travesías actuales. Ese largo siglo de historia de la adolescencia en la Argentina está casi totalmente ignorado y sepultado en el olvido. La escuela pública tiene un compromiso serio en rescatar esos derroteros para poner en contexto y perspectiva los vínculos inter/intrageneracionales del presente. Hay una historia rica y valiosa de los adolescentes en nuestro país que se encuentra escamoteada, interdicta o sencillamente ignorada conscientemente. La experiencia de hoy puede hacerse más pregnante y densa en significado a la luz del humus nutricio de las generaciones de adolescentes que vivieron las décadas del siglo XX . Por contraste, continuidad, resignificación o ruptura esas historias deben entrar en diálogo con el presente, debatirse e historizarse. Sucede que dicha memoria no está narrada en los libros y, si lo está, es por excepción. La historia de la adolescencia en la Argentina es básicamente una memoria viva, presente en los recuerdos de las generaciones adultas contemporáneas.

Hay un almacén experiencial y convivencial que visitar, escuchar, con el cual discutir y rehermanarse. La historia nacional, la historia de la provincia de Buenos Aires y la de cada ciudad y pueblo dispone de recursos dormidos en la memoria de los sujetos, movilizables y recuperables en los contextos institucionales que albergan, educan, entretienen y forman a las nuevas generaciones de adolescentes.

Muchos jóvenes de los sectores populares no tendrían adolescencia alguna si no hubiera una escuela que los reconozca, albergue y forme.

Hay adolescencias recónditas a las que la escuela de los adolescentes de hoy puede entrevistar, reconociendo sus portadores como producto de los horizontes de vida y derechos de cada época y contexto. Generar talleres de escritura para recuperar esas memorias de adolescentes del pasado reciente o lejano puede resignificar la palabra situada del otro ante desafíos de vida similares.

Educar a un niño o a un adolescente requiere del esfuerzo empático de muchos otros. Entramar las experiencias de los adolescentes de hoy con las narrativas de las generaciones que les precedieron acolcha el impacto de los duros encuentros con la realidad del presente y multiplica las posibilidades de elección y decisión personales en la esfera pública de una historia larga forjada por muchas voces generacionales. Si toda subjetividad sana se construye en la tensión de interdicciones e identificaciones, el encuentro vivo con las adolescencias de las generaciones anteriores suministra respuestas fascinantes y únicas a la pregunta "¿a quién quisieras parecerte?". Cuando una sociedad sólo tiene a las estrellas mediáticas del espectáculo o del deporte para identificarse, empobrece abismalmente la vida de las generaciones jóvenes. La escuela pública puede y debe desplegar un repertorio igualmente cautivante de identificaciones de vida y de trabajo.

La escuela no debe olvidar que *hace adolescencia* tanto como la familia, los medios masivos o las lógicas de la industria cultural del mercado. Muchos jóvenes de los sectores populares no tendrían adolescencia alguna si en su barrio no hubiera una escuela –animada por docentes comprometidos en su trabajo intergeneracional– que los reconozca, albergue y forme.

No tenemos conocimiento sistemático y confiable acerca de los modos en que se representaron las adolescencias de generaciones anteriores y cómo estas idealizan, rechazan o dialogan con las actuales. A muchos adolescentes de hoy les interesa saber cómo fueron las adolescencias de sus padres o abuelos: forma parte de la herencia simbólica conocer esos acervos porque ellos mismos fueron concebidos bajo el horizonte de sentido, amor y responsabilidad de las adolescencias de las generaciones anteriores. Abrirse a la historia conjetural de esas narrativas enriquece, con historia viva, las experiencias del presente. Qué fue lo central, lo crucial para cada generación no es un objeto claro para los sujetos que atravesaron ese abanico de experiencias.

Un programa de *bienestar adolescente,* que incluya la realización de foros intergeneracionales, ayudaría de modo contundente a revisar y ponderar los valores que cada generación de adolescentes tuvo para incluir o excluir, celebrar y criticar, comprometerse o claudicar, trabajar o estudiar, comprender o ignorar. Estos foros marcarían una señal política de interés vivo por las nuevas generaciones involucrando al conjunto en un reconocimiento plural de las diferencias juveniles. En verdad, podrían constituirse en un ejercicio público de tolerancia histórica. Muchos secretos generacionales encontrarían cauce para su emergencia, transformados ahora en un capital cultural para el colectivo intergeneracional que lo elabora.

Los foros intergeneracionales –celebrados en la escuela o en otras instituciones de la co-

munidad– pueden erigirse en la esfera propicia para que el lenguaje de cada época pueda confrontarse, argumentarse y desmentirse públicamente, con el objeto de impedir que su fuerza representacional se coagule en metáforas enduidas y en estereotipos mentales transmitidos, sin balance de inventario, a la siguiente generación. La agenda de los foros podría ser infinita: recorrería desde las posibilidades y las restricciones de *hacer adolescencia* en cada época, las formas de enamorarse, noviar y acceder a la vida sexual; los compromisos políticos, la cultura popular y los libros, las lecturas de *comics*, la música, el cine, modas y estéticas, el acceso tecnológico, el mundo del trabajo, la delincuencia, los límites de la vida familiar, la disciplina escolar, la autoridad de los adultos, dictaduras y sociedad civil, entre tantísimos posibles.

Hay un drapeado de historia y memoria adolescente que resulta imperioso desplegar.

Rituales

Liberar los rituales de su pasado crítico fundado en el esclerosamiento de comportamientos y rememoraciones vacías de significado es el fruto de la revolución cultural y de las costumbres de los años sesenta y setenta. El abandono de los rituales aplicados como norma disciplinaria e ininteligibles para la sensibilidad de las nuevas generaciones contribuyó a recuperar capacidades para pensar nuevas articulaciones de forma y contenido para viejos y nuevos rituales. Sin rituales, se sabe, la vida pierde sus pulsaciones y compacta y homogeniza las múltiples experiencias humanas.

La escuela pública por la que transitan a diario cientos de miles de niños y adolescentes necesita recuperar momentos de alta densidad ritual. Sabernos miembros de una comunidad histórica nacional, provincial y local tiene momentos de celebración y recuerdos colectivos que nunca podemos olvidar o vaciar de sentido. ¿Cómo llegar a los encuentros de los momentos ritualizados de la historia patria desde las prácticas pequeñas pero poderosas en sentido para la subjetividad de los estudiantes? Aquí se abre un mundo a explorar y experimentar: se pueden ritualizar los tránsitos de las edades tanto como las prácticas satisfactorias de aprendizaje, los frutos de las competencias leales y los esfuerzos de la cooperación, los puentes de un ciclo de aprendizaje a otro, los productos del trabajo manual o intelectual, los encuentros intra o intergeneracionales, las alianzas sinérgicas con chicos de diferentes capacidades, con las voces del cuerpo –su poder, su magia, su deseo–. Los rituales pueden detener el tiempo en el que el cuerpo le enseña a bailar a la mente y esta induce a que el cuerpo piense.

Resulta imprescindible que los aprendizajes dejen marcas ritualizadas, que encuentren una voz lenta que los proteja de la aceleración del tiempo existencial de base tecnológica. Lo humano, lo propiamente humano, se forja también en esos intersticios.

Los rituales escenifican momentos valiosos que se hacen memoria y legado. Cuando son el producto de un trabajo colectivo, están informados por el conocimiento, el estudio y la alegría de vivir juntos.

Los rituales no sustituyen la transmisión de la cultura ni debilitan la construcción del conocimiento cotidiano: sólo resignifican

Los rituales pueden dar sentido a vidas adolescentes que no encuentran espacios colectivos para compartir marcas de identidad y aprendizaje.

experiencias valiosas, ponderándolas en ámbito colectivo.

Llegar a estos momentos rituales no es monopolio del mundo de los adultos: es el fruto maduro de una negociación privilegiada de significados desplegados en el encuentro intergeneracional. Se dan cita allí una nueva geometría de las pasiones y sensibilidades epocales. ¿Cómo acordar los momentos, las situaciones, las fechas que dejan marcas de aprendizaje perdurable y activan la memoria personal y colectiva?

La experiencia adolescente es un campo fértil para ritualizar aprendizajes en múltiples registros. Los rituales pueden abrir las herencias cerradas, celebrar los itinerarios del esfuerzo y el apasionamiento por las artes o las ciencias, por el trabajo y la amistad, por los logros y los desafíos cumplidos, por el deporte y el voluntariado; también, ayudar a comprender el dolor y sufrimiento por las pérdidas, recuperando los duelos que pasan sin dejar huella al no poder ser ritualizados frente a otros. De ninguna manera, el ritual se asocia con indulgencias propias de un mundo sin contacto con la vida exterior; por el contrario, un ritual eficaz desinfla la burbuja de los mundos endogámicos y autocomplacientes. Los rituales permiten articular las experiencias de aprendizaje y convivencia con los límites y posibilidades del mundo real.

Desde los momentos ritualizados se puede acceder a una comprensión más integrada del respeto al plexo normativo que funda la comunidad. Sin embargo, esa integración no es lineal y contiene todas las contradicciones que dinamizan la historia. Todo ritual produce su propio y pequeño campo normativo en sintonía o conflicto explícito con las normas estructurales de la sociedad mayor: este es un ámbito desafiante para el trabajo docente ya que la escena ritual conserva e innova simultáneamente, haciendo que significaciones tradicionales resuenen con nuevos sentidos de época. El ritual anuda tiempos, esferas de vida y aprendizajes de fuentes diversas.

El devenir autopoiético de la escena ritual ajusta su propio campo de valor y da sentido a vidas adolescentes que no encuentran espacios colectivos para compartir marcas de identidad y aprendizaje. La imposibilidad de habilitar rituales eficaces por la comunidad educativa aumenta el borramiento inexorable e impiadoso de las identidades adolescentes.

La trama social lacerada de nuestros días demanda una confluencia de esfuerzos y capacidades interinstitucionales y humanas para devolverle al adolescente la reserva de valor y poder presente en el conocimiento, la ciencia y el aprendizaje social ritualizado. Es en la escena ritual, como espacio intergeneracional, donde pueden restituirse los

contenidos de una justicia simbólica posible, social y educativa, entre generaciones. El ritual reintegra acervos intangibles, riquezas de un orden tan contundente como los bienes de la cultura material.

La música, en cuya lógica han nacido las últimas generaciones de adolescentes, ha de constituirse en el corazón de toda experiencia ritual. La experiencia musical crea un espacio de comunicación, expresión e identidad donde inscribirse generacionalmente. Para los adolescentes, la cultura escolar, con su gramática disciplinar y disciplinaria, conforma la experiencia más antimusical que se pueda concebir. Siendo un saber profundamente emocional, está estrechamente vinculado a los latidos del cuerpo, percibido por los jóvenes como un instrumento musical, esto es, como un campo de resonancias. Recuperar el ritmo musical de las comunidades de trabajo y aprendizaje vividos en la escuela constituye una posibilidad de unir lenguajes, anudar la palabra, la melodía y el cuerpo en la escena ritual. La escuela, con su memoria de centurias, puede hacer recordar los cantos de trabajo que han acompañado por siglos las vidas de campesinos, artesanos y obreros.

Origami

Pensar origami ayuda metafóricamente a comprender los pliegues y repliegues de nuestra cultura. Desplegar el espacio donde puedan inscribirse las experiencias adolescentes redunda en la construcción de figuras en que reconocerse. Es posible estrujar un papel y tornarlo inservible para todo uso y también esas mismas manos pueden *pensar origami*. Hacerlo implica ver lo posible en lo real, y abrirse a lo posible, lo alternativo, nunca se agota. Hay un mundo implicado que la escuela necesita explicar, hacerlo público. Hay muchas figuras que no emergen y están ahí, implícitas, aguardando encuentros más apasionados. Ver por anticipado las figuras de lo posible forma parte del entrenamiento del *pensar origami*. Las manos y el papel están unidos en un único movimiento de realización creativa. La escuela tiene una herencia y no puede rehuir su construcción. *Pensar en origami* implica conducir el proceso educativo, hacerse responsable como adultos del orden de la prescripción, de la norma y del límite donde lo posible y lo actual arman la mejor forma posible para nuestro tiempo y nuestra época. Muchas experiencias del pasado devinieron papeles estrujados; no hubo encuentro intergeneracional que devolviese alas y raíces a los nuevos sujetos generacionales. Esos papeles estrujados de ayer constituyen los presentes clausurados de hoy.

En cada momento histórico hay un repertorio finito de posibilidades identitarias. Las del presente se encuentran en estado

Los adolescentes de hoy prefieren estar, estar juntos,

estar bien o mal, pero estar allí.

Y ese allí es, también, la escuela.

de fluidez, sumidas en cambio y dispersión acelerada. La escuela pública no puede dejar de indagar en las configuraciones identitarias de esta época para que la experiencia adolescente pueda ser pensada y elaborada en contextos de reconocimiento y tolerancia. No hacerlo equivale a dejar de imaginar, sentir y reflexionar, desplazando a las jóvenes generaciones a zonas de sobrevivencia peligrosa. Muchos adolescentes no saben si van a una escuela primaria o a una secundaria básica o general: el efecto perturbador en familias, docentes y estudiantes resulta de consecuencias imprevisibles. La actual rearticulación de la estructura formal del sistema educativo, en la provincia de Buenos Aires, intenta con fundamento recuperar identidad y pertinencia en la educación de los adolescentes.

Los saberes del estar y del conectar

La mayoría de los adolescentes no reniegan de la escuela. Por el contrario, reivindican el gusto por *estar* en ella. "Me hace bien ir a la escuela", afirman convencidos. En ese estar que hacen suyo pueden *ser*.

Las viejas generaciones tenían conflictos de identidad relacionados con la pretensión de ser, de afirmarse en recortes existenciales de sustantiva definición esencialista. Los adolescentes de hoy prefieren estar, estar juntos, estar bien o estar mal pero estar allí. Y ese allí es, también, la escuela. La escuela pública les permite estar conectados, reconocerse en un *estar-siendo*. Esa manera de habitar el tiempo y el espacio les da pertenencia, seguridad, confianza. No es un estar quieto, fijo e inmutable: la identidad del estar adolescente es la de un estar de viaje, un éxodo hacia un lugar que no sabemos de antemano. La comunidad educativa es el espacio donde están las personas que muestran y comparten herencias colectivas, saberes que permiten seguir conociendo. Las identidades del estar importan por su centralidad en la experiencia adolescente. Si no pudieran estar en la escuela, muchos adolescentes serían devorados por los múltiples mundos de la vida ilegal, marginal y violenta. Violencia difusa o explícita que los tiene casi siempre como víctimas y no como victimarios.

Es posible saber primero dónde estamos y, si pisamos tierra firme, averiguar quiénes somos. El adolescente elige dónde estar por las posibilidades que todo puerto ofrece para imaginar identidades desde orillas conocidas. Cuando habitamos el estar, leemos ambientes, aprendemos de las situaciones, contextos e indicios presentes en las circunstancias del estar.

La escuela es la única institución pública donde *nadie está de más*. En eso consiste la *inclusión total: ingresar, permanecer y egresar haciendo del estar una experiencia dialogada de conocimiento*.

En la escuela, podemos estar en los otros y los otros en uno. Es un estar de subjetividad compleja, polifónica e inestable. Un *estar inestable*. Estar en nosotros favorece la reflexividad de la vida cotidiana, reduce el aturdimiento provocado por la pobreza generalizada y la crueldad social. Estar en nosotros es ayudar a serenarnos y recuperar alteridad. La vieja escuela preocupada por la identidad, por el ser alguien, entendía el estar como estar sobre uno y así desplegaba jerarquías que oprimían cualquier florecimiento genuino. Muchos florecían

pero practicando resistencias de alto costo individual y colectivo. Evitar el *estar sobre* constituye la posibilidad de liberar la voz mucho tiempo silenciada. El estar en la escuela permite organizar simbólicamente las experiencias y significarlas en una biografía personal y generacional.

Desde los saberes del estar surgen los conocimientos de la conexión. Desde ellos, muchos adolescentes vinculan necesidades con recursos, recursos técnicos con situaciones específicas, conocimientos con problemas. Son los conectores juveniles presentes en todas las instituciones los que están cambiando las caras de la solidaridad y del encuentro entre la escuela y la comunidad educadora. Los futuros siguen tan abiertos como siempre.

Notas sobre la relación entre escuela y subjetividades juveniles

Silvia Duschatzky *

A partir de testimoniar la intervención de grupos de adolescentes en escuelas, la autora revisa la constitución de la identidad juvenil en épocas de crisis.

* Licenciada en Ciencias de la Educación, Magister en Sociología de la cultura y análisis cultural. Investigadora del área de Educación y coordinadora del Diploma en Gestión Educativa, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso). Es autora de *La escuela como frontera*, coautora de *Chicos en Banda* y compiladora de *Tutelados y Asistidos.*

¿De qué está hecha la escuela?

Esta duda nace del desconcierto e inaugura una zona de pensamiento. La pregunta por lo propio de una escuela luego de haberla transitado toda una vida despierta una sospecha, aquella que sugiere que hemos sido arrastrados por presencias que dejaron de resultarnos familiares. Nos enfrentamos con algo que está en la escuela pero cuyas formas escapan a nuestro reconocimiento. Se trata de un interrogante activo. Pensar la escuela a partir de sus modos de expresión es tomar lo real como fuente de pensamiento –y no como simple objeto de reconocimiento–, cuyos postulados no son otros que el error y el saber. Re-conocer, entonces, es confirmar lo sabido o la necesidad de restituir sus formas "genuinas" en caso de haberse éstas hayan desaparecido. Pensar es merodear por los bordes de lo conocido, tomando esos componentes extraños como signos que nos lanzan a un nuevo aprendizaje.

Formulemos la pregunta en una de las escuelas en las que iniciamos nuestro trabajo de campo.[1] Llegamos allí un día

de marzo de 2004. En una mesa del comedor conversaban el director, dos mujeres y tres chicos. Desde lejos daba la impresión de ser una charla amena. Sin embargo, unos minutos más tarde, el director nos comentó que una señora del barrio se había acercado a la escuela para pedir ayuda frente a una situación que la descolocaba.

> Los dos chicos que se encontraban allí le habían robado el televisor y si ella los denunciaba iban presos. La señora recibe un Plan Trabajar mediante el cual presta servicio en la escuela. Ella me pedía que echara a Pocho, uno de los chicos que comete el robo, pero yo le dije que mejor viniera a hablar. Ellos viven al lado de su casa. Pocho perdió a la madre hace muchos años y ella se encargó de él desde entonces. Él solía decirle que la sentía como su madre, y ella lo quería como a un hijo. A mí me daba mucha pena. Probamos de todo: recuperar la tele, juntar la plata, pero no hay caso. Ellos se niegan a hacer algo.

La escena puede despertar disquisiciones sobre el motivo del conflicto o las reacciones producidas en quienes fueron afectados. Sin embargo, la inquietud aparece en otro plano. Más allá del hecho puntual, lo que se impone como problema –aquello que provoca al pensamiento– es la experimentación artesanal de "modos de hacer" con los otros. Estar hoy en una escuela es estar expuestos a lo imprevisto y a lo insólito. La familiaridad con la contingencia, con la aleatoriedad en su máxima expresión, produce una suerte de entrenamiento en la práctica para lidiar con las irrupciones repentinas. En otras palabras, no hay partitura de la que pueda valerse este director a fin de recomponer la pérdida de confianza entre la mujer y los chicos. No hay referencia que le sea útil para inscribirlos en una moralidad de convivencia social. No son el director y la madre los que interpelan a los chicos desde su investidura, sino un conjunto de hablantes que intentan producir un común inexistente. *En algún momento existía el código de que en el barrio no se robaba, pero esto hoy se perdió,* se escucha con frecuencia. La relación con el mundo ya no está mediada por sustratos de contención y referencia (la pedagogía, por ejemplo), sino que se trata de una exposición directa a las más diversas situaciones.

Este suelo "indeterminado" sitúa al director, a los chicos y a la madre en el mismo plano de vulnerabilidad. Precisando un poco más, podemos sostener que, sin un suelo común que funde coexistencia, el común es tal vez una disponibilidad para ir a tientas en busca de núcleos de posibilidad. Lo que allí circula es un acto de habla sin guión, un puro decir que intenta hallar a su interlocutor. El director, erigido en figura cohesiva, balbucea, atento a algún rastro receptivo.

> En algunos casos los chicos reconocen los robos. Los más reacios a reconocerlos son los ma-

La escuela parece estar hecha de fragmentos no forjados en la lógica institucional.

> yores de 25 años. Este año tuvimos el robo de una moto por parte de tres chicos. Al principio nos costó. Amenazaban con que iban a prender fuego. Pasaron algunos días y aprovechamos que no estaban pasados de pasta. Lloraron, reconocieron y nos pidieron un espacio.

El problema comienza, poco a poco, a tomar forma. La escuela parece estar hecha de fragmentos no forjados en lógica institucional. Hasta aquí sólo contamos con una situación que, aunque marginal, revela existencias dispersas, por momentos amenazantes entre sí, pero susceptibles de ser permeadas por algún movimiento azaroso y frágil de composición.

¿Escuela inundada o escuela hecha de flujos?

Se hace imperioso preguntarnos, entonces, si acaso la escuela está inundada de "inconsistencias" (disrupciones que la alteran) o si se trata de una nueva materialidad. Arriesgamos una hipótesis: la escuela está hecha de componentes que no se dejan formatear por la maquinaria institucional. Si la escuela fue, en algún tiempo, una institución capaz de forjar a su habitante, hoy es un espacio tomado por múltiples presencias heterogéneas pasibles de ser pensadas en configuraciones múltiples y contingentes.

En este punto proponemos una digresión en relación con la contingencia. El filósofo italiano Giorgio Agamben (2000) advierte que la *posibilidad* –algo que puede ser– y la *contingencia* –algo que puede no ser– son los operadores de la subjetivación; el punto en que un posible adviene a la existencia. ¿Qué significa esto para un pensamiento educativo contemporáneo? La escuela históricamente estaba unida a la imposibilidad, no poder ser ("no puede hablarse de cualquier modo"; "no pueden los chicos desconcentrarse en clase") y a la necesidad, no poder no ser ("no se puede no ser respetuoso de los símbolos patrios"; "no se puede no seguir una secuencia de trabajo"; "no se puede no prestar atención"; "no se puede no contar con un cuaderno de clase"; "no se puede desoír una consigna"). La experiencia de los tiempos actuales nos revela que cualquier cosa puede acontecer y dejar de hacerlo, pero cuando Agamben enfatiza que la *posibilidad* y la *contingencia* son operadores de subjetivación, está haciendo algo más que constatar la incertidumbre de los tiempos que corren. Asumir la escuela de lo posible y lo contingente es disponerse a pensar agenciamientos múltiples. Tomemos un ejemplo sobre cómo apoyarse en el potencial inscrito en la situación.

Una de las escuelas de la ciudad de Buenos Aires recibe los chicos que integran la experiencia del Tren Blanco.[2] No obstante estos chicos van y vienen, en la escuela se preguntan cómo, en torno de qué, asegurar su permanencia. Conversando con un grupo de docentes nos planteamos lo siguiente: y por qué no hacer "escuela" en el Tren Blanco. Por qué la escuela que hoy recibe a estos pibes no puede ser un recurso de activación de experiencias que se desplieguen en distintos "espacios". Por qué hacer equivalente la escuela a un espacio previamente instituido. Por qué no pensarse como recurso de diferentes nodos educativos y, a su vez, de entramados en algún punto de encuentro decidido en situación. François Jullien (1999) recomienda, en lugar de construir

una forma ideal que se proyecte sobre las cosas, centrarse en detectar los factores favorables que pueden configurar una circunstancia. En palabras de Virno, se trata de agudizar una sensibilidad para moverse en el caleidoscopio de las oportunidades.

Hemos sugerido hasta aquí algunos elementos que nos acercan a una escuela hecha de fragmentos dispersos y formas indeterminadas. Para avanzar en la idea invitamos a pensar en la imagen de la inundación y del fluido. Tomemos de Bauman (2003) la metáfora de la fluidez, pero no para oponerla a la solidez sino a la inundación. No hace falta convencer a nadie sobre el anacronismo de suponer, en la actualidad, la existencia de una vida sólida, certera, previsible, regular. No obstante, y tomando a la escuela como nuestro territorio de pensamiento, la sensación que se registra es la de vivir inundados de disrupciones.

Una escuela inundada es una escuela cubierta de extrañezas que entran en colisión con su propia naturaleza disolviendo su ser. Un objeto inundado pierde la posibilidad de existencia. En efecto, el Titanic se hundió porque la materia ingresada le impedía mantenerse en estado de flotación. Si la escuela se encontrara inundada, si las presencias disruptivas fueran parte de la inundación, la respuesta no sería otra que el armado de diques a fin de mantener controlados a esos componentes amenazantes de la existencia pedagógica. Por el contrario, una escuela hecha de flujos es un territorio compuesto de formas inestables y dispersas, de modulaciones imposibles de modelar. No obstante, una cosa es vivir en suelo alterado y otra pensar que se trata de una condición real de existencia que decidimos asumir.

No nos inquieta la demostración fáctica de una hipótesis, sino probar su potencia práctica. Una escuela hecha de fluidos nos abre a la posibilidad de ensayar múltiples formas de agenciamiento, mientras que una escuela inundada limita toda capacidad inventiva de composición social, aferrándonos a la nostalgia de lo perdido o, lo que es lo mismo, a la obsesión por su restitución.

A modo de ejemplo, analicemos la experiencia de un grupo de jóvenes que no siendo alumnos toman a la escuela como sede, territorio, *parada*. No se trata entonces de una experiencia escolar, pero sí de una experiencia acontecida en la escuela. ¿Por qué tomarla como plataforma de pensamiento sobre la escuela de nuestros días si sólo nuclea entre 15 y 20 chicos que además, en su mayoría, no están escolarizados? Por ahora sólo consideremos algunas señales. Los encuentros de estos jóvenes ocurren en la escuela bajo formas no escolares, se trata de *okupantes* de los espacios escolares sin advenir en habitantes de la escuela aunque volviéndose de hecho un recurso de "derivación" de aquellos alumnos que los dispositivos escolares no pueden contener. "Hace un mes algunos profes empezaron a mandar al grupo a chicos de la escuela con causas penales por robo, alcohol, drogas. Incluso a una chica que no tiene causas pero sí muchos problemas con el alcohol [...] Ahora no pueden decir que no somos de la escuela", comenta Pato, coordinadora de "Los Repiolas".

En pocas palabras, la experiencia que presentaremos es un "signo" de la escuela en tanto interpela la eficacia constitutiva de sus históricas formas de configuración.

Los chicos se agrupan en bandas, espacios de aprendizaje para una vida hecha de riesgos, durezas, lealtades y códigos secretos.

La existencia de "Los Repiolas" en la escuela es, efectivamente, un problema, pero ¿en qué sentido? Deleuze (Zourabichvilli, 2004) sugiere que un problema emerge cuando el pensamiento que lo plantea está siendo forzado, cuando sufre el efecto de una violencia exterior, cuando entra en contacto con un afuera que, lejos de constituirse como un exterior físico, es un afuera de lo pensado, lo que aún no hemos pensado.

"Los Repiolas" nace por iniciativa de Patricia, una joven del barrio que vive muy de cerca las sucesivas muertes y "caídas en el abismo" de los chicos de la zona. El proyecto comienza inmediatamente después de la muerte de Ramón –un joven que asistía al comedor de la escuela– relacionada con el problema de la droga y las bandas, suelo familiar de la vida cotidiana de muchos en los barrios. Ramón había pedido ayuda, quería formar parte de algún taller que lo sacara de la calle. Su muerte hizo pensar a muchos de sus interlocutores y, como consecuencia, surgió la iniciativa de construir un proyecto que tuviera capacidad de contener a los chicos que se encontraban en situaciones similares.

El primer agrupamiento se llamó "Los Ramoncitos". Luego, los propios chicos se rebautizaron con el nombre "Los Repiolas".

El grupo reúne a pibes que viven en la cornisa, atravesando constantemente realidades de una intensidad desbordante: consumo de drogas varias, alcohol, enfrentamientos barriales, situaciones de violencia familiar, paternidades tempranas, pasajes por la cárcel y/o institutos de minoridad, robos. Los chicos suelen agruparse en bandas, núcleos compactos que constituyen espacios de aprendizaje de una vida hecha de riesgos, durezas, coraje, lealtades, códigos secretos, habilidades para navegar en la aleatoriedad. En esta dirección, "Los Repiolas", más que una ruptura radical de los modos cotidianos de socialidad constituye una suerte de continuidad, al tiempo que presenta ciertos pliegues o líneas de fuga.

La experiencia de una grupalidad irrepresentable continúa. La propia nominación evidencia que se trata, al igual que las bandas de la esquina, de una agregación no inscrita en el universo socialmente instituido: no son alumnos, no son internos de un instituto, no son trabajadores. A su vez, persiste un estilo que borra la distinción público-privado. "Los Repiolas" están atravesados por el devenir de sus vidas. A diferencia de un grupo institucional, su estadía allí no pone entre paréntesis los avatares cotidianos sino que es permeable a las diversas experiencias por las que transcurren sus miembros. Se trata de un grupo "improductivo" en términos de una lógica de reproducción social, pero productivo en tanto modula formas de existencia.

"Los Repiolas" son un soporte de producción de lo social sin finalidad específica. Atraviesan las oscilaciones propias de una vida no amasada en la regularidad institucional. Por momentos parecen desvanecerse; por otros, fortalecerse. No obstante, algo se pliega otorgando nuevos tenores a su existencia. "Los Repiolas" funciona en una escuela y esto le confiere una singularidad respecto de las grupalidades callejeras. No se trata de toparse con otros, sino de decidir un encuentro y, por lo menos, una condición. Se trata, en otros términos, de asumir alguna tarea que, en un primer momento, se tradujo en el armado de la huerta. Asimismo, formar parte del grupo es aceptar un liderazgo que, aunque nacido de una experiencia compartida de riesgos y afectos, esté atento a marcar a cada instante la frontera entre lo vital y lo destructivo; en este caso, esa condición recae en Pato.

Ocupar la escuela, a su vez, es formar parte de un escenario en el que suceden distintas cosas: chicos en las aulas, profesores dando clases. "Los Repiolas" en la escuela experimentan el desafío de lidiar, más allá de los enfrentamientos violentos, con los prejuicios y actitudes expulsivas de muchos de los que transitan la escuela.

> Al principio no nos dejaban entrar al comedor. Una vez que conseguimos entrar, nos traían la comida toda junta para que comamos rápido y nos fuéramos, así no nos mezclábamos con los chicos de la escuela. Los otros pibes nos miraban desde afuera [...] hasta que un día nos retobamos y nos quedamos sentados. Yo les decía: "coman tranquilos, no se apuren. ¿Cómo era eso de que somos una comunidad? ¡Qué comunidad, loco!".

Si "Los Repiolas" fueran expresión de una escuela inundada nuestra subjetividad pedagógica se vería inalterada. Su existencia no vendría a con-mover nada de los supuestos acerca del modo esperado de habitar una escuela. "Los Repiolas" constituirían un error que debería ser reparado mediante un esfuerzo de socialización escolar.

¿Son, entonces, "Los Repiolas", un problema para la escuela o la escuela se ve problematizada con una presencia que pone en juego la eficacia de los dispositivos disciplinarios? La escuela, al igual que la familia y el conjunto de las instituciones sociales, nos mostró que la vida humana adquiere su estatuto social en la medida en que es forjada en clave disciplinaria. Vida social era, en tiempos pretéritos, efecto de vida institucional, vida armada en relación con la operatoria de ley, que no sólo regula externamente intercambios y comportamientos, sino que inscribe en su nombre. Cada uno de los sujetos en la sociedad disciplinaria

La escuela de "Los Repiolas" es un espacio que puede ocuparse de maneras no convergentes en una comunidad de sentido.

es nombrado por las diversas figuras de la ley. Así, somos hijos, alumnos, estudiantes, profesores, padres, trabajadores. Estos nombres, vale decirlo, encierran una gama de permisos y prohibiciones. El nombre es aquello que nos inscribe en un lugar de la relación social. Esto es, si somos hijos, dependemos de la posición de autoridad; si somos padres o docentes, somos portadores de autoridad; si somos estudiantes, somos heterónomos de una jerarquía.

Ahora bien, podemos objetar esta línea de razonamiento sosteniendo que en cualquier época hubo excesos, restos que se movían por fuera del universo de ley. Es cierto, pero se trataba de excepciones confirmatorias de la regla, para las cuales la sociedad había diseñado instituciones de encierro a la medida de esas "anormalidades". De cualquier modo, la invisibilidad social de los "restos" dejaba a salvo las formas civilizatorias de socialización. A diferencia de aquella realidad, "Los Repiolas" están en la escuela. Son, en principio, albergados en el espacio escolar y sus presencias no hacen otra cosa que revelarnos modos de existencia construidos más allá de los códigos instituidos. Son chicos padres, chicos chorros, chicos violentos o expuestos a la violencia, chicos consumidores de sustancias, chicos huidizos de toda prescripción, chicos arrojados a una existencia sin amparo ni referencia ordenadora, chicos con capacidades inadvertidas –para la lógica institucional– de sobrevivir en la intemperie, chicos abiertamente permeables a las presencias de otros. La escuela –entendida como institución capaz de fundar un sistema de valores y reglas– se enfrenta a sus propios límites, alberga en su seno sus des-hechos.

Al respecto, hay un dato interesante que fortalece la hipótesis de una escuela hecha de presencias múltiples, diversas, heterogéneas, imposibles de ser filiadas a una comunidad de valores preexistente. Los chicos se acercan a la escuela pero la acomodan a sus conveniencias. No hay en estas subjetividades una representación de escuela ligada a una función socialmente legitimada. Ellos van a la escuela pero no bajo la condición alumno. La escuela de "Los Repiolas" es un espacio que puede ocuparse de maneras disímiles, no convergentes en una comunidad de sentido.

Allá por los setenta, Michel de Certeau (1990) nos había advertido sobre las prácticas singulares que hacen los usuarios de los espacios diseñados bajo una finalidad específica. Este historiador francés mostraba la enorme gama de juegos y ardides que llevaban a cabo los paseantes de París desafiando itinerarios trazados y viviendo la ciudad mediante formas libres de circulación. De Certeau sostenía que el caminante lee la ciudad como si fuera un poema y la usa como el hablante, su propia lengua. Hay lugares que para él son neutros (elipsis), mientras otros representan más de lo que aparentan (sinécdoque). Así, en su andar, el caminante va construyendo un texto paralelo, un poema urbano e impone al orden externo de la ciudad, su propia ley de consumidor del espacio. De allí que "el espacio, para él, sea un *lugar practicado,* un cruce de elementos en movimiento: los caminantes son los que transforman en espacio la calle geométricamente definida como lugar por el urbanismo" (Augé, 2004).

En esta dirección, en *La escuela como frontera* (Duschatzky, 1999), destacábamos

experiencias de invención llevadas a cabo por los alumnos. Recuerdo, por ejemplo, las argucias desplegadas por un grupo de estudiantes que, frente a un excesivo control por parte de la dirección de la escuela, habían decidido colocar en el patio un buzón para recibir mensajes con un cartel que rezaba "No va más". El director, suponiendo inofensivo este artefacto ya que, en apariencia, no generaba ruidos colectivos, no imaginó los efectos de su uso. Llegado el fin de semana, los chicos leían en su radio local todos los mensajes en los que se denunciaban las arbitrariedades de la escuela.

Estábamos frente a la invención de modos de hacer en espacios disciplinarios, claro ejemplo de una inteligencia social silenciosa que se las arregla para ir más allá de los límites poniendo en jaque el poder total de una maquinaria. A diferencia de "Los Repiolas", aquellos eran alumnos, estudiantes, habitantes creativos pero habitantes, al fin, de un aparato institucional. Una cosa es un hacer más allá de la representación y otra es un hacer suplementario, desgajado de toda representación. En la lógica de usos y prácticas analizada por Michel de Certeau, los sujetos no desconocían los trazados existentes, sólo que se disponían a cruzar las fronteras de un devenir reglado. La diferencia radical hoy es que, más que de violación, trasgresión o burla de límites, se trata de un recorrido que parece construirse en "territorio liberado". "Los Repiolas" no son equivalentes a un grupo de estudiantes que sortea los controles y prescripciones institucionales. No se trata de producciones silenciosas, marginales, que vienen a disputar la hegemonía de unas prácticas sociales, sino de la producción de microexperiencias que se arman en el vacío de inscripciones, no contra una lógica. No son formas creativas de experimentar la condición de estudiantes, sino que son otras formas de experiencia social en un espacio llamado "escuela" pero despojado de su representación.

De la escuela-institución a la escuela-nodo

Si la escuela no es un espacio pleno de propiedades representables que sólo puede habitarse en correspondencia con su naturaleza, es un nodo, un punto que reúne conexiones. Allí están los alumnos, "Los Repiolas", los profesores. Pero su proximidad no está dada por un sustrato moral. Unos y otros son próximos en tanto se conectan a un mismo punto de la red, sin embargo no son semejantes. No necesariamente sus presencias se afectan recíprocamente o se mantienen ligadas por sentidos compartidos. Pekka Himanen (2002) advierte que la importancia de un nodo no deriva de sus rasgos específicos, sino de su capacidad de aportar información a la red.

Podríamos decir entonces que, más que procurar dilucidar la singularidad de este nodo respecto de otros (como, por ejemplo, el de una página web), se trata de pensar qué hace a la existencia de una escuela hoy. Pareciera que su "aporte" –la red no pide más– es constituirse en espacio de aglutinamiento de chicos y jóvenes. Para la red, estos chicos tienen existencia si están en la escuela, más allá de la cualidad y formas reales que tomen sus vidas. Himanen señala que la nueva economía se sustenta en las redes. Los mercados financieros globales, origen de la inversión, se nutren de redes electrónicas que procesan

Aunque no son alumnos, Los Repiolas son albergados en el espacio escolar y sus presencias revelan existencias más allá de lo instituido.

señales. Si la escuela es un nodo, su señal se expresa en la capacidad de capturar una densa masa de operaciones conectivas. En esta línea, la formación del ciudadano, la moralización de los sujetos, pierde relevancia. El valor de la escuela-nodo para la red radica en asegurar conexiones dado que un "usuario" de la red puede ser potente conector de cualquier nodo.

> Este chico tiene 45 faltas y ayer me encaró diciendo que escuchó que íbamos a echarlo. Yo le pregunté por qué había faltado tanto y él me contestó que le pegaron dos balazos en un enfrentamiento con otra banda que quería usurparle la parada. Me pidió que no lo eche, que tenía que seguir en la escuela. Cuando le pregunto el porqué, me responde que estaba judicializado y que el juez se lo exigía, que si fuera por él ni loco vendría. Aparte me pidió si podía darle una vacante a un amigo suyo al que echaron de otra escuela.

El nodo es una condición que nos excede. Cómo pensar sus formas, cómo aprovechar sus potencias y cómo ampliar sus posibles, es una decisión que nos compete.

Recapitulando, la presencia de "Los Repiolas" nos enfrenta a una escuela de *la multitud*, cuyo rasgo central no es simplemente la capacidad de albergar formas múltiples de ser habitada, sino la imposibilidad de que ellas converjan en una unidad sintética (función que en tiempos de disciplina recaía, se sabe, en el Estado como donador de sentido). Es tarea de sus agentes pensar sus conexiones, sus puntos de encuentro, ya no la filiación a una totalidad de sentido.

Sobre configuraciones múltiples de vida social

En las líneas anteriores sugeríamos que la escuela era tomada por presencias que, miradas desde la representación escolar, resultan "inconsistentes". Veíamos también que darles un lugar, no implica que con ellas se dé lugar a nuevas estéticas educativas. Podemos entonces establecer una diferencia entre "dar un lugar" y "dar lugar a". Cuando damos un lugar, por ejemplo admitir a "Los Repiolas" en la escuela, en verdad no damos lugar a que esas presencias ofrezcan la oportunidad de nuevas formas de experiencia educativa. Damos un lugar, pero no dejamos que algo nuevo advenga en el estilo de hacer escuela.

Ahora bien, para que la escuela pueda pensarse como un recurso de agenciamiento de múltiples heterogéneos es necesario avanzar en advertir cómo se mueven, bajo qué formas se producen, de qué está hecha la vida social de esos múltiples.

Lo primero a destacar es que "Los Repiolas" constituyen un pliegue que hace diferencia en el entorno vivido por sus

miembros. Se trata de una interrupción en el devenir aleatorio y desreglado que caracteriza la vida en el barrio. "Los Repiolas" se inscriben en el campo de lo posible y no de lo necesario, porque pensarlos como lo necesario sería situarlos en la imposibilidad de que no se hubiera dado. Es necesario si es reductible a la correspondencia con un estado de cosas; es posible si un movimiento de pensamiento hizo que una potencia advenga existencia. Había en los chicos potencias de agregación, potencias permeables a las presencias conectivas que, frente a una propensión (la convocatoria a reunirse en un grupo), tomó existencia. Sugerimos pensar en tres componentes que hacen al tejido artesanal de la vida social.

Lenguajes sin guión

Suele decirse que el lenguaje ha perdido relevancia en una vida hecha de imagen y de cuerpos enfrentados. Sin embargo, lo que parece haber declinado es la eficacia de códigos instituidos, fundadores de una comunidad de intercambio comunicativo. El lenguaje, hecho de una lógica gramatical y sintáctica capaz de fundar comunidad genérica de hablantes, parece haber perdido potencia performativa. No obstante, asistimos a una gama de juegos lingüísticos, modos de decir *(gato, bardo, mulas, rescate*) que arman interlocución.

Virno (2003) plantea que, en la actualidad posfordista, la actividad del hablante informal ha ganado un lugar en la escena. No se trata del lenguaje sabio, del lenguaje como instrumento referencialista del mundo, sino de una práctica comunicativa cuyos efectos no pueden separarse de la misma enunciación, en la que poco importa lo que se diga sino que el decir, el dirigirse a otro, tenga lugar. Veamos entonces, la capacidad de composición que tuvo lugar mediante lo que Virno llama "la actividad del hablante sin partitura".

> Primero no los aceptaron en la colonia de verano porque sabían qué tipo de chicos eran, pero al final entraron de favor. El coordinador, nombrado por la Secretaría de Educación, estaba muy desbordado pero a partir de que ellos empiezan a ir hubo cada vez menos problemas. Ellos apaciguaban, ayudaban mucho en la contención porque los profesores no tenían llegada a los chicos. Ayudaban en todo, en los deportes, en hacer el fuego para los "patys", pero donde más ayudaban era en la relación con los chicos, tarea que los profesores no podían abordar [...] entonces ellos armaban los grupos para que los chicos no se pelearan, estaban siempre en el medio de la cosa. El último día estaban robando en la esquina y ellos fueron a pararlos.

Toda enunciación –nos dice este pensador contemporáneo– es virtuosa porque está co-

La escuela puede pensarse como recurso de agenciamiento de múltiples heterogéneos si se advierte bajo qué formas se producen esos múltiples.

nectada a la presencia de los otros. Podríamos sostener siguiendo a Virno que "Los Repiolas" ponen en escena una disponibilidad oportunista, es decir, una porosidad capaz de capturar indicios de posibilidad. En este caso, de posibilidad compositiva. La escena nos muestra a un profesor que, munido de saberes especiales, no ha podido componerse con los chicos y otro grupo de chicos que sin partitura, sin guión, despliegan la potencialidad de la lengua. El lenguaje acá es un acto balbuceante cuya productividad radica en el acto de un decir, que toca los puntos sensibles del otro, más que en la fuerza contundente de sus enunciados. Las subjetividades de intemperie, las subjetividades de velocidad, no cuentan con la condición receptiva de códigos de significado ordenadores del comportamiento. En condiciones de desfondamiento no hay lugares preestablecidos de interlocución. Cuando se habla, analiza Corea (2005), se emiten ruidos pero las palabras no tocan con sus significados sancionados a los otros porque no hay un código que estabilice sus referencias. Los lugares establecidos de enunciación le han cedido protagonismo a los "lugares" producidos en situación o, más bien, posiciones activas que no descansan en la institución de funciones sino en las disponibilidades de los hablantes en tanto tales, en las operaciones capaces de tomar los puntos sensibles de una situación. En consecuencia, siguiendo a Corea, el trabajo de comunicación es de permanente construcción de condiciones.

> Salimos a volantear con "Los Repiolas" para invitar a la asamblea sobre la violencia que tendría lugar en la escuela. Omar, el pibe de 21 que estuvo en cana tres años y ahora es pizzero, comenzó a recorrer las manzanas con Rodrigo. Recorrían las casas tirando papelitos hacia adentro pero luego comenzaron a armarse un discurso. "Por favor, señora, es una invitación para la escuela, ¿me puede atender?"[...] Estaba impresionado porque en la calle le dio el volante a una señora [...] Viste qué groso, la vieja se me puso a llorar, yo no sabía qué hacer, me dijo que la policía no pudo hacer nada y se lo mataron [...] unas cuadras más adelante otra señora comentó que al padre le habían robado y lastimado.

Corporeidad desmesurada

En un punto, el cuerpo es la vida misma o, como dice Merleau Ponty, sólo a través de la carne del cuerpo puedo tomar la carne del mundo. La vida sólo es si toma cuerpo, si tiene lugar en un devenir de formas expresivas. De ahí que el cuerpo, en palabras de Deleuze (2003), revele un lenguaje escondido, pero también el lenguaje forme un cuerpo.

Tomaremos la figura del cuerpo, entonces, como signo elocuente para pensar las formas posibles que adquiere la vida social en nuestros tiempos y, en particular, en la trama de relaciones que hacen a esta escuela. En primer lugar, quisiéramos distinguir la práctica de *socialización* de los cuerpos de aquella que refiere a la *socialidad* de cuerpos. Una cosa es una escuela actuando sobre los cuerpos y otra, una escuela sostenida por los cuerpos que la ocupan.

El poder político –nos enseñó Foucault– se ha ocupado de los cuerpos instituyendo prácticas que mediante el control delimitaban sus confines. El cuerpo teorizado por él es una su-

perficie de inscripción de prácticas y discursos capaces de producir los cánones del placer y la sexualidad. Este cuerpo es un cuerpo vigilado, codificado, comandado por una moralidad. El cuerpo que sostiene, a diferencia del cuerpo sostenido (en un discurso, en unas prácticas, en una maquinaria productiva), es el efecto del estallido de los diques socializantes.

> Hoy no voy a dar clases, estoy agotada y con muchos quilombos. El otro día vino llorando una chica muy angustiada y después de hablar bastante terminó contando que el padrastro abusó de ella. Fue muy difícil manejar la situación. La chica tiene 14 años y no quería decir nada porque sabía que la madre no iba a enfrentar a su esposo ya que él es el que sostiene económicamente a toda la familia. Me comuniqué con los abogados de la comisión de derechos humanos que recurrieron al juez porque, dada la situación, ella no podía volver a su casa. La piba comentaba que la madre sabía pero decía que ella mentía y por eso la había amenazado que la iba a internar en un instituto, si hablaba.

En tiempos de cuerpos socializantes –instituciones–, este tipo de situaciones era sostenido por sus engranajes (gabinetes psicológicos, instituciones de derivación y, sobre todo, referencias que permitían rápidas clasificaciones de ciertos hechos que, además, no eran frecuentes en la escuela). En tiempos de cuerpos que sostienen la fragilidad de lo social, es cada quien el que soporta la contingencia desde la más absoluta vulnerabilidad. En este plano de inscripción, una cosa es el cuerpo de profesores y otra, los cuerpos de los profesores. En el primer caso, cada docente opera sostenido por una comunidad de pertenencia y referencia; en el segundo, cada agente en estado de intemperie reacciona o piensa desde sus disponibilidades.

La idea de cuerpos remite acá a la crudeza de relaciones sin mediación. Una *socialidad* hecha de cuerpos es aquella que se arma no en función de un sistema de referencias o garantías, sino en el uno a uno. En la *socialidad* hecha de cuerpos, cada uno está expuesto a la mirada –real o imaginaria– del otro, pudiendo operar como sostén o defensivamente: "me miró mal" [...] "como ella se fue a bailar, yo me escabié todo".[3]

Pedro tiene 18 años, está en tercer año y va a la escuela todos los días por exigencia del juez. "No le importa si repito, si me va mal. Él quiere que yo esté en el colegio". En el relato de su vida, la mamá tiene un papel protagónico. En todos los momentos de catástrofe que tuvieron que atravesar, fue ella la que se puso la familia al hombro: durante los tres años que el padre de Pedro estuvo desocupado –y por eso tomaba y golpeaba a su familia–, fue ella la que se bancó[4] los golpes de su esposo, la que sostuvo, la que le consiguió trabajo y el departamento en los monoblocks donde ahora están viviendo.

Una *socialidad* hecha de cuerpos se expresa de manera paradojal, sufriente o exultante, corroída o en su máximo despliegue. El punto que la caracteriza es que se produce en una proximidad, por momentos, desmesurada. De allí que el otro, en su cercanía descarnada, resulte amenazante o, por el contrario, una convocatoria al encuentro.

"Mientras estábamos hablando con Pato, se acerca Pedro y nos cuenta que tenía que dar muchas materias. Ahí le ofrecí ayuda

Las situaciones relatadas presentan un rasgo singular:

lo que se arma y se desarma

es efecto de los avatares de un encuentro.

para la materia que necesite y él me pidió una mano en inglés".

Miguel no es su docente,[5] tampoco un recurso instituido para hacerse cargo de los chicos con dificultades. A su vez, Pedro, no reconocía en él una función de apoyo escolar. Se trata simplemente de una situación azarosa en la que un "cuerpo" se deja arrastrar por una presencia y se ofrece como posibilidad.

Afección a las presencias

"Esa vieja me odia, ella fue la que me echó y creo que ni sabe que volví a la escuela. Yo volví porque Graciela lo convenció al director. Por eso estoy en la mira de todos. Yo sé que a la primera que bardee[6] me tengo que ir pero yo no voy a hacer nada porque no le puedo fallar a Graciela, que se rejugó por mí", nos cuenta Clovis.

Las situaciones que relatamos y que son vividas por "Los Repiolas" en la escuela presentan un rasgo singular. Lo que se arma o desarma, lo que se compone o se disuelve es efecto de los avatares de un encuentro. La estadía de Clovis en la escuela no está medida por convicciones o creencias acerca del valor de estudiar, sino por la capacidad de ser afectado por una presencia. Se trata de afecciones diferentes. En un caso, la sensación de ser rechazado; en otro, de ser convocado. No obstante, interesa destacar que el sostén históricamente provisto por un conjunto de referencias de valor ha cedido lugar a un sostén de cuerpos. El otro no es portador de una función, heredero de un mandato, mediador o representante de una terceridad; el otro es lo que su presencia pueda generar.

La existencia social, las decisiones que se van tomando, las modulaciones que progresivamente sufre la vida de estos chicos, se producen por fuera del imperativo moral pero por dentro de las fuerzas afectivas. La vida es puro azar y sólo adquiere sentido si es tomada por una constelación de afectos, entendiendo a los afectos como fuerzas capaces de afectar modos de existencia.

Cuando les pregunté por qué no robaban más, ambos me respondieron que no lo hacían porque era muy riesgoso y no estaban dispuestos a correr riesgo por sus hijos. "Si yo no los tuviese a ellos –me dijo uno– no me importaría nada, saldría a chorear[7] lo que venga".

No se trata, entonces, a los ojos de la desencantada subjetividad pedagógica, de dar por agotadas las potencias de afectación social de la escuela, sino de advertir cuáles son los modos proclives a producir afecciones activas. Está visto que la autoridad como pilar productivo está en baja y, como contrapartida, que las presencias reales pueden producir efectos a veces corrosivos y otros, multiplicadores. Pato, la coordinadora del grupo nos comenta:

A Damián lo expulsaron de un taller de alfabetización por haberse peleado con la profesora. Él cuenta que, desde que entraba a la clase, los alumnos y la "profe" lo miraban con desprecio, como si fuese a hacer bardo. Después de cinco años de estar viviendo en la calle es difícil imaginar que cualquiera pueda llegar a soportar situaciones despectivas sin reaccionar. Ante esta situación, la profesora viene a pedir que lo expulsen no sólo del taller sino de "Los Repiolas". Yo no le dí bola y me puse a pensar con Eugenio qué hacer. Acordamos que –como tres veces por semana viene una maestra a darle clases al hombre que trabaja en la seguridad– podíamos tomar ese espacio también para Damián. Se lo propusimos y él se re copó.[8] No pasa un día sin preguntar cuándo empieza.

Miguel se ofrece a ayudar a Pedro en las materias. Pero Pedro no se muestra muy convencido de poder continuar con sus estudios. "No sé para qué estudio si el año que viene no creo que siga viniendo [...]. Mi viejo quiere que vaya a laburar[9] de barrendero como trabaja él [...] me dice que si tuve huevos para tener un hijo, ahora tengo que hacerme cargo y eso es laburar para mantenerlo". Miguel le aconseja "quizás una de las cosas que le podés decir a tu viejo es que si vos seguís estudiando es porque querés responsabilizarte de tu futuro, porque probablemente con el título tengas más chances de conseguir un mejor laburo". Pedro se entusiasma "está bueno ese chamuyo,[10] no lo había pensado. Se lo voy a decir".

Miguel cuenta una charla con Pato, coordinadora del grupo. La noté contenta y hablamos de cómo la alegra ver bien a los pibes, de cómo los extraña cuando no los ve. Ella se constituye desde adentro del grupo, no se piensa como una exterioridad que viene a ayudar a unos pobres desvalidos y me da la sensación que esto es lo que produce efectos. Los chicos confían en ella y en el propio espacio grupal.

Notas

1 Este artículo fue elaborado en el marco de una investigación en curso realizada desde la Flacso (Argentina) sobre "Violencia, escuela y subjetividad". El campo de trabajo se sitúa en tres escuelas secundarias ubicadas en la periferia de la ciudad de Buenos Aires, la provincia de Córdoba y el Conurbano Bonaerense. Las notas de este texto se apoyan en el material recogido en una de ellas, situada en el Bajo Flores, barrio empobrecido de la ciudad de Buenos Aires.

2 El *Tren Blanco* es la nominación de un servicio ferroviario acordado con los movimientos de cartoneros. Se trata de un tren sin butacas que recorre el itinerario comprendido entre los puntos de residencia de sus miembros –generalmente en la provincia de Buenos Aires– y los nodos de recolección y distribución de cartones. En esa experiencia, que implica trasladarse en el tren llevando carros vacíos en los que luego se transportarán los cartones recolectados, los padres suelen ir acompañados por sus hijos.

3 Escabiar: hace referencia –en el lenguaje popular– al acto de beber vino.

[4] Bancar: soportar una situación o una persona molesta.

[5] Miguel Bukart es miembro del equipo de investigación. Su relación con los chicos es efecto de una posición de implicación que lejos de una con-fusión con la problemática a investigar, permite la constitución de una trama de pensamiento y afecciones recíprocas.

[6] Bardear: provocar.

[7] Chorear: robar.

[8] Coparse, re coparse: entusiasmarse.

[9] Laburar: trabajar.

[10] Chamuyar: palabrería que tiene el propósito de impresionar o convencer.

Bibliografía

Agamben, Giorgio, *Lo que queda de Auschwitz*. Valencia, Pre-Textos, 2000.

Augé, Marc, *Los no lugares: Espacios del anonimato*. Barcelona, Gedisa. 2004.

Bauman, Zygmunt, *Modernidad Líquida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.

Corea, Cristina, *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires, Paidós, 2005.

De Certeau, Michel, *L`invention du quotidien*. París, Gallimard, 1990.

Deleuze, Gilles, *En medio de Spinoza*. Buenos Aires, Cactus, 2003.

Duschatzky, Silvia, *La escuela como frontera*. Buenos Aires, Paidós, 1999.

Himanen, Pekka, *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*. Barcelona, Destino, 2002.

Jullien, François, *Tratado de la eficacia*. Buenos Aires, Perfil Libros, 1999.

Virno, Paolo, *Gramática de la multitud*. Buenos Aires, Colihue, 2003.

Zourabichvili, François, *Deleuze. Una filosofía del acontecimiento*. Buenos Aires, Amorrortu, 2004.

Videojuegos y chicos en situación de calle: hambre de inclusión e identidad

Tatiana Merlo Flores *

Los videojuegos cumplen un rol fundamental en la vida cotidiana de algunos niños y adolescentes que pasan la mayor parte del día y a veces de la noche en la calle. Inclusión social, socialización, aprendizajes son algunos de los procesos involucrados.

* Profesora de la Maestría de Sociología de la Universidad Católica Argentina (UCA) y del seminario "El impacto social de la imagen" de la Universidad de Buenos Aires. Presidenta del Instituto de Investigación en Medios (UCA).

Todo comenzó en una calle de tierra en Bella Vista, provincia de Buenos Aires. Salía de la casa de una amiga y se me acercó un niño de siete u ocho años a pedirme unas monedas para comprar leche para sus seis hermanos. La madre venía atrás con un bebé en brazos y me interpeló: "No le dé plata, todo lo que tiene se lo gasta en videojuegos". Nos pusimos a conversar y me confesó que todas las madres del barrio estaban desesperadas: "Se nos escapan, gastan todo lo que tienen jugando". Quise saber si realmente lo preferían a comprarse golosinas o algo de comida que les gustara y su respuesta fue categórica: "Es en lo único que piensan, no sabemos qué hacer". Conversamos un rato más y luego partí con un nuevo interrogante dando vueltas en mi cabeza, ese tipo de preguntas que pueden dar comienzo a un trabajo de investigación.

Los videojuegos habían sido para mí hasta ese entonces un misterio, algo a lo que no me animaba a acercarme quizás por la velocidad con que hay que enfrentarlos, por el desconoci-

miento de sus reglas o porque los asociaba con una pérdida de tiempo y una buena dosis de violencia. Incluso recordaba algunos estudios médicos sobre casos en los que el uso prolongado de los mismos había desencadenado ataques de epilepsia en aquellos jugadores que tenían algún tipo de predisposición. Casi diría que me alegraba la normativa que se estaba por establecer en ese momento impidiendo que los cibercafés o lugares de videojuegos estuvieran muy cerca de las escuelas.

La investigación siempre es un desafío, una aventura que uno debe estar dispuesto a correr porque supone ser auténtico en la búsqueda de la verdad, sabiendo que nunca la conoceremos totalmente y que muchas veces lo que encontraremos no nos gustará o coincidirá con las ideas preconcebidas que tengamos.

Desde estas premisas convoqué a una alumna de la Universidad de Buenos Aires, para que trabajáramos juntas sobre el tema.

En un principio pensamos en los salones de videojuegos como el lugar desde donde comenzar a buscar información. Hicimos un rastreo de los mismos en barrios de Capital Federal y entrevistamos a 30 encargados de locales ubicados en diferentes barrios.

Esta primera aproximación arrojó un resultado unánime: todos los días, en diferentes horarios, chicos y adolescentes *en situación de calle* concurrían a los locales generalmente en grupo, jugaban entre ellos y también, con otros. Los 30 encargados de videojuegos coincidieron en afirmar que "a estos chicos sólo les gusta la violencia, se descargan de la propia".

Hubo algunos locales, los menos, que no permitían la entrada de adolescentes que viven en la calle, en especial cuando eran de más edad.

Decidimos ir a los lugares en diferentes horarios, observar y tomar nota. Las conclusiones de esta segunda etapa fueron básicamente dos: algunos niños y adolescentes llegaban solos o en grupo a horarios fijos y tenían una comunidad de juego formada. Por otra parte, entraban adultos que parecían bancarios o empleados de negocios del microcentro que vestían traje, corbata y llevaban maletín. Dejaban sus cosas y se sentaban a jugar con esos chicos. Eran todos iguales, el juego en común los unía y diariamente tenían una cita a la que no faltaban.

Otros niños y adolescentes solían llegar en grupo. El que jugaba mejor se situaba frente a la máquina; atrás se ubicaban los demás que a veces eran dos y otras, ocho o diez. Nadie hablaba ni interrumpía hasta que el juego terminaba; recién entonces alguno pedía una explicación: "¿Cómo hiciste la patada en la cuarta pantalla cuando entraste con tal personaje?" y el jugador *experto* explicaba el truco o los poderes que había utilizado para realizar esa patada especial.

Como el que explicaba era *experto*, el juego duraba con seguridad más de media hora. Esto se repetía incansablemente: todos observaban y uno jugaba y explicaba en forma muy escueta; se cambiaban pocas palabras, sólo las necesarias. Luego supimos que estos *expertos* que enseñaban a otros eran también líderes en sus barrios o entre sus grupos de pares.

Avanzando en la investigación, realizamos una observación participante: una de nosotras le pedía a un niño de la calle *experto* que, después de que se le terminaran sus fichas, nos enseñara a jugar a cambio de fichas nuevas.

Fue una experiencia muy rica y quisiera rescatar una anécdota que de alguna mane-

ra la resume: el *experto* tenía diez años y me invitó a jugar al *Counter Strike*: armas largas y laberintos en donde había que matar a todo lo que apareciera como sospechoso –al menos así lo viví yo–. Cuando mi *profesor* se dio cuenta de mi absoluta nulidad para entender el juego y más aun para manejar adecuadamente las palancas, muy serio me dijo: "Vos andá adelante que yo te protejo". Con un nudo en la garganta, la *investigadora* empezó a jugar bajo *la protección* de este niño de diez años que vivía en las calles del barrio porteño de Once.

Alrededor de una mesa con panchos y gaseosas realizamos entrevistas en profundidad con algunos de los niños que nos enseñaban. Allí nos enteramos de que muchos tenían correo electrónico y de que recibían mensajes para otros amigos que no lo poseían. En la dirección de ese correo ponían sus nombres completos; en cambio, en la vida cotidiana usaban apodos y difícilmente decían cómo se llamaban en realidad.

A continuación, incorporamos algunas de las intervenciones.

Julio tiene 15 años y pasa horas en un local de videojuegos del barrio de Constitución. "Cuando puedo, voy a jugar y, si no, a mirar, así *aprendo*", cuenta. Allí, él y sus amigos gastan el 50% de las monedas que obtuvieron mendigando, haciendo changas o juntando cartones. "Me hice muchos amigos. Hasta tengo uno que es empresario, dueño de un *ciber*: Hace un año que juego con él", afirma. Su favorito es el *101 Dálmatas*, aunque también le gusta el clásico *Street Fighter* donde hay que lograr "que la humanidad no caiga en manos de un malvado".

Para Julio, los *videojuegos* son *una cuestión de honor*. "Me pasó de que me inviten [sic] a jugar un juego que no conocía, practiqué un mes", asegura, "porque tenés que aprender todo, completo, sí o sí; no sirve saltear pasos y llegar a la meta, lo importante es conocer todos los trucos y saber usar los poderes. Si no lo sabés, te comprás la revista donde vienen los trucos, los poderes, podés poner pausa, te fijás qué es lo que tenés que hacer y así aprendés". Y no disimula el orgullo al relatar su experiencia como *maestro*: "Le enseñé a mi primo a manejar el *FIFA 2003*". ¿Su sueño?: "Me gustaría *trabajar en un ciber*, estar cerca de una computadora, poder enseñarles a otros".

Otro dice: "Tengo amigos en Bolivia, Chile y México. Les escribo siempre que puedo y además las chicas les pueden escribir a mis amigos al e-mail y yo les paso los mensajes".

La mayor parte de los chicos se inicia con las consolas hogareñas donde practican hasta el cansancio: "Tenía que aprender los 101 juegos, porque lo importante es que los conozcás todos, tenés que llegar a las metas, ganar, conocer todos los trucos, no saltearte etapas, así, cuando te invitan a jugar, vos también sabés y también les podés enseñar".

Los procesos de enseñanza y aprendizaje son absolutamente horizontales por observación, ensayo-error y también por la lectura en revistas en las que se explican los trucos. Todos usan palabras en inglés relacionadas con el juego o las consignas. Ante un cartel acerca del que pregunté: "¿Pero allí qué decía? No estaba en castellano", la respuesta fue muy rápida: "Está en inglés, pero lo que dice es que todavía tenés tantas vidas".

No se animan a entrar por primera vez solos a los cibercafés, siempre lo hacen con alguien que los inicia; se forman grupos que se reúnen todos los días "y cuando ya jugamos bien, vamos

Contrariamente a la opinión de los encargados, el 66% de los videojuegos que prefieren los chicos tienen temáticas no violentas.

a los ciber de los *chetos* para ganarles". Los niños que no saben leer ni escribir consideran que los cibercafés y las computadoras están absolutamente afuera de sus posibilidades, por eso ni siquiera entran a mirar.

La última etapa de la investigación consistió en una encuesta semiestructurada a 85 niños y adolescentes. Pudimos confirmar que ocho de cada diez chicos de la calle concurren diariamente a jugar a los videojuegos y gastan en fichas u horas de Internet alrededor del 50% del dinero que recaudan.

Cuando narran la historia del videojuego que prefieren, el 66% está centrado en temáticas *no* violentas, contrariamente a lo que opinaban los encargados de los locales y nosotras mismas. Esto no significa que no optarían por juegos con alto contenido violento, simplemente es lo que el mercado les ofrece. Están condicionados por las "restricciones de la oferta", ya que los juegos violentos hegemonizan el mercado. Es así como en el caso de los chicos de la calle la suposición de que existe una relación directa entre elección de contenidos violentos y conductas violentas podría ser funcional a su estigmatización.

Cuando relatan las historias, aun de los juegos en los que a nuestro humilde criterio sólo hay tiros y muertes, hablan de metas y trucos o bien de la finalidad del juego que generalmente es salvar a alguien o defender el mundo.

Los valores que ellos mencionan como prioritarios son la *superación y el logro de metas*, que se evidencian como elementos muy fuertes de aprendizaje y de socialización.

Se da una ejercitación constante, acumulativa y perdurable, basada en la observación, el ensayo-error y la horizontalidad: *aprenden mirando al de al lado*. Se sienten capaces de conseguir objetivos, de evolucionar y de enseñar a otros, incluso a los mayores.

"Es a partir de la actividad lúdica que uno se introduce en el conocimiento de la realidad social", explica la psicopedagoga Graciela Esnaola, integrante del equipo de investigación y agrega: "La experiencia de juego se asocia a procesos de *identificación y afirmación de la personalidad* de los niños".

Algunos chicos que trabajan y viven en las calles de la ciudad de Buenos Aires han roto la brecha digital sin saberlo, pero básicamente han construido con intuición un puente, han abierto una puerta que los incluye y les da identidad. El próximo paso es preguntarnos cómo acompañar, potenciar y hacer uso de esta alternativa como una posibilidad concreta y válida de aprendizaje no convencional. ¿Qué tienen los videojuegos que no ofrecen las escuelas? ¿Qué podemos aprender de estas experiencias que, con su elección cotidiana y sin saberlo, los chicos de la calle nos están mostrando?

Algunos sentidos de la juventud en la conformación del sistema educativo argentino

Myriam Southwell, Martín Legarralde, María Luz Ayuso *

Las escuelas normales de fines del siglo XIX y principios del XX se enmarcaron en políticas que incidieron directamente en la construcción de un modelo de sujeto joven funcional a la conformación del Estado.

* Myriam Southwell es Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Essex. Martín Legarralde es profesor en Ciencias de la Educación, con maestría en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. María Luz Ayuso es Licenciada en Ciencias de la Educación.

¿Qué significaba ser joven en las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX? ¿Es posible identificar un sentido único de la *juventud* en un contexto específico? El artículo que presentamos aporta elementos para dar respuesta a estos interrogantes en relación con un caso concreto: las escuelas normales como instituciones educativas que formaban parte de un nivel de educación secundaria en conformación.

Para ello, partimos de la idea de que existieron formas específicas de dar significado a la juventud, propias de las políticas del Estado en conformación. Estos significados supusieron la identificación de un grupo etario asociado a tipos particulares de instituciones educativas. En el período estudiado en este artículo, las escuelas normales y los colegios nacionales fueron los responsables de dotar de contenidos particulares a la noción de juventud en el marco de un sistema educativo en conformación. En este sentido, consideramos que el análisis de los sujetos pedagógicos puede proporcionar información sobre los sujetos sociales

y políticos que en ellos se condensan, de manera que el estudio de un caso particular pueda ofrecer indicios sobre procesos más amplios de construcción de significados.

Para desarrollar estas ideas en relación con aquellos interrogantes, hemos abordado un caso particular: el de la Escuela Normal Nº 1 de la ciudad de La Plata, objeto de investigación del proyecto "Currículum, regulación del trabajo y ciudadanía: la Escuela Normal Nº 1 como fuente de desarrollo del trabajo docente en la provincia de Buenos Aires".[1]

¿Qué significaba ser joven en las instituciones destinadas a la educación?

Una de las primeras operaciones que las instituciones educativas pusieron en juego para constituir un significado específico y modelador de la juventud fue la de recortar un grupo etario.

Tanto las escuelas normales como los colegios nacionales definían una edad de ingreso, que significaba el final de una etapa relacionada con la escuela primaria y la niñez. En el caso de las escuelas normales, esta edad, formalmente establecida por los reglamentos, fluctuó en las últimas dos décadas del siglo XIX entre los 14 y los 16 años para establecerse finalmente en el último tope a partir de 1889. En los primeros reglamentos, la edad de ingreso era diferente para varones que para mujeres pero luego, hacia el final del siglo XIX, esta regulación fue común para ambos sexos.

Sin embargo, estas regulaciones formales daban lugar a situaciones concretas bastante diferentes, tal como lo muestra el cuadro 1.

Como se puede ver, dentro de las 30 alumnas de primer año, 8 tenían más de 16 años (el 26%). Este corrimiento del grupo etario es más significativo si se toma la totalidad del grupo de alumnas: sobre 76, 11 tienen más de 18 años de edad y, entre estas, 2 tienen entre 24 y 25 años. De este modo, por tratarse de una instancia de escolarización que se definía a continuación de la escuela primaria, es observable que la institución incorporaba alumnas de un grupo de edad bastante amplio.

La edad de ingreso y la amplitud del grupo de edad era bastante menor en el caso de los colegios nacionales. Reglamentariamente, la edad de acceso a estas instituciones era de 12 años[2] y si bien la permanencia era más prolongada (entre 5 y 6 años a lo lar-

Tabla 1: Matrícula de la Escuela Normal Nº 1 de La Plata en el año 1900.

Año	Alumnas					Edades						
	Inscriptas	Terminaron	Aprobadas	Aplazadas	Reprobadas	16 a 17	17 a 18	18 a 19	19 a 20	20 a 21	23 a 24	24 a 25
1º	30	28	15	12	1	22	3	2	3	-	-	-
2º	25	22	6	14	2	2	14	5	1	1	1	1
3º	21	20	10	10	-	-	8	9	3	-	-	1
Total	76	70	31	36	3	24	25	16	7	1	1	2

go de este período), el funcionamiento de dispositivos como los internados tendía al acotamiento de la edad de egreso.

Ahora bien, el recorte de un grupo de edad como destinatario no significaba por sí mismo la construcción del sujeto joven. Otra operación, llevada a cabo en el marco de las políticas estatales a través de estas instituciones, fue la de instrumentar un sistema de becas. Así, por ejemplo, una ley del Ministerio de Gobierno de la Provincia de Buenos Aires del 7 de octubre de 1897 sostenía lo siguiente:

> El Senado y la Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires, sancionan con fuerza de Ley:
> Artículo 1º- Incorpórase al Presupuesto Vigente una partida de cien becas á razón de treinta pesos mensuales cada una [...]
> Artículo 2º- Dichas becas serán distribuidas en la forma siguiente: cincuenta entre las escuelas de la Provincia y cincuenta en el Colegio Nacional de La Plata.

Estas becas, junto con las que concedía el Ministerio de Instrucción Pública de la Nación, cubrían buena parte de la matrícula de la Escuela Normal e implicaban un fuerte compromiso tanto durante la escolarización, como en los años posteriores.

Acceder y suscribir a una beca de este tipo significaba diseñar una trayectoria vital, trazar un proyecto de formación e inserción laboral. Sin embargo, es sumamente significativo que este compromiso no era asumido por las jóvenes aspirantes al magisterio sino por sus padres.

> Esa Dirección exigirá previamente a las becadas una manifestación escrita, autorizada por sus padres o tutores de que se obligan a dedicarse al magisterio en las escuelas públicas por doble tiempo de aquel durante el cual hayan gozado de la beca.[3]
> Todo alumno-maestro que recibiere subvenciones queda obligado por cuatro años a ejercer el profesorado en la escuela común de la Provincia que determine el Consejo General de Educación. Si así no lo hiciere, siendo requerido a prestar este servicio, será compelido a devolver al tesoro las sumas que hubiere recibido y le será retirado su diploma. Esta cláusula constará en el documento que firmará el padre o tutor del niño.[4]

Se trata de una interpelación ambivalente que responsabiliza, por un lado, a los jóvenes indicándoles el peso de la iniciación de una trayectoria que los lleva al ámbito laboral, reforzada luego a lo largo de la formación, pero por otro, los identifica como sujetos dependientes, carentes de autonomía para la adopción de un compromiso crucial.

Los jóvenes iniciaban una trayectoria hacia el ámbito laboral pero, al mismo tiempo, se los identificaba como sujetos carentes de autonomía.

Esta operación no era generalizada ya que en el caso de los colegios nacionales estaba más claramente aceptado un período de mora y una trayectoria más laxa hacia la asunción de responsabilidades. Quizá por eso, las evocaciones de aquellas otras instituciones indican figuras de la subjetividad más vinculadas con ese período en suspenso.[5]

Hombres y mujeres en el ámbito público

En el caso de las escuelas normales, una tercera operación fue recortando un significado relacionado con la juventud. Si bien en muchos casos se trató de escuelas mixtas, la tarea docente fue tempranamente adjudicada a las mujeres. Por ejemplo, en el caso de la Escuela Normal Nº 1 de La Plata, que fue creada en 1889 como una escuela mixta, recién en 1898 se produjo el primer egreso de un varón. Las becas otorgadas revelaban una composición predominantemente femenina y datos del año 1900 señalaban que, entre los 65 egresados que registraba la escuela hasta ese período, sólo se contaba un varón. Además, se informaba que de estos 65 egresados, 40 prestaban servicios como maestras, 7 seguían estudios universitarios, uno había fallecido y de los 17 restantes no obraba mayor información.

Este recorte era concurrente con la interpelación doble según la cual las jóvenes alumnas-maestras comenzaban un camino hacia el ejercicio profesional y, a la vez, eran catalogadas como sujetos dependientes, cuyo compromiso debía estar rubricado o autorizado por sus padres.

Esta forma de convocar y configurar al sujeto joven en el marco de las escuelas normales debe ser puesto en la perspectiva del proyecto civilizatorio que caracterizó el proceso de conformación del sistema educativo argentino. La elección de mujeres jóvenes, como agentes de civilización, protagonistas de la extensión de la escolarización, tuvo consecuencias muy importantes para la historia del sistema educativo argentino y configuró fuertemente la feminización del trabajo docente.

¿Cuál era el espacio geográfico que abarcaba esta figura institucional en la provincia de Buenos Aires? Hasta 1880, la Escuela Normal de profesores de la ciudad de Buenos Aires ejerció su influencia directa sobre la escolarización. Luego de la federalización, se produjo rápidamente una serie de creaciones de escuelas normales tendiente a reemplazar la enajenación experimentada por la Provincia y garantizar el avance de los docentes titulados. Así, en 1887, se crearon las escuelas normales de Mercedes y Azul; en 1888, la de Dolores y en 1889, la de la nueva capital provincial.[6]

En pocos años, el modelo institucional de las escuelas normales llevó a todo el territorio provincial, entre otras cosas, una forma de entender el significado de la juventud.

Las escuelas normales operaban una selección dentro del sector joven. Esta selección tenía requisitos coincidentes con los estipulados para los colegios nacionales. Un decreto del Poder Ejecutivo Nacional de 1889 exigía:

> Artículo 1º- Para ingresar a los Colegios Nacionales y Escuelas Normales se requiere [...]:
> a) partida legalizada de nacimiento [...], haber cumplido catorce años, para los aspirantes a ingresar a los Colegios Nacionales y diez y seis para los cursos de las Escuelas Normales.
> b) [...] haber cursado satisfactoriamente los seis grados [...].

c) Con el testimonio suscripto por dos vecinos que merezcan fe al Rector o Director, ser la persona del aspirante, establecido su precisa filiación.

Toda solicitud de ingreso será firmada por el aspirante y su padre y en su caso, por la madre, tutor o encargado.

Estas instituciones estaban instalando, además, una serie de mecanismos institucionales de regulación de la identidad, de las trayectorias vitales y de las biografías escolares.

El carácter dependiente de los jóvenes fue confirmado por distintos aspectos del dispositivo institucional. Por ejemplo, un ejemplar del Boletín Oficial del 21 de marzo de 1902 registra un decreto que modificaba el Reglamento de las Escuelas Normales. Entre otras disposiciones, suprimía la obligación de comunicar al alumno las clasificaciones diarias y conservaba la comunicación mensual a los padres.

Esta dependencia también tuvo un carácter fuertemente moralizador. Los legajos de admisión de las alumnas incluían notas de los vecinos que daban cuenta de sus condiciones morales. Por lo general se trataba de comunicaciones elogiosas.[7] En otros casos, los padres o encargados solicitaban la posibilidad de darle una carrera a una niña que tenían a su cargo.[8]

Otra nota característica de esta interpelación reside en que las escuelas normales reclutaron sujetos sociales heterogéneos, cuyo denominador común pasaba por las operaciones de conformación del sujeto joven en transición desde una niñez de profunda dependencia hacia el ejercicio de una función clave en el proceso de consolidación del Estado. Un análisis de las profesiones de los padres de las alumnas de la Escuela Normal Nº 1 de La Plata, en este período, permite sostener esta hipótesis.

Las escuelas normales operaron un reclutamiento de sujetos sociales heterogéneos para producir un sujeto política y pedagógicamente homogéneo: jóvenes maestras cuya función civilizatoria constituía un mandato indelegable. Ellas revisten particular interés porque instalaron modos de interpelación en el corazón del sistema educativo en el transcurso de casi un siglo.

Está claro que no se trató del único significado que ofrecieron las instituciones educativas destinadas a los jóvenes en este período. Los colegios nacionales tuvieron también mecanismos de reclutamiento social amplio, sistemas de becas basados en evaluaciones meritocráticas que abrieron el modelo mitrista –reservado en su origen a los hijos de las élites provinciales–. Por su parte, se trató de instituciones que habilitaban un período de mora, de suspenso de las obligaciones sociales y laborales y que tuvieron como correlato la formación de subjetividades particulares con notas de romanticismo, melancolía y rebeldía.

Conclusiones

En este artículo hemos querido señalar que en el momento de conformación del Estado nacional existieron formas distintas y contrastantes de construir políticas de juventud. Por ello, cuando hablamos de juventud, tomamos una determinada edad –marcada en la normativa de cada una de las instituciones– pero, a la vez, distingui-

La escuela normal produjo un sujeto político-pedagógico homogéneo: jóvenes maestras con la función civilizatoria como mandato indelegable.

mos los dos modelos de formación que aquí se han reseñado. Por un lado, el modelo del Colegio Nacional que interpelaba a un tipo de alumno juvenil, ligado al circuito de las universidades y en el cual la idea de moratoria social estaba vigente. Este modelo institucional construía una idea de joven de sexo masculino que transitaba esa etapa de desarrollo como una preparación para llegar a ser quienes debían administrar el Estado que se estaba conformando; la interpelación allí se vinculaba con formar la conducción de la Nación.

Contrariamente, el modelo de formación de la Escuela Normal construía un sujeto pedagógico que, si bien pertenecía a una edad joven, era interpelado como un futuro funcionario de Estado que llevaría adelante, de manera eficaz aunque no autónoma, el mandato civilizatorio de los que eran hijos. En esa interpelación, la característica de transitar por una edad previa a la madurez era invocada solo por el establecimiento (como una) de las normas a las que debían atenerse, compromiso que adquirían los mayores, que respondían por ellos. Sin embargo, a este grupo no se le daba un carácter juvenil propio de la moratoria social, sino que el mismo tenía, como horizonte muy cercano, el ejercicio del deber que les investía su paso por la escuela normal. En este caso, existía una doble invocación. Por un lado, eran los adultos quienes debían asumir por ellos decisiones muy relevantes; por otro, eran compelidos a asumir una función profesional, rígidamente prescripta y observada como adultos-maestros o más específicamente, alumnas-maestras. Además, hemos indicado que se trataba de una tarea asignada fundamentalmente a las mujeres, a quienes se les pedía una posición de formación en términos de intelectuales orgánicos, pero subordinados.

De esta manera, el sistema educativo en conformación ofrecía un panorama amplio de modalidades de interpelación que tendían a instalar un significado social de la juventud. Otras políticas estatales, otros procesos sociales y políticos y otros horizontes económicos y productivos constituyeron múltiples sentidos de lo que significó ser joven hacia fines del siglo XIX.

Notas

[1] Los autores de este artículo conforman el equipo de investigación; el proyecto depende del Centro de Investigaciones y Prospectiva Educativa de la provincia de Buenos Aires en convenio con Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (Appeal) y tiene por objetivo no sólo la recuperación histórica del archivo de la escuela, sino también su reconstrucción física.

[2] El 14 de junio de 1905 se sancionó un Decreto del Poder Ejecutivo Nacional en el cual se establece el plan de correlación entre los estudios primarios y los secundarios, normales y especiales. El artículo 1º estipula un mínimo de enseñanza de los seis primeros años de estudio. El artículo 3º, un mínimo de edad: 12 años para secundarios y 15 para estudios normales [Archivo de la Escuela Normal Nº 1 de la ciudad de La Plata].

[3] Nota del Ministerio de Instrucción Pública del 14 de abril de 1897 [Archivo de la Escuela Normal Nº 1 de la ciudad de La Plata].

[4] Artículo 25. "De los alumnos-maestros". Reglamento de las Escuelas Normales de Maestros de la Provincia de Buenos Aires. 1877. Imprenta Biedma.

[5] En Juvenilia, Miguel Cané (1884) evoca aspectos como los siguientes: "No perderé ese recuerdo suave y melancólico, que trae a mi alma la impresión fresca de las primeras emociones puras de mi juventud. Sonrío a veces al recordar mi idilio adolescente, los entusiasmos de mi espíritu, ese estado de sensibilidad enfermiza, la necesidad imperiosa que sentía de hacer versos, mi desesperación por no poder medir la cuarteta, las páginas enteras desgarradas con desaliento, las cartas ideales, que jamás debían llegar a destino, en las que derramaba todos mis sueños y esperanzas".

[6] Hemos tomado aquí el inicio de los cursos normales. Un año antes había dado comienzo la Escuela de Aplicación en el caso de la Escuela Normal Nº 1 de La Plata.

[7] "Ensenada, Marzo 1903. Los que suscriben vecinos de esta localidad certifican que la niña Maria Susana Peracca observa una conducta irreprochable. Antonio Fernández, y otra firma".

[8] "Magdalena, Junio 7 de 1904. Al señor comisionado municipal. Dr. Pastor Alaye. Sebastiana Bolino de este vecindario en la manera más arreglada se presenta y expone. Que tiene a su cargo la niña Clotilde Suárez (huérfana) actualmente en un colegio en la Ciudad de La Plata, a la que desea darle la carrera de Profesora normal, y para poder seguir los estudios vengo a solicitar de la municipalidad de este partido se le conceda a nombre de la citada niña veca [sic] en la escuela Normal de La Plata.

Una escuela para los adolescentes: ideas para un debate

Elvira Romera *

En función del acceso universal a la escuela secundaria, es preciso un debate político y cultural acerca de cómo las generaciones jóvenes de todos los sectores sociales se incorporan al proyecto de construcción de una sociedad más justa y fraterna.

* Licenciada y profesora de Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Estudios especiales en Peabody College for Teachers, Nashville, Tennesse, EEUU. Docente en los niveles primario, secundario, terciario y universitario. Asesora pedagógica de la DGCYE.

La cuestión de la educación de los adolescentes se ha transformado en un verdadero dilema para pedagogos y educadores, una profunda preocupación para los sistemas educativos y, muchas veces, un malestar cotidiano para directivos, docentes y familias.

Se dice que la adolescencia es un período crítico en la vida de las personas. Su descripción por parte de pedagogos, psicólogos y sociólogos se refiere, en su mayoría, a los sujetos infantiles que mutan física, psíquica y socialmente y se hacen visibles en las familias, en las escuelas y en las calles de las ciudades y pueblos. También recorren las ofertas culturales y de entretenimiento y demasiadas veces simplemente las calles en cuyas veredas se sientan a pasar su tiempo. Cuando estos niños pertenecen al mundo de la pobreza, la marginalidad o la exclusión, la descripción de esa mutación varía y se los describe como *seres en los bordes*, las *nuevas adolescencias* o sencillamente como sujetos amenazantes y fácilmente culpabilizables de desórdenes, comportamientos

asociales y también como *menores en riesgo penal* o sólo delincuentes juveniles.

Algunas preguntas

En la segunda mitad del siglo xx las reformas educativas en el mundo han intentado incluir en la escuela a todos o a casi todos. Este intento ha agravado la crisis de la escuela. Porque la escuela para los adolescentes, modelizada por la Modernidad, fue pensada para el sector de los *pudientes*. *¿Quiénes son los pudientes?* Aquellos que, por las posibilidades económicas o las decisiones de sus familias, pueden gozar de ese período y recibir una buena educación –o por lo menos aceptable– antes de ingresar en la vida adulta como estudiantes, trabajadores o aspirantes a serlo. *¿Qué pasa con los otros?* Deben adaptarse al mismo modelo y, si no pueden hacerlo, serán los *marginados por inclusión* o los *excluidos del aprendizaje*.

¿Van todos al mismo tipo de escuela? No, no van al mismo tipo de escuela. Para la minoría está la escuela privada, lujosa; que tiene edificio y mobiliarios similares a las casas en que viven estos jóvenes, con cursos de pocos alumnos; con ofertas educativas co-curriculares que cubren diversas demandas de aprendizaje (artes plásticas, música, deportes, actividades recreativas con o sin las familias, idiomas extranjeros, atención a las dificultades para la adquisición de lo curricular, manejo de la informática que continúa en la computadora que todos los alumnos poseen en sus hogares, clubes colegiales donde aprender los mecanismos de la democracia representativa y organización de actividades con autonomía, etcétera).

Para la mayoría están las escuelas estatales o privadas que intentan remedar ese modelo con gran esfuerzo de directivos y docentes y aun para otros, está la escuela opaca en la que se brinda sólo la oferta curricular prescripta en cursos superpoblados y sin material bibliográfico o de experimentación; en edificios con escasa comodidad.

Hay un grupo para el cual la adolescencia no existe: los niños de esa edad abren puertas de automóviles en la ciudad, hacen piruetas en las paradas de autos o simplemente mendigan. Muchas veces ayudan a sus familias en trabajos a destajo cuyos ingresos son imprescindibles para la supervivencia.

¿Es el problema de la desigualdad que se expresa en el nivel de acceso a los bienes materiales y culturales y en los distintos tipos de escuela el que no nos permite pensar en una escuela para los adolescentes?

A pesar de los esfuerzos realizados universalmente en distintas reformas, la matriz básica de la escuela posprimaria (matriz creada durante la Modernidad) permanece presente. Los estudios actuales en la Argen-

Los bajos resultados del aprendizaje que se revelan en diversas instancias de evaluación atraviesan todos los sectores sociales.

tina y en el mundo muestran que esa matriz es inadecuada e insuficiente para responder a las demandas de hoy. Los bajos resultados del aprendizaje que se revelan en las pruebas de ingreso a los estudios superiores y universitarios, en las quejas de quienes reciben a los egresados de la escuela secundaria en su primer empleo y aun en las no del todo confiables pruebas nacionales e internacionales atraviesan todos los sectores sociales, aunque es necesario destacar que la correlación pobreza/rendimiento escolar estándar se mantiene. Esto no significa que los pobres no puedan aprender. El problema es en qué condiciones materiales –sin libros ni acceso a computadoras, sin espacios serenos en la escuela y en su vivienda–realizan su trayecto escolar. Pero cuando el adolescente de medios y de altos ingresos y en escuelas *amigables* tampoco aprende, o aprende mucho menos que antes, algo está pasando en el modelo escolar, en las prácticas docentes y/o en la disposición del alumno para la tarea.

¿Qué hacer con la escuela para los adolescentes como políticos de la educación, como pedagogos, como educadores? La elección de la educación como vocación nos obliga a la acción política y excluye la resignación o la indiferencia. Pensemos entonces algunas líneas y presentemos algunas ideas para el debate.

La construcción colectiva de nuevos modelos

La primera dificultad que se presenta para poder ofrecer líneas transformadoras genuinas es la comprensión de cómo es hoy el mundo, cómo será, cómo desearíamos que fuera o cómo podemos transformarlo. Porque eso es, como sabemos, indispensable para ver hacia dónde vamos desde el hoy. Sin embargo, empezamos a saber algunas cosas: la forma en que la revolución tecnológica y la aplicación del modelo cultural y económico neoliberal en los últimos 40 o 50 años han creado una sociedad globalizada, crecientemente desigual, irrespetuosa, agresiva y discriminadora de la diversidad cultural *mirada desde Occidente*. Esto ocurre no sólo con los millones de personas que viven en Asia y África, sino también con los migrantes que circulan hacia los países ricos o hacia mejores oportunidades en los países pobres.

Al mismo tiempo, esta preeminencia de un pensamiento único –el pensamiento neoliberal y sus consecuencias económicas, sociales y culturales– ha ido modificando las relaciones familiares y comunitarias, espacios privilegiados para la socialización primaria durante la Modernidad. Por último, los medios masivos de comunicación y el uso creciente de las computadoras hogareñas y en lugares públicos se han transformado en el recurso de difusión cultural y de formación de la personalidad más eficaz y determinante. Lo que no sabemos es cómo este modelo continuará, ya que este proceso se desarrolla en el marco de guerras, movimientos sociales a veces violentos, fuertes reacciones por parte de aquellos sectores que se han visto despojados de sus derechos o nunca los tuvieron y fenómenos naturales catastróficos que son resultado de la aplicación de lo que tecnológicamente se puede hacer.

Por otra parte, la hegemonía global y la impunidad de sus actores no sólo se expresa en acciones visibles (que EEUU no firme el Acuerdo de Kyoto sobre la preservación

del medio ambiente, por ejemplo), sino también en un formidable sistema de espionaje-control mundial [ver el artículo de Henry Giroux en la sección Contextos de esta revista] que se dirige a asegurar, mediante la promoción del miedo y el sobreabuso de la calificación de terrorismo a cualquier hecho, que el actual estado de cosas no se modifique por mucho tiempo.

Todos estos fenómenos que se fueron preparando en el período de la Guerra Fría se profundizaron con la caída del Muro de Berlín (hecho que el historiador Eric Hobsbawm marca como el final del siglo xx) y hoy estamos viendo con claridad un verdadero cambio de época que nos brinda escasas certezas y una gran perplejidad.

Esto que sabemos no nos alcanza para diseñar un programa pedagógico que permita decidir qué y cómo acompañar a los adolescentes en su desarrollo hacia la vida adulta.

El modelo de una escuela pertinente, las características de los directivos y docentes que se necesitan y los propósitos que deben alcanzarse no pueden ser definidos con precisión de planificador. Y en el caso de que lo fueran, existe la limitación del financiamiento que es un verdadero drama en el marco del modelo neoliberal puro y en los modelos que intentan superarlo. Una nueva escuela para todos requiere recursos económicos y la posibilidad política para asignarlos está lejos de cumplirse. Si queremos escuelas para todos los adolescentes es necesario invertir muchos recursos, decisión que los países pobres endeudados por la maquinaria de los poderes económicos internacionales y nacionales no estamos en condiciones de disponer. Es este un punto de inflexión clave en la construcción de futuro y en ello se juega nuestra posibilidad de rediseñar un país de ciudadanos. Sería tema para otra reflexión el papel que ha jugado y juega la educación en la formación de los economistas que asesoran a los políticos que toman las decisiones, economistas que han convertido en leyes naturales las decisiones humanas, políticas y económicas de los últimos 40 o 50 años en nuestro país y que han desencadenado y legitimado la tragedia que vivimos.

Tenemos, sin embargo, algunas certezas y algunas ideas para promover un debate.

Algunas certezas

Creemos que es indispensable trasmitir a las jóvenes generaciones el legado cultural que nos permitió llegar hasta aquí. Esto no significa aquello que nos fue trasmitido a nosotros, las generaciones adultas, sino también todo lo que aprendimos para sobrevivir durante todo este tiempo en que se han producido los profundos cambios que hemos mencionado.

Creemos que el legado cultural incluye la trasmisión de habilidades y valores para la construcción de formas democráticas de resolver los problemas sociales.

Creemos que es imprescindible trasmitir el legado cultural de los derechos humanos, legado construido y formalizado durante las últimas décadas del siglo xx y conculcado a la vez para las grandes mayorías.

Ante el gran proceso de concentración y hegemonía cultural, creemos que es necesario extender la actitud de búsqueda a los procesos de construcción de prejuicios y estigmatizaciones de lo diferente no sólo en el ámbito mundial, sino también en el ámbito local.

Es indispensable transmitir a las nuevas generaciones todo lo que aprendimos para sobrevivir durante este tiempo de profundos cambios.

Creemos que el legado cultural incluye la producción que se está realizando actualmente en el pensamiento, en el arte, en las construcciones y monumentos, en los eventos locales, nacionales y globales.

Creemos que el legado cultural incluye el conocimiento y las formas de vida de los pueblos del mundo, no sólo aquello que nos muestra lo escrito y la presentación mediática, sino también lo que está oculto, lo que es invisible. Esto implica una actitud permanente de búsqueda no sólo de datos, sino también de procesos y causas de estos procesos.

Creemos que el legado cultural también incluye las realizaciones de los adolescentes que se expresan en sus actos, en sus opiniones acerca de la realidad actual y, sobre todo, en el arte que están produciendo.

Creemos que los legados se transmiten descriptiva y apasionadamente, pero también con una actitud crítica y contextual con relación al tiempo en que los fenómenos se produjeron o se producen. Igualmente, creemos que esta postura crítica, que se basa en el conocimiento, debe ser transmitida.

Creemos que los adolescentes deben comprender tempranamente que la realidad es transformable y que la transformación es producto del trabajo. Esta noción implica el protagonismo y la participación de todos, adultos y jóvenes, e incluye el aprendizaje de saberes socialmente productivos, simbólicos y concretos.

Por último, creemos que los valores no son innatos: se aprenden. Por lo tanto, el reconocimiento del otro como persona, la solidaridad, el respeto a la ley, la posibilidad de realizar acuerdos y consensos deben enseñarse.

Otras preguntas para el debate

¿Una escuela igual para todos? La formulación "la escuela que permite la igualdad de oportunidades para todos" merece una reflexión. ¿Llegan todos los jóvenes con el mismo capital cultural? ¿Es posible enseñar lo mismo y de la misma manera a todos? Hay fuertes evidencias de que eso no es posible. ¿Puede la escuela para los adolescentes compensar los déficit que provienen de la formación previa? ¿Podría organizarse un sistema por el cual aquellos estudiantes que necesitan aprender lo no aprendido previamente puedan hacerlo? ¿Es posible asegurar una escuela con ofertas de las llamadas co-curriculares para todos los adolescentes?

Por otra parte, ¿no es que todo adolescente debe recibir una formación general, una formación ciudadana y una orientación para el trabajo? ¿Todo en la misma proporción? ¿Con énfasis en alguno de los propósitos?

¿Un modelo de sistema que blanquee los circuitos diferenciados que existen? Nuestro sistema educativo nació con vocación de inclusión y de heterogeneidad socioeconómica en las aulas. Siempre existieron

algunas escuelas de elite pero en la mayoría convivían distintos sectores sociales. La segmentación y fragmentación social que produjo la aplicación a ultranza del modelo económico y cultural neoliberal en las últimas décadas se reprodujo en la escuela que, sin embargo, mantiene el mismo modelo institucional, el mismo horario, el mismo calendario y el mismo modelo de situación de enseñanza: el aula clásica, con la excepción de algunos laboratorios para el aprendizaje de las ciencias. El tiempo que los niños y los jóvenes pasan en la escuela es directamente proporcional al sector social que menos lo necesita: la doble jornada es para los sectores medios y altos. ¿Hay o no circuitos diferenciados en la Argentina? En la medida en que no se reconocen, es muy difícil modificar las prácticas sociales y escolares que permiten lograr el máximo rendimiento de cada alumno. Los circuitos diferenciados no son ni buenos ni malos, son: la Unión Europea los presenta explícitamente. En resguardo de nuestra memoria escolar sería preciso admitir articulaciones posibles entre los circuitos, hecho imposible en los países europeos.

Por otra parte, la formación para el trabajo no es un propósito para algunos. El aprendizaje de saberes socialmente productivos es para todos.

¿Una escuela con modelos institucionales diversos? La escuela que reproduce el modelo empresario taylorista –con horario fijo de 4, 6 u 8 horas diarias, 5 veces por semana– puede no ser el modelo institucional de hoy. Con criterio de realidad, ¿no podría pensarse en asistencia por cursos o materias? ¿O, por ejemplo, un manejo relativamente autónomo de los tiempos escolares con contrato previo del alumno y su docente tutor?

Desde la experiencia exitosa del llamado *Proyecto 13*, de la década de 1970, ¿no podría decidirse efectiva y definitivamente producir la concentración horaria de los docentes? ¿No podrían los docentes ser dueños de su aula y permitir que los alumnos circulen?

¿Una escuela que signifique un trayecto de 3, 4, 5 o 6 años? La escuela secundaria en el mundo puede tener una duración de 3 años (nuestra secundaria básica), 4 o 5 (nuestra antigua Escuela Media) o 6 años. ¿Tiene importancia la duración del trayecto?

El ingreso a un nuevo tramo de la escolaridad es iniciático. Una nueva vida escolar, rituales y nuevas configuraciones afectivas se instalan en la vida de los adolescentes y sus familias. El primer tramo implica un momento de *desestructuración positiva*, el "soy nuevo en esto" y el tramo final, un momento de despedida. El tiempo que queda en el medio es el tiempo efectivo de aprendizaje. Desde esta perspectiva que remite no

¿No podría pensarse un manejo relativamente autónomo de los tiempos escolares, con contrato previo del alumno y el docente?

sólo a lo afectivo por la necesidad de pertenencia institucional que acompaña la posibilidad de formarse, sino a la totalidad de la personalidad, cabe preguntarse, ¿3 años es suficiente? ¿6 años no es excesivo? ¿Implica que 4 o 5 años es la cantidad más adecuada para la escolaridad adolescente?

¿Una escuela con poder de los adolescentes? La experiencia de los Consejos de Convivencia, los Consejos de Escuela o los Consejos de Curso ha demostrado ser muy valiosa en nuestro país. El adolescente no debe ser infantilizado. Es un ser que está aprendiendo a ser adulto y que debe aprender a gobernar y a gobernarse. La sociedad argentina debiera ingresar en una era de acuerdos. Si la escuela no enseña a consensuar en el ámbito del aula y luego en la escuela en su conjunto y en la organización de actividades comunitarias, pasará mucho tiempo hasta que la sociedad pueda convivir en formas más civilizadas. El aprendizaje de vivir el poder, alcanzarlo y utilizarlo es un aprendizaje imprescindible. Y es un aprendizaje político, que en la adolescencia tiene su mejor oportunidad.

¿Debe la escuela secundaria transmitir los conocimientos por disciplinas? La revolución tecnológica ha provisto a los laboratorios científicos de nuevos recursos para nuevos descubrimientos. La circulación de conocimientos en la red universal que significa Internet implica continuas modificaciones en el conocimiento. Es por eso que las llamadas disciplinas son hoy campos con bordes móviles y, de esta manera, hay temas nodales que no se sabe a qué disciplina pertenecen o que pertenecen a varias, según el criterio clásico. ¿Es posible pensar seriamente en áreas, más allá de la poco feliz experiencia realizada? ¿O en problemáticas? ¿O en clases compartidas que integren saberes?

Por otra parte, ¿cómo superar la fragmentación actual? ¿Con cursos de integración en cada año escolar organizados por temas de la agenda contemporánea? ¿Promoviendo proyectos desde varias disciplinas?

Estas ideas no agotan las posibilidades de debate. El debate requiere criterio de realidad y posibilidad y respeto por la continuidad, esto es, evitar el sufrimiento institucional que conllevan las rupturas. Pero, al mismo tiempo, el debate es urgente. Los adolescentes de nuestro país no pueden esperar mucho más.

La inclusión de jóvenes y adolescentes como política de estado*

Este artículo da cuenta de las estrategias, planes y programas que, mediante las distintas direcciones y modalidades de la DGCYE, el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires lleva adelante con el objetivo de lograr la inclusión, la permanencia y el aprendizaje de los adolescentes y jóvenes en las escuelas bonaerenses.

* Artículo elaborado en forma conjunta por la Dirección Provincial de Planeamiento y la Dirección Provincial de Política Socioeducativa, con el aporte de las Direcciones educativas dependientes de la Subsecretaría de Educación de la DGCYE.

Algunas consideraciones sobre el Programa de Inscripción Total

El Programa de Inscripción Total se enmarca en las acciones del Plan Educativo 2004-2007. Constituye una iniciativa clave destinada a generar las estrategias de inclusión necesarias y pertinentes que aseguren la permanencia, retención y terminalidad de niños, jóvenes y adultos en el sistema educativo bonaerense.

El Programa desarrolla acciones de articulación e integración de los planes, programas y proyectos que, desde los diferentes niveles educativos y desde las áreas de planificación comunitaria, facilitan el trabajo en territorio de todos los actores sociales. Distanciándose de cualquier apelación meramente retórica a la palabra *inclusión*, para este Programa esa categoría supone la producción de estrategias de intervención que, partiendo de una evaluación de problemas sociales de relevancia actual, aseguren que la población que debe estar en la escuela, efectivamente esté integrada en ella de forma definitiva.

Se considera además que a los niños y jóvenes alejados del sistema educativo, no escolarizados o en situación de abandono escolar, es necesario reconocerles sus trayectorias formativas en su totalidad y diversidad, teniendo en cuenta que éstas tienen su origen y posterior desarrollo en ámbitos que no son necesariamente aquellos definidos al interior del sistema educativo formal. La probabilidad de generar un sentido de pertenencia a la escuela debe inspirarse en estrategias que contribuyan a la creación de una identidad que integre a estos adolescentes y jóvenes en la escuela, que den lugar a acciones articuladas, congruentes e integrales de los actores del sistema educativo y de la sociedad en su conjunto. A esto se le suman diferentes iniciativas pedagógicas y socio-educativas que orienten a la escuela y la comunidad en la construcción de proyectos de inclusión localmente situados, que se sirven de una trama de propuestas institucionales de diversa índole. En otras palabras, este Programa procura acompañar el diseño de iniciativas que interpelen y reconozcan como ciudadanos con derechos y oportunidades a adolescentes y jóvenes que hoy no están incluidos en la escuela.

Estas modalidades estarán orientadas no sólo a la constitución de un registro de beneficiarios de planes, programas y proyectos socio-educativos, sino también a la acreditación del desarrollo de trayectos de formación y capacitación. Desde esta política de inclusión total se considera que la acreditación es una estrategia pedagógica social y cultural de certificación de saberes, destrezas y habilidades previamente adquiridas que precisan reconocimiento institucional. Se busca, de esta forma, comprender a estos adolescentes y jóvenes como sujetos posibles de calificación y de evaluación.

Por tal motivo, el sistema educativo debe diseñar y desarrollar mecanismos de acreditación de aquellos saberes aprendidos por los sujetos en su tránsito por otros ámbitos sociales: comedores populares, iglesias, espacios deportivos, centros culturales, bibliotecas populares, entre una multiplicidad de opciones existentes en las comunidades, por iniciativa gubernamental o no gubernamental, y con diferentes niveles de institucionalización. La recuperación de esta trama social de saberes constituye una condición *sine qua non* para la concreción de una política de inclusión total.

De igual modo, las estrategias de detección, retención y terminalidad representan otras líneas de acción claves de la política educativa. Atendiendo a los diversos indicadores de abandono, repitencia y sobre edad, desde el sistema educativo formal –y desde otros sectores del Estado y la sociedad civil– se implementaron diferentes formas de intervención con el propósito de lograr la inclusión total. Más allá de los logros obtenidos por cada una de estas iniciativas, resulta imperativo construir una lógica que articule, integre y potencie los efectos de su impacto, como operaciones de tránsito previas a la inclusión de los sujetos en la oferta formal del sistema.

La reinclusión tiene como eje de intervención significativo la revisión de aquellas condiciones de gestión curricular e institucional que propician el abandono, la repitencia y la sobreedad. Sin embargo, aun cuando se alcanzan logros en el objetivo de

la reinclusión de adolescentes y jóvenes, rápidamente se manifiestan dificultades para su retención y, nuevamente, se afirma una tendencia al abandono. Entre las diversas causas que motivan estos resultados debe destacarse que las ofertas institucionales formales carecen de la flexibilidad necesaria (en términos de organización institucional, curricular, normativa y de los recursos requeridos) para lograr la atención singular de los distintos sujetos de reinclusión. Es imprescindible reconocer que en todo sujeto excluido de un sistema social (el educativo, pero también el laboral o el familiar, entre otros) permanecen en su subjetividad las representaciones previamente construidas del fracaso, o bien se registra una ausencia de cualquier representación vivencial de este tipo cuando nunca estuvo incluido. De allí que sea preciso destacar con fuerza que una política de inclusión requiere de la definición y desarrollo de operaciones de tránsito que, simultáneamente, actúen sobre el deseo de aprender del sujeto, y generen en él las condiciones y disposiciones para su acercamiento a la lógica y práctica de las rutinas escolares.

Frente a esta situación, el sistema educativo provincial no permaneció indiferente. Desde la Educación Polimodal se implementaron los Centros de Orientación y Apoyo (COAS) como oferta destinada a garantizar la finalización de los estudios en ese nivel y, en la modalidad de educación de adultos, se ejecutaron proyectos de terminalidad de los niveles incompletos para beneficiarios del Plan Jefas y Jefes de Hogar. Además, se llevó a cabo una oferta de tutorías y de alternativas de prácticas docentes en el Nivel Superior, orientada a favorecer la retención y la terminalidad de los alumnos del Tercer Ciclo de la EGB. Por otra parte, el programa Patios Abiertos constituye una herramienta que permite detectar y producir propuestas que facilitan la reinclusión desde una tarea que parte de las demandas comunitarias concretas, fortaleciendo así la concepción de sociedad educadora y de la escuela como espacio público.

El compromiso de la política educativa bonaerense para que los adolescentes y jóvenes estén "Todos en la escuela aprendiendo" es un objetivo que compromete la participación de todos los actores del sistema educativo, de diversas agencias del Estado y de la sociedad civil, pero también es un contenido que requiere ser enseñado y aprendido para darle cumplimiento práctico y efectivo.

En este sentido, la definición y desarrollo de estrategias que den cuenta de este objetivo y contenido es el resultado de un proceso de construcción colectiva que, en el sistema educativo, asume una forma institucional, pues los actores sociales involucrados (funcionarios y equipos técnicos del nivel central provincial, inspectores, directivos, docentes, alumnos, padres, y otros miembros de la comunidad educativa y del Estado provincial y municipal) no sólo son portadores de saberes y experiencias específicas, sino que además, están investidos de responsabilidades institucionales jerarquizadas. De modo que, por un lado, en este proceso de construcción colectiva no se deben establecer ni legitimar a priori jerarquías en el conocimiento social de los actores; es decir, *cada uno conoce algo* específico acerca del problema y lo aporta con vistas a su resolución. Pero, por otro

lado, no debe desconocerse que el sistema educativo está constituido por una jerarquía orgánica de autoridades legalmente instituidas; de allí que, si bien la atención a la política de inclusión total requiere de múltiples esfuerzos, es necesario reconocer que la participación se funda en desiguales niveles de responsabilidad política en el gobierno del sistema y en el establecimiento de diferentes competencias y funciones técnicas en la gestión cotidiana del mismo.

Las Unidades Educativas de Gestión Distrital en la política de inclusión total

Para que una política de inclusión total sea efectiva requiere de procesos de delegación de poder que descentralicen la toma de decisiones, de modo tal que las acciones estén contextualizadas localmente y se ejecuten en tiempo y forma.

Para ello, en 2003, se conformaron las Unidades Educativas de Gestión Distrital (UEGD), en el marco de la implementación del Programa de Inscripción Total. Las mismas constituyen un organismo colectivo del cual participan los Consejos Escolares, los Inspectores Jefes Distritales, las Secretarías de Inspección, las Federaciones de Cooperadoras escolares y representantes de los gobiernos municipales.

El proceso de descentralización de la gestión tiene una doble dimensión, como instrumento y como contenido pedagógico social. Este último sentido supone un ejercicio de la práctica de la representación, del control social y de la rendición de cuentas.

La recuperación de la centralidad pedagógica de las instituciones escolares será posible en la medida que todos los sujetos sociales, individuales y colectivos, asuman la responsabilidad educadora.

Planes, programas y proyectos

Las operaciones territoriales de inclusión se articulan y fortalecen con los planes, programas y proyectos que la DGCYE desarrolla y que son concretados a través de las variadas propuestas que las Direcciones de los distintos niveles y modalidades implementan.

Plan Provincial Adolescencia, Escuela e Integración Social

Responsable: **Subsecretaría de Educación -Coordinación del Plan Provincial Adolescencia, Escuela e Integración Social**

Descriptores: inclusión- integración- calidad educativa.

Resumen. Este plan fue especialmente creado en el año 2000 ante la necesidad de abordar en forma interdisciplinaria las diversas causas de las problemáticas adolescentes que se expresan en el sistema educativo provincial. Se caracteriza por ser un espacio de vinculación innovadora, entre las políticas educativas de la gestión y el sistema educativo provincial, mediante proyectos institucionales en los que docentes y adolescentes son los actores protagónicos desde la acción educativa con proyección comunitaria. El Plan mantiene una relación de transversalidad con las direcciones de los distintos niveles y modalidades educativas.

Contacto: pp_adolescencia@ed.gba.gov.ar

DGCYE- Unicef- Todos a la escuela

Responsable: **Dirección Provincial de Políticas Socioeducativas- Dirección de Coordinación de programas**

Descriptores: inclusión- retención- educación para la ciudadanía.

Resumen. Este proyecto se propone como un eje articulador de las diversas propuestas destinadas a jóvenes y adolescentes. El objetivo es ofrecer un marco de coherencia conceptual a las mismas, que favorezca la participación de los sujetos como reales protagonistas del proceso de construcción social y no como meros objeto de asistencia. Los programas SAE, Plan Más Vida, Becas estudiantiles, Patios abiertos y Salud se beneficiarán mediante la construcción de un soporte conceptual y estratégico que los vincule de modo más armónico. Por ello se realiza la capacitación y la entrega de material bibliográfico que aborde problemáticas vinculadas a la violencia, el trabajo infantil y juvenil y la participación democrática para la formación ciudadana.

Contacto: programas_sociales@ed.gba.gov.ar

Patios Abiertos en las escuelas

Responsable: **Dirección Provincial de Políticas Socioeducativas- Dirección de Coordinación de programas**

Descriptores: escuela y formación para la ciudadanía- inclusión y retención educativa- propuestas no formales.

Resumen. Patios Abiertos es una propuesta democratizadora del espacio escolar a partir de la cual la escuela se constituye en un referente de los intereses sociales de su comunidad. De esta manera, se mejoran vínculos y se fortalece la construcción de ciudadanía mediante el enriquecimiento del capital social representado por los jóvenes. Los proyectos que se llevan adelante en las escuelas constituyen una propuesta de retención y posible reincorporación de alumnos a la escuela, que mediante actividades no formales logran restituir el lazo educativo.

Contacto: patios_abiertos@ed.gba.gov.ar

Centros de Orientación y Apoyo (COAS)

Responsable: **Dirección de Educación Polimodal y trayectos técnicos profesionales**

Descriptores: terminalidad- inclusión- orientación y tutoría.

Resumen. Desde 2003, la Dirección de Educación Polimodal ha establecido centros de apoyo para la preparación y evaluación de alumnos que adeudan espacios curriculares o asignaturas y que no se encuentran cursando regularmente sus estudios. Los COAS desarrollan funciones en los diferentes distritos, están a cargo de docentes de las escuelas polimodales y establecen el nexo entre éstas y los alumnos que asisten a los centros para el logro de las correspondientes certificaciones.

Contacto: director_dem@ed.gba.gov.ar

Servicio Alimentario Escolar (SAE)- Proyecto Adolescentes

Responsable: **Dirección Provincial de Políticas Socioeducativas- Dirección de Coordinación de programas**

Descriptores: educación y salud- educación y alimentación.

Resumen. Entre las carencias básicas de distinto orden de la población que vive en condiciones de pobreza se destaca el déficit en la situación alimentaria nutricional. Esto compromete a los distintos niveles del Estado. El SAE permite concretar una política tendiente a cubrir necesidades básicas de los sujetos en condiciones de alta vulnerabilidad social, y a provocar un cambio conceptual en el ámbito educativo orientado a superar

el asistencialismo focalizado e instalar una política de Estado en el tema nutrición.
Contacto: programasae@ed.gba.gov.ar

Centro de Actividades Juveniles (CAJ)

Responsable: Dirección Provincial de Políticas Socioeducativas- Dirección de Coordinación de programas

Descriptores: inclusión- formación de la ciudadanía.

Resumen. Los CAJ son una propuesta que parte del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, que tiene como propósito facilitar los procesos de inclusión de los adolescentes y los jóvenes que por distintas razones no se encuentran cursando estudios en la Educación Polimodal. Su implementación comenzó en 2001 en el marco del proyecto Escuela Para Jóvenes, en un grupo de escuelas localizadas en siete provincias. En nuestra provincia funciona en el conurbano e involucra a 5.200 adolescentes y jóvenes del sistema.
Contacto: programas_sociales@ed.gba.gov.ar

Becas Estudiantiles

Responsable: Dirección Provincial de Políticas Socioeducativas-Dirección de Coordinación de programas

Descriptores: inclusión- retención- terminalidad.

Resumen. En la provincia de Buenos Aires se está implementando el Programa Nacional de Becas estudiantiles, en el marco de la Ley Federal 24.195/93 y de la Ley Provincial N° 11.612/94, de acuerdo con el convenio suscrito en 2002, entre la DGCYE y el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, bajo las normas establecidas a nivel nacional con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Se propone favorecer la inclusión educativa de los adolescentes en condiciones de vulnerabilidad social. Sus componentes son ayuda económica, proyectos institucionales de retención y entrega de libros de textos.
Contacto: progbecas@ed.gba.gov.ar

Salud- Educación

Responsable: **Dirección Provincial de Políticas Socioeducativas- Dirección de Coordinación de programas**

Descriptores: promoción de la salud- prevención- educación para la salud.

Resumen. Desde este proyecto la DGCYE se ha propuesto fortalecer el sistema educativo provincial generando la organización de comunidades educativas como ámbitos de prevención y promoción de la salud. Sus objetivos son: promover en niños y adolescentes el efectivo goce del derecho a la salud; generar ámbitos de participación en programas y proyectos de salud/educación para los educadores, los educandos, las familias y la comunidad educativa; e integrar los esfuerzos públicos y privados en el tercer sector.
Contacto:
programa_salud_educacion@ed.gba.gov.ar

Todos a Estudiar

Responsable: **Dirección Provincial de Políticas Socioeducativas- Dirección de Coordinación de programas**

Descriptores: inclusión educativa- programas de becas- tutorías- terminalidad.

Resumen. Este proyecto surge del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y se implementa en las distintas jurisdicciones. Tiene por objetivo la inclusión en la escuela de aquellos adolescentes que por

diversas razones no ingresaron al sistema educativo o lo abandonaron.

Contacto:
programas_sociales@ed.gba.gov.ar

Fortalecimiento de los servicios propios-Centros de Educación Física (CEF)

Responsable: Subsecretaría de Educación-Dirección de Educación Física

Descriptores: inclusión- tiempo libre.

Resumen. Desde este proyecto, la Dirección de Educación Física realiza acciones vinculadas a la atención preferencial de los adolescentes en los 130 CEF de la provincia. Desde estos centros se articulan diversas actividades tendientes a incluir a los jóvenes y adolescentes en el ámbito institucional educativo, mediante su participación en el Programa Patios Abiertos, donde, entre otras actividades, realizan prácticas deportivas, en proyectos locales y en los Torneos Juveniles Bonaerenses. La intención es reorientar el uso del tiempo libre hacia una alternativa saludable.

Contacto: dirdef@ed.gba.gov.ar

Educación para el trabajo y la producción

Responsable: Subsecretaría de Educación-Dirección de Educación Especial

Descriptores: inclusión- educación especial y formación laboral- pasantías.

Resumen. El proyecto se orienta al fortalecimiento del área prelaboral y laboral, a fin de brindar una formación para el trabajo adecuada a los requerimientos de una sociedad cambiante para responder al desarrollo local y regional. En los servicios educativos dependientes de esa Dirección, aproximadamente el 50% de la matrícula con retardo mental son adolescentes. En ciegos y disminuidos visuales, sordos e hipoacúsicos, irregulares motores, servicio domiciliario y hospitalario, trastornos emocionales severos, el porcentaje disminuye en un 10 a 15%. La mayoría de los alumnos ingresan a las escuelas especiales y/o a proyectos de integración después de haber fracasado varios años en el sistema ordinario común. Por ello, estas propuestas tienen por objeto mucho más que una capacitación laboral. Lo que se busca es lograr la integración escolar, social y laboral de las personas con necesidades educativas especiales.

Contacto:
dir_educacion_especial@ed.gba.gov.ar

Centros de Orientación Familiar (COF)

Responsable: **Subsecretaría de Educación - Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar**

Descriptores: orientación familiar- inclusión-adolescencia en riesgo socioeducativo.

Resumen. Los COF se proponen brindar respuesta y prevenir situaciones de crisis de las familias de los alumnos adolescentes del sistema educativo bonaerense. En la actualidad existen cuatro centros ubicados en La Matanza, Lomas de Zamora, Olavarría y Junín. Funcionan en espacios extra escolares de fácil acceso para las comunidades y también pueden ser itinerantes, trasladándose al lugar donde la demanda los convoque. Los integran un equipo de cinco profesionales: un médico, dos orientadores educacionales y dos orientadores sociales, quienes proponen diferentes estrategias grupales para abordar las problemáticas que se presenten en cada contexto.

Estos Centros definen como sus campos de intervención: las crisis vitales de la familia, las

culturas de crianza, padres de adolescentes, ser padre/madre adolescente, la función de los abuelos "jóvenes" y las nuevas configuraciones familiares. La propuesta metodológica para la intervención privilegia el abordaje grupal mediante la oferta de talleres, grupos de reflexión y orientación destinados a padres de adolescentes escolarizados.

Contacto:
dirección_psicología@ed.gba.gov.ar

Equipos Distritales de Infancia y Adolescencia en riesgo socioeducativo (EDIA)

Responsable: **Subsecretaría de Educación- Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar**

Descriptores: adolescencia en riesgo socioeducativo- inclusión.

Resumen. El EDIA es un equipo interdisciplinario distrital de infancia y adolescencia en riesgo socioeducativo. Está conformado por recursos humanos profesionales dependientes de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, y trabajan desde la prevención. Las dimensiones privilegiadas de su quehacer son lo institucional y lo comunitario. Tiene como funciones propias: cooperar con Inspectores y Equipos de Orientación Escolar (EOE) en hechos y/o situaciones críticas o emergentes, por ejemplo, en situaciones de alta complejidad en aquellas instituciones educativas que no cuentan con EOE. Además, fortalecen, en forma conjunta, las prácticas de los EOE y generan espacios distritales de análisis e intercambio de buenas prácticas en situación de alta complejidad. Para las dos situaciones mencionadas articulan, con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, redes de acciones.

Contacto:
dirección_psicología@ed.gba.gov.ar

Educación Artística- Programa Adolescentes

Responsable: **Subsecretaría de Educación- Dirección de Educación Artística**

Descriptores: inclusión- culturas adolescentes- educación y trabajo- terminalidad.

Resumen. Desde este programa, la Dirección de Educación Artística implementó acciones, en articulación con planes y programas provinciales, dirigidas a los adolescentes y tendientes a mejorar y fortalecer las modalidades de trabajo de los Polimodales de Arte y sus vínculos con el mundo del trabajo.

Contacto: dir_dea@ed.gba.gov.ar

Estadística educativa*

Este artículo difunde información estadística que contribuye a comprender la situación socioeducativa de los adolescentes y los jóvenes bonaerenses.

* Artículo elaborado por la Dirección de Información y Estadística, Dirección Provincial de Planeamiento de la DGCYE.

Para mostrar algunos aspectos de la situación socioeducativa de los adolescentes y los jóvenes de la provincia de Buenos Aires, se analizan tres grupos de edad: de 12 a 14 años, de 15 a 18 años y de 19 a 25 años.

En primer lugar, se analiza el porcentaje de la población escolarizada de los dos primeros grupos de edad (tasas de escolarización) según la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) realizada por Instituto Nacional de Estadística y Censos (Indec). Además, puede verse la escolarización según deciles de ingreso per cápita. Estos datos se presentan en una serie histórica (1995 a 2004).

En segundo lugar, se muestra a qué tipo de educación y nivel educativo concurren los adolescentes y los jóvenes escolarizados de cada grupo etario, según datos relevados por la Dirección de Información y Estadística en los años 2002, 2003 y 2004.

Por último, con el objetivo de detallar la trayectoria escolar, se presentan las tasas de sub edad, edad esperada y sobre edad en Educación General Básica y en Educación Polimo-

dal. Esta información se muestra para los años 2002, 2003 y 2004, por año de estudio y total del nivel educativo.

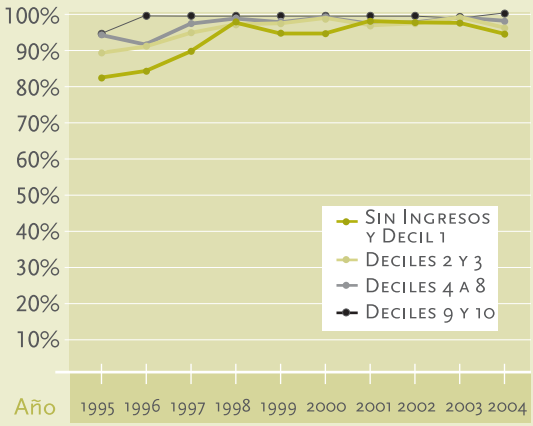
Tasas de escolarización por grupos de edad. Años 1995-2004

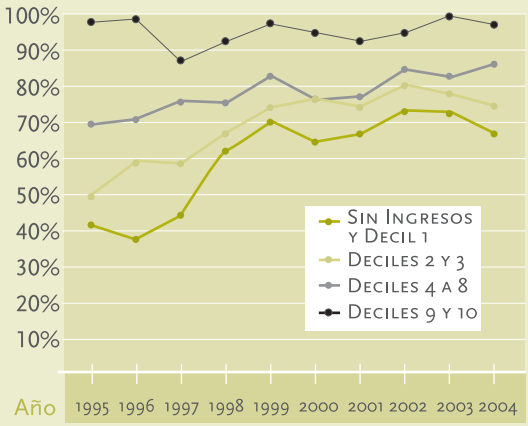
A partir de los datos de la EPH, se pude observar que, a pesar del alarmante incremento de niños y jóvenes en situación de pobreza –principalmente a partir de la crisis del 2001-2002–, se han mantenido las tasas de escolarización, lo que implica la permanencia de los sectores más desfavorecidos en el sistema educativo [ver tabla 1].

La tasa de escolarización es el porcentaje de personas en edad escolar que asisten a al-

Tabla I. Tasas de escolarización, según deciles de ingreso familiar per cápita. Total Aglomerados Provincia de Buenos Aires. Años 1995 - 2004 (*)

Población de 12 a 14 Años						Población de 15 a 18 Años					
Año	Total	Sin Ingresos y Decil 1	Deciles 2 y 3	Deciles 4 a 8	Deciles 9 y 10	Año	Total	Sin Ingresos y Decil 1	Deciles 2 y 3	Deciles 4 a 8	Deciles 9 y 10
1995	90,2%	82,9%	90,4%	94,8%	95,2%	1995	60,7%	40,3%	48,5%	68,7%	97,1%
1996	89,2%	84,9%	92,0%	92,4%	100,0%	1996	59,8%	37,1%	58,2%	69,7%	97,6%
1997	95,4%	89,9%	95,5%	98,4%	100,0%	1997	64,9%	43,0%	57,9%	75,5%	85,9%
1998	98,8%	98,4%	98,0%	99,3%	100,0%	1998	69,7%	61,2%	66,3%	74,7%	91,4%
1999	97,7%	95,4%	97,3%	98,7%	100,0%	1999	75,7%	69,2%	72,8%	82,3%	96,2%
2000	98,3%	95,4%	99,5%	100,0%	100,0%	2000	73,8%	64,0%	75,4%	75,2%	94,1%
2001	97,6%	98,2%	97,5%	97,9%	99,1%	2001	74,7%	65,6%	73,1%	76,5%	91,6%
2002	98,7%	99,1%	97,9%	98,7%	100,0%	2002	80,8%	72,5%	78,9%	84,2%	93,8%
2003	99,5%	98,0%	99,7%	100,0%	100,0%	2003	80,0%	72,0%	76,9%	82,0%	98,6%
2004	97,2%	94,8%	97,1%	98,7%	100,0%	2004	79,3%	67,6%	74,8%	86,9%	98,0%





Fuente: Elaboración propia sobre datos del INDEC; EPH, 1995 - 2004. Incluye los aglomerados de Conurbano, Gran La Plata, Bahía Blanca, Mar del Plata.

(*) Nota: estas tasas de escolarización se obtienen por muestra, por lo tanto, deben leerse dentro de ciertos parámetros. Un grado de error del 3% es aceptado como válido en el ámbito de las ciencias sociales y es, también, el que permite el Indec en la implementación de la EPH. En consecuencia, una tasa de escolarización del 95% para el grupo de 12 a 14 años de edad indica que entre el 92% y el 98% de los niños de ese grupo etario asisten a algún establecimiento educativo. En este mismo sentido, una tasa del 100% refleja que entre el 97% y el 100% de los individuos de determinado grupo está inserto en el ámbito educativo.

gún establecimiento de la educación formal, independientemente del nivel de enseñanza que cursan.

El ingreso familiar per cápita es el promedio de ingresos por persona del hogar. Para 2004, se considera persona en hogar pobre a aquel que se encuentra entre los deciles 2 y 4, y persona en hogar indigente si se encuentra en los deciles 1 y sin ingresos.

Las variaciones observadas en los gráficos con respecto al incremento de las tasas de escolarización en los deciles más pobres responden a la extensión de la obligatoriedad que incluyó en el sistema educativo a sectores que históricamente quedaban fuera del mismo. Esto cobra una significación mayor en los años que corresponden a la Educación Polimodal.

Distribución de la matrícula por grupos de edad

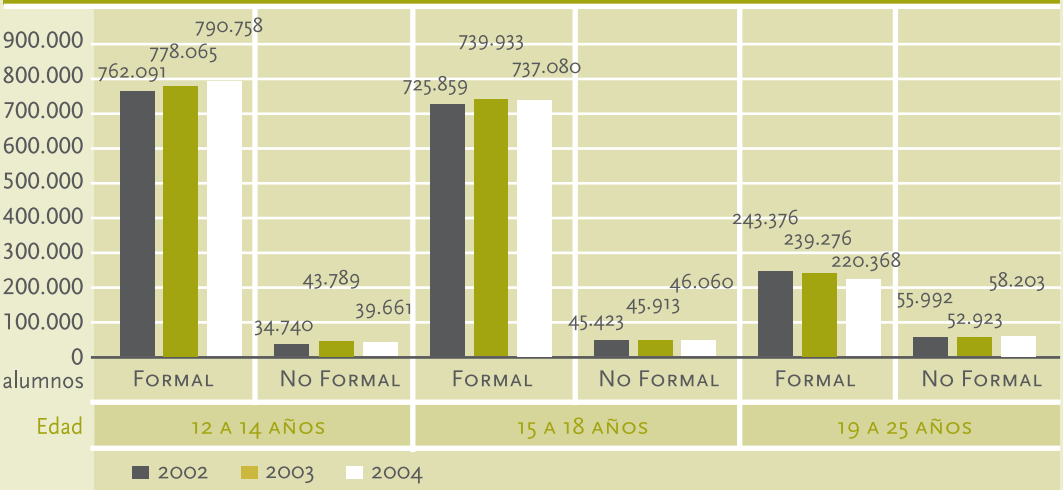
El análisis de la distribución de matrícula está orientado a conocer en qué tipo de educación y nivel educativo se encuentran los alumnos según la edad [ver gráfico 1]. Esta información surge del procesamiento de datos de los Relevamientos Anuales Nacionales 2002, 2003 y 2004. Durante los tres años analizados no se observan fuertes variaciones en la distribución de matrícula. A continuación, se especifican los alcances de los términos empleados en los gráficos.

• **Educación formal**: es aquella que permite la movilidad vertical de los alumnos, esto es, la que los acredita para continuar los estudios en el año, ciclo y nivel siguiente. También permite la movilidad horizontal, es decir, ofrece la posibilidad de continuar el proceso entre niveles educativos equivalentes. Se rige por normas que acreditan los estudios tanto en el plano nacional como en el plano internacional.

La educación formal está integrada por:

- **Educación común**: Educación Inicial, Educación General Básica (EGB), Educación Polimodal y Educación Superior.
- **Educación Especial**: Educación Inicial, EGB, Educación Polimodal y Formación Profesional.

Gráfico 1. Matrícula por grupo de edad y tipo de educación. 2002, 2003 y 2004. Gestión Estatal y Privada



- **Educación de Adultos**: EGB, Educación Polimodal y Formación Profesional.
- **Educación Artística**: Educación Polimodal y Educación Superior.
- **Educación Física**.

• **Educación no formal**: es aquella que complementa, amplía y/o satisface las necesidades educativas no atendidas o cubiertas por la educación formal, de manera simultánea o no, con respecto a las ofertas educativas formales. Cada servicio de la educación no formal puede tener su propia jerarquización y secuenciación, independiente de la educación formal, como así también de otros servicios de la educación no formal. Está integrada por pre talleres, talleres, alfabetización, formación profesional, capacitación laboral, cursos, servicios complementarios, jardines maternales, colonias educativas, apoyo educativo como servicio independiente.

• **Establecimientos de gestión estatal**: son aquellos administrados directamente por el Estado.

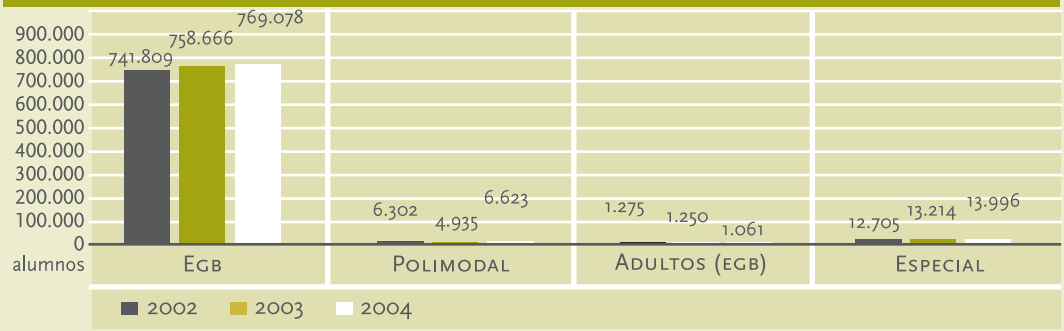
• **Establecimientos de gestión privada**: son aquellos administrados por instituciones o personas particulares. Los establecimientos de gestión privada pueden ser autorizados o reconocidos y, a su vez, no subvencionados o subvencionados. Estos últimos reciben aportes financieros para cubrir las remuneraciones de los docentes en forma total o parcial.

Distribución de la matrícula de 12 a 14 años

Dentro de la educación formal, se espera para este grupo de edad la asistencia al Tercer Ciclo de la EGB (hoy denominado *Educación Secundaria Básica*). En 2004, el 97,5% del total de la matrícula de 12 a 14 años asistía a este nivel. El restante concurría a escuelas de Educación Especial, Educación Polimodal y EGB de Adultos [ver gráfico 2]. Es importante tener en cuenta que los alumnos de Educación Especial y de EGB de Adultos están cursando algún año correspondiente a la escolaridad obligatoria.

Por otra parte, muchos de los alumnos que concurren a establecimientos de educación no formal asisten también a alguno de educación formal, con lo cual parte de esta matrícula puede coincidir con personas que asisten a la EGB, la Educación Polimodal, la Educación Especial o la EGB de Adultos. En 2004, el 68,7% de la matrícula de este tipo de educación correspondía a establecimientos de Educación Física; el 10,6% a Formación Profesional y el restante se distribuye en Educación Artística,

Gráfico 2. Educación Formal. Distribución de la matrícula de 12 a 14 años. Gestión Estatal y Privada



Centros de educación complementaria (CEC) y Educación Especial [ver gráfico 3]

Distribución de la matrícula de 15 a 18 años

En 2004, el 78,6% del total de la matrícula de educación formal de 15 a 18 años corresponde a la Educación Polimodal. El 13,2% asiste a EGB (el 77% de estos alumnos tiene 15 años). El resto de la matrícula se concentra principalmente en Educación de Adultos, que les permite completar el nivel obligatorio o cursar la Educación Polimodal [ver gráfico 4].

Con respecto a la educación no formal, la mayor cantidad de alumnos se concentra en Formación Profesional y en Educación Física [ver gráfico 5].

Distribución de la matrícula de 19 a 25 años

Para este grupo de edad, la matrícula de educación formal se encuentra dividida principalmente en Educación Polimodal (43,7%) y Educación Superior (40,9% en el año 2004). Es importante tener en cuenta que la matrícula correspondiente a la Educación de Adultos (11,9%) completa la educación obligatoria (EGB de adultos) y la Educación Polimodal [ver gráfico 6].

Por otra parte, para la educación no formal, en 2004, la matrícula de Formación Profesio-

Gráfico 3. Educación No Formal. Distribución de la matrícula de 12 a 14 años. Gestión Estatal y Privada

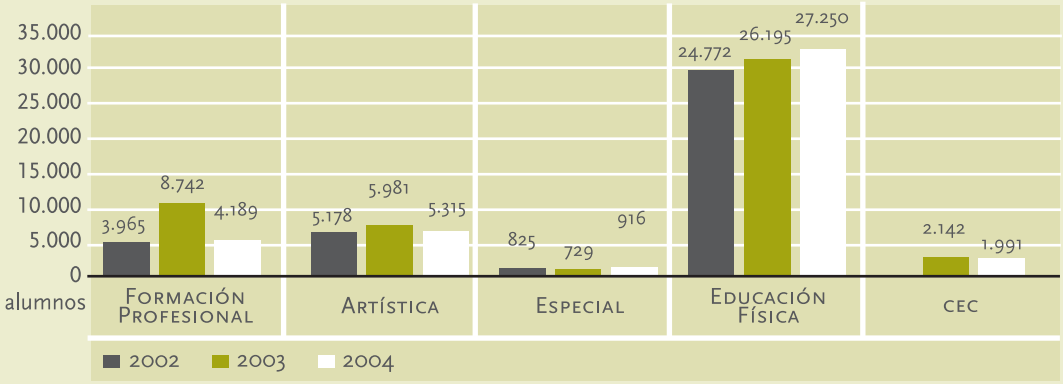
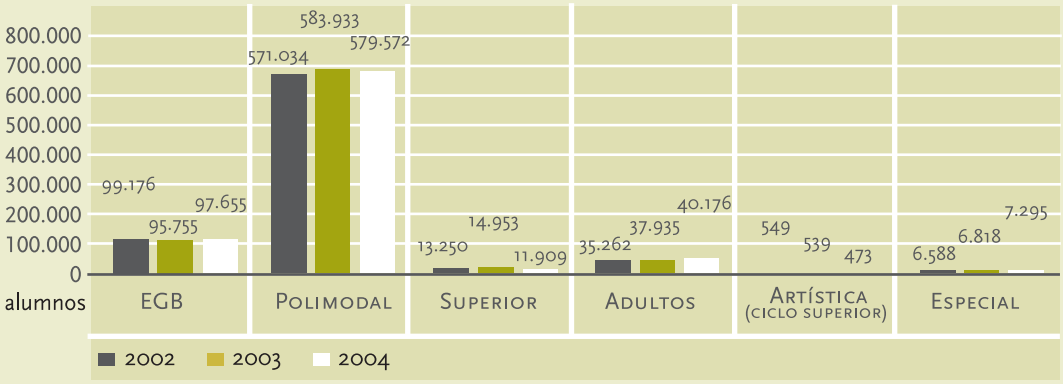


Gráfico 4. Educación Formal. Distribución de la matrícula de 15 a 18 años. Gestión Estatal y Privada



nal alcanzó el 61%. Esto muestra una mayor concentración de este grupo etario y tipo de educación con relación a otros [ver gráfico 7].

Matrícula según edad: sub edad, edad esperada, sobre edad

Del análisis de la distribución de matrícula resulta evidente que algunos adolescentes y jóvenes asisten a EGB o Polimodal con un desfasaje de edad con respecto a la edad esperada. Para una mayor comprensión de la información, se definen los siguientes conceptos:

- **Tasa de sub edad**: expresa el porcentaje de alumnos con edad menor a la edad esperada (o teórica), correspondiente al año de estudio o nivel en cual están matriculados.
- **Tasa de edad esperada** (o edad teórica): expresa el porcentaje de alumnos con la edad esperada, correspondiente al año de estudio o nivel en el cual están matriculados. [ver tabla 2]
- **Tasa de sobre edad**: expresa el porcentaje de alumnos con edad mayor a la edad espe-

Tabla II. Edad esperada por año de estudio

Nivel	EGB									Polimodal		
Año de estudio	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	1°	2°	3°
Edad	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17

Gráfico 5. Educación No Formal. Distribución de la matrícula de 15 a 18 años. Gestión Estatal y Privada

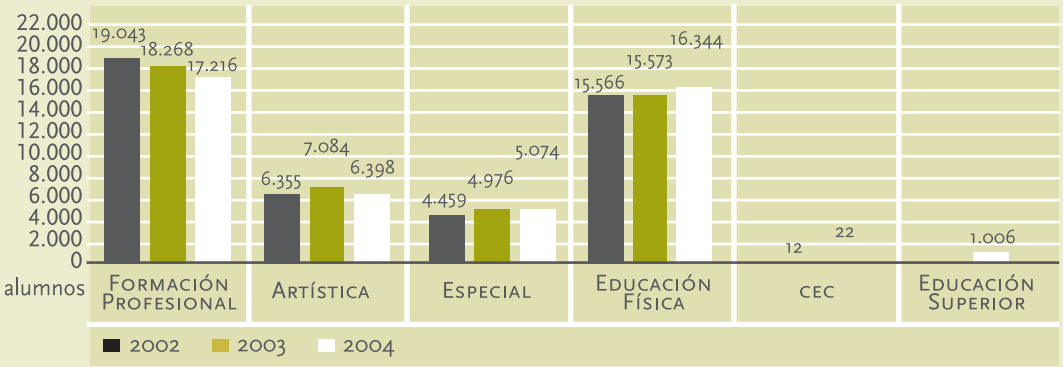
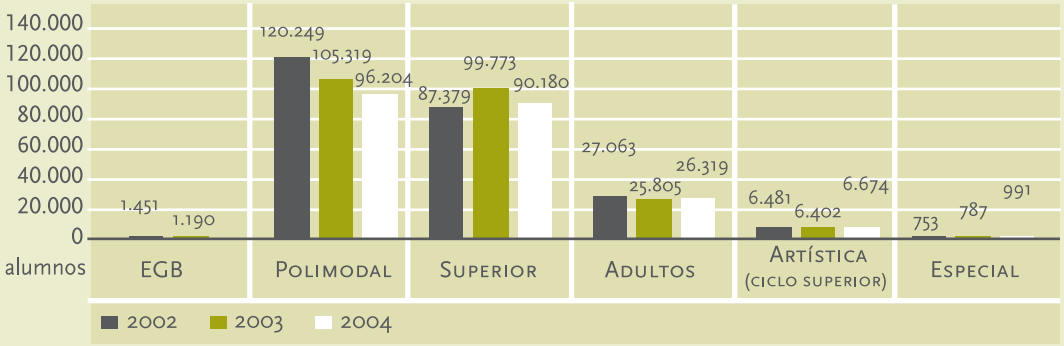


Gráfico 6. Educación Formal. Distribución de la matrícula de 19 a 25 años. Gestión Estatal y Privada



rada, correspondiente al año de estudio o nivel en cual están matriculados.

Educación General Básica

En 2004, la tasa de sobre edad alcanzó el 19,2%. Esta matrícula corresponde principalmente a alumnos con un año más al esperado. Durante los tres ciclos lectivos analizados (Relevamiento Anual Nacional 2002, 2003 y 2004) no se presentan grandes variaciones con relación a la proporción de alumnos con sub edad, edad esperada y sobre edad [ver gráfico 8].

Resulta significativo observar cómo el porcentaje de alumnos con sobre edad aumenta en los últimos años de EGB. Los alumnos con sobre edad en un año determinado probablemente continúen estudiando (en el mismo año de estudio si repiten o en el siguiente si promocionan). Esto explica por qué la tasa de sobre edad aumenta al avanzar en los años de estudio [ver tabla 3

Gráfico 7. Educación No Formal. Distribución de la matrícula de 19 a 25 años. Gestión Estatal y Privada

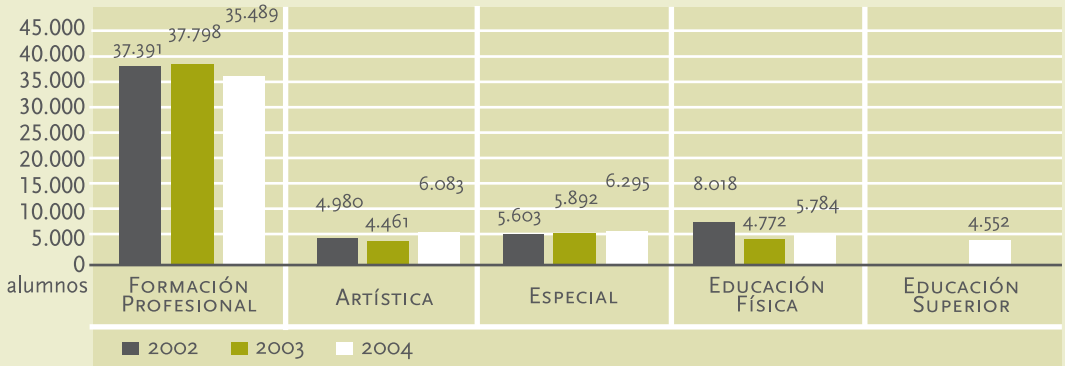
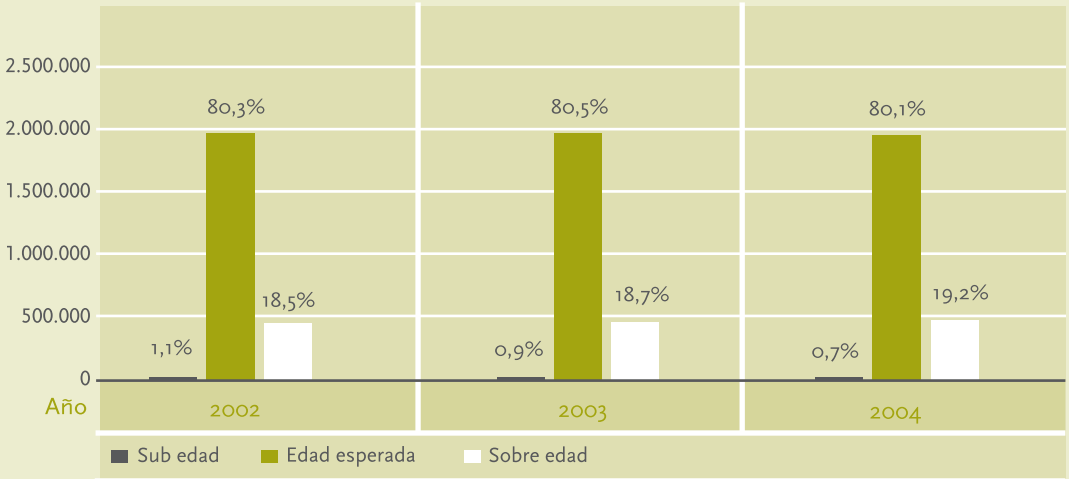


Gráfico 8. Educación General Básica - Total - Gestión Estatal y Privada Matrícula según edad: sub edad, edad esperada, sobre edad - Años 2002 / 2003 / 2004



Fuente: Procesamiento propio a partir de los datos relevados en 2002, 2003 y 2004 en el Relevamiento Anual Nacional

y gráfico 9]. También puede observarse que, en 2004, hubo un incremento general de matrícula, principalmente en 4°, 7° y 8° año [ver gráfico 9].

Educación Polimodal

En 2004, la tasa de sobre edad alcanzó el 36,1%. Esta matrícula corresponde principalmente a alumnos con un año más al esperado.

Durante los tres ciclos lectivos analizados (Relevamiento Anual Nacional 2002, 2003 y 2004) no se presentan grandes variaciones con relación a la proporción de alumnos con sub edad, edad esperada y sobre edad, para cada año de estudio [ver gráfico 10].

Hay un brusco descenso de matrícula entre 1° y 2° año de Educación Polimodal, y otra disminución para el 3° año que se mantiene entre 2002-2003 y 2003-2004 [ver gráfico 11].

Contrariamente a lo que sucede en EGB, la matrícula con sobre edad en Educación Polimodal disminuye a lo largo de los años de estudio, lo que indicaría que estos alumnos son los que generalmente abandonan al menos durante un año sus estudios [ver tabla 4 y gráfico 11].

Tabla III. Tasa de sobre edad para EGB por año de estudio

Año de Estudio	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°
Tasa de Sobre edad	9,9%	13,5%	15,7%	17,1%	19,5%	21,0%	24,9%	26,6%	26,7%

Gráfico 9. Educación General Básica - Por Año de Estudio - Gestión Estatal y Privada
Matrícula según edad: sub edad, edad esperada, sobre edad - Años 2002 / 2003 / 2004

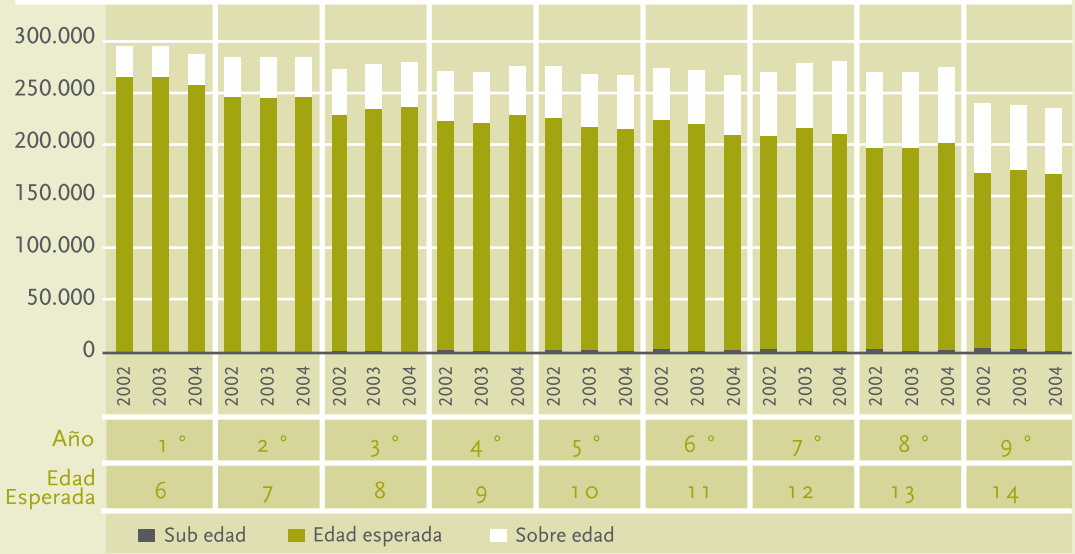
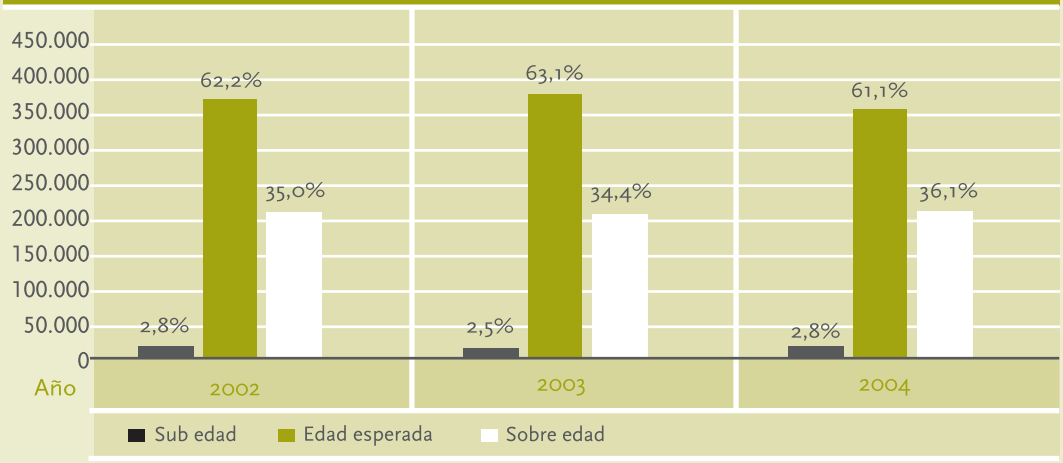


Tabla IV. Tasa de sobre edad para educación polimodal por año de estudio, 2004

Año de Estudio	1°	2°	3°
Tasa de Sobre edad	13,7%	12,0%	8,7%

Gráfico 10. Educación Polimodal - Total - Gestión Estatal y Privada
Matrícula según edad: sub edad, edad esperada, sobre edad - Años 2002 / 2003 / 2004



Fuente: Procesamiento propio a partir de los datos relevados en 2002, 2003 y 2004 en el Relevamiento Anual Nacional

Gráfico 11. Educación polimodal - por año de estudio - Gestión Estatal y Privada
Matrícula según edad: sub edad, edad esperada, sobre edad - Años 2002 / 2003 / 2004

La creación de escuelas de educación secundaria básica*

Este artículo desarrolla los propósitos de la creación de la Escuela secundaria básica como un espacio con identidad propia para la formación de los adolescentes bonaerenses.

* Artículo elaborado por la Dirección de Educación Secundaria Básica, Subsecretaría de Educación de la DGCyE.

Los nuevos desafíos en la educación de adolescentes y jóvenes

Hoy, a ocho años de la implementación efectiva de la Ley Provincial de Educación 11.612, la dinámica propia de la continuidad y cambio del sistema llevó a la Dirección General de Cultura y Educación a recabar opiniones de los integrantes de la comunidad bonaerense, analizarlas y considerar sus resultados. En este sentido, se implementan las mejoras consideradas necesarias para *incrementar la retención y asegurar la permanencia de un porcentaje mayor de los alumnos en el sistema, aumentar la calidad, fortalecer la función propedéutica tanto de los ciclos como de los niveles y reducir las grandes desigualdades entre escuelas y alumnos.*

La decisión de crear una Dirección Docente de Educación Secundaria Básica marca un avance más hacia la constitución de la *identidad propia del ciclo* y responde a las particularidades que presenta la adolescencia temprana, a la demanda de mejoramiento observada en los resultados

de la Ronda de Consultas y a la necesidad resultante de una atención particularizada con una autoridad específica. Sumamos a esta propuesta de *identidad*, los principios de *diversidad y autonomía*.

En este sentido, la creación de la Dirección de Educación Secundaria Básica irá avanzando y acompañando en el proceso de revisión y definición del currículum prescripto, en el sostenimiento de los Núcleos de Aprendizaje Prioritario que se definan en el Consejo Federal de Educación, en los marcos legales que sustentan las prácticas evaluativas y de convivencia escolar y que organizan la participación de las y los adolescentes en la vida escolar; también estimulará la diversidad de proyectos escolares, la búsqueda de autonomía y la manifestación de la identidad de los sujetos alumnos/ alumnas, docentes e institucionales.

> Lograr una educación de calidad para todos es el desafío que el gobierno provincial asume, con la certeza de que mejorar la educación es mejorar la sociedad. La escuela constituye un paso decisivo para que todos tengamos un lugar digno y un porvenir compartido.
>
> Por eso, multiplicamos los esfuerzos para garantizar la asistencia a la escuela, extender la obligatoriedad de la enseñanza y poner en práctica un concepto dinámico de educación, capaz de atender las particularidades de un mundo cambiante.[1]

Es en este marco que se hace necesario revisar el sentido formativo de la educación al momento de iniciar el proceso de constitución de la Secundaria Básica, en un tiempo en el que las transformaciones del mundo cultural y social desafían el papel tradicional de la escuela media. Se trata de redefinir las finalidades tradicionales a la luz de los nuevos tiempos y contextos.

¿Qué significa entonces hoy *"la vinculación con el mundo del trabajo"*, *"la adquisición de saberes para la continuidad de estudios"* y *"la formación de la ciudadanía"*?

a) El mundo del trabajo y la escuela

Para avanzar en la redefinición de la vinculación de la escuela con el mundo del trabajo creemos que es oportuno establecer una distinción entre *empleo* y *trabajo* a fin de pensar desde aquí cuál es el marco de incidencia real de la Educación Secundaria Básica. Aceptamos que el *trabajo* se define como una actividad vinculada a la esfera de la producción, que tiene al mismo tiempo un carácter estructurante de las relaciones sociales y de vida, es decir es una actividad que define al ser humano como tal. El *empleo,* en cambio es una forma particular que cobra el trabajo en el capitalismo y adquiere incluso también una forma específica en tanto empleo asalariado, definiéndose como trabajo remunerado.

A partir de esta distinción pensamos que no constituye un fin de la Educación Secundaria Básica el preparar tempranamente para el desempeño de determinados tipos de *empleos* o *trabajos remunerados*, sino que se trata de dar significado al trabajo en la vida de los hombres y mujeres.

El conocimiento de las características y perspectivas del mundo del trabajo, el saber acerca de los derechos laborales y su historia y de la relación del trabajo con la configuración de los espacios geográficos; el mostrar los vínculos entre las relacio-

nes laborales, el mundo productivo y los procesos de subjetivación y representación simbólica de la realidad social; el conocer cómo las necesidades de la organización del trabajo estimularon desarrollos científicos, diversas estrategias de comunicación y de información, debe ocupar un lugar central en la enseñanza de las ciencias sociales, la formación ética y ciudadana, el derecho y la filosofía, entre otras ramas del saber.

Hasta aquí proponemos el mundo del trabajo como objeto de conocimiento, en una tarea de *objetivarlo*, *desnaturalizarlo* y así conocer ciertas condiciones para desenvolverse en él. Por otro lado y como forma complementaria a la antes descrita se trata de proponer instancias formativas que involucren a los y las adolescentes en situaciones determinadas de trabajo, más allá que los rituales y rutinas propias de la escolaridad ofrecen una importante contribución en esta dirección.

En este sentido, la propuesta de enseñanza de la Educación Secundaria Básica debe estar *orientada a la adquisición de competencias* entendidas como capacidades inseparables de la acción, que exigen a la vez conocimiento, que garantizan condiciones de empleabilidad a futuro. Aludimos a capacidades complejas y agregadas (intelectuales, prácticas, interactivas, sociales, éticas y estéticas) que permiten a los seres humanos desempeñarse en diferentes ámbitos de la vida humana y que se construyen con conocimientos que hacen posible habilidades concretas. No se trata de condiciones fijas, sino de propiedades en permanente modificación y que son puestas a prueba en la resolución de problemas concretos que recrean situaciones de trabajo donde la incertidumbre y la complejidad será el rasgo distintivo.

Se hace así indispensable que la escuela elabore una propuesta educativa que contemple múltiples alternativas de formación futura, la construcción de otros modelos productivos que requieren de acciones solidarias y en esta dirección es pertinente que alumnos y alumnas puedan reconocer y participar en diversas formas de organización; puedan usar y aprovechar las diferentes características de los materiales escritos; recoger información de fuentes primarias y secundarias; escribir informes usando investigaciones; participar de manera crítica y constructiva en el intercambio de ideas; distinguir, formular y proponer formas de evaluar problemas; formarse en habilidades relacionadas con el uso de recursos para lograr objetivos (dinero, tiempo, materiales, equipos) y a la vez promover actitudes interpersonales vinculadas al trabajo en grupo tales como liderar, atender, comunicarse, en las que no puede faltar el conocimiento y uso de tecnologías actuales, entre otras.

Asimismo, resulta importante proponer instancias de aprendizaje que promuevan la conformación de personas *emprendedoras* que puedan analizar la realidad, evaluar las potencialidades y diseñar proyectos que permitan modificar las condiciones reales negativas y potenciar las oportunidades del contexto, donde lo local y lo regional cobren especial significado.

b) La escuela y la adquisición de saberes para la continuidad de estudios

La finalidad propedéutica estará garantizada en la medida en que los y las adolescentes aprendan a exponer y argumentar en forma oral y escrita, leer y apreciar diferentes tipos de textos, escribir con cierto nivel de comple-

jidad gradual, participar de diálogos y conversaciones y defender posturas personales. Se hace necesario igualmente que estén en condiciones de operar con nociones abstractas, resolver problemas cada vez más complejos, recolectar, organizar, analizar, interpretar y comunicar información, al tiempo que puedan reflexionar sobre los pasos que siguen en la resolución de problemas. Por otro lado, no es menos relevante en este nivel aprender a realizar investigaciones, aplicar conocimientos y procedimientos científicos utilizando diversos tipos de materiales e instrumentos; de manera similar, se hace necesario explicar los cambios en términos causales y multicausales; realizar producciones de manera grupal e individual y actividades con independencia y responsabilidad, entre otros.[2]

A fin de aproximarse a la consecución de este fin propedéutico se avanzará durante el presente año en la discusión acerca de la organización del currículum y de la elaboración de un diseño curricular propio de la Educación Secundaria Básica que asegure, sin rupturas, el paso a la Educación Polimodal.

c) La escuela y la formación de la ciudadanía

Hablar de la ciudadanía como fin de la Educación Secundaria Básica implica pensar en una educación orientada a la formación de alumnas y alumnos como sujetos singulares y sociales y al mismo tiempo, hacer posible desde la propuesta educativa su desempeño activo en diferentes ámbitos.

Sostenemos la idea de una *ciudadanía que permita conciliar la construcción de proyectos compartidos y la valoración del pluralismo y la diversidad cultural*. Esta noción de ciudadanía se opone a la de una *ciudadanía pasiva,* que todo lo espera del Estado, que renuncia a su libertad de decisión, y que tiene escasa predisposición a los cambios o que no lucha por ellos. Reconocemos la necesidad de construir una ciudadanía capaz de estimular los debates de la democracia, de la igualdad y la diversidad; que haga posible la reconstrucción participativa de los lazos sociales quebrados por la larga crisis económica, la discontinuidad del estado de derecho, las políticas neoliberales de la década del 90, la crisis política manifiesta en la inestabilidad y descreimiento en las instituciones del Estado, la sensación de vaciamiento de la representatividad de las instituciones políticas y la anomia en los comportamientos sociales.

La realidad actual muestra el entrecruzamiento de identidades multilingüísticas y transterritoriales que invita a formular un concepto de identidad y ciudadanía más flexible. De esta forma la idea de igualdad debería disociarse del principio de homogeneidad y permitir la reivindicación del derecho a las diferencias.

Se hace necesario que la escuela trate los problemas del contexto desde los distintos ámbitos de saber, de manera que los y las alumnas puedan comprender qué es lo que está pasando en sus hogares, en su comunidad y en su país y tengan la posibilidad de participar de modo productivo en el tratamiento de los problemas que sus comunidades cercanas enfrentan. Creemos que en un contexto de diversos discursos que deslegitiman la práctica política es necesario reivindicar la importancia de la participación, del ejercicio de la ciudadanía y de la defensa reflexiva y sostenida de la democracia; de aquí surge que un *propósito central de la*

escuela sea establecer y sostener valores y prácticas democráticas. La escuela necesita hacer lugar al pluralismo de culturas así como al pluralismo de sujetos y de elecciones individuales.

El esfuerzo de la escuela de Secundaria Básica deberá estar en la búsqueda de sentidos compartidos para que los y las alumnas puedan percibir que lo que se aprende es aplicable a la vida.

Todo lo que se puede transmitir desde las diversas áreas o disciplinas y desde las mismas prácticas de la institución sobre la democracia y la participación, permitirá pensar y dialogar con sentido sólo si esos conocimientos y prácticas se inscriben en una historia de cambios, en los problemas actuales y en las perspectivas para el futuro y se reconocen los límites y posibilidades del quehacer cotidiano de la escuela.

Se hace necesario no perder de vista que la escuela es un ámbito específico y particular donde se produce la socialización de las nuevas generaciones en la cultura académica y donde se construye una relación con la norma y la convivencia, no solo mediante los espacios curriculares que están destinados para ello, sino en el modo en que los valores morales se perciban en sus pasillos, en las aulas, en los patios o en los discursos que circulan y se hacen realidad, en todos los lugares donde se pone en juego la autoridad.

En este sentido, la escuela y los adultos que habitan en ella como responsables de la incorporación de los y las adolescentes a la sociedad adulta deben asumir su misión de formar ciudadanos que quieran una sociedad donde la justicia sea un bien público, donde todos tengan iguales derechos, donde la norma tenga una legitimidad demostrada y donde todos puedan aprender con otros, escucharse y convivir.

La Educación Secundaria Básica debe poner en el centro el *protagonismo juvenil,* aceptando que la edad es una construcción cultural y nada puede justificar una relación de inferioridad o dependencia, de control social o negación o reducción del protagonismo. Para ello, se hacen necesarias estructuras de apoyo, organizaciones o adultos referentes que, en los vínculos que promuevan, sean capaces de generar confianza, autoestima, identidad positiva, sentido de pertenencia y construcción crítica de las circunstancias que viven como adolescentes.

Reconocer el derecho a la oportunidad real de participar es educar en el *protagonismo estudiantil,* y es el espacio escolar un lugar que puede promover para las y los adolescentes una mayor calidad en su vida ciudadana. De aquí la importancia no solo de abordar desde las áreas o espacios curriculares contenidos específicos referidos a las diversas formas de participación y su incidencia en las transformaciones sociales o democratizar el uso de los espacios y el clima de la clase, sino, además, orientar los acuerdos de convivencia en este sentido y hacer posible la generación de proyectos que, vinculados a diferentes organizaciones de la comunidad, les permitan ser partícipes y actores en su entorno más cercano.

Notas

[1] Plan educativo 2004/2005. DGCYE. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

[2] Se recomienda la lectura y el análisis del cuadernillo *Todos en la escuela, aprendiendo,* La Plata, DGCYE, 2005. [hay una versión digital en www.abc.gov.ar]

La palabra de los jóvenes en la Ronda de Consultas

Jorge Luis Ameal *

La visión de una nueva escuela se ve plasmada en el Plan Educativo 2004-2007 elaborado por las autoridades educativas de la provincia de Buenos Aires. Cuatrocientos mil alumnos adolescentes y jóvenes respondieron a la consulta.

* Vicepresidente 1º del Consejo General de Educación de la DGCYE.

A partir del Plan Educativo,[1] se diseñaron y pusieron en marcha acciones tendientes a superar debilidades detectadas y a recuperar en el imaginario colectivo la identidad de la escuela como ámbito de igualdad y promoción del conocimiento. En ese marco, se requirió la opinión de representantes de la comunidad y destinatarios directos de la propuesta educativa, lo que posibilitó conocer sus ideas, sus sueños y lo que piensan acerca del estado actual de la educación y de la escuela.

Así surgió la Ronda de Consultas, que el Director General de Cultura y Educación, profesor Mario Oporto, explicó del siguiente modo: "Hemos elaborado un plan que requiere compatibilizarse con los aportes de todos los sectores convocados a la consulta, para consolidar diagnósticos y compartir medidas. Por eso, reiteramos la apertura a todas las propuestas y en especial a las de quienes protagonizan la tarea en el aula [...] La finalidad de esta consulta apunta a consensuar, a partir de una gran diversidad de propuestas, algunas medidas que mejoren gradualmente la educación,

según los reclamos de la sociedad. Se trata, también, de fortalecer los compromisos de la comunidad y del gobierno con la educación".

El comienzo

La Ronda de Consultas se inició en abril de 2004. El Director General tuvo reuniones de trabajo con los representantes de la comunidad. La coordinación, organización, sistematización y posterior presentación de resultados al interior del sistema educativo le cupo al Consejo General de Cultura y Educación y a los equipos técnicos de la Subsecretaría de Educación.[2]

En la sede de la DGCYE durante julio y agosto de 2004 se dio lectura a las respuestas para luego proceder a su análisis y codificación. En esta tarea trabajaron conjuntamente el Consejo General, la Subsecretaría de Educación, la Dirección de Planeamiento, las Direcciones de Enseñanza y 468 docentes que manifestaron un interés particular por la iniciativa. La procedencia de estos docentes cubrió la totalidad de las 25 regiones educativas. La Resolución Nº 1999/04 legitimó esta convocatoria y posibilitó la implementación de una consulta masiva y democrática.

Se hicieron presentes, a través de las consideraciones de sus docentes, 10.864 instituciones de gestión estatal y privada, es decir, hubo un compromiso real y efectivo del 62% del total de establecimientos educativos. Asimismo, aproximadamente 400.000 alumnos pertenecientes al Tercer Ciclo de la EGB –actual educación secundaria básica–, la educación polimodal, la educación de adultos y la educación superior plasmaron por escrito sus opiniones acerca de la escuela.

Para el 53,5% de los encuestados, los principales problemas detectados en relación con la capacitación docente son: la falta de perfeccionamiento gratuito y en servicio, la ausencia de puntaje, el difícil acceso a capacitaciones y la falta de adecuación a la realidad y a la especificidad y la falta de propuestas para investigación. Seguido muy de cerca por la situación de deterioro en la condiciones laborales de los docentes: salud, pérdida del rol, sobrecarga de trabajo, docentes en más de un cargo (45,1%).

Como respuesta a estas situaciones de deterioro del rol docente, el reclamo mayoritario (69,3% de los consultados) fue "capacitación docente" y "concretar capacitaciones por región y nivel según necesidades específicas; en servicio y gratuita, generar programas institucionales con asignación de presupuesto y en articulación con institutos terciarios y universitarios, tener en cuenta los institutos superiores como oferentes y sedes de capacitación, revisar la asignación de puntaje, implementar el año sabático, generar espacios sin alumnos a cargo". Complementariamente, casi la mitad de las respuestas apuntaron a la necesidad de realizar aumentos presupuestarios para el sector.

Los temas de las reuniones y las encuestas abordaron el sistema educativo en su conjunto. En todos los casos se identificaron factores que, desde los distintos sectores, estuvieron centrados en el contexto de la sociedad actual. El facilismo, la ausencia de pautas sociales claras y una distinta jerarquización en la escala de valores fueron rasgos constantes en las opiniones vertidas. En líneas generales, también fue recurrente la necesidad de asumir el desafío que revierta la situación del alumnado adolescente en la escuela.

En esta oportunidad se tomará como núcleo central lo referido a la cultura adolescente.

La propuesta educativa y los adolescentes

Es pertinente compartir algunas consideraciones antes de analizar las respuestas obtenidas.

La Línea de Acción Nº 7 del Plan Educativo prevé en particular programas para adolescentes. ¿Por qué *en particular*? Tal como lo expresa la fundamentación del lineamiento, "para que encuentren sentido a su educación. Que sientan a la escuela como espacio de producción, expresión, defensa de derechos y cumplimiento de sus obligaciones. Y aprendan a ser solidarios, valorar la vida y proteger su salud".

El mundo de los y las adolescentes se encuentra atravesado por múltiples variables, que complejizan aún más esta etapa de la vida. El esfuerzo, la dedicación y la voluntad, necesarios para una participación activa en la construcción del propio destino, parecieran ser las actitudes más debilitadas. Reconocer esta situación lleva a pensar también que la escuela de hoy tiene mucho por hacer en la configuración de la identidad de los jóvenes, que requiere de propuestas que contribuyan a su afirmación y proporcionen climas de contención, básicamente sostenidos por nosotros los adultos: padres, familia, docentes, entre otros.

En líneas generales, este vínculo entre adultos y adolescentes se encuentra debilitado y los componentes fundamentales para lograr esta relación generacional –la palabra y la escucha– son los que más han sufrido los embates de la sociedad actual. La opinión de un alumno del Instituto Superior de Formación Docente Nº 167 de Tres Arroyos resulta un ejemplo valioso: "Los problemas que veo en la educación son: falta de comunicación dentro de las escuelas [...] Sugiero: [...] trabajar más la parte de comunicación y el trabajo en equipo".

Para otorgar significado y sentido a la participación y generar compromisos en la acción, se decidió también escuchar la voz adolescente. Este ejercicio permitió que todos aquellos que participaron de la encuesta se sientan involucrados con algunas medidas ya implementadas. Obviamente los efectos de estas medidas no se visualizarán en forma inmediata. Ahora se inicia un período de transición con soluciones a mediano y largo plazo para los problemas que se han ido planteando.

Con relación a las respuestas de los docentes, éstos observan cierta dificultad para integrar el Tercer Ciclo de la EGB en una unidad pedagógica, un cierto grado de primarización en el trato a estos alumnos y, en consecuencia, crisis de identidad de este ciclo. Asimismo, señalan la despreocupación de los alumnos por la asistencia a clase y por las instancias de compensación y promoción.

En este sentido proponen, entre otras cuestiones, incorporar el Tercer Ciclo de la EGB al Polimodal; aumentar el nivel de exigencia a docentes y alumnos; y analizar y ajustar las normas de convivencia y las de evaluación y promoción.

Nos detendremos ahora en el resultado de lo expresado por los alumnos, grupo etáreo que preocupa y ocupa al sistema educativo.

Del 5 al 7 de julio de 2004, en cada establecimiento educativo se colocó una urna para que los alumnos pudieran responder, en forma libre y espontánea, a tres preguntas abiertas:

- *¿Qué problemas ves en la educación en la provincia de Buenos Aires?*

- *¿Qué sugerencias podés ofrecer?*
- *¿Qué esperás al terminar la escuela?*

A través de los resultados y su posterior interpretación se pudo obtener un panorama de la escuela vista por el alumno de hoy.

Una lectura pormenorizada de las respuestas de los alumnos permitió comprobar la responsabilidad con la que han tomado esta consulta y el reconocimiento, en la mayoría de los casos, de actitudes no siempre positivas con respecto a la escuela y en particular al estudio.

A continuación, se presentan algunas respuestas. Es importante destacar que la trascripción es textual. Una vez más, sostenemos que la palabra de los alumnos requiere ser escuchada. Algunas opiniones merecerán nuestra aprobación, otras, a lo mejor, nos afecten en lo más íntimo. Lo primordial es recuperar la voz de los adolescentes para darnos cuenta, como adultos y profesionales, cómo se vive lo que se ofrece. Dicho de otra manera, nada mejor para comprender qué se siente acerca de lo que se brinda que escuchar directamente al destinatario de la propuesta educativa.

"En 8º y 9º nos siguen tratando como nenes de primaria" (1° Polimodal, Bolívar).

"Los problemas que veo son que a veces depende de nosotros, porque si no ponemos voluntad de aprender y demás cosas, vamos al fracaso, yo creo que los profesores y maestros de EGB no tienen la culpa de que en la facultad no sepamos nada [...]" (1º 1ª Polimodal, Bolívar).

"[...] no hay tantas ganas de estudiar si no que van a la escuela por obligación de los padres. Yo sugiero que los chicos tengan más interés y espero terminar, poder trabajar y recibirme de algo" (8º Centro de Formación Profesional, Avellaneda).

"[...] los alumnos no nos ponemos las pilas al momento del estudio y muchas veces nos quedamos con la información que nos dan sin seguir interesándonos por los temas. Creo que muchas veces influyen los problemas sociales que suceden en el mundo y en el país y por eso tampoco estamos atentos en clase" (Centro de Formación Profesional, Avellaneda).

"Veo como problema el método o sistema de evaluación y de corrección de las evaluaciones. Se pasó de un sistema muy fácil, nos brindaban muchas posibilidades para aprobar, a uno que es todo lo contrario. Propongo un sistema de evaluación ni muy fácil ni muy difícil" (3º Polimodal, Magdalena).

"A mi modo de ver la educación es 'mucho abarca y poco aprieta', o sea, muy todo por arriba, mucho en general pero nada en profundidad. Quisiera que los años que han ido a estudiar les sirviera para ser mejores personas, pero por sobre todas las cosas que puedan desarrollarse en un mundo cada vez más competitivo" (2º 3ª, Escuela de Educación Técnica Nº 3, General Pueyrredón).

"Desde que se implementó la nueva reforma, se les dio más permisividad a los alumnos para cumplir con los contenidos, esto lleva a una mala formación del alumno, [...] Esta mala formación de no exigir lleva a la falta de respeto al docente, falta de

compromiso en la tarea, ausencia a clase, a la violencia. También tiene que ver con los problemas [...] que se sigue aprobando a alumnos que no asisten a clase por miedo a que la matrícula baje. Así no son las reglas de juego. Yo creo que desde el gobierno se debe implementar una matrícula de 25 a 30 alumnos como máximo para que el docente pueda dar su clase como corresponde. Al tener más de 35 alumnos se dificulta para evaluar, para dar clase y hacer un seguimiento continuo. Se debe exigir más al alumno que cumpla con los contenidos y no llegar a diciembre, luego a marzo y aprobarlo con un simple trabajo" (Instituto Superior de Formación Docente Nº 167, Tres Arroyos).

"Mas allá de que muchas personas culpan a la implementación del Polimodal por el bajo nivel cultural educativo de los jóvenes, yo creo que la culpa de esta situación es sólo de los alumnos que no se dignan asignarle la importancia debida al estudio, [...] Sugiero un incremento de proyectos educativos que atraigan a los estudiantes y una mayor voluntad de progresar de parte de ellos" (Polimodal, Tres Arroyos).

"Creo que los problemas de la educación vienen de la falta de insumos para el establecimiento, para su mantenimiento y la falta de instrumentos para los profesores. Pero todo esto es relativo, porque si tuviéramos profesores que incentivaran la permanencia a sus clases y le pondrían empeño a lo que hacen, sería todo mucho mejor. Los profesores empiezan su carrera porque piensan que todo su trabajo es dar clases, cumplir horario y cobrar. A mí me parece que tendrían que incorporar el deseo y las ganas de enseñar y transmitir su sabiduría a sus alumnos [...] Porque, más allá de la falta económica del colegio, se podrían hacer miles de proyectos y buscar cuál es el más adecuado o accesible para implementarlo. Me gustaría que las materias sean más específicas desde el comienzo y que durante un año más de prácticas obligatorias poder tener el diploma [...] que el título me pueda servir para algún trabajo fuera del país y no para dejarlo colgado en un cuadrito de recuerdo. Hoy en día si no seguís en la universidad o un terciario específico [...] no podés progresar" (2º 7ª, Escuela de Educación Técnica Nº 3, General Pueyrredón).

Todas las respuestas fueron leídas y sistematizadas. En esta tarea también participaron las Unidades educativas de gestión distrital (UEGD).

Los *10 problemas detectados* con mayor frecuencia fueron:

1. Baja calidad de la educación.
2. Falta de responsabilidad, compromiso e interés por las tareas de la escuela.
3. Los docentes están mal preparados. No se comprometen. No preparan las clases. No saben explicar. No tienen paciencia. Las clases son poco dinámicas.
4. Los docentes faltan reiteradamente. Hay muchos paros docentes.
5. Los sueldos de los docentes son bajos.
6. La evaluación es permisiva y no exigente.
7. Hay muchos problemas de conducta. Los límites no son claros y el docente no

tiene autoridad. Se observa maltrato y agresión por parte de los docentes.

8. En las escuelas falta material (informático, tecnológico, didáctico y bibliográfico) y los edificios no están mantenidos.
9. Escasa profundización de contenidos. Escasa carga horaria de algunas materias. Falta de correlatividad en los temas. Los programas no se desarrollan en su totalidad. Se observa una marcada diferencia de un año a otro.
10. Falta de articulación con la universidad y con el mundo del trabajo.

Frente a esos problemas, *los alumnos propusieron*:

1. Preparar para el nivel superior y para el mundo del trabajo. Contar con herramientas para la vida, para pensar.
2. Aumentar el nivel de exigencia a docentes y alumnos.
3. Rever/modificar la implementación de la Ley Federal de Educación.
4. Aumentar los salarios docentes.
5. Aumentar el presupuesto destinado a las escuelas.
6. Capacitar a los docentes.
7. Otorgar más becas para alumnos.
8. Revisar/reformular los planes de estudio. Aumentar las horas de lengua, exactas, naturales, inglés, informática, historia, etc.
9. Solucionar el problema de los paros.
10. Reformular el sistema de evaluación.

Para terminar, se seleccionó lo expresado por un alumno de 2º 7ª de la Escuela de Educación Técnica Nº 3 de General Pueyrredón:

"Que todo esto que nosotros escribimos pueda implementarse en un cincuenta por ciento".

Después de haber leído todas y cada una de las respuestas de docentes y de alumnos/as podemos decir que se han comenzado a implementar acciones tendientes a superar distintos tipos de obstáculos: estructurales, de gestión y de intervención docente. Con estas decisiones se intenta promover una *nueva escuela, escuela exigente, centrada en la actividad educativa. Donde se enseñe mejor y se aprenda más. Y se valore el estudio, el esfuerzo y la responsabilidad.* (Plan Educativo 2004-2007-Lineamiento 5).

Notas

[1] El texto completo del Plan Educativo 2004-2007 puede consultarse en el portal de la DGCYE, www.abc.gov.ar

[2] El procesamiento y análisis de los resultados de las reuniones mantenidas con los representantes de la comunidad no pertenecientes al sistema educativo estuvo a cargo del equipo técnico de Appeal.

Anales de la educación común

Cuando la historia se hizo revista

Claudia Bracchi *

Un recorrido histórico, desde los inicios hasta nuestros días, acerca de la publicación emblemática de la educación bonaerense y argentina.

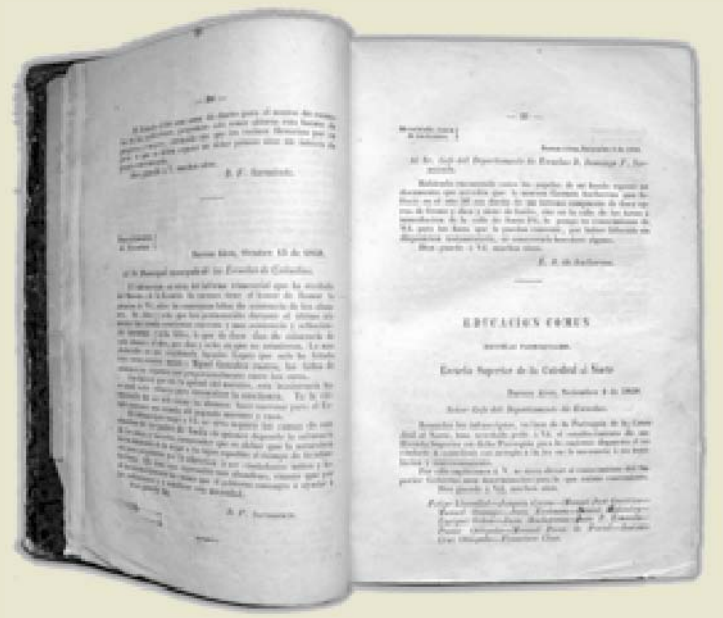
* Subdirectora del Centro de Documentación e Información Educativa (Cendie), Dirección Provincial de Planeamiento de la DGCYE. Este artículo es producto de un trabajo realizado con la colaboración de Mariana Martínez Alcántara, Marta Vela, Marcelo Vazelle, Victoria González y Vanesa Deldivedro.

"El objeto especial de esta publicación es tener al público al corriente de los esfuerzos que se hacen para introducir, organizar y generalizar un vasto sistema de educación."[1]

"Oh son preciosos los Anales de la Educación en América del Sud! ¡Cómo se alegrará la posteridad de estos hechos!"

Domingo F. Sarmiento[2]

Cuando nos referimos a la *Revista de Educación* no podemos soslayar que su camino acompañó al de la educación de la provincia de Buenos Aires. Por eso, no sólo daremos cuenta de la publicación como documento sino que recordaremos los acontecimientos, experiencias, anécdotas, adversidades y luchas que enfrentaron los hombres y mujeres de la época para plasmar la utopía de "la educación pública, común, universal, ilimitada"[3] que puso en marcha la génesis del sistema educativo provincial.



Fotografía de un ejemplar de *Anales de la educación común,* volúmen I, tomada en la Biblioteca Pública de la Universidad Nacional de La Plata en marzo de 2005.

La publicación editada por la Dirección General de Cultura y Educación se constituyó, desde mediados de siglo XIX, en uno de los patrimonios documentales de gestión oficial más relevantes en materia de políticas educativas, criterios de gestión, propuestas innovadoras, trabajos de investigación, fuentes estadísticas, designaciones docentes, procesos de fundación de servicios educativos, contaduría, normas legales, entre otros rasgos significativos.

Esta obra se ha convertido en una fuente de consulta para estudiar y reconstruir la historia de la educación bonaerense, en particular, y argentina, en general.

En ese sentido, el Centro de Documentación e Información Educativa (Cendie) trabaja desde hace tiempo en los procesos técnicos de la publicación y en la elaboración de estudios como fuente de información para la ciudadanía. En la actualidad investigadores, legisladores y funcionarios son los principales consultores de la tarea que cotidianamente realiza el Cendie para recuperar y reconstruir su recorrido y analizar a través del tiempo su impacto en el sistema educativo.

Para contribuir a esta recuperación se realizó un relevamiento en los Centros de Investigación Educativa (CIEs), unidades de información universitarias, bibliotecas municipales y provinciales para completar la colección y comenzar un proceso de digitalización que permitió que los ejemplares y su historia estén al alcance de todos. Se complementaron además con entrevistas a

diversos investigadores.

Fueron muchos los cambios que los *Anales* han vivido a través de su historia y los podemos dividir en las siguientes etapas:

- La etapa fundacional: *Anales de la Educación Común* (1858-1875).
- La impronta normativa: *La Educación Común en la Provincia de Buenos Aires* (1876-1881).
- La normalización: *Revista de Educación* (1881-1893)
- La concreción del proyecto educativo: *Boletín de Enseñanza y Administración Escolar*: (1895-1916).
- La conformación de una Comisión redactora para la revista (1916-1930).
- La revista como órgano de adoctrinamiento y control (1930-1943).
- La revista y *el derecho a la educación* (1943-1952).
- La búsqueda de una nueva identidad para la revista (1956-1972).
- La Revista como Tribuna[4] *(1973-1976)*.
- La revista en sus días más oscuros (1976-1982).
- La revista en democracia (1983-2005).

La etapa fundacional: *Anales de la Educación Común*

Fundada y dirigida hasta 1865 por Sarmiento, el primer número de la revista hizo su aparición el 1° de enero de 1858 con el nombre de *Anales de la Educación Común* en formato de folleto y su objetivo fue claramente

> [...] difundir entre los que se sienten ya amigos de la educación, un cuerpo de doctrinas, de hechos, de datos que han de convertirse en leyes, en instituciones, en monumentos, en hábitos y prácticas de la sociedad, y es a ellos a quienes se dirigirán las observaciones que estas páginas contengan.[5]

En su primer editorial se anticiparon los principios fundadores del proyecto educativo sarmientino: la participación de la sociedad civil en la construcción del sistema educativo. Sostenía Sarmiento:

> Para la creación de un sistema popular de educación ha de concurrir el propietario con sus caudales, el hombre instruido con su saber, el pobre con su deseo de mejorar la suerte de sus hijos, el legislador con las disposiciones necesarias, el padre de familia con sus erogaciones, la parroquia con sus funcionarios, predominando sobre todo este conjunto un sentimiento común de interés apasionado, sin el cual no puede darse un paso.[6]

A partir de 1859 irrumpió en la historia de *Anales* una figura emblemática y tal vez opacada a través del tiempo por la fuerte impronta de Sarmiento. Nos referimos a Juana Manso –escritora, periodista, poeta, conferencista, traductora y maestra–, ferviente defensora de la educación mixta, de los derechos de la mujer y del niño, quien colaboró en *Anales* desde 1859 hasta 1862. Luego de un breve lapso sin publicarse, en 1865 Manso sucedió a Sarmiento en la dirección de la revista, cargo que ocupó hasta su fallecimiento en 1875.

En esa primera época, tanto bajo la dirección de Sarmiento como de la de Juana Manso, la publicación fue de carácter semi-oficial, patrocinada por el gobierno nacional y auspiciada por la provincia de Buenos Aires pero independiente de las autoridades escolares.

Anales de la Educación Común es la primera

publicación del sistema educativo argentino en un contexto en el que los recursos materiales eran escasos y/o precarios. Por esta razón fue un imprescindible medio de difusión y pensamiento.

Respecto de su valor histórico, en un artículo publicado en la *Revista de Educación* nº 13 de 1930, Víctor Mercante expresó:

> Los Anales contienen la historia documentada en memorias, informes, estadísticas, cartas y artículos, de la educación primaria de la República, en la que Juana Manso, siguiendo un método de seminario, infiltra el espíritu de la escuela norteamericana, presentándola por sus obras, sus doctrinas y sus hombres más eminentes: Los Anales reflejan el movimiento educativo de veinte años (1858-1876), período de honda preocupación cultural.

Revista de Educación

SECCIÓN DOCTRINARIA

Plan editorial de la Revista

Tapa de *Revista de Educación*, 1928

La impronta normativa: *La Educación Común en la Provincia de Buenos Aires*

Esta segunda etapa transcurre entre 1876 y 1881. Se trató de un período de avances al que se puede calificar de innovador y pionero en la organización del sistema educativo: en 1875 se sancionó la Ley de Educación Común y se creó la Dirección General de Escuelas. El primer número del 15 de agosto de 1876 se presentó con el nombre de *La Educación Común en la Provincia de Buenos Aires*. En este lapso tuvo una fuerte impronta normativa y preceptiva.

En enero de 1879 cambió nuevamente su denominación por el de *La Educación Común. Revista quincenal ilustrada de Educación y Enseñanza*. En julio del mismo año se modificó por: *La Educación Común. Revista quincenal ilustrada de Educación y Enseñanza en la escuela y en la familia* y se le adicionó una publicación infantil titulada *La ilustración de los niños*.

Nº 2

REVISTA DE EDUCACION

COLONIA DE VACACIONES DE LA PLATA (PUNTA LARA)

DIRECCION GENERAL DE ESCUELAS DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

LA PLATA

Tapa de *Revista de Educación*, 1936

El análisis comparativo de las publicaciones muestra que estos cambios de designación pueden explicarse en la búsqueda por incluir a un público cada vez más amplio y extender los muros imaginarios del sistema educativo. De hecho, se incluyen materiales destinados a la familia y a los niños, por ejemplo, además de la tradicional información destinada a la comunidad escolar.

La normalización: *Revista de Educación*

Bajo la gestión de Mariano Demaría como Director General de Escuelas, la publicación recibió el nombre de *Revista de Educación*. Durante esta etapa se afianzó la impronta normativa que la caracterizó. Lo demuestra la presencia de artículos, notas, resoluciones que expresaban la necesidad de implementar mecanismos de control e imposición moral e higiénica.

Esta etapa, que abarca de 1881 a 1893, coincide con la definición de un claro objetivo: consolidar el Estado nacional. Uno de los principales hechos que contribuyó a este proceso fue la sanción de la Ley de Educación común, obligatoria, gratuita y laica del 8 de julio de 1884. La escuela pasó a constituir un espacio directo de control que se hacía extensivo a toda la sociedad.[7]

La concreción del proyecto educativo: *Boletín de Enseñanza y Administración Escolar*

La cuarta etapa (1895-1916) también trajo un nuevo cambio de nombre: *Boletín de Enseñanza y Administración Escolar*. A cargo de la Dirección General de Escuelas se encontraba Francisco Berra. En el editorial del primer número de este período se planteó abiertamente su posición:

> El boletín expondrá ideas y dará a conocer hechos, será órgano de difusión pero no empleará para conseguir su fin el medio de la polémica, porque la experiencia ha demostrado que tal modo de proceder apasiona más que convence.[8]

Para evitar distorsiones en cuanto a disposiciones y reglamentos, explicaba:

> el Boletín contendrá las disposiciones legales i reglamentos referentes a la enseñanza primaria que desde su fundación se dicten [...] a fin de que todos conozcan sus derechos i obligaciones, i se den cuenta clara de cuanto ocurre dentro del orden escolar i en la esfera de sus relaciones legales con la H. Legislatura y con el Poder Ejecutivo.[9]

En el artículo "La reforma Escolar"[10] Berra hace referencia a la reforma que se introdujo en el sistema educativo en el nivel primario orientada a la inclusión y promoción de la educación a toda la población en edad de ser escolarizada, propone un plan de "edificación escolar a gran escala" y establece pautas y criterios para su ejecución.

De acuerdo con la información de la revista, a partir de Berra se habría dado un verdadero impulso al desarrollo de la infraestructura edilicia en la provincia pues sus edificios escolares hasta ese momento eran precarios e improvisados.

Uno de los investigadores entrevistados que ha trabajado este período y utilizado la publicación como fuente primaria señala la ausencia explícita de las voces de los docentes en contraposición a una fuerte presencia de contenidos teóricos vinculados a la difusión y formación teórica e ideológica del maestro. En este sentido, la revista funcionó no sólo como un órgano de socialización y actualización del transcurrir educativo, sino también como un órgano hegemónico de formación ideológica capaz de conformar un cuerpo de docentes hábiles para alfabetizar a los heterogéneos contingentes distribuidos a lo largo del territorio bonaerense.

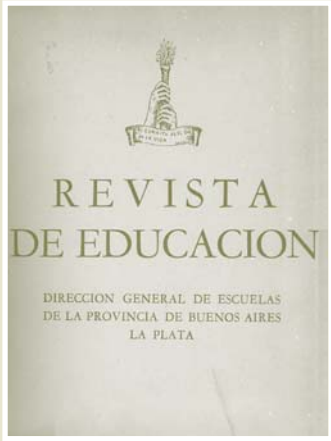
En esta etapa el *orden conservador*, como lo define Natalio Botana,[11] regía el Estado.

Ingresaron al país de modo significativo ideas positivistas que influyeron en el pensamiento pedagógico, filosófico y didáctico principalmente.[12]

En 1904 el Director General de Escuelas Manuel Bahía anunció una transformación en la revista:

> La Dirección General de Escuelas [...] ha querido –y ha querido bien y con razón– que sea en adelante un periódico útil y de provecho, que confeccionado en virtud de un plan general comprensivo y práctico, sea para los maestros todos de la Provincia, un elemento de estudio, de enseñanza y de labor, que esperado y recibido por ellos con satisfacción y con placer, concurra eficazmente á mejorar sus cualidades profesionales, mejorando en consecuencia, la calidad misma de su trabajo.[13]

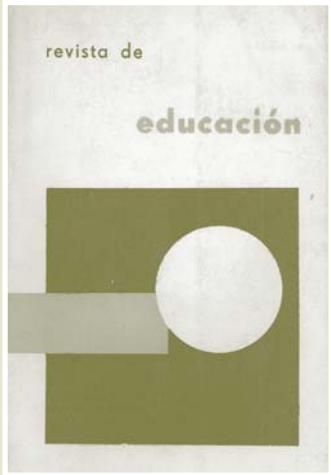
Desde la revista se propone que los maestros sean verdaderos agentes de cambio, que tengan la voluntad de formar sujetos emancipados y conscientes.[14]



Tapa de *Revista de Educación*, 1947

La conformación de una Comisión redactora para la revista

Durante la etapa que el historiador José Luis Romero denominó *república radical*[15] Hipólito Yrigoyen aspiró al fortalecimiento del bienestar y el contacto popular con mecanismos basados en la promoción e integración política (Rock, 1977). Sin embargo, de 1916 a 1930 la convivencia política entre conservadores y radicales estuvo marcada por duros enfrentamientos en los que los primeros se resistieron a perder espacios históricamente conquistados. En este marco de conflictos surgieron los sectores medios que marcarían una particular impronta en la sociedad argentina de entonces. La revista no fue ajena a estos procesos. Los resabios del pensamiento conservador se mantuvieron a lo largo de este período y la publicación no pudo reflejar los cambios sociales que se estaban produciendo.



Tapa de *Revista de Educación*, 1962

A partir de 1928, el Director General de Escuelas, Ramón Razquín, introdujo un gran cambio: encargó la producción de la revista a la Comisión redactora presidida por Víctor Mercante quien dividió el material en tres fascículos diferentes: Sección Doctrinaria (número 1 de 1928), Sección

Realización y Práctica (número 2 de 1928) y Sección Oficial (último número de 1928).

En el "Plan editorial de la Revista" de la Sección Doctrinaria, escrito por Mercante, se expresaba claramente que la publicación sería un órgano de difusión que en manos de una Comisión redactora daría cuenta de aquellas novedades, experiencias y noticias de los propios maestros para que no sólo tuviera una finalidad formativa, sino también de comunicación. Según Mercante, "Es desde la escuela, campo experimental, que nos han de venir las innovaciones fecundas y no desde la tribuna discursiva e hipotética".[16] De esta manera la escuela y sus actores pasaron a constituirse en forma explícita en el eje vertebral de la revista.

La revista como órgano de adoctrinamiento y control

Debido al golpe militar, la publicación se interrumpió de julio a diciembre de 1930 y se reanudó en 1931 para elaborar el número homenaje al cincuentenario de la ciudad de La Plata en noviembre de 1932. Su periodicidad no responde a sistematización alguna. Si bien en 1933 no se editó ningún ejemplar, en 1934 se decidió que la revista se editara en forma bimestral con una tirada de 3.000 ejemplares y que contara con cinco secciones: Orientación, Pedagogía, Ciencia y Arte, Higiene Escolar e Información Oficial.

Durante este período de restauración conservadora sobresalen las figuras de Manuel Fresco, a cargo de la Gobernación de la Provincia (1936-1940), y su Ministro de Gobierno, Roberto J. Noble.

La nueva administración, influida por las ideas nacionalistas en pleno auge y desarrollo en Europa, intentó hacer de la educación un medio para disciplinar y controlar los diferentes actores del sistema educativo: docentes y alumnos principalmente.

Se concebía, entonces, una nueva escuela construida sobre tres pilares: el amor a la patria, la depuración de la raza y el sentimiento religioso. Así lo expresaba, el doctor Rufino Bello, nuevo Director General de Escuelas, en el discurso de asunción al cargo:

> Queremos que la escuela produzca niños disciplinados en el credo aleccionador de nuestros mayores, moléculas vivientes de argentinidad y sano patriotismo; que sepan orientarse con juicio e inspiración propios dentro de la vorágine de la vida actual tan impregnada de gérmenes nocivos y de extrañas y tentadoras sugestiones.[17]

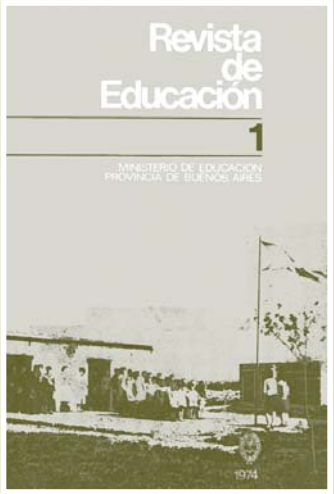
La educación también se transformó en un mecanismo de inclusión de aquellos sectores no incorporados al sistema. En este sentido, Bello argumenta:

> Creo necesario afianzar la obra social de la escuela, extendiendo sus beneficios hacia todos los rumbos, de modo que lleguen hasta las capas más humildes de la población. Para lograr ese propósito escogitaré los recursos y medios más eficaces tendientes a asegurar, no sólo la concurrencia, sino también la permanencia de los niños hasta completar, por lo menos, el ciclo respectivo. Hay que reducir los índices de analfabetismo que se exteriorizan y asumen en forma impresionante; la deserción escolar y el ausentismo absoluto, y que constituyen un borrón dentro del cuadro opulento de nuestra prosperidad material.[18]

En ese período de democracia formal aunque fraudulenta, el Estado utilizó como una estrategia de control la incorporación de sectores populares al sistema educativo.

La revista y el *derecho a la educación*

En 1943 el Grupo de Oficiales Unidos (GOU) tomó el poder. Sus objetivos se orientaban a desmantelar el andamiaje pseudodemocrático instaurado después del golpe de 1930. Surgió en este contexto la figura carismática de Juan Domingo Perón que desde la Secretaría de Trabajo y Previsión inició una política de inclusión social que generó la aceptación de las masas y un espacio de poder que le permitió acceder, mediante las urnas, a la presidencia de la Nación en 1946. El peronismo se transformó en la bisagra de la historia política argentina. Se abrió una nueva etapa en la que las masas populares históricamente desplazadas lograron acceder a los beneficios sociales y políticos, antes negados por la oligarquía dominante.



Tapa de *Revista de Educación*, 1974

En este período, el sistema educativo se transformó en una institución directamente centralizada por el Estado y se constituyó como un espacio de contundente socialización política. Emergió una nueva doctrina, con una filosofía basada en un modelo de sociedad en el que las masas debían ser conducidas con diferentes dispositivos a fin de mantener el orden y la cohesión social.

Tapa de *Revista de Educación y Cultura*, 1976

Un ejemplo emblemático del pensamiento de este período es un discurso del año 1949 donde el nuevo Director General de Escuelas, doctor Estanislao Maldones, con motivo de la creación de cursos en la primera Universidad Obrera destacó:

> Corresponde, en consecuencia, como deber del instante, que se instauren estos centros de educación destinados a los obreros para el aprendizaje y dominio de los oficios. Por otra parte, estamos en la tarea de hacer de la escuela, desde su elemental iniciación, el laboratorio constructivo del futuro, convirtiéndolo en el hogar colectivo donde se forje el carácter, se desarrolle la inteligencia, se modele la aptitud y se encauce la capacidad del alumnado, labrando su personalidad futura como hijo moral de la

> nación [...] La única forma posible de consolidar y perfeccionar la democracia es con la difusión y popularización de la cultura.[19]

A partir de 1952, año en el cual se produjo la reelección del presidente Perón, la edición de la revista se interrumpió hasta 1956.

La búsqueda de una nueva identidad para la revista

En 1956 se editó nuevamente como *Revista de Educación (Nueva Serie)*. Se publicó mensualmente bajo la dirección del profesor Arturo Marasso, hombre de letras proveniente del ámbito académico. Es durante su gestión que se celebró el centenario de la revista (1958).

A partir de 1960 y hasta 1962, la publicación quedó bajo la dirección de la que hasta ese momento fuese su secretaria, Haydé Blotto. Comenzó a editarse bimestralmente y en 1962, trimestralmente.

Durante el período de Marasso, la mayoría de sus colaboradores pertenecían al campo de la literatura y dejaron una fuerte huella en la revista.

Orientada hacia el docente y su práctica en el aula, el objetivo era cultivar al docente. Según una de las integrantes del equipo de redacción de la revista en aquella época: "era muy necesario acercar a los maestros una bibliografía de categoría para su propia cultura y para dar sus clases".

Durante esta etapa, la revista se convirtió en un instrumento de formación y actualización con el que no siempre sus destinatarios se sintieron identificados. Asimismo buscó apartarse del perfil politizado del período anterior hacia uno más neutral. "Era menos política. Era el volver a lo que había sido la tradición argentina siempre. Pienso. Por eso que toda esta gente del ámbito académico vino a trabajar. Yo creo que era para volver a darle el impulso", agrega la fuente consultada.

A partir de la década del 60, la revista comenzó su período desarrollista en consonancia con los nuevos aires políticos del país y se tornó funcional a las nuevas reglas.

La Revista como tribuna[20]

De 1974 a 1976, la publicación se denominó *Revista de Educación. Nueva Etapa* y surgió con un perfil renovado. En junio de 1974, en la nota editorial titulada "Aspiración", se vertían los anhelos de la nueva gestión: convertirla en una herramienta de trabajo para y con los docentes. Se buscaba "plasmar un modelo de escuela abierto, renovado y orientado a la participación activa y solidaria de toda la comunidad".[21]

Se invitaba a los docentes a que se apropiaran de la publicación e hicieran de ella una herramienta de trabajo y un espacio de debate y participación. En este período contiene que dan cuenta del perfil político y participativo: la política educativa y cultural, la coordinación y conducción educativa, la tribuna del docente bonaerense (con artículos y experiencias escritas por los propios docentes), la escuela en acción, comentarios de libros y consultas, entre otras.

Lamentablemente sólo las ediciones de 1974 han perdurado. La revista apareció nuevamente en 1976 durante la última dictadura militar.

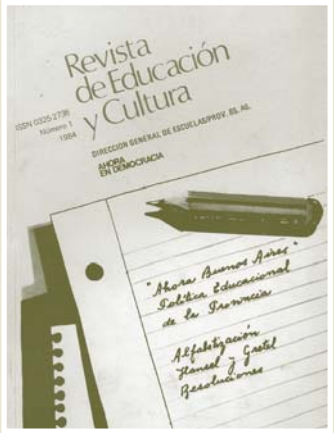
La revista en sus días más oscuros

El período más oscuro de la historia argentina, como fue el de la dictadura militar,

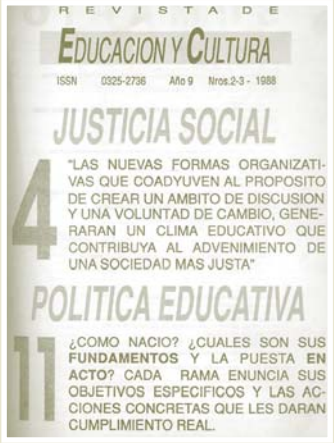
también tuvo fuertes implicancias en el sector educativo. La revista no estuvo ausente de este impacto. Si bien los diferentes gobiernos anticonstitucionales que signaron sistemáticamente al país hicieron que la edición fuera suspendida, la última dictadura revirtió esta tradición y la utilizó como medio de difusión de sus ideas.

Denominada *Revista de Educación y Cultura*, el cambio estuvo vinculado a la incorporación de artículos de índole cultural en los cuales se imprimieron las ideas autoritarias del gobierno de facto. Existen varios ejemplos que dan cuenta de ello. El ministro Oviedo Solari expresó en la apertura en 1976: "la reedición de la *Revista de Educación*, ahora con el aditamento de *Cultura*, viene a llenar un vacío injustificable, después de tanto tiempo en que no se consideró necesaria su periódica aparición".[22] En otro número, en un discurso de inauguración del ciclo lectivo 1978, el ministro Solari, luego de hacer referencia al bicentenario de la muerte del General San Martín, subrayó: "a todas las generaciones que vendrán y a las actuales las encaucen en el camino de la gloria [...] y que excluye definitivamente a quienes buscan su desintegración y el desacuerdo de los argentinos [...] Que Dios así lo quiera".

La revista apareció en forma irregular hasta 1980 en que se interrumpió su edición hasta la apertura democrática de 1984.



Tapa de *Revista de Educación y Cultura*, 1984



Tapa de *Revista de Educación y Cultura*, 1988

La revista en democracia

La vuelta a la democracia colocó a las instituciones en un lugar central de la vida cotidiana mediante un proceso de recuperación de los mecanismos de participación y debate anulados en el período anterior.

La vida en las escuelas promovía la recuperación de algunos de los pilares que sostuvieron a las instituciones democráticas y que habían sido avasallados. Así, la idea *de comunidad educativa* comenzó a incorporarse nuevamente en las prácticas de los establecimientos.

Este período se puede subdividir en dos etapas. La primera entre 1983 y 1987, durante la gestión de la Unión Cívica Radical (UCR); la segunda, iniciada en 1988 con la gobernación de Antonio Cafiero.

En la administración radical, el Director General de Escuelas y Cultura José Dumont tituló el primer número como *Revista de Educación y Cultura. Ahora en democracia*.

El primer objetivo fue desmontar el aparato ideológico promovido por la dictadura y generar un proyecto de apertura en el cual se pudiera reconstruir el entramado social y liberar el espacio de expresión pública. Se recuperaron conceptos vinculados a los derechos humanos y a la legitimidad de participar para crear una nueva cultura de pensamiento. En octubre de 1984 se señalaba: "La Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires presenta el nuevo, anhelado, definitivo ciclo de su "Revista de Educación y Cultura", con el augurio alto y preciso de la libertad y la democracia".[23]

A partir de la alianza entre el peronismo y la democracia cristiana en las elecciones provinciales de 1987, la gestión educativa adquiere nuevos objetivos y propone otros lineamientos de trabajo que se expresan claramente en el primer editorial firmado por el Director General de Escuelas de entonces, Antonio Salviolo:

> Nuestra gestión se va a afincar en este eje: PROTAGONISMO PARTICIPATIVO. Y regresa la pregunta: ¿pero cómo? Mediante dos instrumentos: la Regionalización y los Consejos de Escuela. Los dos temas centrales [...] del número uno de 1988 de la Revista de Educación y Cultura.[24]

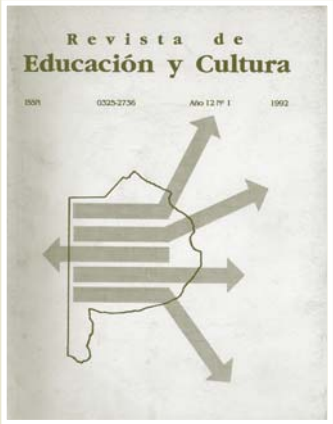
La revista, en este marco, adquirió una significativa relevancia que se observa en su frecuencia y su tiraje. Además, se otorgó un promedio de tres ejemplares a cada establecimiento educativo de los distintos niveles y modalidades del sistema. Así se lo explicó en la revista:

> La misma Revista pero OTRA [...] ¿Es la misma REVISTA DE EDUCACIÓN Y CULTURA [...] la que fundara Sarmiento en 1858? Sí. Las misma. Por eso da continuidad al número 1-2 de 1987, el último de los editados. La misma. Pero diferente: otro formato, otro diseño, otra diagramación, otra concepción de las imágenes (le gusta el cambio?) y otro, muy otro papel. Es que la disponibilidad presupuestaria sólo permitía acceder a este material, a todas luces precario, ostensiblemente modesto, y que sin duda atenúa la calidad de impresión que usted merece. La DGEyC optó por aceptarlo para que la revista recuperara la voz, recobrara el derecho de 'decir' y de que le 'digan'. IMPORTA LA PALABRA. Pronúnciela con nosotros, a pesar de las asperezas del papel. Y parecerá bello, porque la belleza está en la verdad. ¿Para qué mentir con argumentos artificiosos? Hubiera sido 'vanidad de vanidades' [...] sabemos que usted, como el país todo, ya las ha superado.
>
> Desde este papel entonces, la revista, el mensaje, la palabra que pronunciamos juntos en nombre de la educación. Gracias.[25]

El objetivo de esta etapa fue convertirla en un medio masivo de comunicación, llegar a más escuelas, a más docentes. No sólo la cantidad de ejemplares y el tipo de papel lo demuestran; también el tono coloquial de cada editorial, las cartas abiertas a los docentes.

Durante la gestión de la doctora Graciela Giannettasio como Directora General de Cultura y Educación, se editó el último número de la revista a fines de 1992. Allí se identificaba una nueva etapa que impulsaba

un proceso de inclusión con criterios de equidad, igualdad y calidad. Surgía así la construcción de un nuevo sujeto en contraposición al de la etapa de la restauración democrática. La Ley Federal de Educación implementada pocos años después daría sentido a esas argumentaciones. A partir de este momento la revista atraviesa un período de ausencia, que concluye con la aparición de este número.



Tapa de *Revista de Educación y Cultura*, 1992

Consideraciones finales

Conocer el hilo de la historia de esta publicación es un modo de comprender el entramado de nuestro sistema educativo. La revista constituye una fuente de impregnado valor testimonial. Testigo no sólo de aquellos que fundaron y sostuvieron políticamente el sistema educativo, sino también de quienes confiaron en este medio para construir sus esperanzas y utopías.

Editarla nuevamente implica continuar con el compromiso de exponer los conceptos que sobre diversos temas poseen funcionarios, trabajadores de la educación e intelectuales. Es dejar testimonio escrito de lo acontecido y posibilitar que estudiosos e investigadores, más allá de los años transcurridos, puedan reconstruir la historia, nuestra historia, esa que se construye todos los días, esa que adquiere forma en experiencias que tienen lugar en las escuelas, en investigaciones que las estudian, en libros que las narran.

Recuperar la memoria constituye no sólo una acción individual, sino esencialmente colectiva. La memoria nos permite identificar, interpretar y comprender nuestro pasado. En este caso, sujetos inmersos en diferentes realidades sociales y políticas que supieron hacer de la historia de la educación en la provincia de Buenos Aires un registro del poder público y de construcción de la identidad social.

La permanencia de esta revista se debe principalmente a que existieron hombres y mujeres que con silenciosa pero obstinada voluntad le dieron sentido y continuidad. Hoy, también existen hombres y mujeres que creen en la importancia de los *Anales de la educación común* y consideran que, más que la edición de artículos y editoriales, cada página es un compromiso con lo acontecido, con el pasado, pero también y fundamentalmente con el presente y el futuro.

Notas

[1] Sarmiento, Domingo F., *Anales de la Educación Común*, nº 1, 1858.

[2] Sarmiento, Domingo. F., Carta a Juana Manso desde Nueva York, 20 de noviembre de 1865. Citado en Lewkowicz, L., *Juana Paula Manso (1819-1875) Una Mujer del Siglo XXI*, Buenos Aires, Corregidor, 2000.

[3] Sarmiento, Domingo. F., ob. cit.

[4] Se denominó así una de las secciones de la Revista durante esta etapa.

[5] Sarmiento, Domingo. F., ob. cit.

[6] Sarmiento, Domingo. F., ob. cit.

[7] Puiggrós, A., *Sujeto, disciplina y currículo (1885-1916)*. Buenos Aires, Galerna, 1991.

[8] Berra, F., *Para qué ha de servir el Boletín de enseñanza i de administración escolar*", en Boletín de Enseñanza y Administración Escolar, Tomo I, nº 1- 4, enero-abril 1895.

[9] Ibídem.

[10] Esta Reforma consistió en la implementación de la coeducación de varones y mujeres en todos los años de la escuela primaria e incluyó reestructuraciones presupuestarias.

[11] Botana, N., *El orden conservador (La política argentina entre 1880 y 1916)*. Buenos Aires, Sudamericana, 1998.

[12] Algunas consideraciones vertidas en este período histórico fueron extraídas del trabajo *Capacitación Docente: un recorrido histórico*, diciembre de 2004, elaborado por la profesora Bracchi, C. (coord.) y equipo técnico: profesor Vazelle, M.; profesora Deldivedro, V. y Tello, C. Subdirección Cendie, Dirección de Información y Planeamiento Educativo, DGCyE. Prov. Buenos Aires.

[13] Bahía, M., Revista de Educación, Tomo IV, nº 1 y 2, enero-febrero de 1905.

[14] Íbídem.

[15] Romero, J. L., *Breve Historia de la Argentina*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1996.

[16] Mercante, V., ob. cit.

[17] Bello, R., Revista de Educación, Revista de Educación, año LXXVII, mayo 1936.

[18] Ibídem.

[19] Ibídem.

[20] Se denominó así a una de las secciones de la Revista durante esta etapa.

[21] Revista de Educación, Nueva Etapa, nº 1, Junio de 1974.

[22] Oviedo Solari, *Revista de Educación*, 1976

[23] *Revista de Educación y Cultura. Ahora en Democracia*, nº 1, 1984

[24] *Revista de Educación y Cultura*, año 9, nº 1, 1988

[25] Ibídem

Bibliografía

Bejar, M. D., "Altares y banderas en una educación popular. La propuesta del gobierno de Manuel Fresco en la Provincia de Buenos Aires, 1936- 1940", en *Mitos, altares y fantasmas*

nº 12. La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, 1992.

Botana, N., *El orden conservador (La política argentina entre 1880- 1916)*. Buenos Aires, Sudamericana, 1998.

Bracchi, C. y González, V., "Escuela secundaria ¿aprendizaje de qué?" en *Revista Ensayos y Experiencias*, nº 53, 2004, p.p. 69- 82.

Caruso, M. y Dussel, I., *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar.* Buenos Aires, Santillana, 1999.

Cerruti, Gabriela, "La historia de la memoria", en *Revista Puentes,* Año I, n° 3, 2001.

Golberg, L. y Tenti Fanfani, E., "Nuevas y viejas formas de la pobreza en Argentina", en *Revista Sociedad*, nº 4. Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, 1994.

Kaufman, C. y Doval, D., "Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en Argentina (1976-1982)", en *Cuadernos de la Facultad de Ciencias de la Educación*. Paraná, Universidad Nacional de Entre Ríos, diciembre 1997.

Lewkowicz, L., *Juana Paula Manso (1819- 1875). Una mujer del siglo XXI*. Buenos Aires, Corregidor, 2000.

Pinkasz, D., "Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria de la Provincia de Buenos Aires", en Puiggrós, A. (dir.), *La Educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*, Tomo IV, Historia de la Educación Argentina, Buenos Aires, Galerna, 1993.

Puiggrós, A., *Sujeto, disciplina y currículo (1885-1916)*, Buenos Aires, Galerna, 1991.

Rock, D., *El radicalismo argentino. 1890-1930.* Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1977.

Romero, J. L., *Breve historia de la Argentina*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1996.

Southwell, M., "Juana P. Manso (1819-1875): transgresión y debates sobre la emancipación", en *Perspectivas*. Ginebra, Oficina Internacional de Educación, Unesco, marzo 2005.

guía de recursos

Los materiales comentados en esta sección constituyen un aporte para comprender mejor el mundo de los adolescentes y los jóvenes.
Cada docente podrá seleccionar, de los materiales propuestos, aquéllos que considere pertinentes de acuerdo con las particularidades de su grupo de alumnos.

Bibliografía comentada

Redondo, Patricia, *Escuela y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires, Paidós, 2004.
Recoge los resultados de una investigación realizada en una villa de emergencia del Gran Buenos Aires que presenta las características de la nueva marginalidad urbana. Registra el trabajo docente y recorta perfiles de vida de niños que deambulan entre la calle, la ruta, la escuela y la cárcel. Historias de niños, padres y maestros que, entre el desasosiego y la obstinación, procuran sin embargo abrir un camino para la escuela de hoy.

Dolto, Françoise, *La causa de los adolescentes*. Buenos Aires, Paidós, 2004.
Ofrece una síntesis de informaciones, testimonios, experiencias, consejos y propuestas que permite dar un giro al diálogo con los más jóvenes. Así temas como la huida del hogar, el suicidio, la droga, el fracaso escolar o la sexualidad se convierten en objeto de debate.

Johson, David W. , Johson, Roger T., *Cómo reducir la violencia en la escuela*. Buenos Aires, Paidós, 2004.
Ofrece un programa para la prevención de la violencia y otro para la resolución del los conflictos. Se propone el desarrollo de un contexto cooperativo en el aula que capacite a los alumnos en la resolución de los problemas interpersonales. Además, explica el método de la *controversia programada*, un proceso de cuatro pasos que permite un manejo constructivo del conflicto en las experiencias cotidianas de aprendizaje.

Teicher, Manfredo, *La aventura adolescente*. Buenos Aires, Lumen, 2003.
Este ensayo está destinado tanto a los adolescentes interesados en pensar acerca de su propia problemática, como a los adultos que deseen conocer un poco más esa etapa. Aborda temas como la crisis de identidad, el cuerpo *nuevo*, la familia, la violencia, el amor, etc.

Di Segni Obiols, Silvia, *Adultos en crisis, jóvenes a la deriva*. Buenos Aires, Centro de publicaciones educativas y material didáctico, 2002.
Pensado para ayudar a padres, docentes y profesionales de la salud a analizar su lugar como adultos con responsabilidades sobre adolescentes, plantea los conceptos de mediación escolar, los cambios culturales en los roles de la mujer, las modificaciones en la crianza dentro de la familia, la relación de los adultos con cada distintos grupos etarios, los cambios históricos de la institución escolar y su relación con otras instituciones comunitarias y sociales.

Tenti Fanfani, Emilio (comp.), *Una escuela para adolescentes: reflexiones y valoraciones*. Buenos Aires, Unicef-Losada, 2000.
El libro es el resultado de un emprendimiento conjunto realizado en el marco de un convenio de cooperación entre Unicef y el IIPE-Buenos Aires, Unesco. Los autores (Marcelo Urresti, Irene Konterlnik, Antonio Carlos Gomes Da Costa, Adriana Díaz, Jorge Fasce y Mirta Guevirtz) proponen argumentos interpretativos para el análisis de la condición juvenil en el contexto de los escenarios que caracterizan el desarrollo de la sociedad, la formación de la ciudadanía democrática, los desafíos de la educación general básica en el país y la necesidad de mejorar la calidad de las relaciones humanas en las instituciones educativas.

Belossi, Mariana y Palacios de Caprio, María Alicia, *La escuela media y los jóvenes socialmente desfavorecidos*. Buenos Aires, Lugar, 2000.
Resultado de un estudio llevado a cabo en seis escuelas medias de la provincia de Buenos Aires en el marco de la Transferencia Educativa realizada por la Dirección de Enseñanza Media, Técnica y Agraria. Es un aporte para comprender, desde el trabajo de campo, la relación entre educación y escuelas que atienden a jóvenes socialmente desfavorecidos. Muestra cómo aparecen configuradas las escuelas con estas características desde el entorno sociocultural en el que están enclavadas y las problemáticas que las atraviesan y condicionan su práctica institucional.

Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina, *Chicos en banda*. Buenos Aires, Paidós, 2000.
Este libro aborda experiencias de adolescentes en el declive de las instituciones. Para una mirada instituida según los hábitos estatales, los chicos *sin* instituciones están en banda, a la deriva. Plantea el interrogante de cómo se puede ser hoy un chico sin familia portadora de ley, sin escuelas protectoras de ciudadanía y sin Estado protector.

Guelman de Jaukin, Mirta, *Infancia y adolescencia entre necios y sabios*. Buenos Aires, Homo Sapiens, 2001.
Abarca temáticas como educación sexual, enamoramiento, conformación política, delincuencia, sida, trastornos de alimentación, droga, etc. Una obra pensada para padres, docentes, médicos y otros profesionales preocupados por la infancia y la adolescencia.

Reseñas

Checa , Susana (comp.), *Género, sexualidad y derechos reproductivos en la adolescencia.* Buenos Aires, Paidós, 2003.[1]

Esta compilación reúne diversos artículos sobre la sexualidad adolescente, considerándola una construcción social, cultural y simbólica, que desempeña un papel clave en las maneras de ser varón y ser mujer en cada espacio sociocultural. Propone una compleja trama de vínculos entre los antecedentes históricos del ser adolescente, el papel de la mujer y el lugar que la sociedad le asigna a esta etapa de la vida. El trabajo entrelaza estudios empíricos, datos estadísticos, la voz de los adolescentes y las propuestas de los organismos nacionales e internacionales que trabajan sobre la niñez y la adolescencia.

Susana Checa en la introducción destaca el desafío de construir conocimiento que no juzgue ni margine, que no permita pensar la adolescencia como una etapa sin sentido, que no judicialice ni institucionalice, que plantee un recorrido conceptual, teórico práctico, que acompañe a las diferentes generaciones.

Eleonor Faur aporta diferentes conceptos para pensar el género y analiza el lugar del cuerpo en la construcción de desigualdades durante la adolescencia. Ofrece además la perspectiva de derechos humanos para transformar dichas desigualdades.

El texto de María Alicia Gutiérrez advierte que los jóvenes no son pensados desde el Estado como sujetos de la política capaces de participar en la toma de decisiones que involucran sus vidas. Presenta la problemática del embarazo adolescente y, a partir de allí, aborda además, el tema del aborto, la anticoncepción, el VIH/sida y las enfermedades de transmisión sexual.

En "Coerción, consentimiento y deseo en *la primera vez*", Rosa Geldtein y Edith Pantelides presentan el producto que, según sostienen, representa la primera investigación empírica sobre coerción sexual llevada a cabo en la Argentina.

En "Mujeres jóvenes: salud de la reproducción y prevención", Elsa López y Liliana Findling trabajan con referentes sociológicos y teóricos que ayudan a comprender la temática, y presentan una investigación que es parte del proyecto "Salud reproductiva, prácticas preventivas y acciones públicas", financiado por la UBA.

Susana Checa, Cristina Erbaro y Elsa Schvartzman presentan una investigación centrada en la compleja relación entre género, cuerpo y sexualidad, abordada desde la perspectiva de las mujeres adolescentes que concurren a los servicios de adolescencia de los hospitales públicos de la ciudad de Buenos Aires.

Por último, Nina Zamberlin reflexiona sobre la *doble protección* en varones adolescentes de sectores populares y propone debatir acerca de los factores que inciden en el uso del preservativo masculino como método de doble protección en adolescentes de 15 a 19 años. Su trabajo brinda una mirada innovadora ya que las investigaciones sobre este tema se han desarrollado teniendo como referente a las mujeres.

Este libro es un puntapié inicial para reflexionar y aborda la problemática adolescente con solidez y compromiso, sin relatos aleccionadores y, sobre todo, rescatando los valores que hoy tienen los jóvenes de nuestro país.

Kessler, Gabriel, *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires, Paidos, 2004.[2]

Este libro constituye una valiosa contribución a la definición de un campo de estudio sobre el delito y la violencia urbana como parte de una reflexión más amplia sobre la cuestión social. Es resultado de una investigación sobre jóvenes que han cometido delitos violentos contra la propiedad, que se basó en los testimonios de 53 jóvenes de entre 13 y 31 años, provenientes de la ciudad de Buenos Aires y partidos del Gran Buenos Aires.

En este trabajo, el delito es entendido como parte visible de otros procesos menos evidentes y como manifestación de un proceso de mayor alcance como es la descomposición de la sociedad salarial, la desestabilización, la crisis laboral y la segregación socioespacial.

El autor muestra quiénes son estos jóvenes y qué características poseen sus acciones. Alude al término *delito amateur* porque los jóvenes estudiados se alejan de las situaciones que referencian esa imagen clásica del delito profesional con códigos precisos. Las acciones de este segmento perteneciente a los sectores más vulnerables se caracterizan por reforzar el desdibujamiento de ciertas fronteras, en particular, la que separaría lo legal de lo ilegal.

Sus protagonistas han vivido una serie de experiencias familiares, escolares, barriales y laborales con rasgos compartidos que si bien no alcanzan para explicar las razones del delito, son el contexto en el que se han generado.

En la mayoría de las entrevistas se observa que estos jóvenes no se han dedicado siempre a desarrollar actividades delictivas sino que las combinan con trabajos inestables y precarios. Esto lleva a que se produzca lo que el autor denominó *régimen de las dos platas*: el *dinero difícil*, que se gana trabajando y es utilizado, por ejemplo, para ayudar en la casa; y la *plata fácil*, que se obtiene mediante el robo y es utilizada para salidas, cerveza, zapatillas de marca y regalos.

Con un lenguaje claro y preciso, a partir de un importante trabajo de campo y consistentes reflexiones teóricas, Kessler aporta otras miradas sobre la realidad cotidiana de estos jóvenes. Su investigación permite desarmar las nociones del sentido común sobre esta problemática, poner en discusión las teorías clásicas sobre el delito y comprender que es necesario profundizar el debate sobre este tema y desarrollar políticas públicas que contribuyan a resolverlo.

Notas

[1] Por Mariana Martínez Alcántara.

[2] Por Claudia Bracchi y Claudia Fernández.

Películas

A los trece
Director: Catherine Hardwicke
Año:2003
Género: drama
Duración: 99 minutos

Una adolescente comienza a tener una actitud rebelde que incluye hasta el consumo de drogas. El film incorpora elementos autobiográficos aportados por la coguionista quien, en su adolescencia, había llevado un diario acerca de sus vivencias. Por ello, esta película resulta más genuina que otras de su tipo.

Billy Eliot: la lucha por el ser
Dirección: Stephen Daldry
Año: 2000
Género: drama
Duración: 110 minutos

El protagonista sentía un profundo placer por el baile clásico, pero iniciar la carrera de bailarín le implicó escenas de humillación al bailar entre chicas, discriminación y problemas con su padre. La película muestra a un joven, convencido de sus ideas y dispuesto a luchar por ellas, que alcanza aquello que desea.

Ciudad de Dios
Dirección: Fernando Meirelles
Año: 2000
Genéro: drama
Duración: 135 Minutos

Una urbanización construida en los años 60 para albergar familias sin vivienda devino ciudad marginal, impenetrable y regida por sus propias leyes. La película muestra a través de dos décadas por qué muchos eligen el tráfico de droga, el robo y el asesinato mientras unos pocos intentan alejarse de ese mundo.

Elephant
Dirección : Gus van Sant
Año:2003
Género: Thriller
Duración: 81 minutos

Un conmocionante estudio sobre la violencia juvenil en Estados Unidos, que toma como punto de partida el caso del colegio secundario Columbine. Desde el título (basado en una parábola hindú), se anuncia que no hay respuestas ni estrado para juzgar cuáles son los males de esta sociedad.

El regreso a las cavernas
Director: Larry Clarck
Año: 2001
Género: ciencia ficción
Duración 86 minutos

Un joven de una tribu del futuro, que habita en una caverna y a quien le desesperan las leyes se imponen, se ve obligado a matar al jefe de la tribu, por lo que es desterrado junto con cinco amigos. Fuera de la caverna, descubren que el *viejo mundo* con el que habían soñado es tan atractivo como aterrador.

La Niña Santa
Dirección: Lucrecia Martel
Año: 2004
Género: Drama
Duración: 106 minutos

La directora reitera su planteo autobiográfico: el ámbito cerrado de la sociedad provinciana, el mundo de los jóvenes, los cruzamientos generacionales, la importancia de la atmósfera por sobre la anécdota y lo insinuado por sobre lo explícito. Un film signado por la enfermedad y el dolor.

María, llena eres de gracia
Dirección: Joshua Marston
Año: 2004
Género: Drama
Duración: 110 minutos

María (17 años) vive en una pequeña población al norte de Bogotá, con su familia. Trabaja en una plantación de rosas, hasta que Franklin, un joven *de* mundo, le habla de un empleo como *correo*. Se trata de pasar drogas a Estados Unidos, tragando paquetitos.

Nietos (identidad y memoria)
Dirección: Benjamín Avila.
Año: 2003
Género: Documental
Duración: 75 minutos

La apropiación ilegal de hijos de desaparecidos fue uno de los hechos más terribles de la última dictadura militar. La labor de Abuelas de Plaza de Mayo ha logrado restituir a 76 hijos a sus familias biológicas. Algunas de esas historias con su pasado, pero sobre todo con su presente, arman retratos humanos como pocas veces se ha logrado mostrar en los documentales políticos.

8 Mile
Dirección: Curtis Hanson
Año: 2002
Género: drama
Duración: 98 minutos

La 8 Mile es la línea divisoria de los barrios bajos con el resto de Detroit. Ahí la comunidad negra trabaja de día en las armadoras de autos y rapea por las noches. En ese contexto, se desarrolla la vida de Eminem, un músico blanco en un mundo de negros, cuya historia se narra casi autobiográficamente.

Sólo por hoy
Dirección: Ariel Rotter
Año: 2000
Género: comedia
Duración: 100 Minutos

Narra la vida cotidiana de cinco personajes durante cinco días. Cuatro muchachos y una chica comparten una vieja casa en Buenos Aires y viven soñando con lo que podrían ser, aunque la concreción nunca llega. Retrata la marginalidad para documentar la dureza del momento que vive la Argentina.

25 Watts
Dirección: Juan Pablo Rebella y Pablo Stoll
Año: 2001
Género: documental
Duración: 94 minutos

Muestra las 24 horas de un trío de varones que tienen poco y nada que hacer. Más allá de la tristeza y melancolía que genera, este film uruguayo provoca identificación con los personajes, unos jóvenes vagos e irresponsables, con grandes dificultades para relacionarse con otras personas.

Y tu mamá también
Dirección: Alfonso Cuarón
Año: 2000
Género: *road movie*
Duración: 105 Minutos

Muestra entre otras cosas una visión sobre el sexo adolescente. Es una combinación inusual de géneros y tópicos, en la que el sexo –presente en la totalidad de la historia– está asociado a la madurez, la identidad, la intimidad y la realidad de ciertos aspectos de México.

Sitios en Internet

Adolescentes hoy, www.adolescenteshoy.com

Esta página está orientada a ofrecer respuestas a las preguntas que se hacen los padres con respecto a sus hijos. Además, posee un foro donde se pueden exponer inquietudes y realizar preguntas que serán respondidas por profesionales de distintas áreas: psicólogos, médicos y expertos en salud.

BID Juventud, www.iadb.org/exr/mandates/youth/portada.htm

Este espacio virtual forma parte del Programa de Desarrollo y Alcance Juvenil del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). La iniciativa nació en 1995 para responder más efectivamente a las necesidades de la juventud en Latinoamérica y el Caribe. Promueve la participación y el liderazgo de la juventud en los procesos de desarrollo de la región, y pone énfasis también en el servicio comunitario, la tecnología y el desarrollo empresarial. El sitio incluye las secciones Red de jóvenes, Eventos, Oportunidades y Biblioteca, entre otras.

Dirección Nacional de la Juventud, www.juventud.gov.ar

Esta dirección depende del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. El sitio presenta informes de los programas implementados e información general sobre eventos de interés. Por otra parte, incluye el *notijoven*, publicación periódica que desarrolla información sobre investigaciones, programas, becas etc., dirigidos a la juventud.

Organización Iberoamericana de Juventud, www.oij.org/publica.htm

En este sitio, están disponibles en formato digital las publicaciones de la OIJ vinculadas con tendencias y urgencias de la juventud en Iberoamérica, inclusión social, programas regionales y políticas públicas para el desarrollo de la juventud, entre otros temas.

Red Latinoamericana de Juventudes Rurales, www.iica.org.uy/redlat/index.html

Promueve y gestiona servicios de capacitación, información e intercambio para las organizaciones de jóvenes rurales, ONGs especializadas en juventud rural y técnicos del sector público que trabajan en el tema. Brinda enlaces de interés con bibliotecas y documentos de trabajo, entre otros.

Red Nacional de Adolescentes, www.rednacadol.org.ar

La meta general de esta red en salud sexual y reproductiva es que sus miembros desempeñen sus roles complementando su trabajo en salud integral; la prevención de enfermedades de transmisión sexual y del VIH/sida; la promoción de sus derechos mediante el intercambio de información y comunicación; la cooperación y la coordinación de actividades para la defensa de los derechos humanos.

Selección temática de obras y documentos ingresados al Cendie

Los registros de esta sección corresponden a obras y documentos ingresados a la base de datos Recuperación Bibliográfica del Cendie y se pueden consultar a través de las siguientes vías: en sede, telefónicamente, por correo electrónico, en el portal abc.gov.ar y mediante el CIE de cada distrito. La recuperación bibliográfica se realizó a partir de la terminilogía normatizada del Tesauro de la Unesco-OEI y se seleccionaron materiales publicados a partir de 2002.

Alonso, Francisco. "Sobre la literatura en la adolescencia", en *Tarbiya*, Madrid, N° 34 pp. 71-79, 2004.
Plantea la necesidad de revisar el papel de la ficción literaria en el deseo del lector y de definir su perfil como materia enseñable en tanto factor importante en la construcción del yo.

Alvarez, Silvia. "Prevención del fracaso escolar de los adolescentes", *Novedades Educativas*, Buenos Aires, vol. 14, N° 136, abr. 2002, pp. 16-17.
Se describe el proyecto "Profesor referente" cuyo propósito es contribuir a que los adolescentes puedan trabajar en la construcción de su identidad adulta, a fortalecer la convivencia institucional, a prevenir la repitencia, a promover espacios de reflexión, con el sostenimiento de los docentes.

Bello, Manuel, *Perú: equidad social y educación en los años 90.* Buenos Aires, IIPE-Unesco, 2002. 31 p.
Se presentan los conceptos básicos de equidad y educabilidad y se analizan las condiciones en que llegan los niños y adolescentes pobres a la escuela y cómo los reciben éstas. Muestra las políticas sociales y educativas aplicadas recientemente y su impacto en la equidad.

Bolis, Nora María. "Adolescentes y adultos en la escuela. Una lectura desde el psicoanálisis" *Boletín Informativo del Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la Educación*, Rosario, N° 16, nov. 2002, pp. 111-122.
Aborda conflictos entre docentes-alumnos y autoridades escolares desde una óptica psicoanalítica definiendo los procesos psicológicos que transitan los adolescentes con relación a las demandas que hacen a las instituciones y a los adultos.

Buenos Aires (provincia) Dirección General de Cultura y Educación, *El adolescente, su cuerpo, su motricidad. EC Educación física. Documento 1.* La Plata, 2004. 43 p.
Fundamenta los conceptos de corporeidad y motricidad y su incidencia en la formación integral del adolescente en el sistema educativo bonaerense. Se presentan aportes y propuestas de tareas, a modo de posibles estrategias de intervención docente.

Cantor, Guillermo. "Los jóvenes y la educación formal. Realidades, mitos y expectativas", *Revista del IICE,* Buenos Aires, Nº 21, set. 2003, pp. 58-66.
Interpreta, a partir del deterioro del mercado laboral en la última década en la ciudad de Rosario, cómo los jóvenes, a pesar de su capacitación para el mundo laboral, han quedado excluidos. Surge el interrogante de hasta que punto la educación da seguridad a estos sujetos.

Carreras, Marta y otros. *La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión.* Buenos Aires, Novedades Educativas, 2002.135 p., (Ensayos y experiencias, 46)
Ahonda en los procesos por los que una trayectoria escolar, a los ojos del conjunto social, puede resultar exitosa. Analiza la desigualdad y sugiere algunas tareas y lecturas que permitan repensar las prácticas como trabajadores de la educación y avanzar hasta develar la discriminación oculta.

Castillo, Dante. "Desertores de la educación básica. Reflexiones e interrogantes a partir de la práctica", *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, Buenos Aires, Nº 37 jun. 2003, pp. 69-90.
Describe una experiencia piloto destinada a la atención de jóvenes que abandonaron el sistema educativo formal en el ciclo básico.

Chaco. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. SSE. *Adolescente: comunicación ¿Cómo reforzar la autoimagen y la autoestima?*. Resistencia, Cendie, 2004. 9 p.
Aborda la comunicación verbal y no verbal de los jóvenes en la escuela, en la vida personal y social. Presenta orientaciones básicas sobre el tema y proporciona actividades acorde a las necesidades y características especificas de los estudiantes.

Checa, Susana, comp. *Género, sexualidad y derechos reproductivos en la adolescencia*. Buenos Aires, Paidós, 2003. 231 p., (Tramas Sociales, 20)
[ver reseña en p. 290]

Coleman, John C. *Psicología de la adolescencia*. Madrid, Morata, 2003. 291 p.
Los autores revisan las teorías e investigaciones actuales sobre la adolescencia y ponen de manifiesto las diversas dimensiones y características del crecimiento y el cambio en esta etapa, subrayando el papel clave que desempeñan los ambientes sociales en los que viven los adolescentes.

Feijoó, María del Carmen. *Argentina: equidad social y educación en los años '90.* Buenos Aires, IIPE-UNESCO, 2002. 213 p.
Aborda el problema de la educabilidad de niños y adolescentes, identifica los procesos micro y macrosociales que están en la base del fracaso escolar, y provee de recomendaciones y herramientas para la acción política.

Frigerio, Graciela, coord. *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde: cuando la educación discute la noción de destino*. Buenos Aires-Mexico, Edic. Novedades Educativas, 2003.158 p., (Colec. Ensayos y experiencias, 50)
Diversos especialistas atestiguan la realidad de la infancia y las edades juveniles, dando cuenta de las políticas responsables de la situación social y educativa, proponiendo estrategias para abordarla. Presenta proyectos para atender las diferencias y la exclusión social de los adolescentes en situación de riesgo.

Gambara, Hilda. "¿Qué y cómo deciden los adolescentes?", *Tarbiya,* Madrid, Nº 34, 2004, pp. 5-69.
Presenta cinco estudios diseñados con el fin de conocer sobre qué deciden y cómo deciden los adolescentes y brinda elementos para crear un programa de ayuda en la toma de decisiones.

García Rojas, Antonio Daniel. "Estudio sobre la sexualidad: educación afectivo sexual durante la adolescencia", *Novedades Educativas,* Buenos Aires, vol. 15, Nº 150, jun. 2003, pp. 20-24.
Presenta un estudio destinado a conocer las actitudes y conocimientos de una muestra de jóvenes en torno a la sexualidad y las conductas de riesgo a partir de temas como: masturbación, autoestima, anticoncepción y fuentes de información.

Hernandez Flores, Gloria. "Juventud y cultura escrita: prácticas juveniles de escritura", *Decisio*, México, Nº 6, 2003, pp. 20-21.
Presenta aspectos de una investigación centrada en el análisis de la relación de los jóvenes en estado de pobreza con la cultura escrita que permitió identificar prácticas relacionadas con la lectura y la escritura juveniles no reconocidas en los procesos formalizados de enseñanza-aprendizaje.

Jauregui, María Luisa." La acción de la Unesco, en América Latina y el Caribe, en favor de la educación de jóvenes y adultos", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, México, N° 3, 2003, pp. 41-67.
Explica las etapas que la Unesco ha seguido en la región para dar respuesta a los desafíos de la educación de jóvenes y adultos además, plantea cómo las agendas mundiales inciden en el seguimiento de las iniciativas que apuntan a garantizar el verdadero aprendizaje de jóvenes y adultos.

Jurado Jurado, Juan Carlos. "Problemáticas socioeducativas de la infancia y la juventud contemporánea" *Revista Iberoamericana de Educación,* Madrid, Nº 31, abr. 2003, pp. 171-186.
Explora los factores que favorecieron la ubicación de los niños y jóvenes como actores sociales que deben ser considerados desde la educación y la cultura, relacionando el fenómeno con la reconfiguracion de la familia y de la educación, el rol de la mujer y la universalidad de los Derechos Humanos.

Kessler, Gabriel. *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires, Paidós, 2004. 296 p., (Tramas sociales, 25)
[ver reseña en p. 291]

Lorenzatti, María del C. "Desarrollo de la cultura escrita en una escuela-granja para jóvenes y adultos", *Decisio*, México, Nº 6, 2003, pp. 33-36.
Describe una experiencia llevada a cabo en una escuela gran ja de la provincia de Córdoba como alternativa educativa laboral y preventiva para jóvenes y adultos marginados. Se hace hincapié en la cultura escrita como base para su futura relación con la sociedad.

Maique, María Luisa, "Adolescentes normalizados vs adolescentes de riesgo", en *Radio y Educación de Adultos*, Las Palmas de Gran Canaria, Nº 52, ene.-jun. 2003, pp. 29-37.
Da cuenta de la actividad que desarrolla radio ECCA con la implementación del Programa de Apoyo Personal y Familiar para familias en situación de riesgo psicosocial (adolescentes) en comparación con jóvenes de familias normalizadas que comparten contextos socioeconómicos.

Milesi, María Luisa, *Los dinosaurios no tenían sida: Prevención del VIH/sida en la escuela*. Buenos Aires, COPSEE, 2003. 76 p.
A partir de un abordaje pedagógico y los relatos de experiencias en las escuelas, se analizan la situación actual del sida, los derechos de los niños y adolescentes a recibir información que les permita evitar la discriminación y reducir el riesgo de infección, se acompaña de un encuadre ético normativo.

Moll, Jacqueline. "Políticas educativas e inclusión social", *Tarea*, Lima, N° 52, set. 2002, pp. 13-17.
Comenta los desafíos de la Secretaria de Educación de Porto Alegre al producir espacios de inclusión que trabajan con poblaciones históricamente marginadas de la institución escolar y de sus posibilidades de aprendizajes.

Navas Ruso, Ramiro. "Diversificación curricular orientada a formación ciudadana", *Tarea*, Lima, N° 54, abr. 2003, pp. 40-44.
Describe un proyecto tendiente a generar la participación democrática de los jóvenes a través de la institucionalización de un programa de educación ciudadana para contribuir al desarrollo integral y sostenible de su provincia.

Nuñez, Violeta. "Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Mas allá de la dicotomía 'enseñar vs. asistir'", en *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, Nº 33, set.-dic. 2003, pp. 17-35.
Brinda propuestas tendientes a centrar la función de la escuela en la transmisión como polea social que articule a los jóvenes con el mundo, frente a los procesos de vanalización y vaciamiento culturales impulsados por la globalización.

Pastori, Cristina. ***Adolescencia en contextos críticos: la práctica de los equipos de orientación escolar en el tercer ciclo de la EGB y en el nivel polimodal.*** **La Plata, Subsecretaria de Educación, 2003. 27 p., (Documentos de apoyo para la capacitación)**
El proyecto tiene por objeto "poner en común y problematizar una serie de dimensiones psico-socio-culturales-pedagógicas que atraviesan a los sujetos en las instituciones educativas y a las instituciones mismas".

Prieto Parra, Marcia. "Investigando con estudiantes: ¿una oportunidad para el mejoramiento de las escuelas?", *Perspectiva Educacional*, Valparaíso, Nº 41, ene.-jun. 2003, pp. 9-27.
Presenta una investigación-acción desarrollada con estudiantes operando como investigadores, para estudiar el tema de la democracia en las escuelas. Se destaca la necesidad de escuchar las voces de los estudiantes para producir conocimiento válido.

Riquelme, Graciela C. "El acceso y permanencia en el sistema educativo: quiénes son beneficiadas/os y excluidas/os?" *Revista del IICE*, Buenos Aires, vol. 10, Nº 18, ago. 2001, pp. 3-18.
Presenta un análisis del nivel educativo de la población urbana describiendo las diferencias regionales por nivel de ingreso. Hace hincapié en el nivel educativo de los jóvenes. Este trabajo, contempla el estudio sobre el acceso y permanencia de niños y jóvenes en el sistema educativo.

Sahovaler de Litvinoff, Diana. "La Bella y la Bestia o la metamorfosis del adolescente", *Revista de Psicoanálisis*, Buenos Aires, N° 3, 2003, pp.581-605.
Tomando como referencia el relato de "La Bella y la Bestia" la autora intenta explicar desde una perspectiva psicoanalítica los cambios que caracterizan al púber en su transición a la adolescencia. De esta interpretación otros autores confrontan, aclaran o amplían la temática.

Unicef, Argentina. *Proponer y dialogar: guía para el trabajo con jóvenes y adolescentes*. Buenos Aires, 2002. 224 p.
Propone herramientas conceptuales y prácticas para desarrollar actividades para quienes se dedican a la problemática juvenil con el propósito de facilitar la reflexión.

Unicef, Argentina. *Proponer y dialogar: temas jóvenes para la reflexión y el debate.* Buenos Aires, 2002. 208 p.
Propone profundizar sobre diversos aspectos que afectan la vida de los jóvenes mediante una serie de trabajos que tocan temáticas como familia, derechos humanos, escuela media, salud, trabajo, justicia, medio ambiente, discriminación, adicciones y prevención.

Esta publicación se terminó de imprimir
en el mes de septiembre de 2005,
con una tirada de 50.000 ejemplares.

El objeto especial de esta publicación es tener al público al corriente de los esfuerzos que se hacen para introducir, organizar y generalizar un vasto sistema de educación.

Domingo Faustino Sarmiento
Anales de la Educación Común,
noviembre de 1858.

Dirección General de Cultura y Educación
Gobierno de la Provincia de Buenos Aires

FUNDACION BANCO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES