

V Congreso de Problemáticas Sociales Contemporáneas
Infancias y juventudes en los escenarios
culturales actuales



14, 15 y 16 de septiembre de 2011

UNL | Santa Fe | Argentina



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

Albor Cantard
Rector

Claudio Lizárraga
Decano Facultad
de Humanidades y Ciencias

V Congreso de Problemáticas Sociales Contemporáneas : infancias y juventudes en los escenarios culturales actuales / Patricia Redondo ... [et.al.] ; compilado por Victoria Baraldi. -1a ed. - Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2013. E-Book.

ISBN 978-987-692-018-6

1. Problemas Sociales. I. Redondo, Patricia II. Baraldi, Victoria, comp.
CDD 303.4

Índice

- **INTRODUCCIÓN**
- **CIRCULAR**
- **PROGRAMA**
- **PONENCIAS**

- **Eje I. Derecho a la educación**
 - Redondo, Patricia. El derecho a la educación, entre la retórica y la política.
 - Tiramonti, Guillermina. Reflexiones sobre la dinámica de selección y diferenciación de los niveles medios y altos de la educación argentina.
 - Nuñez, Pedro. Encuentros y desencuentros entre juventud (es) y escuela media: derechos, democracia y culturas institucionales en tensión.

- **Eje II. Salud pública y desarrollos saludables**
 - Anzaudo, Clara. Intentos de suicidio en nuestro hospital: "patología que nos vulnera".
 - Bártroli, Alicia Inés. Maltrato infantil, una responsabilidad de todos.
 - Bringiotti, María Inés. Maltrato y abuso infantil. Cómo mejorar las prácticas a partir de los aportes de la investigación.

- **Eje III. Hábitat social e inclusivo**
 - Barrientos Zapata, Alfonso David: Correspondencia entre la velocidad de transformaciones urbanas y las formas de apropiación de los espacios por las niñas y niños.

- **Eje IV. Comunicación, cultura e identidades**
 - Cabello, Roxana. Algunas inquietudes sobre los jóvenes y las tecnologías interactivas.
 - Franco, Raquel. Los desafíos del entorno digital para el mundo del libro: una perspectiva.

V Congreso de Problemáticas Sociales Contemporáneas
Infancias y juventudes en los escenarios culturales actuales

14, 15 y 16 de septiembre de 2011

UNL | Santa Fe | Argentina

• **Eje V. Arte y juego**

- Nofal, Rossana. Breve historia de un grupo y un sapo: los saberes de los ricos, los pobres y un modo de intervención.
- Sabio, Marcela. La narración oral: juego y arte de crear y leer mundos, en todos los sentidos y con todos los sentidos.

• **Eje VI. Cultura del trabajo y juventudes**

- Panaia, Marta. Los jóvenes entre la universidad y el trabajo.
- Fernández Berdaguer, Ma. Leticia. Trayectorias de los jóvenes universitarios.

• **Eje VII. Desarrollos teóricos sobre infancias y juventudes**

- Barbagelata, Norma. Qué adulto para qué niño: verdades de perogrullo.
- Carli, Sandra. El campo de estudio sobre la infancia en las fronteras de las disciplinas. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos.
- Temporetti, Félix. Las teorías psicológicas y la infancia.

• **Eje VIII. Políticas para las infancias y las juventudes**

- Corral, José. Una propuesta de involucramiento de los gobiernos locales en la educación inicial.
- Galetti, Judith. Sistema de protección integral de derechos de niñas, niños y adolescentes.
- Zócola, Luciano. Inclusión social, inclusión digital. Nuevos caminos para la incorporación de los pobres a la sociedad.



Introducción

Múltiples fueron los motivos que llevaron a que el V Congreso sobre Problemáticas Sociales Contemporáneas se centrara en las infancias y las juventudes. En primer lugar, porque es el norte de nuestro trabajo cotidiano en la Universidad, pero, y por sobre todo, porque un conjunto de evidencias hizo insoslayable la necesidad de centrar la mirada en ellos, en tanto sus derechos, acordados por convenciones internacionales, siguen siendo en muchos casos sólo una promesa. Es por ello que se fijaron ejes de trabajo en torno a sus derechos: educación, salud, vivienda, juego, identidad y trabajo para el caso de los jóvenes, sin dejar de atender a la problemática del trabajo infantil. Fue necesario entonces abrir un debate teórico y político sobre las infancias y juventudes.

El Congreso sobre Problemáticas Sociales Contemporáneas en las ediciones anteriores fue organizado desde la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL. En esta oportunidad, a esa coordinación se sumó un trabajo colaborativo entre distintas unidades académicas de la UNL: Facultad de Diseño y Urbanismo (FADU), Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (FCJS), Facultad de Ciencias Económicas (FCE), Instituto Superior de Música (ISM) y Facultad de Ciencias Médicas (FCM). Su propósito no consistió solamente en el debate sino en la definición de políticas públicas. Un hecho concreto realizado con posterioridad fue la Licenciatura en Nivel Inicial acordado entre FHUC y la Municipalidad de la ciudad de Santa Fe.

Cabe señalar que en el congreso se apeló a múltiples formatos y lenguajes. Se desarrollaron foros de discusión, paneles y conferencias¹ y también tuvieron lugar exposiciones de fotografías y de material lúdico y de stands de diversos emprendimientos que se realizan en la UNL. Por otra parte, contamos con la participación especial de Luis Pescetti, con una charla que el músico y psicoterapeuta brindó a estudiantes y docentes el día anterior al congreso y luego en la apertura del mismo, con un recital ofrecido en La Redonda que nos dejó los más intensos y emotivos recuerdos.

¹ Aquí se incluyen los paneles y conferencias, pero no su totalidad, pues no todos los panelistas accedieron a enviar y/o revisar por escrito su presentación.



Circular

1. Fundamentación

La edición 2011 del Congreso de Problemáticas Sociales Contemporáneas presenta como eje convocante el tema de infancias y juventudes en los escenarios culturales actuales.

Se propone como un espacio de reflexión, diagnóstico y construcción de agendas comunes por parte de docentes, estudiantes, investigadores, especialistas así como de integrantes de organizaciones de la sociedad civil y de ámbitos gubernamentales de las diferentes jurisdicciones.

La situación actual de la infancia y la juventud constituye una de las principales preocupaciones y desafíos en términos de políticas públicas y educativas. El escenario actual interpela a intelectuales, educadores, referentes sociales y políticos a indagar, diagnosticar, pensar y proyectar acciones que permitan la igualdad y una mayor justicia social.

La Universidad Nacional del Litoral en su conjunto contiene, en el ámbito de las carreras de grado y posgrado, de la investigación y la extensión a docentes, investigadores, graduados y estudiantes que desde diferentes disciplinas, enfoques y perspectivas pueden analizar estas problemáticas y contribuir al desarrollo de nuevas estrategias.

Por ello, en esta edición se realiza un trabajo conjunto entre las Facultades de Humanidades y Ciencias, Arquitectura Diseño y Urbanismo, Ciencias Jurídicas y Sociales, Ciencias Económicas y Ciencias Médicas con el objeto de propiciar la participación de todas las unidades académicas de esta universidad.

Si bien las problemáticas sociales contemporáneas son múltiples y diversas, se plantea el compromiso de centrar las miradas en torno a nuestros niños y jóvenes. Dicho compromiso tiene múltiples razones.

En primer lugar, conocer y cuidar a los niños y jóvenes es indispensable para construir futuro. Si bien ésta es una premisa básica, existe una deuda pendiente respecto al cumplimiento de los Derechos del Niño del año 1959 que fueron aceptados –por muchos países, incluido el nuestro– a través de la Convención sobre los Derechos del Niño en el año 1989. En ese sentido, América Latina tiene una deuda pendiente. No obstante, se registran indicadores de procesos políticos y sociales que tienden a incluir a vastos sectores postergados y excluidos, procesos que merecen ser difundidos, analizados y evaluados.

Para la universidad pública las situaciones de injusticia y vulnerabilidad de las nuevas generaciones no pueden ser ajenas. Por el contrario, en otras instancias se constituyó en un foco de preocupación.

A modo de ejemplo, las Universidades de Rosario, el Litoral y Entre Ríos han implementado en forma conjunta una Especialización sobre Infancias y Adolescencias, cuyas producciones teóricas y propuestas de acción merecen un ámbito de difusión y



debate. Y es la universidad la que debe propiciar un espacio para que también desde otros ámbitos se pueda alzar la voz y pronunciarse al respecto. Por eso, el V Congreso de Problemáticas Sociales Contemporáneas, pretende constituirse no sólo en un ámbito de reflexión en donde se realicen diagnósticos sino que, además, participe en el compromiso de sostener una agenda de debate y acción pública para hacer efectivo, o al menos sentar bases, para la construcción de realidades más justas e igualitarias. Cabe recordar, que la reciente celebración de los Bicentenarios de las revoluciones en países de América Latina ha dado lugar a numerosos balances, como así también a la posibilidad de imaginar y proyectar nuevos escenarios. En lo referido a la educación, los países nucleados en la Organización de Estados Iberoamericanos, han trabajado por el lapso de dos años para proyectar las Metas Educativas que se desean alcanzar para el año 2021 y que fueran ratificadas por la cumbre de Estados Iberoamericanos de 2010. Una de las premisas que enmarcan dichas metas, es el bien sabido principio de que no puede plantearse un desarrollo educativo, sin un crecimiento económico, social y cultural. Por ello, proponemos ejes que den cuenta del cumplimiento de los derechos básicos: salud, vivienda, protección, identidad, educación, formación para el trabajo. Dichos ejes se plantean con el propósito de lograr miradas convergentes en torno al foco de la temática del congreso.

2. Ejes de trabajo

I. Derecho a la educación. La Constitución Nacional y la Ley Nacional de Educación hacen un fuerte hincapié en el derecho a la educación, planteándose en esta última la obligatoriedad de la educación secundaria. Por otra parte, el nivel superior de nuestro sistema educativo ha defendido la gratuidad de la enseñanza. En este eje se procurará debatir en torno a: ¿cuáles son las políticas que se instrumentan o deberían instrumentarse para hacer efectivo este derecho a la educación? ¿Qué evaluaciones se realizan en torno a la incorporación de nuevos sectores sociales al sistema educativo? ¿Cuál es el grado de apropiación de la cultura más allá de la inclusión en el sistema educativo? ¿Cuáles son las barreras económicas culturales e institucionales que ponen trabas al cumplimiento del mismo?

II. Salud pública y desarrollos saludables. Partimos de una concepción de salud, sostenida por la Organización Mundial de la Salud (OMS), como “equilibrio bio-psicosocial”; equilibrio que debe ser apuntalado por políticas públicas que fortalezcan estrategias enmarcadas en la medicina preventiva. En este eje se abordarán temáticas tales como Maltrato Infantil y Suicidio Adolescente; flagelos que pretendemos sean analizados como afecciones de la sociedad en su conjunto, y no como problemáticas privativas de una clase social en particular. Según la OMS, el Maltrato Infantil es entendido como “cualquier acción u omisión de acción que viole los derechos de los niños y adolescentes”. Éste se manifiesta de



muchas maneras y es multifactorial; todas ellas vulneran los derechos del menor protegidos por la Convención Internacional de los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989 e incorporados a la Constitución Argentina en 1994. El abandono físico y emocional, el maltrato físico y psicológico, y el abuso sexual, son formas de violencia que deben alentarnos a trabajar en forma conjunta en su comprensión. Así mismo, el Suicidio Adolescente es una problemática que ha incrementado su frecuencia en los últimos años en nuestra región; por tanto, merece un tratamiento tendiente a reconocer sus causales. Consideramos que toda iniciativa relacionada con el estudio e intervención activa en fenómenos de esta complejidad, es fundamental para combatir su agravamiento.

Por tales motivos, ¿cómo articulamos como sociedad diferentes elementos para la prevención?

¿Qué rol juega el Estado en estas problemáticas con afectación de la Salud Pública? ¿Cómo se organizarían políticas públicas de prevención, protección y asistencia a estas víctimas desde la multidisciplinariedad? ¿Qué instituciones las llevarían adelante?

III. Hábitat social inclusivo: Entre otras cuestiones, los procesos de transformación de la ciudad contemporánea ponen en evidencia nuevas relaciones de poder, y las grandes desventajas que tienen muchos de sus habitantes para desarrollar una vida digna en ellas. Los dispositivos urbanos parecen diseñados, en su mayoría, sólo para adultos de clase media, dejando a niños, jóvenes y a los sectores menos favorecidos en inferioridad de condiciones para apropiarse de los espacios públicos. Las políticas urbanas —proyectos urbanísticos y culturales— que se construyen desde otra concepción de ciudad, y que, en algunos casos formaron parte de políticas públicas orientadas a la inclusión constituyen uno de los tópicos centrales de este eje. Para ello la mirada interdisciplinaria podrá traducirse en aportes propicios para pensar el hábitat desde otros paradigmas. ¿Quiénes, dónde, para qué y cómo construyen la ciudad? ¿Qué características tiene que tener una ciudad para que sea habitable por todos y especialmente, por niños y jóvenes? ¿Cuáles son las características que requieren los espacios públicos de la ciudad contemporánea? ¿Cuáles son las condiciones de uso y apropiación de los mismos?

IV. Comunicación, culturas e identidades. Los escenarios actuales habilitan otros modos de comunicación y construcción de las identidades. En particular, las TIC habilitan nuevas prácticas de lectura y usos de los medios de comunicación, otros modos de comunicación y socialización (redes sociales), formas distintas de participación en la esfera pública, la redefinición del rol de ciudadanos consumidores en la sociedad de la información. Pero, ¿contribuyen las TIC a la configuración de nuevas identidades? ¿Qué particularidades tienen hoy las relaciones interculturales mediatizadas por las TIC? ¿De qué modo influyen en la configuración de las identidades juveniles? ¿Qué particularidades imprimen en la constitución de los



sujetos políticos? ¿Cuáles son los desafíos en términos de políticas públicas frente a estos escenarios?

En lo relacionado con el ámbito educativo, cómo impactan las TIC en el acceso a otras fuentes de información, los modos de construcción de los conocimientos, las prácticas de lectura a partir del texto digital, el rol de la escuela y los docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. ¿Cómo capitaliza la escuela estas nuevas formas de comunicación? ¿Cómo se articula la cultura de la imagen con la cultura letrada en la formación de los jóvenes? ¿Cuáles son las posibilidades de apropiación de la literatura infanto-juvenil? ¿Cómo se establecen los cánones de lectura en las instituciones educativas? ¿De qué modo predispone el diseño gráfico a la lectura?

V. Arte y juego. Se pretende abrir la mirada del arte hacia las infancias y las juventudes y al mismo tiempo visualizar el arte y “lo lúdico”, como modo de expresión, de conocimiento y de liberación.

Valorar las políticas públicas, académicas y de diversas organizaciones sociales que permitan ampliar los circuitos de cultura.

El ocio y el tiempo libre aparecen también modificados por las formas de comunicación actuales. El tiempo libre de niños y jóvenes es atravesado por las tecnologías de la comunicación (videojuegos, juegos en red, computadoras). En el marco de estas transformaciones es importante plantearse qué lugar están teniendo otras expresiones lúdicas y artísticas. ¿A qué juegan y cómo juegan los niños y jóvenes hoy? ¿Qué formatos imponen los medios de comunicación? ¿Qué otros canales expresivos y lúdicos se pueden reconocer?

VI. Cultura del trabajo y juventudes. El prolongado proceso de estancamiento de la actividad económica profundizado en la década del 90, incorporó como problemática social la desocupación estructural.

A lo largo de varias décadas se expandió la cantidad de jóvenes nacidos, criados y educados en hogares con dos o tres generaciones que no experimentaron estrategias de vida centradas en el trabajo. Si bien el empleo adulto ha recuperado los índices históricos, la problemática subsiste a nivel juvenil y genera numerosos interrogantes: ¿el desempleo juvenil puede reducirse a los niveles históricos? ¿Qué políticas públicas son eficaces para mejorar la empleabilidad juvenil? ¿Los rasgos macroeconómicos del actual crecimiento argentino generan condiciones favorables para reducir la desocupación juvenil? Los diversos planes de inclusión escolar y laboral, ¿logran reducir la cantidad de niños-jóvenes que no estudian ni trabajan?

VII. Desarrollos teóricos en torno a las infancias y juventudes como objeto de estudio. Los modos de visualizar y de nombrar a las nuevas generaciones son construcciones socioculturales. En este eje se pretende abrir un debate que permita visualizar la emergencia de determinados conceptos y las implicancias teóricas y políticas de los mismos. Se espera el aporte desde diversas disciplinas y campos de conocimiento tales



como: Psicología, antropología, ciencias jurídicas, pedagogía, medicina, filosofía, sociología, etcétera.

3. Objetivos del Congreso

- Sistematizar conocimientos específicos sobre las infancias y juventudes atendiendo a su complejidad y con relación a los ejes seleccionados.
- Generar y/o fortalecer lazos interinstitucionales que permitan dar continuidad al estudio y la intervención sobre las problemáticas abordadas.
- Capitalizar y socializar experiencias de las distintas facultades, instituciones y grupos sociales con intervenciones puntuales vinculadas a los ejes de trabajo establecidos.

4. Actividades proyectadas

- I) Conferencias.
- II) Paneles.
- III) Foros de discusión.
- IV) Espectáculos musicales.
- V) Muestras de pinturas y de juegos.
- VI) Stands informativos.

5. Presentación de trabajos

Podrán presentarse trabajos dentro de los ejes mencionados, teniendo en cuenta las siguientes formas de participación (tipos de trabajos):

- a) Trabajos de investigación: deben presentar claramente los objetivos, la relevancia científica y/o social, los contenidos principales, los procedimientos metodológicos, los principales hallazgos obtenidos y las conclusiones del mismo.
- b) Trabajos de extensión: deben consignarse las instituciones intervinientes en el proyecto, los objetivos del proyecto, las actividades desarrolladas en el marco del proyecto y los resultados obtenidos teniendo en cuenta los objetivos propuestos y las conclusiones.
- c) Ensayos: comprende aquellos trabajos en los que se profundiza, sintetiza conocimientos y se aporta una apreciación crítica del autor sobre una temática.
- d) Sistematización de experiencias: texto narrativo sobre experiencias que surgen de implementar un proyecto o plan de intervención.
- e) Programas de desarrollos: presentación de instrumentos pensados desde organismos oficiales o asociaciones civiles para implementar en algún sector de la sociedad con una intencionalidad específica, tendiente a lograr cambios o mejoras de determinadas situaciones.

5.1. Presentación de resúmenes

Se solicita la presentación de un resumen extendido de una página.



Los resúmenes deberán enviarse hasta el día 22 de mayo de 2011 por correo electrónico únicamente a la siguiente dirección: unlproblematिकासociales@gmail.com
En cada resumen se deberá consignar la siguiente información.

- Nombre del eje en el que se incluye:
- Título del trabajo:
- Tipo de trabajo:¹
- Autor/es:
- Institución/es:
- Contacto: consignar dirección de correo electrónico y teléfono.

Considerar las siguientes pautas formales:

- Tipo de letra: Arial 11. Interlineado sencillo.
- Sin espacios entre párrafos ni sangrías o tabulaciones.
- Márgenes 3 cm.
- Envío de archivos en Word.

La evaluación de los resúmenes estará a cargo de un comité integrado por representantes de las

Facultades de la UNL que forman parte de la organización del evento. La comunicación de dichas evaluaciones, será comunicada el día 18 de junio.

5.2. Presentación de trabajos completos

Luego de la aceptación de los resúmenes por el Comité Académico y comunicación por correo electrónico a los autores deberá realizarse el envío de los trabajos completos.

Los trabajos completos se recepcionarán hasta el día 25 de julio de 2011. Oportunamente se comunicará a qué dirección de correo electrónico enviarlos.

El nombre del archivo debe tener la siguiente estructura:

Apellido, primer autor, Número del eje (González, Eje I.doc).

Si el mismo autor envía más de un trabajo se colocará el número de trabajo luego del apellido (Gonzalez1, Eje I.doc, Gonzalez2 EjeI.doc).

En el documento digital del trabajo completo que se envíe deberán incluirse

- Nombre del eje en el que se incluye.
- Título del trabajo.
- Tipo de trabajo.²
- Autor/es.
- Institución/es.
- Contacto.
- Resumen.

¹ Consignar si es a) Investigación. b) Extensión. C) Ensayo. d) Experiencia. e) Programa de Desarrollo.

² Consignar si es a) Investigación. b) Extensión. C) Ensayo. d) Experiencia. e) Programa de Desarrollo.



- Palabras clave.
- Texto del trabajo completo.

Considerar las siguientes pautas formales:

- Hoja tamaño A4.
- Tipo de letra: Arial 11. Interlineado sencillo.
- Sin espacios entre párrafos ni sangrías o tabulaciones.
- Todos los márgenes 3 cm.
- Los títulos y subtítulos deberán consignarse en negrita.
- Bibliografía se colocará en hoja aparte y deben expresar rigurosamente a los autores citados en el texto.
- Extensión: máximo de 9 páginas incluyendo la bibliografía.
- Modalidad de las citas bibliográficas:

Libros: Apellido, N. 1984. Título del libro. Ciudad de impresión, Editorial.

Artículos: Apellido, N. 1996. Título del trabajo. Revista, N°..., pp. ...-....

Capítulos de libros: Apellido, N. .1996. Título del capítulo, en Apellido, N. y Apellido, N. Título del libro.

Ciudad de impresión, Editorial.

6. Inscripciones

Las inscripciones se realizan a través del sitio www.fhuc.unl.edu.ar/inscripciones

Por medio de este sistema se inscribirán tanto asistentes como expositores.

En el caso de quienes presenten resúmenes de ponencias, se solicita ingresar en la inscripción, datos personales y título de los trabajos una vez confirmada la aceptación por parte del comité organizador del Congreso.

7. Aranceles

Expositores: \$190 hasta el 30 de junio de 2011/ \$240 a partir del 1º de julio de 2011.

Asistentes: \$90 hasta el 31 de julio 2011/ \$150 a partir del 1º de agosto de 2011.

Estudiante expositor: \$50.

Asistentes Estudiantes: \$40.

Asistentes Estudiantes UNL: sin costo.

8. Formas de pago

Los pagos deben tramitarse mediante depósito o transferencia bancaria a la cuenta:

Banco Credicoop

Denominación cuenta: SET UNL

Nº de cuenta (cuenta corriente): 24892/2

CUIT. 30-54667055-0

CBU cuenta: 1910340655034002489228

Presentar en la Oficina de Área Operativa (1º piso de la Facultad de Humanidades y Ciencias) el comprobante original de la transacción bancaria para acreditar el pago y se



confeccione la factura correspondiente. No serán válidas fotocopias, escaneados ni envíos por fax (sin excepción).

Quienes residen fuera de la ciudad de Santa Fe deberán enviar por correo postal el comprobante original del depósito a la dirección:

Facultad de Humanidades y Ciencias
Oficina Área Operativa – Sra. Rosa Farías
Ciudad Universitaria, (3000) Santa Fe

El envío postal debe incluir, además del comprobante, los datos personales a quienes corresponde el pago, así como la categoría a que se inscribe (asistente, expositor, etc. según el evento de que se trate).

Consignar, además, el tipo de factura requerida (consumidor final o IVA exento) y una dirección de correo electrónico a la que pueda comunicarse la recepción del envío.

Desde el exterior, el pago se recibe a través del sistema Wester Union, con envío a nombre del Sr.

Maximiliano Veloso (Argentina – 3000 Santa Fe). La fecha y número de transacción deberán comunicarse a la dirección electrónica areaoperativa@fhuc.unl.edu.ar para la gestión del cobro correspondiente.

Horario de atención de la Oficina de Área Operativa: de lunes a viernes de 9 a 13 y jueves y viernes de 16 a 19.

9. Información general

Teléfono 54-342-4575105 int. 108, correo electrónico informes@fhuc.unl.edu.ar



Programa de actividades

• Miércoles 14 de septiembre

Hora 8 – Acreditaciones

Lugar: Sede FHUC/FADU/ISM (Ciudad Universitaria, Santa Fe)

Hora 9 – Desarrollo de Foros – Exposición de trabajos

Foro Eje VII Desarrollos teóricos (1ª Parte)

Lugar: Salón de Actos FADU/FHUC (Ciudad Universitaria)

Coordinan: Delfina Doval y María Eugenia Stringhini

Foro Eje IV Comunicación, culturas e identidades (1ª Parte)

Lugar: Aula 15 (3º piso) Sede FHUC (Ciudad Universitaria, Santa Fe)

Coordinan: Isabel Molinas y Lidia Acuña

Hora 10:30

Actuación del Taller de movimiento y del Taller de percusión latina “El refugio de los pibes”

Lugar: Plaza del Bicentenario (Ciudad Universitaria)

Hora 11 – Paneles

Panel: Salud pública y desarrollos saludables

Clara Anzaudo, médica pediatra – Hospital de Niños Orlando Alassia (Santa Fe).

Alicia Bártroli, médica pediatra – Hospital de Niños Orlando Alassia (Santa Fe).

María Inés Bringiotti (UBA), especialista en maltrato infantil y violencia familiar.

Coordina: Carlos Alico

Lugar: Aula 15 (3º piso) Sede FHUC (Ciudad Universitaria, Santa Fe)

Panel: Derecho a la educación

Guillermina Tiramonti. Docente, investigadora – directora de la revista *Propuesta Educativa*.

Patricia Redondo. Docente, investigadora. Magister FLACSO–Argentina.

Pedro Núñez. Especializado en la temática. Integra Red de Investigadores en Juventudes de Argentina.

Coordina: Adolfo Stubrin (secretario de Planeamiento UNL)

Lugar: Salón de Actos FADU/FHUC – planta baja / Ciudad Universitaria

Hora 13:30 – Pausa

En instalaciones del Espacio Cultural La Redonda Arte y Vida Cotidiana – ubicado en Salvador del Carril y Pedro Vittori



Hora 15 – Panel

Panel: Comunicación, cultura e identidades

Raquel Franco, colaboradora de sellos editoriales de literatura juvenil.

Roxana Cabello, especializada en el análisis sociocultural de las TIC en la educación.

Federico Scigliano, responsable de contenidos del Canal Encuentro.

Coordina: Isabel Molinas

Lugar: La Redonda (Salvador de Carril y Pedro Vittori)

Hora 17 – Presentación a cargo de autoridades

Con la presencia de:

- Rector de la UNL, Abog. Albor Cantard

- Decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias, Prof. Claudio Lizárraga

- Ministra de Innovación y Cultura del Gobierno de Santa Fe, Dra. María de los Ángeles González.

- Intendente del Gobierno de la Ciudad de Santa Fe, Ing. Mario Barletta

Lugar: La Redonda (Salvador de Carril y Pedro Vittori)

Hora 18 – Actuación especial

Luis María Pescetti, músico, escritor, actor, humorista y musicoterapeuta.

Lugar: La Redonda (Salvador de Carril y Pedro Vittori). Auspicia: Secretaría de Cultura UNL

• Jueves 15 de septiembre

Hora 8 – Acreditaciones

Lugar: Sede FHUC/FADU/ISM (Ciudad Universitaria, Santa Fe)

Hora 8:30 – Desarrollo de Foros (exposiciones de trabajos)

Foro Eje I Derecho a la Educación (1ª Parte)

Coordinan: Natalia Díaz y Susana Valentinuz

Lugar: Salón de Actos FADU/FHUC – planta baja (Ciudad Universitaria)

Foro Eje III Hábitat Social Inclusivo

Coordinan: Miguel Rodríguez y Mónica Osella

Lugar: Aula 15 (3º piso) Sede FHUC (Ciudad Universitaria, Santa Fe)

Hora 10 – Actuación musical a cargo del Instituto Superior de Música (ISM/UNL)

Hora 10:30 – Desarrollo de Foros (exposiciones de trabajos) y presentación de libro

Foro Eje I Derecho a la Educación (2ª Parte)

Coordinan: Natalia Díaz y Susana Valentinuz

Lugar: Salón de Actos FADU/FHUC – planta baja (Ciudad Universitaria)

Foro Eje V Arte y Juego

Coordina: Marta Mayer



Lugar: – Aula 15 (3º piso) Sede FHUC (Ciudad Universitaria, Santa Fe)
Presentación del libro Fotografiando Memorias. Huellas latinoamericanas. Compilado por Daniela Zampier y Sebastián Russo.
Presentación a cargo de Mariné Incola y Sebastián Russo.
Lugar: Aula 3 (planta baja) Sede FHUC (Ciudad Universitaria, Santa Fe)

Hora 12:30 – Foro y Panel

Foro Eje II Salud Pública y desarrollos saludables
Coordina: Mónica Berno
Lugar: Aula 15 (3º piso) Sede FHUC (Ciudad Universitaria, Santa Fe)

Panel: Arte y juego
Rossana Nofal (UNT), Grupo Creativo Mandrágora.
Marcela Sabio (compositora, actriz y narradora oral escénica)
Fernando Flores (Pedagogía y Terapéutica de la Diversidad – Trabaja con Payamédicos)
Coordina: Analía Gerbaudo
Lugar: Salón de Actos FADU / FHUC (planta baja) – Ciudad Universitaria

Hora 14 – Pausa

Actividades que se desarrollan en instalaciones del Paraninfo UNL (Bv. Pellegrini 2750)

Hora 16 – Conferencia

Conferencia "Hábitat Social Inclusivo"
Alfonso David Barrientos Zapata (CIDES / UMSA, Bolivia)
Coordina: Mirta Soijet
Lugar: Paraninfo UNL (Bv. Pellegrini 2750)

Hora 18 – Panel

Panel: Políticas para las infancias y las juventudes
Carolina Galcerán, directora Provincial de Protección de derechos de niños, niñas y adolescentes
José Corral, presidente del H. Concejo Municipal de Santa Fe – Intendente electo.
Luciano Zócola, Movimiento Los Sin Techo.
Coordina: Indiana Vallejos
Lugar: Paraninfo UNL (Bv. Pellegrini 2750)

• Viernes 16 de septiembre

Hora 8 – Acreditaciones y entrega de certificados

Lugar: Sede FHUC/FADU/ISM (Ciudad Universitaria, Santa Fe)



Hora 9 – Foros y presentaciones

Foro Eje IV Comunicación, Culturas e Identidades (2ª Parte)

Coordinan: Isabel Molinas y Lidia Acuña

Lugar: Salón de Actos FADU / FHUC (planta baja) – Ciudad Universitaria

Foro Eje VI Cultura del Trabajo y Juventudes

Coordina: Andrea Delfino

Lugar: Aula 15 (3º piso) Sede FHUC (Ciudad Universitaria, Santa Fe)

Presentación de la revista *Itinerarios Educativos* (nº 4)

Publicación del Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente – INDI
FHUC/UNL

Dirección: Gladis Saucedo y Marta Bolsi.

Presentación a cargo de Milagros Rafaghelli. Palabras de homenaje a Edith Litwin (Isabel Molinas)

Lugar: Aula 5 (planta baja) Sede FHUC (Ciudad Universitaria, Santa Fe)

Hora 10:30 – Actuación musical a cargo ISM

Hora 11 – Presentaciones

Pósters de trabajos de los distintos ejes del Congreso – Hall de acceso al ISM (planta baja)

Coordina: Nélide Barbach

Presentación revista *Culturas*, debates y perspectivas de un mundo en cambio (nº 5)

Publicación del CEICEC FHUC/UNL. Edición coordinada por la Prof. Beatriz Carossi

Presentación a cargo de Mg. Élide Moreyra (UNR) y Mg. Lidia Acuña (directora)

Lugar: Aula 11 (2º piso) Sede FHUC (Ciudad Universitaria, Santa Fe)

Hora: 12:30 – Desarrollo de Foro y Panel

Foro Eje VII Desarrollo Teóricos en torno a las infancias y juventudes (2ª Parte)

Coordinan: Delfina Doval y María Eugenia Stringhini

Lugar: Aula 15 (3º piso) Sede FHUC (Ciudad Universitaria, Santa Fe)

Panel: Cultura del trabajo y juventudes

Virginia Trevignani (UNL), estudios sobre trabajo infantil (en Santa Fe por convenio
Gobierno–OIT)

Marta Panaia (UBA / CONICET), Programa de Investigación sobre Trabajo y Empleo UBA.
Ma. Leticia Fernández Berdaguer (UCA), Proyecto "Jóvenes universitarios: Educación y
trabajo" (UNLP).

Coordina: Diego Pereyra

Lugar: Salón de Actos FADU / FHUC (planta baja) – Ciudad Universitaria

Actividades que se desarrollan en instalaciones del Paraninfo UNL (Bv. Pellegrini 2750)



Hora 15:30

Panel: Desarrollos teóricos sobre infancias y juventudes

Sandra Carli (UBA), profesora de Filosofía, problemáticas en torno a la niñez, la pedagogía y política.

Norma Barbagelata (UNR, UADER, UNER), licenciada y profesora de Filosofía y Psicóloga

Félix Temporetti (UNR), psicólogo y doctor en Psicología, distinguido con el Premio Konex 2006.

Coordina: Jorge Malachevsky

Lugar: Paraninfo UNL (Bv. Pellegrini 2750)

• Muestras permanentes durante el Congreso

En sede de Ciudad Universitaria

Muestra fotográfica

Proyecto Fotografiando Memoria(s): Huellas Latinoamericanas

Esta muestra está compuesta por fotos que corresponden a distintos ensayos que formaron parte del "Proyecto Fotografiando Memorias: talleres de reflexión y producción de imagen y memoria para jóvenes de América del Sur".

Lugar: Hall FHUC/FADU-UNL – Planta Baja

Muestra del Taller de Imagen "El refugio de los pibes"

Programa Arte y Comunidad – Talleres de experiencias artísticas de los barrios de la ciudad.

Arte y Comunidad es un programa de integración social orientado a niños, jóvenes y adultos que articula la educación en artes, la producción artística y la organización social como medios para el desarrollo social e individual

Organiza: Secretaría de Cultura del Gobierno de la Ciudad de Santa Fe

Auspicia: Gobierno de la Provincia de Santa Fe

Lugar: Hall FHUC/FADU-UNL – Planta Baja

Muestra Juegos de mesa

- Trabajo de alumnos realizados en el marco del Taller IV (Cátedra Arq. Gorodischer) de la Lic. en Diseño de la Comunicación Visual FADU/UNL

- Rediseño de un tablero del "Juego de la oca" a modo de mapa sensible volumétrico, en el marco del PEIS "Aprendamos sobre el patrimonio en la escuela. Una propuesta de concientización ciudadana" (FADU/UNL)

Lugar: Hall FHUC/FADU Primer Piso

**V Congreso de Problemáticas Sociales Contemporáneas
Infancias y juventudes en los escenarios culturales actuales**

14, 15 y 16 de septiembre de 2011

UNL | Santa Fe | Argentina



Presentación de Programas institucionales UNL

Promoción de la Lectura – Extensión UNL

Stand demostrativo (Parainfo UNL)

Centro de Publicaciones y librerías santafesinas

Stand en Ciudad Universitaria

Programa de Alimentos Nutritivos – Extensión UNL

Stand demostrativo (Parainfo UNL)

Visitas guiadas a Planta de Alimentos

Título de la ponencia: **El derecho a la educación, entre la retórica y la política**

Autora: **Patricia Redondo**¹

En primer lugar, deseo agradecer esta invitación de la Universidad Nacional del Litoral y celebrar que este encuentro educativo se constituya como un espacio de pensamiento activo ya que hoy es urgente profundizar el trabajo educativo atendiendo a los sentidos, límites y posibilidades de lo que enunciamos como el derecho a la educación. Por mi parte, deseo compartir algunas ideas para poder abrir un debate posterior.

De dónde partimos

Desde mi punto de vista, hoy nos encontramos frente a una oportunidad histórica de curvar la vara de la educación en términos de la igualdad, pero ello requiere una primer operación discursiva, la de nombrar aquello que en nombre del derecho a la educación se sigue reproduciendo en términos de la desigualdad. Para comenzar, deseo trazar una línea histórica más larga y partir desde los 90, como una marca en la historia de la educación argentina, imposible de desconocer al analizar los efectos del acceso diferenciado a la educación. En esa década se profundizaron las diferencias de acceso al sistema educativo con la transformación del sistema educativo en el marco de la Ley Federal.

La reforma educativa se lleva a cabo en una Argentina donde ya el modelo económico que tendía a la exclusión se había puesto en marcha desde la dictadura del 76; modelo que se sustentó: en el desmantelamiento del aparato productivo, el cierre de fábricas, la privatización de las empresas estatales y el aumento de las desigualdades. Ello significó para el país, el principio de una caída libre para amplios sectores de la población y la transformación del modelo societal argentino hacia una sociedad fragmentada y dualizada (Auyero, 2005) que interrumpe aquel imaginario común de un país rico y promisorio.

En dicho escenario social, nuevas categorizaciones cuantifican y clasifican a los ciudadanos. Emergen los “nuevos pobres” y los “indigentes” conformando un panorama devastador para la sociedad argentina con una ampliación inédita de la pobreza, la marginalidad y la exclusión. En los noventa se consolida el proyecto neoliberal que reduce las funciones del Estado mediante la privatización de áreas claves (Svampa, 2001) como reflejo de una alianza entre los grupos económicos dominantes con los gobiernos democráticos. El programa económico y social instalado durante la dictadura ancla en los partidos mayoritarios que lo asumen como propio. La reestructuración del Estado instaló un nuevo modelo de gestión que “se caracteriza por las 5R: Reestructuración, Reingeniería, Reinención, Realineación, Reconceptualización” (Jones y Thompson cit. por Svampa, 2006:35). En educación, se suma una R más, la de la Reconversión docente. Las escuelas públicas habitaron y, creo, que todavía habitan ese espacio de contrastes. Ubicadas en los barrios de la clase obrera, en barrios desheredados-como nos los propone

¹ Docente, investigadora. Magister FLACSO Argentina.

Bourdieu- se semejaban a fortines estatales en territorios arrasados, representando “la última frontera de lo público” (Redondo, Thisted, 1999). Donde no había registros civiles, salas de primeros auxilios, comisarías; allí, había escuelas. La escuela convertida en caja de resonancia de lo social, zigzagueaba entre las prácticas asistenciales y las educativas, con frecuencia se establecía un falso dilema; enseñar o asistir (Antelo, 2005).

Al mismo tiempo, en esa década, la situación del sector docente empeoró junto con el empobrecimiento de las comunidades con las cuales trabajaban. De algún modo, la distinción establecida entre la situación social de los docentes y los grupos familiares, se diluía rápidamente. Esta situación de la cual podríamos narrar muchas escenas no significó necesariamente, en términos de las representaciones sobre las familias, un acercamiento. Por el contrario, la proximidad produjo espanto. Cabe detenernos un momento para considerar lo que aconteció respecto de las autoimágenes docentes. Para una parte de la docencia de nuestro país la escuela se convertía aceleradamente en un depósito y las familias sólo mostraban desinterés respecto de la trayectoria escolar de sus hijos. Ello fortaleció una posición victimizada que al decir de muchos maestros y profesores, se traducía en que ser docente significaba “...ser padres, madres, psicólogos hasta asistentes sociales.” Estas representaciones aún son escuchadas en los espacios escolares informales. Lo social irrumpió en la escuela sin pedir permiso. Y, las formas clásicas del asistencialismo estatal eran insuficientes. La extensión de la escolaridad en el marco de la reforma educativa, significó una oportunidad para miles de adolescentes que volvieron a la escuela, el problema es que volvieron a la misma escuela que de un modo u otro los había expulsado². La relación entre la cuestión social y la educación requiere de un debate que reconozca su complejidad y que profundice esta relación, ya que la más de las veces se la reduce a los planes y programas ministeriales y, en contrapunto, la tarea educativa que realizan los movimientos sociales, sin embargo, queda fuera el lugar de la escuela y los colectivos docentes.

En ese momento, la expulsión y el fracaso, se conjugaba con el discurso de la calidad y la equidad. En una reunión con maestros y maestras del nivel primario del Conurbano bonaerense se planteaba que en sus escuelas estaban recibiendo matrícula que no les pertenecía; los profesores de educación secundaria consideraban a su vez, que los alumnos y alumnas que llegaban a la escuela secundaria no estaban en condiciones para acceder para ella; los de educación especial reclamaban que no se les siga derivando chicos que no eran matrícula de educación especial. La presencia de alumnos y alumnas no deseados, que no se ajustaban al imaginario estallaba las identidades docentes y los sentidos escolares.

Lo que quiero presentar para poner en discusión, es que durante estas décadas junto con la fragmentación del sistema educativo como bien lo investigó Guillermina y su equipo, se produjo un quiebre, una interrupción de un imaginario educativo común. Interrupción favorecida por una lógica de programas y planes que generó y profundizó diferencias

² Parte de los planteos desarrollados en esta ponencia, componen el artículo: Redondo, P. (2011): “En Contrapunto, Narrativas de la formación en el territorio de la desigualdad”, en prensa.

entre escuelas de un mismo sistema caracterizado por la segmentación y fragmentación y que aún persiste. Pero que tuvo también una expresión en la subjetividad de los educadores.

Así mismo, lo acontecido en las escuelas se reflejó en nuestro propio discurso educativo donde se cristalizó y naturalizó que las escuelas no son para todos y todas igual. Para unos, un circuito escolar devaluado y, para otros, la posibilidad de acceso a verdaderas oportunidades educativas. Como lo describimos en su momento al analizar las marcas del Plan Social como paradigma de las políticas socio-educativas en nuestro país en las últimas décadas, además del importante alcance que tuvo, prácticamente representó un ministerio de educación paralelo (Duchastzky, Redondo).

Por primera vez, en la historia de la educación en la Argentina de manera casi inédita se llegó a incluir provincias completas bajo el PSE. Ello implicó por primera vez la ruptura de un imaginario educativo común y universal para reemplazarlo por otro donde era necesario certificar la pobreza ya que si eran pobres los padres, pobres los niños, pobres los maestros, pobres las escuelas ello les permitía ser objeto privilegiado de la atención estatal. De ese modo, "estar bajo plan", otorgaba una pertenencia institucional, superior a otras y representaba contar con un paraguas frente a la intemperie que se continuaría profundizando en el país, si a media cuadra en el mismo barrio, en la misma comunidad otra escuela que no estaba bajo plan, no contaba ya con ningún cobertor.

Hoy, la escena es otra. En primer término porque hay una nueva Ley Nacional de Educación pero también porque contamos con una Ley de Protección Integral de la Infancia, La Ley de Asignación Universal, sólo por nombrar algunos de los marcos jurídicos que producen un andamiaje diferente de la tarea de la enseñanza. Podemos afirmar que en nuestro país contamos con un marco jurídico que garantiza *el derecho a la educación como bien social y ubica al Estado como principal garante*. Aunque cabe señalar que también figura en la ley que la familia es el agente natural de la educación de un niño o niña. Sin embargo, si bien en términos legales la escena es otra, no siempre se corresponde la enunciación de los derechos con su riguroso cumplimiento. Este es un problema de larga data que aún persiste a lo largo y ancho de nuestro país. En las escuelas esta situación se torna por momentos dilemática.

Las formas asistenciales que se ampliaron en los noventa y aún más durante la crisis del 2001, hoy se han modificado. Sin embargo, siguen reproduciéndose sin cambios sustantivos, los modos de producción de prácticas que asisten a la población infantil en el ámbito escolar que continúan representándose en una concepción de un sujeto pobre, asistible, empequeñecido, tutelado que predominó en años anteriores, ahora nombrado como sujeto de derecho.

Las retóricas del bien, ser sujeto de derecho

Deseo enfatizar que se han multiplicado las retóricas igualitarias, es decir, es muy difícil encontrar quien desde el campo político, económico, social o educativo critique que los niños y niñas, adolescentes y jóvenes son sujetos de derecho. Y creo que es necesario y

casi urgente atender nuestro propio glosario para poner bajo sospecha esta categoría. Ya que la escuela continúa expulsando desde sus culturas institucionales a aquellos que no aprenden del único modo en que la escuela propone. Y las tasas de repitencia oficiales o no, se reflejan en el primer ciclo de la escuela primaria.

Se reproduce una selección de la matrícula donde todos saben/sabemos que no es lo mismo estudiar en el barrio Los Hornos en La Plata que en el Nacional de La Plata, si bien hace varios años ya se entra por sorteo. Así como lo plantea García Méndez para las cuestiones ligadas a la protección, propongo que asumamos que no es suficiente con nombrar a los otros como sujetos de derecho sin que, al mismo tiempo, se materialicen los derechos y se pongan bajo sospecha nuestras propias representaciones sobre lo educativo. En esa dirección, es necesario revisar la discriminación ya que en la medida en que no se asuman críticamente y no se traduzca esta posición en experiencias y prácticas se horadan las formulaciones sobre el derecho a la educación alimentando las retóricas igualitarias con el costo de vaciarlas de contenido y sentido.

La educación social y la educación popular

En momentos en que las escuelas se encontraban desbordadas, parte de los adolescentes y jóvenes no se hallaban dentro de la escuela. Al borde de las fronteras de la escuela se constituyeron otros espacios que produjeron otro discurso educativo.

Estos nuevos espacios educativos que partieron de necesidades acuciantes fueron configurando la posibilidad de incluir a adolescentes y jóvenes bajo otros formatos. Ese es el caso por ejemplo de los bachilleratos populares, las redes de jardines comunitarios, los círculos de alfabetización e incluso programas que se impulsaron desde el Estado. Hoy, las mejores experiencias han sido recogidas como políticas públicas, como el Plan Fines, ampliando y profundizando el derecho a la educación.

Es decir allí, donde la forma escolar no alojaba a aquellos expulsados en algún momento de su historia escolar de la escuela, se acercaban y participaban de propuestas institucionales que enunciaban otras perspectivas educativas inscribiendo su experiencia en una serie latinoamericana más amplia. “La escolarización de la población de nuestros países creció, pero el poder de la escuela quedó relativizado, perdiendo calidad y aumentando la insuficiencia de sus enseñanzas frente a un mundo que producía cambios muy profundos” (Puiggrós, 2010).

Cabe señalar que estas otras formas, reinventadas por docentes y/o educadores populares, se tejen en ocasiones en situaciones de mucha precariedad, es decir, que desde la perspectiva que quiero poner a disposición hoy aquí, se produce en términos pedagógicos innovación en las prácticas pero los espacios no alteran la reproducción de una posición social subalterna. A ello se suma, la dificultad para borrar las marcas escolares de carácter estigmatizante, como lo expresaba una docente de un bachillerato popular de La Plata: “...ellos no creen que saben, es decir, nosotros somos los que creemos en sus condiciones, pero ellos no. Y abandonan” (Profesora de Letras en el barrio Malvinas, La Plata). Es decir, que estas propuestas educativas, organizadas desde otra mirada y otra posición enseñante, se inscriben en la experiencia de jóvenes y adultos con

(viejas) biografías escolares que los expulsaron del aprendizaje. ¿Qué renueva esta perspectiva? Una educación dialógica en clave freireana y la posibilidad de la experiencia.

Escuelas y comunidades: urdiendo derechos

“Durante dos años no pudimos mandar la nena a la escuela, cuando nos enteramos que se abría la escuela nos acercamos para anotarla.

Nos recibió un maestro, después nos dimos cuenta que era el director, estaba él solo con una carpeta, así empezó.”

Madre del Conurbano bonaerense.

Llegar hasta esta escuela³ implica caminar más de veinte cuadras desde la ruta que hasta hace poco era de tierra, el edificio es bajo con techos de chapa, hasta hace pocos años el edificio pertenecía a la escuela primaria del barrio, después de distintas negociaciones y pequeñas batallas se logra que se abra esta escuela especial. Y, desde ese momento, comienza a construirse un proyecto educativo que altera no sólo el formato escolar si no que transforma las enormes dificultades que la atraviesan en oportunidades educativas, tanto para los alumnos, alumnas como para los maestros, presentes y futuros. Para ello, la constitución de un colectivo docente responsable de su hacer aunque no exento de problemas, abre la escuela a la comunidad y allí, comienza un proceso que todavía continúa, donde la realidad despierta conciencias sensibles y habilita otras experiencias.

En los límites de la exclusión, allí donde nada llega, allí el Estado abre esta escuela, esa decisión de política educativa no es suficiente para revertir lo que ya se constituye como la experiencia territorializada y fragmentada de la pobreza pero instala una interrupción, una oportunidad, un derecho. Al lado hay un edificio escolar más nuevo donde se mudó la escuela primaria dejando vacío el anterior, su monumentalidad contrasta con un páramo de miseria detrás. El entorno no brinda ninguna imagen de futuros privilegiados, es una postal más de las tantas del Conurbano bonaerense, sin embargo, las historias educativas de los niños, adolescentes y jóvenes de esta escuela comienzan a tener otros sentidos, otros horizontes.

Inaugurar un espacio escolar no implica mecánicamente resolver el contenido y sentido de la escuela pública, ello sólo será posible si se trastoca la lógica escolar donde se condensa el proceso de una doble exclusión que se refuerza de manera singular en las escuelas especiales con el binomio pobreza y discapacidad. Para comenzar la historia educativa los docentes deciden conocer la comunidad y acuerdan con las familias visitar sus casas y, de este modo tan sencillo inician una práctica, la de salir a las casas de sus alumnos y alumnas para conocer personalmente a las familias y los lugares donde viven sus alumnos y alumnas.

³ Esta escuela es la n° 516 del Distrito de La Matanza; su director, el Prof. Sebastián Urquiza, coordina una propuesta educativa alternativa que disputa día a día los efectos de la doble exclusión, aquella producida por la pobreza social y la principal, la de la discapacidad.

Por primera vez, los maestros se dejan guiar por sus alumnos y alumnas ¿discapacitados?, que los llevan hasta sus hogares donde son esperados especialmente y, desde ese instante, la narrativa escolar se comienza a escribir puertas afuera, haciendo del adentro un espacio educativo común y compartido pero con un nuevo texto que engarza un nuevo lenguaje el de la posibilidad de algo diferente. *Los padres y familias entran y los docentes junto con sus alumnos/as salen*. Paradojas escolares.

Las carencias son innumerables, tanto de recursos materiales al interior de la escuela como en el barrio. Las políticas sociales y educativas no siempre llegan a esta escuela aunque batallan continuamente por obtenerlas pero ello no limita la producción de esta experiencia que no detiene su crecimiento. En toda barriada popular el pan tiene su espacio, en este caso, se lo incluye al interior de la escuela como parte del proyecto de la institución, se abre una panadería con la participación en la producción de los alimentos de los mismos alumnos, lo escolar se torna extraescolar y en ese "entre", otro vínculo educativo se propone. Luego, se suman espacios de huerta, talleres de fotografía, teatro, danza, entre tantos otros, la escuela se torna cada vez más en una escuela y la discusión colectiva sobre sus límites y posibilidades también incluye a las familias.

En la esquina la habitual presencia de jóvenes que son mirados como el peligro del barrio interpelados por la escuela son incluidos en su cotidianeidad, en actividades que los hacen parte, les dan lugar por fuera de todo estigma. Interpelados devuelven el gesto de reconocimiento a la escuela, participando y asumiendo responsabilidades en este novedoso espacio escolar. Los niños no quieren faltar y como lo expresa una de las madres: "hasta los sábados piden ir hasta la escuela, antes no los podíamos levantar". Las palabras comienzan a tener peso, otro peso, en contrapunto con las retóricas igualitarias de los proliferos discursos democráticos. Se imaginan cada día nuevas propuestas.

Esta experiencia pedagógica de esta escuela de educación especial, como muchas otras que se producen en nuestro país, instituyen otras prácticas e intentan interrumpir aquello que ya se conoce, la brutal experiencia de un reparto degradado de los saberes, los conocimientos, de pertenecer a un mismo sistema educativo y a pesar de ello, transitar una trayectoria escolar tan diferente y devaluada. ¿Qué acontece en esta escuela? En este grupo de maestros, profesores, se observa y registra una decisión, una posición, una apuesta individual y colectiva que supone un cambio de expectativas incluso de las que portan las mismas familias sobre las posibilidades educativas de sus hijos con discapacidades en barrios empobrecidos donde todo falta.

La escuela representa la alteridad, lo otro y transforma el modo en que otras instituciones parecidas sobreviven, enunciando otro horizonte amasado con conocimientos, saberes sensibles a la diferencia pero alojados en una urdimbre que cada día establece un vínculo con el tiempo; un tiempo dislocado del espacio social que rodea la escuela, un tiempo otro, el del por-venir.

Esta experiencia como otras, nos abre una pregunta: ¿cuál es el reto para pensar las políticas sociales y educativas a partir de las producciones colectivas y alternativas en marcha?, es posible invertir los términos y más que formatear las propuestas educativas a los planes y proyectos que diseñan técnicos y programadores, modelar/inventar políticas

que se modelen a partir de la experiencia social, política, cultural y educativa de los sujetos. Si se parte de reconocer que la intervención estatal es de una enorme potencialidad no sólo por los recursos que dispone sino también por "su capacidad de constituir identidades, de imponer visiones y divisiones sociales en términos de capacidad de influencia para determinar la ubicación de las personas y los grupos dentro del espacio social e imponer criterios de apoyo técnico y económico" (Cardarelli, Rosenfeld, 2000). ¿Qué otros caminos recorrer?

He sostenido en esta breve presentación, que los efectos de la desigualdad social y educativa persisten. Sin embargo, es importante señalar que en estos últimos años, otros vientos han comenzado a soplar. A modo de ejemplo, la nueva Ley de Asignación Universal por Hijo, marca un antes y un después, no sólo por su alcance a más de tres millones de niños y niñas de nuestro país sino y sobre todo porque esta medida tensiona al sistema educativo en su conjunto. La universalidad que propone, ubica a la infancia como sujeto de derecho y obliga al propio Estado a responder por ello. En los primeros meses, ya se muestra un efecto inmediato, el haber logrado sacar de la indigencia a una parte de la niñez aunque todavía se cuenta con suficientes elementos sobre lo que produce en términos de aceleramiento de las medidas que obliguen a las diferentes áreas de gobierno a responder por lo que les corresponde. Logra una mayor eficacia y solución a los problemas cotidianos y se aleja de las prácticas clientelares.

Los relatos de los directores y directoras dan cuenta que las escuelas se han llenado y que *no hay lugar*, es interesante observar las metáforas de un sistema educativo que con expresiones como "ya no hay más vacantes" desnuda una realidad y habilita un compromiso. Quizá sea un momento propicio para anudar la responsabilidad por garantizar la educación como bien social desde el Estado junto con la sociedad y que la reinstalación en el lenguaje pedagógico de la noción de igualdad (Martinis, P., 2006) abra una prospectiva educativa que altere y abandone definitivamente una lógica de beneficios para afianzar prácticas y políticas como derechos.

Bibliografía

- Antelo, E. (2005). "La falsa antinomia enseñar-asistir". En *La Capital*, Rosario, 11 de junio.
- Auyero, J. (2001). *La Zona Gris, violencia colectiva y política partidaria en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Cardarelli, G., Waldman, L. (2008). "Atención de la primera infancia: políticas, prácticas y programas". Posgrado en Educación Inicial y Primera Infancia. Buenos Aires: FLACSO.
- Duschatsky, S.; Redondo, P. (2006). "El Plan Social Educativo y la crisis de la educación pública". En Duschatsky, S. (comp.). *Tutelados y Asistidos, Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Martinis, P. (2006). "Educación, pobreza e igualdad, del niño carente al sujeto de la educación". En Redondo, P.; Martinis, P. (comps.) (2006). *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del Estante editorial.

Redondo, P.; Thisted, S. (1999). "Las escuelas en los márgenes". En Puiggrós, A.; Dussel, I. (comps.). *En los límites de la educación, niños y jóvenes de fin de siglo*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Svampa, M. (2001). *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados*, Buenos Aires: Biblos.

Título de la ponencia: **Reflexiones sobre la dinámica de selección y diferenciación de los niveles medios y altos de la educación argentina¹**

Autora: **Guillermina Tiramonti²**

Introducción

Los sistemas educativos modernos, desde su creación hasta la actualidad, se han diferenciado y expandido procesando de modo diferente, de acuerdo con el momento histórico por el que atraviesan y las tradiciones y condiciones socioculturales de los países en los que se desenvuelven, la tensión entre las tendencias a la igualación generadas en las promesas de “igualdad” que fundamenta la propuesta de la modernidad y las exigencias de diferenciación y selección que requiere una organización social que reconoce la existencia de funciones y jerarquías diferentes.

Esta tensión fue procesada en cada sociedad acorde con una determinada configuración cultural que define las estrategias a adoptar para procesarla. Utilizo el concepto de configuración como lo hace Elías (2001) y lo retoma Grimson (2007), como una sedimentación generada a través de la experiencia histórica que construye campos de posibilidades y espacios de interlocución inteligibles para quienes interactúan.

Sin duda, en toda sociedad compleja y fragmentada como la argentina conviven diferentes imaginarios que se cruzan y articulan de un modo peculiar de acuerdo a las poblaciones y procesos que regulan, de modo que no pretendo marcar rasgos culturales que determinan todos los procesos y todos los espacios sociales al estilo de “rasgos del ser nacional”. Sólo quiero marcar dos rasgos que a nuestro criterio han actuado como “carriles” de regulación de las dinámicas del sistema educativo y sus instituciones.

Estos rasgos son, a mi criterio, “las tendencias igualitaristas” de las que habla Terán (2002), y también O’Donnell (1977), que se articulan con una cultura individualista que se sostiene en el desconocimiento de los límites y restricciones que las instituciones marcan para la acción individual.

Terán hace referencia a un igualitarismo, que identifica con el populismo, pero que para otros autores es anterior y se confunde con los orígenes de nuestra sociedad (Shumway, 1993), que liquidó las diferencias y generó la creencia *qualunquista* de una igualdad de autorización en el orden de las posiciones, los saberes y las destrezas. O’Donnell ha marcado un rasgo cultural de nuestra sociedad que es la impugnación constante de las posiciones de poder. En ambos casos se está señalando una pretensión de “igualdad” que deslegitima cualquier estrategia formal de convalidar la existencia de lo desigual.

Por individualismo entendemos una tendencia a priorizar las opciones individuales por sobre las regulaciones institucionales en la elección de las alternativas de acción de la práctica social y política cotidiana.

¹Una versión anterior de este artículo está publicada en la revista *Cuadernos de Pesquisa* n° 144. Fundación Carlos Chagas, San Pablo, Brasil.

² Investigadora de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y profesora de La Universidad Nacional de La Plata. Directora de la revista *Propuesta Educativa*.

A nuestro criterio, el individualismo y las pretensiones igualitaristas están en la base de una dinámica de selección y promoción social que se sostiene en los recursos que cada individuo es capaz de poner en juego en las diferentes situaciones sociales a las que se enfrentan. Estos recursos no siempre están definidos previamente por el marco de la institución y admiten una variedad de combinaciones que no necesariamente se adecuan a los criterios que son propios del quehacer institucional.

En este texto nos proponemos hacer una lectura de la dinámica de selección del sistema educativo argentino atendiendo fundamentalmente al nivel medio, para lo cual utilizamos como instrumento analítico estos dos rasgos culturales.

La dinámica de selección

La escuela secundaria en la Argentina, se instituyó con el modelo moderno en cuanto a su distribución del tiempo y espacio, división etárea de los alumnos y el diseño de un currículum clasificado en distintas disciplinas cuyas fronteras están claramente definidas y que representan el conjunto de saberes considerados legítimos en las diferentes ramas del conocimiento. Como ya hemos señalado, la orientación que primó fue el humanismo que dio contenido a los tradicionales bachilleratos en desmedro de otras orientaciones científico-técnicas asociadas con el mundo del trabajo que fueron propuestas sin éxito por Joaquín V. González y más tarde por Saavedra Lamas a comienzos del siglo XX.³ Este formato original se mantiene hasta la actualidad, entre otras cosas, porque hay una organización del trabajo docente atado a este mapa disciplinar del currículum que dificulta cualquier modificación en ese plano.

Según Terigi, en

“la educación secundaria la clasificación de los currículums, el principio de la designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por hora de clase, se enlazaron entre sí de tal modo que hoy conforman un trípode de hierro, un patrón organizacional que está en la base de buena parte de las críticas del nivel y que es difícil de modificar”. (Terigi, 2008:29)

Hay coincidencia entre los especialistas respecto de la función de selección que la escuela secundaria tiene desde sus orígenes. Desde esta perspectiva, se señala que la organización institucional de la escuela media estuvo ligada a un propósito o finalidad de selección y diferenciación social. A pesar de ello, a partir de la segunda mitad del siglo XX en la Argentina prevaleció la tendencia a negar esta condición selectiva del nivel y a desactivar los mecanismos de selección formal a favor de estrategias no formales.

Esta informalización generó una dinámica de diferenciación del sistema y de promoción de los alumnos que permitió mantener la ilusión de la igualdad y a su vez, legitimar la selección negativa de grupos importantes de la población. Esta dinámica que acompañó la constitución y ampliación de las clases medias se ha transformado en un límite para la promoción de nuevos sectores sociales.

³ Estas propuestas pretendieron incluir un sistema formalmente diferenciado con una orientación clásica (humanista) preparatoria para la universidad formadora de profesionales liberales y sectores dirigentes y otra moderna (con saberes prácticos y técnicos) para la mayoría que elabora la riqueza. Joaquín V. González (1907) Universidades y Colegios. Buenos Aires: La juguane, pp. 42-43.

Los países Europeos con un mismo patrón institucional, ajenos a la pretensión igualitarista, generaron procesos regulados e instituyeron mecanismos formales de diferenciación de las trayectorias que les permitió incluir al conjunto de la población en una red educativa que integraba sin dejar de marcar las distancias. Los exámenes y la consiguiente acreditación del mérito fueron en estos países, el dispositivo destinado a incorporar diferenciando y de ese modo, legitimar una distribución de los alumnos que anticipaba sus destinos disímiles.

A diferencia de las opciones europeas, el igualitarismo argentino se sostuvo en un modelo de integración que, a la vez que incorporaba nuevos sectores sociales a los niveles medios y altos de la educación, generaba mecanismos informales o no explicitados destinados a diferenciar a esa población. Los dispositivos consignados a comprobar el mérito como los exámenes fueron desplazados a favor de un doble mecanismo de selección: la puja desregulada entre los individuos y la generación de circuitos escolares en los que se incorporó en forma segregada a los sectores emergentes.

En términos muy generales, y sin ahondar demasiado en los estudios macro sociales, es claro que la Argentina de la primera mitad del siglo pasado se caracterizó por una ampliación de la estructura de oportunidades generada a comienzos de ese siglo por la renta diferencial de la tierra y luego por el proceso de sustitución de importaciones. Esta ampliación está en la base de la dinámica de ascenso social de ese período.

Hubo factores políticos intervinientes en la estructuración social. El peronismo⁴ incidió en la distribución de ingresos con el desarrollo de políticas tendientes a incorporar a sectores obreros al intercambio de bienes y servicios de los que antes estaban excluidos.

A partir de los años 70 asistimos a una reversión de la dinámica social que se caracteriza por la polarización de la estructura social, una reducción de las clases medias y el desarrollo de procesos de exclusión o expulsión de un grupo de la sociedad del intercambio de bienes y servicios sociales.

A pesar de estos cambios, a lo largo de todo este período se registra una permanente ampliación de las matrículas educativas. El Estado fue (y sigue siendo) un agente central en la incorporación a la educación de los sectores socialmente emergentes que, en el caso de la educación media, se ha realizado, a partir de mediados del siglo XX, a través de la creación de circuitos diferenciados que están en la base de la dinámica de fragmentación que caracteriza hoy el campo social y consecuentemente, al campo educativo.

En la mitad del siglo XX pueden identificarse dos momentos de concreción de esta incorporación diferenciada.

El primer caso es el de la incorporación de sectores obreros a la educación técnica en los años del peronismo. La literatura da cuenta de controvertidos posicionamientos alrededor de este hecho. Así, para autores como Tedesco (1980) o Wiñar (1970), el peronismo creó el circuito técnico con la finalidad de incorporar la clase obrera manteniendo las distancias relativas de cada sector y generando un callejón paralelo, que en principio no favorecía el ingreso a la universidad o la continuación de estudios superiores.

Para otros autores, en cambio (Dussel y Pineau, 1995), se trató de generar un espacio diferente con una propuesta que, al rescatar saberes prácticos más acordes con las culturas de

⁴ En el período 1945–1955 la Argentina estuvo gobernada por una gestión de corte populista como otras en la región. En Argentina el líder fue Juan Domingo Perón y dio origen a un movimiento político denominado “Peronismo” o Justicialismo” que ha gobernado el país en varias oportunidades (1973–1976; 1989–2000–2003 hasta la actualidad).

origen de los alumnos, neutralizaba las tendencias a la expulsión o selección negativa que sobre este grupo social ejercía el patrón humanista de los bachilleratos tradicionales. Estos mismos autores plantean que la creación de un circuito técnico abarcador de los diferentes niveles fue acompañado de una ruptura del modelo hegemónico de la instrucción pública ya que, por una parte, los sujetos eran interpelados en función de su origen social y su condición de obrero y, por otra, se ampliaba el currículo a impartir agregando a los contenidos académicos, saberes técnicos y políticos relacionados con su condición social. Se trata sin duda, de una ruptura con respecto al patrón de formación humanista de los bachilleratos tradicionales y de una formación basada en la condición sectorial de los sujetos y por tanto, articulada con la constitución del orden neocorporativo propio de la época. A la formación de una ciudadanía abstracta que se proponía el humanismo clásico del bachillerato que caracterizó la propuesta de las democracias modernas, se le contraponía una interpelación por la condición de origen que en este caso, se asociaba con las concepciones de un orden orgánico que permearon los populismos de la región.

La Argentina construyó así un sistema que se alejaba de la propuesta original que seleccionaba mediante el mecanismo de expulsión a quienes no se adaptaban al patrón humanista y adoptaba un modelo binario que proponía patrones diferenciados en función de los posicionamientos de clase de los alumnos. Corresponde marcar que la creación de circuitos técnicos para la formación de mano de obra se repite en este periodo en diferentes países de la región, es el caso de Brasil, Chile y México.

En el transcurso de la década del 50, en un marco de crecimiento económico y de incorporación educativa de los sectores medios emergentes, se produce un segundo quiebre que juzgamos importante. Las estadísticas registran un salto en la matrícula privada de nivel medio que da cuenta de un abandono de las clases medias altas del circuito público de educación en búsqueda de espacios de formación más homogéneos socialmente, pero sobre todo, capaces de generar algún efecto de diferenciación de clase que contrarrestara la mezcla igualitarista de la democratización no diferenciada. En este caso se trataba de la construcción de una diferencia, sin plantearse un cambio en el patrón pedagógico. Sin embargo, igual que en el caso anterior, hay un elemento clasista que se pone en juego y que pretende obturar los lazos con los "otros", o generar un mundo donde los otros están afuera. Es además, un movimiento de abandono del espacio público común por parte de un sector que aspira a diferenciarse para constituir un espacio de distinción.

En simultáneo, formando parte del mismo proceso, una parte de las clases medias (fundamentalmente las más educadas) desarrollaron estrategias destinadas a "colonizar" las escuelas públicas de mayor prestigio para evitar el acceso de sectores medios emergentes. La estrategia más común para segregar y excluir, que aún hoy se emplea, es la de privilegiar la inscripción de los familiares de los alumnos existentes. De modo que, como en un dominó, la estrategia de los grupos más altos de la clase media fue repetida por otros sectores de la misma clase. La construcción del "otro" como un ajeno fue la respuesta a la masificación del sistema educativo.

A partir de la década del 70 es posible identificar cambios importantes, tanto en la dinámica social como en el papel del Estado en la sociedad, y en las exigencias que se plantean sobre la escuela.

En primer lugar, se mantiene la dinámica de incorporación educativa y por lo tanto, de ampliación de la escolarización de la población. En un contexto de achicamiento de los

mercados de empleo la exigencia de inclusión, más allá de los discursos de legitimación, se autonomiza de las necesidades del mercado. En una etapa del capitalismo donde la dinámica es centrípeta y de destrucción de los espacios y redes institucionales de inclusión y de articulación de las personas al intercambio de bienes y servicios sociales, la escuela aparece como la única institución disponible para contener a aquellos que no encuentran otro anclaje. “Donde no están señalizadas las calles, no existen las cloacas, no entran los colectivos, no hay centros de salud ni registros civiles, hay una escuela” (Redondo, 2003:105) que se erige en una “frontera” (Duschatzky, 1999) a la que se accede sin que esto garantice o posibilite la incorporación futura al mundo de los incluidos.

Al mismo tiempo, esta acción se desarrolla en medio de una turbulencia social o un cambio que no tiene sentido ascendente sino que, por el contrario, pone en duda las trayectorias tradicionales para conservar o ampliar los capitales y los posicionamientos ya adquiridos (Montes y Sendón, 2004). Los procesos de desinstitucionalización, la reconfiguración del mercado de trabajo que exige a su vez reconversiones en las estrategias de los sectores y los individuos destinadas a posicionarse y ganar un lugar en ese mercado, están en la base de las tendencias de cierre social y construcción de una configuración fragmentada, tanto de la sociedad en general como del campo educativo en particular.

En este marco, el crecimiento matricular del nivel medio, y por lo tanto, la incorporación de nuevos sectores sociales a sus aulas, estuvo también signado por una dinámica de diferenciación. En los años 70, por ejemplo, el Estado nacional dejó de construir instituciones de este nivel en los territorios provinciales.⁴ A partir de allí, las nuevas capas de clase media que concurrían por primera vez al nivel medio fueron incluidas en la oferta provincial de este nivel que no gozaba del mismo “prestigio” que las tradicionales escuelas de dependencia nacional. En este caso, no hay ninguna modificación de la propuesta pedagógica o del patrón pedagógico, no es que se interpela a un sujeto diferente o se modifican los contenidos escolares, lo que se cambia es el destinatario, que se diferencia de los anteriores, no por su identidad sectorial ni por una condición de clase diferenciada, sino por su reciente arribo a esa amplia y ambigua categoría de “clase media”.

Conforme a los registros estadísticos, los establecimientos de nivel medio de dependencia privada atendían en 1960 sólo al 23 % de la matrícula mientras que en la actualidad ese porcentaje alcanza al 30 % a nivel nacional, aunque en algunas jurisdicciones abarca al 49 %. Del mismo modo, la matrícula provincial del nivel pasó de representar el 16 % del total en el 60, al 40 % en 1992, año inmediatamente anterior al de la descentralización definitiva del sistema.

La ciudad de Buenos Aires, formando parte del mismo proceso, a fines de los años 80 creó una serie de escuelas municipales de nivel medio para atender a una población que hasta ese momento estaba excluida de esa posibilidad educativa.

En el año 1989 la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires tenía a su cargo sólo tres escuelas de educación media (una escuela técnica, una escuela de Jardinería y un Politécnico), el resto de la oferta del nivel era de dependencia nacional (pública o privada). En ese año la municipalidad creó ocho escuelas medias a las que se sumaron otras siete en 1991 y una más en 1996. Estas instituciones, que se conocen con la sigla EMEM (Escuelas Municipales de Educación Media), se diferenciaron del resto de la oferta tanto nacional como privada, porque se proponían la incorporación de una demanda no satisfecha (Decreto 1182-90).

Estas instituciones parecen haber tenido un mandato diferente al que circulaba en las instituciones preexistentes. En el decreto de creación se planteaba por primera vez la necesidad de lograr, a través de la escuela, la contención afectiva y efectiva de la matrícula. Este mandato por la contención está presente en los discursos de aquellos que fueron convocados para presidirlas:

“una de las características principales del modelo fue la de garantizar la contención afectiva de los alumnos a partir de estrategias diferentes a las escuelas con gran cantidad de alumnos que para la época ya se tornaban en algunos casos inmanejables, con bajos índices de calidad educativa y con registros muy altos de desgranamiento, deserción escolar y serios problemas disciplinarios”.⁵

En general, las instituciones se ubicaron en distritos que carecían de escuelas públicas e incorporaron cambios en relación al resto de las instituciones. Los directivos, secretarios, asesores pedagógicos y preceptores, que debían procurar la contención efectiva y afectiva de la matrícula, fueron designados en forma directa por la Secretaría de Educación de la Ciudad y no por concurso público, o respetando el orden de mérito de las juntas de clasificaciones, como establecía el estatuto docente municipal.⁶

En el proyecto original se incluyó una serie de innovaciones en la organización institucional que no fueron luego cumplidas en su totalidad. Se estableció la figura del asesor pedagógico que sí se incorporó efectivamente al plantel docente, se instituyó un tope en el número de alumnos por docente que luego no se cumplió y se pretendió cambiar la forma de contratación docente a favor de una mayor concentración horaria por escuela que tampoco se practicó. Aunque no es el tema que nos aboca en esta ponencia, es interesante destacar las dificultades de concretar innovaciones en los formatos tradicionales de la escuela o en algunas prácticas que, a pesar de su probado impacto negativo, son sostenidas bien por las urgencias de inclusión con un presupuesto acotado o por la presión de los intereses creados, o por ambas cosas a la vez.

Parece razonable afirmar que este grupo de escuelas construye un patrón institucional diferenciado que se sostiene en el compromiso con los sectores más desfavorecidos y la contención de un grupo social que está sometido a las inclemencias de un modelo societal con tendencias centrífugas. Se trata de un nuevo mandato que genera un patrón institucional que define a su vez prácticas y expectativas muy específicas y fuertemente relacionadas con un tipo de población y de problemáticas que a ella se asocian. A pesar del mandato de inclusión, las EMEM no han podido contener a toda la población que ha tenido acceso a sus aulas⁷ ni tampoco ha podido incorporar a todo el grupo etario. Según las últimas cifras (datos de la Encuesta Anual de Hogares, año 2005), hay en la ciudad aproximadamente unos 10 500 jóvenes entre 13 y 17 años que no están escolarizados en el nivel.

Mas allá de los datos, es importante preguntarse por los sentidos que se recrean en instituciones portadoras del mandato de incluir y contener a una población que está socialmente vacante, que no ha sido incorporada a la trama del intercambio social y para la que se espera un destino asociado a los mercados marginales.

Las limitaciones de la propuesta anterior son procesadas por el Gobierno de la Ciudad a través de nuevas creaciones. Un ejemplo de ello son las llamadas escuelas de reingreso, que están destinadas a atender un nuevo y más extenso grupo poblacional, compuesto por expulsados y

no asistentes a la educación media. Con este fin se crearon ocho escuelas de modalidad bachiller con un plan de estudios especial, en algunos distritos de la ciudad con población carente de recursos y con baja oferta escolar.

El plan oficial propone un régimen académico que dispone el cursado, la aprobación por asignaturas y un sistema de ingresos que reconoce los logros anteriores. Se incluyen tutorías, actividades especiales y clases de apoyo. Se trata de una propuesta que flexibiliza la gramática escolar sin alcanzar a hacer un diseño diferente. Las escuelas combinan (en general, no en todos los casos) una mística militante con un seguimiento personalizado de los chicos que permite atender a situaciones particulares y diseños *ad hoc*. Son escuelas chicas que permiten, por un lado, este seguimiento cercano de los alumnos y la constitución de grupos de trabajo, donde prima una socialización cara a cara y un fuerte control entre pares.

En este caso, como en todos los anteriores, para incluir un nuevo grupo poblacional se instituye una escuela con características específicas que contiene un patrón de admisión que sostiene a parte de la población pero excluye a otra. Los patrones actúan como un colador que, al seleccionar, contiene a un grupo y expulsa al resto.

“Yo creo que ésta es una, yo lo veo así, como que es una profundización de la política de las escuelas EMEM, tratando de incluir a los chicos que ya las EMEM no podían incluir ¿no? Creo que es una profundización de la política de inclusión que no termina acá, que hay otros chicos que hay que ir a buscar para incluirlos hay que ir a donde ellos están...” (directora de una escuela de reingreso)

A nuestro criterio, esta forma de incorporación se genera en la intersección de dos elementos ya señalados: 1) la presión por universalizar el nivel manteniendo la ilusión igualitarista que impide la utilización de mecanismos formales para segregar a la población a través de exámenes y derivarlas a modalidades terminales o alternativas al secundario y 2) una cultura institucional anclada en su función selectiva que define los límites de la inclusión y activa mecanismos de expulsión cuando el alumno no se adapta a sus expectativas.

Nos interesa también indagar respecto de los mecanismos que activa la escuela para definir quienes se van y quienes son promovidos a los años subsiguientes. El fenómeno de la deserción es común a todos los países de la región y está presente también en los europeos. En las últimas dos décadas todos los países han hecho esfuerzos por aumentar los años de escolarización de su población abriendo la escuela media a los sectores populares, forzando así los límites de una institución creada con la finalidad de seleccionar negativamente justamente a aquellos que se pretende incluir. El efecto de este forcejeo es una creciente dificultad de sostener en la escuela a estos sectores populares hasta la finalización del ciclo escolar.

En el caso de nuestro país, y de acuerdo con nuestras investigaciones, el proceso de selección (lo hemos señalado ya con Sandra Ziegler en la introducción del texto sobre las elites) (Tiramonti y Ziegler, 2008) se sostiene a través de la movilización de un individualismo que, a la vez que deposita la promoción de los alumnos en sus recursos individuales y en su capacidad de movilizarlos, no proporciona soportes institucionales que devalen con claridad las reglas y secretos en las que se basa la posibilidad de la promoción.⁵ Es el aporte de cada

⁵ Esto no quiere decir que la escuela sea un espacio desregulado, Por el contrario, hay una rígida regulación de los tiempos y los espacios y no tanto una estipulación de lo permitido y lo no permitido. Sin embargo, las posibilidades de promoción no sólo dependen de la aceptación de estas reglas sino de descubrir los códigos que estructuran el

individuo lo que se pone en juego en la definición de la suerte educativa. Lo que queremos destacar es que se trata de promociones no reguladas ni tuteladas, que los diferentes aprendizajes que deben incorporarse para adaptarse al perfil del alumno deseado no son facilitados por la escuela sino que deben ser “descubiertos” por el alumno para poder progresar en su escolarización.

En este caso, la escuela deja jugar casi brutalmente las distancias culturales entre el alumno deseado y el real como mecanismo de selección. Berstein (1993) ya había dado cuenta de este fenómeno a través del concepto de la pedagogía invisible y los supuestos de clase de esta pedagogía que se traducen en prerrequisitos culturales y económicos para la comprensión y adquisición efectiva de esta práctica. La pedagogía invisible juega un papel en todas las situaciones escolares y en todos los contextos nacionales. Lo peculiar en el caso Argentino es la escasez de aportes escolares en comparación a su promesa de igualdad de posibilidades para todos que ofician de “puentes” para acortar la distancia entre las condicionantes culturales de los alumnos a las exigencias de la propuesta escolar.

La valoración que los jóvenes que concurren a las escuelas de reingreso hacen de la atención que en esa escuela reciben de sus profesores en comparación al abandono a sus propios recursos que sufrían en las escuelas tradicionales y la permanente responsabilización a las familias por los déficit de sus alumnos que caracterizan a estas últimas instituciones, es un elemento que muestra esta situación. Los alumnos entrevistados, en ocasión de la investigación de las escuelas de reingreso, expresaron su valoración del empeño puesto por sus docentes para que aprendieran y la predisposición a explicarles los contenidos las veces que hiciera falta, no como en sus experiencias anteriores, donde “el profesor explicaba, si entendías bien y si no también” (Arroyo y Nobile, 2008). En estas escuelas, el docente construye estos puentes en los que circula el saber curricular y con ello todo otro tipo de saberes que se requieren para incorporar al alumno a las exigencias escolares.

Como bien señala Finocchio (2009), la escuela ha generado una multiplicidad de nuevos soportes escolares basados en una concepción psi que transforman las dificultades de promoción de los alumnos en problemas psicológicos o en un emergente de las condiciones familiares o sociales en que se desarrolla su vida. De este modo, no se atiende a las problemáticas pedagógicas/culturales que intervienen en el aprendizaje. Esta autora también da cuenta de la generación por los años '30 en adelante, de una identidad docente “amorosa” que en la escuela primaria se expresaba en la identificación del docente como la segunda madre, y que está muy presente en el discurso de los diferentes agentes educativos de todos los niveles que piensan a la escuela como un espacio de contención. Contener significa cosas diferentes para las instituciones escolares según el grupo sociocultural que atiendan, pero en general es un concepto asociado al sostén afectivo del alumno, a la procuración de un disciplinamiento acorde con los valores familiares, a la comprensión de situaciones sociales y familiares riesgosas o propias de la desintegración social, y sólo en algunos casos se hace alusión a despertar el interés de los alumnos con relación a los saberes y conocimientos impartidos en la escuela. Como se observa, en ningún caso se trata de una contención centrada en los problemas que los alumnos tienen para incorporar conocimientos o adaptarse a las exigencias del encuadre institucional (Tiramonti y Mintiguiaga, 2004).

En el mismo sentido, un reciente trabajo de Dora Niedzwiecki (2009) muestra las transformaciones acontecidas en la identidad de los preceptores escolares en los años 70. Los preceptores pasaron de ser los agentes portadores de una disciplina sostenida en su presencia vigilante y en el recurso de la amonestación a escuchas comprensivas de los problemas individuales de los alumnos, afectuosos acompañantes de su vida en la escuela. De acuerdo con los registros de este trabajo, el preceptor se ha transformado en un amoroso tejedor de la trama de contención escolar que cohesiona a grupos de alumnos que son vistos como carentes de “soportes” psicológicos. En el mismo registro puede inscribirse el auge de los “gabinetes psicopedagógicos” en las escuelas a los cuales se deriva la atención de los casos “difíciles” que se originan en muchas ocasiones en la dificultad de los alumnos para entender los códigos para responder a las exigencias escolares.

Reflexión final

El texto que hemos presentado pretende aportar al conocimiento de la institucionalidad *sui generis* que plasmó la Argentina moderna y de las tecnologías por ella utilizada para procesar la tensión entre la presión del mito igualitarista que caracteriza nuestra configuración cultural y la provisión de mecanismos de selección y diferenciación que exige una sociedad crecientemente desigual.

La explicitación de esta tecnología encubierta de selección negativa de los sectores populares en los niveles más altos del sistema educativo exige a quienes se proponen revertir esta situación y avanzar en la inclusión de sectores históricamente relegados intervenir a favor de su remoción e intentar desactivar discursos y prácticas escolares que durante un siglo han sostenido los mecanismos de discriminación y exclusión de la educación.

Al mismo tiempo, la asociación entre elementos de nuestra configuración cultural y tecnologías de selección pretende dar cuenta del valor de las variables culturales en los procesos educativos y la consiguiente dificultad de actuar sobre ellos. Modificar las tendencias selectivas no sólo implica cambiar los modos de organización institucional que, como señalamos anteriormente, no son neutrales, implica también remover prácticas profundamente arraigadas en el sentido común de los diferentes agentes educativos.

Bibliografía

- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Arroyo, M. y Nobile, M. (2008). “Volver a la escuela. Las percepciones sobre los jóvenes como condición de posibilidad de la inclusión educativa”. Presentado en Jornadas de Sociología. UNLP. La Plata.
- Beck, U. (1997). “Teoría de la sociedad en riesgo”. En Beriain, Josetxo (comp.). *Las consecuencias perversas de la modernidad. Modernidad, contingencia y Riesgo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dubet, F. (2002). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Madrid: Gedisa.

- Duschatzky, S. (2001). "Todo lo sólido se desvanece en el aire". En Duschatzky y Birgin (comps.). *¿Dónde está la escuela?* Buenos Aires: Manantial.
- Dussel, I. y Pineau, P. (1995). "De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica oficial durante el primer peronismo". En Puiggrós, Adriana (dir.) y Carli, Sandra (coord.). *Discursos pedagógicos e imaginario social en el primer peronismo. Historia de la educación argentina*. T. VI. Buenos Aires: Galerna.
- Elías, N. (2001). *El proceso de la civilización*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Fanelli, A. (2009). "Acceso, abandono y graduación en la educación superior Argentina". En *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL)*. UNESCO/IIPE/OEI.
- Fernández Enguita, M. y Levin, H. (1989). "Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas desigualdades educativas". En *Revista de Educación*, nº 289. Madrid.
- Finkel, S. (1977). "El sistema de educación y las alianzas de clase". En Labarca, Guillermo y otros. *La educación burguesa*. México DF: Nueva Imagen.
- Finocchio, S. (2009). "La invención de la docencia en la Argentina (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente a los enseñantes en sujetos resignados)". En revista *Propuesta Educativa*, nº 31. Buenos Aires: FLACSO.
- Grimson, A. (2007). *Pasiones nacionales. Política y cultura en Brasil y Argentina*. Buenos Aires: Edhasa.
- Grupo Viernes (2008). "Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las escuelas de reingreso de la ciudad de Buenos Aires". En revista *Propuesta Educativa*, nº 30. Buenos Aires: FLACSO.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Latour, B. (2005). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial
- Lechner, N. (1981). "Epílogo". En *Estado y política en América Latina*. México DF: Siglo XXI Editores.
- Marquís, C. y Toribio, D. (2006). *Informe sobre la educación superior en Ibero América. Capítulo sobre la Argentina*. Santiago de Chile: CINDA.
- Niedzwiecki, D. (2009). "Preceptores. Una mirada a la escuela secundaria por el envés de su trama". Adelanto de tesis de Maestría. Buenos Aires: FLACSO.
- O'Donnell, G. (1976). *Estado y alianzas en la Argentina, 1956-1976*. Buenos Aires: CEDES.
- (2002). "Las poliarquías y la (in)efectividad de la ley en América Latina". En Méndez, Juan; O'Donnell, Guillermo y Pinheiro, Paulo (comps.). *La (in)efectividad de la ley y la exclusión en América Latina*. Buenos Aires: Paidós.
- Pausadela, I. (2007). "Las políticas públicas y las matrices nacionales de cultura política". En Grimson, Alejandro (comp.). *Pasiones nacionales. Políticas y cultura en Brasil y Argentina*. Buenos Aires: Edhasa.
- Sánchez Martínez, E. (2004). "La legislación sobre educación superior en la Argentina. Entre rupturas, continuidades y transformaciones". En Barsky, Osvaldo; Sigal, Víctor y Dávila, Mabel (coords.). *Los desafíos de la Universidad Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Simmel, G. (1986). *El individuo y la libertad. Ensayos de crítica de la cultura*. Barcelona: Península.
- Terán, O. (2002). "La experiencia de la crisis". En revista *Punto de Vista*, nº 73. Buenos Aires.

-
- Terigi, F. (2008). "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina". En revista *Propuesta Educativa*, nº 28. Buenos Aires: FLACSO.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. y Mintiguiaga, A. (2004). "Una nueva cartografía de sentidos para la escuela". En Tiramonti, Guillermina (comp.). *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Tiramonti, Guillermina (2009a). "Desigualdad y fragmentación educativa". En Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy (comps.). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas de investigación*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- Tiramonti, G. (2009b). "Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo Argentino. Especificaciones teóricas y empíricas". En Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy (comps.). *La escuela media en debate*. Buenos Aires: Manantial.
- Torre, J.C. (2007). "Cuestiones de método. Una vez más sobre los avatares de la izquierda socialista democrática en la Argentina de hoy". En [http: www.clubsocialista.com.ar](http://www.clubsocialista.com.ar)
- Wiñar, David (1970). *Poder político y educación: el peronismo y la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional*. Buenos Aires: ITDT-CIDE.

Título de la ponencia: **Encuentros y desencuentros entre juventud(es) y escuela media: derechos, democracia y culturas institucionales en tensión**

Autor: **Pedro Nuñez¹**

Introducción

Por estos años, la escuela media atravesó una serie de transformaciones que, si bien afectó sólo de manera superficial su formato y modos de organización institucional, planteó nuevos desafíos para el estudio de las desigualdades. El aumento de la cobertura del nivel, así como el impulso de normativas que hicieron hincapié en la inclusión social, el respeto de la diversidad y la defensa de los derechos de las personas jóvenes fueron configurando un nuevo escenario que organiza desde coordenadas diferentes su tiempo en el espacio escolar. Sin dejar de reconocer la existencia de restricciones de índole socioeconómica que dificultan la posibilidad de cumplir con la premisa de garantizar el derecho a la educación, en esta presentación se indaga en aquellos aspectos de la relación entre las culturas juveniles y las culturas escolares que operan como obstáculos para expandir la accesibilidad al nivel. Para ello se abordan tres aspectos que inciden en los modos en los cuales se configura dicha relación. En primer lugar, se describe brevemente la situación del nivel secundario con relación a sus niveles de cobertura, tasas de permanencia y principales tensiones en el contexto de masificación del mismo. En segundo lugar, se presentan tres diagnósticos para reflexionar acerca de la relación entre la configuración cultural escuela secundaria y los actuales modos de ser joven. Finalmente, en tercer lugar, se examina algunos de los núcleos problemáticos donde se plasman las tensiones más notorias existentes hoy en las instituciones escolares —como las disputas en torno a los sentidos de la participación, los significados del respeto, las funciones de la escuela o las formas de vivir la temporalidad—. En definitiva, la intención es hallar herramientas de análisis que permitan indagar en las trazas que adquiere el encuentro entre la condición juvenil contemporánea y los climas y culturas institucionales.

1. Tensiones generacionales en un nuevo contexto: la masificación del nivel secundario

La escuela secundaria es objeto de una profunda preocupación social, como no ocurre con otra institución de la modernidad. Mientras algunos análisis se ocuparon de destacar que estamos ante una institución con contenidos perimidos e incapacitada para formar de acuerdo con los actuales requisitos del mundo laboral, muchos otros —con amplia resonancia en los medios de comunicación— refirieron a la preocupación por la convivencia en las aulas, los niveles de violencia entre los alumnos y de ellos hacia sus

¹ Dr. Pedro Nuñez (FLACSO–CONICET), contacto: pnunez@flacso.org.ar, especializado en la temática. Integra Red de Investigadores en Juventudes de Argentina.

profesores, y los problemas de aprendizaje como elementos de fenómenos que “antes no pasaban”.

Estos diagnósticos no dejan de ser ambivalentes. Si por un lado se señala que la escuela secundaria ya no cumple con sus funciones históricas,² por otro la educación es representada como la “solución” a grandes problemas que afectan a la sociedad argentina. De esta forma, solemos encontrarnos con discursos que resaltan que el acceso a la “educación” permitiría disminuir la pobreza y/o el desempleo —a pesar de que la integración social a través del mercado de trabajo fue más vigorosa en la mitad del siglo XX cuando sólo cerca de la mitad de la población accedía a la escuela secundaria—, mientras otros destacan la importancia de incrementar los años de escolarización dada la correlación positiva que tendría como forma de disminuir la “inseguridad”. Las políticas sociales propias de este tiempo presentan muchas diferencias con las implementadas en la primera década del siglo XXI pero preservan como rasgo compartido no sólo la transferencia condicionada de ingresos como prerrequisito para acceder a los beneficios sino que enfatizan en aspectos como el “regreso” a la escuela o la certificación de la realización de estudios —la denominada “terminalidad educativa”—. Estas intenciones son constatables en el diseño e implementación de aquellas políticas que afectan de manera indirecta o por intermediación a los jóvenes —como la Asignación Universal por Hijo/a (AUH)— y aquellas específicas para este grupo —como el Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo—.³ De este modo, se suman a las tradicionales expectativas que gran parte de la población depositaba en la educación otras nuevas que refieren a su “virtud” para resolver problemáticas sociales actuales como la “inseguridad” o la falta de trabajo. Retomando el argumento que aquí nos interesa desarrollar, quisiéramos enfatizar en un hecho que, si bien no es novedoso, pareciera extenderse con mayor virulencia en la actualidad. Nos referimos a la discordancia entre adultos y jóvenes para definir las situaciones de interacción en las escuelas secundarias. Este fenómeno se debe, en parte, a que unos y otros apelan a fundamentos diferentes para expresar sus expectativas acerca de la escolarización. Jóvenes y adultos parecieran definir las situaciones escolares de modo tal que dificulta que éstas se desarrollen armoniosamente. No hacemos aquí referencia a una situación ideal donde todos estén de acuerdo acerca de lo que debiera

² Entre las funciones principales de la institución escolar se encontraban la transmisión de determinados valores (un relato nacional pero también los modos correctos de comportarse, de hablar, los usos del cuerpo) y la formación de ciudadanos con ideas propias, capaces de decidir por sí mismos sin la tutela de los poderes establecidos. Asimismo, en tanto institución preparatoria para el futuro, debía mejorar la calificación de la mano de obra para así poder contribuir al incremento de la producción, reproduciendo el orden social (Leclercq y Baudelot, 2008).

³ La Asignación Universal por Hijo/a es un programa financiado con fondos públicos del ANSES que exige a las madres la escolarización de los hijos para poder acceder al beneficio de \$220 por cada uno de ellos/as. Por su magnitud es comparado con programas como el Bolsa Familia de Brasil. Es aún prematuro evaluar el efecto sobre el sistema educativo, en particular si efectivamente se amplían las posibilidades de finalizar el nivel o sí, a pesar de estas innovaciones, persisten nudos clave que deben resolverse de otro modo como los niveles de repitencia y desgranamiento así como la imposibilidad de sostener la asistencia escolar a lo largo del año. Por su parte, el Programa “Jóvenes con Más y Mejor Trabajo” desarrollado en el ámbito del Ministerio de Trabajo y de la Seguridad Social de la Nación busca fomentar el empleo y mejorar la empleabilidad de las y los jóvenes con mayores dificultades de inserción laboral, a través de la promoción de políticas activas de empleo.

ocurrir en la escuela —escenario lo suficientemente improbable en la interacción como para anhelarlo— sino que es difícil incluso sostener lo que Goffman entendía como “un acuerdo real sobre cuáles serán las demandas temporariamente aceptadas” (Goffman, 1953:21). No queremos señalar aquí que ocurra en todas las escuelas ni muchos menos en todos los espacios áulicos —ya que es precisamente en muchos de ellos donde se establecen acuerdos tácitos sobre cómo se desarrollará la situación, aspecto que permite sostener expectativas compartidas más allá de los deseos específicos de cada quien—. Pero sí consideramos que una de las cuestiones principales que se ponen hoy en tensión en el espacio escolar es la dificultad para establecer cuáles serán esas demandas aceptadas.

El proceso que atravesamos transcurre en momentos en los que la cobertura del sistema educativo se incrementó considerablemente. El aumento de la presencia juvenil en el espacio escolar redundó en un proceso de *dislocación* entre la propuesta de la escuela media y las actuales formas de ser joven, más notable aún en los que provienen de sectores populares, quienes enfrentan por primera vez en su trayectoria familiar el contacto con la matriz tradicional de la escuela secundaria, pero también es constatable de manera transversal en las distintas clases.

Como fue ampliamente desarrollado por investigaciones recientes, las tasas de cobertura del nivel aumentaron sostenidamente hasta alcanzar para 2010 en el total del país un promedio de 84,5 % de la población en la franja etaria 13–17 años. Este incremento es constatable en la presencia en el espacio escolar de sectores sociales históricamente excluidos,⁴ pero continúa cristalizándose de manera desigual, ya que mientras sólo el 67,8 % de los jóvenes que provienen de hogares de bajo nivel educativo alcanza el nivel secundario, el porcentaje aumenta al 84,6 % para los que son de hogares de nivel educativo medio, y llega al 92,1 % en aquellos que forman parte de núcleos familiares que cuentan con alto nivel educativo.⁵

Los datos permiten observar que la sanción de la Ley de Educación que establece la obligatoriedad del nivel, antes que un hito en sí mismo, es un eslabón más de un proceso tendiente a la universalización de la escuela secundaria. Ahora bien, también es cierto que persisten algunos de los nudos problemáticos que dificultan la permanencia de las personas jóvenes en el nivel, más allá de la saludable democratización en el acceso. Si consideramos los datos provistos por el SITEAL del IPE disponibles *online*, para el nivel secundario básico, es decir, los primeros tres años entre 1997–1998 y 1998–1999, la tasa de abandono interanual para el total del país presentaba una marcada disminución desde el 10 al 8 %. Sin embargo, desde entonces la tendencia ha sido una tasa en leve aumento

⁴ Según datos de la CEPAL (BADEINSO: Base de Estadísticas e Indicadores Sociales, CEPAL. UNESCO–IEU) en la Argentina la tasa neta de escolarización aumentó sostenidamente del 42,2 % del año 1980 al 59,3 % de 1991 hasta el 73,2 % de 2001, aunque lo hizo de manera desigual de acuerdo al quintil de ingreso. Así mismo, de acuerdo a datos elaborados por Nancy Montes en FLACSO con las cifras del SITEAL que cita Inés Dussel, “los jóvenes de entre 13 y 17 años que están en el 30 % más pobre de la sociedad pasaron del 53,1 % de asistencia a la escuela media al 73,4 % entre 1990 y 2003. Es decir, estos sectores aumentaron su asistencia a la escuela en un 40,1 %” (Dussel, 2009:44).

⁵ Para mayor información www.siteal.iipe-oei.org

desde ese 8 % en 1998 hasta el 9 % en 2007–2008, con un incremento que la situó en el 10 % en 2005–2006 y 2006–2007. Un panorama similar nos muestran los datos correspondientes a los últimos dos o tres años del nivel (de acuerdo con la jurisdicción del país), el secundario orientado donde según la misma fuente la tasa para el total del país adquiere oscilaciones muy significativas, aunque la tendencia general desde 1997 muestra un marcado incremento, desde 13,4 % en ese año, pasando a 17 y 20 % en 2000 y 2004, para luego descender a 18 % en 2007. Este último guarismo es resultado del promedio entre el 21 % de la gestión estatal y el 12 % de la privada, por lo que podemos observar que las mayores dificultades se concentran en el primer tipo de gestión. Los datos dan cuenta de un total del 18 % de abandono interanual en el país que tiene un rango de variación desde aquellas como Salta, el conurbano bonaerense, Chubut y Santa Fe, donde alcanzan, y aun superan, el 20 %, hasta Río Negro con el 12 % y, con el menor registro, aunque todavía abultado, ciudad de Buenos Aires con el 11 %.

Por lo general, al leer estos datos las interpretaciones más extendidas otorgan a los aspectos exógenos al sistema educativo gran parte de la responsabilidad de la situación. De este modo, suele considerarse que el nivel no logra sostener la permanencia de las personas jóvenes debido al deterioro de los índices sociales y a las crecientes dificultades que atraviesan amplios sectores sociales para “cumplir con la ley” que establece que así como es su derecho también están “obligados” a estudiar. Sin embargo, las estadísticas más recientes muestran una disminución de las tasas de desempleo y de pobreza, aun considerando que éstas siguen siendo significativas en las personas jóvenes.⁶ Por lo tanto, es preciso contemplar otro tipo de explicaciones ya que el hacer hincapié en los efectos exógenos, incluso en su acierto, brindaría tan sólo una parte de la explicación.

Esta prevención es necesaria para estudiar el supuesto impacto en la matrícula escolar que se habría producido a partir de la implementación de la AUH, con funcionarios que sostenían incrementos del orden del 15 %, 20 % o más.⁷ Las investigaciones más serias se ocupan de destacar que este impacto es fácticamente imposible debido a que no existía una cantidad similar de niños, niñas y adolescentes afuera del sistema escolar (Born, 2011). Asimismo, debe considerarse que parte de los adolescentes que no asisten a la escuela no pertenecen a los sectores más vulnerables y, por lo tanto, la implementación

⁶ Según los datos presentados por el Informe “Juventud y Trabajo decente en Argentina” unos años atrás en el país se combinaban tres fenómenos: “a) la tasa de desempleo baja exactamente a la mitad, de 20,4 % a 10,2 %, del primer trimestre de 2003 al tercer trimestre de 2006 b) la tasa de empleo no registrado baja más lentamente que la de desempleo, de 47,0 % a 42,3 %, en el mismo periodo, y c) a partir del II trimestre de 2005, la tasa de desempleo juvenil (15 a 24 años) tiende a estancarse en alrededor del 25.0% mientras la tasa de desempleo adulto (25 a 59 años) sigue bajando, de 9,3 % a 7,0 %. La tasa de desempleo juvenil pasa de un promedio de 2,9 veces la tasa desempleo adulto, a 3,6 veces.” (OIT, 2007:19). Los datos más recientes muestran una mejora también en lo que refiere a las estadísticas sobre las personas jóvenes. Hete aquí dos fenómenos. Por un lado, debido a su propia condición juvenil padecen más el desempleo que los adultos, dada su inexperiencia. Por otro lado, sus condiciones de contratación son más precarias que las de otros grupos etarios, en puestos más volátiles tanto por la demanda del mercado laboral como por los propios intereses de las personas jóvenes que tienen otra relación con los saberes y herramientas del trabajo y suelen ir alternando empleos diferentes entre sí.

⁷ Según una estimación realizada por el Ministerio de Educación Nacional sobre la base de entrevistas con directores de escuelas al cual se podía acceder a través del link:
http://www.me.gov.ar/me_prog/asignacionuniversal.html

de la AUH no tendría sobre ese grupo efecto alguno. Estos estudios sostienen argumentaciones que es preciso incorporar en la indagación para contar con elementos más finos de análisis, tal como Saraví (2004) sugería unos años atrás al intentar descomponer el porcentaje de jóvenes que no estudiaba ni trabajaba para poder dar cuenta de la diversidad de trayectorias comprendidas al interior y lograr focalizarse en quienes se encontraban en una situación que denominaba de “estatus cero”.

Por lo tanto, es preciso aquí realizar un viraje que permita hacer foco en otros aspectos para lograr explicaciones convincentes acerca de las dificultades en la permanencia en el nivel secundario. Es aquí donde, aún de manera que muestra una tendencia y que dista de ser exhaustiva, es preciso contemplar los factores endógenos, entendido por tales a las dificultades para democratizar las prácticas internas de las escuelas y lograr conmovir aspectos principales de la matriz tradicional de la escuela secundaria que permea capilarmente las prácticas de los actores educativos.

Podríamos pensar la indagación a partir de las diferencias conceptuales entre los términos de gramática escolar, formato escolar, régimen académico o plantear la necesidad de pensar la tradición elitista del nivel así como indagar en lo que se consideraba su mandato histórico.⁸ No pretendemos aquí entrar en una discusión conceptual, basta sólo hacer hincapié en que sostendremos la necesidad, tal como destaca Inés Dussel (2003), de analizar la forma cultural escuela en el marco de una experiencia nacional y local para poder dar cuenta de los elementos que forman parte de la matriz tradicional de la escuela secundaria. En el caso argentino, esto refiere a un curriculum humanístico, la organización de aulas rituales y de una disciplina escolar que coloca al profesor en el centro del saber y del conocimiento, pero además la escuela secundaria —nos recuerda Inés Dussel— durante mucho tiempo perduró una sensación de “pertenecer” a un grupo definido y selecto que anudaba a docentes y alumnos en la percepción de estar haciendo algo significativo para ellos y el país. En la Argentina, este modelo impuso una homogeneización cultural que a la vez que inscribía las trayectorias de los individuos en el anhelo de la igualdad producía la desigualdad al jerarquizar a los sujetos a partir del establecimiento de normas de excelencia como parámetro de medición (Southwell, 2006; Gluz, 2006). En este sentido, Tiramonti analiza que el mito de la sociedad igualitaria y de una escuela pública que incorpora a todos por igual presenta un rasgo desigualador dado que se realiza una incorporación diferenciada; se crean nuevas escuelas para los distintos grupos en los diferentes momentos históricos de ampliación de la matrícula (Tiramonti, 2009).

Por lo tanto, en las páginas que siguen haremos hincapié en intentar desentrañar algunas de las tensiones existentes entre culturas institucionales y culturas juveniles o, para ser más precisos con los términos, la configuración cultural escuela secundaria y las identificaciones y estilos juveniles. Entendemos que plantear esta discusión implica desmenuzar algunos de los argumentos más extendidos con los cuales el sistema educativo suele pensar a las personas jóvenes.

⁸ Para una discusión sobre la utilización de dichos conceptos en la investigación en educación remitimos a Terigi (2009), Dussel (2003) y los artículos incluidos en el compilado por Tiramonti (2011).

2. La dislocación juventud(es) – escuela secundaria

Una vez aclarado el punto de partida, presentaremos, de manera esquemática, tres “diagnósticos” acerca de la relación entre alumnos y docentes, jóvenes y adultos en la escuela secundaria. El primero de ellos hace referencia a un desencuentro entre alumnos y docentes consecuencia de un conflicto generacional. Este argumento es deudor de las teorías propias de un contexto particular como fue el de la misma emergencia del concepto “cultura juvenil” en los años sesenta. Hagamos un poco de historia.

En un periodo de tiempo relativamente corto de la historia mundial ocurrieron innumerables transformaciones que contaron como protagonistas principales a los jóvenes, y que tuvieron también una notable repercusión en Latinoamérica. Hacia inicios de los años sesenta el mundo se sacudía ante la aparición de una nueva “autonomía de la juventud” como estrato social independiente (Hobsbawm, 2003). El surgimiento de una cultura juvenil autónoma dio lugar a una serie de investigaciones —originadas principalmente en Gran Bretaña— que hicieron hincapié en el estudio de las subculturas juveniles como formas de resistencia y cuestionamiento mediante las cuales algunos sectores juveniles expresan una voluntad impugnadora de la cultura hegemónica (Hall y Jefferson, 2000).⁹

La tradición de los estudios culturales provocó un cambio trascendental en las investigaciones sobre juventud y escuela, especialmente luego de la publicación del libro de Paul Willis *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Como es ampliamente conocido, Willis (1988) desarrolló su análisis etnográfico en una escuela situada en una zona industrial con un grupo compuesto por doce jóvenes pertenecientes a la clase trabajadora blanca buscando prestar atención al carácter conflictivo de las relaciones que los jóvenes entablaban con la institución. La cultura de resistencia forjada en las aulas tenía su continuidad en la fábrica; existía, pues, una articulación entre la cultura contraescolar que el grupo de los *colegas* desarrollaba en la institución —en particular la masculinidad y la rudeza con que se manejaban— con la cultura obrera presente en las fábricas, pero también en su vida cotidiana en el pub y el barrio. Más allá de los aciertos de esta manera de pensar la relación jóvenes–escuela, es preciso contextualizar las relaciones intergeneracionales en los espacios y situaciones

⁹ El esfuerzo se dirigía a entender las dimensiones culturales de la vida cotidiana, esto es, la manera en que las personas viven a través de las condiciones estructurales en que la misma se desarrolla. Para los investigadores agrupados en el Centro de Estudios Culturales Contemporáneos de la Universidad de Birmingham en Inglaterra (CCCS, las siglas en inglés de Center for Contemporary Cultural Studies), los distintos estilos juveniles representaban el intento de recuperar los elementos de cohesión social destruidos en su cultura parental y combinarlos con elementos seleccionados de otras clases sociales. La línea de estudios en juventud impulsada desde el CCCS tenía como referencia teórica principal al pensamiento gramsciano, en particular, sus ideas acerca de la hegemonía y del papel de los jóvenes como paradigmas de la crisis de autoridad —que en realidad implicaba una crisis de hegemonía— y las ideas sobre desviación que Howard Becker (1997) desarrolló en *Outsiders*, especialmente su idea de la acción social como un proceso más que un evento, la cual permite pensar a la desviación como una creación social, en tanto resultado del poder de algunos de etiquetar a otros.

donde tienen lugar, que difieren de lo que ocurría en otras décadas y en distintas latitudes.

Otra forma en que suele pensarse la relación es a partir del planteo de que existe una divergencia de época entre los cuerpos y subjetividades juveniles y aquellos que la escuela pretende moldear. Es posible aquí destacar dos aspectos. El primero es que, según este razonamiento, así como la modernidad —mejor dicho, las instituciones de la modernidad— contribuyó a conformar un tipo de subjetividad juvenil acorde a las necesidades de la época, las subjetividades promovidas por la forma actual del capitalismo están más interpeladas por las redes tecnológicas y el mundo de la empresa que se mueven por ritmos más dinámicos, conectados a distintos tipos de dispositivos a su vez flexibles y generadores de ataduras. Por su parte, las tecnologías educativas pierden su relevancia y parecieran ser “incompatibles con las subjetividad y los cuerpos contemporáneos, con sus ritmos y sus modos de vida” (Sibila, 2011:68). El segundo aspecto es que el proceso de redefinición de la frontera entre el espacio público y el privado desdibuja ambos espacios y lleva a que la intimidad invada la esfera pública (Sibila, 2009). Como consecuencia de ambas cuestiones, las subjetividades juveniles confrontan con un contexto educativo caracterizado por un profundo cambio de sentido con relación al destino escolar y la enseñanza media.

Tan cierto como que muchos de los dispositivos escolares pierden sentido y eficacia es el hecho de que hoy se ponen en juego otros “significados” sobre la escolarización. Investigaciones recientes mostraron que la escuela se convierte, para muchos jóvenes, en una etapa “ordenadora” de la vida, pero también —y quizás a este respecto tenga una ponderación mayor— en un buen lugar para estar (Dussel, Brito y Nuñez, 2007). Los autores muestran que los jóvenes rescatan a la escuela como espacio de reconocimiento de derechos, de desarrollo personal y de tiempo vital importante y que, si bien para muchos de ellos la escuela implica obligación y rutina, eso resulta contenedor y ordenador. En su trabajo señalan que los jóvenes definían a la escuela fundamentalmente de dos maneras: como una etapa de transición y construcción identitaria y como un espacio de sociabilidad y aprendizaje de la relación con los otros. Aun con estas aclaraciones, el diagnóstico antes presentado se nos muestra más constatable cuando para muchas familias y gestores de política pública la escuela se ha convertido en una suerte de “aguantadero” en el cual se deposita a los niños en edad escolar para que los padres puedan ocuparse de sus propios asuntos, como parecieran pensarse algunas propuestas como la implementación de la “jornada extendida”.

El tercer tipo de diagnóstico —que aquí sostendremos— hace hincapié en la dislocación escuela-jóvenes. La misma se manifiesta de múltiples maneras aunque quizás se plasme de modo más claro en dos aspectos: las disputas por los significados sobre las “funciones de la escuela” y los distintos modos de vivir la “temporalidad”. En la actualidad, jóvenes y adultos proyectan esperanzas diferentes sobre lo que debiera ocurrir en el espacio escolar. En cuanto a este primer punto, es preciso reconocer que dista de ser novedoso, aunque tal vez en la actualidad la divergencia de sentidos se exprese con mayor virulencia. En la escuela secundaria existen entre jóvenes y adultos con percepciones opuestas acerca de lo considerado valioso como saber digno de ser transmitido, distintos usos y

valoraciones de las nuevas tecnologías, sensaciones disímiles acerca de la justicia de las reglas escolares, significados divergentes sobre el modo de entender al respeto o de interpretar diferentes momentos de la vida escolar; cuestiones todas que profundizan la distancia entre docentes/cuerpo directivo y alumnos. Las divergencias, la desconfianza e incluso el desconcierto sobre los modos de participar en la vida en común se expresan de una manera tal que permiten señalar la existencia de una disyunción de corte generacional.

Este diagnóstico nos muestra que existen temporalidades diferentes que impactan en los vínculos que se construyen en la escuela secundaria. La dislocación tiene, al menos, efectos de dos índoles. En primer lugar, corroe los consensos para definir las situaciones de interacción en la escuela media. Surgen sentidos disímiles sobre lo que debiera pasar en la institución escolar que se plasman en tensiones inter e intrageneracionales. Las mismas ya no enfrentan bloques compactos antagónicos entre jóvenes *versus* adultos sino que se expresa más bien en la extensión de malestares e inconformismo tanto ante los modos de actuación del “otro” como respecto de la propuesta educativa. De allí que a veces, se exprese “entre” los jóvenes —que no se aplican las sanciones que merecen, multiplicidad de grupalidades, situaciones de discriminación— y otras, en demandas mutuas docentes-alumnos —profesores que se quejan de cómo son sus estudiantes mientras éstos demandan mayor presencia de sus docentes y que los traten con respeto. En segundo lugar, opera como regulador de las expectativas sobre el futuro. Al disminuir la confianza en que la adquisición de saberes y conocimientos y distintos aprendizajes de pretensión moralizadora implicará una garantía de mejoramiento personal se reducen las expectativas en cuanto al porvenir. Si la educación poseía la premisa de gratificación diferida, a partir de cumplir con lo que la escuela demandaba se adquiría un bien intercambiable a futuro que, además, conllevaba la posibilidad de mejorar las perspectivas de inserción social y laboral y la posición social de partida, hoy el punto de llegada se presenta con mayor incertidumbre. Estas cuestiones producen una serie de efectos en las trayectorias por el espacio escolar que es preciso considerar en detalle.

3. Los efectos de la dislocación: nuevas demandas juveniles en el espacio escolar

En este apartado presentaremos brevemente algunos de los efectos que tiene la dislocación. Por una cuestión de espacio, haremos referencia a sólo cinco de ellos. En primer lugar, existen cambios en las formas que adquiere la sociabilidad juvenil, lo que redundará en mutaciones en las formas en las que dialogan las culturas juveniles y la escuela media. Uno de los efectos más notorios de la dislocación es, paradójicamente, la visibilización progresiva de las identificaciones y estéticas juveniles en el espacio escolar.¹⁰

¹⁰ Esta cuestión no es novedosa para los estudios en educación, aunque sí podemos pensarla como un aspecto novedoso para el país. En el caso francés, Dubet y Martuccelli (1998) presentaban dos maneras en las cuales la escuela trataba con las culturas juveniles: la indiferencia recíproca entre escuela y cultura juvenil en instituciones donde asistían jóvenes provenientes, en su mayoría, de las clases medias para que el Liceo no “se mezclara” con su juventud adquiriendo una autonomía que los mantenía dependientes de los adultos, mientras

Permítannos aclarar que este proceso se expresa de manera diferente conforme a las instituciones, las regiones del país, los cursos en los que estudien los alumnos e incluso según el género, ya que, por lo general, los cuerpos de las mujeres continúan siendo más regulados que los de los varones. Asimismo, en toda institución existen formas de categorizar a sus alumnos, ciertas identidades promovidas y otras identidades proscritas, grupos tolerados y fomentados; muestra de cómo algunas identidades se encuentran legitimadas mientras otras son objeto de caracterizaciones peyorativas (Valenzuela Arce, 2002). Los jóvenes —y aunque aquí no lo examinaré, también los adultos— para sentirse parte de la comunidad escolar desarrollan actitudes, disposiciones e identificaciones que contribuyen a demarcar un “nosotros” y un “ellos” sobre diferenciaciones que se ajustan a los clivajes que tengan una ponderación mayor en las condiciones de pertenencia estipuladas por cada institución. Aun así, y aunque continúan siendo exitosas en su función algunas de las operaciones desarrolladas por ciertas instituciones para mantener al mundo juvenil “fuera” de la escuela, existen digresiones, filtraciones, mochilas, inscripciones en las paredes de los baños o de las aulas, el momento del recreo, modos de transitar por lugares para convertirlos en espacios.

En segundo lugar, es posible constatar notables diferencias en la manera en que jóvenes y adultos viven la temporalidad. Los cambios en las temporalidades refieren a una cuestión que a simple vista nos parece obvia pero que no fue lo suficientemente explorada, como es la diferente organización del tiempo para los jóvenes cuando están en la escuela y en otros circuitos por los que transitan. La escuela es ordenadora, se transitan trayectos sistemáticos, organizados, regulados en parte por marcas de tiempo que producen rupturas vividas como *naturales* y que resguardan cierto equilibrio. El tiempo “protegido” y “estructurado” de la escuela se contraponen a un modo de experimentar la temporalidad por parte de los jóvenes donde los componentes mecánicos o analógicos toman ritmos digitales (Feixa, 2010), más horizontales en su contacto con las instituciones tradicionales y que a la vez se mueven en la sensación de atravesar un presente permanente, donde no hay pasado ni futuro. Según el panorama que traza Martín Barbero (2007), los cambios en la mentalidad y en las formas de aprendizaje son contradictorios con la propuesta escolar ya que la experiencia cultural de los jóvenes encuentra más cabida en los medios de comunicación y en las tecnologías de información que les proporcionan pautas de comportamiento y ritos de iniciación tramposos. Según este diagnóstico, asistimos a un giro cultural donde los jóvenes sobrepasan a los adultos en la carrera tecnológica (Feixa, 2010).

Este proceso de mutación tecnológica que atraviesa no sólo la escuela sino toda la sociedad impacta sobre la manera de organizar la propuesta escolar. En principio, la información está más disponible y la escuela ya no condensa la transmisión de la herencia

que en las instituciones situadas en “contextos difíciles” importa sobre todo proteger a los estudiantes del contexto y lograr así que la juventud y sus problemas sigan fuera de la escuela; decisión que implica un mayor control disciplinario que, sin embargo, no es cuestionado por los alumnos. Estudios recientes constataron que en la actualidad pareciera predominar en algunas ciudades de los países del Mercosur una suerte de negociación de acuerdos familiares donde las personas jóvenes utilizan su desempeño educativo como modo de “ganar” autonomía (Pnud, 2009).

cultural a la que hacía referencia Arendt (Barbero, 2007). Luego, el descentramiento del conocimiento supone el descentramiento del lugar del adulto. La “edad” ya no funciona más como diferencial de acceso al conocimiento, y por extensión al respeto que debe manifestarse a la autoridad. Por último, en momentos en que el acceso al consumo tiende a una personalización de los gustos, la escuela ofrece los mismos saberes de igual modo, sin prácticamente articular conocimientos entre las distintas materias más allá de los intentos aislados de algunos docentes. Mientras la escuela ofrece un menú cerrado para cada materia, las personas jóvenes organizan su vida y el acceso a los saberes y conocimientos como si se tratase de un proceso de edición, recortando, pegando, realizando múltiples actividades diferentes entre sí al mismo tiempo y eligiendo qué aspectos les resultan más interesantes.

Este último punto, en particular el descentramiento de la figura del adulto como autoridad, implica también cambios en otro de los efectos de la dislocación: los sentidos divergentes en torno a la idea del respeto. De modo invariable, cuando se consulta a las personas jóvenes sobre el respeto señalan que “respetan a quien los respeta”. Esta fórmula, útil para utilizar como exigencia ante algunas situaciones y así desresponsabilizarse de algunas acciones, permite observar las diferencias entre lo que la propuesta escolar entiende por el respeto y la forma de significarlo de los jóvenes.

Mientras la escuela insiste en una idea tradicional del respeto, que pilotea en torno al “respeto a los símbolos patrios” —la nacionalidad como razón de ser de la institución escolar— y al respeto al docente —por el mero hecho de serlo, casi en un sentido similar al que plantea Danilo Martuccelli (2007) cuando propone observar las formas concretas de pedido de respeto como parte de regímenes de interacción donde el respeto debido a otros deriva de la posición que el individuo tiene dentro de un universo jerárquico—, las personas jóvenes distribuyen el respeto de modo diferencial a quien temen pero también a aquellos docentes que argumentan bien o a quienes admiran por alguna razón (Nuñez, 2010). La autoridad se obtiene individualmente, a nivel áulico y ya no está garantizada por el santuario escolar. Asimismo, el autor halló que los estudiantes significan al respeto de múltiples maneras —*haciéndose valer, por la fuerza, siendo solidario, siendo buen compañero, por cuestiones estratégicas* como el acercarse al grupo de más poder o estando a la moda—, pero por lo general prevalece una idea del mismo como reciprocidad, tal como lo entiende Sennett (2003).¹¹ El derecho al respeto parece ser un punto de partida fundamental para garantizar la interacción con los y las jóvenes, aspecto que involucra la demanda del reconocimiento de sus identidades y prácticas así como una dimensión que enfatiza la necesidad de la reciprocidad en las interacciones. Este aspecto también se vincula con otra discusión que aquí no abordaremos pero que no queremos dejar de mencionar: el modo en que se piensan, muchas veces como sinónimos, la convivencia y la violencia. La incesante búsqueda por mejorar la convivencia, como rasgo de época, pareciera más bien dar cuenta de su reverso: la imposibilidad del encuentro. Igualmente, cuando los jóvenes perciben que no son respetados o que la disciplina, ahora

¹¹ Sennett encuentra en la *conciencia de la necesidad mutua* el lugar del reconocimiento, entonces no es sólo reconocer al otro sino reconocer la relación que se establece entre ambos. La *reciprocidad*, plantea, es el fundamento del respeto mutuo.

bajo la idea de “convivencia”, y el cumplimiento de las normas es sólo para ellos, despierta un sentimiento de injusticia que dificulta la construcción de un marco común que anude a los actores educativos.

En cuarto lugar, las prácticas juveniles nos muestran una tendencia a la erosión de las fronteras tradicionales entre los sexos y géneros (Feixa, 2010). Cada vez más, los/as investigadores nos topamos con la constatación de que los jóvenes, al menos discursivamente, valoran una mayor igualdad de género en el ámbito laboral y familiar. Asimismo, la reciente sanción de leyes, como la de Matrimonio Igualitario tanto como el reconocimiento en diversos ámbitos de la identidad de género —como, por ejemplo, por parte de personas trans en la esfera educativa— dan cuenta de un contexto diferente del de unos años atrás. Este nuevo escenario brinda para muchos y muchas jóvenes la posibilidad de inscribir sus narrativas identitarias en las provistas por otros cercanos y contar con experiencias similares donde identificarse. Ahora bien, también es cierto que en los discursos de las personas jóvenes persiste un doble estándar para juzgar las conductas de los varones y de las mujeres, aspectos que nos plantea una serie de desafíos aún pendientes respecto de la igualdad de género. Esta producción de modos ideales de masculinidad y feminidad —en parte responsabilidad de la institución escolar que suele pensar en sostener dicha construcción— continúan operando como cierre, como dificultades para la enunciación de la igualdad. Los avances legislativos a nivel general y en el ámbito educativo —como la Ley de Educación Sexual y Derechos Reproductivos—, tanto como la posibilidad de apelar al discurso “de los derechos” muestra la existencia de una tensión entre la expansión de los mismos y la persistencia de prácticas y formas de hacer tradicionales. Aun así, las prácticas juveniles enseñan transformaciones culturales con relación al sexo y al género que parecieran ir en una temporalidad más vertiginosa que las de otros grupos etarios.

Por último, la dislocación también es observable en el modo en el que jóvenes y adultos conceptualizan la política, lo político y la participación. Es necesario prestar atención al universo de significados que comparten los jóvenes. Allí encontramos formas tradicionales pero también la conformación de listas para participar en las elecciones de un Centro de Estudiantes que opta por denominarse “Spiderman”, o un afiche como el que preparó un grupo de alumnos de una escuela en Florencio Varela que mezclaba al “Che Guevara” con personajes de “Los Simpson” o muchos entrevistados en diferentes lugares del país que explicaban sus posicionamientos políticos apelando a las posturas de algunos cantantes de rock. Tan cierto como que no toda práctica cultural implica policidad lo es que lo cultural, la estética es una dimensión constitutiva de la política actual o, al menos, de la forma en que los jóvenes se acercan a ella.

La propuesta de los adultos para “despertar” el interés político de los jóvenes suele vincularse a cuestiones que podrían pensarse como parte constitutiva de la estructura de sentimientos con la que suelen pensar la vida política. De este modo, las autoridades ministeriales, algunas investigaciones, y gran parte del común de la gente insiste en propuestas que por conocidas resuenan menos conflictivas como la organización de centros de estudiantes en todas las escuelas o la sanción de Reglamentos de Convivencia que establezcan los compromisos de la comunidad educativa —cuestiones de por sí muy

loables—. Sin embargo, las cosas son más difíciles en tanto y en cuanto están involucrados nuestros “modos” habituales de hacer en las instituciones.

Las personas jóvenes aprenden, ejercen, participan, opinan en múltiples espacios. La temporalidad escolar no sabe cómo actuar ante esas inquietudes. La propuesta educativa se mantiene inalterable (edificios con arquitectura de similares características, mismo formato con las mismas propuestas e ideas sobre la política) mientras que la temporalidad juvenil cambia vertiginosamente, combinando elementos tradicionales con la utilización de repertorios novedosos. Quizá cuando pensamos en la interrelación entre juventud, política y escuela se trate menos de promover lo que siempre se impulsó de acuerdo a cosmovisiones adultocéntricas que de escuchar las voces de los jóvenes. De enseñarles el mundo confiando en que pueden modificarlo, tal como proponía Arendt (1998).

4. Conclusiones

Las sensibilidades políticas juveniles combinan el deseo de ser tratados como iguales junto a la búsqueda de respeto de la particularidad. A la vez, sus prácticas nos muestran una sociabilidad fragmentada, donde pueden existir contactos globales (tendencias, ideas, amistades, consumos) junto a la personalización de las relaciones. Los jóvenes exigen ser reconocidos, exigen presentarse, exigen que el otro los conozca, pero no quieren conocer a todos. Esta demanda, al mismo tiempo, señala implícitamente la necesidad de reconstruir mínimos comunes, experiencias compartidas donde si la experiencia escolar es desigual generar otros espacios de encuentro, otras esferas donde sea posible el re-encantamiento, el re-enamoramiento con lo “público” que algunas acciones juveniles parecieran mostrar.

La premisa de que la educación es un derecho y la masificación del nivel secundario nos enfrentan ante una tensión entre dos conceptos que tendemos a pensar de manera articulada, pero que en muchos casos se oponen: derechos y democracia. En tanto y en cuanto coincidamos que el derecho a la educación es uno de tal magnitud que representa el interés fundamental para la sociedad y por lo tanto, debe ser respetado, es preciso provocar los cambios necesarios para tornar tal premisa posible. Esto implica transformar a la escuela en un lugar más amigable para los jóvenes, que sea más habitable sin por ello desdibujar el lugar del conocimiento. Implicaría poner en discusión qué del formato escolar debe ser modificado pero también promover niveles de discusión pública que nos permitan incorporar los intereses juveniles. No se trata de adaptar la escuela al gusto de la cultura juvenil sino de incorporar las voces juveniles y recuperar el lugar de los adultos para dejar de lado paradigmas de otro tiempo y lograr la supervivencia de la escuela como posibilidad de enunciación de la igualdad y oportunidad para la construcción de un horizonte común de justicia. Tal vez sea preciso tomar conciencia de que nos encontramos ante una generación acostumbrada a transitar la incertidumbre. Ahora bien, no siempre no tener certezas es negativo. A veces habilita caminos de experimentación que pueden llevar a mover, o mejor dicho a conmover, a la forma escolar.

Bibliografía

- Barbero, J.M. (2008). "Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad". En Tenti Fanfani, E. (comp.). *Nuevos temas en la Agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Baudelot, C. y Leclercq, F. (2008). *Los efectos de la educación*. Buenos Aires: Del Estante.
- Becker, H. ([1966] 1997). *Outsiders. Studies in the sociology of deviance*. New York: The Free Press.
- Dubet, F. y Martucelli, D. (1998). *Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dussel, I. (2003). "La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos". En *Historia de la Educación Anuario nº 2002/3*. Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Buenos Aires: Prometeo.
- Dussel, I. (2009). "La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas". En Tiramonti, G. y Montes, N. (comp.). *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas futuras*. Buenos Aires: Manantial.
- Dussel, I.; Brito, A. y Nuñez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria*. Buenos Aires: Santillana.
- Feixa, C. (2010). Escuela y cultura juvenil: ¿matrimonio mal avenido o pareja de hecho? *Revista Educación y Ciudad*, 18, pp. 5–18.
- Gluz, N. (2006). *La construcción socioeducativa del becario*. Buenos Aires: IIFE–UNESCO.
- Goffman, E. (1994). Introducción, Cap. 1 y Conclusiones. En *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hall, S. y Jefferson, T. (eds.) ([1975] 2000). *Resistance Through Rituals: Youth Subcultures in Postwar Britain*. London–New York: Routledge.
- Hobsbawm, E. ([1994] 2003). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica.
- Martucelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- Nuñez, P. (2010). "Política y poder en la escuela media. La socialización política juvenil en el espacio escolar". Tesis doctoral inédita. Programa de Doctorado UNGS/IDES. Buenos Aires.
- OIT (2007). *Trabajo decente y juventud en Argentina*. Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Lima: OIT.
- PNUD (2009). *Informe sobre Desarrollo Humano para Mercosur 2009–2010: Innovar para incluir. Jóvenes y Desarrollo Humano*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Saravi, G. (2004). "Segregación urbana y espacio público, los jóvenes en enclaves de pobreza estructural". En *Revista de la CEPAL*, nº 83, agosto. Santiago de Chile.
- Sennett, R. (2003). *El Respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Alfaguara.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2011). "¿Cómo puede la escuela albergar los nuevos modos de ser? Sobre los desafíos que las subjetividades y los cuerpos contemporáneos representan para la escuela". Entrevista de Verónica Tobeña. En revista *Propuesta Educativa*, nº 35. Buenos Aires: FLACSO.

Southwell, M. (2006). "La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido histórico de sus avatares en el Río de la Plata". En Martines, P. y Redondo, P. (comp.). *Igualdad y Educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del Estante.

Terigi, F. (2009). "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: ¿por qué son tan necesarios, por qué son tan difíciles?". En revista *Propuesta Educativa*, nº 29. Buenos Aires: FLACSO, pp. 63–71.

Tiramonti, G. (2009). "Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas". En Tiramonti, G. y Montes, N. (comp.). *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas futuras*. Buenos Aires: Editorial Manantial.

— — — (2011). (dir.). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: FLACSO/Homo Sapiens.

Tiramonti, G. (comp.) (2004): *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

Valenzuela Arce, J. M. (2002): "De los pachucos a los cholos. Movimientos juveniles en la frontera México-Estados Unidos", en FEIXA, Molina y ALSINET (2002) [eds.]: *Movimientos juveniles en América Latina*, Barcelona: Ariel.

Willis, P. (1988): *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid: Akal.

Título de la ponencia: **Intentos de suicidio en nuestro hospital: "patología que nos vulnera"**

Autora: **Clara Anzaudo**¹

La adolescencia se caracteriza por ser un período de baja morbilidad y mortalidad. Aun así, las causas de muerte se relacionan con sucesos violentos: los homicidios y suicidios.

El suicidio es la tercera causa de muerte en jóvenes de 15 a 24 años de edad, y la tercera causa principal de muertes en niños de 10 a 14 años. El suicidio de los adolescentes es un tema que suele callarse y evadirse pues impacta y cuestiona el sistema familiar y social en que vivimos.

La tasa nacional para el grupo de 15 a 24 años es de 7,9/100 000 habitantes en el año 2005, siendo para Santa Fe de 7,5. Hay que tener en cuenta que por cada suicidio hay de 5 a 10 intentos.

Las conductas suicidas infanto–juveniles pueden ser de menor a mayor gravedad: la ideación suicida, la amenaza, el intento de suicidio y el suicidio consumado.

La ideación suicida implica pensamientos y verbalizaciones recurrentes de autolesionarse o provocarse la muerte.

El intento de suicidio es un acto realizado por la persona en forma deliberada contra sí misma sin llegar a tener como resultado la muerte. Este último punto, la intencionalidad de matarse, plantea dificultades, ya que el concepto de muerte del niño y la intencionalidad del acto se constituyen junto con el desarrollo evolutivo y cognitivo de la persona. En los niños la comprensión de la irreversibilidad de la muerte no está presente antes de los 8 años. La manipulación de la idea de muerte en el joven suele ser frecuente, sin embargo hay que distinguir entre el adolescente que piensa en el suicidio, incluso como una idea romántica, y aquel que lo lleva a cabo.

Finalmente, el suicidio consumado es el acto auto inflingido por la persona que resulta en su propia muerte.

En las últimas décadas se observa un importante incremento de las conductas suicidas infanto–juveniles y, además, que existe una disminución en la edad de presentación. Ha aumentado la tasa de suicidios en los varones durante todos los años en las dos últimas décadas, y no ocurre lo mismo con el sexo femenino. Esto tiene relación con el aumento en el consumo de drogas.

Se reconoce que, dentro de las conductas suicidas, la ideación suicida es la más frecuente en adolescentes de ambos géneros y que no necesariamente se asocia con la presencia de rasgos psicopatológicos, a diferencia de los intentos de suicidio, que son menos frecuentes pero que se asocian con mayor prevalencia de trastornos psicopatológicos.

Durante la adolescencia, el joven se siente muy inseguro en razón de su desarrollo corporal, y en ocasiones puede llegar a sentir "que su cuerpo es algo aparte de él". De hecho, siente la necesidad de dominar su cuerpo como un objeto casi externo y extraño,

¹ Médica pediatra, Hospital de Niños Orlando Alassia (Santa Fe).

siente que en el momento del intento suicida su cuerpo no es el que realmente recibe la agresión ni que canaliza hacia él sus tendencias agresivas y autodestructivas.

Las referencias bibliográficas expresan diferencias en las conductas suicidas entre los adolescentes menores de 15 años y los mayores de esa edad y muestran que, en el grupo de los menores, las decisiones son más impulsivas y no premeditadas, generalmente después de un estrés agudo (conflictos con los padres, amenaza de ruptura, humillación de sus pares), a diferencia de los adolescentes mayores, en los que la presencia de trastornos mentales y consumo de sustancias adictivas tiene mayor importancia. Existe un amplio acuerdo respecto de que el factor de riesgo más importante para predecir la repetición del intento es el antecedente de un intento previo.

En cuanto al género, los centros para la prevención y el Control de las Enfermedades (CDC) informan lo siguiente: los hombres tienen una probabilidad cuatro veces mayor de morir a causa de suicidio que las mujeres. Sin embargo, las mujeres tienen mayor probabilidad de intentar el suicidio que los hombres.

Hay que tener en cuenta los antecedentes familiares de trastornos del estado de ánimo, un clima de violencia familiar es también un factor de riesgo. Siempre averiguar si existe maltrato en la familia, que puede ser físico, psicológico, sexual. En el adolescente siempre preguntar sobre abuso sexual.

En un estudio de la Academia Nacional de Medicina se ha observado que aquellos con antecedentes de depresión en la madre o consumo de alcohol del padre, así como consumo de drogas por un hermano, tenían más probabilidades de tener ideación suicida que los que no tenían estos antecedentes familiares.

En cuanto a los antecedentes personales, la causa más frecuente son los trastornos del estado anímico, pero también hay trastornos ansiosos y obviamente trastornos psicóticos. Cualquier factor que aumente la impulsividad es un factor agravante, ya sea trastorno de conducta, déficit atencional, uso o abuso de alcohol o droga.

Gispert consideró como predictores importantes: la disforia, la depresión, la frustración, el enojo y la intención de morir. El 15 % de la población infantil padece depresión y el 6 % experimenta la idea o intentó suicidarse.

“No todos los que intentan suicidarse están deprimidos y no todos los deprimidos intentan.”

Desde un punto de vista biológico, existen algunos predictores de una conducta suicida: un nivel bajo de 5 hidroxitriptamina o serotonina.

En cuanto al método utilizado para el intento, las chicas emplean la ingestión de fármacos (55 %) y los cortes (31 %). Los chicos optan por cortes en la piel (20 %), ingestión de fármacos (20 %), el 15 % por armas de fuego y un 11 % por colgarse.

Poco se conoce del suicidio en adolescentes, muchos se internan en servicios pediátricos con otros diagnósticos (accidentes, intoxicaciones). El hecho más significativo es la altísima correlación con conflictos parentales. Este acto enfrenta al personal de salud con lo que es la antítesis de su función tradicional, que es la de preservar la vida y la omnipotencia adquirida en la práctica diaria con casos graves. Por otra parte, en la práctica médica no se enseña demasiado psiquiatría infantil ni adolescencia. Se sigue temiendo aquello que no se comprende (como pedido de ayuda).

En el caso del suicidio, éste se siente como agresión directa contra el médico, por su significado en el ámbito humano y en el profesional al cuidado de la vida. Por todo ello, no es raro que el clínico responda agresivamente, tratando de cuidar su integridad psíquica, de no ser confrontado consigo mismo, deseos o fantasías de morir.

Hablar de grado de determinación (intento) o posibilidad de rescate (ser encontrado y curado) es pensar en un acto suicida real o gesto suicida o “acto paracaidista” con fines manipuladores. Sin embargo, esto es un error, ya que siempre es una comunicación de angustia, de necesidades emocionales no satisfechas, de frustración y enojo y a veces de venganza.

Por eso, todo acto de agresión hacia sí mismo (sea o no con fines manipuladores) debe suponer la posibilidad de muerte y tratarse como una urgencia psiquiátrica.

El médico debe estar atento a cualquier acción autolesiva por muy manipuladora que parezca. Es muy importante ver la reacción emocional al intento. Generalmente los adolescentes después muestran mucho arrepentimiento y vergüenza por haber tenido un intento suicida. Si no hay arrepentimiento hay que tener más cuidado.

Las acciones médicas inmediatas deben estar dirigidas a la cura de las lesiones (1° etapa) y corregir la causa que la determinó. La referencia a psiquiatría o cualquier valoración de tipo emocional debe ser el núcleo del tratamiento a corto y largo plazo.

En el tratamiento, tener en cuenta la posibilidad de estrecha vigilancia por la posibilidad de reiterar el intento (el riesgo mayor se presenta durante la primera semana posterior al intento y un poco menos durante el primer mes). Entre el 1 % y 2 % de los adolescentes que intentan por primera vez, se suicidan durante el primer año, y entre el 10 % y el 20 % durante toda su vida.

La atención médica no debe ser punitiva y estrecha sino de una amplia participación en el equipo interdisciplinario. El abordaje debe ser integral, “que convoque y comprometa a la familia y a la red de amigos”.

Bibliografía

Basile, Héctor (2005). “El suicidio de los adolescentes en la Argentina”. En *Alcmeon* 47, año XV, Vol. 12, nº 3, octubre, pp. 211–231. Disponible en: www.alcmeon.com.ar

Bella, Mónica E. et al. (2010). “Intentos de suicidios en niños y adolescentes”. En *Depresión y trastornos de conducta disocial como patologías más frecuentes, Archivos Argentinos de Pediatría*, 108(2), abril, pp. 97–192, especialmente p. 124.

Gutiérrez, Enrique Dulanto (2000). “Un modelo conceptual de salud del adolescente”. Cap. 90. En *El adolescente en México*. McGraw–Hill interamericana, p. 659.

Pérez Barrero, Sergio A. (2006). “¿Cómo evitar el suicidio en adolescentes?”. En revista *Futuros*, nº 14.

Robles Gorriti, Carlos (1994). “El suicidio en niños y adolescentes”. Cap. 101. En *Medicina del Adolescente*, 83 doc., material extraído del XX Congreso Argentino de Psiquiatría. Mar del Plata: Mc Anamey/Kreipe/Orr/Comerci.– Panamericana, pp. 1020–1031.

Serfaty, Edith (1998). “Suicidio en la adolescencia”. En *Adolescencia Latinoamericana*, Vol. 1, nº 2, jul./set. Porto Alegre.

Silber, Tomás y Mumst, Mabel (1992). Cap. XX de *Problemas de Salud Mental. Manual de Medicina de la Adolescencia*. OPS, p. 437.

Artículos de diarios

“Suicidio: el 11 % de los adolescentes pensó o intentó quitarse la vida”. Diario *La Nación*. Buenos Aires, lunes 10 de setiembre de 2007, publicado en edición impresa. Disponible en http://www.lanación.com.ar/nota.asp?nota_id=942593.

“Un grito que la sociedad desoye. Desgarra el nº de suicidios en la Provincia y en esta ciudad”. Diario *El Litoral*. Santa Fe, domingo 8 de agosto de 2010. Disponible politica@ellitoral.com

Título de la ponencia: **Maltrato infantil, una responsabilidad de todos**

Autora: **Alicia Inés Bártoli**¹

La Organización Mundial de la Salud define al maltrato infantil como:

“Cualquier agresión física, emocional o sexual realizada contra una persona menor de 18 años o la falta en proporcionarle los cuidados requeridos para la expresión de su potencial de crecimiento y desarrollo, transgrediendo los límites culturalmente aceptables o los derechos del niño”.

Es difícil encontrar una definición que sintetice a las situaciones abusivas que sufren los niños; otra forma de explicarlo sería: “toda acción y omisión que lesione o pueda lesionar potencialmente al niño, interfiriendo su óptimo desarrollo desde el punto de vista físico, psicológico, emocional y social”. Por lo tanto, la violencia familiar y el maltrato infanto-juvenil, en cualquiera de sus ámbitos (social, institucional e intrafamiliar), perjudican el normal desarrollo de las personas y violan sus derechos elementales, los cuales tienen rango constitucional desde 1994.

Para abordar esta problemática es indispensable la interdisciplina; la diversidad de los miembros de un equipo es la base de una posibilidad de articulación de los problemas para llegar al diagnóstico y evaluar estrategias para cada caso.

Al maltrato infantil lo podemos clasificar en dos grandes grupos: extrafamiliar e intrafamiliar.

Maltrato extrafamiliar: tiene que ver con políticas e instituciones. Desde el maltrato institucional tenemos: salud, educación, fuerzas de seguridad, justicia, servicios sociales, medios de comunicación. Otras formas son la trata de personas, el trabajo infantil, prostitución infantil, sustitución de identidad, exclusión social, etcétera.

Maltrato intrafamiliar:

–Maltrato físico: uso de fuerza física por parte de los padres o cuidadores con el objeto de castigar al menor provocando un dolor o daño físico, no accidental.

–Abuso sexual: se habla de abuso sexual cuando un niño está involucrado en una actividad sexual que no puede comprender, para la cual no está preparado psicológicamente y por eso no puede dar su propio consentimiento. Incluye todas las formas de contacto oro-genital, genital o anal con/o al niño, o abuso sin contacto directo. La ausencia de signos físicos no invalida el relato del niño.

–Maltrato psicológico: corresponde a una situación crónica en la que los adultos encargados de su cuidado, a través de privaciones o con acciones directas, le provocan sentimientos negativos hacia su autoestima y limitan las iniciativas propias.

¹ Médica Pediatra. Hospital de Niños Orlando Alassia. Grupo de trabajo por los Derechos de los Niños. Sociedad Argentina de Pediatría, Santa Fe.

Abandono/negligencia: privación o no-provisión de la satisfacción de las necesidades básicas del niño, cuya falta crea riesgos de deficiencia en su desarrollo o funcionamiento (teniendo en cuenta las posibilidades económicas de la familia).

–Síndrome de Münchaussen: una madre en aparente posición de preocupación y ocupación devota provoca o simula repetitivamente la enfermedad de su hijo, manipulando a los médicos tratantes hasta convertirlos en protagonistas involuntarios de maltrato a través del abuso de técnicas médicas intrusivas.

Factores de riesgo

Las situaciones de maltrato infantil suelen detectarse con más frecuencia en situaciones sociales poco favorables, y hay que tener presente que estas situaciones se presentan en todos los niveles, tanto económico, cultural como social. La atención de los niñ@s de menores recursos económicos en el sector público hace más fácil la detección.

Como factores de riesgo se entiende a aquellas situaciones que favorecen la aparición de un maltrato o aquellas disfunciones que nos indican que puede acabar en ello. Pero son sólo esto, sería un grave error asociar su presencia con un diagnóstico de maltrato. El valor de tenerlos en cuenta es que es una forma de hacer más eficaz la prevención y la posibilidad de modificarlos. Los factores de riesgo pueden ir asociados a los:

- Padres

Trastornos psicopatológicos

Maltratados

Violentos y depresivos

Baja autoestima

Alcoholismo y drogadicción

Disminución de la capacidad de tolerancia

- Hij@s

No deseados

Familias numerosas

Menores de tres años

Prematuros

Nacidos en períodos de crisis

Retraso mental – malformaciones

Trastornos en el aprendizaje

- Macroestructurales

Aceptación cultural de la violencia

Olvido de los derechos del niñ@

Sociedad competitiva

Mala distribución de la riqueza

Déficit de estructura y servicios de salud, educación, bienestar y justicia.

- Socioculturales/económicos

Pobreza

Vivienda deficiente

Desocupación

Aislamiento social

Promiscuidad y prostitución

Delincuencia

¿Qué hacer?

Como pediatras debemos detectar y diagnosticar el maltrato infantil ante diferentes lesiones; debemos sospecharlo. Diferenciar de accidente y hacer los diagnósticos diferenciales con otras patologías. Todo niñ@ menor de 5 años, ante esta sospecha, se interna para protegerlo y realizar con el equipo interdisciplinario el diagnóstico.

En lesiones que comprometen la vida se debe hacer la denuncia al Ministerio Público, efectuar una historia clínica detallada, solicitar *screening* de huesos largos, tórax, cráneo y fondo de ojo (según edad) para evaluar a todo niño con sospecha. Informar el caso al equipo interdisciplinario de la institución correspondiente, según riesgo evaluado, a través de servicio social para seguimiento.

Tratamiento

Propósito: evitar la reiteración del episodio. Reconstituir los vínculos familiares a través del abordaje interdisciplinario. Hospitalización del niñ@ para tratamiento de las lesiones y/o protección. Alta con los familiares, recomponiendo estructura familiar y según disposición de la institución interviniente.

Prevención

Como toda patología, en el maltrato infantil también hay distintos niveles de prevenciones:

- Primaria: promoción de la salud, que es anterior al daño y se trabaja desde la educación para la salud en organizaciones de la comunidad, escuelas, centros de salud y acción comunitaria, entre otros.
- Secundaria: limitar el daño. Una vez que el maltrato se diagnosticó, evaluar la atención con el equipo interdisciplinario y para la mejor protección del niñ@, es decir, para que no vuelva a sufrir nuevamente el maltrato.
- Terciaria: recuperación del daño; esto tiene que ver con la rehabilitación del niñ@ y con su seguimiento a largo plazo.

Recordar: "El maltrato infantil no siempre presenta huellas físicas fácilmente visibles, pero siempre deja su marca en la conducta. La observación sensible, la actitud receptiva y la escucha atenta son los mejores recursos para identificar al niño maltratado".

Bibliografía

- Comités de la SAP (2003). "Maltrato físico: un problema de salud que nos involucra". *Archivos Argentinos de Pediatría*.
- Daher, A. (1999). *Violencia hacia los niños*. Ministerio de Salud y Acción Social de la Nación, Argentina.
- CI Ped. de Norteamérica (1990). *El niño maltratado*. Vol. 4.
- Friman, E. (1999). *Trastorno facticio por poder. Medicina infantil*.
- Garrote N. (2000). "Abuso Infantil". Módulo 2, Cap. 3. PRONAP.
- Groisman, A. (2000). "Maltrato infantil". Revista *Hospital de Niños*, agosto.
- López Steward, C. (2000). "Los padres y el castigo corporal". *Revista Panam Salud pública*.
- Loredo Abdalá, A. (2004). *Maltrato en niños y adolescentes*. Barcelona: R.M. Verlag.
- Martín Susana, S. (1999). *Normas de maltrato infantil. Hospital Alassia*. CMI.
- OMS (2004). "Detección y prevención del maltrato y abuso sexual en la niñez en el contexto de la atención integrada a las enfermedades prevalentes de la infancia (AIEPI)". Taller de capacitación, diciembre. HNOA.
- Pou Fernández, J. (2010). *El pediatra y el maltrato infantil*. Ergon.
- Tablado, A. (2003). "Maltrato infantil y abuso sexual". Cap. 32. En *Manual de ginecología infantojuvenil*. Sociedad Argentina de Ginecología Infantojuvenil.

Título de la ponencia: **Maltrato y abuso infantil. Cómo mejorar las prácticas a partir de los aportes de la investigación**

Autora: **María Inés Bringiotti**¹

El propósito de esta presentación es dar cuenta de la necesidad e importancia que la investigación ofrece al abordaje del maltrato y abuso infantil. Sin entrar en las definiciones conocidas acerca de las diferentes modalidades que adopta: maltrato físico, abandono físico, maltrato emocional, abandono emocional, abuso sexual. Como formas básicas, hoy encontramos, otras formas que exceden las mencionadas, visibles desde diferentes ámbitos de abordaje. Estas tipologías han sido reconocidas a nivel mundial por la *International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect* (ISPCAN), y nos referimos a explotación laboral, mendicidad, corrupción, maltrato prenatal, niños/as testigos de violencia parental, adopción inadecuada, secuestro y sustitución de identidad. Los relevamientos llevados a cabo en diferentes países y contextos han permitido contar con una amplia tipología normatizada, que facilita el análisis y la presentación de los casos.

Un abordaje adecuado de tales modalidades requiere de varios soportes: la prevención, la detección temprana de situaciones de riesgo que pueden llegar a consolidarse posteriormente como formas de maltrato, el seguimiento de los casos atendidos —todos esos aspectos escasamente desarrollados en nuestro contexto—, la asistencia de los casos detectados, donde los profesionales se ven generalmente excedidos por el número y las características de los mismos y, la investigación sobre el tema.

Qué puede aportar la investigación y qué se necesita saber para planificar adecuadamente las acciones encaminadas al abordaje del maltrato infantil:

- 1) Conocer la incidencia y prevalencia del problema.
- 2) Conocer los tipos más habituales de maltrato infantojuvenil que ocurren en cada contexto.
- 3) Detectar los indicadores o modalidades propias de ese contexto.
- 4) Releva cuáles son los factores de riesgo y los factores de compensación habituales y el peso relativo de cada uno de ellos en cada familia.
- 5) Desarrollar programas de prevención y orientación familiar adecuados a nuestra población.
- 6) Evaluar las prácticas y programas llevados a cabo.
- 7) Adaptar y validar modelos de entrevistas y cuestionarios estandarizados que ayuden a la detección y validación de los casos.
- 8) Analizar las situaciones de violencia institucional que ocurren en salud, educación y justicia.
- 9) Evaluar el impacto de la violencia social y los medios de comunicación.
- 10) Registrar el “desgaste” —*burn out*— de los profesionales involucrados en esa actividad.

¹ Directora del Programa de Investigación en Infancia Maltratada, UBA. Integrante de ASAPMI, Asociación Argentina de Prevención del Maltrato Infantojuvenil, mibringiotti@gmail.com

En la década de los 80, cuando se inició el trabajo con casos de malos tratos infantiles, en nuestro país sólo contábamos con bibliografía anglosajona. Han pasado muchos años y hoy hay numerosos materiales e investigaciones que reflejan nuestra realidad. Sin embargo, y a pesar del trabajo continuado en investigación desde diferentes ámbitos —en el caso de nuestro programa se creó en el año 1995—, observamos que las políticas públicas planifican ignorando los datos obtenidos sobre nuestra realidad o, en el mejor de los casos, sin poder articularlos con las prácticas diseñadas. Esto lleva muchas veces a un desperdicio de esfuerzos y a la consolidación de situaciones violentas que podrían ser evitadas.

Cada una de las cuestiones planteadas anteriormente como prioritarias para ser investigadas fue abordada a partir de trabajos llevados a cabo en la UBA y en CONICET.

El desarrollo de las mismas nos permitió conocer cuáles son las características de nuestra población en función de los cambios sufridos en las familias por el impacto de las sucesivas crisis estructurales —1990, diciembre de 2001— ("Impacto de los cambios socioestructurales recientes en Argentina sobre la conceptualización y abordaje de la violencia hacia l@s niñ@s", UBACYT, 2004/ 2007). En cada uno de estos momentos las familias han debido resignar y elegir qué podían ofrecer y de qué manera a sus hijos, y muchas veces se cometía el error de confundir negligencia con pobreza cuando en estos casos el responsable era un estado ausente y no la familia que luchaba por sobrevivir. Estas crisis han producido modificaciones sustanciales en el desempeño y ejercicio de los roles parentales, aumento de hogares monoparentales generalmente con jefatura femenina, crisis de la masculinidad, impacto en la salud mental de adultos y niñ@s.

Así, hemos podido registrar los cambios que ha sufrido aquello que denominamos "familia", donde se ha modificado sustancialmente su forma pero aun así sigue presente algo que seguimos denominando familia, en este caso porque cumple adecuadamente sus funciones de cuidado y protección de la prole. Se han desterrado, o se intenta hacerlo, viejas concepciones que definían a la familia por su forma —por ejemplo: la familia "tipo" ideal de papá/mamá y dos hijos, varón y mujer— por una saludable apertura a nuevas formas de familia —monoparentales, ensambladas, homosexuales, extensas, adoptivas—. Son familia en tanto ejerzan adecuadamente su rol de cuidado, protección y respeto por l@s niñ@s.

Justamente, esto ha llevado a cuestionar a familias con estructura tradicional en cuanto a la forma pero en las cuales ocurren situaciones de violencia, maltrato, abandono y la forma más grave, como es el abuso sexual. ¿Podemos seguir llamando familia a aquella en la cual las figuras parentales protectoras se han transformado en abusadoras? En este caso podremos decir que se trata de la familia biológica, no de una verdadera familia, si la definimos por otros atributos que los meramente filiatorios.

Otras investigaciones realizadas —"Relevamiento epidemiológico del maltrato infantil en la población escolarizada, Capital Federal y Gran Buenos Aires", UBACYT, 1993/1995, y replicada una década después —2004/2006— han permitido detectar y mostrar la existencia en el ámbito escolar de un alto número de niños/as que sufrían malos tratos intrafamiliares. Las cifras van de un 5 % a un 38 % —según el tipo de maltrato detectado—

, y una década después, mejorada la capacitación y detección, han aumentado en un 20 %. Se pudo observar que las características de los niñ@s eran un factor de riesgo importante. Aquellos que sufrían algún tipo de discapacidad/dificultades eran mayormente maltratados/abandonados que los considerados “normales”. El número de casos detectado y las formas de violencia observadas en el ámbito escolar —más allá del familiar— llevaron a la planificación de programas para abordar la violencia en la escuela partiendo de la base de que no existe una violencia sino múltiples violencias que se articulan y potencian entre sí —como la violencia individual, la familiar, la institucional y la social— y que frente a un panorama tan complejo es necesario articular diferentes modalidades de abordaje para lograr una cierta efectividad (“Las múltiples violencias de la violencia en la escuela. Desarrollo de un abordaje integrativo en el ámbito escolar”, UBACYT).

Por otro lado, el seguimiento de embarazadas —adolescentes y no adolescentes— de diferentes estratos socioeconómicos y culturales nos permitió determinar que es posible la detección precoz de situaciones de riesgo en el vínculo temprano que pueden ser generadoras de disfunciones que faciliten posteriormente los malos tratos o, en menor medida, inhabilidades parentales en la crianza (“Maltrato Infantil: la edad de la madre como factor de riesgo para el desarrollo de disfunciones en el vínculo temprano, CONICET”).

Otro aspecto importante para ser tenido en cuenta es la necesidad de contar con modelos de entrevistas/cuestionarios que guíen al profesional en su tarea. Se requiere una mínima uniformidad de criterios y de informes por parte del equipo para que el caso sea adecuadamente abordado. Sin embargo, en este punto es donde encontramos mayores resistencias; pese a ser una práctica habitual no sólo en los países del llamado “primer mundo”, nuestros colegas latinoamericanos emplean muchos de estos recursos en sus prácticas cotidianas de trabajo. Quizás ciertos marcos teóricos reduccionistas, la tiranía del tiempo frente a la urgencia del caso, la falta de capacitación en la interpretación y aplicación, sean factores que contribuyan a un escaso empleo de los mismos. Nuestra experiencia nos ha mostrado que son muy útiles a la hora de entrar el caso en el ámbito jurídico, un instrumento adaptado y validado para nuestro contexto puede tener más peso que la palabra de los profesionales, por lo menos no se los puede acusar de tergiversar resultados o de dar opiniones personales acerca del mismo (“Adaptación y validación del Child Abuse Potential Inventory”, CAP, 1990/1995/2000).

Creo haber sido suficientemente persuasiva sobre la importancia de investigar en esta temática para mejorar nuestras prácticas. Y cuando me refiero a investigar no piensen que estoy hablando de la Investigación, con mayúscula, que asusta y paraliza. Me refiero a que en cada lugar en que estemos trabajando se registren los casos que recibimos, sus características, las dificultades en su abordaje, las formas de resolverlos satisfactoriamente, los cambios año a año en la demanda, todo ello es muy útil al equipo de trabajo para saber dónde está parado, ya sea un equipo de salud, de educación, como una ONG o una oficina de asistencia a la víctima. Todo dato es importante si está seriamente registrado y se analiza a la luz de las posibles planificaciones. Y vean que digo posibles planificaciones, porque conozco dónde vivimos y los apurones y cortes abruptos

que sufren nuestros proyectos y programas, en general acompañando los cambios políticos de turno.

Quisiera terminar con una breve reflexión acerca de los recursos que ofrece la investigación en cuanto a las modalidades de abordaje y cuán necesario es no cerrarse a determinados métodos ó técnicas, cuando en realidad un problema como éste —como todo problema de índole psicosocial—, si es abordado desde diferentes marcos y métodos nos ofrece una lectura más cercana a la compleja realidad de estos temas.

La última investigación que llevamos a cabo fue un gran desafío, ya que no se contaba con datos de prevalencia de abuso sexual en nuestro contexto —aclaro que me refiero a Capital Federal y Gran Buenos Aires—; no podíamos abordar un relevamiento a nivel nacional como hubiésemos querido. En este sentido existen sólo dos, el llevado a cabo por David Finhkelor en Estados Unidos y el de Félix López en España. En esta investigación, "Estudio de prevalencia de situaciones traumáticas en la infancia y adolescencia", UBACYT, 2008/2010, cada etapa consecutiva nos fue acercando a la realidad del abuso sexual infantil. Comenzamos por un relevamiento de una muestra representativa de estudiantes de universidades públicas y privadas —2300 casos— y pudimos mostrar que un 11 % de los que alcanzaron los estudios universitarios había sufrido abuso en su infancia, en general más de una vez y mayoritariamente de índole intrafamiliar. La segunda etapa abarcó población normal —1500 casos— y la cifra aumentó al 15 %, reiterándose mayoritariamente el abuso intrafamiliar. Pensemos que probablemente sea una cifra por debajo de los casos que realmente ocurrieron, ya que en ambos estudios surgía como una constante no haber hablado, no haberlo denunciado, haberlo tapado ya sea por propia decisión u obligado por las presiones familiares, por temores o amenazas o por falta de referentes capacitados en el tema.

En ese momento decidimos encarar una tercera etapa cualitativa —las anteriores habían sido obviamente cuantitativas— y realizamos entrevistas —voluntarias— a 30 personas abusadas en su infancia. La riqueza de esta última etapa fue muy esclarecedora, la palabra de las víctimas, el relato de los sucesos, las palabras y los silencios que aparecían en el transcurso del diálogo, las circunstancias que facilitaron el abuso, los recuerdos, los olores, las reacciones, los sentimientos, mostraron con toda su crudeza el impacto que deja el abuso especialmente el intrafamiliar en las vidas y los proyectos. De eso no se habla, sólo 5 lo contaron y de ellas sólo 2 fueran creídas y ayudadas. Hubo sólo un condenado. En los relatos aparecen claramente la indignación, el dolor de que nadie viera lo que pasaba. La maestra, el médico, la madre, la amiga, las secuelas en su sexualidad y el ejercicio de la maternidad.

Esto es un llamado a la reflexión; ya que estamos en un panel sobre salud pública y contextos saludables, es necesario que reflexionemos sobre cómo mirar y qué mirar pero "mirar siempre"; las personas nos mandan señales que podemos detectar si tenemos ojos y cabeza abiertos y libres de prejuicios.

Nuestro rol como agentes de salud debe posicionarnos en un lugar de mirada, escucha y hasta de "sospecha" en el mejor de los sentidos. La soledad de las víctimas del maltrato y el abuso nos lo pide para que no estén tan solas.

Bibliografía

- Bringiotti, María Inés (1994). "Maltrato Infantil: Investigación Epidemiológica en Avellaneda". En *Revista de Psicología Iberoamericana*, Vol. 2, nº 2. México: Universidad Iberoamericana.
- (1996). "Desarrollo y evaluación de un Programa de Tratamiento y Rehabilitación de padres maltratadores". En *Revista de la Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil*. FAPMI, año 1, nº 2, 35, 59, marzo. Madrid. Investigación llevada a cabo con un subsidio UBACYT, 1992/1994.
- (1999). *Maltrato Infantil: Factores de riesgo para el Maltrato Físico*. Colección Ideas en Debate. Madrid: Miño y Dávila editores y Consejo Editor de la Facultad de Filosofía y Letras, p. 211.
- (2000). *La escuela ante los niños maltratados*. Colección Temas de Educación. Buenos Aires: Paidós, p. 246.
- (2005). "Familias de riesgo para el desarrollo de conductas violentas con sus hijos". *Revista Texto y Contexto en Enfermagem*, Vol. 14. Santa Catalina: Brasil, pp. 78–85.
- (2008a). "Maltrato Infantil: relevamiento epidemiológico en la población escolarizada de la Ciudad Autónoma de Bs. As.". *Revista Ciencias Psicológicas*, Vol. II, noviembre, pp. 131–141.
- (2008b). *La violencia cotidiana en el ámbito escolar. Propuestas de prevención e intervención*. Lugar Editorial.
- (2009). Abuso sexual infantil: "las cifras oficiales frente al relato de las víctimas". Un estudio preliminar de prevalencia en estudiantes universitarios capitalinos. En Trímboli, A. (comp.). *El padecimiento mental. Entre la salud y la enfermedad*. Buenos Aires: Serie Conexiones – Asociación Argentina de Salud Mental (AASM), pp. 278–281.
- Bringiotti, María Inés (2011). "Abuso sexual: El relato de mujeres adultas acerca de sus experiencias en la infancia". En Trímboli, A. (comp.). *El padecimiento mental. Entre la salud y la enfermedad*. Buenos Aires: Serie Conexiones – Asociación Argentina de Salud Mental (AASM), pp. 226–228.
- Bringiotti, María Inés; Barbich, A. y De Paúl, J. (1998). "Adaptación y Validación de una versión preliminar del *Child Abuse Potential Inventory* para su uso en Argentina". *Revista Child Abuse and Neglect*, Vol. 22, nº 9. Chicago: ISPCAN, pp. 881–888.
- Bringiotti, María Inés y Palazzo, S. (2007). *Palabras y espejos. Aportes para prevenir el legado familiar de la violencia*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Bringiotti, María Inés y Raffo, P. (2010). "Abuso sexual infantil. Prevalencia y características en estudiantes universitarios de la Ciudad de Buenos Aires". *Revista de Derecho de Familia*, nº 46, jul.–ago. Buenos Aires: Abeledo Perrot, pp. 293–305.

Título de la ponencia: **Correspondencia entre la velocidad de transformaciones urbanas y las formas de apropiación de los espacios por las niñas y niños**

Autor: **Alfonso David Barrientos Zapata**

Introducción

Considero que la temática planteada para la realización del V Congreso de Problemáticas Sociales Contemporáneas Infancias y Juventudes en los escenarios actuales permite analizar la relación que existe entre los tiempos y velocidades de las transformaciones urbanas y las formas en las que niñas y niños se apropian de los espacios urbanos.

Como referencias bibliográficas para el análisis incluyo los tres primeros párrafos de la parte VI de *El Falansterio* escrito por Charles Fourier y los textos contemporáneos *La ciudad de los niños*, *La ciudad de los niños y la movilidad*, “Avances en el estudio del desarrollo de la percepción espacial” y “La imagen de la ciudad en los niños”.

Cito los párrafos de *El Falansterio* por la influencia que tuvo su publicación en la Europa conmocionada por la Revolución Francesa la que al pretender instituir un nuevo orden, como todo hecho político social, despertó afanes contrarrevolucionarios apoyados en la profunda crisis económica que vivió Francia después de 1789. Estos párrafos permiten entender el papel que para Fourier debían desempeñar los niños en la sociedad.

La publicación emergente del III Encuentro “La ciudad de los niños” realizado en el año 2003 en la ciudad de Madrid y el texto “La ciudad, los niños y la movilidad” me permitirán comentar las relaciones constituidas y modificadas con el transcurso del tiempo entre los niños y la ciudad.

A continuación, sobre la base de “Avances en el estudio del desarrollo de la percepción espacial”, elaboración colectiva publicada a fines del siglo XX, y “La imagen de la ciudad en los niños” ampliaré el análisis para entender la forma como elaboramos nuestras representaciones espaciales y, desde luego, nuestra representación de la ciudad.

Finalmente, aplicaré esta base conceptual en la descripción de la relación que existe entre la ciudad de La Paz, Bolivia, y los niños que la habitan; esta descripción es sustentada con hitos históricos que, en mi opinión, ratifican que el espacio sintetiza y expresa las relaciones sociales de producción.

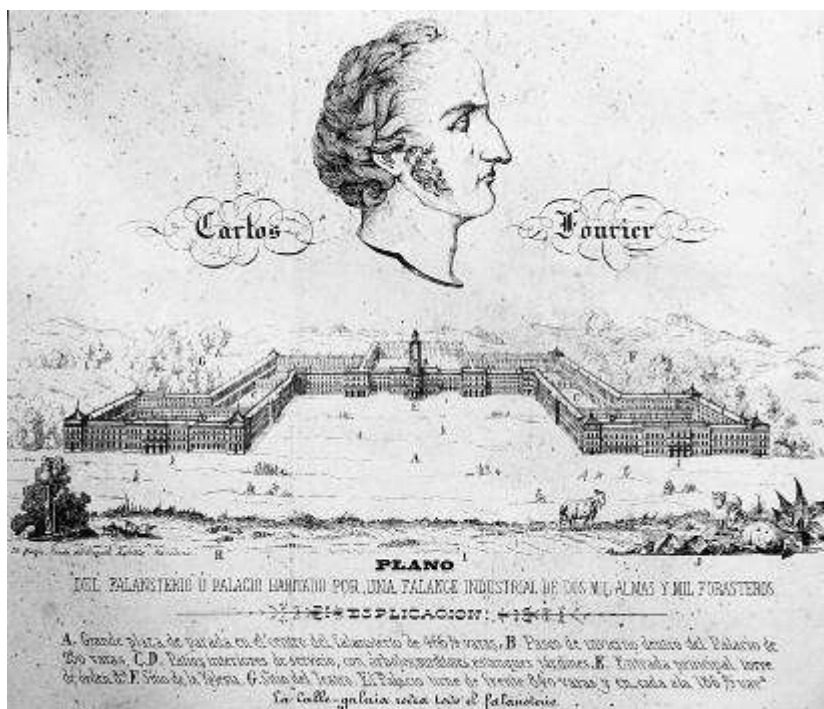
Confío, de esta manera, en discurrir argumentos para invitar a la reflexión colectiva de cómo, en la actualidad, entendemos la relación niños–sociedad–espacio.

Las pequeñas hordas

“Las almas nuevas, sobre todo las de tierna edad, tienen en el ejercicio de las virtudes patrióticas una fuerza que no se halla en las gentes del mundo, prontas a cambiar de casaca según sus conveniencias. Bajo este aspecto es evidente que los padres son inferiores a los hijos en el ejercicio de dichas virtudes.

La asociación sabe sacar provecho de estas inclinaciones de la infancia para actos de desinterés social; sabe emplear la edad tierna en lo que los padres vacilarían; entre otros en los actos de las repugnancias industriales.

Estas son hoy vencidas a fuerza de dinero; pero deben serlo por atracción en un orden de cosas en que el placer sea el resorte esencial del mecanismo social”.¹



¹ Encabezado de la Parte VI de *El Falansterio* Charles Fourier (Segunda edición digital, agosto 2006. Captura y diseño Chantal López y Omar Cortés. Todas las imágenes corresponden al texto referido.

De las 14 partes que componen el libro escrito por Fourier la sexta hace referencia a los niños bajo la denominación de “pequeñas hordas”; de manera breve expondré los aspectos que considero más importantes en relación al tema del presente texto dejando para otro debate la importancia que tuvo esta obra en el desarrollo de la humanidad a partir de su publicación.

Destaco lo metafórico del texto, la consideración de que “las pequeñas hordas” constituyen la reserva de la virtud y la moral de la Sociedad ya que quienes no son niños al no ser parte de las “pequeñas hordas” no sólo cambian muy rápido de opinión, de acuerdo a sus intereses, sino actúan en contra de la virtud representada por las niñas y los niños por tanto “los padres son inferiores a los hijos en el ejercicio de las virtudes” me parece por demás simbólico.

Fourier, continuó con la interpretación arbitraria, señala que la Sociedad en reconocimiento al virtuosismo infantil debe disponer de su tiempo aprovechando su calidad moral para el cumplimiento de actividades que no ocupan el interés de los adultos; estas actividades son calificadas como “repugnancias industriales”. Es decir que aquello que los adultos desprecian o pueden llevar a conflictos debe ser actividad infantil, en pocas palabras se puede señalar que las niñas y los niños en atención a sus virtudes deben aceptar de la comunidad el encargo de realizar las tareas que sus padres podrían realizarlas sólo con la condición de recibir, a cambio, “salarios crecidos”; más aún, los infantes, por su condición de reserva moral de la sociedad, realizarán por placer aquellas tareas despreciadas por los adultos, en concreto... por sus padres.

Fourier describe a la sociedad como una característica de la población infantil y en su magnanimidad nos ayuda a entender a la infancia como “*fruto silvestre*” que debe ser refinado y que mejor si para alcanzar la refinación se les asigna la responsabilidad de los “*empleos repugnantes*”, los niños por su condición virtuosa terminarán desempeñando a plenitud la tarea tras convertir lo despreciado por los adultos en juegos de atracción indirecta compuesta,² así los niños por sus condiciones morales convierten lo repugnante en noble y virtuoso.

Fourier, en su planteamiento utópico, nos enseña que la infancia cumple una función valiosa para la Sociedad; en la Armonía³ al no haber “pobre que socorrer, cautivos que rescatar y presos que soltar de sus presidios”,⁴ propios de la Sociedad Industrial que el critica, deben ser los niños quienes desarrollen los trabajos inmundos, los niños desempeñando estos trabajos establecerán “la fraternidad soñada por los filósofos; el acercamiento de todas las clases”.⁵

Por eso es que las pequeñas hordas deben iniciar sus jornadas diarias al igual que los adultos, sus padres a las tres de la mañana; limpiarán los establos y las carnicerías de tal manera los animales en el sacrificio no sufran, Fourier describe que los infantes luego de

² Fourier en la parte V de *El Falansterio*, “El trabajo atractivo”, describe los mecanismos que la sociedad socialista que plantea debe emplear para lograr que el trabajo ejerza una fuerte atracción sobre el pueblo; en ese propósito describe las siete condiciones que debe desempeñar la industria socialista y además la relación de “desgracias, atracciones y encantos” simples y/o compuestos que garantizan la armonía (toda palabra entrecomillada corresponde al texto).

³ Séptima etapa de desarrollo de la humanidad, según Fourier.

⁴ Extracto de la Parte VI de *El Falansterio*.

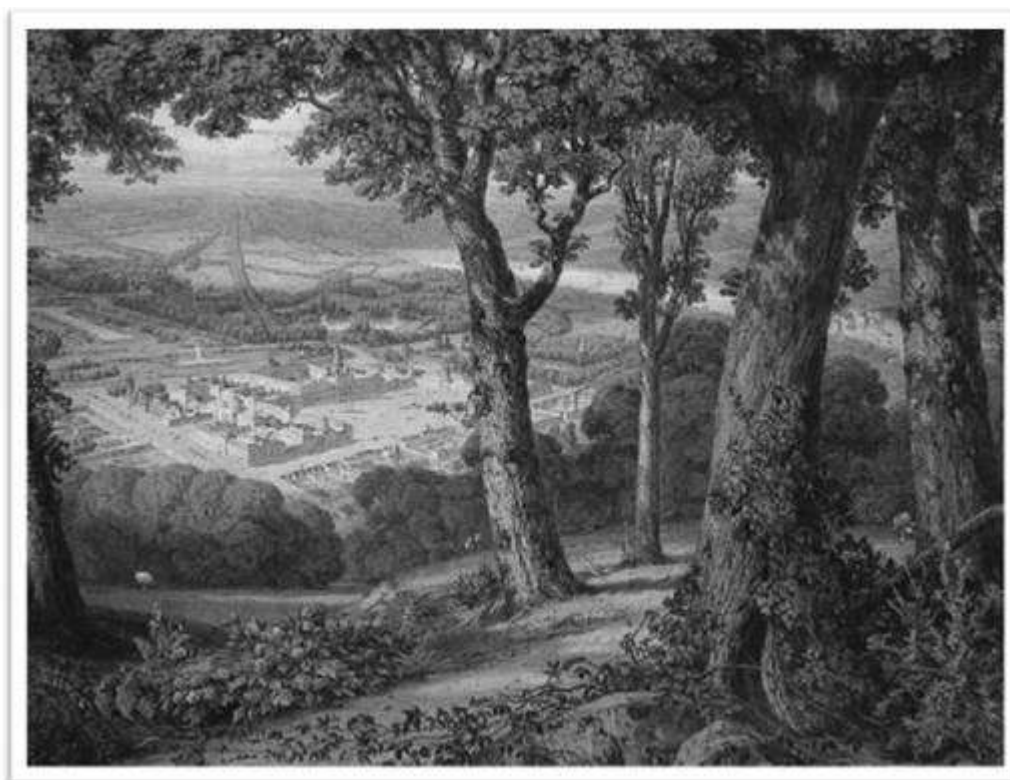
⁵ *Idem*.

iniciar la jornada limpiarán los caminos, conservarán y adornarán hasta convertirlos en el motivo de orgullo de la Asociación causando en las asociaciones vecinas vergüenza cuando estas adviertan que sus caminos no alcanzan el mismo brillo y lucidez.

La ocupación del espacio

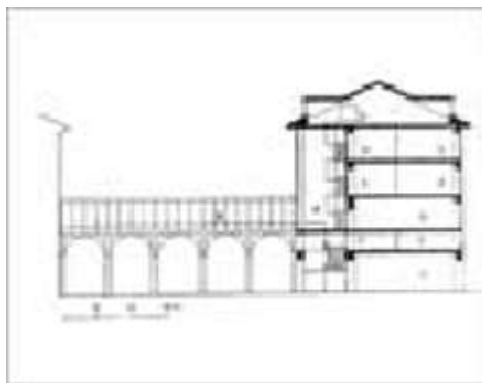
Como Fourier considera que la acción humana no está condicionada por la actividad económica sino por la atracción pasional caracteriza al desarrollo de la humanidad como el resultado de la combinaciones de pasiones, para él la época en que vive representa la barbarie o cuarto periodo de desarrollo que conducirá a la civilización que es el quinto periodo, seguido por la seguridad o sexto periodo, para finalmente llegar a la armonía en el sexto periodo.

Describe a la ciudad que corresponde al periodo de la seguridad como una apropiación concéntrica en la cual la ciudad comercial y administrativa se encuentra en el centro rodeada por la ciudad industrial la que a su vez es rodeada por la ciudad agrícola.



Esta organización espacial es transitoria, conduce hacia la armonía, séptimo y definitivo estado de desarrollo de la humanidad, en la que la vida y la propiedad estarán colectivizados, por lo tanto la población abandonará la ciudad y se albergará en edificios colectivos denominados falansterios

En estos edificios la vida estará organizada de tal forma que de acuerdo a la edad la población será distribuida, los ancianos en la primera planta, luego los niños y en el nivel superior los adultos.

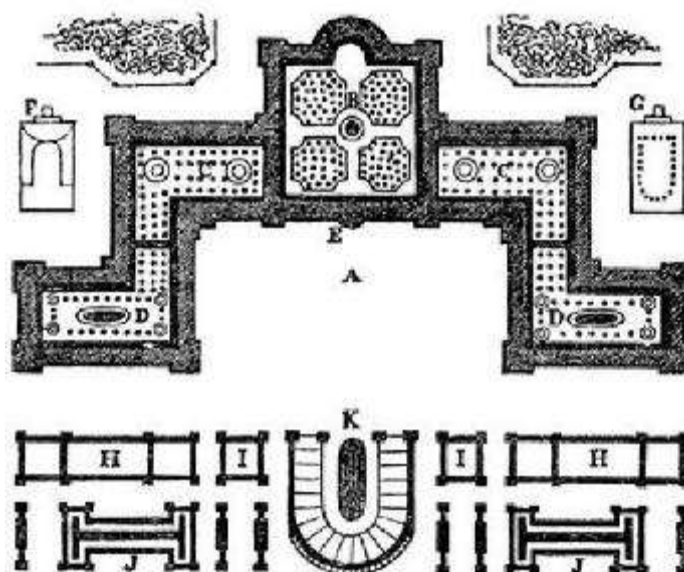


El falansterio en caso alguno, escribe Fourier, “se asemejará a las construcciones contemporáneas existentes” porque “no tienen relación socialista alguna *por lo que*, su propuesta, deberá tener una forma tan regular como el terreno lo permita”.

El falansterio,⁶ por su forma, es un edificio versallesco, y su localización permitirá el desarrollo de todos los trabajos de cultivo preservando áreas para, por lo menos, tres instalaciones manufactureras, para la práctica artística y científica y para las escuelas.

La descripción que hace Fourier de su edificio utópico identifica al centro como lugar no apto para niños, en el centro estarán las actividades de culto, las económicas, la seguridad, la comunicación, la reunión y estudio que son expresiones del poder y que adoptarán formas apacibles como garantía de convivencia, las áreas y edificaciones que complementan el espacio ideal son identificadas como alas, una de las cuales es destinada a los visitantes de tal manera que con su presencia no “molesten la vida doméstica de la falange”.

⁶ Parte III *El Falansterio*.



El ala restante la destina a todas las actividades ruidosas, allá se concentran los espacios que permiten la reunión infantil de tal manera que “se evitará con esta reunión uno de los más molestos inconvenientes de nuestras ciudades civilizadas”; entonces debemos entender que así como la infancia alcanza niveles de virtuosidad tan notables por la realización de las tareas que son repugnantes para la Sociedad también merece compartir sus necesidades espaciales con “los obreros de martillo, forjas o aprendices de clarinete que rompen el tímpano de cincuenta vecinos”.

Es posible deducir que el pensamiento de Fourier acompañaba a las condiciones morales características de la conducta infantil condiciones físicas que la hacía inmune al ruido.

De la parte sexta del texto de Fourier encuentro las siguientes conclusiones:

- la infancia tiene condiciones éticas y morales ignoradas por los adultos,
- la infancia debe desarrollar tareas condicionadas por las que realizan los adultos,
- el espacio que albergue a los y las infantes y a sus actividades debe ser especializado,
- la ubicación y organización del espacio para la infancia es y debe ser decidida por los adultos.

Corresponde comparar si la interpretación utópica de Fourier de la relación entre la ciudad y la infancia ha cambiado formal o estructuralmente con el desarrollo de la humanidad.

La preocupación contemporánea por la ciudad y los niños

"¿Han cambiado, con el transcurso del tiempo, las consideraciones utópicas de Fourier en el transcurso del tiempo?"

En el intento de responder a la pregunta recorro al III Encuentro “La ciudad de los niños”⁷ realizado en Noviembre de 2003 y el texto *La ciudad los niños y la movilidad*.⁸

El III Encuentro “La ciudad de los niños” refleja la preocupación de varias Instituciones entre gubernamentales y no gubernamentales por dilucidar el tipo de relación contemporánea que existe entre la ciudad y los niños; la técnica desarrollada en estos encuentros consiste en la exposición de especialistas invitados quienes después de exponer sus ideas participan de un posterior coloquio con los asistentes para, con posterioridad, desarrollar de una mesa redonda que en el caso del III Encuentro tuvo relación con la participación infantil en las ciudades principalmente en la denominada Agenda 21Escolar, luego de la mesa redonda se dio paso a un taller de intercambio de ideas y experiencias para terminar con la intervención de niñas que participaron en el evento.

He considerado pertinente tomar como base de análisis las intervenciones de Jordi Borja y Francesco Tonucci quienes se preguntan sobre: ¿qué ciudades? y ¿qué niños?, respectivamente.

Borja ha desarrollado su experiencia como docente en la Universidad de Barcelona y otras similares, asesoró a distintas ciudades tanto españolas como de América Latina experiencia que le permitió escribir varios libros que se han constituido en referencia de la problemática urbana.

Tonucci es un pedagogo cuya inicial preocupación estuvo dirigida a la forma de aprendizaje de los niños para con posterioridad dedicarse a la relación entre los niños y la ciudad, precisamente en el III Encuentro presentó los textos *La ciudad de los niños* y *Cuando los niños dicen basta*.



⁷ www.ciudadesamigas.org/doc_download.php?id=19

⁸ www.ccub.org/kids_on_the_move_es.pdf

⁹ *Idem.*

En su presentación, Jordi Borja señala que en la actualidad existe una tendencia a hacer desaparecer de la ciudad los espacios públicos y constituir espacios especializados en los cuales los niños se convierten en una especie de “animales domésticos”; también destaca que la ciudad se hace más grande, lo que determina que la dependencia del transporte sea mayor, aclara que no es un problema de dimensión sino de organización ya que la excesiva especialización espacial conduce a la segregación espacial y social. También en su intervención refiere que la creciente sensación de inseguridad urbana determina que cada vez sea menor la cantidad de niños que van a la escuela solos y que algunas actividades tienen funcionamiento limitado para evitar la corrupción de los jóvenes.

Francesco Tonucci plantea una pregunta clave: “¿de qué niños, de que infancia estamos hablando?”. Además, advierte que a los niños ni los valoramos como son ni los respetamos por lo que son, y señala que “un niño vale por lo que será”. Lo importante vendrá después; cada nivel escolar prepara al próximo.

Es el niño condenado a su futuro, porque vale por lo que va a ser: es el futuro ciudadano, es el niño que sigue un modelo que somos nosotros; nosotros somos los adultos que él tiene que llegar a ser, “el niño no es titular de derechos; mañana los tendrá”.

De manera comparativa, traza, utilizando ejes cartesianos, dos curvas que representan el desarrollo humano en la primera infancia, en el eje de las x representa la edad a partir del nacimiento, haciendo énfasis en la fase de 6 a 8 años, y en el eje de las y representa las fases de desarrollo en la primera infancia

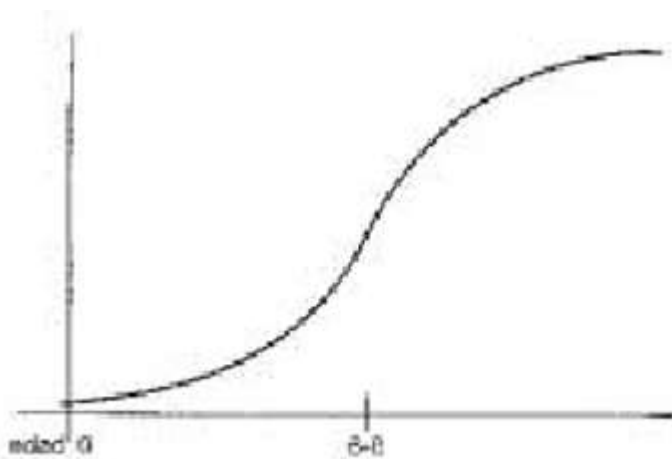
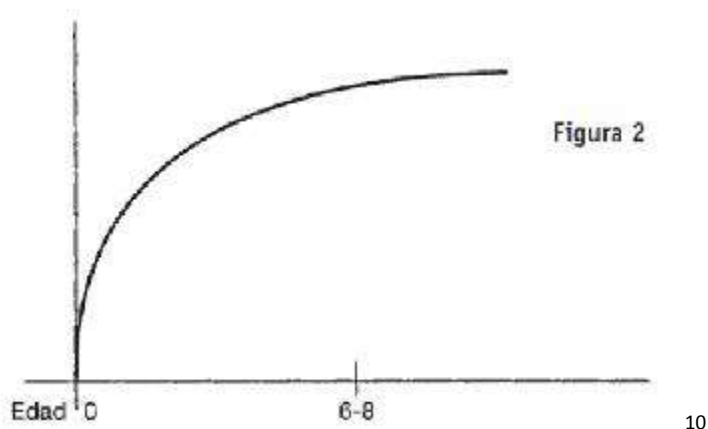


Figura 1



La comparación muestra una radical diferencia entre las dos concepciones, ya que si el desarrollo representado en la figura 1 es real, ni duda cabe de que está condicionado a la asistencia a la escuela y a la presencia de los maestros; si la figura 2 es la que representa de mejor manera el desarrollo humano, es la fase preescolar la que debe merecer nuestra atención. Entonces vale la pena preguntarnos: ¿será por eso que cada vez más pronto los padres enviamos a nuestros hijos a la escuela? Desde luego que la escuela recibe distintos nombres, parvulario, nido, preescolar y otras variedades.

Tonucci coincide con Borja en que la vida contemporánea está condicionada con la seguridad y la movilidad y desde luego son temas, entre otros, sobre los cuales necesariamente se debe debatir para entender la relación ciudad y niños.

La ciudad, los niños y la movilidad¹¹



La Dirección General de Medio Ambiente de la Comunidad Europea publica en el año 2002 este documento que presenta 4 capítulos: Los niños, los jóvenes y la ciudad; ¿Que se puede hacer?; Ejemplos y recursos.

¹⁰ *Idem.*

¹¹ [http://europa.eu.int env-pubs@cec.eu.int](http://europa.eu.int/env-pubs@cec.eu.int)

Como casi siempre sucede, la introducción a este documento esclarece la intención de los promotores de la publicación a través de la formulación de la pregunta “¿a que tienen derecho nuestros hijos?”,¹² la que complementan con las siguientes preguntas vinculadas a la ciudad y la movilidad:¹³

1. “¿Qué espacio se deja en una ciudad a los niños para que puedan jugar, frente al que reservan los poderes públicos para el aparcamiento o la circulación?”
2. ¿Qué derechos tienen los niños con respecto a la libertad de movimiento y de acceso a lugares en los que desarrollar su vida social y cultural, adquirir conocimientos y obtener bienestar físico?
3. ¿Tienen derecho los niños a una movilidad autónoma?
4. ¿Qué importancia tiene ese derecho frente a las decisiones de los adultos cuando insisten en utilizar el coche a toda costa?”

Considero que las preguntas abarcan aspectos fundamentales de las necesidades y formas de vida contemporáneas y, si bien en la publicación son respondidas pensando en el contexto europeo, no es posible desconocer su relación con las principales ciudades del mundo, con las ciudades capitales y con las que concentran la mayor cantidad de población de los países.

Las preguntas 1 y 4 llevan a pensar en la posibilidad de contraposición y antagonismo entre las necesidades–derechos de la infancia y la decisión de los poderes institucionalizados, las necesidades–derechos de la infancia y las decisiones de los adultos; la pregunta 3 lleva a pensar si la sociedad y la infancia han desarrollado condiciones para satisfacer una de las necesidades contemporáneas más sentidas, si la respuesta es afirmativa podemos considerar la pregunta 2 que, además de reconocer que la satisfacción de necesidades–derechos se materializan en el territorio, éste debe ser organizado localizando espacios que permitan el desarrollo sociocultural, el bienestar físico y la adquisición de conocimientos por parte de los niños y niñas.

El análisis del Capítulo I¹⁴ se sustenta en indicadores cuantitativos que comprueban las características de la vida contemporánea europea con algunas similitudes a lo que pasa en ciudades sudamericanas:

- entre el 70 y 80 % de la población vive en zonas urbanas,
- entre el 15 y 24 % de la población tiene hasta 18 años de edad,
- la densidad del tráfico vehicular y la contaminación son los más importantes motivos de inquietud,
- acompañar a los niños al colegio, sobre todo en coche, tiene graves repercusiones sobre su desarrollo psicomotor,
- el ruido de rodadura de neumáticos es la principal fuente de contaminación;

¹² *Los niños, los jóvenes y la ciudad.*

¹³ *Idem.*

¹⁴ *Idem.*

- calles “adecuadas” para los juegos infantiles permiten que el 55 % de niños jueguen, acompañados o no, por más de 2 horas; mientras que aquellas que no son “adecuadas” sólo albergan al 10 %.

Desde el tiempo en el que Fourier planteó su utopía como respuesta polémica a la permanente preocupación por las transformaciones sociales y su expresión espacial han sucedido cambios trascendentales en cuanto a la forma de organización espacial de las ciudades, por ejemplo, la presencia del automóvil ha cambiado la valoración cuantitativa y cualitativa de las distancias y ha determinado que la relación contemporánea entre la ciudad y los niños tenga a la movilidad como mediadora, sin embargo, pese al tiempo transcurrido el desarrollo de la sociedad, la organización y las formas de apropiación del territorio siguen privilegiando las necesidades de los adultos.

Para continuar en el intento de entender la complejidad y las particularidades de la relación ciudad– infancia, considero de suma importancia conocer cómo los individuos estructuramos la percepción espacial y apelo a dos estudios:

- avances en el estudio del desarrollo de la percepción espacial,
- la imagen de la ciudad en los niños.

Avances en el estudio del desarrollo de la percepción espacial¹⁵

En razón de que “los procesos cognoscitivos no son unidireccionales”.¹⁶ La percepción del espacio es sumamente importante para el desarrollo del conocimiento en los individuos, es el soporte que permite la construcción del conocimiento, la relación entre percibir y representar lo percibido exige una capacidad de abstraer la realidad que sintetiza las capacidades individuales, subjetivas y la influencia del espacio exterior.

“A partir de las experiencias corporales en el espacio circundante, aprende a diferenciar su yo dentro de la confusión existente en el inicio de la vida y que al ser interiorizadas, se convierten en nociones espaciales que le conducen al dominio directo del espacio y a su representación”.¹⁷ Las experiencias corporales captadas por los órganos de los sentidos necesitan del espacio físico para organizar su mundo y establecer el límite con el mundo de los demás, la noción de espacio vital individual se va determinando a distintos ritmos modulados con el entorno sociocultural.

De manera paulatina y de acuerdo con su capacidad de desplazamiento corporal en el espacio, el individuo va representando lo vivido; no es casual que los niños y niñas desde el momento que advierten y empiezan a dominar sus capacidades motrices prefieran los espacios que los adultos juzgamos y definimos como escondites sin entender que ellos comienzan a construir su mundo y a distinguir el de los otros en función a la construcción de su propia escala y proporción. Los adultos suponemos que los y las infantes

¹⁵ "Avances en el estudio del desarrollo de la percepción espacial" (Comunicación presentada en el Congreso de Madrid, diciembre–98 por: Andrés Canto Jiménez, Juan Granda Vera, Oscar Carballo Trinidad y María Isabel Ferrer Cano) (entre comillas las referencias textuales) AME|http://www.waece.com info@waece.com

¹⁶ *Idem.*

¹⁷ *Idem.*

necesariamente deben alcanzar el dominio del lenguaje verbal para demostrar ser merecedores de nuestra atención y desconocemos la riqueza del lenguaje corporal que precede al lenguaje oral como este antecede al lenguaje escrito; los adultos juzgamos y suponemos que los y las infantes se “burlan” o nos hacen la “vida imposible” “ocultándose” bajo la cama o bajo la mesa y no entendemos que lo que hacen es construir lo suyo como complemento de lo del otro.

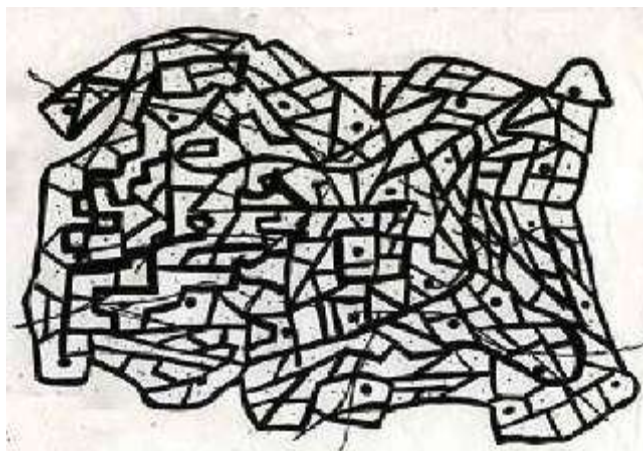
Es indudable que a través de los órganos del sentido de la vista “el hombre recibe más de dos tercios de las informaciones que llegan al cerebro”,¹⁸ sin embargo son también los órganos de los otros sentidos y principalmente el cuerpo en movimiento los que permiten la organización y representación del espacio exterior.

El paso de la horizontalidad a la verticalidad que supone superar una etapa del crecimiento fisiológico y social exige el reconocimiento del espacio, la horizontalidad que representa la pasividad sólo necesita un espacio estanco que significa lo mínimo útil y necesario, mientras que la verticalidad aprehende el espacio estanco y lo hace plástico alargándolo conforme a su capacidad de desplazamiento, la verticalidad que representa la actividad necesita un espacio más amplio, no hace que desaparezca el espacio estanco lo diluye, difumina los límites hasta construir el límite entre el espacio íntimo–individual y el espacio público–colectivo no como ámbitos antagónicos sino como ámbitos complementarios que le permiten organizar su representación espacial territorial, en este proceso y en la actualidad la ciudad más rápidamente que en otras épocas se incorpora al espacio vital de los niños y niñas, más aún porque ciertas actividades denominadas en otros tiempos como “domésticas” y realizadas en el espacio individual–casa ahora son llamadas “especializadas” y se realizan en el espacio público, por ejemplo, la crianza de los niños y niñas que estaba prevista en el domicilio–hogar familiar ahora es satisfecha en el domicilio–guardería al que se accede recorriendo la ciudad, por lo tanto en el espacio público, la responsabilidad antes individual familiar ahora se convierte en colectiva–pública.

La imagen de la ciudad en los niños¹⁹

¹⁸ *Idem.*

¹⁹ Antonio M. Battro y Eduardo J. Ellis, con la colaboración de Orlene de Lurdes Capaldo y Eny Caldeira, Buenos Aires 1999 (entre comillas las referencias textuales).



Considero de enorme significación este trabajo y respaldo esta consideración con dos razones de las más que existen: toma en cuenta y articula dos enfoques sobre el mismo tema y nos recuerda que la consideración unidisciplinar de la temática vinculada físico espacial es limitada y se debe acudir a la inter y transdisciplina para tener una representación e interpretación más adecuadas.

El primer enfoque es el de la psicología genética de Jean Piaget: “A este maestro le debemos gran parte de nuestro conocimiento de la evolución de los procesos cognitivos básicos relacionados con el espacio y la imagen mental del niño”. El segundo enfoque es el de Kevin Lynch “cuyos trabajos sobre la imagen de la ciudad abrieron un nuevo camino a la investigación urbana”.²⁰

La sola aplicación interconectada de ambos enfoques ya nos remite a descubrimientos que aumentan la profundidad e importancia que tienen por sí mismos y por separado Piaget y Lynch, porque el primero permite conocer la “evolución de los procesos cognitivos básicos relacionados con el espacio y la imagen mental del niño”.

El trabajo de Lynch es sintetizado en su obra clásica y de consulta obligada, *Imagen de la ciudad*, en la que aplica conceptos y un método que le llevan a demostrar que los adultos construimos tres características estructurales para hacer legible una ciudad, éstas son: identidad, estructura y significado. Debemos considerar, entonces, que si pretendemos encontrar una explicación más a la relación entre la ciudad y los niños, los cambios que ocurren entre el crecimiento desarrollo de las ciudades y los cambios en los procesos de crecimiento y su desarrollo de los y las infantes lo hecho y escrito por Lynch para ciudades y ciudadanos estadounidenses es aplicable para nuestras ciudades y nuestros niños no como remedo de situaciones que tienen otras características específicas y de contexto sino como la comprobación de conocimientos que necesariamente deben ser re creados.

En el ámbito del análisis de los procesos de construcción de imágenes mentales los autores además de reconocer la complejidad que tienen nos recuerdan que:

- existen procesos de mediación desde el momento que una imagen es construida hasta el momento que es representada,

²⁰ *Idem*

- la construcción y representación de las imágenes no son productos solo de la percepción en tanto intrínseco al individuo son expresiones cognitivas influidas por el entorno del individuo,
- la construcción mental de la imagen al ser personal pero principalmente subjetiva no permite el mismo análisis minucioso que permite su representación ya que asume características objetivas que se presentan a través de signos y/o códigos expresados por dibujos, volúmenes o mínimamente el lenguaje oral.

“Desde el punto de vista teórico, el aspecto espacial en la imagen de la ciudad tiene particular importancia. Por una parte, el espacio es una de las grandes categorías del pensamiento humano y el espacio urbano, es además, uno de los productos más elaborados de la sociedad civilizada. Por otra parte, la evolución de los sistemas cognitivos desde la infancia hasta la adolescencia es una continua incorporación de esquemas lógicos–matemáticos y coordenadas espacio–temporales. El niño no necesita ir a la escuela para que le enseñen la geometría de sus desplazamientos por su casa y por la ciudad”.²¹

Las primeras representaciones tanto bi como tridimensionales que elaboran los infantes²² suelen ser festejadas o criticadas por los adultos, padres incluidos, como habilidad técnica disciplinar que permite la proyección de sus deseos en relación al futuro de los niños y niñas, inclusive posibilitan la realización de grandes debates, forzados todos ellos, para encontrar en esos rasgos o construcciones tridimensionales la prolongación del prestigio familiar expresado en “la profesión que elegirá en el futuro”; sin embargo, desconocemos u olvidamos que las niñas y los niños expresan lo que expresan no necesariamente para parecerse o agrandar a los adultos, es posible que cuando las presiones de los mayores alcanzan niveles irracionales los menores desarrollan mecanismos de imitación que son la defensa que les permite disminuir la presión y deforman intencionalmente su individualidad para liberarse de la presión adulta.

Sin duda, los resultados de la aplicación de los análisis de Lynch y Piaget como base para representar el espacio urbano y que emergen del trabajo colectivo referencia del presente texto son apasionantes pero en la medida que el propósito es invitar a reflexionar y a construir colectivamente conocimientos que tiene el presente texto me limito a señalar y proponer los siguientes temas de debate:

- “las imágenes se elaboran con componentes figurativos”,
- “la elaboración no es autónoma depende del marco conceptual que limita y organiza la imagen espacial”,
- “el niño en un determinado momento dibuja lo que sabe no lo que ve”,

²¹ *Idem.*

²² Al escribir en tercera persona “los infantes” pretendo recordar que también los adultos fuimos infantes y que al referimos a ellos y a cómo perciben y construyen nuestra ciudad deberíamos dejar de pretender que perciban y construyan de acuerdo con lo que los adultos queremos y juzguemos a partir del grado de semejanza que asumen sus construcciones con las nuestras.

- “la elaboración de las imágenes no se pueden desligar de la construcción de lo real”.

En ninguno de los temas citados y sugeridos para el debate se soslaya la importancia de la ciudad y del territorio, forzada sería la intención de desconocer su presencia y/o limitarla a la magnitud cuantitativa contemporánea de la aglomeración humana en la ciudad. La ciudad y el territorio son determinantes en la transformación social y económica, lamentablemente se hace común el desconocimiento y/o reducción en la importancia del factor físico de ubicación por parte de la gestión política pública.

Transformación físico–espacial de las ciudades y las transformaciones sociales, culturales, individuales y colectivas que viven los niños y niñas, La Paz, Bolivia

“En tiempos inmemoriales se erigieron montañas, se desplazaron ríos, se formaron lagos. Nuestra amazonia, nuestro chaco, nuestro altiplano y nuestros llanos y valles se cubrieron de verdes y flores. Poblamos esta sagrada Madre Tierra con rostros diferentes, y comprendimos desde entonces la pluralidad vigente de todas las cosas y nuestra diversidad como seres y culturas. Así conformamos nuestros pueblos, y jamás comprendimos el racismo hasta que lo sufrimos desde los funestos tiempos de la colonia. El pueblo boliviano, de composición plural, desde la profundidad de la historia, inspirado en las luchas del pasado, en la sublevación indígena anticolonial, en la independencia, en las luchas populares de liberación, en las marchas indígenas, sociales y sindicales, en las guerras del agua y de octubre, en las luchas por la tierra y territorio, y con la memoria de nuestros mártires, construimos un nuevo Estado.

Un Estado basado en el respeto e igualdad entre todos, con principios de soberanía, dignidad, complementariedad, solidaridad, armonía y equidad en la distribución y redistribución del producto social, donde predomine la búsqueda del vivir bien; con respeto a la pluralidad económica, social, jurídica, política y cultural de los habitantes de esta tierra; en convivencia colectiva con acceso al agua, trabajo, educación, salud y vivienda para todos.”²³

Las transformaciones políticas, sociales, económicas, culturales, individuales y colectivas que se pretenden para Bolivia se pueden sintetizar los tres párrafos iniciales de la Constitución Política del Estado pero, antes de referirme a ellos, considero necesario escribir aspectos que, espero, permitan la aclaración de porque los elegí:

- como todo hecho político su elaboración, consideración y aprobación es el resultado de fuertes enfrentamientos sociales;
- los enfrentamientos sociales no suponen la participación activa de toda la población, lo que no quiere decir que en los momentos más decisivos del proceso

²³ Preámbulo de la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (entre comillas las referencias textuales).

en los que la confrontación fratricida²⁴ estuvo latente no haya sido masiva la participación social, en mi opinión esta concurrencia no estuvo motivada por una conciencia clara de la transformación estatal; el alineamiento social que se constituyó alrededor de las posiciones enfrentadas fue motorizado por razones de pertenencia, confianza en los líderes y manipulación de los líderes presentando como amenazas a la estabilidad individual las transformaciones en debate;

- si bien a tiempo de aprobar la Constitución mediante el voto hubo una participación importante y alcanzo al 64 % la votación a favor, no es posible afirmar que el voto estuvo precedido por el análisis;
- la legalidad que representa la cantidad de votos recibidos para su aplicación no está acompañada de acciones que permitan su legitimidad, apropiación colectiva y apropiación social.

La Constitución Política del Estado vigente desde febrero de 2009 es la primera que de manera explícita reconoce la relación entre la tierra, el territorio y su ocupación producto de la acción humana condicionada por la actividad económica; pone en evidencia la diversidad cultural que exige el reconocimiento de los pueblos indígenas que deben ser respetados en su condición de iguales, dicho de otra manera, no pueden existir culturas y formas de apropiación territorial hegemónicas que sometan a otras, el respeto e igualdad que deben existir en el Estado transformado quedan manifiestos en el vivir bien, paradigma que aún no termina de ser explicado y entendido.

La Sección V del Capítulo Quinto, "Derechos sociales y económicos" explicita los Derechos de la niñez, adolescencia y juventud; son cuatro artículos que:

- definen quiénes son considerados como tales,
- explicitan los derechos que gozan constitucionalmente:
 - al desarrollo integral,
 - a tener una familia,
 - a no ser discriminados en el seno familiar,
 - a tener identidad,
 - a ser protegidos por el Estado y la sociedad,
 - a la preeminencia de sus derechos, primacía en recibir protección y socorro en cualquier circunstancia, prioridad en atención de los servicios públicos y privados y al acceso a una administración de justicia;
- prohíben y sancionan toda forma de violencia contra ellos.

Esta referencia específica es complementada con los capítulos y secciones que señalan los derechos sociales como la salud, la educación, el ejercicio cultural y otros.

Es de suponer que los miembros de la Asamblea Constituyente consideraron incluidos los derechos de niños y niñas en relación al espacio y al territorio y dejaron a la promulgación

²⁴ Quienes se opusieron a la transformación estatal esgrimieron como uno de los argumentos centrales el traslado de la sede de gobierno de La Paz bajo el lema "capitalía plena" y exacerbaron a la población de la ciudad de Sucre, lo que motivo que en La Paz se reuniera el "Cabildo del millón", que reunió a más de esa cantidad de población; sin embargo, lo que primó fue la afectividad regional y no cuajó la razón estructural de la transformación estatal.

de leyes específicas relacionadas con las Unidades Territoriales subnacionales, como las Cartas Orgánicas Municipales y Estatutos Autonómicos Departamentales la precisión de la relación ciudad, niños y niñas.

Con relación al territorio,²⁵ desde el artículo 269 hasta el 276 la Constitución describe su organización,²⁶ creación, modificación, delimitación y principios que rigen su organización dejando establecido que ninguna entidad territorial autónoma se subordina a otra.

Ese es el contexto en el cual la ciudad de La Paz debiera encarar sus futuras transformaciones y considerar que las mismas no pueden ignorar la presencia y participación activa de niñas, niñas, adolescentes y jóvenes del Estado Plurinacional.

Si, para entender la relación ciudad–infancia, incorporamos la variable temporal es obvio reconocer que la velocidad de transformación humana, el paso de la infancia a la adultez, es mayor respecto de la velocidad de los procesos que permiten las transformaciones sociales y económicas, sin duda que la formalización de las revoluciones sociales se presentan en días o a veces instantes; sin embargo la transformación del territorio y de las ciudades es más lenta.

Referencias historicas

La ciudad de La Paz fue fundada hace 537 años en el contexto de la expansión colonial española que, obviamente, rompió la estructura de organización territorial de las culturas originarias. La imposición del modelo de apropiación colonial cambio la valoración del territorio de ser considerado parte integrante e indisoluble de la vida paso a ser simplemente un objeto que consolido las estructuras del poder colonial.

La forma organizativa territorial originaria complementaba las áreas destinadas a la residencia con las áreas productivas y de acopio de alimentos con las destinadas al culto de los dioses y las que usaban para el beneficio del Inka, esta articulación significaba el control vertical del territorio ya que su dominio no estaba concentrado en un solo piso ecológico estaba articulado en distintas “terrazas” que les procuraban alimentos de tierras altas con alimentos de valles inter cordilleranos, de los Yungas y de valles no cordilleranos, toda esa organización fue sustituida por la “fundación” de ciudades destinadas a la administración colonial, la seguridad, defensa colonial y el comercio que garantizaba la exacción de las riquezas naturales, sin embargo está comprobado que los conquistadores también aprovecharon las formas de organización territorial correspondientes a las relaciones de dominación entre el Inka y las culturas andinas precoloniales.

La fundación de la República de Bolivia, en 1825, formalizó el orden colonial ya que también el poder en ese entonces detentado por los mestizos encontró compatibilidad entre las organizaciones y apropiaciones territoriales previas con sus propios intereses.

El siguiente plano de la ciudad de La Paz elaborado en 1902, 77 años después de la fundación de la República de Bolivia, muestra la permanencia de la forma de ciudad

²⁵ La Tercera parte, "Estructura y Organización Territorial del Estado".

²⁶ El artículo 269 señala que el Estado Plurinacional de Bolivia reconoce a departamentos, provincias y territorios indígena originario campesinos como unidades territoriales y en correspondencia el modelo de gestión autonómico los reconoce como parte de las entidades territoriales del nuevo Estado, sin embargo, la Constitución prevé la posibilidad de organizar regiones en el territorio.



colonial lo que no significa que no hubiera existido una resistencia cultural por parte de la población descendiente de las culturas andinas pre coloniales.



A partir de 1903 las variaciones de la ciudad se caracterizaron por la extensión de la organización colonial básica, la ciudad creció en extensión por el incremento poblacional producto de la función articuladora del comercio regional que tuvo en la ciudad de La Paz a la más dinámica por su localización geopolítica estratégica.

A este poder económico se sumó el poder político, ya que a fines del siglo XVIII La Paz se formaliza como sede de gobierno luego de que las elites comerciales residentes en La Paz derrotaran a la oligarquía decadente residente en Sucre. El final de la denominada Guerra Federal significó, además, la traición por parte de los mestizos a las reivindicaciones territoriales de las culturas originarias que exigían la devolución de sus tierras comunales y respeto a su forma original de organización y distribución.

Los procesos económicos, sociales y culturales del siglo XIX y XX continuaron expresándose en el territorio sin afectar la matriz colonial–republicana, los pocos avances populares se expresaron en la creación de barrios también populares que se empezaron a complementar físicamente con la ocupación residencial de las mejores zonas para el cultivo que complementaron la extensión del área residencial.



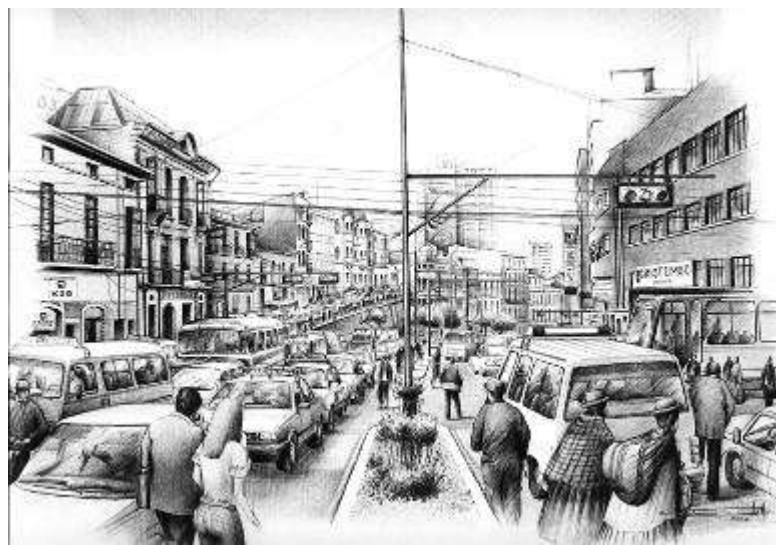
**Esquema Urbano a largo plazo de la ciudad de La Paz,
Consultoras BRGM–BCEOM, 1977**

En 1977, bajo la dirección de dos consultoras francesas, desde la gestión municipal se intentó planificar el crecimiento de la ciudad de La Paz con el supuesto de que el orden económico vigente no sufriría transformaciones. Superado el año 2010, la extensión de la ciudad siguió las direcciones representadas, pero las que variaron significativamente fueron la gestión y administración y la cantidad de población proyectada. El Alto que figuraba como un barrio de la ciudad se convirtió en un Municipio autónomo de La Paz y la proyección de 405 000 habitantes se duplicó; a un año del límite proyectado, 2011, quedan demostradas las limitaciones de la planificación. ¿Qué sucedió para que las proyecciones de la población se desborden?

En 1985 el modelo capitalista puso a prueba la proyección realizada 8 años antes por las Consultoras francesas y recurrió a una de sus formas más agresivas al imponer en Bolivia medidas de ajuste estructural y la impronta del libre mercado en el territorio, ciudades que albergaban a las empresas mineras estatales fueron abandonadas por quienes fueron despedidos del trabajo, los obreros y sus familias cambiaron su estrategia de sobrevivencia migraron a las principales ciudades de Bolivia o al exterior del país, las laderas de La Paz y la planicie de la nueva ciudad de El Alto se constituyeron, entre otras ciudades, en lugares de destino para la migración, a raíz de ello se densificaron más rápidamente, el desequilibrio ecológico aumentó, y como actividad económica en reemplazo de la fábrica y de la mina apareció el transporte urbano para disfrazar el desempleo adoptando varias formas que contribuyeron a la congestión y contaminación del centro.



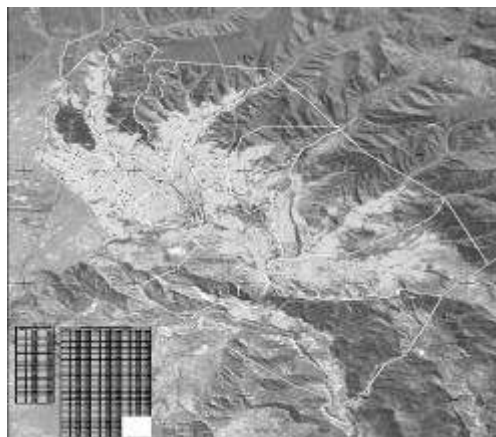
Ladera de La Paz, publicación del Gobierno Municipal de La Paz.



Centro de La Paz, publicación del Gobierno Municipal de La Paz.



Centro de La Paz, publicación del Gobierno Municipal de La Paz.



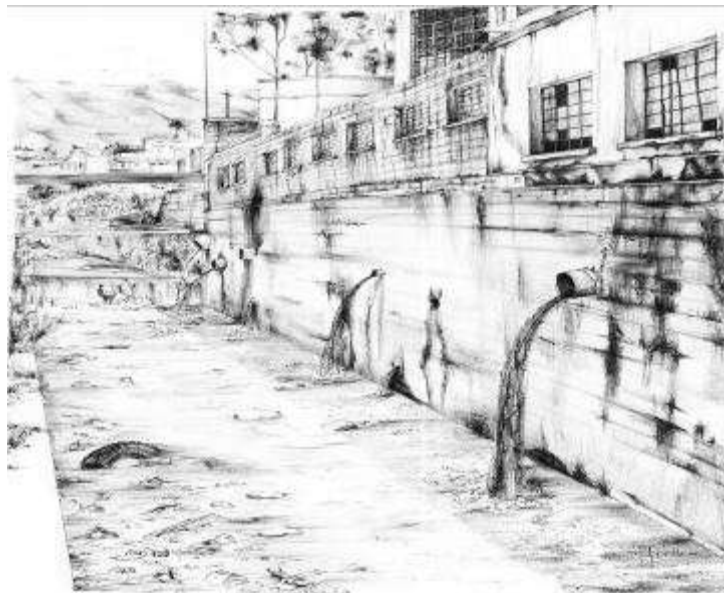
Mancha Urbana de La Paz, publicación del Gobierno Municipal de La Paz.

La ocupación indiscriminada de las laderas profundizó el riesgo; la fragilidad del suelo tuvo que soportar mayor presión.



Maqueta virtual del crecimiento urbano de La Paz, publicación del Gobierno Municipal de La Paz.

Las cuencas de los ríos y el curso de riachuelos característicos de un valle inicialmente fértil y transformado rápidamente en área residencial se convirtieron en simples alcantarillas de desagüe.



Curso del río Choqueyapu, publicación del Gobierno Municipal de La Paz.

La exigencia de que los precios se autorregulen alcanzó al territorio y éste no sólo se autoestranguló sino que fue testigo impávido de cómo hasta las prácticas individuales de

la vida y ciudad moderna más necesitadas de condiciones de higiene y asepsia como el comer, el expendio e intercambio de productos alimenticios, se mezclaban con el tráfico tanto vehicular como peatonal. El repudio a las costumbres de los indios de realizar actividades en el espacio público desapareció y, por el contrario, se convirtieron en el mecanismo que garantizaba el equilibrio de los precios y evitaba su elevación; ya no interesó vender la ilusión de la ciudad moderna prístina y ordenada pero, eso sí, fue necesario ideologizar el desorden responsabilizando no a la imposición del libre mercado sino a los indios que, por explayarse en sus costumbres, eran los responsables de la suciedad.



Calles de La Paz, publicación del Gobierno Municipal de La Paz.



Calle de La Paz, publicación del Gobierno Municipal de La Paz.

Los niños y niñas del libre mercado también irrumpieron en la ciudad de La Paz dando la razón, pese al tiempo transcurrido, a Fourier, quien en *El Falansterio* había reconocido que los hijos eran superiores a sus padres por sus virtudes éticas y morales que les habilitaba, como muestra de su desinterés social, a encargarse de las repugnancias industriales recibiendo a cambio la recompensa simbólica de saberse contribuyentes a la fraternidad soñada por los filósofos; "el acercamiento de todas las clases".²⁷ En la ciudad del neoliberalismo, los niños y niñas, además de realizar las tareas que los adultos modernos no quieren realizar, colocan ingredientes particulares contemporáneos.

A diferencia de la utopía contemporánea a la Revolución Francesa descrita por Fourier, los niños actualmente no son atendidos por la comunidad, ellos resuelven sus propias carencias y además, en algunos casos, son responsables de sus familias, ya que los adultos, sus padres, no cuentan con salario permanente; los niños y las niñas se apropian de las calles para trabajar, cobran por realizar las tareas que los adultos no harán, se convierten en reguladores de los salarios. Aquello que el adulto podría efectuar por un determinado monto, con seguridad el niño lo hará por menos costo. Ese razonamiento contundente y demoledor hace que los adultos en particular y la sociedad en general naturalicen el tenerlos en las calles con plena autonomía de desplazamiento.



Niño lustrabotas, publicación del Gobierno Municipal de La Paz.

Los niños de La Paz neoliberal se convierten en competidores de los adultos, invaden los oficios y tareas de los adultos, es natural verlos en las labores propias de la construcción, de los talleres y en cuanta actividad informal termina creando el mercado para regular los precios; los adultos varones además de tener que ceder actividades que durante muchos

²⁷ *El Falansterio*, ob. cit.

años fueron practicadas de manera monopólica y orgullosa que los hacía superiores frente a las adultas mujeres encuentran más competidores en los niños y las niñas quienes compiten el salario o mejor escrito la ganancia aleatoria del día. Si Fourier había previsto que la labor infantil contribuiría a la fraternidad, al acercamiento de las clases, los niños de neoliberalismo sólo alcanzan a garantizar las ganancias de unos cuantos y la sobrevivencia de muchos.

Si la Dirección General de Medio Ambiente de la Comunidad Europea —cuya publicación también es referencia del presente texto en la pregunta 3, que detallamos más arriba— preguntaba: “¿tienen derecho los niños a una movilidad autónoma?”. Los niños de La Paz responden con contundencia: sí.

Pero, a diferencia de los niños de la Comunidad Económica Europea, la infancia del neoliberalismo ejerce su derecho a la movilidad autónoma porque, además, el mercado la “estimula”. Lo lamentable es que la movilidad autónoma sea para regular los salarios de los adultos y convertirse en parte de la mano invisible del mercado; es probable que un porcentaje mínimo de la niñez trabajadora emergente del neoliberalismo use su derecho de movilidad autónoma para ir a la escuela, y sin embargo, siempre será en condiciones adversas respecto de aquellos que no necesitan trabajar.

La Paz, al ser sede del gobierno del Estado Plurinacional de Bolivia, tiene más similitudes con las ciudades capitales de otros países que con las ciudades bolivianas más cercanas, y esto se debe a que en la vida cotidiana paceña se incorporan los flujos de información y comunicación que modelan las aspiraciones de la población, los adultos y los infantes buscan parecerse al modelo que supone y sintetiza el paradigma de lo “último y moderno” y creen que su ciudad se debe parecer a ello.

Entonces, se debe reconocer que en general y en la mayoría de la población adulta aparecen modelos distintos al espíritu del lugar que están contenidos en el espíritu del tiempo, es decir, en los patrones y valores que les orientan a “parecerse” a las ciudades más emblemáticas del siglo XXI. El delirio por reconocerse incluidos en este paradigma es guía de lo que se debe hacer; quienes ejercen el rol de autoridad se suman al coro y, así, se refuerza la idea de que la ciudad, al hacerse moderna y contemporánea, inevitablemente debe aceptar los problemas de las ciudades de los países del primer mundo, y la seguridad y la movilidad se constituyen en los motivos principales de la preocupación y desesperación urbana.

El modelo de conducta contemporáneo criticado por Tonucci²⁸ se consolida, la seguridad y la movilidad se convierten en los rectores de nuestra cotidianeidad, los adultos seguimos decidiendo el tipo de espacio urbano que “merecen” nuestros hijos e hijas, seguimos festejando sus ensayos de representación espacial y urbana, les exigimos mayor madurez y velocidad en su realización toda vez que a nuestro juicio posmoderno nuestros hijos se legitimarán como ciudadanos en tanto se parezcan a nosotros, nos damos prisa para que aprendan a leer a escribir a riesgo de que tengan menos tiempo para el juego, nos interesa el hecho de que mientras más antes sean adultos más rápido cumpliremos nuestro papel de padres y adultos de la nueva sociedad.

²⁸ www.ciudadesamigas.org/doc_download.php?id=19.

Para consolidar la presión hacemos que nuestras niñas se maquillen y se contoneen y entren rápidamente en el consumo de ropa de marca registrada, ya que así explicamos la calidad de padres que somos; nos sentimos felices al estimular a nuestras hijas para que ganen los concursos “miss chiquitita”, presionamos a nuestros hijos para que sean eximios deportistas a los 6 años, damos el mensaje de que los 25 años para la práctica deportiva son demasiados, les colocamos la ropa que nos identifica con el deporte y asistimos a los eventos acusando de viejos a quienes tienen más de 25 años y, contradictoriamente, cuando a fuerza de escuchar de padres y de adultos la reiteración de vejez prematura nuestros niños, niñas y jóvenes, nos exigen autonomía de movilidad, los adultos les reprochamos y les decimos que no tienen edad suficiente.

Por el ritmo de vida que asumimos pasamos menos tiempo en la casa, y con ello delegamos a la guardería y a la niñera nuestras responsabilidades, asumimos que nuestro papel en la vida de los niños y niñas sigue siendo el de proveedores y no el de amigos y compañeros de juego y de tareas; exigimos orden y racionalidad prematuras porque es importante que sepan dos idiomas y piensen en los estudios de posgrado aun sin culminar la primaria. En resumen, pasamos de envejecerlos prematuramente a tratarlos como imberbes que no pueden desplazarse por la ciudad por los peligros que tiene.

Desde luego que ésta no es una responsabilidad individual o aislada. En el caso de Bolivia y de La Paz aún no se considera cuál es la organización territorial que corresponde al Estado Plurinacional; la gestión y administración territorial de los órganos del Estado no terminan de entender que las aspiraciones de niños, niñas, adolescentes y jóvenes han cambiado radicalmente y a una velocidad que debemos entender y modificar nuestras estrategias de intervención en consecuencia. Su cotidianeidad se ha virtualizado; en el lenguaje de Manuel Castells, es el tiempo de la virtualidad real, el celular, el móvil, los ipad son sus permanentes amigos y acompañantes, y es lógico que con esa cotidianeidad su interacción social cambie de forma, no es que exista individualismo secante en niños, niñas y adolescentes ellos y ellas ya no requieren de la presencia física con la misma intensidad que los mayores en nuestro tiempo de infantes o adolescentes; la presencia virtual y las redes sociales son las que llenan la mayor parte del tiempo de la infancia y la juventud actuales y eso debemos entender y respetar.

Dos ejemplos

La conversación telefónica ha cambiado de presentación, ya no se identifica al domicilio, ahora se pregunta: ¿dónde estás?

Las autoridades locales siguen interviniendo en la construcción de parques infantiles como espacios especializados para los niños y, ni bien éstos están listos para su uso, los destinatarios de las obras miran los columpios, sube y baja y el mobiliario instalado desde la puerta del café con Internet.



Niños en un café Internet, imagen de Internet.

Pese a todo, de manera recurrente, unas veces débil y otras con fuerza, aparece el espíritu del lugar que nos reclama no olvidar nuestra cultura y nuestra forma de organizar el territorio. Debemos entender que el espíritu del lugar y el espíritu del tiempo son complementarios, más aún cuando los flujos poblacionales se intensifican hasta llevarnos a pensar que el mundo se “achicó”.

Debemos tener presente que no sólo recibimos a turistas o migrantes, recibimos a portadores de otras culturas que condicionan permanentemente las representaciones espaciales que transmitimos a niños, niñas y adolescentes, quienes las usan para complementar su propia forma de apropiación territorial.



Los deseos de los niños “grafiteados” en una calle de La Paz. Carola Barrientos, 2011.



Considero que las prácticas disciplinares y profesionales deben guardar correspondencia con la permanente transformación de las ciudades y de los niños, niñas y adolescentes. Debemos observar y analizar cómo se presenta y transforma la realidad, tenemos que acudir al auxilio de la acción inter y transdisciplinaria para enfrentar los problemas territoriales contemporáneos que de por sí son más complejos, ya que la práctica unidisciplinar —para entenderla— es necesaria pero no suficiente.

Título de la ponencia: **Algunas inquietudes sobre los jóvenes y las tecnologías interactivas**

Autora: **Roxana Cabello**¹

Presentación

No cabe duda de que una de las problemáticas sociales contemporáneas es la preocupación por la inclusión digital. Hay distintas posiciones respecto de esta cuestión: diferentes maneras de comprender la denominada *brecha digital* y, consecuentemente, de formas de combatir esa distancia; diversos modos de entender la relación entre la brecha digital y la brecha social y, además, distintas justificaciones para promover procesos de inclusión digital y variadas respuestas a la pregunta: ¿por qué es importante disminuir la brecha?

No nos detendremos aquí a repasar esas diferencias pero podemos conversar brevemente sobre este problema en Argentina, haciéndonos eco de su inclusión en la agenda y prestando especial atención a los jóvenes. Nos interesa asimismo presentar, de manera introductoria, una propuesta de trabajo.

Aumento de la disposición de computadoras y de conexiones a Internet en Argentina

Comencemos considerando algunas constataciones que permiten ratificar la inclusión del tema en agenda y verificar una tendencia que se está dando en Argentina y en otros países de América Latina.

Podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que se verifica una tendencia al aumento de la penetración de la computadora y de Internet en Argentina. Recordemos que se llama *penetración* a la difusión de un determinado dispositivo tecnológico en los hogares.

La información con la que contamos para apoyar esa afirmación se produce en el sector público y, en una mayor proporción y asiduidad, en el sector privado. En el caso del sector público, no se cuenta con un gran caudal de información actualizada. El Sistema Nacional de Consumos Culturales publicó los datos relativos a la quinta ola relevada a principios de 2008 (el trabajo de campo es anterior). La Secretaría de Comunicación Pública no publica registros de información sobre consumo. La información más específica se produce en el INDEC, que incluye en uno de los formularios censales el registro de la posesión y uso de PC, aunque registra los usos únicamente a través de la declaración sobre si la persona utiliza o no computadora.

¹ Especializada en el análisis sociocultural de las TIC en la educación.

12 ¿Utiliza computadora?

Si

No

Además, el INDEC mide sistemáticamente los accesos residenciales a Internet por tipos. Los datos relativos a la penetración de la PC en hogares producidos por el INDEC (en respuesta a la pregunta ¿posee computadora?) al momento de esta presentación aún no han sido publicados. En la publicación de resultados realizada en setiembre de 2011 aparece únicamente el dato de utilización, sobre el cual volveremos enseguida. De manera que para conocer datos actualizados sobre penetración de PC debemos recurrir a información producida en consultoras privadas (siempre considerando que dado que se trata de información que se produce para clientes, el acceso es restringido).

De acuerdo con las mediciones de la Cámara de Informática y Comunicaciones de la República Argentina (CICOMRA), durante 2010 se vendieron 2 800 000 computadoras personales en el país (muchas de las cuales pueden haber estado destinadas a espacios laborales). Pero no sabemos aún cuántas computadoras hay en los hogares argentinos.

En lo que respecta a Internet, el INDEC registró en marzo de 2010 un total de 4 121 355 accesos residenciales. Se observa una proporción residual de accesos gratuitos (200 mil) y un alza de la banda ancha ya que solamente 156.000 corresponden al servicio *dial up*. Para visualizar el alcance de la curva contamos con información suministrada por la Cámara de Informática y Comunicaciones de la República Argentina que indica que durante 2010 se registraron 4 700 000 clientes de banda ancha en el país (aunque en este caso cabe destacar que no se trata únicamente de hogares).

Aunque esta información no nos permite tener una idea de cuántas computadoras hay en las casas, nos proporciona una aproximación al nivel de conectividad en hogares que tenemos en el país. Nada nos deja saber en cuanto a cuáles son esos hogares y qué usos se dan a esos dispositivos.

Otro de los modos en que algunos estudios monitorean la penetración de Internet en Argentina es la identificación de usuarios, entendidos como los individuos o las organizaciones que acceden a los contenidos o a los servicios que se ofrecen a través de Internet. Entre los usuarios se distinguen, entonces, individuos, empresas y organizaciones de la administración pública. De todas maneras, los usuarios efectivos son difícilmente definibles y no siempre hay acuerdo sobre a quién se considera usuario: ¿es aquel que usa con determinada frecuencia? ¿O con determinada pericia?, etc. En los últimos años se han desarrollado dispositivos de registro cuyo funcionamiento condiciona la definición nominal y operativa ya que miden lo que se denomina *usuario único*. El sitio Web registra la actividad de sus visitas. El sistema más confiable es el de la colocación de etiquetas en sus páginas (código HTML o Java). Se considera usuario único a un navegador que entra en una Web determinada, independientemente del tiempo de duración de su visita y de la cantidad y tipo de páginas que consulte. Se lo registra durante un día concreto o durante el mes en curso (las mediciones son diarias o mensuales). Si entra en el mismo *site* por segunda vez sólo se contabilizará como un usuario. Se mide el tráfico en usuarios únicos,

visitas y páginas vistas. Algunas mediciones de audiencias de Internet combinan distintas estrategias. A la medición centrada en la Web se le adiciona complementariamente la realización de encuestas o de entrevistas cualitativas con el objeto de avanzar en la caracterización de esas audiencias. En general, los estudios que se hacen en Argentina están desarrollados por consultoras privadas que proveen información a sus clientes con vistas a orientar las decisiones en materia de inversión publicitaria y otros negocios.

Las distintas concepciones y modalidades de abordaje de los usuarios se hacen relativamente visibles a la hora de la publicación de resultados de las mediciones. Por ejemplo, según ComScore Inc. (NASDAQ: SCOR) —consultora considerada líder mundial en medición del mundo digital y fuente muy recurrida de información analítica para negocios digitales— en abril de 2011 cerca de 13 millones de personas de edad de 15 años o superior accedieron a Internet desde su hogar o lugar de trabajo en Argentina. Prince & Cooke (consultora contratada por CICOMRA), en cambio, había medido 27 millones de usuarios en 2010.

Igualmente, ya se consideren unas u otras mediciones, *se confirma la tendencia al crecimiento sostenido de la penetración de la computadora y de Internet*. Una observación que podemos realizar respecto de la computadora es que las 2.800.000 PC vendidas durante 2010 representan más del doble de las que se vendieron durante 2005 (1.200.000). El mismo informe indica que el parque total de PC (11.500.000) supera en 2010 en más del doble al instalado en 2005.

Si analizamos estos datos comparativamente, ratificamos la necesidad de producir información actualizada sobre estas tendencias. Desde la última información suministrada por el Sistema Nacional de Consumos Culturales, por ejemplo, el acceso a la tecnología se modificó sustantivamente: se vendieron 7 000 000 de PC y el parque total de PC creció en 4,5 millones (Prince, 2011); hay 14,5 millones más de líneas de telefonía móvil y más de 1,5 millón de nuevos abonados a Internet (INDEC, 2010).

Así, esta información nos permite visualizar esa tendencia de la que hablábamos: en nuestro país hay cada vez más computadoras y conexiones a Internet disponibles. No nos ocuparemos aquí de la telefonía celular, que merece un tratamiento particular porque la curva de penetración es aún mayor y mucho más transversal desde el punto de vista socioeconómico y cultural. Esta tendencia que venimos describiendo sin dudas mejora las condiciones y plantea un escenario muy favorable para desarrollar verdaderas estrategias de inclusión digital. Sin embargo, esa tendencia al aumento de la penetración de todos estos dispositivos interactivos se asocia con la reflexión en cuanto al acceso a la tecnología:

¿Podemos decir que al aumentar la penetración de la computadora e Internet disminuye la brecha digital?

Acceso y usos de tecnologías digitales en Argentina

Una cosa es tener una computadora y otra cosa distinta es usarla bien!

Hay ciertos planes y programas en algunos Estados que otorgan gran importancia a las infraestructuras: se sostiene la meta explícita de instalar o distribuir tecnología y, de alguna manera, se apoya en la creencia implícita de que el proceso de abajo hacia arriba podrá realizarse automáticamente. Por ello se presentan los resultados de esos proyectos en términos de computadoras instaladas y ancho de banda sin demasiada preocupación para el uso real y efectivo de esa tecnología y mucho menos sus impactos sociales.

Nosotros sostenemos que este modo de entender el acceso a la tecnología, como posibilidad de tomar contacto con ella e incluso poseerla, es insuficiente para resolver el problema de la inclusión digital. Sin dudas se trata de un necesario primer paso. Pero interesa centrar la atención en los usos de estos dispositivos. ¿Qué sabemos hacer con estas tecnologías? ¿Para qué las usamos? ¿Cómo las incluimos en nuestros planes de acción?

Los estudios sobre usos de tecnologías interactivas en nuestro país están desarrollándose cada vez mejor aunque aún no contamos con información sistemática.

Según datos correspondientes al Censo de población 2010, sobre un total de 37 658 149 personas mayores de 3 años, un 53 % declara que utiliza computadora. Esta constatación es muy relevante porque habla de un importante proceso de difusión de esta tecnología. Recordemos, no obstante, que el tipo de medición realizada no permite discernir el alcance de la representación del usuario sobre su propio uso ni el rango de diferencias que se puede reconocer entre distintos tipos de usos, niveles de competencias, etc. Además, los resultados publicados abren una serie de interrogantes. Por ejemplo, en la información presentada para el total país se establece que 702 305 personas que tienen entre 3 y 5 años utilizan computadora. ¿Esto será realmente así? ¿Qué se entenderá, en este caso, por usar computadora?

Otra constatación que se realiza es que el mayor peso relativo entre la población que utiliza computadora se verifica entre niños y púberes que tienen alrededor de 13 años. El pico más alto de la curva se produce a edad más temprana cuanto mayor resulta la concentración de población urbana (Córdoba, Mendoza, Santa Fe). Es la ciudad de Buenos Aires en donde se verifica la mayor proporción de usuarios menores de 13 años; el punto central de la curva se produce allí a partir de los 10 años de edad.

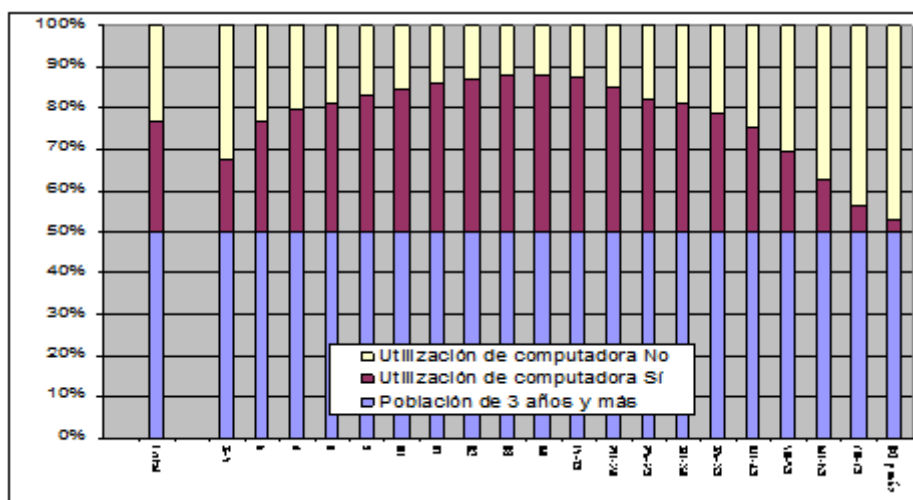


Tabla: porcentajes de utilización de la computadora, por edades.

Los jóvenes y las tecnologías

Confirmamos entonces una presunción que todos tenemos por simple observación directa: los más chicos se relacionan más con las computadoras. Sin embargo, esta información no nos permite saber qué hacen con ella.

Nuestro equipo de investigación se ha dedicado en los últimos cuatro años a analizar la relación que establece con las computadoras e Internet un tipo particular de jóvenes: los futuros profesores de escuelas medias. Nos ha interesado trabajar con ellos no solamente por su condición de jóvenes, y por lo tanto más probablemente usuarios de tecnologías interactivas, sino porque en la escuela se deposita una fuerte expectativa de inclusión digital (sobre todo a partir del programa “Conectar Igualdad”) y serán ellos quienes cumplan un rol fundamental al respecto.

Pero hemos constatado que los usos que estos jóvenes hacen de la computadora son menos frecuentes de lo imaginado y más básicos. El programa que más aparece en las declaraciones de los entrevistados es el procesador de textos que mencionan como Word. En general, los jóvenes entrevistados tienden a homologar este programa con la computadora, de manera que quien sabe usar el Word sabe usar la computadora. Ellos mismos tienen una autopercepción de sus usos como *básicos* y sólo el 17 % de los entrevistados se considera *muy hábiles* en el uso de la computadora. Otra iguala el uso de la PC con el uso de Internet: al preguntar sobre usos de la PC responden sobre usos de Internet, en particular los referidos a la búsqueda de información.

Y precisamente en cuanto a los usos de Internet, los datos publicados por consultoras permiten establecer que el uso que más ha crecido en el último año es Facebook. Pero el correo electrónico y el MSN siguen estando en primer lugar. Entre los usos de entretenimiento destaca bajar música y mucho después bajar videos y películas. Los juegos *online* presentan una tendencia en ascenso, al igual que a nivel mundial, pero su uso es menos significativo en Argentina.

En el caso de los jóvenes futuros profesores que hemos entrevistado, usan Internet como recurso para el estudio, realizan búsquedas de información a través de los buscadores más estándar (en especial Google y, en menor medida, Yahoo, Hotmail o You tube). En cambio, los usos de Internet destinados al “entretenimiento” tienen un peso relativo mucho menor. Se incluye en este tipo la recepción de otros medios a través de la Web (música, videos y filmes), y el consumo de noticias —por ejemplo, la lectura de diarios digitales—, que se incrementa entre los varones más jóvenes. En lo que atañe a los usos para la “comunicación” (correo electrónico, chat o Facebook), los usuarios que los realizan son una proporción bastante menor (26 %) y en general se trata de estudiantes de clase media.

La lectura de los datos publicados por las distintas consultoras y los resultados de nuestras propias investigaciones posibilitan constatar que, aunque los usos para comunicación revelan una tendencia a la consolidación,

los usuarios se comportan más como audiencia (consumidores) que como productores de la red.

Necesitamos posicionarnos mejor en el *vector tecnológico*

Asumimos la idea de Jorge González (2008) de que conviene entender a la tecnología como un *vector*: una fuerza con dirección que tiene origen y destinos y que genera desplazamientos de diferentes magnitudes, temporalidades e intensidades. Este vector, dice González, tiene y genera un fuerte capital simbólico a título personal del que lo domina.

Según el autor, nuestros países periféricos ocupan un lugar menos protagónico respecto del vector tecnológico, proveen mano de obra a bajo costo para ensamblar tecnología y ofrecen también un enorme mercado de consumidores.

En cambio, no somos productores de tecnología (no desarrollamos conocimiento) ni logramos aprovechar las potencialidades de las tecnologías interactivas para pensar relacionamente y coordinar acciones con otros. No conseguimos hacer de estas tecnologías un factor de conocimiento y corremos el riesgo de ampliar las diferencias con otros usuarios que están generando nuevas culturas y que entienden, producen y controlan los procesos de los cuales somos, en esta región, únicamente consumidores pasivos.

Entendemos que para posicionarnos mejor con relación al vector tecnológico es necesario promover procesos de apropiación de las tecnologías interactivas.

De acuerdo con la perspectiva de Tecnologías para el Desarrollo Humano, la “apropiación” es el proceso de aprendizaje que lleva a personas, grupos u organizaciones, a tener un control sobre los usos de las TIC en coherencia con sus entornos propios. “Distinguimos *apropiación tecnológica*: cuando la tecnología llega a ser transparente de su uso y *apropiación social* cuando la tecnología se hace transparente de la función social o económica por la cual es sólo una herramienta” (Pimienta, 2007).

El proceso de apropiación por parte de personas, grupos y organizaciones que no han tenido la oportunidad, por su historia o por su educación u otros factores, de llegar a esta relación estrecha con las TIC requiere de un *acompañamiento* específico, el cual incluye combinaciones de educación, puesta en práctica y usos pertinentes de sus entornos.

Nuestra propuesta

Entendemos que, si bien muchos niños y jóvenes se relacionan más frecuentemente con las tecnologías interactivas, no siempre podemos ubicarlos entre quienes se consideran “nativos digitales”. Por otra parte, aun entre aquellos que tienen una relación más espontánea, frecuente y exploratoria con estas tecnologías, seguramente se encuentran oportunidades para orientar los usos en el sentido de la apropiación.

Hemos llamado a nuestra propuesta de acompañamiento “migraciones digitales” (Cabello, 2011):

Llamamos migraciones digitales a los procesos en los cuales se pone a disposición un conjunto de condiciones, orientaciones, acciones y recursos que, de manera planificada y explícita, sistemática y recurrente, contribuyan a que las personas puedan relacionarse del modo más fluido posible con las tecnologías digitales, apropiándose de ellas en sus múltiples posibilidades y para sus diversos usos, integrándolas en sus planes de acción e interacción, evaluando sus alcances y limitaciones y tomando nota de sus cambios.

Como puede observarse, esta propuesta involucra al menos tres tipos de convicciones: la primera es que, cuando se pretende iniciar un proceso de alfabetización digital, es indispensable tener un plan y establecer una dirección a seguir de manera sistemática y continua. La segunda es que es necesario atender al proceso en su complejidad, considerando todas las dimensiones que involucra de modo interdefinible; no solamente se necesitan los recursos sino también garantizar las mejores condiciones posibles. La tercera es que es fundamental comprender el *acceso* a la tecnología como *apropiación*.

Sostenemos que las migraciones digitales:

- Permitirían a las personas que ocupan una posición pre digital (es decir que, aun inmersas en el entorno tecnocultural, no tienen ningún tipo de contacto efectivo con las tecnologías digitales—en particular la computadora e Internet—), construirse colaborativamente como *inmigrantes digitales*.
- Ofrecerían a los denominados *inmigrantes digitales* una doble oportunidad: por un lado, la de consolidar y actualizar su relación con las tecnologías en los términos ya planteados y, por el otro, participar colaborativamente en la *migración digital* de otras personas.
- Ayudaría a aquellos que se perciben o son percibidos por otros como *nativos digitales* a percibirse en realidad como *migrantes digitales* en permanente

construcción. Por más familiar que resulte la relación con las tecnologías siempre es posible avanzar en mayores grados de apropiación.

Se trata de una formulación muy general que ofrece un marco para desarrollar propuestas de alfabetización digital (entendida como comprensión crítica y producción de y con las tecnologías interactivas) en distintos ámbitos y orientadas a diferentes públicos. Hemos trabajado en particular sobre una propuesta para los institutos de formación docente y estamos preparando unas orientaciones para algunas Pymes. Pero es posible trabajar con jóvenes de diferentes sectores sociales y culturales en espacios formales y no formales para avanzar con ellos hacia procesos de apropiación tecnológica. Sin embargo, nos gustaría dejar planteado un último comentario. No basta con formular planes de alfabetización digital para derribar las barreras del desconocimiento que produce el vector tecnológico. Hace falta trabajar en todos los espacios posibles, y aquí sí la educación formal cumple un rol central al fortalecer la capacidad de nuestros chicos y jóvenes para pensar relacionadamente, para comprender procesos, para coordinar planes de acción y producir ideas con otros.

Bibliografía

- Cabello, R. (2011). "Migraciones digitales. Aportes para orientar la integración de tecnologías digitales en la formación docente". En Cabello, R. y Morales, S. (eds.) *Enseñar con tecnologías. Nuevas miradas en la formación docente*. Buenos Aires: Prometeo.
- González, J. (2008). "Pantallas vemos, sociedades no sabemos". *Revista Comunicar*, Vol. XV (30). México, pp. 43–48.
- Pimienta, D. (2007). *Brecha digital, brecha social, brecha paradigmática*. República Dominicana: Funredes.

Título de la ponencia: **Los desafíos del entorno digital para el mundo del libro: una perspectiva**

Autora: **Raquel Franco**¹

Introducción

Desde la invención de la imprenta, la producción de libros y la cultura alrededor de ellos no ha dejado de crecer, a un punto tal que hoy los libros son íconos de la cultura escrita en todo el mundo. Sin embargo, la tecnología ha cambiado profundamente este contexto y el libro se encuentra en una crisis como no ha habido otra. Una crisis de transformación. Quienes nos dedicamos a editar y publicar libros estamos siendo, naturalmente, arrastrados por la misma crisis.

Ahora bien, el trabajo editorial es una actividad comercial e industrial, pero se encuentra atravesado por el trabajo de la gestión cultural, es decir: la creación de espacios para la promoción de la lectura, la preocupación por la calidad de los materiales que se publican desde el punto de vista literario, estético y educativo, y la innovación, la búsqueda de nuevos recursos expresivos. Aun tratándose de una actividad comercial, es un verdadero espacio de desarrollo cultural. En ese sentido, todos los que trabajamos en el mundo del libro —que incluye ámbitos como la educación, la edición, la creación autoral, la ilustración, la escuela, la promoción de la lectura— vivimos la misma transformación. Nos encontramos trabajando en un nuevo contexto, pregnante, ubicuo, insoslayable: el entorno digital.

Para el libro, este contexto —esta suerte de “nuevo mundo”— es particularmente crítico porque al poner en crisis el soporte mismo en el que la cultura del libro se ha desarrollado —el papel— cuestiona las estructuras económicas creadas a su alrededor, los modelos de negocio, los modelos cognitivos y de aprendizaje. También, cuando de libros para jóvenes se trata, deberíamos considerar involucrados los saberes de los adultos y el tipo de relación que establecen chicos y jóvenes con ellos.

En este artículo desarrollaré algunas reflexiones sobre ciertos rasgos del entorno digital que influyen fuertemente en el ámbito de la edición y la producción de materiales de lectura para niños. Por supuesto que ésta es una selección; seguramente podrían elegirse otras características, pero en esta elección reside también un proyecto de inserción en el entorno digital, un proyecto que busca que los chicos sigan encontrando situaciones y materiales de lectura y sigan desarrollando el gusto por el conocimiento.

En rigor, ni el libro ni la lectura están retrocediendo o se están retrayendo; por el contrario, están adquiriendo nuevos formatos, soportes, medios de circulación y nuevos usos. Tal vez sea más apropiado decir que se están expandiendo de un modo que hoy nos resulta difícil calibrar. Por eso mismo, quienes trabajamos alrededor del libro necesitamos preguntarnos por nuestro rol. ¿Cuál será el sentido de nuestra tarea en tanto

¹ Colaboradora de sellos editoriales de literatura juvenil.

desarrolladores y promotores de cultura? ¿Qué se necesitará de nosotros? Este artículo busca responder estas preguntas, o al menos orientar la búsqueda de otras respuestas.²

Cuatro rasgos clave

El primero de los rasgos que señalaré es la riqueza de *nuevas formas expresivas*. Al principio, podíamos ver un libro digitalizado en formato pdf: es decir, cada una de sus páginas expuesta en la pantalla como si se tratara de una foto del libro físico. Sin embargo, los “libros aplicación” hoy son algo completamente diferente, más parecido a nuestra experiencia de ver un video que de leer un libro.³ Por ejemplo, la edición de *Alicia en el país de las maravillas* para iPad contiene ilustraciones que se animan al pasar las páginas, o el dedo, o un cursor sobre ellas. *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore* es un corto de animación que se transforma en un libro–juego–película. Otros libros ilustrados se presentan en varios idiomas, de modo que el lector puede ir transitando distintas lenguas en su lectura (en alta voz o como texto). Animaciones, sonidos, lectura en alta voz, simultaneidad de imágenes, interactividad (esto es, la posibilidad de transformar lo que estamos viendo, oyendo o leyendo con nuestra intervención), todas estas posibilidades se abren también para los productos editoriales. El libro se convierte paulatinamente en un “libro aplicación”, un programita para disfrutar de textos e imágenes diseñados de modo tal que el resultado ya no se parece demasiado a un libro pero que seguramente nos dejará la sensación de haber conocido una nueva historia.

En efecto, la digitalización no consiste en la reproducción de las páginas físicas sobre la pantalla. Los recursos digitales permiten convertir ese libro, por medio de distintos lenguajes expresivos, en otra clase de producto: transforman completamente la experiencia de lectura. Por supuesto, pronto tendremos que preguntarnos qué nuevos criterios de evaluación y crítica pondremos a jugar para la selección de estos materiales ya que, como bien se ve, la literatura (que tanto nos ha preocupado al analizar los libros para

² Antes de empezar, deberíamos hacer dos salvedades. La primera es un ajuste de lenguaje: ¿a qué llamamos “entorno digital”? En rigor, es un cúmulo de fenómenos de gran diversidad. Incluye a la Internet —algo de por sí bastante amorfo, cambiante e impredecible— y a ella se suman estructuras económicas, de relación, cambios cognitivos, productos (que ya estamos consumiendo) y nuevos recursos tecnológicos que se están desarrollando permanentemente. Por esto mismo, mucho de lo que elaboramos, pensamos y proyectamos acerca del entorno digital es algo de corto plazo, algo que puede describir hoy lo que vivimos pero que puede estar completamente desactualizado o incluso fallido dentro de un año.

Por otro lado, durante un largo tiempo, cuando hablemos de entorno digital estaremos hablando de sectores medios y altos urbanos. En ese sentido, estos comentarios están inevitablemente sesgados, porque la brecha digital es difícil de salvar, aun cuando muchos chicos reciben *netbooks* en las escuelas o la currícula incluya las TIC entre sus contenidos. La brecha digital existirá mientras el acceso a Internet no sea universal y gratuito.

³ Para leer estos “libros aplicación” es preciso tener un dispositivo especial, un iPad u otra clase de tableta, pero también hay desarrollos para *netbooks* y para teléfonos celulares. No nos referimos aquí a los libros digitales que pueden leerse mediante dispositivos como el Kindle, Papire u otros, ya que éstos no poseen interactividad y en su mayoría son en blanco y negro (se presentan en un formato similar al pdf pero mucho más navegable y dúctil). Resultan utilísimos para obras de referencia, novelas y libros de estudio.

niños) empieza a tener un papel, si no secundario, misteriosamente igualado a otros lenguajes (incluso al de la misma tecnología).

En muy poco tiempo más el libro en papel va a convivir con el libro aplicación, y van a ser las editoriales las primeras que tengan el desafío de desarrollarlos —si no quieren perder su espacio de productores culturales— y los especialistas en lectura, los docentes, y los bibliotecarios tendrán que conocerlos, evaluarlos y sumarlos a sus bibliotecas internas y a sus acervos, porque los chicos van a ser ávidos conocedores y consumidores. Por cierto, serán mucho más baratos y sencillos de adquirir que los libros en papel.

Otra de las cuestiones que quiero señalar es la *desaparición del mediador* en el acceso a los materiales digitales. Quizás decir “desaparición” es extremo. Por supuesto, es una cuestión de grado, pero lo estoy considerando en relación con la mediación que desde siempre ha implicado el acceso a los libros: a los niños les leemos desde mucho antes de que sepan leer; a veces les leemos y mostramos las imágenes cuando aún no comprenden qué es la representación. Les damos los libros, les enseñamos a pasar sus páginas, de alguna manera formamos esa mirada, la preparamos para la lectura. Les “damos de leer” como les damos de comer: los niños tienen acceso a los libros porque sus padres o maestros trabajan en ello, porque seleccionan qué se lee, porque empiezan leyendo en voz alta, porque dan vuelta las páginas e incluso hacen un importante trabajo de interpretación para crear los primeros significados. Es decir, los adultos *median*.

¿Cuánto mediamos los adultos en el consumo de materiales digitales? Apenas un diez por ciento de eso. Porque la autonomía se adquiere mucho más rápido y, sencillamente, porque un chico de 3 años accede hoy a esos materiales con una pantalla táctil de un menú que probablemente algún adulto inició, propuso, pero luego ese disfrute, ese consumo, se desarrolla sin nosotros.

Hasta que los chicos son lectores más o menos maduros, el libro siempre nos necesita como mediadores. Porque leer —entender lo que se está leyendo— es una tarea compleja para la cual los chicos adquieren experticia muy paulatinamente. En general, un adulto sigue ofreciendo siempre andamios para la lectura.

Sin embargo, observemos dos caminos por los que se diluye esa mediación cuando se trata de materiales digitales. Por un lado, por materiales que se apoyan muy fuertemente en las imágenes,⁴ los videos, las infografías y los reenvíos a otros materiales, exposiciones de museo, simulaciones y experimentos, todo esto hace que la tarea principal no sea la interpretación de un texto (si bien esto no significa que la adquisición del conocimiento sea mejor, más rápida o se encuentre más garantizada). El otro camino por el que el libro pierde es el del acceso. Los buscadores de Internet han desplazado completamente al bibliotecario, al docente o al padre en la búsqueda y el hallazgo del material de lectura, ya sea de estudio o de placer. ¿Quién es el *recomendador*, ese rol clave, fascinante, para quienes somos lectores? Esto lo desarrollaré un poco más adelante, pero baste aquí con decir que la recomendación es tan virtual como los mismos textos, pasa por el mismo medio.

⁴ Las lagunas legales y requerimientos de calidad que sería complejo explicar aquí permiten una circulación de imágenes cientos de veces más amplia que en las publicaciones impresas.

Ahora bien, la necesidad de mediación ha sido tanto el obstáculo del libro como uno de sus mayores valores, uno de los rasgos más productivos para la educación, para la formación, para el enriquecimiento y la transformación interna que la lectura puede producir y, sobre todo, para el desarrollo del mismo gusto por leer. El libro, como un objeto primero mediado en la infancia y luego emancipador en la adolescencia y la adultez, está arraigado profundamente en nuestra identidad, y los docentes, educadores, promotores de la lectura, editores y autores nos sentimos en cierta forma mediadores de la cultura. Seguramente muchos queremos conservar ese rol.

Un tercer rasgo, profundamente innovador: el entorno digital tiene una capacidad nunca antes vista de crear *redes, comunidades y grupos de interés*. No tengo que dar muchos ejemplos en lo general porque todos conocemos las redes sociales, pero quiero dar algunos ejemplos en lo particular del mundo del libro.

Goodreads (www.goodreads.com) y The library thing (www.thelibrarything.com), dos redes creadas para fomentar el intercambio de comentarios y lecturas entre el público, así como la organización de las bibliotecas privadas de los usuarios. (Como dato interesante, ambas redes obtienen ingresos a partir de la venta de libros físicos vía Amazon.)

El Proyecto Amanda (www.amandaproject.com / www.proyectoamanda.com) es un ejemplo de otra clase. Se trata de una serie de ficción, un club de escritores y lectores y de un sitio Web al mismo tiempo. Amanda es una adolescente que desaparece de su casa en un pueblo tranquilo; a los pocos días empieza a mandar mensajes y construye así el misterio de su desaparición, de su personalidad y de su entorno. ¿Qué propone el sitio? Participar del club de debate acerca de quién es realmente Amanda, seguir las pistas del enigma de su desaparición, colaborar en la dilucidación, convertirse en un personaje del pueblo y contar una versión distinta sobre Amanda y su desaparición... Pero también participar como personajes del resto de las novelas, escribir minificciones y subirlas al sitio, sumar “arte”, es decir, producciones plásticas inspiradas en el proyecto; las producciones plásticas se publican luego en un *fanzine* y las ficciones y escritos de las colaboradoras pueden llegar a aparecer en las novelas.

Como ven, éste es otro caso donde la “literatura” tiene una importancia muy menor respecto de otros rasgos de este emprendimiento. ¿Cuáles son los rasgos preponderantes? La participación y el involucramiento. Pero no menospreciemos esto: la participación es un valor de suma importancia. El desarrollo de la escritura también. ¿Cuándo antes un proyecto de ficción de un autor o una editorial ha convocado a tantos jóvenes a la lectura y la escritura? Hasta ahora, autores y editores han sido invisibles, se han involucrado poco con sus lectores y, muy especialmente, han dejado el trabajo de promoción de sus libros a los especialistas en publicaciones especializadas y a la publicidad. El entorno digital está cambiando eso al facilitar la comunicación, al crear nichos, al fomentar el intercambio. Ya aprendimos a dotar de presencia y verdad a un *blogger*, a un usuario de Facebook; pues, eso exigiremos pronto de los autores que amamos, de los productores de los libros que leemos.

Como se ve en estos últimos dos rasgos (la “caída” de la mediación y la participación en redes sociales), hay algo coagulador y muy productivo: el poder motivador del entorno

digital para los chicos y jóvenes: atrae, incluye, desafía, entretiene, involucra, da un gran sentimiento de autonomía.

Por último, voy a mencionar otro rasgo del entorno digital: *lo dialéctico, multifocal, contradictorio y diverso*. Ya no hay una o algunas fuentes de materiales o información, como las podríamos hallar en una biblioteca; hay miles. Más o menos legitimadas, por supuesto, pero todas más o menos accesibles.

Imaginemos los intereses de un niño: si es la ciencia, puede pasarse horas recorriendo imágenes, textos y cosas aún más interesantes sobre animales extintos porque tiene una fuente inagotable de saberes o, al menos, de información “consumible”. Si son los castillos medievales, el fútbol, las estrellas de rock del siglo XX o la arquitectura gótica, otro tanto. Si el interés principal de un chico es la literatura, tendrá el desafío de hallar una buena cantidad de libros digitales en español. Si es un hecho público en particular, tendrá que aprender a discernir dónde y qué leer, cuándo un argumento es sólido y cuándo no hay argumentos, cuándo hay testimonios, pruebas, justificaciones o meras declaraciones sin sostén.

En síntesis, esa cualidad polifónica y al mismo tiempo aglutinadora que tiene la red facilita el despliegue y la creación de productos y materiales de las calidades e intenciones más diversas (ya que esto permite que proliferen los emprendimientos y a la vez se difundan más fácilmente). Al mismo tiempo, este rasgo intimida al mundo tradicional de la promoción de la lectura y la edición de libros: ¿cómo insertarse allí, apropiárselo, desarrollarlo como herramienta en lugar de obstáculo? ¿Cómo defender la presunta “autoridad” del editor en un mundo que no siempre la exige? ¿Qué tipo de nueva autoridad construir?

Los desafíos

Hablemos entonces del rol del editor o del creador de libros o contenidos culturales.

Para empezar, tendremos que aprender a utilizar los recursos expresivos del entorno digital para ensayar y promover nuevas experiencias de lectura. Tendremos que aprender a hacer libros en estos nuevos formatos porque si queremos seguir siendo elegidos, leídos, si queremos seguir creando obras que se disfruten y resulten emancipadoras, identitarias y valiosas, tenemos que desarrollar esa actividad de creación. Y, por cierto, tendremos que buscar el camino para que los emprendimientos comerciales alrededor de ella no desaparezcan.

Naturalmente, estamos ante un desafío más que interesante de promoción de la lectura, pero sólo haciendo un poco de gestión cultural es posible difundir los libros o contenidos que se producen y buscar que más chicos o jóvenes tengan acceso a ellos. No tiene ningún sentido producir un material novedoso, desafiante, o con una propuesta innovadora, si uno no abre los espacios para que esos materiales se conozcan, tengan lugar, se disfruten. El entorno digital es perfecto para esa gestión si aprendemos a utilizar su lenguaje, sus formatos, sus recursos de comunicación.

Resulta bastante crítico también imaginar una producción de contenido digital en un país como el nuestro, cuyo mercado de dispositivos es realmente pobre. Según datos de 2011,

en la Argentina hay 13 765 000 chicos de entre 0 y 19 años, pero sólo un millón de iPads. Sin embargo, los que tienen acceso a una *netbook* que puede potenciar sus deseos de leer o de acceder a algún libro son muchísimos más, por lo que hay que buscarlos a ellos. No a los que pueden acceder al libro aplicación, sino los que recibirán información sobre libros por muchos caminos, porque Internet, aunque parezca extraño, está llena de recomendaciones de libros. Uno de los desafíos estará en crear “espacios” de recomendación para los chicos y en que los que los chicos puedan volver por más. Pues esos medios que creemos para que los chicos desarrollen el gusto por la lectura también serán contenidos digitales, y también deberán tener calidad, interés, atractivo, valor agregado. No serán dispositivos comerciales (avisos, reseñas, *merchandising*), como hemos tenido hasta ahora, tendrán que ser propuestas tan disfrutables como Amanda Project.

El editor, ese gran productor de contenido, tendrá que salir de la invisibilidad, asumir un rol mucho más activo, porque deberá convertirse en el *mediador* perdido, en un referente, en un criterio de selección en sí mismo. Actualmente, hay tres espacios de referencia significativos en la Web: las *estadísticas* (el recurso de Amazon de “los que compraron este libro/disco también compraron...”, que está en casi todas las tiendas virtuales y también en Thelibrarything y funciona como un gran recomendador); el *boca a boca* de los amigos y amigos de amigos (el recurso de Facebook de “esto le gusta a...”, que también aparece en Goodreads cuando recibimos los comentarios y sugerencias de quienes publican sus lecturas) y el referente recomendador (ésta es la figura del crítico, el que tiene alguna experticia). Este rol es particularmente interesante porque es lo que hace que en Internet la información sobre libros llegue de todos lados: el referente de autoridad está ahora más accesible que nunca. A numerosos *bloggers* les gusta comentar sobre los materiales que están leyendo; cuando uno recorre espacios de ilustradores o artistas suele encontrar referencias a otros sitios y libros. Imaginemos entonces que Lewis Carroll tuviera un blog y pudiera contar qué otros libros le gusta leer, o que un ilustrador como Anthony Brown⁵ comentara quincenalmente qué cuentos desearía ilustrar; cada obra que ellos recomendaran o mencionaran generaría un buen volumen de chicos buscándolas.

Pues entonces el editor tendrá que construir espacios de referencia, desarrollar foros, construir redes y ofrecer que los lectores comenten los libros que leen y también que participen autores, ilustradores, animadores y otros referentes de interés para ellos.

En adelante, les hablaremos directamente a los lectores, ya no a los mediadores que antes elegían sus libros (docentes, bibliotecarios, padres y promotores de la lectura). La Web es personalista, participativa y asociativa. Ése es el desafío de nuestro trabajo ahora: utilizar eso para potenciar el acceso y el gusto por la lectura. Y no porque busquemos grandes adictos al libro álbum o a la literatura, sino porque el deseo de leer es deseo de

⁵ Anthony Brown es un prolífico y prestigioso ilustrador y narrador inglés cuyas obras más conocidas han sido publicadas en español por el Fondo de Cultura Económica y son verdaderos clásicos de la literatura infantil (*Willy el soñador*, *Willy el tímido*, *Willy el campeón*, *En el bosque*, *Voces en el parque*, etc.). He elegido ejemplos internacionales sólo para facilitar la comprensión de la idea; sin embargo, podríamos citar una larga lista de escritores e ilustradores nacionales de gran calidad, prestigio entre sus pares e influencia entre los niños.

conocimiento (los chicos que aprenden a leer pronto lo hacen porque necesitan dejar de depender de sus padres para obtener la información que necesitan, no porque quieran leer sus cuentos solos). El primer camino para desarrollar ese deseo es la literatura, pero luego de eso todos deben poder seguir su propio camino de elecciones, de temas, de géneros. Sería bueno que el entorno digital favoreciera el hallazgo de esos caminos, pero también depende de nosotros poner buenos materiales, guías interesantes y propuestas significativas en las encrucijadas en lugar de retraernos a la cultura del papel o a la fantasía del cataclismo.

Título de la ponencia: **Breve historia de un grupo y un sapo: Los saberes de los ricos, los pobres y un modo de intervención**

Autora: **Rossana Nofal¹**

“Los escarabajos son insectos muy decididos.
Cuando algo se les mete en la cabeza nada los detiene.
Sobre todo si son...
¡Siete millones de escarabajos!”
(Comotto, “Siete millones de escarabajos”)

Esta presentación organiza una colección de algunas de las palabras, los discursos y las lecturas en el sentido de un “trabajo de memoria” sobre una experiencia con los chicos, los juegos y los libros. Junta restos, fragmentos, pedacitos, partes del todo... recuerdos que se suman a la construcción de un archivo de relatos que tienen que ver con una particular manera de entender la relación entre la literatura y la vida, experiencias que se comparten con una narración.

No voy a hablar de los lugares comunes que ya conocemos y, que si se trata de lecturas, tienen que ver con los estereotipos de leer por placer, del almohadón de la lectura, el derecho a la lectura, el tiempo de lectura o la escritura derecho y con mayúsculas. Temibles lugares comunes que tienen que ver con sus sujetos y la identificación de una falta: lo que los chicos no leen, lo que los estudiantes no saben, lo que los docentes no enseñan, el presupuesto que no alcanza, los libros que no están. Tampoco voy a contar los secretos y sus etcéteras ni las recetas de cómo formar un lector o el devenir artístico de un grupo particular.

Voy a hablar de una palabra: Mandrágora. En el medio, grande y con mayúsculas. Parece el nombre de lo que pasa adentro, parece ser la palabra que dibuja a las otras. El nombre nos encontró. Lo escribí y tal vez fue por casualidad, o porque me gustan las palabras esdrújulas o porque sabía que una mandrágora no puede ser jamás arrancada del suelo.

Al igual que los decires de Don Sapo, desde su punto inicial (creemos en los inicios, en los orígenes, en las fundaciones y en las ficciones de contarlas) el Grupo Creativo Mandrágora² disputa un territorio en la categoría artística, en el espacio mismo de la

¹ UNT/CONICET.

² Historizar el relato.

Desde el año 1995, el Grupo Creativo Mandrágora organiza talleres de lectura y escritura para chicos en la Provincia de Tucumán; trabaja con grupos que pertenecen a distintas clases sociales y ha desarrollado una línea de acción social referida al trabajo literario con los sectores marginales. En 1996 amplió su propuesta con la incorporación de talleres teatrales dentro del ciclo de lecturas. Durante el año 2000 fue responsable de la implementación del Programa “Literatura para todos”, dedicado especialmente al trabajo con chicos en situación de riesgo social y diseñado a partir de un exhaustivo relevamiento de las necesidades y carencias del medio cultural tucumano. Este programa, financiado hasta el año 2001 por la Secretaría General de la Gobernación de Tucumán, puso un énfasis especial en la zona de alta montaña de la Provincia consolidando su propuesta de trabajo en la Escuela n° 10 de Amaicha del Valle. El equipo incluye entre sus actividades talleres literarios de gestión privada para niños, adolescentes y adultos de las clases medias. Desde el año 2002, el

literatura como institución. La pregunta es entonces cómo se organiza ese pacto entre un chico y una palabra, entre un chico y un libro, entre un chico y un lápiz, entre un chico y una hoja en blanco.

Ricos y pobres

equipo diseñó un programa de intervención cultural “Ni uno menos” que implicó la implementación de proyectos destinados a chicos en situación de riesgo. El Programa incluye los siguientes proyectos:

Proyecto 1. “Literatura en la Casa Cuna”, Ciclos 2002, 2003.

Proyecto 2. “Literatura en el Hospital de Niños”, Ciclos 2002, 2003 y 2004.

Proyecto 3 “Literatura en el Comedor Infantil Don Bosco”, Ciclos 2003, 2004, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011.

Proyecto 4 “Literatura en el Hogar Escuela Eva Perón”, Ciclos 2005, 2006 y 2007.

Proyecto 5 “Literatura en el Hogar Santa Rita”, Ciclo 2006.

Proyecto 6 “literatura en la Escuela Obispo Molina”, Ciclos 2004, 2005 y 2006.

Proyecto 7 “Literatura en el Hogar de Ancianos San Alberto”, Ciclos 2006 y 2007.

Proyecto 8 “Literatura en Red” Asociación Civil Red por los chicos, Tucumán, Ciclos 2009, 2010 y 2011.

Por su importancia y significado social, destacamos especialmente el proyecto “Taller Literario en el Comedor Infantil Don Bosco” que se desarrolla desde agosto del año 2003. En distintas oportunidades se recibió financiamiento que provino de distintas fuentes, institucionales y particulares: Universidad Nacional de Tucumán, Red de escritoras de París, empresarios locales e internacionales, Secretaría General de la Gobernación de la Provincia de Tucumán. Objetivos y metas cumplidas: Crear espacios de lectura e interpretación de textos literarios, Proponer escrituras de textos de ficción, trabajar las relaciones a través del juego, integrando la literatura, el teatro, la música, la plástica y la ecología, entre otras actividades. Apostar al juego literario como puente para la integración, la desinhibición, la oralidad y la construcción de la identidad, ayudar a abrir nuevas puertas en un mundo desconocido que excluye las voces diferentes. Generar un espacio en el que los chicos puedan expresarse, crear, comunicarse, imaginar, soñar, decir, elegir, divertirse y construir un saber diferente.

Desde el ciclo 2008, el proyecto “Taller de Letras” (UNT) que se desarrolla bajo mi dirección en el Comedor Infantil Don Bosco, fue merecedor de un Subsidio completo en el concurso de proyectos de voluntariado convocado en el marco del Programa Nacional de Voluntariado Universitario / Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Secretaría de Políticas Universitarias. Res. n° 752 SPU. Desde el ciclo 2009 el equipo de estudiantes de las diferentes carreras de la UNT que trabajan bajo mi dirección postularon el Proyecto “Susurros en el comedor” que resultó seleccionado para su financiamiento en la I Convocatoria para Proyectos de Voluntariado de la Universidad Nacional de Tucumán. El equipo de talleristas cuenta con la participación de 3 becarios del CONICET y un becario del CIUNT, todos egresados de la UNT.

En todos estos años hemos implementado distintos proyectos relacionados con la intervención en los talleres de los escritores y autores que los chicos van conociendo en los distintos trayectos educativos. Una manera de generar nuevos espacios es la de acercar los libros y los sujetos reales que producen el arte y la literatura a nuestros lectores. Con este motivo hemos organizado una línea de trabajo particular desde nuevas perspectivas. En este punto hemos propiciado las visitas y los encuentros de los autores con los chicos de los distintos talleres literarios del Grupo Mandrágora. Recibimos las visitas de escritores argentinos como Graciela Cabal, Andrés Rivera, Ema Wolf y Luis María Pescetti. También visitaron los talleres Luisa Futoranky y la artista plástica María Wernicke. Dada la envergadura de estas organizaciones, en estas oportunidades el proyecto contó con el apoyo económico de la Universidad Nacional de Tucumán, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT, de la Secretaría General de la Gobernación, del Ente Autárquico Tucumán Turismo y de editoriales como El Ateneo y Alfaguara.

Todas las actividades detalladas se desarrollaron en el marco de diferentes programas de Investigación de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Tucumán. Actualmente el equipo es responsable del programa de acciones de extensión del Proyecto de Investigación del CIUNT 26/H476 “Memorias de militancia. Representaciones de la violencia política en Argentina” radicado en el Instituto Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, que se desarrolla bajo mi dirección.



“Los ricos son pobres cuando no conocen los sapos, las pulgas y los bichos colorados de Roldán, y los pobres son los dueños ricos de estos tesoros”. Pelea por escrituras pero también por objetos. Pobreza, pero hablamos de literatura que es siempre riqueza. Las manos de marqués de Rubén Darío, la risa desafiante de la divina Eulalia y una literatura para todos. ¿Qué cosas pasan cuando leemos un cuento a un chico? ¿Y si le damos un lápiz azul, y uno amarillo y uno rojo y le enseñamos que puede ser dueño de un mundo, que puede fundarlo y que puede nombrarlo y que además si quiere puede cambiarlo de color con sólo imaginarlo? ¿Qué pasa si le enseñamos a no tener miedo o que está bueno tenerlo y sentirlo, sabiendo siempre que los ogros y los fantasmas y las cosas que asustan viven en la página 22 y vienen y se van cuando queremos?

En este sentido, mi discurso es una propuesta *anacrónica*. Participa del romanticismo de las utopías y de las mitologías heroicas de los años 70. En sus discursos no sólo postula sino que produce la energía *emancipatoria* que la literatura es capaz de desatar. *La literatura* se piensa como arte y como experiencia. No estamos hablando de la literatura seleccionada, entendida o leída como *documento*. Hablamos de la literatura, de la buena literatura, de la literatura de calidad... y sólo en ese punto somos elitistas y defendemos las banderas modernistas del *arte por el arte*.

Rituales de la lectura, colectivo, la palabra puesta en el escenario, en el centro de la ronda, con la mano con el cuerpo. Ritmo y sonoridad. No es la recitación, es la energía. Hay un compromiso corporal con la palabra. Frente a los postulados de la necesidad de reducir la distancia entre los países pobres y los países ricos, sumamos la necesidad de pensar en redefinir las distancias entre el interior y la capital, entre las capitales y los múltiples interiores, entre las aulas y las agencias de investigación, entre los programas de materias y las agendas actuales del conocimiento científico.

En nuestra propuesta discutimos los problemas de las tensiones entre los centros y las periferias y la necesidad de repensar las estrategias de docencia, investigación, extensión y transferencia en aulas abiertas, sin renunciar a la tradición de las luces, a los triunfos y los fracasos de la modernidad y sus vanguardias pero asegurando la lectura crítica y la representación de los márgenes.

Posibilidad de preguntarnos y de intervenir desde el elogio de la fantasía. La poesía supone una violencia inicial, sacar la palabra de su circular cotidiano, cincelarla y devolverla como elemento transformado a otra serie, donde construye otro tipo de relaciones. Militar en la palabra, con la palabra literaria sin militarizar la política. Que la solución es política y económica, ya lo sabemos. Pero siempre he reivindicado los postulados y las escrituras de una generación que pensó que el cambio era posible y que los libros tenían mucho que hacer en ese escenario. A las reliquias de los que quisieron tocar el cielo con las manos le sumamos la responsabilidad, la porción de lo indecible y la fragilidad de la memoria.

En la educación se anticipa el rostro de la sociedad que vendrá, el futuro se teje entonces con la trama compleja de las representaciones pasadas y las inscripciones del presente. El énfasis de nuestros principales postulados está puesto en la necesidad pensar de estrategias académicas inclusivas y flexibles, de construir acuerdos políticos democráticos, de gobernar con todos y para todos.

Llamo a domiciliar la experiencia de leer con siete millones de escarabajos y fundar nuevos pactos, donde todo acontece a la vez con una misma caja de libros. Qué cosas hacemos, cómo se mueven los tornillos en un complejo mecanismo de relojería.

Enseñar a pensar y cuidar la imaginación. Hay una vitalidad importante en la escucha dispersa. También nos preguntamos sobre las posibilidades de la alfabetización en los márgenes institucionales. Si se puede hacer por dentro, por fuera. Sumar de a uno, uno a uno, condición artesanal del trabajo

Materialidades y experiencias: el dinero y las cuestiones de la escritura y hasta dónde un taller puede contribuir con estrategias concretas a la democratización del arte. Literatura de verdad capaz de saltar al otro lado de las previsiones, palabra que se escapa de lo ya dicho, de los imperativos y expectativas del provecho o la utilidad. No la usamos para explicar los adjetivos calificativos, los sustantivos concretos como la mesa o abstractos como la libertad. Tampoco enseñamos a pedir permiso, a esperar el turno, a guardar cada cosa en su lugar.

El proyecto Mandrágora es una *teoría-en-práctica* de la literatura como parte de una experiencia artística donde lo que llamamos “arte” se mezcla con los cuerpos, con las voces, con la comida una mesa/escenario donde andan dando vuelta libros, dibujos, chupetines, alfajores, el yelmo de Mambrino, la lanza del Quijote, campanita, una espada, la ballena azul y Yepeto, la manzana de Eva, los molinos y los vientos, la tormenta del que tiene una canción, los vasos de colores y la coca cola. Una escena de lectura “desordenada”, “ruidosa” que Mandrágora ha inventado, que tiene mucho en común con otras experiencias reales de prácticas de creación, pero poco que ver con la escena de lectura escolar y sus prácticas institucionalizadas.

Por eso, la práctica de Mandrágora es una práctica política. Y lo es también porque entre la literatura que selecciona y destaca están los libros para niños prohibidos por la dictadura con el argumento de “ilimitada fantasía”. Se trata entonces, de un modo bien definido de pensar las relaciones entre literatura y “trabajos de la memoria”, el pasado reciente, la violencia política y sus silencios.

Los lugares

En el proyecto Mandrágora los roles del que enseña o coordina y del que “aprende” o es coordinado, del que narra y del que escucha el relato, se desdibujan, se mueven y se enmadejan en modos de participación inestables; a la vez, la figura del docente migra a la de una especie de *cruza* entre lector, narrador, actor, mimo, cantante, bailarín por momentos poeta. Sujetos que, tras inventar un vínculo sobre la marcha pero a partir de criterios críticos elaborados *entre* la reflexión debatida y la práctica, se transforman mientras actúan un *acontecimiento*, casi un instante, mientras dan lugar a la emergencia de una experiencia en rigor impensada, imprevista.

La sospecha

La subjetividad emergente en las prácticas de Mandrágora tiene un rasgo decisivo: es colectiva; los adultos que trabajan con los chicos nunca lo hacen de a uno, como sucede en la mayor parte de las aulas de las escuelas y en muchas otras experiencias de taller.

Proponemos un salto democratizador respecto de la vieja noción de intelectual y su reemplazo por una figura nueva de tallerista con oficio de palabrero que, sin ignorar las severas desigualdades culturales y sociales de su contexto, da un giro sobre la palabra y permite que los chicos la tomen por asalto y construyan un poder decir más allá de la acción infinita de levantar la mano, esperar el turno, saludar de pie y pedir permiso con el eterno sabor del colonialismo.

Historizar el relato

Consecuentemente, planteamos tanto por su práctica como en reflexiones explícitas una mirada crítica, incómoda y obligada sobre la escuela y, más en general, sobre el vínculo entre los dominados y la cultura, las instituciones, el arte, el saber, la información (el “acceso” o lo que llaman, eufemísticamente, “conectividad”). Eso que la experiencia Mandrágora les hace a quienes la hacen dice mucho sobre la escuela. Compromiso consciente, activo y abierto: una toma de posición frente a las cosas, frente al arte y frente a la literatura, como decía Sartre... con aquello de los escritores que se comprometen con los significados, “revelan, demuestran, representan; después de ello las gentes pueden mirarse, unos a otros, cara a cara, y actuar como desean”... y elegir completaríamos nosotros.

Coda

A lo largo del ejercicio de mi oficio de tallerista he intentado mantener el “espíritu crítico” y “emplear los instrumentos de investigación *seria*” pero... siempre ha primado la sinrazón y el optimismo de la voluntad por sobre cualquier práctica objetiva. Cuando de arte, literatura e infancia se trata, siempre estamos hablando de archivos propios y de subjetividades. Todos los hombres son intelectuales, todos podemos escribir... entonces: ¿la literatura es para todos? En términos de marcos y las declaraciones de principios, la idea central de esta presentación es la de reponer aquellos conceptos de materialidad y experiencia que hemos aprendido de Raymond Williams para pensar la producción artística en contextos pobres... que también pueden ser los de los ricos.

Qué cosas hacemos con la literatura, cómo operamos cambios, y si esos cambios son posibles, cómo leemos las cuestiones sociales en términos de elementos vividos y experimentados siempre con tensión, con elementos en disputas, con sensaciones encontradas. Cómo pensar las relaciones entre los derechos, los padres y los estados, las situaciones de abandono, las múltiples infancias, las que están en riesgo, las que lo tienen todo, las que lo han perdido todo. Cada uno de nosotros viene desde una geografía diferente, del norte y del sur, o desde el norte pensando el sur. Un lugar privilegiado para observar y explicitar el juego de oposiciones, el orden y los términos extremos, y por supuesto, el predominio de la pasión. Cada uno trae una mochila con diferentes colores y herramientas de trabajo, la idea es mostrarlas, desplegarlas, compartirlas y seguir con esta voluntad de construir un espacio de diálogo y fundar narrativas verdaderamente libertarias.

Título de la ponencia: **La narración oral: juego y arte de crear y leer mundos, en todos los sentidos y con todos los sentidos**

Autora: **Marcela Sabio**¹

“Scheherazada narraba por una razón:
Aplazar la muerte
Y en interminable cuento, construir su libertad.”

Síntesis

La oralidad artística o narración oral, como arte —eminentemente comunicativo—, que recupera la esencialidad humana desde la “palabra a viva voz y con todo el cuerpo”, apela y provoca fuertemente a la lectura integral (lenguajes: verbal y no verbales) y al pensamiento imaginario (divergente), democratizando la voz y la palabra, erigiéndose en una de las artes que más provoca a construir mundos y transformar la realidad, individual y colectivamente.

Relatos de experiencias de investigación–acción, donde —desde el arte de la narración oral como eje— se restituyen a nuestras sociedades —de medios audiovisuales y de información masiva (que no de comunicación)—, ámbitos lúdicos de encuentro e intercambio generacional e intergeneracional, en la escucha inteligente y la sensibilización para con los demás y con el mundo, para con el conocimiento, la memoria y la ficción.

Programa de Investigación Acción “La oreja verde”: aportes desde de las leyes milenarias de la oralidad, de las artes escénico–literarias en general y de la música en particular, a experiencias del arte en espacios de la cultura, la educación y sociales de vulnerabilidad (hospitales, programas para la niñez, intervención sociocultural con población en riesgo y/o catástrofe, penales, casas de ancianidad).

Dicen que el mejor momento para escuchar cuentos es la noche, porque las hogueras encienden la memoria, y la luna la magia. Y aunque sabemos que ese satélite es una esfera gris y árida, prefiero —preferimos, creo— guardarnos un espacio para la duda, para imaginar que siempre habrá algún costado sin explorar, que nadie pisará jamás, y que así deberá permanecer: sin develar. Pues, ése es el reaseguro para el misterio, la imaginación, el asombro y la maravilla.

Como el abuelo de un amigo que, en el momento en que televisaban el primer alunizaje, allá por julio de 1969, indignado con aquello que consideró un falaz atentado contra la ilusión y la poesía, salió a la noche, y en medio de su plantación de maíz y mirando aquella “su luna”, gritó a voz en cuello: “¡es mentira!!... ¡es mentira!!... ¿Ven? Allí no hay ningún hombre, ni nave, ni nada... Eso gris y opaco que muestran por el aparato, jamás puede ser esta luna”.

Y siento que socialmente es cada vez más necesaria esa resistencia, la del anciano, la nuestra, la de todos, de reunirse para renovar el rito y la magia de escuchar cuentos, que siempre, de algún modo hablan de nosotros, de nuestras emociones, de la ternura, de los dolores, dudas y esperanzas, para contarnos, para no olvidarnos y que no nos olviden.

¹ Compositora, actriz y narradora oral escénica.

Resistencia de Scheherazada que, concedora del poder de la palabra viva, sabía que mientras pudiese seguir contando, demoraba la sentencia del rey.

De cuento en cuento, el tiempo de todos los días, aquel en el que Schahriar planeaba metódicamente la muerte de su esposa, se fisuraba, se agrietaba, para dejar pasar “otro tiempo”. Un tiempo más artesanal, “un tiempo detenido en otro tiempo, otra realidad temporal” (Pellegrín, 1984:65).

Scheherazada ha sabido fabricar con sabiduría y paciencia, esa red de resistencia y resiliencia, contra y a pesar de la ferocidad de Schahriar. Hoy, resistencia y resiliencia contra y a pesar del mercado, de la sociedad de consumo, de la globalización. Hoy: un acto revolucionario.

Porque al narrar a viva voz y con todo el cuerpo, dándole carnadura y emoción, comprometiendo la vida en esa palabra que se comparte con otros, asistimos al vital y transformador reencantamiento de la cotidianeidad: atravesando las barreras de lo obvio, para entrar en un espacio-tiempo otro donde en quince minutos pueden revivirse siglos y siglos de la historia, donde una mirada puede llegar a los confines de los mares o del alma, donde la imaginación moldea la realidad, y donde la realidad es sólo uno o mil relatos de la misma, tantos como seres humanos haya, tejiéndola, en ese telar en donde cada quien entrama sus sueños, junto con los demás para “construir su libertad”.

No hay ni habrá edad para los cuentos porque, *como arte y juego* que son, hacen a la trascendencia de la especie humana y constituyen un permanente ensayo para la vida (Jerome Bruner (2006) asegura que la operación intelectual de enmarcar la experiencia y organizar nuestros recuerdos de ella, es la modalidad narrativa. Ciertamente —dice— la existencia del relato o la historia como forma, es una garantía perpetua de que la humanidad siempre irá más allá de las versiones recibidas de la realidad).

Quien acuerde conmigo seguramente sigue creyendo como yo, como el anciano que cree en “su luna”, que la magia es posible, que los sueños son posibles y que debemos defenderlos a capa y espada, a voz y palabra, y que si la magia y los sueños son posibles, un mundo mejor, también lo es. Porque narrar con otros, fue desde los principios del hombre y será, siempre, un acto de comunión y amor, un acto de despojamiento y generosidad, en donde al contar festejamos popularmente, renovándonos en el conocimiento milenario que vibra en cada cuento (Sabio, 2011).

Problemática

Ninguna abstracción metodológica podrá eliminar el hecho de que el concepto es palabra —fonema— y de que, por consiguiente, el pensamiento comienza como comunicación oral.

Actualmente, refiriéndonos a los "medios de comunicación", conviene olvidar por un momento los medios artificiales, y reconocer que la palabra oral es el más común, el más efectivo y primario de ellos, y por tanto, fue, es y será irremplazable.

Patrimonio de todos, la *Palabra Viva*, es el medio de hacer, aprehender y ser con otros en el mundo. Ya se ha comprobado científicamente, que ningún medio tecnológico, por más avanzado y sofisticado que sea, tendrá el poder de comunión, comunión, provocación y

transformación, que tiene un ser humano hablando directamente a otro, mirándole a los ojos. Es más, los investigadores de la CINESIS —producto de sus indagaciones— aseguran que en la comunicación oral, la credibilidad o impacto de un mensaje en el otro o los otros, depende en un 60 % de los lenguajes corporales (postura, movimientos, gestos, ademanes, proxemia); otro 30 %, de los lenguajes vocales (entonaciones, silencios, ritmos, matices, acentuaciones); y sólo el 10 % depende del lenguaje verbal. Por eso decimos que en la oralidad, aunque no queramos o no tengamos conciencia de ello, es el *Cuerpo quien cuenta, quien dice*, entendiéndolo como un todo cuerpo–intelecto–emoción, es decir: *El Cuerpo de Manifestación*.

Pero somos nosotros, jóvenes y adultos, los responsables de las valoraciones y del destino de nuestras sociedades. Por tanto, si nosotros no nos damos el “permiso” de disfrutar de una conversación, de escucharnos, de la lectura de un libro, de una obra de teatro, de recuperar la capacidad de asombro ante nuestra propia inventiva, será muy difícil que “contagiemos” a nuestros niños (alumnos, hijos, sobrinos, nietos) una pasión que no sentimos. Nadie da lo que no tiene, o que no sabe que tiene. A veces basta sólo con un soplo, para que de unos leños casi en cenizas, se alcen miles de luciérnagas incandescentes, que en danza hipnótica reinventen el fuego. Pero tiene que estar la *decisión de, la voluntad de Intimidación*: no sólo dar cuenta del otro, de “leerlo”, sino de comprenderlo e interactuar, comprometerse íntima y profundamente con esa información.

Los seres humanos, únicos animales de lenguaje y tiempo —inventores del lenguaje y del tiempo—; conscientes de nuestra temporalidad, nuestra finitud —que el “sueño restaura y fluidifica, que la adquisición del lenguaje reorganiza y oscurece” (Quignar, 2000)—, instauramos ritos para ir señalando (como mojones en el camino), cada uno de los instantes supremos, de los momentos más significantes en el *cuento* de nuestras vidas.

Ningún otro animal se pregunta por sus ancestros ni se preocupa por lo que será de él “mañana”. Ningún otro animal necesita nombrar el mundo con los demás, y al hacerlo, crearlo y recrearlo.

Somos los únicos seres con sentido de “trascendencia”, por lo que, contar con otros, contarse, nos es tan importante; y en ese ritual —que como arte conjuga (pone en “juego”) memoria y poesía, realidad y ficción—, es que satisfacemos la necesidad —inherente sólo al ser humano— de ver más allá de lo inmediato, de lo obvio. Urgencia de re encantamiento y re “encuentamiento” de los sitios cotidianos y más simples de nuestra existencia. Renovación del asombro y la maravilla ante la vida, que nos devuelve la posibilidad de construcción incesante de ese terreno de libertad (aún detrás de unas rejas, o atrapados por los tantos barrotes invisibles con que estas sociedades de consumo nos seducen y alienan); construcción, en fin, de esa “frontera indómita”—al decir de Graciela Montes—, espacio/tiempo esencial al pensamiento creador y —como tal—, al juego y al arte.

“De tiempo somos —dice Eduardo Galeano—. Somos sus pies y sus bocas. / Los pies del tiempo caminan en nuestros pies. / A la corta o a la larga, ya se sabe, los vientos del

tiempo borrarán las huellas. / ¿Travesía de la nada, pasos de nadie? Las bocas del tiempo cuentan el viaje” (Galeano, 2004:4).

Bella y poética forma de explicar esta, nuestra esencia hecha de música (sonido, tiempo, ritmo, movimiento, melodía, emoción) y palabra viva (el *lenguaje verbal* que jamás puede ser entendido ni estudiado, disociándolo de los *lenguajes no verbales*: corporales — miradas, ademanes, gestos, posturas, movimientos, proxemia— y vocales —alturas, velocidad, duración, timbres y matices, intensidades, silencios—).

Paradójicamente, no es casual ni ingenuo, por ejemplo, que en nuestras escuelas, en nuestras aulas y ámbitos sociales en general, se hayan diezmado sistemática y progresivamente los espacios para la historia, la exploración y el juego, las artes, el desarrollo del pensamiento divergente y estímulo de la imaginación, la expresión, la emoción, la preservación de la memoria y la creatividad.

Si bien uno de los aspectos más positivos de los últimos decenios de nuestra cultura ha sido, sin dudas, haber concedido a la infancia una posición de privilegio dentro de la sociedad (en el orden cultural, educativo, artístico y científico), en general, se piensa en esta franja poblacional —la de los niños—, en términos mercantilistas, de consumidores de ofertas masificantes, aculturantes, que justifican la enajenación, la disgregación, el individualismo, y propician la inercia y la incomunicación desde la “comunicación” misma.

Piaget ya advertía que el niño que se escolariza se va “discapacitando”, progresivamente, a nivel perceptivo expresivo. Es alarmante —dice— comprobar cómo, al ingresar cada niño/a en el sistema educativo formal, se produce un paulatino retroceso en el campo de la expresión simbólica y artística, en detrimento de su espontaneidad, su sensibilidad, su plenitud y trascendencia.

Las niñas y los niños (y lo observable en la infancia es directamente transferible a la juventud y adultez), oyen, pero no escuchan, miran pero no observan, leen pero no comprenden; se les obliga a disociar sonido y gesto (palabra, movimiento) de su contexto socio afectivo (emoción–intelecto–cuerpo); el placer de la exploración y descubrimiento lúdico es “¡i–rre–con–ci–lia–ble!” con la seriedad ritual del aprender (y más tarde de la concepción de “trabajo”). Entonces, es lógico que contesten lo que suponen que el educador, sus mayores o la sociedad en general, están esperando que respondan, avergonzándose, muchas veces, de las creencias, intencionalidades, deseos, de las representaciones simbólicas que traen como patrimonio de su comunidad, de su cultura.

Es por eso que, además de hablar de alfabetización en campos nuevos como la informática e innovadoras tecnologías, por ejemplo, se hace urgentemente necesario hablar de y trabajar para la “realfabetización en la oralidad”, reaprender a *leer a alguien* que nos “cuenta, nos habla, nos canta”, ya que es lo que naturalmente aprendimos a leer, incluso antes de nacer, y obviamente, antes de escribir; hablar de y trabajar para la *alfabetización y la lectura integral* (en todos los sentidos y con todos los sentidos), la sensibilización más que la enseñanza. Sensibilización para la escucha, para la lectura plurilingüística (de lenguajes verbales y no verbales), la reeducación sensoperceptiva, la revalidación y respeto de las variadas formas de acceso al conocimiento —incluyendo lo emocional/vincular como factor primordial en la construcción del mismo—, para la resignificación constante de la realidad.

De tal manera nos aseguraríamos de —entre otras cosas— no sumar más analfabetos funcionales en nuestras sociedades, y de estar creando condiciones un poco más humanas, en las que: dignidad, respeto, poesía, solidaridad, compromiso y libertad, sean valores fundantes de este mundo.

Quizá, ante estas palabras y argumentos, todavía alguien se pregunte ¿Por qué la narración oral hoy? ¿La narración oral es un arte? o, a contar ¿se aprende? ¿Se enseña? ¿Cómo?

Con total seguridad afirmo que sí, que la narración oral pertenece, ancestralmente, al terreno del arte y que la recuperación de ese espacio comienza con la intención de reaprender a “leer” —en el más amplio sentido de “intimización”— nuestro entorno, sobre todo a quienes se comunican oralmente con nosotros, inclusive, a nosotros mismos, comunicándonos oralmente con otro/s. En general, tal proceso suele coincidir con otros interrogantes: ¿Cuándo fue que dejamos de “leernos”? ¿Cuándo fue que despojamos al “contar” de toda esencia artística y por tanto lúdica, para circunscribirla sólo al ámbito de la infancia y con fines “utilitarios” y/o didactistas?

Es necesario, aquí, traer a Paulo Freire, cuando afirma que existir —humanamente hablando— es poder “pronunciar el mundo” (Freire, 1995), y que al pronunciarlo, se lo transforma. Es por esta dimensión comunicativa, vinculante, fundante de la oralidad, por la que no puede, no debe haber mujeres, hombres, niñas, niños, situados fuera de la misma. Por tanto, es imprescindible volver a las fuentes, analizar la *oralidad* desde la *oralidad misma*, sus procesos de lectura, codificación y decodificación, y en especial, los de la oralidad artística, como el arte más ancestral de la humanidad.

Por eso, humildemente comparto esta propuesta que vengo desarrollando (a veces individualmente, otras con el grupo de narradores orales escénicos Puro Cuento), desde hace más de quince años y en coorganización con diferentes instituciones y profesionales —para/con niños, jóvenes y adultos—, desde múltiples experiencias contenidas en el Programa de Acción La Oreja Verde, apuntaladas por el trabajo diario, consistente y coherente, con eje en la *narración oral como arte* para y con todas las edades y en diferentes ámbitos y circunstancias (que desde el 2003, a partir de la catástrofe hídrica que sufrimos en esta ciudad, fue avalado por la Universidad Nacional del Litoral y la Sociedad Argentina de Pediatría, y declarado de interés para la Cultura, la Educación, la Salud y el Medio Ambiente de la Provincia, por sus respectivos Ministerios), con el propósito de:

- Promover el desarrollo de la escucha sensible, la imaginación creadora y la lectura crítico-transformadora de saberes culturales y populares, a través del “contar”, el juego y las artes en general y del arte de la narración oral en particular.
- Mantener viva la memoria e imaginario colectivos, como patrimonio rico y diverso, en permanente recreación y crecimiento.
- Fortalecer las matrices identitarias no discriminatorias y recomposición del tejido social, en el re-descubrimiento, re-conocimiento y disfrute de las expresiones

narrativas, el universo simbólico de las “historias” y de la oralidad artística en general, propiciando el encuentro y enriquecimiento interculturales.

- Impulsar la adquisición y/o robustecimiento de competencias en lenguajes verbales y no verbales, en función de la potenciación y eficacia de los modos expresivos de comunicación.
- Reinstaurar los espacios sociocomunitarios para recuperar el “festejo” de la *palabra dicha a viva voz y con todo el cuerpo*, la capacidad de asombro, de escuchar y escucharnos, de exploración y juego en la comunicación inmediata de esa palabra que crea, que libera, que nos ayuda a refundar el mundo, a develar los misterios más insondables y que nos devuelve la magia, la esperanza y los sueños, como esa “Oreja Verde” de la que nos habla Gianni Rodari.

La narración oral como espacio del Arte y como Arte de la oralidad

“La voz es un río/que nos corre dentro / y tiene la esencia/de los sentimientos.
La voz es el agua / que arrastra los tiempos / y en cada garganta / se une con el viento.
(...) Es un guardián desnudo / es el latido urgente/ que abraza la memoria, / derribando la
muerte...”

Liuba Maria Hevia (trovadora cubana).

Desde siempre, boca, aliento, saliva, han sido ligados al poder de nutrición —en todos los sentidos—, al poder creador.

En la cultura africana de los Dogón, quien contiene la palabra con ese poder fecundante, es la abuela, y por tanto quien bautiza al nieto. Rodeada de los demás, tiene sobre sus piernas al niño que recibirá su nombre. Con ternura, junta su boca con la del pequeño, para transmitirle con su hálito y con su saliva, para soplarle, íntimamente, la palabra protectora.

También los “maestros de la palabra”, los que poseen el conocimiento y lo cuentan, purifican y crean con su palabra mágica; saben que para que se produzca ese efecto, es necesario decirlo rítmicamente: la palabra debe reproducir el ir y venir, el sentido que constituye la esencia del ritmo vital.

Entre los Guaraní, la palabra es un don que todo hombre recibe (pues sin ella no alcanzaría la condición humana). “La palabra es sagrada. La palabra mentida insulta lo que nombra, pero la palabra verdadera revela el alma de cada cosa (...) el alma vive en las palabras que la dicen. Si te doy mi palabra, me doy” (Colombes, 1997). Ellos creen en la existencia de “La Tierra sin Males” —esa Tierra, ese paraíso que está aquí, que es posible en este suelo—, y dicen que ese lugar, como Utopía, es lo más hermoso que puede añorar el hombre desde que aprende a soñarse. Tienen —para contar la epopeya de esa búsqueda— lo que llaman las “Bellas Palabras”: Un lenguaje diferenciado del familiar o social cotidiano, la lengua bella que también emplean para comunicarse con los dioses, porque afirman con fuerte convicción, que en la poesía nos hacemos todos iguales.

El libro del Génesis, en la Biblia, comienza: “En el principio fue el verbo”.

Y si seguimos repasando, notaremos cómo, en todas las culturas, sus mitos cosmogónicos

están íntimamente relacionados a la *Palabra viva*, la palabra en su aspecto constructivo y “nutritivo”, la palabra sonora, musical, que al pronunciarse pone en movimiento todas las fuerzas de la creación.

Ya en el vientre materno, el ritmo cardiorespiratorio es para el feto, parte de su “música funcional”. Esto explica por qué muchas veces el recién nacido se calma al levantarlo su madre y abrazarlo contra su pecho: está escuchando la tranquilizadora melodía que escuchaba durante su placentera y maravillosa vida intrauterina. Lo mismo cuando se lo acuna: el bebé vuelve a sentir la seguridad y contención del movimiento de balanceo que le daba el líquido amniótico.

Es como si la nutrición que le hemos dado a través de la placenta a nuestros hijos siguiera todavía ahí, en forma de dulce fuerza conectada con la voz y la emoción, sobre todo, con la que se hace canto y palabra hablada (que para el caso, son prácticamente lo mismo).

Quizá, desde pequeños, muchos de nosotros hemos sido beneficiarios de esa palabra viva, sonora, rítmica, mágica y compartida, la de la poesía, que con voz de adulto y para dormirnos en una noche calurosa, nos arrulló bajo las estrellas preguntándonos: “¿Escuchás?... ¿Escuchás?”, y aprendimos así, en ese rotundo silencio, a escuchar la voz de la luna en su redondez, el canto de la tierra en su aroma, y hasta el paso etéreo de los muertos, de los ancestros, de los que nos soñaron.

Y entonces, luego, cómo no asombrarnos todas las noches de la misma luna, cómo no descubrir por primera vez —siempre por primera vez—, el mundo, de la mano de un cuento repetido hasta el cansancio, escuchado mil y una noches.

Esto no es mera casualidad y podría hacer referencia a varias explicaciones científicas, por ejemplo la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1998) (que expone y comprueba que entre las —hasta ahora descubiertas— nueve inteligencias, competencias o habilidades que conforman el intelecto de todo ser humano, la “Inteligencia Musical” o Sonora, es la primera que se conforma —desde antes de nacer—, otorgándonos la matriz de información de nuestra cultura para ir construyendo e intercambiando significados).

Pero prefiero reforzar el espacio poético, el del arte.

Dicen que si los seres humanos no pudiésemos soñar, al menos por las noches, nos volveríamos locos rápidamente; del mismo modo, si a un niño no se le permite entrar en el mundo de lo imaginario, nunca llegará a asumir la realidad.

Paul Auster, afirma que satisfacer la necesidad de relatos y de sueños, es para el ser humano tan urgente como la del hambre, y que ambas se manifiestan con la misma intensidad.

Por eso, el narrador (del latín *narus*: conocedor, no como hecho consumado y cerrado, sino como actitud de búsqueda, de indagación) es, ha sido y será el que tejiendo cuentos e historias suscita la magia, el que posibilita un encuentro que se enmarca en un tiempo/espacio singular, fuera de las coordenadas de lo cotidiano para, desde allí, conmover, provocar e incidir positivamente, y volver, con fuerza renovadora y movilizadora, a la realidad.

Justamente, texto viene de “tejer” y guarda más relación con los mecanismos de la oralidad que con los grafismos de la escritura. El discurso oral ha sido considerado por muchas culturas como un tejido que se trama, o como algo que se cose.

En griego, el verbo *cantar* puede ser traducido como coser canciones. Y tejer, coser, es unir: cosa propia de la oralidad y de la función auditiva.

Y así, uniendo, cosiendo palabras, se van uniendo seres humanos, se va recomponiendo el “entramado social”. La expresión oral reúne a la gente, funda auditorios y los congrega en rituales, pues donde hay mito (es decir, palabra, relato primordial), hay también rito. Es por esto, la narración oral, un arte de *Presencias*, necesita de todos para que suceda. En este arte, el público pasa de ser un oyente pasivo, a un *interlocutor activo*, que incide y participa permanentemente en la reinención de lo que se cuenta.

W. Ong señala, que la palabra oral nunca existe dentro de un contexto simplemente verbal, como ocurre con la escritura. Es una situación existencial, totalizadora, que envuelve necesariamente *el cuerpo*.

Ciertamente, la Narración oral nace de la capacidad y la necesidad narrativa humana, pero con el desarrollo del lenguaje y hasta del cuerpo humano como instrumento expresivo–comunicativo, fue separándose de la conversación propiamente dicha —de la cotidianeidad—, para entrar en el terreno del narrar —como *expresión de la oralidad signada por la creatividad* (que se erige como contenido y objetivo a la vez, religando dos realidades: la de la cotidianeidad y la de la ficción)—. La oralidad artística, estructuralmente es mucho más compleja que el resto de los registros de la oralidad (familiar, docente, dogmática, comercial, etc.), en tanto continente de un universo estético y representacional (en el sentido simbólico, no teatral): el de la *Poiesis* o *Poesía* (término que los griegos utilizaban para diferenciar los constructos de la imaginación humana, de los relatos netamente históricos).

La musicalidad involucrada en la oralidad artística como formante con sentido autónomo, contribuye —por una parte— a fortalecer la memoria, en la secuencia lineal de los hechos que se cuentan, y —por otra—, construye un espacio–tiempo diferente, donde la historia del mundo puede resumirse en instantes, o un simple beso demorarse en la eternidad.

La música de la palabra que cuenta, construye un espacio ficcional grávido de sucesos que llegarán. Permanentemente se prepara para el suceso sonoro que vendrá, el que cuando se transforma en presente, fugaz, debe aferrarse a la historicidad del lenguaje verbal, a la función referencial de los distintos lenguajes en juego, a la presencia sólida del cuerpo como gesto y símbolo cultural, como “carne” del sonido, lo que le otorga cierta sensación de permanencia. Sonido y gesto, para contar a viva voz y con todo el cuerpo la vida humana —mensurable, efímera— que gracias al relato se perpetúa “por los tiempos de los tiempos”.

Tanto al narrador de ayer —perteneciente a sociedades de oralidad primaria, donde la palabra dicha, hablada, era el eje vinculante primordial y de acceso al conocimiento; la palabra empeñada, era la máxima garantía de compromiso con los demás, con la memoria, con la cultura, con la historia y con el futuro—; a aquel narrador, como al de hoy y con mayor desafío en éstas, nuestras sociedades de *oralidad secundaria, de escritura, oralidad audiovisual y medios masivos de información* (que no de comunicación, signadas por las crisis identitarias, donde la omnipotencia del conocimiento académico de las culturas dominantes, se esgrime como arma de exclusión y marginación), le cabe la vasta responsabilidad social de ser oficiante en el ritual —ancestral y remozado a la vez—, de

desentrañar la poesía del mundo, comprendiendo, respetando y revalorando los saberes de todos.

Allí se restablece el contacto ontológico entre aquel narrador de tribu, el narrador comunitario, el griot, el chamán, el fabulador árabe, el trovador, con los educadores, los abuelos, padres y madres cuentacuentos, narradores orales y juglares contemporáneos: todos han sido, son y seguirán siendo, necesariamente, el cordón umbilical, el reaseguro y trascendencia de la especie humana en el tiempo, reflejando, insistentemente, la sociedad de la que parte, se nutre y configura.

Artífice de la pregunta, el narrador oral nos sensibiliza para la duda, para la búsqueda, para la independencia.

Artífice de la imaginación, promotor de ficciones, sensibiliza para/ con la realidad, para/ con la naturaleza, para/con el conocimiento y la belleza, pues —y parafraseando al antropólogo Adolfo Colombres— “en todo relato que atraviesa el tiempo hay un fondo de verdad. Porque la verdad no es sólo una propiedad de los acontecimientos: también el imaginario social la expresa” (Colombres, 1997:76).

Artífice de la confianza, porque contando con todos, y en todos los ámbitos y circunstancias, en el entrañable acto de amor e indefensión que eso significa, apela al imaginario de sus interlocutores, animándolos a creer en el juego y revelación del acto creador.

Artífice de los nacimientos, porque a través de este arte del convivio, del festejo de la comunicación humana, el narrador —cual “médico partero”—, asiste los alumbramientos de las palabras que cuentan y nos cuentan, ayudándonos “a liberar al lenguaje de su sarcófago tipográfico” (Shaffer, 1984), quebrando los grises ataúdes de murmullos, para permitir que dancen poseídas por los espíritus de las historias, y canten —con los primeros fulgores que hicieron a las estrellas—, esperanzados, nuevos soles y universos.

Algunas experiencias sobre las líneas de Investigación Acción de “La Oreja Verde” (compartidas en el panel)

“Ábrete Sésamo”, espectáculos de narración oral escénica y música en vivo, algunos en integración con otras artes para/con niñas y niños —con o sin su contexto adulto—, en espacios escénicos convencionales y no convencionales (teatros, salas culturales) y no convencionales, que incluyen al Festival Internacional Itinerante de oralidad artística y narración oral escénica que lleva el mismo nombre.

a) “¡Ábrete sésamo! Todos a los cuentos” Proyecto de Intervención socioartístico-cultural y mediación en la lectura, desde la recuperación de la voz, de la palabra, la comunicación oral y la narración oral.

b) “¡Ábrete sésamo! Los cuentos a todos” Biblioparlanteca Itinerante.

“Taller Permanente de narración oral escénica” Espacio de experimentación, investigación y creación permanente de narradores orales escénicos. Auspiciados por la Secretaría de Cultura de la UNL. Desde 1998 en adelante.

“Cátedra–seminario permanente del arte de contar cuentos” Seminario Taller de iniciación al Arte de Contar (avalado por la Secretaría de Cultura y dictado anualmente en

el Foro Cultural de la UNL).

“Cuentos de la Tertulia”, Rondas mensuales de Cuentos narrados oral y escénicamente para/con jóvenes y adultos, en el Foro Cultural de la UNL.

“Oralidad artística, narración oral escénica e intercambio cultural” Serie de acciones donde lo que se propicia es la difusión y fortalecimiento del arte de la palabra viva o narración oral como tal y en intercambio con distintas expresiones de la misma y en diferentes culturas (*Interculturalidad*). Las más grandes acciones en que deviene esta línea, es la organización y ejecución anual del Festival Internacional Itinerante de Oralidad Artística y Narración Oral Escénica Santa Fe de Cuentos (desde 1999 y con extensiones en otras provincias y declarado por la Red Internacional de Cuentacuentos —central en Islas Canarias—, como uno de los ocho más prestigiosos en el mundo entero). Del mismo modo, y como Delegada en Argentina del Foro Internacional de Narración Oral (con sede matriz en México DF y con delegaturas en la mayoría de los países hispanohablantes y algunos de otras lenguas madre), representación de Argentina en Festivales, Muestras, Foros o proyectos internacionales (Colombia, Costa Rica, Cuba, España e Islas Canarias, México, Nicaragua, Norte de África, Panamá, Uruguay y Venezuela).

“La imaginación golpea las puertas de la escuela”— Proyecto de Investigación Acción en escuelas primarias y comunidad de pertenencia en Alto Verde y localidades costeras cercanas a la ciudad de Santa Fe.

“Expresiones de la oralidad” (Narración oral y Música tradicional) como contribución a la comprensión y resignificación de la Diversidad Cultural”. Proyecto Investigación Acción, realizado en Costa Rica, Argentina, España y África del Norte.

“Cuento, Juego y En-canto”, Seminario Taller en torno a la Narración Oral y a la expresión sonoro-poético-dramática en situaciones comunicativas (verbales y no verbales).

“A ver qué te cuento”, Oralidad, arte y alfabetización integral. Taller que parte de la recuperación de la memoria y el imaginario cultural, para vincularlo con la alfabetización en Adultos y Adultos mayores, pero desde una perspectiva artístico-comunicativa.

“El cuerpo cuenta”, Taller sobre la potenciación de lenguajes verbal y no verbales en interacción, para profesionales de la palabra y artistas en general. Desarrollado en varias localidades argentinas y de México, Cuba, Costa Rica, España, Uruguay y Venezuela.

“Cuento-Encuentro: la narración oral en la alfabetización y realfabetización de Adultos. Su importancia en la Construcción de Conocimientos en la Cultura e Interculturalidad”, Taller para educadores, formadores, operadores socioculturales, profesionales de la salud, en ejercicio. Dictado en diferentes localidades argentinas y de México, Costa Rica, Nicaragua, España y Norte de África.

“Abuelos Cuenta-cuentos”. Talleres de capacitación, intercambio y rescate de conocimientos populares con grupos de adultos mayores (docentes jubilados y adultos mayores en general), que, con el propósito de revalorizar y consolidar a nuestros mayores como agentes transmisores fundamentales de acumulación de saberes culturales, memoria e imaginario colectivos, se facilite su reinscripción en el tejido social, productivo.

“Trueque-cuento”—Tardes-encuentro en los relatos, donde los narradores cambian los cuentos que harán escuchar, por los que traen cada uno de los asistentes. El

único requisito para participar es traer escrito (recuperado de su memoria o de la de sus padres, adultos, amigos, etc.) o en la memoria, o un libro de cuento de su propiedad — todos para regalar—, para intercambiar. Los cuentos recopilados se procesan y se donan a instituciones que lo necesiten.

“Tardes de Leyenda”. Recorrido artístico recreativo en el Museo Etnográfico Colonial por las culturas originarias y criollas de nuestra Santa Fe, desde sus leyendas adaptadas especialmente para niños pequeños (nivel inicial) y su contexto adulto. Ejecutado en Museo Etnográfico y Colonial “Juan de Garay” y Centro de Estudios Hispanoamericanos.

“Tren de los zoo-cuentos, o, de animales y de bichos... ¡A contar de ha dicho!”. Recorrido artístico-recreativo por la “Granja Esmeralda”, cuyo objetivo principal es promover el fortalecimiento de la conciencia ambiental, la indagación, la sensibilización y el compromiso para con la defensa de nuestra fauna, flora y el medio natural que nos rodea, desde el conocimiento y descubrimiento lúdico, la literatura y el patrimonio oral tradicional.

“¡Para comerte mejor!” y “De postre... ¡Un cuento!”. Propuesta de Capacitación e Intervención Socio Cultural, desde la oralidad artística como forma lúdica de nutrición cultural, desarrollada con trabajadores en el ámbito de los comedores escolares o de Centros Sociocomunitarios y de Acción Familiar, etc., que interactúan con los niños de 0 a 5 años.

“Los cuentos a todos”. Circuito de narración y lectura orales comunitarias como asistencia socio-artístico-cultural a grupos o sectores de riesgo (hogares de niños, Hospitales, Hogares de ancianos, Casas de recuperación de adicciones, Penales, etc.).

“Cuentos ¡A la salud!” y “Cuentoteca de Espantamales” Proyecto de Investigación Acción, con el que hacemos énfasis en el valor “terapéutico” de la palabra viva, dicha a viva voz y con todo el cuerpo, compartida con otros.

“Museo de objetos preciosos contados” Museo —contado y cantado— de los objetos preciosos de la historia colectiva, familiar e individual.

“¡La escuela va al teatro!”. Espectáculos y Propuestas de narración oral escénica integrada a la música y el teatro —para/con niños, o adolescentes, o jóvenes y adultos—, con el fin primordial de la educación de perceptores del arte, desde la participación directa en los montajes y las perspectivas de la educación por el arte. (Entre otras: la primera ópera nacional para niñas y niños “Bru-Jácara”, “Ala país del cuéntico, cántico, baílico”, “Los maravilladores”, “La flauta mágica, Manos a la Ópera”, “A María Elena, la Juglaresa”.)

Bibliografía

Beneito, N. (2010). Disertación III Encuentro Argentino. Santa Fe. APLA. Red Pinkler, noviembre.

Bruner, J. (1996). *Actos de significado*. Buenos Aires: Alianza Editorial.

— — — (2004). *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Barcelona: Gedisa.

- *Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Calmels, D. (2004). *El cuerpo cuenta*. Buenos Aires: Cooperativa Farol.
- Colombres, A. (1997a). *Sobre el arte y la cultura popular*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- (1997b). *Celebración del lenguaje. Hacia una teoría intercultural de la literatura*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Corguera Ibáñez, M. (1999). “Palabra y Realidad. Tradición Oral”. En *África Negra*. FECIC. Buenos Aires: Grupo Editor de América Latina.
- Davis, F. (1996). *La Comunicación No Verbal*. Madrid: Alianza Editorial.
- Freire, P. (1995). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Galeano, E. (2004). *Bocas del Tiempo*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Gardner, H. (1987). *Arte, mente y cerebro*. Buenos Aires: Paidós.
- (1993). *Estructuras de la Mente. Teoría de las Inteligencias Múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. (1999). *La Frontera Indómita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ong, W. (1999). *Oralidad y Escritura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pavis, P. (1988). *Teatro y los Medios de Comunicación*. Buenos Aires: Gestos.
- Pelegrín, A. (1982). *La Aventura de Oír*. Madrid: Cincel.
- (1984). *Cada Cual Atienda su Juego*. Madrid: Cincel.
- Ribot, T. (1901). *Imaginación creadora*. París: Editorial Yu. N. Erlich.
- Quignard, P. (2000). *El sexo y el espanto*. Cuadernos de Litoral. Córdoba: Edelp.
- Roca, C. (2000). *Hedy Crilla. La Palabra en Acción*. Buenos Aires: Instituto Nacional del Teatro.
- Rodari, G. (1973). *Gramática de la fantasía*. México: Comamex.
- (1979). *Parole per giocare*. Italia: Biblioteca di Lavoro.
- Schafer, M. (1984a). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi.
- (1984b). *Cuando las palabras cantan*. Buenos Aires: Ricordi.
- Vygotsky, L. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- (2003). *Imaginación y creación en la Edad infantil*. Buenos Aires: Nuestra América Edit. Serie Populibros.
- Williams y Despins (1986). *Aprender con todo el cerebro. Estrategias y modos de pensamiento visual, metafórico y multisensorial*. Madrid: Martínez Roca.
- Winnicott, D.W. (1971). *Realidad y Juego*. Buenos Aires: Gedisa.

Título de la ponencia: **Los jóvenes entre la universidad y el trabajo**

Autora: **Marta Panaia**¹

1. Introducción

Los vínculos entre el sistema universitario y la construcción social del mercado de trabajo exigen dirimir, por un lado, algunos interrogantes previos y compatibilizar sistemas teóricos diferentes y, por el otro, demostrar empíricamente cómo funcionan algunas relaciones inevitables entre ambos sistemas, que ponen en tensión la cuestión institucional y el sistema profesional. Es probable que la inadecuación que mantuvo durante años la separación entre ambos campos del conocimiento tuviera que ver con la injerencia de la política económica en la autonomía universitaria y la independencia de ésta para adaptar sus cambios a las necesidades del mercado de trabajo u oponerse a la política económica.

La compatibilización de los esquemas teóricos para analizar estos problemas, al menos en la Argentina, carece todavía de instrumentación adecuada por varias razones. En primer lugar, los cambios de la estructura productiva de las últimas décadas han significado modificaciones en los requerimientos de calificaciones profesionales. Estos procesos de reconversión se encuentran en plena evolución y en correspondencia con los cambios de paradigma técnico-productivo internacional que, asociados a la aparición de una serie de nuevas tecnologías, contribuyeron a modificar sustancialmente aspectos de la producción mundial. En segundo lugar, las propias instituciones empresarias y educativas están en un proceso de reacomodamiento para ajustar su rol, plantean nuevos requerimientos, actualizan sus planes de estudio y desarrollan nuevos vínculos con la sociedad para revisar los esquemas teóricos.

Por último, el sistema productivo ha modificado sus formas de gestión de la producción al punto de que las habituales formas de sector y rama, que apuntan respectivamente al análisis microeconómico y de mercado, ya no son de utilidad para comprender las formas de inserción y la movilidad profesional en el mercado de trabajo. Las identidades profesionales se han modificado como resultado de la doble presión que ejercen sobre ellos las transformaciones del mercado y los nuevos sistemas de relaciones entre actores, de manera que se reestructuran en nuevas direcciones y escapan a los análisis transversales que proporcionan los estudios estadísticos tradicionales sobre la base de los datos recogidos por censos y encuestas.

Nuestro país carece de toda estadística sistemática sobre el mercado de trabajo profesional, sus estadísticas transversales son pobres e incompletas y sus relevamientos son sumamente limitados en cuanto a trayectorias de los graduados en el mercado de trabajo con posterioridad a la graduación. En ese ámbito sólo pueden encontrarse estudios de caso realizados con variados marcos teóricos y estadísticos que, si bien son pioneros a la luz de la carencia sistemática, alumbran poco sobre el fenómeno a nivel nacional (Gallart, 1984).²

¹Instituto Gino Germani, CONICET. Facultad de Ciencias Sociales, UBA, ptrabajo@cea.uba.ar

²También los estudios sobre los egresados de las distintas Carreras de la Facultad de

Los datos relevados por el Ministerio de Educación sobre los egresados con título universitario no tienen ninguna continuación posterior a su egreso, de manera que una vez que salen del sistema es difícil saber sus trayectorias y las formas de su inserción en el mercado de trabajo. La única fuente sistemática son los censos de población que se realizan cada 10 años y que producen información muy agregada. El último censo, por ejemplo, no releva el título universitario por especialidad, de modo que no sabremos, para los próximos 10 años, la cantidad de egresados por título que tenemos actualmente. Las Encuestas Permanentes de Hogares producen información muestral sólo de 24 ciudades, y por el tamaño de la muestra no permiten desagregar sectores tan pequeños y mantener la representatividad.³

Por otra parte, tampoco se conoce la suerte de los que tienen estudios universitarios incompletos o cambios en su elección universitaria y que, sin duda, mantienen una situación diferenciada en el mercado de trabajo debido a los distintos años de estudio. A pesar de que los abandonadores⁴ han aumentado sistemáticamente durante la última década, predomina implícitamente el concepto de que la meta a lograr es la carrera universitaria terminada, y el resto de las trayectorias incompletas se trata de casos desviados del tipo ideal representado por el graduado, de allí que no se realice ningún tipo de seguimiento sobre las trayectorias laborales de los estudiantes que no terminan su carrera universitaria o que la abandonan por otra. Con diferencias por región y por carrera, las deserciones van del 30 al 50 % de los estudiantes inscriptos en las carreras de Ingeniería (donde tenemos cifras fehacientes) en todo el país y se concentran principalmente en los primeros años de cursada.

Tampoco se estudia *la identidad del estudiante*, que no es un modelo fijo sino que va variando con el tiempo; y las formas que tienen las nuevas generaciones para procesar estos nuevos modelos también plantean muchas variaciones. Sigue existiendo el prototipo de *estudiante aplicado* que encuentra siempre la manera de cumplir con lo demandado por los profesores, pero también aparecen modelos en los cuales la centralidad está puesta en aprovechar la mayor libertad que dan los estudios universitarios en el manejo de los tiempos o en el aprovechamiento de actividades co-programáticas, como las deportivas, artísticas, políticas o sociales. Existen profesores que funcionan como referentes y, en cambio, algunos que resultan inaccesibles. Por otra parte, esto tiene importantes variaciones por institución, por carrera y por región, y hay muy pocos estudios sobre estas identidades y sus modificaciones en el tiempo.⁵

Ciencias Sociales, realizados por Julio Testa, entre 1994 y 1998, son de los pocos trabajos de la década en esa dirección.

³En 2003 se han introducido importantes cambios en la Encuesta Permanente de Hogares convirtiéndolo en un relevamiento continuo, pero esto ha significado la pérdida de comparabilidad con los datos anteriores y cambios metodológicos que no permiten el procesamiento por grupos socioprofesionales.

⁴Utilizamos el término de *abandonadores* para los alumnos que abandonan sus estudios, en lugar del más restringido de desertores.

⁵Cf. Panaia, 2011, Los resultados de los distintos Laboratorios MIG, aportan un buen ejemplo de estas variaciones en las distintas regiones del país.

De modo que son muy pocos los datos que nos permiten evaluar la secuencia de comportamiento de los titulados universitarios en el mercado de trabajo y en la estructura productiva y aun la movilidad de la oferta por las preferencias de carrera o el destino de los desertores. Los datos para la población argentina con calificación profesional se contabilizaron por primera vez con esta codificación en el Censo de 1991 y admiten así realizar determinado tipo de estudios. En este censo se considera operacionalmente la calificación ocupacional como

"la referida a la complejidad de la tarea concreta. Esta complejidad se establece a partir de ciertos elementos constitutivos del proceso de trabajo: objeto de transformación o materia prima, instrumentos de trabajo y actividades o acciones del trabajador" (Panaia, 2006).⁶

2. La formación para el trabajo

La formación para el trabajo refleja con deformaciones las fuertes transformaciones ocurridas en el ámbito del trabajo y el escaso acompañamiento que éstas tuvieron en el ámbito de la educación. Desde el abordaje investigativo, no tomar en cuenta esta situación nos enfrenta al uso de metodologías más o menos perimidas o remozadas para la ocasión pero profundiza poco en la articulación de la relación y en los cambios conceptuales de la misma, particularmente cuando se trata de titulados universitarios (Panaia, 2007).

Esta carencia de estadísticas sistemáticas sobre el mercado de trabajo profesional dificulta hacer análisis confrontando las diferencias entre el mercado interno de las empresas y el comportamiento del mercado de trabajo profesional, sus estadísticas transversales son pobres y sumamente limitadas en cuanto a trayectorias de los graduados en el mercado de trabajo, en tanto el *concepto de duración de los estudios* y la *medición del tiempo de duración de los empleos* son considerados críticos en la actualidad. También resulta bastante complejo seguir a estos egresados cuando se incorporan al mercado de trabajo de las empresas ya que tampoco ellos se pueden vincular estadísticamente con metodologías que tengan una *perspectiva temporal y genética* y que permitan superar el esquema de la economía aplicada para articular los aportes de la economía del trabajo.⁷

⁶Código de Ocupaciones aplicado al Censo Nacional de 1991 y a la Encuesta Permanente de Hogares. Una evaluación más detallada de los datos que proporciona la fuente censal se puede ver en INDEC, 1998 y aplicado a las necesidades de esta tesis.

⁷Si bien este debate queda fuera de los límites acotados de este trabajo, es muy pertinente al mismo, ya que no se trata de una reflexión sobre la teoría económica aplicada, sino sobre la economía aplicada (particularmente al mercado de trabajo), porque la primera es un ejercicio que permite aplicar la teoría y no se utilizan variables fuera de la teoría, mientras que en la economía aplicada, lo que domina es el problema y cualquier herramienta es válida. Por eso los campos aplicados son eclécticos y muchas veces utilizan herramientas que teóricamente están en contradicción. Esta resolución de problemas prácticos tiene un horizonte limitado, de manera que hay que apuntar a resolver contradicciones de la teoría en el plano de la vinculación micro-macro (Cfr. Piore, 1983).

En ese ámbito sólo es factible encontrar estudios de caso realizados con variados marcos teóricos y estadísticos que, si bien resultan pioneros a la luz de la carencia sistemática, alumbran poco sobre el fenómeno a nivel nacional. Otra alternativa es encontrar agregados de todo tipo de graduados sin distinción de carrera o zona, que muy poca información proporcionan sobre la problemática. De esta forma, son escasos los datos que nos permiten evaluar la secuencia de comportamiento de los titulados universitarios en el mercado de trabajo y sobre todo las *secuencias continuas de empleo* (Eckert, 2001), que son las que nos posibilitarían establecer criterios respecto de la estabilidad de los mismos o la existencia de *carrera*.

Cuando se trata de abordar realidades sociales tan complejas como la inserción en el mercado de trabajo, el abandono del sistema educativo, los procesos repetidos de desempleo, las relaciones entre distintas cohortes o generaciones y aun las relaciones intrageneracionales, donde la medición del tiempo se hace indispensable para comprender la estabilidad de las trayectorias, se presentan distintos tipos de obstáculos (Panaia, 2007).

La *inserción* profesional designa a la vez un proceso y un resultado de ese proceso. Evaluar la inserción profesional de una cohorte de jóvenes es describir la manera en que ella pasa progresivamente y colectivamente del estado inactivo al activo o de ocupación en el período observado y apunta a definir el momento final de ese proceso, en el que el individuo o el grupo serán declarados insertos. La *empleabilidad*, pensada desde el mercado de trabajo, y las condiciones que demanda la empresa, en cambio, señalan la facilidad de estos grupos para mantenerse en él y las condiciones en que lo hacen, así como la rapidez con que pueden volver a ingresar cuando coyunturalmente quedan fuera del mismo. El proceso de inserción admite, por un lado, el análisis de las características de este proceso hasta el momento en que la *estabilización* es definitiva. Ello teóricamente, si se logra acceder a un contrato por tiempo indeterminado o empleo con relación de dependencia durante el período de observación y se mantiene una *secuencia continua de empleo* superior a los dos años. La estimación depende de un indicador elegido para acercarse a la *noción de estabilización*, que es el *índice de empleo continuo* (medido en meses).

La *empleabilidad*, en cambio, indica

“las competencias de empleabilidad como conjunto de capacidades esenciales para aprender y desempeñarse eficazmente en el puesto de trabajo, incluyendo capacidades de comunicación y relacionamiento interpersonal, de resolución de problemas y manejo de procesos organizacionales y de organización de los propios comportamientos en función de los requerimientos del puesto de trabajo” (Brunner, 2000).

Esto se refleja en la situación de cada uno de los grupos en un momento dado del análisis respecto del pluriempleo, empleo único y más de un empleo, sin pluriempleo o sin acceso al mercado de trabajo.



La *duración de inserción* varía de una trayectoria a otra, pero lo más importante es que no es suficiente que se logre una inserción estable para que ésta sea exitosa y tenga importancia para el desarrollo. En muchos casos, a pesar de ser insatisfactoria se mantiene porque asegura la manutención, y en otros se prefiere una situación más inestable y riesgosa pero independiente sólo para asegurar los logros económicos pretendidos, aunque ella no implique una verdadera inserción profesional.

Consideramos que un egresado está inserto cuando logra una posición de contrato con relación de dependencia y la mantiene durante más de dos años, con continuidad, es decir, sin períodos de desempleo. En este caso se considera que el período de inserción ha terminado, lo cual no libera al egresado de entrar en períodos de desempleo o contratos por tiempo determinado posteriormente (Vernières, 1997). Pero la calidad del empleo logrado puede ser muy variada para cada una de las especialidades de la profesión de que se trate, que seguramente tiene por sus formas de ejercicio y características específicas de inserción.

No importa si el contrato y la duración de éste provocan el mantenimiento de la vinculación. Éste es el signo, según Vernières, de que los jóvenes han adquirido y comprendido a través de una sucesión de empleos de corta duración una calificación suficiente para estabilizarse. Una situación de desempleo muy largo o recurrente impide esta adquisición de experiencia valorizable en calificación.

Sostener esta definición demanda ahora precisar qué entendemos por *estabilización*. Los análisis sobre la inserción sostienen generalmente la permanencia en el empleo con una fuerte asociación a la conversión del contrato inicial en un contrato por tiempo indeterminado o relación de dependencia. Es difícil de utilizar un indicador de este tipo en el mercado de trabajo de jóvenes, que está caracterizado por una tasa elevada de empleos temporarios pero no exentos de calificación potencial. Sin embargo, parece muy pertinente en el caso de los egresados universitarios por su calificación y participación de los dos ámbitos trabajo/estudio así como por la proporción de estudiantes que estabilizan su posición accediendo a un contrato en relación de dependencia aun antes de lograr su título universitario.⁸ La velocidad de inserción de cada cohorte o generación está ligada también a las características individuales, tales como el origen de clase, nivel de formación o el hecho de haber comenzado a trabajar antes o en trabajos muy relacionados con su disciplina. Ellos permiten sobre todo comparar la rapidez de acceso a cada una de esas fases de las cohortes o generaciones diferenciadas por el tipo de especialización u orientación y la presencia o ausencia de trabajo en el curso de estudios. Si bien consideramos que el número de jóvenes insertos depende de este criterio, es muy variable el tiempo que necesita cada uno para acceder a una posición estabilizada en el mercado de trabajo, y es llamativo que ésta no se convierta en un objetivo demasiado apreciado cuando tiene “techos salariales” bajos.

⁸Suponemos que esto tiene una fuerte variación según las carreras, pero solo contamos con datos precisos en las carreras estudiadas (Ingenierías de distintas especialidades, carreras de turismo y psicología) Si se aplicara este mismo estudio a egresados de otras disciplinas, posiblemente encontraríamos diferencias notorias entre una disciplina y otra y entre diferentes cohortes.

El nivel de egreso del sistema educativo y la presencia de una actividad profesional durante los estudios tienen una gran influencia sobre la *duración de la inserción*, y esta influencia perdura todo el período. Este resultado no es nada evidente, pero se puede pensar que esta influencia sería en beneficio de características más profesionales en la medida en que los jóvenes construyen una historia sobre el mercado de trabajo. Así, el tipo de diploma puede tener un efecto muy significativo al comienzo del período, cuando el joven sale del sistema educativo, y algún efecto al fin del período si no ha trabajado durante sus estudios o ha tenido largos períodos de desempleo.

Trabajar en su especialidad mientras estudia tiene una fuerte influencia al comienzo de la trayectoria y se estanca cuando los jóvenes ya han tenido una cierta experiencia profesional.⁹

El efecto de una actividad profesional durante los estudios aparece muy marcado para los secundarios técnicos y las universidades tecnológicas, aunque se hace abstracción de las pasantías, muchas veces obligatorias. Es posible que para estos jóvenes la actividad profesional durante los estudios sea una verdadera alternativa a la formación en el seno del sistema educativo. El nivel de ocupación es más alto que para los jóvenes de la misma franja etaria y la experiencia adquirida más importante que para los egresados de la universidad en otras disciplinas.

3. La temporalidad de los jóvenes

La metodología de las ciencias sociales ha tenido que discutir en las últimas décadas, en forma creciente, la revisión necesaria de las concepciones de temporalidad con que se afrontan los esquemas de investigación debido a los cambios que ha incorporado la comunicación informática, la velocidad del transporte y la flexibilidad laboral.

En este trabajo nos centramos particularmente en estos desafíos en el análisis del campo del trabajo, del empleo y de la formación. Nos referimos en este caso a:

- a) los regímenes de temporalidad característicos de períodos históricos o de configuraciones sociales significativas como marco más amplio del empleo;
- b) cómo categorizar los cambios entre las relaciones de las temporalidades precedentes dentro de un mismo grupo, profesional u ocupacional, por ejemplo, y con otros grupos diferentes; y por último
- c) cómo analizar estas temporalidades a nivel institucional, personal y más contextual, tratando de definir si se trata de una transformación de las temporalidades sociales o son cambios de los individuos y los grupos con relación a las temporalidades (Dubar, 2004).

A través de situaciones extraídas de las tareas de los laboratorios donde utilizamos este tipo de conceptualización de “temporalidades sociales” (Godard y Cabanés, 1996; Panaia, 2005 y 2006), vamos a ir mostrando cuáles son las situaciones reales que ponen en cuestión la teoría y analizaremos las formas de resolución metodológica más frecuentes exponiendo cuáles son los condicionamientos que esto introduce en las mediciones.

⁹Esto seguramente tiene grandes variaciones por título y por sector de la economía que demanda, pero carecemos, por ahora de estudios al respecto.

De hecho, la instalación de las diferentes formas de flexibilidad en el mercado de trabajo (horario y salarial) en la organización del proceso de trabajo (particularmente la ruptura de la cadena fordista) y en las formas de contratación (precarización y contratación por tiempo determinado) muestra la necesidad de plantear una visión más global de la articulación entre los tiempos de trabajo y los restantes tiempos sociales, tomando en cuenta al menos las temporalidades en la empresa, en la familia y en la vida urbana o en el traslado de la vivienda al trabajo.

Lo primero que se puede observar es una tendencia creciente a la desincronización de los tiempos de trabajo y de los tiempos sociales en general; y en ese marco, la articulación entre los tiempos de trabajo y los tiempos sociales se ha vuelto un tema muy complejo (Samzun, 2000). Por otra parte, como bien señala Dubar (2004:8), no se puede seguir pensando el tiempo como una categoría singular sino que hay que recurrir a la pluralidad de temporalidades de la vida social y física. De los estudios sobre el trabajo y el empleo se pueden distinguir diferentes temporalidades producto de distintas situaciones:

- a) la situación de empleo opone el tiempo de trabajo y el tiempo fuera del trabajo; también el tiempo en el trabajo y el tiempo de traslado de casa al trabajo y viceversa;
- b) la situación de empleo, pero por tiempos limitados, incluye una nueva temporalidad que es la de tiempo de contrato o tiempo de trabajo y tiempo libre o de búsqueda o tiempo entre un trabajo y otro trabajo;
- c) la situación de desempleo, que supone el tiempo de búsqueda, el tiempo de capacitación, el tiempo inactivo o libre o de desaliento.

Esto nos lleva, por un lado, a separar lo que se llama *tiempos institucionales*, que son estructurados, organizados, planificados, y el *tiempo de la urgencia o de los acontecimientos*, de la acción inmediata, de la intervención social o médica sobre lo que se podría llamar los problemas inmediatos a resolver y que, por definición, no es ni previsible ni planificable sino funcionalmente reactiva y contingente (Dubar, 2004). O, en su defecto, como señala Fieulaine (2007) al estudiar la precariedad, lo que se convierte en inestable es la inserción, esa inestabilidad que se transforma en una amenaza se instala en todos los ámbitos de la vida y plantea los *tiempos de urgencia* y los *tiempos de proyectos*. Las situaciones pueden ser precarias en términos de empleo, de vivienda, de ingresos, de protección social, y esto lleva a una fragilización social. Situación de inseguridad sobre el porvenir, pero sobre todo una fragilidad biográfica que implica rupturas, cambios o discontinuidades que afectan las trayectorias sociales de los individuos. Esa lógica se transmite a todos los ámbitos de la vida y esto aparece como momentos de la trayectoria donde se puede planificar, proyectar, pensar las articulaciones de un plan de vida y recomponer el pasado y tiempos de coyuntura, donde sólo es posible pensar en resolver problemas inmediatos y no se los puede ver en perspectiva. Así, *los tiempos de los proyectos* tienen mayores grados de libertad, permiten analizar perspectivas futuras y pueden tener intencionalidad para unir experiencias pasadas con relación a un futuro que se anticipa. En cambio el *tiempo de urgencia*, si se mantiene, si no logra superarse, tiene inevitablemente consecuencias en el futuro. Ahora bien, también ocurre que esos tiempos individuales no siempre son acordes o guardan coherencia con las temporalidades sociales, y entonces puede suceder que, aunque individualmente se esté en condiciones



de hacerlo, las personas se pregunten qué sentido tiene proyectar y pensar en un futuro a largo plazo. Si bien la inscripción de los tiempos individuales en los tiempos colectivos es condición indefectible de la temporalidad social, la falta de concordancia entre los tiempos individuales y colectivos imposibilita la conformación del sujeto sociohistórico.

Como señalan estos autores, los *tiempos institucionales* se apoyan sobre las normas, las rutinas y los procedimientos; mientras que los *tiempos de urgencia* son generalmente improvisados, movilizantes, apelan a la inventiva y son instantáneos; por eso agrega Dubar que son también *tiempos existenciales* porque hacen un llamado a la autenticidad, a la ética personal y al compromiso con los otros. El tiempo de los jóvenes resulta un buen ejemplo para mostrar estas temporalidades; mientras están estudiando en una institución se puede trabajar con ellos sus alternativas, sus perspectivas futuras, comprender con ellos su proyecto de vida. En cambio, el joven víctima de rupturas familiares, del desempleo de los padres, de la pobreza, del abandono de sus estudios, no tiene posibilidades de mantenerse en esa situación y la abandona para resolver la urgencia, el problema, la pobreza, la inestabilidad, etcétera.

También la búsqueda de la inmediatez del placer puede producir este efecto.

Estas temporalidades no son una novedad para las ciencias sociales, están muy relacionadas con la larga duración, el tiempo de las instituciones; y con el corto plazo el tiempo de los acontecimientos, de la inmediatez, las de la estructura y las de la coyuntura. El tema es ver cómo se operacionalizan estos conceptos en las nuevas temáticas que nos preocupan, como la inserción de los jóvenes o la reinserción de los desempleados; o, en las poblaciones migrantes, informales o excluidas que han visto tan fragilizadas sus trayectorias biográficas.

Resulta interesante agregar aquí la perspectiva de Nicole–Drancourt (1994) que agrega una nueva herramienta a la gestión de los tiempos de vida, más frecuente tal vez en las biografías de mujeres, que es el “tiempo de sí” y que justifica en muchos casos decisiones de empleo parcial, de cambio de empleo, de abandono de los estudios causada por una “actividad vital”. Según esta autora, este concepto refleja la búsqueda de la realización personal muy propia de estos tiempos y que, según ella, es más frecuente en las mujeres pero también se puede aplicar a los trabajadores deportistas, artistas, a los jóvenes, a los intelectuales, e implica una búsqueda de un equilibrio personal, una etapa de mejora cultural, una etapa de cría de los hijos, etcétera.

Esta autora otorga a estos tiempos tanta importancia como los tiempos profesionales o los tiempos de actividades domésticas.

Dubar (2004) construye lo que él llama modelo tetracrónico de temporalidades donde cruza dos dimensiones heterogéneas que son 1) el modo de construcción, y 2) el modo de apropiación de la síntesis, analizando la correspondencia entre las disyunciones institucional/de acontecimientos, por un lado, y social/biográfica, por el otro. La aplicación de estas categorías de análisis a tiempos de trabajo y la gestión de sus temporalidades lo lleva a verificar las nuevas formas de organización del trabajo en las empresas con procesos de modernización, donde señala un cruzamiento de la autonomía de los asalariados y un aumento de los controles que pesan sobre los trabajadores.



Llega a estos resultados separando dos regímenes o formas de apropiación de las temporalidades construidas por las instituciones o las organizaciones: *una temporalidad social individualizada*, es decir, apropiada y puesta en práctica por los individuos, transfiriendo las direcciones a iniciativas de los asalariados, según sus estrategias de actividad para atender los resultados y lograr cierta eficiencia, y una *temporalidad social normalizada*, definida y controlada de manera normativa y uniforme, mucho más desarrollada y que se impone más que la anterior, siempre en el marco del aumento de la competitividad, de la maximización de los resultados y del aumento de la productividad y que no afectan a todos los trabajadores de todas las categorías por igual, y menos aún si son mujeres.

Para la distinción entre *temporalidades biográficas y sociales* Dubar (2004) sostiene que también es posible reconocer diferentes regímenes reconociendo por lo menos dos: 1) un *régimen de apropiación individualizada o flexibilidad temporal*, que implica poder anticipar la carrera, proyectar el futuro del ciclo de vida, gestionar las incertidumbres y oportunidades en el mercado de trabajo; y 2) un *régimen de apropiación normalizada o régimen de temporalidad burocrática*, basada en la antigüedad, en las especialidades de cada empleo, en la promoción, la edad de retiro.

Según este autor, tomar estas dos formas de temporalidades permite abarcar el nivel “macro” de más larga duración de las instituciones normalizadas que se imponen por sobre los individuos y el nivel “micro” más contingentes pero también más personales, aunque en realidad muchas de las decisiones se toman en el nivel intermedio entre las temporalidades individuales y las sociales. Justamente es el nivel intermedio u “horizonte temporal” en el que se sitúa la mayor parte de los estudios, aunque muy frecuentemente se limitan a estudiar la larga duración institucional o, en el otro extremo, los acontecimientos personales de una vida en particular. El autor propone realizar estos estudios de articulación micro/macro utilizando estos cuatro regímenes que le permitirían distinguir entre “tiempo sufrido” (nivel macro) y “tiempo vivido” (nivel micro). Y que se corresponderían con los que Norbert Elías (1996 y 1990) llama “cuadros sociales de la temporalidad” o configuraciones y “estructuras vividas de personalidad” o *habitus*.

4. Las dificultades de articular operacionalmente tiempos diferentes

En el campo de la sociología de las profesiones, y particularmente en los análisis de las trayectorias de profesionales, que han sido nuestro objeto de estudio en los últimos años, hemos observado que las carreras son acompañadas por rupturas y discontinuidades y una gran incertidumbre frente al futuro, que se convierten en una constante en los itinerarios profesionales, especialmente para aquellos que han conocido períodos de desempleo, de recesión o de desestabilización profesional.

Al mismo tiempo, en la historia familiar, se han modificado los ciclos de vida, fundamentalmente por el alargamiento de la esperanza de vida, se han modificado los ciclos de la sexualidad y de fecundidad, los esquemas de colaboración temporal de hombres y mujeres y la duración de los períodos de dependencia de los jóvenes de su núcleo familiar y los tiempos de lograr la autonomía.

Esto muestra que no se pueden aplicar métodos de análisis individuales de las temporalidades biográficas sin articularlas con otras temporalidades sociales y macro, institucionales, biológicas, etc. Estas temporalidades estructuran los contextos en los cuales los sujetos se mueven y tratan de ir estructurando a su vez modelos de inserción y pautas de conductas más o menos significativas. Todas estas temporalidades macro tienen algún tipo de consecuencia en las trayectorias biográficas.

Dado que en nuestro país predominan los estudios de datos transversales y éstos resultan muy limitados, consideramos necesario actualizar las propuestas estadísticas con recolecciones de *datos de tipo longitudinal* y, al mismo tiempo, integrar los *datos de tipo cuantitativo* con la recolección de *datos de tipo cualitativo*, articulados desde la recolección para facilitar el análisis.

Compatibilizar los distintos esquemas teóricos para analizar problemas complejos que nos enfrentaban con diferentes temporalidades sociales e individuales, institucionales y personales, al menos en la Argentina, carece todavía de instrumentación adecuada por varias razones: los cambios en la estructura productiva, el reacomodamiento de las instituciones empresarias y educativas, los cambios en la organización de los procesos de trabajo y las modificaciones en las entidades profesionales, como resultado de la doble presión que ejercen sobre ellos las transformaciones del mercado y los nuevos sistemas de relaciones entre actores. Por otra parte, el desarrollo de los dispositivos estadísticos no ha logrado sistematizar las articulaciones micro/macro y cuali/cuanti como para lograr un buen nivel de medición.¹⁰

El uso de técnicas de articulación entre la recolección cuantitativa y cualitativa de los datos desde la concepción misma de los operativos de campo permite cuestionarios más flexibles, operativos menos costosos y que pueden aplicarse en gran número de casos y ser rápidamente informatizados. Para ello, los estudios de datos transversales resultan muy limitados y consideramos necesario actualizar las propuestas estadísticas con recolecciones de *datos de tipo longitudinal* y, al mismo tiempo, integrar los *datos de tipo cuantitativo* con la recolección de *datos de tipo cualitativo*, articulados desde la recolección para facilitar el análisis.

Para este tipo de estudios no nos parece aplicable la tasa de desempleo, ni la tasa de inserción, en el primer caso porque la tasa de desempleo está referida a una población activa constituida, mientras que las poblaciones bajo estudio son poblaciones en proceso de inserción, en el caso de estudiantes y abandonadores la fase de inserción puede ser relativamente larga y en el caso de los graduados universitarios, si bien los períodos de inserción pueden ser más cortos, es importante poder identificar cuando se estabilizan en el ejercicio de su profesión. De esta forma, los solapamientos con estadísticas oficiales

¹⁰Las experiencias realizadas en otros campos del conocimiento como los análisis del sector informal, nos permiten afirmar que en los estudios de situaciones muy heterogéneas, donde predomina la diversidad, la captación estadística no es suficiente para comprender y explicar la riqueza de un fenómeno social dado y es necesario apelar a una combinatoria de ambos métodos. En este caso, se agrega la necesidad de captar trayectorias o itinerarios que pueden ser de corto plazo, pero significativos por su repercusión en la vida laboral.

macro, solo permiten un control de calidad de los datos, a nivel general, pero no sirven para aparear *generaciones*.

Si la definición de Población Económicamente Activa implica tomar en cuenta a la población ocupada a la cual se le agrega la población desocupada que busca ocupación, es poco adecuada para compararla con la *población en busca de inserción profesional* o de *inserción en la vida activa*, como es el caso de los estudiantes y abandonadores ya que resulta muy indefinida la frontera que separa una población de otra (Eckert, 2001). En ambos casos, el desempleo y la inactividad pueden estar significando interferencias inducidas por la gran variedad de situaciones posibles entre la estabilización del profesional o del empleo tradicional.

Una ventaja del uso de las metodologías longitudinales es la posibilidad del trabajar con *generaciones* (Panaia, 2006 y 2007) y ampliar entonces el *criterio de inserción de la generación*, cuando el 80 % de la cohorte se encuentre inserta. Es evidentemente toda la cohorte la que se encuentra en proceso de inserción, de manera que es necesario encontrar *una población de referencia*. Al producir el relevamiento de más de una cohorte, de hecho, estamos construyendo no sólo la población de estudio, sino también la población de referencia.

Los datos longitudinales toman en cuenta la historia profesional de cohortes anteriores, de manera que es muy difícil comparar estos estudios con datos de corte transversal de cualquier grupo de la población activa. La cuestión central parece ser develar si los *criterios de inserción profesional de una cohorte* está necesariamente condicionada por el contexto en el que llega al mercado de trabajo esa generación en particular o si ellos cuentan con características especiales como generación que les permite ser los *productores del curso mismo de su historia* y construir una camino diferente que funcione como referencia para otras generaciones.

El planteo metodológico y técnico que está detrás busca establecer un criterio sobre como evaluar el proceso de inserción, si a través de juicios normativos y *exógenos* a la cohorte o con criterios *endógenos*, para después buscar su convergencia.

En nuestro caso hemos optado por probar *métodos longitudinales* para establecer criterios endógenos y dificultades propias de cada cohorte, identificada simplemente por datación con generaciones profesionales, ligadas a acontecimientos externos que indican una experiencia común inédita en el proceso de inserción, porque nos parecen más pertinentes y válidos aún para evaluar los sucesivos ingresos y retiros del mercado de trabajo, en las poblaciones estudiantiles y abandonadoras de los estudios, que consideramos no comparables con poblaciones ya estables del mercado o con problemas propios de la inserción porque cuentan con algunos años de cursada universitaria, pero ningún reconocimiento de título.

Luego hemos trabajado con las *planillas de acontecimientos* para establecer las convergencias con acontecimientos externos y una vez elaborados los datos hemos realizado ejercicios comparativos para establecer la bondad y posibilidad de cada una de las técnicas utilizadas. Por último, algunos grupos seleccionados por muestras representativas de la población relevada se le aplicaron entrevistas complementarias para profundizar el estudio de causas y características estructurales de las subpoblaciones, a

través del uso de entrevistas biográficas, en otros casos, fueron relacionadas con los análisis de la demanda regional de empleo y calificaciones. El análisis se completó con un análisis institucional de las universidades de origen de los graduados que permitieron captar matices diferenciales en el contrato fundacional.

5. Técnicas de análisis longitudinal para construir trayectorias

El trabajo de investigación en el que se puso en práctica esta metodología está todavía en progreso e intenta sobre todo ampliar sus posibilidades comparativas, porque aplica metodologías longitudinales para el estudio de la inserción de jóvenes graduados de ingeniería, y ya se han realizado estudios comparativos con la misma metodología en distintos lugares del país.¹¹ También se está utilizando esta metodología para analizar las trayectorias de otras profesiones que requieren título universitario y/o terciario (Panaia, 2011). Los cambios del mercado de trabajo profesional demuestran que a pesar de la existencia de reformulaciones teóricas, tanto la sociología de las profesiones, como la teoría de los mercados tienen todavía que incorporar importantes aportes de la teoría de las instituciones, de la economía industrial y de la estadística, para comprender el nuevo modo de organización del sistema productivo y captar los campos profesionales que se producen en su desarrollo; pero también demuestran que los sistemas teóricos de la sociología de las profesiones han logrado suficiente elasticidad y capacidad innovativa en la formulación de problemas y en dar principios de respuesta.

Lo que nos interesa remarcar en este trabajo es la importancia de que también exista un acompañamiento de *los sistemas de captación estadísticos*, con *metodologías que logren describir el desarrollo longitudinal, a través del tiempo, de las trayectorias profesionales*, para comenzar a dar un principio de respuesta a preguntas claves en el desarrollo de este campo del conocimiento, que constituyen un desafío porque implican tanto construir herramientas teóricas como metodológicas y estadísticas y ponerlas a prueba. Nuestra experiencia en este campo nos ha demostrado que no es posible utilizar un solo tipo de técnicas de análisis, sino que es necesario hacer combinaciones y articulaciones entre técnicas cuantitativas y cualitativas, pero no hay teoría sobre cómo se realiza esta articulación y cuáles son los mecanismos por los cuales esta combinatoria es más correcta. De manera que avanzamos en un terreno poco explorado de la sociología, pero que consideramos absolutamente necesario para enfrentar el desafío de explorar sistemas complejos y diferentes temporalidades propias de los tiempos de flexibilización.

Por otra parte, en el marco de la reestructuración del Estado no debe quedar fuera del análisis de estas nuevas propuestas, el tema de los costos operativos ya que se convierten en condicionantes importantes a la hora de decidir nuevos operativos de encuesta. Con este mismo criterio, es necesario ir construyendo una nueva cultura cívica basada en la responsabilidad de las respuestas a las consultas periódicas y en la preocupación de proporcionar datos fehacientes sabiendo que constituyen la base del diseño de políticas y que redundan en el interés de todos. En el ámbito institucional universitario es frecuente

¹¹Panaia, 2004 y 2005; Benencia y otros, 1996; Panaia y Redondo, 1996; Panaia, 2001; Panaia, 2003; Chiecher, Paoloni, 2007; Panaia, Massetti, Formento, 2007.



el desorden estadístico, la falta de datos o su manipulación política y esto impide la construcción de información válida.

La constatación de que la competitividad y el logro de la calidad, eje principal en que está centrada actualmente la actividad económica, está apoyada en la capacidad de formar una mano de obra con características diferentes a las actuales, nos mueve a repensar todo el ámbito institucional, pero fundamentalmente el estado de las relaciones entre empresas y capacitación y entre universidades y formación.

Es evidente que hay una mayor preocupación en las empresas por la capacitación continua y, en cambio, estas preocupaciones varían bastante por región y por sector y por tamaño de empresas y categorías socioprofesionales. Por otra parte, en nuestro país no hay estudios ni datos de base que permitan evaluar los resultados de esta formación continua, su calidad y sus características, tampoco sobre las consecuencias en la productividad, calidad y eficiencia de los distintos sectores de actividad. Por lo menos esta preocupación no supera contados estudios de casos.

No se han realizado en nuestro país muchos estudios sobre las tendencias más recientes del mercado de trabajo profesional hacia la feminización de los calificados profesionales y tampoco sobre la des-masculinización de este mercado. Carecemos de estudios de las características de sus sectores de mercado más cerrados, que mantienen mayor proporción de asalarización y burocratización y de los sectores más flexibilizados y tampoco de las posibilidades emprendedoras de las profesiones con mayor capacidad de innovación. No hay estudios de ingresos profesionales por especialidad ni estudios de desgranamiento universitario. Estas comparaciones podrían proporcionar un mapeo de las zonas de mayor movilidad vertical y horizontal, pero también territorial.

También es importante avanzar en el conocimiento de la distribución estructural de las calificaciones profesionales, por rama y por carácter de la ocupación, así como las condiciones de contratación y de mercado que pueden funcionar como mecanismo de atracción o rechazo de otros profesionales extranjeros.

Por último, el potencial entre los titulados universitarios y los efectivamente ocupados son un importante indicador de las demandas de la estructura productiva y del grado de desarrollo de los países. Las técnicas longitudinales requieren operativos estadísticos con seguimiento a lo largo de varios años, lo cual encarece mucho el sistema y, en las técnicas cualitativas de historia de vida, es difícil lograr buenas articulaciones y un nivel importante de generalizaciones. En definitiva, propusimos una conceptualización teórica y estadística que nos permitiera resolver, al menos, las siguientes cuestiones:

- a) La articulación entre la organización macroeconómica de los sectores productivos y la organización micro-económica y social de las empresas, para poder circular las transformaciones institucionales y analizar los nuevos espacios profesionales; lo institucional y lo biográfico;
- b) La articulación entre los procedimientos productivos, teniendo en cuenta la superposición y coexistencia de "nuevos" y "viejos" profesionales con los disciplinamientos que impone el mercado y allí también poder circular transformaciones y cambios de los espacios profesionales.

c) Cómo se logra la nueva racionalidad de los actores profesionales, para lo cual hay que poder dar cuenta del proyecto y de la urgencia, del flujo, del objeto y de la identidad de cada una de las orientaciones o especialidades profesionales.

d) La versión estadística de estos conceptos teóricos construida gracias al Proyecto,¹² que dio origen al Laboratorio de Gral. Pacheco, pudo captar *los flujos de salida de los graduados de la UTN, Gral. Pacheco por especialidad y nueve generaciones de egresados, el proceso de inserción en el mercado de trabajo diferenciando los niveles de estudiantes, abandonadores*. La elaboración posterior de bases similares siguiendo los mismos lineamientos metodológicos longitudinales en otros Laboratorios¹³ creados en distintas regiones del país, asegura una interesante posibilidad de comparación para poder establecer el nivel de remuneraciones, de empleo y desempleo y las preferencias del mercado según sexo, edad y especialidad, las características de las carreras formadoras y las trayectorias de los diplomados en el tiempo.

6. Conclusiones

Adoptamos en este trabajo una perspectiva metodológica especialmente para reflexionar sobre los instrumentos con que cuenta un sociólogo para captar estas trayectorias con su convergencia de temporalidades diferentes, que muestran formas de bifurcación, estallidos caóticos, retrasos y vueltas atrás, comportamientos erráticos, etc. ¿Nuestra decisión de utilizar en forma conjunta entrevistas biográficas y cuestionarios estandarizados en forma de *calendarios* que permitan una captación longitudinal, en base a la experiencia realizada en los Laboratorios MIG con la misma metodología y situaciones absolutamente diferentes, permite resolver cuestiones metodológicas en forma absoluta? Consideramos que no, que las zonas de incertidumbre persisten, pero están descritas con tal detalle, que estas diferencias pueden ser categorizadas y analizadas reconociendo las distintas temporalidades, aclarando la perspectiva desde donde se las analiza y con instrumentos muy valiosos de ayuda, como la *planilla de acontecimientos* que va conectando las articulaciones del cuestionario cuantitativo y el relato biográfico, acompañado del uso del *curriculum vitae*. Por otra parte, esta articulación fue construida para el análisis de la relación *formación–empleo*, que tiene muchas etapas o tramos en paralelo, posiblemente sirva muy bien en situaciones de *empleo–desempleo*; de *migraciones generacionales*, pero no podríamos hacer una afirmación tan categórica para situaciones donde este paralelismo y posibilidad de convergencia no es posible.

Por otra parte, los cuestionarios longitudinales y las entrevistas biográficas encubren una estructura temporal, de hecho diferente, porque mientras que en una la secuencia impuesta es mes a mes y años a año, la memoria biográfica está más relacionada con los hechos sobresalientes del ciclo de vida.

¹²“Monitoreo de Inserción de Graduados” PMT–SID 0614. 1999–2002.

¹³Mig. Gral. Pacheco(UTN) 2000; Mig. Río Cuarto(UNRC), 2004; Mig. Avellaneda(UTN) 2006; Mig. Resistencia (UTN) 2007; Mig. Río Gallegos, 2008. Mig. Turismo (2008). Hay otros laboratorios en formación que no se mencionan aquí porque todavía no han producido datos.



También es importante la circunstancia y la prelación en que se realizan uno y otro. Cuando la entrevista biográfica se realiza primero sirve como preentrevista para seleccionar el caso y esta es la factura metodológica más frecuente, mientras que nosotros hemos elegido una metodología inversa, sobre todos los casos se hace el cuestionario longitudinal y luego sobre las “chances típicas” o sea los modos más frecuentes, se saca una muestra representativa a la que se le realiza la entrevista biográfica y en poblaciones reducidas hemos acompañado casi todos los casos con su respectiva entrevista biográfica. Con esta modalidad hemos logrado indagar sobre la estructura decisional de los casos más frecuentes, sus motivaciones y la causalidad de sus decisiones. Y por último, otros investigadores comparan las ventajas de cada una de estas técnicas por separado, sin hacer comparaciones, pero subrayando los aportes de cada una al objeto de estudio.

Nuestra posición, en cambio, apoya el entrecruzamiento o combinatoria de métodos particularmente para el análisis de trayectorias o recorridos poco lineales, con importantes bifurcaciones, o con múltiples cambios o incertidumbres. Más precisamente, el uso conjunto de dos fuentes —una cuantitativa y otra biográfica— se ha demostrado especialmente apropiada para el caso de los recorridos profesionales, marcados por rupturas o situaciones poco legibles en los cuestionarios cuantitativos, pero captadas en toda su complejidad en las entrevistas biográficas y que son perfectamente empalmables unas u otras. Siempre en el cuestionario cuantitativo el investigador, pierde parte de la información o corre el riesgo de transformarla sesgándola o simplificándola cuando codifica las respuestas. La entrevista, no tiene ese problema porque contiene las palabras mismas del que experimentó las transformaciones, con lo cual logran resolver la descriptibilidad del proceso. La utilización conjunta de una y de otra, logra mejorar la calidad general del relevamiento compensando limitaciones y aumentando la captación.

Queda por precisar cómo establecer la puesta en relación de estas dos técnicas, el cuestionario secuencial y la entrevista biográfica, que como vimos no llevan de la misma manera la historia del recorrido singular de cada graduado o cada individuo, pero al mismo tiempo muestra convergencias muy numerosas entre las dos como para dejar pasar la posibilidad de completar uno con otra.

Pensar que esto se logra adicionando uno a otro, es realmente un disparate, porque implica suponer que el “verdadero recorrido” surgido de la agregación desconoce los “errores de codificación del encuestador” o las “limitaciones de la expresión lograda en la entrevista biográfica” y aminora las discordancias moderando una fuente con otra. Es decir, una suerte de borramiento de las huellas de las diferencias. Nosotros proponemos un camino bastante más debatible, que confronte ambos resultados otorgando su verdadero valor a esos hechos o palabras que pueden ser significativos y que muestran las contradicciones o las incoherencias entre una y otra fuente. Por otra parte, es evidente que entre una fuente y la otra existen fuertes coincidencias, quiere decir que hay hechos indiscutibles que conforman la historia manifiesta y hay ambigüedades e incertidumbres que invitan a la interpretación, a la confrontación y al debate. Estas *zonas grises* o *fragmentos ambiguos* contienen la información de las dificultades para calificar los hechos, para recordar los acontecimientos, para reconocer los estigmas o para reconocer zonas desatendidas por la institución, por el codificador o por la persona que relata.

Bibliografía

- Benencia, R. y otros (1996). *Profesiones en crisis*. Colección CEA–CBC. Buenos Aires, octubre.
- Brunner, J.J. (2000). "Globalización y el futuro de la educación, tendencias, desafíos, estrategias". Seminario UNESCO. Chile.
- Chiecher, A.; Paoloni, P.; Sánchez, L. (2007). "Los alumnos de la Facultad de Ingeniería de la UNRC. Características, perfiles, trayectorias...". *DT*, nº 7. Facultad de Ingeniería. Río Cuarto.
- Dubar, C. (2004). "Régimes de temporalités et mutation des temps sociaux". *Temporalités*, nº1, pp. 100–119.
- Eckert, H. (2001). "Analyser les mouvements d'accès et de retrait de l'emploi au cours de la période de inserción professionnelle". *Rev Formation et Emploi*, nº 73. Francia.
- Elías, N. (1996). *Du temps*. París: Fayard.
- (1990). *La société des individus*. París: Fayard.
- Fieulaine, N. (2007). "Temps de l'urgence, temps du projet: la rencontre des temporalités dans le recours aux soins et à l'aide sociale en situations de précarité". *Mission Régionale d'Information sur l'Exclusion Rhône–Alpes*. Janvier.
- Gallart, M.A. (1984). "Estrategias de supervivencia en un mercado cíclico: la inserción ocupacional de los técnicos de nivel medio en la industria de la Construcción en Buenos Aires". *CIE Cuaderno*, nº 34, marzo.
- Godard, F. y Cabames, R. (1996). "Uso de las Historias de Vida en las Ciencias Sociales". Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social Serie II Universidad del Externado de Colombia. Bogotá, julio.
- Nicole–Drancourt, Chantal (1994). "Mesurer l'insertion professionnelle". *R. Française de Sociologie* XXXV. París, pp. 37–68.
- Panaia, M. (2001). "Trayectorias profesionales y demandas empresariales en la Argentina". *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo (RELET)*, año 7, nº 13, diciembre.
- (2004). "Los aportes del uso de las técnicas biográficas a la construcción de teoría". *Revista Espacio Abierto*. Venezuela, enero–marzo, pp. 51–74.
- (2005). "Técnicas de análisis longitudinal en el mercado de trabajo profesional". En Teichler, Ulrich. *Graduados y empleo: investigación, metodología y resultados. Los casos de Europa, Japón, Argentina y Uruguay*. Madrid–Buenos Aires: Miño y Dávila/FFyL/UBA, Universidad Kessel/Alemania, agosto, pp. 260–270.
- (2005). "El desafío de la medición de la duración en el mercado de trabajo". *Laboratorio*, año VI, nº 17/18, otoño/primavera.
- (2006). "Trayectorias de ingenieros tecnológicos. Graduados y estudiantes en el mercado de trabajo". Buenos Aires–Madrid: Miño y Dávila–Universidad Tecnológica Nacional–Regional Gral. Pacheco, marzo.

——— (2007). "Los estudios de graduados y la discusión de algunos conceptos teóricos". *Itinerarios*, nº 5. Laboratorio de Monitoreo de Inserción de Graduados. Facultad de Ingeniería. Río Cuarto, mayo.

——— (2011). "Dejar la Universidad". *Itinerarios*, año 7, nº 12. UNRC Río Cuarto, junio.

Panaia, M. y Redondo, M. (1996). "Formación de ingenieros e inserción en el mercado: el caso de la UTN". Cátedra de Sociología del Trabajo. Carrera de Sociología UBA. Buenos Aires. Mimeo.

Panaia, M. y otros (2003). "Modelos de inserción laboral y proyectos de carrera en las ingenierías tecnológicas". Ponencia presentada al Congreso Latinoamericano de Educación Superior. San Luis. Argentina, septiembre.

Panaia, M.; Massetti, A. y Formento, M.C. (2007). "Trayectorias emprendedoras de jóvenes graduados en ingeniería". *DT*, nº 4, noviembre. UTN—Regional Gral. Pacheco.

Piore, M. (1983). "Importancia de la teoría del Capital Humano para la Economía del Trabajo: un punto de vista disidente". En Toharía, Luis. *El mercado de trabajo. Teoría y aplicaciones*. Madrid: Alianza Universidad Textos.

Samzun, T. (2002). *Temps de travail et temporalités sociales*. DT LEST—CNRS. Provence,

Testa, J.C. y otros. *Estudio comparativo de graduados*. Buenos Aires: FCS—UBA.

Vernières, M. (1997). *L'insertion professionnelle, analyse et débats*. París: Económica.

Título de la ponencia: **Trayectorias de los jóvenes universitarios**

Autora: **Ma. Leticia Fernández Berdaguer**

1. Introducción

El documento aborda las trayectorias de los jóvenes universitarios, tema que requiere considerar los cambios socioproductivos y su incidencia en el trabajo y la educación a fin de contextualizar los itinerarios o senderos de los universitarios (las características del ingreso al mercado laboral y las posteriores etapas de trabajo de los universitarios).

Cuáles son los problemas en torno a los jóvenes y sus perspectivas son cuestiones sobre las que cotidianamente intercambiamos: nos interrogamos acerca de quiénes son los jóvenes que no han podido ingresar, cuáles son los motivos del abandono de los estudios, cuáles son los trayectos de los graduados, la formación posterior a la graduación y sus aprendizajes profesionales fruto de la experiencia laboral.

Ello requiere considerar algunas dimensiones respecto de la relación “educación y trabajo” a fin de poder presentar puntos de este espacio social considerando que es relevante para quienes estamos interesados en las temáticas de los jóvenes.

Un tema a considerar refiere a los procesos que han condicionado distintos aspectos de la vida social argentina, las políticas socioeconómicas y culturales en el marco de los procesos de globalización para examinar la incidencia en el trabajo y la educación de los jóvenes, con el objeto de contextualizar los itinerarios o senderos de los universitarios: las características del ingreso al mercado laboral y las posteriores.

En el primer punto referimos al concepto de trayectorias; luego tomamos los enfoques acerca de los jóvenes universitarios en relación con el contexto argentino de las últimas décadas. Posteriormente nos referimos a los temas de la producción académica acerca de los jóvenes universitarios.

Por último, presentamos algunos puntos de resumen.

2. El concepto de trayectorias

Los estudios sobre trayectorias tienen un amplio y diverso abordaje. Tomando la conceptualización de Pierre Bourdieu (1995:384), en este documento definimos la trayectoria:

“como la serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente o grupo de agentes en espacios sucesivos (lo mismo puede definirse para una institución). Es respecto a los estados correspondientes de la estructura del campo como se determinan en cada momento el sentido y el valor social de los acontecimientos biográficos, entendido como inversiones a largo plazo y desplazamientos en este espacio (...) o en los estados sucesivos de la estructura de la distribución de las diferentes especies de capital que están en juego en el campo, tanto económico, como simbólico como capital específico de consagración”.

En las ciencias sociales del trabajo se han desarrollado en líneas generales, una perspectiva de análisis centrada en la interpretación de la vida laboral de los sujetos a lo largo de un período determinado, relacionando las características individuales con los condicionantes estructurales (Frassa y Muñiz Terra, 2005). En esta línea, Claire Bidart (2006) subraya que elementos subjetivos y objetivos se combinan e interaccionan a diferentes escalas sociales y temporales.

En palabras de María Eugenia Longo (2007) vale expresar que

“las determinantes macrosociales, como los marcos histórico, jurídico, institucional y cultural de la sociedad en la que se construye una trayectoria se sitúan en el largo plazo y están en interacción con las culturas y las tradiciones nacionales y globales que construyen las visiones del mundo. A escalas más locales, los contextos locales del mercado de trabajo regional y también el entorno familiar y relacional en general, se articulan con las tradiciones y las potencialidades de cada familia y trascienden el tiempo biográfico. A una escala aún más pequeña e individual, las características sociodemográficas, las experiencias pasadas y los diversos tipos de capital (cultural, social, humano...) acumulados intervienen en la definición de las posibilidades que se ponen en marcha, conjuntamente con los sentimientos y sus potencialidades, las ideas, los valores, y los deseos de los sujetos”.

Una diferencia significativa entre los trabajos refiere al enfoque metodológico utilizado: por una parte, a) los que se orientan hacia el planteo de objetivos y métodos ligados a estudios cuantitativos, b) por otra parte, los que utilizan metodologías cualitativas, y c) los que “triangulan” y relacionan ambos.

2.1. Las trayectorias de los graduados

El concepto considera la trayectoria profesional de los graduados no sólo desde las posibilidades de acceso al empleo sino que la comprende como un proceso y un período de aprendizaje, de desarrollo personal y de construcción de la identidad individual, con alternancia o simultaneidad de períodos de formación y trabajo.

Si anteriormente la inserción laboral de los jóvenes simplemente podía definirse como “el momento en que un joven accedía a un empleo sobre la base de los saberes y/o credenciales adquiridas durante su escolaridad”, podría decirse que la inserción no era un proceso sino un momento (Jacinto, 2000). En el presente es un período extendido de educación formal y aprendizajes en el trabajo y continuidades y superposiciones de ambos segmentos.

Es conveniente referir a la historia y los procesos condicionantes de este cambio. Para ello vamos a atender a lo que se “escribía” entre los expertos acerca de la relación educación y trabajo desde mediados del siglo XX al presente.

3. Producción de conocimiento referido a la educación superior, el sector productivo y la demanda de la estructura ocupacional; el contexto social y productivo argentino

3.1. Antecedentes del tema

Los enfoques vigentes en los años 60 giraron en torno a la teoría del capital humano y por lo tanto dieron lugar a proyectos de reformas tendientes a lograr una mayor adecuación entre los requerimientos del sector productivo y la educación superior.

En esta línea, el estudio realizado en el año 1968 por el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) sobre “Educación, Recursos humanos y desarrollo económico social” constituyó un hito en el tema.

Los objetivos de dicho estudio fueron:

- a) estimar los alumnos matriculados hasta 1980 en los diferentes niveles de enseñanza y
- b) estimar la oferta de mano de obra calificada que proveerá el sistema escolar hasta 1980 y su utilización; y
- c) convertir los requerimientos económicos en flujos educacionales estableciendo proyecciones de la demanda de la estructura ocupacional. El informe menciona que el potencial déficit de recursos humanos calificados.

En la década siguiente, el Programa realizado por UNESCO–CEPAL–PNUD sobre “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe” entre los años 1977 y 1981 configura otro importante avance en el tema de las relaciones entre los universitarios y el trabajo.

En la Síntesis General de este Programa, en cuyo marco se realizaron importantes proyectos, se presentan las teorías sobre educación y empleo. Se señala que el desempleo abierto no constituye un problema central en la región y que los afectados son fundamentalmente los jóvenes y las mujeres casadas (DEALC/21,1982:III-10).

Dicho informe distingue en las teorías de la educación y el empleo vigentes “el enfoque de la oferta” y el “enfoque de la demanda” e indica la importancia que ejercieron estas ideas sobre la actividad académica y política en el ámbito educativo.

Las limitaciones y aportes de cada uno de estos enfoques son conocidos en América Latina: en los inicios de la década del 80 ya se comentaba “la inadecuación entre los marcos teóricos y los indicadores disponibles” a pesar de la importancia y difusión de la problemática en la región.

Respecto del papel del aparato productivo en la demanda de trabajo, el informe señala que fueron “derivados de una hipótesis fuertemente optimista del crecimiento de la demanda; tomados sólo como un dato derivado de las condiciones tecnológicas de la economía respecto al aumento de los requerimientos cuantitativos y cualitativos de fuerza de trabajo” (DEALC/21, 1982:III-2).

En dicho estudio fue señalado que en “el vínculo educación–empleo los problemas principales se definen en términos de subutilización y no de desempleo abierto” (DEALC/21, 1982:III-10).

Aunque tempranamente se indicó que “el mercado de trabajo no generaba puestos en la magnitud necesaria para hacer frente a las presiones demográficas, a las migraciones y al desempleo y subempleo existentes” (DEALC/21, 1982:III-17).

En la Argentina de los 70 los especialistas auguraban una escasez de recursos humanos calificados pero de ninguna manera la situación de desempleo que se produjo luego de los procesos de apertura y desindustrialización iniciados con el gobierno de la dictadura militar en el año 1976 y profundizados durante la década del 90.

Un replanteo conceptual del problema del empleo en su conjunto provocó una importante modificación en el tratamiento del tema de los años 80 en adelante. El rasgo fundamental lo constituyeron las dificultades de absorber la mano de obra excedente. En efecto, la heterogeneidad de situaciones detectadas en los países de América Latina en cuanto al empleo y el crecimiento económico contrastó con el hecho de que todos los países mostraron un dinamismo educacional sostenido que contribuye a probar la hipótesis de la relativa autonomía de la expansión educacional respecto de los determinantes del aparato productivo. Asimismo, se distinguieron dos fenómenos diferentes: por un lado, el problema del empleo de los universitarios en general y, por otro, su papel y contribución al proceso de innovación tecnológica (DEALC/21, 1982:III-29).

El caso argentino, luego de la crisis del año 1976, que cambió las perspectivas de la vida social no sólo por la represión y uso de la fuerza sino por las modificaciones en la política económica de la dictadura militar. La desarticulación de la estructura productiva, la pérdida de los aprendizajes tecnológicos, con la consiguiente pérdida de valor agregado, la centralidad de los *commodities* y del sector servicios, sobre todo en el sector financiero, así como la nacionalización de la deuda privada en el año 1981, generaron un creciente desempleo, impensable con los pronósticos/proyecciones de los estudios del CRESALC y del CONADE.

La década de los 80 se caracterizó por la lucha contra la inflación generada por la deuda externa heredada.

3.2. El contexto de la década del 90

Nuevamente la ideología neoliberal define las políticas económicas: las reformas estructurales de la década del 90 (desregulación, apertura, reforma del Estado y privatización de las empresas del Estado) alteran profundamente la importancia relativa de las actividades económicas y expresan distintas facetas de un mismo proceso de concentración económica y centralización del capital que tiene efectos en diversos aspectos de la vida de la sociedad. Se observa un creciente desempleo que también afecta a los universitarios. Los estudiantes buscan trabajo pero no acceden a actividades relacionadas con los estudios en curso como sucedía en la década anterior.

3.2.1. Las líneas de producción académica desde los años 90

A diferencia de lo planteado en los estudios de CONADE y DEALC a los que hemos referido, la temática de los universitarios muestra una creciente producción en razón de distintos problemas y cambios.

En este punto se presentan las temáticas centrales de la producción académica atinentes al trabajo de los jóvenes universitarios. La diversidad de unidades, poblaciones,

dimensiones e hipótesis abordadas son un buen indicador de la amplitud de cuestiones y también permiten dimensionar los temas pendientes.¹

Como campo temático, el de las relaciones de universidad y trabajo configura un área que muestra su mayor desarrollo en temas vinculados a la “oferta” (los graduados y los estudiantes universitarios). Los estudios sobre los requerimientos y demandas de los sectores productivos y las firmas a los universitarios muestran una producción académica menos numerosa y relativamente más reciente.

A continuación se señalan los temas de la producción académica y, en tal sentido, es factible identificar algunas líneas de trabajo:

a) investigaciones de las relaciones entre las políticas, el contexto socioproductivo, la universidad y el mercado laboral. Estos documentos examinan los procesos tecnoproductivos de Argentina de las últimas décadas y su incidencia en el mercado laboral. Estos procesos son identificados como factor central en la transformación del mercado laboral global y también de los cambios en los requerimientos hacia los sectores más calificados;

b) la producción en el marco del denominado “enfoque de la oferta” trata los siguientes temas: el grupo de trabajos más numeroso describe el acceso de los jóvenes universitarios (estudiantes y graduados) al trabajo y las trayectorias de los graduados de diferentes carreras; la subocupación de calificaciones. Algunos de estos estudios abordan las expectativas de los graduados y estudiantes en el marco de los cambios productivos y del mercado laboral.

Otros identifican una tendencia de deterioro de la situación laboral de los universitarios: la inserción de los graduados fue descrita como un proceso más fragmentario y complejo y que condiciona una inserción laboral menos articulada que en décadas pasadas, en las que se observa una sobrecalificación y el denominado “efecto fila”.

En Argentina es importante el número de estudiantes que desempeña roles laborales en forma simultánea a los estudios universitarios. Estudios realizados a mediados de los 80 permitieron identificar la significación del rol laboral que asumía para ellos. Uno es la importancia que adquiere como parte del presupuesto y como tal no puede ser postergado. Otro aspecto particularmente valioso es que en esta década los estudiantes universitarios en Argentina mostraban que con el avance de los estudios accedían a trabajos afines a la carrera en curso. En efecto, las investigaciones realizadas en esos años observaban que el avance en la carrera se asociaba positivamente, que dependía de motivaciones profesionales antes que de las exclusivamente económicas. Esta relación se modificó en la década del 90. Asimismo, fue identificado que, promediando la carrera, un porcentaje de estudiantes la abandona por motivos económicos, otros porque el título no es requerido para el desempeño laboral y han adquirido la experticia.

¹ El creciente interés acerca del empleo de los jóvenes universitarios se manifiesta, entre otros indicadores, en las investigaciones y la producción de información en la temática que puede constatarse en la creciente presencia de trabajos acerca de esta temática de los congresos de ALAS, ALAST, de la Universidad como objeto de investigación.

La producción se orientó a algunas profesiones, centralmente la ingeniería, en reconocimiento del rol desempeñado en los procesos de innovación que ponen de relieve el lugar protagónico que adquieren los perfiles ingenieriles en la conducción de las reestructuraciones. Se establecieron líneas de comparación entre las trayectorias laborales y educativas de los graduados de diferentes carreras en el sector privado, público y académico. Se abordó también el tema del género a fin de considerar la existencia de condicionamientos de género en dichas trayectorias, analizando además de la incidencia de la crisis económica, los cambios generacionales en las nuevas representaciones identificadas.

Una línea más reciente corresponde a la expansión de la educación de posgrado y su relación con la formación de los jóvenes.

La expansión del sistema educativo, tanto en lo numérico como en cuanto a los niveles amerita una lectura que refiere, por una parte, a la mayor demanda de credenciales y, por otra, a la utilización de dichas credenciales.

En cuanto al contexto, la evidencia de que la demanda de trabajo no crece en la misma proporción que la oferta, es relevante considerar potenciales tensiones e impacto que se expresan en la generación de nuevo conocimiento, de alternativas orientadas al impacto y la utilidad de la creciente formación de los jóvenes así como en la incidencia del efecto fila y el aumento de la demanda de credenciales.

La incorporación y la difusión de las innovaciones tecnológicas y organizacionales tienen efectos profundos en las calificaciones y competencias demandadas a los universitarios en el mercado laboral.

Es una pauta creciente la percepción de que en la actualidad el aprendizaje es continuo a lo largo de la vida activa. En este sentido, los graduados actualizarán su formación a fin de responder a las innovaciones del sector productivo. Dicha formación no es privativa del ámbito universitario aunque éste sigue siendo un espacio reconocido. Actualmente, los posgrados son un componente central en la trayectoria de los jóvenes universitarios, donde el aprendizaje laboral se conjuga con la formación de posgrado.

Una de las hipótesis en la formación de posgrado interroga sobre si se orientaría más por la necesidad de sistematizar o construir nuevas prácticas o por el papel que, en esta línea, pueda jugar la certificación en la movilidad ocupacional.

Este tema es un objetivo relevante a considerar: el impacto, la oportunidad y la situación de los graduados de los últimos años, así como estimar proyecciones respecto de las futuras camadas.²

² La Información de la evolución en el total de investigadores se ha visto acompañada por un crecimiento en el número de investigadores con nivel de posgrado. En efecto, un 33 % de los investigadores tienen un nivel de formación académica de maestría y doctorado, siendo este último del 23,7 % en Informe CyT, 2009 (Santos, 2007).

Por otra parte, la distribución etárea demostró que aumentó la base de la pirámide compuesta por los investigadores y becarios de hasta 30 años, respecto de la situación que existía en 2001, debido a la incorporación de nuevos becarios e investigadores impulsada en el CONICET. Pese a ello, el 58 % de los investigadores se encuentra por encima de los 40 años y comparado con la situación que existía en 1997 indica un incremento del 17 %.

Otra línea de trabajos detalla la percepción de los déficits de la educación universitaria en el acceso al trabajo en la visión de los estudiantes universitarios y los graduados. Coinciden en señalar a la desvinculación entre la educación universitaria y el desempeño concreto en el sector productivo como una de las dificultades de inserción profesional.

Un grupo de investigaciones describe, a partir de datos secundarios, las relaciones entre el nivel de educación y su incidencia en el acceso y continuidad en el empleo, básicamente la encuesta permanente de hogares. En estos documentos se evidencia que, en situación de mayor desempleo, hay una relativa mejor situación laboral de aquellos que tienen mayor nivel educativo.

Otro grupo de presentaciones sobre temas específicos de graduados abordan:

- a) las pasantías (presenta el debate acerca del carácter de la mediación institucional que desarrolla la universidad que la constituye en un actor no sólo en la formación académica sino también en lo laboral y en la vinculación posterior con el mercado de trabajo);
- b) la formación continua como tema central a la condición de universitario, y la describe fuertemente ligada al desarrollo profesional tanto en el plano laboral como en el personal;
- c) la emigración de jóvenes universitarios en los últimos años (desarrolla una hipótesis de desajuste entre el grado universitario de jóvenes deseosos de emigrar y las competencias efectivas); la conformación del banco de datos sobre la cobertura, nivel de intervención, formación, metodologías y prácticas de la orientación vocacional–ocupacional y servicios de ubicación y empleo dependientes de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales.

Producción académica en temas de la demanda del contexto socioproductivo a los universitarios

El análisis de la “demanda” de graduados y los requerimientos de calificaciones y competencias del sector productivo y de servicios es el enfoque menos desarrollado hasta el momento. En general, se considera que aún es incipiente la cobertura de este tema y, por consiguiente, todavía son escasos los estudios que examinan desde la perspectiva empresarial el aporte de la universidad a las necesidades del trabajo y la producción. En efecto, el abordaje de los cambios en los requerimientos de profesionales y en las demandas de calificaciones mayoritariamente se ha desarrollado como parte de los estudios globales sobre la incidencia de los procesos de reestructuración productiva en el mercado laboral y es menor la producción académica centrada en las demandas del sector productivo y de servicios a los universitarios.

De la información relevada es posible extraer, en primer término, algunas conclusiones generales: las investigaciones consultadas parten de un diagnóstico que diferencia sectores económicos, tamaño y origen del capital de las firmas, y asume que el tamaño y dinamismo de las empresas condicionan sus estrategias y las demandas a la mano de obra calificada.³ Estas investigaciones identifican un cambio de rol de la universidad: ésta ya no

³ El trabajo de campo del estudio de Fuchs y Vispo (1993) se trata de algunos de los empleadores cuantitativamente más representativos de la economía, y que mantienen en los últimos años políticas activas en lo referente a la calificación de los recursos humanos. Tiene especial relevancia en tanto está centrada en

es la única fuente de formación y se observa un desarrollo creciente de mecanismos de capacitación en el marco de la empresa, variable según el tamaño de la misma.

Así, el material relevado permite identificar, por un lado, estudios mayoritariamente empíricos que tratan sobre el impacto de las reformas económicas en los distintos sectores y ramas productivas del país donde los recursos humanos calificados configuran uno de los temas afectados y, por otro, los estudios sobre nuevas calificaciones y competencias necesarias en el mercado de trabajo actual (Fernández *et. al*, 2001).

Un punto importante de las investigaciones relevadas es la incidencia de los cambios tecnológicos y organizacionales resultantes de los procesos macroeconómicos en la demanda y el perfil del empleo calificado. La especificidad de los procesos a nivel de Pymes es objeto de investigación de distintos grupos y de atención. Sin embargo, en estos documentos no hay una referencia especial a los jóvenes.

Se identificaron los requerimientos de nuevos saberes en el marco de las reestructuraciones vinculadas con la instrumentación de tecnologías de base microelectrónica y de gestión, en las pautas de reclutamiento y movilidad profesional. También fue señalado que actualmente se superponen modelos profesionales diferentes de acuerdo con el sector productivo demandante y al tamaño de la firma.

En general, la bibliografía sobre el tema de la demanda de nuevas competencias desde los sectores productivos coincide en establecer una relación directa entre los procesos de reconversión productiva y estas nuevas demandas de competencias, que se especifican para cada caso de las industrias estudiadas. Desde el punto de vista de la demanda, existen trabajos que remiten a necesidades locales o regionales pero que no habilitan para lograr una visión de conjunto ya que no se divisan elementos comunes en la determinación de sus investigaciones.

Otra línea son los estudios generados por sectores gubernamentales. Entre los que refieren como tema central a la demanda de universitarios por parte de las empresas, pueden señalarse iniciativas por parte de la SECyT y posteriormente de la Agencia de Promoción Científica y del Ministerio de Educación. En este sentido, el llamado a concurso de proyectos orientado a describir la demanda de calificaciones hacia un grupo de profesiones (Fernández *et ál.*, 1995), el Diagnóstico Sobre la demanda futura de Ingenieros, de Mariana Fuchs y Adolfo Vispo (1995) realizado por convocatoria del Ministerio de Educación y la CEPAL. Ya fue mencionado que dicho estudio realiza un valioso diagnóstico sobre las demandas esperables de ingenieros considerando el nivel tecnológico de las empresas y a partir de la visión empresaria de grupos nacionales dinámicos, compañías multinacionales y Pymes y medianas de origen nacional de alto nivel tecnológico e inserción exportadora.

Otra iniciativa que puede expresar la creciente definición del tema es la generada por la Comisión de Mejoramiento de la Educación Superior (CONEDUS), que promovió la realización de un estudio sobre la “Demanda de universitarios y Técnicos Superiores”.

las “mejores prácticas” locales en la materia y a su vez fuertes demandantes de mano de obra calificada, se espera que las inferencias extraídas constituyan un aceptable indicador cualitativo en cuanto a las tendencias futuras

Dicho estudio realizado por un amplio grupo de investigadores fue específico sobre la demanda en algunos sectores productivos. Como insumo a las políticas, también el financiamiento de Proyectos de la Agencia de Promoción Científica permitió el desarrollo de estudios en esta línea a partir de la iniciativa de grupos de investigadores.

El contexto en los inicios del siglo XXI

La crisis gestada en la década del 90 se manifestó al máximo en el año 2001 y en el mercado de trabajo adquirió la mayor agudeza en el año 2002.

En efecto, la crisis del año 2001 impactó fuertemente en la situación laboral de Argentina. El desempleo, que ya era una preocupación durante la década del 90, mostró una tasa creciente desde el año 1998 hasta el año 2002, con un descenso en 2003, año en que se inició la recuperación económica y política.

Esta tendencia al descenso de la tasa de desempleo continuó en el período 2004–2006. En este panorama, los jóvenes fueron, sin duda, el segmento más afectado.

Perspectivas de los jóvenes universitarios a partir del año 2003

Como ya fue señalado, en los períodos en los que la desocupación en Argentina mostró índices relativamente bajos el mayor nivel de escolaridad no resultó una importante ventaja comparativa para conseguir empleo.

Desde los 80 esta tendencia se revirtió y se observó una creciente importancia del nivel educativo para el acceso y continuidad en el empleo.

Respecto de la gran diferencia entre la tasa de desocupación de la fuerza laboral con alto y bajo nivel educativo, se destacan los siguientes hechos: la gran brecha no se observó en años donde la tasa de desocupación abierta fue relativamente baja. A pesar del agrandamiento de la brecha, el crecimiento de la tasa de desocupación afectó a todos los niveles educativos e incluso, si consideramos el año 2003, es mayor la desocupación de quienes tienen menor nivel educativo, confirmando la observación de que, en contextos de alta desocupación, el nivel educacional resulta ser una importante ventaja comparativa para conseguir empleo. En este sentido, vale referir a la validez de la imagen de que “la educación ya no es un trampolín de movilidad social pero sí es un paracaídas”.

La expansión del sistema educativo argentino de las últimas décadas significó un importante incremento del nivel educacional de la población económicamente activa. Como fue señalado anteriormente, en el presente, parte de la población que tiene dificultades de ingresar al mercado laboral o de mantenerse en el mismo es la que ha alcanzado mayores niveles de educación.

En esta línea, las características del mercado de trabajo y sus proyecciones para los próximos años permiten augurar que será accesible una movilidad educacional pero no necesariamente acompañada de una inserción laboral acorde y una consiguiente movilidad social.

“Los especialistas señalan que los temas de política macroeconómica dejan un escaso margen a las políticas de incentivo del empleo” (Monza, 1998).

Asimismo, las causas de la desocupación han sido interpretadas a partir de distintos motivos e indicando como “responsables” a distintos actores:

- Un enfoque apunta a carencias en el rol de la educación y pone el énfasis en las debilidades del sistema educativo para formar fuerza de trabajo acorde a los requerimientos del sistema productivo. En este marco, se alude a que el sistema educativo ha ensanchado la brecha respecto de las necesidades del trabajo: la baja calidad de la educación, la creciente desactualización de los contenidos curriculares, la obsolescencia tecnológica, la tendencia al aislamiento y autorreferencia de la educación formal y la falta de incorporación de los procesos de trabajo como elemento de aprendizaje son algunos de los factores que aportaron a esta desvinculación.
- Otro enfoque lleva a observar que el problema del desempleo no es, como en algunos casos se afirma, producto de la inadecuación de los trabajadores a una nueva etapa productiva o a las nuevas formas de producción del país, sino que es la misma estructura económica que es incapaz de generar suficientes empleos para toda la población activa.

Asimismo, es central considerar la transformación del trabajo y las diferencias entre las regiones que conforman el país. Analizar los efectos del proceso de reestructuración experimentado por Argentina sobre los mercados territoriales de trabajo permite advertir cuestiones centrales que se deberían discutir en profundidad:

- a) el perfil productivo del futuro, o sea, hacia dónde orientar el crecimiento de la actividad económica dados nuestros recursos naturales, los variados climas, las demandas internas y externas y las aptitudes empresariales y de la fuerza de trabajo;
- b) la política de distribución del ingreso o, en otras palabras, el reparto de la “torta del ingreso nacional”;
- c) la defensa del trabajo frente a la crisis mundial;
- d) el rol regulador e interventor del Estado.

Estas cuatro dimensiones clave del quehacer económico–social están interrelacionadas y de su definición surge un modelo de acumulación que ilustra acerca del proceso de inclusión social, el peso de las experiencias de economía solidaria de fuerte carácter redistributivo y el rol del Estado al servicio de los intereses de las mayorías populares.

Rofman advierte, al igual que lo hizo Gabriel Palma, sobre los peligros de retornar a la política del ajuste de los 90 con el regreso al FMI, que lleva a la destrucción de la industria nacional y los empleos, la caída del salario real y el debilitamiento de las regulaciones estatales.

IV. A modo de resumen

Cuál es el rol de la universidad, cuáles los mecanismos a implementar a fin de facilitar la inserción profesional de los graduados y su aporte a la sociedad son temas de preocupación y de intercambio cotidiano.

De manera más directa, es relevante disponer de información de la experiencia profesional de los graduados, de los requerimientos de los espacios profesionales donde éstos se desempeñan y de la valoración del aprendizaje profesional alcanzado.

Asimismo, es una pauta creciente la percepción de que en la actualidad el aprendizaje será continuo a lo largo de la vida activa.

La incorporación y difusión de las innovaciones tecnológicas y organizacionales tienen efectos profundos en las calificaciones y competencias demandadas a los universitarios en el mercado laboral.

Sin duda, los graduados actualizarán su formación a fin de responder a las innovaciones del sector productivo. Dicha formación no es privativa del ámbito universitario aunque éste sigue siendo un espacio reconocido.

Otro tema refiere a la gran importancia que las actividades de investigación y extensión han adquirido en la universidad, con el consiguiente impacto en la formación de los estudiantes. Una breve revisión de los lineamientos de proyectos de investigación y de extensión y su evolución en los últimos años brinda información en esta línea. En este sentido, la consolidación de grupos de investigación y de proyectos de extensión y el crecimiento del número de becarios son indicadores de referencia.

Cumplir con el objetivo de generar más y mejor trabajo y mejorar las capacidades innovadoras requiere avanzar en el plano del cambio estructural.

Con referencia a las trayectorias de los jóvenes universitarios, fue señalada la importancia de considerar los escenarios posibles en términos de la estructura productiva, la innovación tecnológica, las políticas públicas y el contexto de globalización y de información relevada en el sector productivo y en el ámbito educativo. Sin duda, desarrollar aportes acerca de la renovación académica es un objetivo multifacético y complejo.

Bibliografía

Bacigalupi; Carrano; Cortés; Spinosa; Suárez (2009). “¿Qué buscan los graduados al realizar una formación de postgrado? Análisis comparativo de tres carreras universitarias desde la perspectiva de los procesos de profesionalización”. En *RAES*, Año 1, nº 1, noviembre.

Beccaria, L. (2001). “Inestabilidad laboral y de ingresos en Argentina”. En *Estudios del Trabajo*, nº 21.

Beccaria, L. y Galín, P. (2002). *Regulaciones laborales en Argentina. Evaluación y Propuestas*. Buenos Aires: Fundación OSDE.

Beccaria, L. y Maurizio, R. (2005). “El fin de la convertibilidad, desigualdad y pobreza”.

En Beccaria, L. y Maurizio, R. (comps.). *Mercado de Trabajo y Equidad*. Buenos Aires: Prometeo/UNGS.

Beccaria, L., Esquivel, V. y Maurizio, R. (2005). “Empleo, salarios y equidad durante la recuperación reciente en Argentina”, mimeo.

Bidart, C. (2006). “Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques”. En *Cahiers Internationaux de sociologie*, nº120. Y en Bidart, C. *Bifurcaciones biográficas y evolución de la relación con el trabajo*. Laboratoire d’Economie et de Sociologie du Travail (LEST) del CNRS (Francia). claire.bidart@univmed.fr

Bourdieu, P. (1997). “La ilusión biográfica” En *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Di Bello, M.; Fernández Berdaguer, L.; Santos, J. (2011). "Trayectorias educativas y laborales de los graduados de sociología de la UNLP". En revista *Cuestiones*, n° 8. Departamento de Sociología, FaHCE–UNLP (en prensa).

Espinosa y Testa (2003). "La identidad profesional: un proceso de construcción conflictual", en 1° Encuentro Regional: "El Desafío Profesional en el Campo de las Ciencias de la Educación" Universidad Nacional de Salta, Escuela de Ciencias de la Educación.

Fernández Berdaguer, L. (2003): „La perspectiva de los actores sociales sobre la universidad. Elementos para una política sobre el trabajo y la educación“ en "La universidad cautiva", P. Krotsch (comp.) Ed. Al Margen, La Plata 1002, p. 253 .

Fernández Berdaguer *et al.* (2002): „Estado del arte de la demanda de universitarios y técnicos superiores“ en „Demanda de universitarios y técnicos superiores“. 2° y 3° Informes de Avance. Buenos Aires, diciembre 2001 y marzo 2002, respectivamente. Proyecto de la CONEDUS.

Fernández Berdaguer, L. (1996): „Delineando un eslabón en la producción. La demanda de diseño la industria“ en "Profesiones en crisis" , Colección CEA-CBC, Buenos Aires, 1996. „Inserción de los Diseñadores Industriales en el mercado laboral“, Concurso de Proyectos del Programa Preferencial de formación de recursos humanos en la investigación de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 1987.

Frassa, M. Juliana y Muñiz Terra, Leticia. (2004) "Trayectorias laborales: origen y desarrollo de un concepto teórico metodológico", en *CD IV Jornadas de etnografía y métodos cualitativos del IDES*. Bs As

Fuchs, Mariana y Vispo, Adolfo (1993), *Diagnóstico Sobre la demanda futura de Ingenieros*, Buenos Aires, Argentina; Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias, CEPAL y Ministerio de Cultura y Educación editores

Jacinto, C. 2000. *Jóvenes vulnerables y políticas públicas de educación y empleo*, Mayo, Revista de estudios de juventud, n°1, nov. 2000, Buenos Aires, Dirección Nacional de Juventud, pp.103-121.

Longo, M. E. (2007): Anticiparse en el trabajo: el rol del futuro en las trayectorias Profesionales de los jóvenes, 8º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Buenos Aires.

Longo, ME Centro de Estudios e Investigaciones Laborales (CEIL) del CONICET (Argentina).mlongo@ceil-piette.gov.ar. Bifurcaciones biográficas y evolución de la relación con el trabajo. Laboratoire d'Économie et de Sociologie du Travail (LEST) del CNRS (Francia) claire.bidart@univmed.fr

Ministerio de Trabajo de la Nación (1981), *Adecuación entre los requerimientos de recursos humanos del sector productivo y la oferta del sistema educativo*, Buenos Aires, Argentina.

Monza, Alfredo (1998): „La crisis del empleo en Argentina de los 90“, en *La Argentina que viene*, A.Isuani y D. Filmus (comp.), UNICEF/FLACSO/NORMA, Buenos Aires.

Monza A. (2002), Crecimiento y empleo en la Argentina contemporánea, situación y perspectivas, en el Cuaderno de CEDEP n° 7 Buenos Aires.

Pries, Ludger (1999), "Conceptos de trabajo, mercados de trabajo y proyectos biográfico-laborales".México. mimeo

Monza, A. Casanovas, L y Crucella, C. : Crecimiento y empleo. Una exploración empírica de la elasticidad producto del empleo en el caso argentino, sobre estimación del crecimiento necesario del empleo para bajar la tasa de desocupación.

Reich, Robert (2009): Publicado en American Prospect. Traducción al castellano de Enrique M. Martínez, presidencia@inti.gov.ar Rodríguez, Judith (2009): Trayectorias educativas e inserción profesional de los graduados universitarios. Mimeo.

presidencia@inti.gov.ar

Rofman, A (1997):. *Convertibilidad y desocupación en la Argentina de los 90*. Análisis de una relación inseparable. Edic. CEUR-CEA-UBA. Buenos Aires, 1997 .

Santos, Javier (2007) Jóvenes, trabajo y profesionalización académica en becarios de investigación del programa de becas internas para la Investigación, desarrollo científico, tecnológico y artístico de la Universidad Nacional de La Plata. 1ª Reunión Nacional de Investigadores en Juventudes, Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata. 16 y 17 de Noviembre de 2007:

www.trabajosocial.unlp.edu.ar/Renij2007/index.html. Publicación en CD - ISSN 1851-4871

Salvia, A. y Miranda, A. (1998): *La Exclusión de los Jóvenes en la Década de los Noventa*, En revista Papeles de Población, Año 4, N° 16, Centro de Investigación y Estudios Avanzados de la Población, UAEM, México, Abril- Junio de 1998.

Teichtler, Ulrich (1998) : „Las Exigencias del Mundo del Trabajo“, UNESCO-París. Centro de Investigaciones sobre la Educación Superior y el Trabajo

Testa, Julio et al. (2000), *La situación laboral y profesional de egresados recientes de la Carrera de contadores públicos nacionales de la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA*. CEIL-PIETTE-CONICET. Buenos Aires.

Testa, Julio et al. (1998), *Trayectorias profesionales comparadas de los egresados de las cinco carreras que componen la oferta educativa de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA*, CEIL-PIETTE-CONICET. Buenos Aires.

UNESCO-CEPAL-PNUD (1981): „Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe“. Informe Final.

Vaccarezza, Leonardo (2000), 'Las estrategias de desempeño de la profesión académica. Ciencia periférica y sustentabilidad del rol de investigador universitario', *Revista REDES n°15*, Buenos Aires.

Vaccarezza, Leonardo y Zavala, Juan Pablo (2002): La construcción de la utilidad social de la ciencia. Estrategias de los investigadores académicos en biotecnología frente al mercado. Universidad Nacional de Quilmes. Ed. Prometeo, Buenos Aires.

Vaccarezza, L. (2004): ‘La utilidad de la investigación en ciencias sociales: significado, uso e impacto’. V Congreso de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología – ESOCITE. México, Marzo De 2004.

Título de la ponencia: **Qué adulto para qué niño: Verdades de Perogrullo**

Autora: **Norma Barbagelata**¹

Trabajo guía: **“Adultos que están y que no están solos”**²

Un trabajo será la guía para abrir desde el tema que nos convoca una interrogación sobre nuestra cultura.³ Entendemos que es una posición ética–política–epistémica tomar estos espacios como modo de hacer trama, a través del diálogo teórico, con reflexiones sobre prácticas que en esta misma ciudad se realiza con niños–jóvenes.

Diálogo necesario que no es el de “una academia” que piensa problemas “académicos” para llenar el paper de turno. Diálogo que hoy en muchos lugares desde la academia se abre con todas las dificultades para pensar eso que irrumpe en “acto”, eso que se impone violentamente en nuestras vidas.⁴

Diálogos que entiendo deben ser mestizos. No como solución que “disuelve el conflicto sino como experiencia de desapropiación, ausencia e incertidumbre”.⁵

Trabajar con lo extranjero es renunciar a la lógica que promete teorías claras que den garantías de posesión y pertenencia, de identidades sostenidas en representaciones “claras y distintas”.⁶

La complejidad de estos problemas es la complejidad de “nuestra cara oscura”,⁷ también es la complejidad de la multiplicidad de identificaciones, teorías, voces de conciertos disonantes que emergen alrededor de un niño y se transforman en su réquiem cotidiano.

Se trata de un Equipo que conserva la polisemia de voces⁸ y que desde allí intenta desplazar las “migajas identificatorias”. Pensamiento nuevo en acto, que no reconcilia contrarios sino que abre polémicas angustiantes, urgentes, y sin embargo al mismo

¹ UNR, UADER, UNER, licenciada y profesora de Filosofía y psicóloga.

² Son muchas, muchas las redes y experiencias de alojamiento que se están haciendo en nuestro país y en el mundo. Espacios religiosos, estatales a ONG, que desde diferentes prácticas, discursos, recursos proponen a los niños albergues en un mundo que rompió “el” albergue para ellos. Sabemos que existen desde la India, África, Colombia (refugios a los “niños de la guerra” o de la calle) a Paraná (por ejemplo, la revista *Barrilete*).

³ Mantengo el diálogo con aquellos con los que trabajo, con el caso que el Equipo de Infancia de Santa Fe presentó en Mar del Plata este año.

⁴ Para que este diálogo se dé hay que romper las jerarquizaciones de los saberes, las autorizaciones de las palabras para dar lugar a la verdad que la palabra ilegítima, descalificada, bufona o precaria dice... y cuando ya no puede decir aúlla, y cuando ya no puede aullar actúa.

⁵ “En el pensamiento mestizo es imposible plantear la reconciliación de los contrarios y la conformación de una totalidad estable. En este pensamiento no existe un plan, ni un programa, en realidad está regido por los encuentros, es por consiguiente inesperado e intempestivo”.

Desapropiación que sentimos como agujero narcisístico cada vez que el otro habla y muestra poseer un saber, una perspectiva una respuesta que no tenemos, que no se nos había ocurrido. Desapropiación que produce movimientos defensivos internos: duele, humilla o empuja a la destrucción de esa palabra amenazante, cuando no de ese sujeto que habla.

⁶ Descartes sigue imponiendo la exigencia de claridad a pesar de los múltiples choques que la razón se ha dado contra las más oscuras y demoníacas apariciones.

⁷ Título del texto de Roudinesco que nos invita a no olvidar la otra cara de la versión que siempre hacemos de lo humano.

⁸ Entre comillas pondremos las voces de abogada, mucamo, psicóloga... voces que muestran este modo de trabajar del equipo y de poner en práctica la interdisciplina.

tiempo, logra la recuperación de un “colectivo”, colectivo necesario para hacer trama y así alojar al niño de “la calle”.

El plural⁹ respecto de las infancias... aquí es el plural del trabajo, y de la manera de pensarlo. Plural interdisciplinario, plural que rompe con los bordes de lo profesional y no profesional, plural que llama a todo otro para el cual el niño es un niño...y solicita a otros que los sigan siendo....

Que sean y seamos seres en proceso de incorporación a/de un mundo y una cultura implica habitar lugares abiertos a los “procesos”, a lo “no acabado”, a lo “aún”, que pone en juego su contrario: “el aún no” de la muerte, tal como nos enseñó Heidegger a percibir un modo de su dialéctica.

Lo que se está formando necesita estar medianamente protegido para poder hacer sus mutaciones, sus mudanzas...

Las chicharras en el timbó abren sus alas membranosas a la noche y en poco rato las endurecen para poder volar... estos niños tienen que volar sin alas.

Jerarquía y órdenes

El trabajo comienza con la voz del Mucamo...¹⁰ en el mundo patas para arriba, en el mundo donde las jerarquías deben ser revisadas, las voces de aquellos que en los servicios de atención pública están en relación directa y permanente con los niños son, por lo general, voces ignoradas.

“La experiencia que más recuerdo con Alejandro fue cuando una tarde lo vi muy deprimido, traté de levantarle el ánimo a través de consejos que parecía escuchar con agrado. De pronto me manifestó que se sentía cansado y que se retiraría a su habitación a descansar. Pasaron unos minutos y llamó poderosamente mi atención escuchar ruidos de camas y me acerqué a la habitación. Al llegar me encontré con un cuadro que perturbó mi mente a tal punto que no sabía cómo reaccionar. Alejandro había trabado la puerta y ocasionó un incendio con la intención de quitarse la vida. Lo llamé en reiteradas ocasiones sin obtener respuesta, intenté abrir la puerta pero no pude, trepé por el ventiluz y veo que estaba entre medio de las llamas”.

El Equipo inicia su trabajo con un relator inusual, y una escena que se parece y se distancia de la escena originaria desde la que emerge el cuerpo teórico freudiano: el cuerpo de un niño seducido y violentado por un adulto.

Esta escena tiene muchos vértices, uno de ellos es localizar al mal absoluto: el adulto victimario.¹¹ Otro la desconfianza desatada sobre los cuidadores de niños. Movimiento pendular que va de “la pedagogía negra”,¹² donde adultos que no se conectaban y

⁹ Impulsó el CEM una fuerte reflexión sobre este plural en el Seminario Internacional sobre infancias.

¹⁰ Nuevas prácticas obligan a nuevas formas de narrativa, no sólo nuevos conceptos sino también habilitación de voces, de escenas, en suma, modos de decir que permitan hacer pensable y transmisible lo que queda incrustado en la memoria de los que viven cada escena y que, por estar “encriptado”, lo fija y mantiene la repetición de lo mismo.

¹¹ El mal absoluto: el pedófilo.

¹² Para tener un desarrollo nítido de lo que significa basta ver *La cinta blanca* de Henneker.

distanciaban de sus infancias sino que reproducían sádicamente la crueldad infantil de los niños, a adultos maltratados por niños convertidos en monstruos.

De esos niños monstruos hay muchas versiones, los niños delincuentes, los niños de la calle, los niños de la guerra son algunas de sus caras. En el trabajo del Equipo se trata de ellos. No hay posibilidades de trabajo con los niños si no hay redes, tramas que se realizan en un diálogo incesante entre los adultos. Diálogo que restaure también la confianza de y entre los adultos, que cada uno a su modo quiere algún “bien” para ese niño.

Decíamos “jerarquías y órdenes”, y recordamos este diálogo:

—Cuando yo uso una palabra —insistió Humpty Dumpty con un tono desdeñoso— quiere decir lo que yo quiero que diga... ni más ni menos.

—La cuestión —insistió Alicia— es si se puede hacer que las palabras signifiquen tantas cosas diferentes.

—La cuestión —zanjó H. D.— es saber quién es el que manda... eso es todo.”¹³

Verdad de Perogrullo que los cuentos para niños y los niños no olvidan...pero que sólo desde la investigación de quiénes mandan y qué le hacen decir a las palabras... es que podemos pensar el tema...

¿Quién manda? ¿Manda alguien? ¿Qué dice la palabra niño en nuestra cultura? Manda el mandato insensato superyoico, mortificante que ordena ser serios, trabajar, no jugar, no reír, no dar lugar a la espontaneidad, hacer carrera, trepar, consumir, ir rápido a algún lugar, no pensar...

Significaciones¹⁴ que se construyen desde los medios de comunicación de masas, tanto para adultos como para niños.

Tenemos el relato de E. Fraile sobre los niños de Santa Fe que son bautizados con el nombre de “La banda del poxi”. Reciben un bautismo, una identificación que los hace existir para la sociedad, un reconocimiento de ser.¹⁵

¿Quién manda? Nadie, nadie, nadie...

¹³ Lewis Carroll, *Alicia en El país de las maravillas*.

¹⁴ Manda el significante amo, que ordena las significaciones, manda la significación que logra hegemonizar el vacío que el significante tiene, el enlace con el S2 que lo orientará.

¹⁵ Recortamos del magnífico trabajo de Emilia Fraile “La banda del Poxi”: “Esta designación se construye desde una exterioridad, los medios enuncian y exaltan, por un lado, el modo de vinculación y funcionamiento del grupo —la banda—, y por otro, la relación de estos niños y adolescentes con el consumo de pegamento. Doble atribución identitaria. A posteriori, quienes pertenecen a dicho grupo, adoptan este común denominador, se apropian de aquello que les otorga visibilidad, que los nombra, que los reconoce”.

“Pero este reconocimiento no recibe un tratamiento azaroso, sino que se presenta desde el fascinante modo de la espectacularidad. Se brinda a la población, mediante esta particular interpretación, versiones sobre la seguridad, la eficiencia en el control que ejerce la policía, sobre el lugar de estos niños y adolescentes en la sociedad; herramientas para continuar reafirmando y silenciando los brutales contrastes sociales que representan una de las principales causas que generan estas situaciones de padecimiento y dolor. Se produce así un circuito donde lo que se dice de ellos y lo que el grupo genera para que se siga diciendo, potencian las situaciones de riesgo y peligro.”

La confianza¹⁶

“Primero fueron pequeñísimos pactos: ‘el martes vengo y hacemos tal cosa’; ‘vamos a viajar a tu ciudad de origen a hablar con tu prima’. Alejandro desconfiaba. Decía que era mentira, pero en realidad volvía a probar, abría el juego. Particularmente cuando yo cumplía los compromisos asumidos, lo contabilizaba como puntos de una partida quién sabe de qué, yo también jugaba: 1 a 0, 2 a 0. Esto fue sólo el principio: yo iba ganando... su confianza.”

Filo del trabajo donde la puerta que se abre al niño, se abre también a la victimización, y por lo mismo a la manipulación del niño sobre los adultos, que pareciera que deben pagar siempre el daño recibido por el mundo. En un tiempo donde la intervención más compleja es establecer un corte. Un pasaje.¹⁷ ¿Qué significa y qué posibilidades de “restaurar” la confianza en los adultos?

Entendemos que el pasaje necesario es “de víctima objeto” a sujeto que intenta hacer algo que interrumpa lo sufrido e inaugure con su corte diferencias, matices, espacios nuevos.

Continúa el trabajo:

“Vale aclarar que este camino hacia la reconstrucción de la confianza no fue sin sobresaltos. Los adultos volvimos a fallar en algunas oportunidades, y digamos que si hubiéramos continuado con aquella cuenta, el marcador de Alejandro lamentablemente no habría quedado en cero”.

Encontramos en el ideal de un marcador que quede en cero una alerta respecto de los ideales de nuestra cultura: para que algo sea, debe serlo siempre, absoluto ¡! Tal vez tengamos que pensar que es tan nefasto para un niño que nunca pueda confiar, como que tenga una confianza absoluta y su marcador quede en cero...

Cuando A. tenga su marcador con uno y sea él el que gane la partida es cuando el juego da un vuelco y revela las posibilidades de renuncia al goce que tiene, las posibilidades de acotar el empuje mortífero de una melancolía cruel y despótica. Melancolía que arrasa con las diferencias, que neutraliza el placer transformándolo en goce, que insiste en una metonimia que toma la parte por el todo en su imposibilidad de perder algo.

¹⁶ El primer subtítulo del trabajo es la *reconstrucción de la confianza*: pone el dedo en la yaga de nuestra cultura: qué cultura puede existir sin confianza... no hablamos de confianza ciega... pero la paranoia generalizada... los aparatos de videos en las guarderías, y la infinitización del universo jurídico para intentar garantizar cierta eficacia de la ley... indican que algo de la inscripción subjetiva del orden de la cultura está fragmentado, astillado, desperdigado y ese orden perdido es el orden que da la confianza en el otro... cada aparición de un semejante en la calle es la aparición de un “alien” del que se puede esperar cualquier cosa

¹⁷ El problema de la polisemia desgarrante para el niño que gira alrededor de su cuerpo aparece en las series de TV cotidianamente y bajo múltiples modos. Mientras realizaba este trabajo aparece en la famosa *La ley y el orden* un pequeño de pocos años, adoptado, con una historia de traumas y abusos, sospechado de asesinato. Diagnosticado como psicópata, alrededor del cual peritos psi, padres adoptivos, abogados y jueces “se matan”, como dice hoy la jerga para hablar de las polémicas... para imponer el “bien del niño”, y de algún modo revelando la imposibilidad de encontrar un acto con “garantías” que le restituya humanidad.

Es prioritaria, plantean en el inicio del trabajo, la “reconstrucción de la confianza de los niños en los adultos”.¹⁸ Se trata de reconstrucción del alojamiento, los niños están a la intemperie.

Construcción de la proximidad–distancia

Jugando producen confianza, cuidado, acompañamiento... satisfacción y disfrute con la existencia de la vida en su espontaneidad... alejando los placeres tristes, lo mortífero de la cultura adulta, que no sabe jugar, señala la ausencia del niño interno.

Marco legal

Hecha la ley... hay que hacer la trama,¹⁹ hacer la trama o habitar la ley²⁰ habla de una debilidad de la ley, ella no está legislando, hay que hacerla entrar. Viene de fuera, viene absolutamente de fuera. Esta heteronomía de la ley trae complicaciones para habitarla o para hacer la trama.²¹

“Siempre me planteé mi trabajo en un equipo interdisciplinario de salud y de infancia como una labor de restitución de derechos vulnerados. Pero restituir derechos no es solamente cubrir necesidades insatisfechas, involucra también la responsabilización del niño en la medida de sus posibilidades y su madurez, sobre todo cuando atraviesa la adolescencia y se prepara él mismo para la vida adulta.”

¿Restitución de derechos vulnerados? ¿En el psiquismo con qué operaciones se restituyen “derechos vulnerados” a qué sujeto, igualado a cual otro?

“Al inicio él no hablaba, pero se esmeraba por aclararme de muchos modos que era un pibe chorro... Los tatuajes, la visera, los cortes, el Poxirrán, la nafta, la merca, el faso, las pilas, las pastillas, yo creo en San La Muerte y qué me importa lo que vos pensás.”

¿Quién manda? ¿San La Muerte? ¿La muerte como amo absoluto como decía Hegel? Cultura que saca de su horizonte a la muerte. Si nadie muere, nadie vive... la muerte retorna santificada. Marcas identificatorias, defensas frente a un mundo que los desconoce, para el que son inexistentes, insignificantes.

Todo era acto

¿Qué falla en las palabras y en la constitución de la sensibilidad de un cuerpo que “todo es acto”?

¹⁸ Trabajo infancia.

¹⁹ Hay otras intemperies, los que acallan tapándole la boca con objetos, y los ojos con pantallas y los oídos con grabadores... así no nos ven, no nos hablan, no nos escuchan... y no tienen a nadie tampoco...

¹⁹ Frase que tomo de una exposición de Hugo Fiamberti.

²⁰ Como llamó a un trabajo que presentó en un Seminario del CEM Beatriz Greco.

²¹ Este punto exige una reflexión respecto de los modos de la legalidad en nuestra cultura.

Dice el Equipo:

“Su cuerpo era fiel reflejo de lo que le sucedía, las marcas realizadas en diferentes partes del mismo (cortes, quemaduras, escritos) quedaban como huellas literalmente imposibles de borrar. Todas las mañanas aparecía una lucha constante contra el deseo de muerte, de no existir, tratando juntos de encontrar siempre, aunque muy pero muy pequeño, un hilo conductor para poder amanecer otro día y así sucesivamente. Cuando ese hilo era muy débil o se cortaba por algún motivo, aparecía alguna huella en su cuerpo para marcar ese momento, ese día, en ese lugar”.

Los discursos sobre los niños,²² sobre la infancia y en particular, los pedagógicos, médicos, psicoanalíticos, proyectan un deseo de la sociedad en su conjunto y ese deseo construye su objeto. Todo discurso tiene esta capacidad de inventar el objeto al mismo tiempo que lo está descubriendo. ¿Qué discurso inventa a estos niños?

“Tenía 15 años. Casi no hablaba, me mostró sus cortes. Sólo dijo ‘mi vieja está muerta y a mi viejo lo mataron mis hermanos’. El dolor como sensación que recuerda el estar vivo. ‘No siento nada, nada... por lo menos así (cortándose) siento dolor’.”

La trama simbólica atrapa los cuerpos dándole sentido, recuperando esa vida que ha sido mortificada precisamente por la entrada en el mundo del lenguaje. El lenguaje, hoy, deja al cuerpo en un estado de mortificación donde las palabras y los actos, no sólo no se acompañan sino que no logran sensaciones en el cuerpo. La indiferencia social, es insensibilidad que se filtra en todos los cuerpos...

En palabras de Arendt: “No hay actividad humana que necesite de la palabra tanto como la acción...sin el acompañamiento del lenguaje, la acción no perdería solamente su carácter revelatorio, perdería también, por así decir, su sujeto; no habría hombres sino robots ejecutando actos”.²³

Continúo con las palabras del Equipo:

“Él tenía que dejarnos entrar. Intentamos armar un *entre* que alojé, con ternura. Hacer piel que cicatrice y sostenga un cuerpo habilitado a otras sensaciones y palabras que apuesten al surgimiento de un sujeto donde todo era acto (consumir lo que sea—consumirse—cortarse—aniquilarse—aniquilarlo—consumirlo). Varios pusimos el cuerpo, siendo a veces arrasados... Es grande, es peligroso, es adicto. No trabajamos con adictos. ¿Qué vamos a hacer con este pibe? Temores que se ocultaban tras la falta de 'especialización'... Presentamos propuestas. Fuimos a tantas reuniones con tantas personas, en Santa Fe, en su pueblo, en el hospital, fuera de él. (Comunidades terapéuticas, Hogares del Estado, Albergues, pensiones privadas.) Advertimos que el tiempo para Alejandro se agotaba. No fuimos oídos.”

²² El trabajo de Sandra Carli sobre el tema es muy riguroso en el seguimiento de marcas culturales en la Argentina, y cómo estos discursos construyen ese objeto “niño”.

²³ H. Arendt, citada por Smola, Julia (2006). “Reflexiones sobre la dimensión política del lenguaje”. En *La política, las palabras y la plaza*. Buenos Aires: Del Estante.

“La relación comenzó a resentirse. El manicomio hacía mella en nosotros. Me había topado con un límite. Compartí con Alejandro un año y medio en un servicio en un hospital psiquiátrico. La experiencia me hizo pensar respecto de qué legítimo con mi práctica y me convencí que ese lugar, con esa lógica, no debe existir.”

Éste es un aspecto relevante de las prácticas: es el encuentro con el fracaso que obliga a repensar todo. Repensar el encuentro con la cara más injusta de la ley, de la sociedad, con lo que hipócritamente²⁴ o no, se dice querer modificar y que sin embargo en las prácticas cotidianas se siguen convalidando, entre otras cosas, por no poder encontrar genuinamente el punto de Arquímedes desde el cual accionar.

Este diálogo sigue en la búsqueda de ese punto y de ahí la importancia de dar la palabra y dialogar con aquellos que ponen sus cuerpos y relatan sus experiencias. Cuerpos que pesan y duelen en demasía, al hablar.²⁵ También rendir un necesario reconocimiento a todos esos silenciados trabajadores de las trincheras.

Si las palabras dicen lo que el que manda quiere que digan, Humpty Dumpty debería hoy agregar que el que manda debe realmente mandar, y al hacerlo no renegar de que el que manda es un ser vivo, y por lo tanto no renegar de la posibilidad de su muerte. Hoy impunemente se sacrifica la muerte como punto de exterioridad de límite “de ese que manda”.

Este “olvido” de algunos discursos deja a sus palabras y sus actos en la nada. Las palabras flotan en un mundo ajeno y no acompañan las vidas, no dan sentido.

Adultos: el otro cultural que aloja, entre Freud y Rousseau

“Sólo se puede ser educador si uno es capaz de participar en la vida psíquica de la infancia y si no comprendemos a los niños nosotros los adultos, es que hemos dejado de comprender nuestra propia infancia.”²⁶

Nuestra cultura tiene una fuerte tendencia a reprimir la vivacidad tanto del niño, como la del adulto. Lo vivo, instaurador de diferencias, debe violentar lo establecido de un modo novedoso para hacerse oír. Si no lo logra, fuerza sacrificándose la vida misma. La ley simbólica, hoy, funciona desde su cara mortificante, normalizadora interrumpiendo su aspecto creador.

En buena medida, los efectos mortificantes se encuentran en los recubrimientos teóricos, en las representaciones de lo que los niños son y de lo que debemos hacer con ellos en tanto cierran toda espontaneidad, todo “saber hacer inconsciente”. El saber sobre los niños aumenta y se experticia, aplastando el placer del asombro espontáneo y curioso para todo.

Freud preservó hasta el final de su vida este espacio. Único lugar desde donde se puede pensar. El derecho de los adultos,²⁷ que conservan al niño, de equivocarse, preguntar, y de

²⁴ En el caso hipócrita es interesarse por el tema más que porque está en la agenda de lo políticamente correcto, lo que lo lleva a un lugar de más peligroso silenciamiento.

²⁵ Ulises llora cuando escucha el relato de sus desventuras, antes no.

²⁶ Freud, “El interés por el psicoanálisis”, citado por Cifalí (1992:128).

ese modo aprender está seriamente amenazado por los saberes expertos y el mandato superyoico de no pensar que de ellos emanan... Aprender haciendo experiencia²⁸ es un derecho que tiene poca trama en nuestra vida cultural.

Aunque no haya homogeneidad, hay tendencias y rasgos de ese mundo adulto:

- 1) Pérdida y desautorización del saber hacer inconsciente con los niños.
- 2) Desconfianza, control y culpabilización del adulto.²⁹
- 3) Aislamiento. Adulto solo con niño solo. Tropiezos para hacer trama, sean equipos de profesionales o familias ampliadas, o vecinas del barrio.

Señalamos, en estas posiciones del mundo adulto, una profunda falla en la apertura para que los grandes³⁰ puedan eficazmente transmitir la ley que ordena la cultura en su cara simbólica.

Paradójicamente,³¹ en los albores de la revolución burguesa, Rousseau piensa sobre esto. Cuando una nueva manera de ver a los niños y de vivir con otros se estaba gestando, Rousseau inaugura una perspectiva, descubre el potencial modelaje social que la educación del niño contiene. Una relectura de *El Emilio*³² muestra que no se trata de un desarrollo psicológico del niño sino de los aspectos estructurales que son condiciones para ser hombre.³³

Desde el inicio, *El Emilio* muestra que la cuestión de la ley comienza a ser un problema en los adultos, los que se encargan del niño deben poner en juego la capacidad de soportar el trabajo de una puesta en práctica de la ley.

Esta capacidad se arriesga a quedar comprometida si estos hombres se encuentran “replegados” en la infancia bajo el peso de leyes ilegítimas, que los reducen a una total dependencia.

En esta situación de total sometimiento los hombres terminan por tener miedo al niño en libertad. Este tipo de socialización instituida tiene consecuencias, los educadores no

²⁷ Adultos no son sólo padres, abuelos; adultos son también docentes, psicólogos, psicopedagogos, médicos... las instituciones, familia, escuela, hospital... donde se practica la necesaria disimetría, con los llamados niños o jóvenes. Los modos de vivir, actuar y significar esa disimetría es constitutiva para los niños.

²⁸ Deberíamos repensar con Agamben y Benjamin en qué sentido se piensa cerrada la vía de la experiencia, podríamos ir más allá, e intentar seguir el trabajo con la interrogación de Jorge Alemán en su pregunta sobre “El porvenir del inconsciente” enlazada a la representación de Freud de lo infantil, que en determinados momentos es coextensiva al inconsciente.

²⁹ Los discursos oficiales hoy, sobre la infancia, tienen como características de proponer a adultos especializados en relación con los niños. La última palabra de lo que debe hacerse lo da la ciencia, el experto. Sorprendernos con el abismo de la relación con el adulto que la novela *El abanico de seda* invita a pensar cómo esa madre que no expresa el menor sentimiento de ternura respecto de su hija, y que revive con ella todos los ritos crueles que la tradición indica para la reducción de los pies, es vivida como una madre amorosa por la hija en los más terribles tormentos. Contrasta con la actualidad de adultos *edulcorados* que no rozan la piel de sus niños para no dañarlos.

³⁰ Graciela Frigerio.

³¹ Decimos “paradójicamente” por la tendencia a creer en la “evolución” positiva o negativa en el desarrollo de los problemas.

³² Seguimos el desarrollo de Imbert (1989).

³³ El libro I introduce la cuestión de la ley, *demuestra que esta cuestión precede* a toda problemática jurídico política. La Ley del Contrato Social, sobre la que libro V puede debatir presupone que haya operado en las relaciones del niño y en su educación la eficacia *de la ley simbólica* de donde resulta la emergencia de la palabra y el deseo.

disponen en ellos de fuerzas que les permitan educar efectivamente; es decir, desarrollar el sentido de socialización que no es otro que la inscripción de la diferenciación y la separación.

Desde los primeros días se desarrolla entre el adulto y el niño intercambios que se revelan estructurantes o desestructurantes. Ellos son esenciales en el análisis de Rousseau.

Los intercambios estructurantes son aquellos que aseguran las condiciones de posibilidad de un campo de reciprocidad, porque ordenados por la ley ellos abren al niño al mundo humano.

Los otros se caracterizan por un desfallecimiento de la ley, no hay intercambios simbólicos. Los niños devienen incómodos, tiranos, imperativos e indomables.

Con Freud y Rousseau abrimos dos vías de relación con la infancia imprescindibles para el adulto que aloja a un niño: tener contacto con el mundo interno donde fuimos niños, y al mismo tiempo distancia y separación de ello. Verdades de Perogrullo ¡!

Bibliografía

Cifalí, Mireille (1992). *¿Freud pedagogo?* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Imbert, Francis (1989). *L'Emile ou l'interdit de la jouissance. L'educateur, le désir, et la loi.* París: Armand Colin.

Smola, Julia (2006). "Reflexiones sobre la dimensión política del lenguaje". En *La política, las palabras y la plaza.* Buenos Aires: Del Estante.

Título de la ponencia: **El campo de estudio sobre la infancia en las fronteras de las disciplinas. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos**

Autora: **Sandra Carli¹**

Buenas tardes. Quiero agradecer la invitación a participar en este Congreso, a la Universidad Nacional del Litoral, a donde no había venido nunca, increíblemente. Cuando una circula por las distintas universidades del país, a veces va muchas veces a las mismas universidades, a la UNER o a la Universidad Nacional de Córdoba, que son lugares donde yo más he trabajado, aparte de la UBA. Así que, bueno, un placer estar acá.

En relación con este Panel, un poco a partir de la invitación a participar, tenía que ver con poder trazar cierto panorama de lo que se da en llamar “los estudios sobre la infancia”, haciendo un recorrido de aportes de distintas disciplinas. Un trabajo que parece más detallado pero del que, en todo caso, voy a ir haciendo cierta semblanza de cuáles son los aportes de algunas disciplinas que colaboran en esta preocupación en torno a una conceptualización acerca de la infancia; y al final quisiera trazar algunos de los que yo llamaría “desafíos en curso” en este campo de indagación, que son, en todo caso, desafíos que evaluó también en cuanto a mi propia investigación en el terreno particular de la historia de la infancia, es decir, trabajos realizados desde una perspectiva histórica, mirando procesos de la Argentina en particular. Entonces, ése sería el planteo.

El título que había puesto es “El campo de estudio sobre la infancia en las fronteras de las disciplinas. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos”.

Una primera cuestión que quisiera plantear tiene que ver con que el conocimiento acerca de la infancia puede ser pensado, y eso quizás como punto de partida, como un bien público de alta calidad académica, atendiendo a la dimensión performativa de sus saberes. ¿Qué quiero decir con esto? Que de alguna manera pensar que el conocimiento que se produzca, en este caso, en torno a la infancia, y podríamos extenderlo también a la adolescencia, es un conocimiento público, podríamos decir, interesante en la medida en que puede tener una dimensión performativa en el sentido de que el uso, con la producción y el uso de este conocimiento en las prácticas de diverso tipo, no sólo en prácticas que se desarrollan en el interior de la universidad o de los ámbitos estrictamente académicos, genera una dinámica particular que no siempre sucede con otro tipo de saberes. Ése es un aspecto a tener en cuenta porque de alguna manera el conocimiento sobre la infancia tiene fronteras abiertas con distintos ámbitos. La hipótesis es que este campo de estudio se fue configurando a partir de la transición democrática, es decir, a partir del retorno a la democracia en 1983 y, en cierto modo, uno puede pensarlo como una convergencia de aportes de distintas disciplinas pero también de la presencia creciente que el tema de la infancia fue teniendo en las agendas de las políticas públicas y de los organismos internacionales desde los años 80 en adelante, con distintas

¹ Dra. en Educación de la UBA, investigadora de CONICET en el Instituto “Gino Germani”. Profesora titular de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Profesora de Filosofía, problemáticas en torno a la niñez, la pedagogía y política.



características en cada época. A este respecto quiero marcar esta relación de cosas que a veces van en paralelo, desarrollo de conocimiento académico. Fuimos trabajando el tema al interior de la universidad pero también su presencia en las políticas públicas, como en las agendas de gobierno. En los años 90 tuvo bastante que ver con en ello la Convención Internacional de los Derechos del Niño. A finales de la década con el impacto de la crisis social generalizada en Argentina, y en esta última década con las nuevas agendas de debate nacional y latinoamericano. Entonces esa vinculación me parece una cuestión importante a destacar. En buena medida porque las problemáticas del presente siempre abren preguntas, un espectro de preguntas, y conducen a nuevos itinerarios de investigación en los ámbitos universitarios. Es decir, el conocimiento que se produce sobre la infancia en el ámbito académico revierte muchas veces sobre otros ámbitos y también los debates de las problemáticas que se plantean en ciertos ámbitos revierten sobre nuevas preguntas en el terreno académico, hay un ida y vuelta que a veces no se detecta, no se tiene en cuenta, pero es una especie de banda de Moebius interesante de considerar, en particular en torno a los temas de la infancia.

Lo que uno podría marcar como diferencia entre los años 90 y los años recientes es que mientras en los años 90 la promulgación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño generó una nueva agenda de temas y de financiamiento de políticas, propiciando en algunos casos investigaciones institucionales en organismos del Estado, en las universidades, al mismo tiempo, el tema de la infancia fue convirtiéndose poco a poco en objeto de estudio ligado con un nuevo interés por las problemáticas de los sujetos de edad, y con la renovación de temas, teorías y metodologías en el marco de distintas disciplinas. Durante la década en curso, digamos, si estiramos un poco el pos 2001 hasta el presente, un dato notable tiene que ver con la gran expansión de la investigación científica, si pensamos lo que ha crecido o las políticas, por ejemplo, del CONICET o de otros organismos, la creación del Ministerio de Ciencia y Técnica y el desarrollo en general de la investigación en las universidades y de las áreas de posgrado. Eso es un dato relativamente reciente, si bien empezó un poco antes, y me parece que ha provocado una ampliación considerable de trabajos de tesis, por ejemplo, en posgrado, sobre el tema de la infancia, tesis históricas, antropológicas, en algunos casos ligadas también con la psicología y el psicoanálisis, esto es, de acuerdo, considerando distintas disciplinas. Entonces ahí tenemos un corpus importante de tesis de maestrías, de doctorados, de trabajos de especialización, etc.

Las nuevas especializaciones que hay en los convenios que ha tenido el Ministerio de Educación en su momento con distintas universidades, que es un fenómeno nuevo que no existía hace diez años, es decir, que hay distintos ámbitos en los cuales el tema de la infancia se ha convertido en tema de estudio, de indagación sistemática, y eso invariablemente requiere plantearse cuestiones de orden teórico y metodológico, profundizar en aquellos aspectos que tienen que ver con cómo investigar un objeto de estudio de estas características, de qué manera, cómo alcanzar ciertos niveles de rigurosidad, cómo formular preguntas, cómo llevar adelante las investigaciones, sean de pequeño o gran alcance; es lo mismo una tesis doctoral que un pequeño trabajo acotado que puede tener la misma calidad. Lo importante es poder trabajar con un grado de

compromiso que implica, entre otras cosas, profundizar en cuestiones teóricas y metodológicas.

Yo diría que los estudios sobre la infancia crecen de alguna manera y se desarrollan con el telón de fondo de los cambios sociohistóricos de las últimas décadas del siglo XX que produjeron una tesis común tan reiterada de distintos modos que es esa idea del fin de la infancia moderna, de cierta percepción generalizada que se reproduce a fines del siglo XX respecto de que un ciclo histórico había culminado y que, por lo tanto, la infancia era también un objeto histórico como tantos otros objetos históricos. En buena medida, la infancia se tornó objeto de investigación a partir del reconocimiento común de su dimensión de historicidad. De allí, todas esas formas de considerar esta idea de fin, terminación o clausura o fin de la infancia, que fue una tesis bastante reiterada de diversas formas por todos los que trabajábamos estos temas y, en este sentido, esa especie de hipótesis común abrió indagaciones del pasado.

Si yo tuviera que mencionar los aportes centrales de diferentes disciplinas efectuando una especie de barrido, que tuve que hacer para un trabajo que me pidieron, cierto mapeo, de dónde vienen los trabajos existentes sobre infancia, algunos con forma de tesis, otros de publicaciones, y uno pondría ahí aportes que vienen del campo del psicoanálisis, aportes que vienen del campo de la sociología, el derecho y el trabajo social, aportes del campo de los estudios literarios, de la comunicación y la cultura, aportes del campo de la antropología, de la antropología de la educación, y del campo de la historia general y de la historia de la educación. Esto es, si uno hace un recorrido, uno puede ubicar ahí — insisto— publicaciones, tesis, trabajos de distinto alcance que han profundizado en el tema de la infancia desde varias perspectivas. Esta situación —digamos— si uno tuviera que trazar qué elementos comunes aparecen ahí, primero es una variedad de temáticas y objetos de estudio, y, en el caso de los estudios históricos, la educación ha tendido a focalizar en particular el problema de la escolaridad, de la escolaridad pública y de la educación pública considerada como una construcción amenazada por el tiempo. Es decir, con la educación pública siempre volvemos a un debate, se instala como un tema fuerte de indagación histórica a partir de los años 90, en un contexto de reforma de los sistemas educativos y de transformación estructural del Estado, y en ese contexto el problema de la escolarización de la infancia está trabajado por Philippe Parié, pasa a ser un punto importante de peso. Si esa escolarización fue un modo de disciplinamiento de los sujetos o de los niños, si esa escolarización fue también otras cosas, implicó un conjunto de experiencias infantiles, de carácter cultural, desarrollo de una cultura pública, quiere decir que ése quizás fue el eje más fuerte en el campo de la historia de la educación. En otros campos —y no me voy a detener en cada disciplina porque quizás eso excede el tiempo disponible— los temas han tenido que ver, por un lado, con el campo de la sociología, haciendo convergencia con el derecho y con el trabajo social en la gran problemática de la minoridad. También ahí, con relación a un gran dispositivo estatal y privado y comunitario también, de atención de los menores que siguen siendo objeto de preocupación, de reconstrucción histórica.

Hoy hay muchas tesis de posgrado que analizan cómo se fueron construyendo el sistema de minoridad y, en particular, la historia de ciertas instituciones canónicas, muy

importantes en algunas provincias y en la Capital Federal pero también el derrotero de los niños en su calidad de menores institucionalizados en distintas instituciones y las políticas de Estado en diferentes épocas. Ése es un tema importante —digamos—; ahí tenemos bastantes cosas para leer, para recuperar trabajos de jóvenes investigadores que han avanzado en ese sentido y que, de alguna manera, ponen a la luz la diversidad de problemáticas que acontecen hoy en los sistemas estatales, privados y comunitarios ligados a los menores, a los denominados menores, a los niños institucionalizados, podríamos decir, lo que genera también aportes muy interesantes. Otra perspectiva importante viene de la mano de la antropología, y es la discusión en el lenguaje de los antropólogos del carácter de la universalización de la categoría infancia, es decir, siempre la antropología alerta respecto de considerar los contextos particulares, los rasgos particulares, las dimensiones culturales, comunitarias, etc. El impacto de lo local pero también de las dimensiones globales en la construcción de una categoría que no es universal.

En esto que la historia plantea de otro modo la antropología insiste porque es una perspectiva teórico–metodológica que, haciendo pie en una mirada cultural, contextual, señala siempre alerta en cuanto a no tender a universalizar una categoría y que la investigación siempre sea una investigación *in situ*, que vaya al terreno a reconstruir, vaya a los archivos, no sólo al terreno del trabajo en el presente sino también a los archivos históricos para relevar y reconstruir las formas de la experiencia infantil, las formas que en una cultura y en una comunidad asume esa categoría, es decir, qué imaginario, qué representaciones, qué pautas de socialización y de crianza se van modulando en distintas épocas y en distintos contextos.

Otro fenómeno interesante de la mano de la antropología ha sido el estudio del papel del Estado en relación a los niños, hay una tesis interesante que yo siempre invito a la tesista a que la publique pero no lo hace que es los modos de apropiación de los menores de la mano del Estado, como un proceso que no comienza con la dictadura militar sino que corresponde a un proceso de larga data de mecanismos estatales y privados bastante complejos y que llevaron en este caso a una antropóloga a rastrear casos y archivos, expedientes y ver a partir de un expediente judicial toda la trama de procesos complejos que se generan en torno a la adopción o a un menor.

Otra zona interesante tiene que ver con los estudios literarios, de la comunicación y la cultura, porque me parece que ha crecido, como ha crecido la relevancia que todos le damos a la dimensión cultural de la experiencia contemporánea. Ha habido un giro cultural en las disciplinas de las ciencias sociales y humanas en general, un creciente interés por la dimensión cultural de los fenómenos sociales, de los fenómenos históricos, y un mayor interés por explorar las representaciones sobre la infancia en el terreno de la literatura. Ahí hay un ámbito muy interesante —digamos— que alguna gente del campo de la literatura ha indagado, es decir, qué resonancia estética, biográfica, tiene la cuestión de la infancia en la literatura. Ahí la crítica literaria ha ido a leer aquellas novelas, aquellos libros de memorias, aquellas ficciones donde la cuestión de la infancia aparece recordada sea en un registro autobiográfico o de otro tipo. Pero también la exploración de las cuestiones estéticas, de las cuestiones ligadas con el consumo cultural y con distintos

fenómenos también han crecido en un contexto de una experiencia más globalizada, desarrollo del consumo en las ciudades, desarrollo de la cultura global, que igualmente pone en primer plano un creciente interés por esa experiencia en el consumo infantil que interviene en la modulación de las identidades de los niños y de la sociedad en general.

Así que ahí hay otra zona que me parece importante por sus dimensiones tanto económico–culturales como estéticas; ahí me parece que la literatura dice mucho, respecto de eso Maité Alvarado decía, en un texto que ya tiene unos cuantos años, en cuanto a que la pregunta a la sensibilidad en la literatura por el tema de la infancia tiene que ver con cómo se recupera desde la literatura la experiencia sensible del niño, como una zona y como un recuerdo muchas veces invisibilizado y muchas veces atravesado por la amnesia del adulto, es decir, olvidado. Entonces, la literatura vuelve a poner en primer plano eso vivido, esa sensibilidad, esa experiencia infantil que queda a veces perdida en el tiempo y en la memoria.

Con relación a los aportes de la historia —y en esto voy a ser breve—... decía antes que la historia de la educación se detuvo en particular en el problema de la escolarización, los que hacemos historia, pero desde el campo educativo, los historiadores, algunos, han trabajado con creciente interés el tema de la infancia, muchas veces asociado a la preocupación por la historia de las mujeres y por la historia de la familia, se han acercado a los temas de la infancia que muchas veces parecieran tener menor relevancia y legitimidad académica que otros. Eso también se produce, y se dan convergencias interesantes por las cuales personas de distintas disciplinas que trabajan el tema de la infancia logran constituir redes estableciendo espacios de convergencia interdisciplinaria, porque muchas veces esos temas no son los más canónicos del campo de la historia o del de la sociología. Entonces, bueno, el tema ahí fue ganando relevancia académica con creciente interés, por un lado, por el papel de las instituciones.

Algunos historiadores dicen que la historia de la infancia no puede ser una historia general sino que es necesario atender al tiempo–espacio de esos procesos de construcción de la infancia, es decir, no sólo con periodizaciones específicas sino considerando el papel que en distintos contextos las instituciones con características particulares intervienen en la construcción de la infancia. A veces los historiadores de la educación tendemos a un registro demasiado generalizador, porque hablamos de “la educación pública” y tenemos ahí un mandato para sostener cierta ética política y muchas veces eso en el terreno de la investigación borra las particularidades, no es lo mismo la experiencia infantil en Córdoba, Mendoza, en Santa Fe o en la Patagonia, en un contexto más rico o más pobre, en una escuela en el centro de la ciudad capital que una escuela en los suburbios. Me parece que ahí los historiadores enseñan unas cuantas cosas respecto de ahondar en las características particulares y el papel que las instituciones, con una mirada más situada, podríamos decir, tienen en juego para evitar tesis demasiado generalizadoras.

Luego de este paneo quisiera solamente marcar lo que yo llamaría algunos desafíos en curso en este campo de estudio sobre la infancia que me parece que está en pleno crecimiento y desarrollo por la cantidad de jornadas, eventos como éste, espacios de formación de posgrado. Hay una serie de fenómenos que se están produciendo en los últimos años y que generan nuevos desafíos, entonces esos desafíos tienen que ver con

cómo leer las problemáticas en el presente, cómo generar nuevas preguntas políticas en torno a ese conocimiento que se va produciendo y también con cuáles son los desafíos teórico–metodológicos. Me voy a detener quizás más en eso.

En primer lugar, me parece que sería interesante ahondar en investigaciones que con alcance crítico interroguen la relación entre pasado, presente, futuro en lo que respecta a las políticas e instituciones para niños. Ésa es una primera cuestión, en el sentido de que me parece que la investigación sobre infancia, sea que ella comience con trabajos históricos o con trabajos que se desarrollen en torno a indagaciones sobre el presente, lo interesante es pensar en las articulaciones entre pasado, presente y futuro. Porque de alguna manera las instituciones que construyen —podríamos decir— “la infancia” son instituciones de larga data si pensamos en la familia, en el Estado, en la escuela, etc., en las instituciones de minoridad. Me parece que ahí hay que hacer un esfuerzo por atender las relaciones entre pasado, presente y futuro, por pensar las distintas temporalidades en juego y, algo que enseñó el psicoanálisis, a veces recuerdo la frase de Silvia Bleger en cuanto a que la cría humana se constituye, también pensando en la particularidad del niño que es un sujeto en constitución y que esa dimensión de un sujeto en constitución también tiene que jugar en el momento de pensar la investigación.

Si uno trabaja con sujetos históricos y generaciones anteriores es otro el problema, pero si uno trabaja con niños que se están constituyendo como tales esa dimensión de temporalidad de la vida infantil, de historia que se está viviendo, me parece que tiene que ser una dimensión a tener en cuenta desde el punto de vista de cómo se produce esa investigación. Ahí me parece que el constructivismo seguramente tiene mucho para decir, en la medida en que esta posibilidad que la psicología de la educación en sus distintas vertientes ha tenido de trabajar teniendo como interlocutor al niño en la investigación, donde las conversaciones son con los niños. No es mi caso, que hago investigación histórica y no trabajo con los niños, no tengo ese diálogo. Creo que en esa dimensión hay quizás cuestiones teórico–metodológicas que uno podría pensar también para otro tipo de investigaciones que no trabajan estrictamente con niños o la experiencia de la clínica psicoanalítica. Qué sucede ahí que uno podría tener en cuenta en el momento de desarrollar investigaciones desde distintas disciplinas, pensar esa dimensión, problematizar esa dimensión que tiene que ver con el sujeto niño, digo desde la perspectiva de la infancia, estos aportes sobre el tiempo presente, el presente histórico, la historia inmediata.

En la historia ha habido en los últimos años mucho desarrollo teórico y metodológico sobre cómo hacer historia del presente, el concepto de tiempo presente, de historia inmediata, lo que está sucediendo o presente histórico. Y desde esta perspectiva estos aportes resultan de interés en tanto es el tiempo infantil, una generación de niños en que se despliega mientras se torna objeto de estudio de los historiadores y de la crónica periodística.

La crónica periodística es un material para la historia del presente. Si yo quiero hacer un relato histórico al presente el periodismo me da un insumo central. Por otra parte, la relación entre pasado y presente permite también reconocer el desplazamiento del historiador por distintas temporalidades, tanto en el registro de la actualidad como en el

estudio del tiempo pasado acercando la perspectiva de la historia a la investigación de las ciencias sociales. Me parece que ahí hay otra cuestión a tener en cuenta, que es bastante común en las investigaciones sobre infancia, y que admite este diálogo entre la historia y perspectivas de las ciencias sociales más en general, más atentas al presente que al pasado.

La otra cuestión que señalaría tiene que ver con cómo abordar las dimensiones sociales y culturales de la experiencia infantil, ahí hay otro desafío. Es decir, muchas investigaciones —y en mi caso en particular— han tendido a trabajar sobre las perspectivas de los adultos. Mi interés en un trabajo anterior, en la tesis doctoral que terminé hace mucho tiempo, tenía más que ver con la pregunta sobre cuáles eran las concepciones, reconstruir las concepciones acerca de la infancia en las políticas y en los discursos educativos y sociales de una época, pero la pregunta iba al discurso adulto —podríamos decir— instituido en el Estado, en la pedagogía, en distintas esferas. Me parece que la pregunta por la experiencia infantil implica invariablemente otro tipo de indagación. Yo puedo encontrar indicios en algunos materiales sobre la experiencia infantil pero tengo que hacer el esfuerzo para buscar otro tipo de fuentes, formular otro tipo de preguntas, manejar a nivel de la historia con algunos indicios, trabajar con la fotografía. Implica otro tipo de investigación, un descentramiento que invariablemente genera nuevos desafíos teóricos y metodológicos, y estudiar entonces, me parece que eso está pendiente en la historia de la infancia, que es un acercamiento desde la historia cultural que supone estudiar las experiencias de los niños considerando su papel en las escenas históricas. Esa niñez interpelada, nombrada, categorizada y clasificada por la pedagogía, por la política pública, por el saber experto, etc., pero sobre todo construida en una trama de discurso, dispositivos y prácticas adultas de diverso tipo, es también un sujeto generacional cuya historia vivida merece un mayor detenimiento en los estudios. Ahí hay un trabajo pendiente, escasamente desarrollado todavía, el de recuperar las esferas escondidas, diría Thompson, de los registros históricos, cómo son las relaciones familiares y la experiencia de infancia en esos registros históricos que han quedado invisibilizados. Entonces, así como hay historia de los trabajadores, de las mujeres, de distintos actores, no hay muchos trabajos sobre la experiencia, la historia de los niños que recupere la memoria de la experiencia infantil. Es posible reconstruir la memoria de la experiencia infantil durante el peronismo, por ejemplo, que es un período muy estudiado por sus políticas de socialización de la infancia y la juventud, etc., por la experiencia de politización. Entonces digo, cómo volver, como ensayar ahí; parece que la memoria de la infancia constituye una zona de indagaciones posibles abierta hoy, abierta a generar indagaciones interesantes.

La otra cuestión que quizás señalaría tiene que ver con el papel de las instituciones, y cierro con una reflexión más acerca de los investigadores. Antes decía respecto de las instituciones que son, son muchas veces, un supuesto no interrogado cuando uno analiza las políticas de infancia, la dimensión institucional —diría—, y ahí cómo recuperar los aportes de aquellos autores del campo de la sociología y de la antropología, por ejemplo. Un autor que valoro mucho es Eduardo Remedi, que es un investigador de Córdoba, cordobés mexicano que está hace mucho años en México, que trabaja historia institucional en un diálogo con el psicoanálisis, que es cómo analizar cuando uno estudia

tanto en trabajos históricos como actuales la dimensión institucional, es decir, cómo juegan las instituciones particulares en las experiencias infantiles en ese devenir, que a veces en algunas instituciones se produce de una manera y en otras de otra. Esa dimensión es una en la que muchas veces no se trabaja. Los estudios históricos son un telón de fondo pero no como esas culturas institucionales que pueden generar acontecimientos históricos diferentes.

Para terminar, diría que la investigación sobre infancia se distingue de otros tipos de indagaciones. En algunos casos puede provocar una implicación particular del investigador, en la medida en que, por un lado, sugiere una mayor responsabilidad adulta en la construcción del relato histórico y en la indagación de fenómenos del presente pero también para reconocer las tendencias transferenciales con el objeto de estudio, es decir, qué se juega de la propia historia en esas indagaciones. Ésa me parece que es una dimensión a tener en cuenta, pero también ese aspecto de responsabilidad, en el sentido de qué manera la investigación sobre infancia puede abrir horizontes posibles del pensamiento, puede abrir la posibilidad de ciertos cursos de acción, donde producir cierto conocimiento permite imaginar otro tipo de intervenciones posibles, es decir, la investigación como algo que ofrece insumos para pensar y trabajar de otra manera, no inmediatamente, sino que abre posibilidades para problematizar fenómenos del presente, cursos de investigación, cursos de acción, someter a crítica ciertas prácticas. Me parece que ahí la investigación sobre infancia tiene esa versatilidad interesante para generar ciertos cambios.

Bueno, nada más, gracias.

Título de la ponencia: **Las teorías psicológicas y la infancia**

Autor: **Félix Temporetti¹**

Buenas tardes, yo también agradezco la confianza que han tenido en invitarme a este panel. Por lo que entendí, lo que me tocaba a mí era hablar un poco de qué pasaba con la infancia, los niños, las niñas en la teoría psicológica. Y casi como que me dieron una tarea muy complicada, porque creo que cuando se habla de teoría psicológica, al menos en la experiencia académica que yo tengo en la universidad, ya es cuestión de preguntarse, antes de preguntarse por el niño, qué vamos a entender por teoría psicológica, si es que queda algo de teoría psicológica.

Uno de los problemas que podríamos tomar como un interrogante es qué hace la infancia, el niño o la niña en la teoría psicológica. Para ser breve, quiero decirles que yo creo que existe la teoría psicológica, más allá de que parte del proceso de desintegración que sufrimos con la dictadura militar se llevó consigo la psicología. Y creo que nos debemos, al menos es en lo que yo me empeño, una tarea de reconstruir la psicología donde incluyo, a pesar de que algunos no están de acuerdo, al psicoanálisis. Pero la psicología es mucho más que psicoanálisis, y si hacemos un análisis histórico-crítico de lo que nos pasó entenderemos muy bien por qué nos dejaron retazos y jirones de psicología y, cuando queremos pegarlos, no llegamos más allá de un burdo eclecticismo. Por lo tanto, ésta es una dificultad a la hora de expresarme sobre el tema, pero notoriamente creo que son el tema de la infancia y el de los niños los que fueron desaparecidos de la psicología junto con la psicología. Es decir, yo me alegré tanto cuando me dijeron: “hablá de las teorías psicológicas y de los niños”, porque fue como una reivindicación personal, y eso se lo agradezco muchísimo. Y me voy a expresar. ¿Por qué digo esto? Porque el tema de la infancia —después voy a aclarar, porque la infancia no encaja bien en la psicología—, es más una cuestión sociológica, desde mi punto de vista, y el tema que encaja más es el niño, y ahí viene el problema de que la niña se borró o la borraron y hay un trabajo interesante, en este momento, de revisión de la cuestión de género en la construcción de las teorías psicológicas sobre la infancia en general. Entonces esto ya abre otro campo de debate; y digo que el niño o la niña son un elemento fundamental porque sólo aquellos pensadores de la psicología que apostaron por la vida, en el sentido de lo bio, que apostaron por el cambio, por la transformación, son los que, en última instancia, adhirieron al estudio del niño, fundamentalmente planteado, tal vez, como una psicología del desarrollo o una psicología evolutiva o una psicología del desarrollo evolutivo.

Aquí hay, para mí, un punto de entrada en lo siguiente, es decir, en los inicios de la psicología como disciplina científica o como discurso científico, que yo defiendo también a ultranza desmarcándome del positivismo. Esto es, hoy científico no es sólo decir psicología positivista, porque hay un intento de decir: bueno, toda la psicología es positivista, por lo tanto tiremos toda la psicología positivista a la papelera. Yo creo que hay una psicología, mayormente la teoría psicológica, que no fue enteramente positivista. Y digo esto del niño

¹ UNR, psicólogo y doctor en Psicología. Premio Konex 2006.

porque los que apostaron fueron aquellos que apostaban por la transformación, el cambio, explicar algo que terminó siendo una construcción, y que justamente a los positivistas esto no les entraba en sus esquemas de análisis para estudiar. No es casualidad que Vygotsky y que Piaget se empecinen en esta psicología del desarrollo, en primera instancia ya como discurso científico armado, pero ni Vygotsky ni Piaget se pueden entender, desde mi punto de vista, desconociendo lo que pasó en el Renacimiento, por situarlo en un momento ahí, es decir, en el momento en que hay una ruptura con la forma de conocer la realidad, lo que se dio en llamar la revolución científica y donde el hombre tiene pretensiones de conocer por sí mismo sin la necesidad de la tutela de la autoridad, en ese caso, la autoridad eclesiástica, la jerarquía católica como tal; y el hombre pasa a tener un protagonismo central que no sólo queda plasmado en Galileo sino también en el David de Miguel Ángel, por ejemplo, y que ese hombre que se lanza a pensar llega luego a pensarse a sí mismo, y cuando llega a pensarse en sí mismo tiene que, de alguna manera, reconstruir su origen, reconstruir el momento del cual considera que ha partido a formarse como tal.

Entonces, estos pensadores, estos psicólogos como Piaget, como Vygotsky, que son los que han tomado claramente la perspectiva del desarrollo, se inspiran fuertemente en esto. Rousseau, a pesar de todo lo que podamos decir de él, por todo lo que hizo y por todo lo que entró en contradicciones, sienta una base fundamental en el niño cuando, de alguna manera, defiende a ultranza, frente la jerarquía de los Jesuitas, que los seres humanos *pueden*, es decir, es una puesta más que a la naturaleza, para mí es “respeten al niño, puede”. Piaget se inspira en Rousseau, Pestalozzi se inspira en Rousseau. Esta tradición, la marco incluso en el caso de Pestalozzi, porque es de los inicios de la Escuela Normal de Paraná. Aunque hace poco, cuando yo estuve ahí, le pregunté a una alumna: “¿y este busto qué es?”. “No sé, hay dos o tres aquí en la institución”, me dijo. Y era Pestalozzi, que no es una marca de vaqueros, como me dijeron en otra reunión. Digo esto porque hay una marca fuerte en estas instituciones, hay un conflicto, donde Sarmiento y Juana Manso pelean por un modelo de educación pestalozziano, por lo que significaba filosóficamente, que luego fue barrido totalmente y con rencillas. Yo me enteré hace poco que, incluso, al primer director de la Escuela Normal de Paraná, que era circsuprotestante, cuando murió su mujer, una joven de 22 años que había sido contratada para trabajar con los niños en la educación infantil, no lo dejaron enterrarla en el Cementerio de Paraná y él se quedó a las afueras, extramuros, sentado tres días arriba del cajón para que no lo devoraran las fieras, simplemente porque eran protestantes. Yo soy entrerriano, por las dudas. Es decir, ahí había un choque muy fuerte en concepciones, que para mí tienen un referente fuerte, en lo que va a venir *a posteriori* al respecto, a la manera de entender o estudiar la infancia.

En el caso concreto de la psicología, este interés por la infancia, si lo tomamos a Vygotski, nos vamos a encontrar en primer lugar con que todavía no sabemos qué quiso decir porque sufrió procesos de censura de todo tipo y hoy su teoría es una revisión continua, pero lo que sí está claro es que la opción de Vygotski por estudiar el desarrollo psicológico y los niños está estrechamente ligada a un interés científico para poder explicar al adulto; para poder explicar cómo llegamos a pensar, a sentir y a desear como adultos es necesario

rastrear la génesis, el desarrollo, esta idea está en Freud, esta idea está después en Piaget, pero tomo de estos tres a Vygotski, porque creo que Vygotski es un psicólogo con todas las letras. Es decir, Piaget fue prácticamente un psicólogo de paso, usó a la psicología, en el buen sentido del término, y usó a los niños para, de alguna manera, fundamentar una concepción o una teoría sobre cómo se piensa, cómo se razona, cómo se construye el conocimiento y, en suma, su epistemología. Pero en Vygotski, fundamentalmente, el paso por el niño es necesario para entender al hombre, aunque hayamos pasado primero por el hombre para llegar al niño, es decir, desde el Renacimiento vamos del hombre al niño, y a partir del siglo XX vamos del niño nuevamente al hombre, para tratar de entenderlo como tal. Y ahí aparece una idea central que es que no todo está dado, no hay una impronta que está marcada por la naturaleza, sino que hay un proceso de construcción. Para hacerlo muy breve, Vygotski nos dice: “sois responsables de vuestras propias infancias”. Es decir, la infancia aparece como una construcción donde todos aparecemos implicados, pero con una particularidad, hay un proceso evolutivo, hay una génesis, hay que respetar al niño, acorde a ese proceso evolutivo o esa construcción, ese avanzar progresivamente hasta una construcción que Vygotski afirma que termina o culmina a los 15 o 16 años, cuando se garantiza la autonomía en todos los planos, o sea que ya puede ser autónomo en todos los planos, si es que la cultura le permite ser autónomo. Esta idea de evolución de génesis es la que barrieron de la psicología.

Les voy a decir un caso concreto, la Facultad de Psicología, en Rosario, saca por año aproximadamente entre 300 y 350 psicólogos. Con la democracia, se fue la psicología del desarrollo evolutivo no sé en qué viraje táctico de la historia. En 1984 arrojamos al niño a la papelera. Los psicólogos que salen de Rosario nunca, desde el 84 hasta hoy, han estudiado sistemáticamente ninguna psicología del desarrollo o evolutiva. Luego, la mayoría de ellos es convocada en este momento para trabajar en políticas públicas con relación a la infancia. Esto a mí me parece preocupante, y forma parte de la realidad, lo digo porque eliminar esta cuestión evolutiva es creer que el niño es un adulto pequeño, volver a creer. Hay dos posiciones, o creo que el niño es un adulto pequeño, no hay evolución, no hay desarrollo, el niño es simplemente algo que se va a desenrollar solo, o lo contrario, empezamos a hablar de cuestiones totalmente externas al niño, o a los niños en general, y terminamos en el más puro empirismo, tratando de que los niños se incorporen a un modelo social, a un modelo externo a él, y no nos queda otra cosa que un proceso de aprendizaje planteado como tal. Entonces, ésta es una cuestión que a mí me parece interesante de rescatar, el hecho de plantear o no renunciar a una perspectiva evolutiva o a una perspectiva del desarrollo.

Evidentemente las teorías positivistas se centraron fundamentalmente, como en la sociología, como en todo lo demás, en una cuestión meramente de describir pautas, o en un aspecto meramente descriptivo. Pero hacia la década de los 80, cuando Piaget ya había muerto, la investigación sobre los niños se desarrolló fuertemente, no precisamente en nuestro país sino que la mayor parte viene de grandes centros de producción de conocimiento psicológico, que no necesariamente pasan por América Latina en este momento, aún. Y ahí se producen unos cambios con respecto a que el niño no se muestra como un sujeto vacío y, como esta idea se destierra totalmente, la idea de la tabula rasa,

la idea de que el niño es un sujeto que sólo responde por cuestión de sensibilidad o por cuestión de un funcionamiento neurofisiológico, sino que está dotado de capacidades iniciales, y si se lo sitúa en un ambiente natural y familiar resulta un sujeto competente, es decir, que es capaz de resolver pequeñas tareas, pequeños problemas, si se le dan estas posibilidades en un contexto, digámoslo así, más familiar, más natural. Y además que es un ser profundamente social; y es social no sólo porque interacciona con el otro sino porque está inmerso en una red, en una trama, en la cual no puede ser pensado o estudiado adecuadamente. Una cuestión que en la historia de los niños se hizo fundamentalmente separándolos, considerándolos como seres individuales aislados, y esto marca una visión diferente. Más con descubrimientos que se hacen desde distintos campos, de otro campo disciplinario, de que la capacidad de relacionarte con el otro está de alguna manera sostenida en las capacidades psicológicas y neurológicas. O sea que lo que decía Aristóteles en cuanto a que el hombre es un ser social terminó siendo cierto en ese sentido. Venimos preparados para conectarnos unos con otros, excepto que se den horribles excepciones. Pero si no, esta capacidad de ser un ser social, lo cual implica que cuando yo voy estudiar a los niños desde el punto de vista psicológico tengo que tener en cuenta estas capacidades y, además, esas capacidades de lectura, de interpretación, están estrechamente relacionadas con el sistema simbólico de la cultura que le provee de alguna manera herramientas para facilitar la interpretación de esos significados, en su propia cultura. Estos aspectos, estas maneras nuevas de ver a los niños se incrementaron o se incrementa con posiciones que tratan de ver retomando o haciendo una reinterpretación de la teoría de Vygotski, incorporando elementos del psicoanálisis, y fundamentalmente incorporando el planteo de los pragmáticos clásicos, totalmente desechado en la formación de los psicólogos. Hablo de Peirce, hablo de Dewey; fundamentalmente Dewey se lo ha tomado en la pedagogía. Pero retomando cuestiones o conceptos en la perspectiva de que no podemos avanzar en la teoría si no nos situamos en los hombros de los que nos precedieron es decir, no podemos renunciar a esto pero tenemos que buscar algunas unidades, que no sólo sean epistemológicas, sino ontológicas como punto de partida de entender a los seres humanos y dentro de ellos a los niños. Entonces toda esta incorporación lleva a replantear tres ejes fundamentales, en el estudio de la infancia: lo social, lo cultural y lo histórico. Planteándolo no sólo como una cuestión de que es social porque interactúa con otros, sino que es social porque está inmerso en una estructura social, en una organización social macro que de alguna manera, lo condiciona y lo determina. Quién mejor ha hablado de esto es la sociología. Voy a poner un ejemplo concreto, encajan perfectamente los análisis de Bruner, en parte los de Vygotski con los de Bourdieu. Pero nosotros hemos sido formados desde una mirada estrictamente disciplinaria. Entender la cultura no sólo como la capacidad de producir elementos sino que está inserto en una trama simbólica, no sólo tiene la capacidad de narrar como elemento fundamental o como condición fundamental sino que la narración forma parte de un mecanismo que está en la cultura, unos instrumentos que están en la cultura en la cual uno no puede narrar por fuera de la narrativa de la cultura y estas perspectivas nos llevan acercarnos a la antropología sobre todo la antropología interpretativa. Clifford Geertz, por ejemplo, ha abierto un campo en los estudios psicológicos, es decir, lo que

estoy mostrando es que las perspectivas de estudio van camino hacia una relación interdisciplinaria donde va marcando distintos planos de análisis a la hora de avanzar en la comprensión de lo que serían los niños o la infancia en general. No sé, lo dejo aquí y cualquier cosa, hacemos algunas preguntas.

Título de la ponencia: **Una propuesta de involucramiento de los gobiernos locales en la educación inicial**

Autor: **José Corral**¹

Bueno, en primer lugar, permítanme agradecer la invitación a la Universidad Nacional de Litoral, a la Facultad de Humanidades y a la Facultad de Derecho que vienen organizando estos encuentros que son tan importantes para que discutamos justamente las problemáticas contemporáneas. Se ve que no tenemos la misma convocatoria que Pescetti, pero bueno, esperamos estar a la altura de compartir con ustedes y que les sea útil.

Dentro de los motivos por los cuales fuimos invitados, hemos desarrollado una propuesta para llevar adelante desde el gobierno local; lo hicimos como una propuesta de campaña. Yo, como los santafesinos saben, además de presidente del Consejo Municipal soy intendente electo, y pongo el acento en esto porque fue una especie de compromiso, como deben serlo las elecciones entre quienes proponíamos ciertas propuestas concretas y la ciudadanía que nos votó. Hicimos una especie de prioridades en aquella campaña, establecimos tres temas que van ser los centrales del desarrollo de los cuatro años de gestión del gobierno local: “Obras, empleo y educación”.

Nos preguntaban a veces: “¿por qué educación?”, cuando en realidad tenemos el servicio educativo vinculado a los niveles provinciales y nacionales del Estado. La respuesta es muy simple, *de la educación tenemos que ocuparnos todos, y todos, digo todos*. Los ciudadanos en su rol de padre, de alumnos, de vecinos, las autoridades, cuánto más las autoridades, y especialmente las autoridades de los gobiernos locales, que en nuestra provincia tienen obligaciones concretas respecto de la educación, como el fondo de asistencia educativa que consiste en destinar que el 5 % de los ingresos propios que tiene el municipio a infraestructura educativa.

Además, en la experiencia de gobierno que venimos llevando adelante en la ciudad de Santa Fe desde el 2007 hemos incorporado una serie de actividades propias del gobierno local respecto de la educación. Voy a señalar algunas de ellas: por ejemplo, la propuesta de contenidos para los diferentes niveles de educación primaria y media en cuanto a la propia ciudad porque bueno, como se sabe, no hay contenidos desarrollados que tengan que ver con cuestiones específicas de la ciudad. Se hizo a través de una herramienta concreta que se llama “Aula ciudad”, que es una propuesta a través de un fascículo de actividades en el aula y en la propia ciudad.

Hemos desarrollado ya cerca de diez propuestas diferentes que refieren al Teatro Municipal, a autores y artistas santafesinos, a la Banda Municipal vinculada a la música, al problema de las inundaciones y la gestión de riesgo, que es un problema tan particular de la ciudad de Santa Fe, al Consejo Municipal, a las herramientas de participación democrática, entre otras, propuestas que, como digo, refieren a contenidos específicos de

¹ Presidente del Honorable Consejo Municipal de Santa Fe. Intendente electo. Representante del gobierno local. Responsable de primer nivel de intervención estatal.

nuestra ciudad y que, por otro lado, tienen también como intención —y por eso hemos desarrollado una serie de otras actividades— tratar ciertos problemas de la ciudad desde un enfoque de la cultura ciudadana que, en definitiva, en muchos de los problemas es tal vez la solución más definitiva y de largo plazo; me refiero a los problemas de tránsito, a los problemas del ambiente, justamente a los problemas de la vulnerabilidad y el riesgo que tenemos en nuestro caso, por las inundaciones y las lluvias, incluso los problemas de convivencia y seguridad, que tienen mucho que ver con el desarrollo de esta cultura ciudadana que puede ser a su vez un tema de trabajo en el aula.

Éste es un motivo suficiente para el involucramiento de los gobiernos locales en la educación. Pero además estamos intentando dar respuesta también a una especie de interpelación que en los cambios que ha tenido el mundo contemporáneo realiza sobre los gobiernos locales, que es trascender el tradicional rol que tienen los municipios, de alumbrado, barrido, limpieza, los baches, la poda de los árboles. El gobierno local, en tanto primera instancia de organización social, además legítima y democrática, tiene que involucrarse en otros temas que no están en esa agenda tradicional, como la educación, la salud, el desarrollo económico, el ambiente, e incluso la seguridad. Así que no nos corrimos de esa interpelación y, para intentar responderla, hemos intentado en una primera etapa, en una gestión de gobierno que comenzó en 2007, esta respuesta que yo les comentaba, pero hemos desarrollado una propuesta, que fue la que pusimos como concreta para continuar involucrándonos en el tema educación, referida a la educación inicial.

Concretamente —los santafesinos lo habrán visto incluso en spots de televisión, porque tomamos el compromiso de una manera muy presente y muy explícita—, se trata de desarrollar 30 salas de jardines materno infantiles por año hasta completar 120 salas en toda la gestión, comenzando por la sala de 1 en el 2012. O sea que, como se imaginarán, estamos trabajando para que en marzo de 2012 pongamos en funcionamiento las primeras 30 que, en realidad, es un mínimo que tomamos como compromiso, pero en la medida que podamos vamos a excederlo.

¿Por qué tomamos este compromiso? Bueno, en primer lugar, porque detectamos que la educación inicial es el segmento más inequitativo de la educación. Como todos sabemos ya a esta altura, el aprendizaje de los niños no comienza en el primer grado, a los seis, y ni siquiera a los cuatro años, cuando hay una propuesta más masiva, porque la propia Ley de Educación tiende a la obligatoriedad de la sala de 4. Todos sabemos que la educación comienza en los primeros días de vida, pero especialmente en el primer año. En la sala de 1 que, digamos que es donde los niños comienzan a desarrollar el lenguaje, la socialización y la relación con los pares, hay oferta solamente en términos generales para quienes pueden pagarla y en ciertos lugares geográficos de la ciudad. En el caso de ciudad de Santa Fe —vamos a ver algunos números más adelante—, hay 58 jardines maternos, la mayoría de los cuales está ubicada al este y desconoce, como decía, la realidad social de Santa Fe. Uno puede decir que mientras más al oeste se vive menos favorecido desde el punto de vista del ingreso y el hábitat se está. Lo mismo pasa en el norte de la ciudad y, salvo experiencias muy valiosas, como la de Los Sin Techo, pero que no alcanzan, apenas

una parte de la población tiene esa posibilidad. Para quienes tienen menos ingresos no hay propuestas de jardines maternos.

En segundo lugar, está demostrada ya la eficacia que tiene como política para alcanzar la igualdad de oportunidades trabajar en los primeros años de vida y en la educación, hay experiencia internacional sobrada de esto, pero además porque la educación es una política universal y de esta manera también creo que pegamos un salto cualitativo respecto de otras estrategias valiosas que se han dado en los Estados locales en muchas experiencias, como el caso de los Centros Crecer en Rosario o los Centros de Primera Infancia en la ciudad de Buenos Aires. Hay una serie de importantes experiencias en el país pero que en definitiva estaba recostada en las áreas de promoción social o de desarrollo social de los gobiernos y no dejaba de ser un dispositivo para niños, en este caso, de bajos recursos. Esto lo pensamos desde otro lugar, lo pensamos como una propuesta educativa de la mejor calidad posible, de la ciudad, con la idea de que tengan, además de estar encuadrados en la misma normativa que cualquiera de los otros jardines maternos o jardines de infantes a partir de la sala de 3, las mejores condiciones. Y bueno, esto de pensar en una política universal nos hace pensar en que es posible trabajar, y hacia ahí vamos, a una propuesta también universal para la educación inicial desde los primeros años de vida.

Luego, porque queremos hacer un aporte significativo a la igualdad de género. Se sabe que los motivos principales por los que cuales las mujeres demoran o ni siquiera pueden tener un desarrollo, una trayectoria laboral, tienen que ver con las tareas domésticas, y la más importante es el cuidado de los niños. En este sentido, que el Estado colabore con seis horas, que es lo que tenemos previsto como turno, del cuidado de los niños y que, además, lo haga con tareas educativas, nos parece también un aporte. En los barrios más humildes, en cualquier momento del día en que uno vaya, ve a las madres realizando actividades siempre con los chicos porque, bueno, no hay otra solución práctica más que llevarlos con ellas, y eso, por supuesto, impide el desarrollo laboral en una sociedad que debe brindar igualdad de oportunidades para todos.

La Ley de Educación Nacional es un marco jurídico suficiente para esto porque establece que la educación inicial constituye una unidad pedagógica, comprende a los niños y niñas desde los 45 días hasta los 5 años. El Estado nacional y las provincias tienen la obligación de universalizar los servicios educativos para los niños de 4 años de edad en adelante. Determina como objetivo que la educación inicial debe promover el aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas de 45 días a 5 años, inclusive como sujetos de derecho y partícipes activos de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad, y dice que el Estado nacional y las provincias tienen la responsabilidad de expandir los servicios de educación inicial, promover y facilitar la participación de la familia en el desarrollo de las acciones destinadas al cuidado y educación de sus hijos, asegurar el acceso y la permanencia, con igualdad de oportunidades, atendiendo especialmente a los sectores menos favorecidos de la población.

Claro que, como yo les decía, y esto lo demuestran las cifras, no los quiero aburrir, pero es muy claro que el Estado provincial se ha concentrado en el segmento de la educación inicial de 4 y 5 años porque la propia ley establece que hay que tender a universalizarlos, y

el segmento de 1 a 3 es el que ha quedado con menos oferta; y nuestra idea es, desde el gobierno local, una política fuerte en ese sentido, para lo que tenemos además una experiencia concreta de dos jardines: uno en barrio San Lorenzo y otro en La Guardia llamado “La costerita”.

¿Cómo lo vamos a hacer? Bueno, primero priorizando a las familias menos favorecidas, la zona de la Costa, el oeste y el norte de la ciudad, donde el Municipio ya tiene algunos dispositivos llamados “Solares de promoción social” y de atención a la niñez, adultos, adultos mayores, etc. O sea que ya tenemos localizaciones en el territorio y vamos a aprovecharlas. Lo vamos a hacer en una gestión asociada, en primer lugar, con la provincia. Yo les decía hoy que la provincia se ha concentrado en 4 y 5 porque además tiene la primaria prácticamente universalizada y la educación media tendiendo a estarlo, con lo cual creemos que puede ser una experiencia muy importante para expandirla a toda la provincia, esto es, que los municipios, en un sistema de gestión asociada, tomando incluso como referencia, desde el punto de vista de las responsabilidades de la educación privada, desarrollen instituciones de educación de nivel inicial. Pero queremos que esta gestión asociada también sea con las organizaciones de la sociedad civil, con algunas de las cuales, como el Movimiento Los Sin Techo, hemos tenido varias reuniones hoy a la mañana, incluso una de ellas de ellas porque estamos compartiendo expertos que vienen a trabajar con el Movimiento y que se interesaron mucho en este proyecto, e incluso con Iglesias y sindicatos que tienen algunas experiencias puntuales.

Los vamos a invitar a que sumen sus recursos y su fuerza para poder llegar con esta propuesta a todas las familias de la ciudad. Pensamos en edificios emblemáticos, en el marco de —también una idea que estamos trabajando— transformación urbana desde estas intervenciones del Estado local. Hay una corriente de trabajo muy interesante con la que estamos trabajando, que tiene una experiencia en Colombia, en ciudades como Medellín, de lo que han dado en llamar urbanismo social, es decir, intervenciones del Estado con políticas sociales concretas pero que además implican una modificación del entorno urbanístico, y para eso pensamos en edificios emblemáticos, de los que ya tenemos algunos borradores. Y los vamos a establecer en seis lugares de la ciudad: uno, en Barranquitas Sur, en el mismo lugar donde Los Sin Techo desarrollaron ya su primera experiencia de jardín; otro en Villa Hipódromo. Cualquiera de estos lugares está enclavado en sectores ambientalmente no muy buenos de la ciudad, y además con necesidad de otros servicios que irían de la mano con este establecimiento del edificio emblemático. La zona sur, el jardín paródico, en el Botánico, y en barrio Chaqueño, donde, junto con la provincia, el Municipio viene desarrollando una tarea focalizada de intervención.

Bueno, pensamos a partir de esta intervención urbana una fuerte conexión con la comunidad y con el barrio, de incorporarle con herramientas que el Municipio ya cuenta educación artística, especialmente música y plástica, y deportes además de salud. Tener a los chicos seis horas nos permite hacer un seguimiento muy preciso de la nutrición, la talla, el peso, la vacunación, además de llegar a través de los chicos también a las familias, poder detectar y atender situaciones sociales especiales, como violencia, etc. Y pensamos hacerlo, como decía al principio, con la mejor calidad posible, para lo cual al staff de maestras y maestros jardineros que tengamos les vamos a ofrecer un tramo de

Licenciatura que estamos dialogando con la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, para poder formular una propuesta de modo que en pocos años estos docentes sean además universitarios, como nos parece que debería ser en los diferentes niveles de la enseñanza. Finalmente, porque se me acaba el tiempo, quiero volver a transmitir la convicción de que la educación es la más importante de las estrategias para tener una sociedad más igualitaria, y los niños y los más pequeños son de quienes primero tenemos que ocuparnos. Muchas gracias.

Título de la ponencia: **Sistema de protección integral de derechos de niñas, niños y adolescentes**

Autora: **Judith Galetti**¹

Hola, buenas tardes a todos. Bueno, me pareció interesante retomar esta idea que plantea Indiana en su presentación en cuanto a que nos encontramos en un momento de procesos, estamos transitando un proceso de cambio paradigmático en el que intentamos abandonar el paradigma de la situación irregular para pasar al de la protección integral. Como todo proceso, esto requiere o se gesta a través de un cambio normativo que comienza —por situarlo en un momento determinado— con la Convención de los Derechos del Niño que, a pesar de su constitucionalización, a pesar de haber sido incorporada en el texto de la Constitución Nacional en el año 94, ha tenido muy poca aplicación práctica en los ámbitos nacional y provincial. Con posterioridad, la sanción de la Ley Nacional 26061 y la Ley Provincial 12967, esta última en el año 2009 en nuestra provincia, ha tenido un efecto de adecuación normativa, ha producido esto que las leyes generan, una nueva institucionalidad que no sólo se construye desde el ámbito normativo. La recepción normativa, si bien es necesaria porque la ley es una herramienta muy útil para generar estos cambios, no es suficiente.

Por eso es que nos encontramos transitando este proceso de adecuación que, aunque se gesta y se inicia con un cambio normativo, requiere aquello que es más costoso y más dificultoso, que es la modificación de las prácticas de las intervenciones cotidianas que cada uno de los factores que forman parte del sistema de protección integral, es decir, el desafío que tenemos desde cada uno de los lugares, ya sea del Estado nacional como del provincial, del Estado local, desde la ONG y desde las propias familias y de los propios niños. Esto de mirar la infancia con otra mirada, mirarla desde otro lugar, y esto de pensar la infancia de modo diferente y actuar de modo diferente. Esto de modificar las prácticas de cada uno de los distintos actores del sistema. Sabemos que es un proceso que va a llevar un tiempo, pero somos conscientes de que estamos recién dando los primeros pasos. En esto, este proceso de transformación, este proceso de cambio paradigmático tiene aquello que es interesante en cuanto a que compromete a muchos actores de sistemas diferentes. Si en el patronato teníamos la figura del juez de menores como aquella autoridad que podía tomar decisiones al respecto de la vida de los niños en situación de riesgo o de vulnerabilidad social, hoy estos actores que toman decisiones son muchos y están en cada una de las partes del sistema, ya sea formando parte del Estado o no, o también formando parte de la sociedad civil. Por lo tanto, una de las premisas básicas fundamentales es esto de la corresponsabilidad, o sea, se han distribuido las responsabilidades, cada uno de los actores tiene una parte de la responsabilidad importante en cuanto a poner en práctica el sistema, a tomar decisiones con relación a aquello que le esté pasando a un niño o a una niña y a la corresponsabilidad, y también ha

¹ Representante del nivel provincial del Estado, segundo nivel de intervención estatal. Docente de Derecho de Familia en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral y en la Facultad de Derecho de la Universidad de Rosario.

implicado un corrimiento, una distribución de competencias. Aquello que antes estaba más centrado en el Poder Judicial hoy se ha trasvasado hacia el Poder Ejecutivo o hacia organismos de tipo administrativo, como en la provincia de Santa Fe es la Subsecretaría de Derechos de Niñez, Adolescencia y Familia, que es aquella responsable de hacer aplicar la Ley de Promoción y Protección Integral, es la cabeza del sistema, el organismo responsable de la aplicación de la ley. Aquel organismo que tiene que poner en juego a todo el sistema para que el sistema de protección integral funcione en los distintos niveles y ámbitos.

Esto del cambio normativo, que es un poco el puntapié inicial de esta nueva construcción, también nos impone un abordaje diferente respecto de las distintas intervenciones en un primer y en un segundo nivel de intervención, en esto de las corresponsabilidades diferentes que tienen cada uno de los distintos actores. También ha sido necesario un diálogo diferente y desde otro lugar, una articulación necesaria con el Poder Judicial, en un primer momento con los jueces de menores y en un segundo momento con los jueces con competencia en materia de familia, que son aquellos que controlan la legalidad de las decisiones tomadas por el órgano administrativo. Ha implicado igualmente una interpelación de las prácticas institucionales a través de un nuevo discurso sobre la niñez y que centra al niño como un sujeto pleno de derecho, esto que habitualmente escuchamos y que repetimos enfáticamente, esto de que el niño hoy es considerado un sujeto, esto en el discurso está muy enclavado y muy afianzado. Ahora, cada vez que uno puede ir revisando las distintas prácticas institucionales, vemos cómo todavía cuesta mucho correr al niño de esta posición de objeto desde la cual lo veníamos mirando y analizando hasta ahora. O sea, correrlo hacia una posición de sujeto y entenderlo como tal. Entender el grado de decisión que tiene un niño con relación a sí mismo, a su propio cuerpo, a la validez que tiene que tener la opinión del niño y las decisiones tomadas por él; ha interpelado a los adultos y ha hecho que los adultos tengamos necesariamente que mirar al niño desde otro lugar.

En cuanto a la adecuación normativa, ha sido muy importante en la provincia de Santa Fe la sanción de la Ley de Promoción y Protección Integral; y luego, de la mano de la ley, en un momento posterior, la reglamentación de la misma ha favorecido su implementación práctica, para la cual se ha dado participación a los distintos sectores del Estado, porque, como es una ley que debe ser aplicada no por un sólo organismo sino por las distintas áreas del Estado e incluso también por la sociedad civil, fue necesario tener la participación de todos en el momento de pensar una reglamentación que luego iba a ser aplicada.

Las líneas de trabajo que se vienen llevando adelante por parte de la Subsecretaría de Niñez, Adolescencia y Familia tienen que ver fundamentalmente con el fortalecimiento institucional y con el fortalecimiento familiar, porque esto de mirar al niño como un sujeto de derecho también nos interpela hacia cómo estamos mirando a la familia. Qué acciones desde el Estado se llevan adelante en pos del fortalecimiento familiar para que la familia pueda contener al niño, pensando siempre en que la familia es el mejor lugar que puede cumplir con esta función de contención y de socialización del niño. Este proceso de construcción del sistema de protección integral ha implicado una adecuación de toda la

estructura organizacional para poder garantizar dispositivos de protección integral. Esto de repensar el Estado con dispositivos que sean eficaces en el momento de restablecer derechos o de evitar una vulneración de derechos con un fuerte compromiso en cuanto a los recursos profesionales, a la conformación de equipos técnicos integrados por profesionales, abogados, psicólogos, asistentes sociales, que son aquellos equipos que intervienen en las situaciones de vulneración de derechos con coordinaciones técnicas de los equipos, coordinaciones técnicas de los centros de acción familiar, y un redimensionamiento del centro de acción familiar como de protección de derecho y de promoción de derechos, como para darles una mirada hacia un centro integral de protección de derechos. También en cuanto a pensar coordinaciones técnicas de los hogares, de las instituciones, tanto públicas como privadas, instituciones de alojamiento de niños en donde poder mirar estas instituciones y revisar fundamentalmente las prácticas institucionales que se venían llevando adelante, revisar estas prácticas en pos de adecuarlas a la doctrina de la protección integral. Por otra parte, también nos pareció fundamental organizar un sistema de programas transversales, o sea, programas que puedan ser herramientas a disposición de los equipos técnicos, ya sea de los equipos locales, los que forman parte de los servicios locales, como también de los equipos que intervienen en el segundo nivel de intervención. Nos referimos especialmente a los programas de acompañante-ciudadano, el programa de acompañante personalizado que implica también esto de cómo acompañar al niño en una situación de vulneración de derechos, dejando de lado esta respuesta casi automática que se tenía antes de la institucionalización, cómo pensar un programa de un profesional que pueda estar acompañando al niño y a la familia para poder superar alguna situación conflictiva.

El programa de familia solidaria tiene que ver con una familia alternativa al grupo familiar de origen o a la familia ampliada, cuando hay causas graves que hacen necesario que se tome una decisión de separación del niño de su grupo familiar, como un programa siempre provisorio, acotado en el tiempo, y que permite a los equipos de profesionales abordar esta familia, trabajar con la familia de origen, para superar el conflicto familiar y siempre pensando en que la separación del niño de su grupo familiar es provisoria, por un tiempo acotado. La medida de protección excepcional marca, según la ley, un plazo máximo de 90 días que puede ser prorrogable; y mientras el equipo aborda a la familia, si hay una situación de riesgo el niño está separado de ese grupo familiar tratando de que el lugar de alojamiento sea en última instancia una institución, un hogar como tradicionalmente lo conocemos y esté contenido en un ámbito familiar que sea alternativo, alternativo a su familia de origen y provisorio, esto es una pauta fundamental en la selección de las familias, esto de que se piense como una familia provisoria y que el niño va a volver con su familia de origen, lo que muchas veces no se logra. Si luego hay que tomar una decisión definitiva, una decisión de resolver definitivamente la medida excepcional, y si llega a decidirse que el niño no retorne con la familia de origen, allí ya se piensa en otras instituciones, o puede ser, por ejemplo, la adopción. En esta tarea de la puesta en juego del sistema ha sido esencial la construcción de protocolos, protocolos de intervención fundamentalmente para la adopción de medidas excepcionales y para la resolución definitiva de la que hablábamos recién y también protocolos en las distintas

áreas del Estado. Por ejemplo, en educación, en el Ministerio de Educación, Ministerio de Salud, Ministerio de Seguridad, para poder tener canales articulados y abordar una conflictiva grave y en muchos casos urgente, como puede ser una situación de abuso o de maltrato, una situación de violencia. Esto es, qué hacer pero primero cómo hacerlo, con quién, a quién llamar, con quién relacionarme, quién es el que está en cada uno de estos lugares y que tiene que dar una respuesta frente a estas situaciones. Para eso ha sido una tarea muy importante esto de la construcción de protocolos que están en permanente revisión, esto de que el día a día y el hacer y la intervención práctica van logrando que el protocolo sea una guía que orienta pero que todo el tiempo hay que ir discutiendo a medida que lo vamos poniendo en práctica.

Un poco para ir cerrando, para no excederme en el tiempo, en esto de los niveles de intervención, esto de la respuesta frente a la situación de vulneración, la misma ley organiza el sistema de primer y segundo nivel de intervención. En el primer nivel de intervención encontramos los servicios locales, que fundamentalmente dependen de municipios y comunas. Acá en el Municipio de Santa Fe es el SINA, como servicio local de intervención que es aquel que está cerca de la problemática, que puede dar una respuesta más efectiva porque es con quien el niño está, es decir, son todos aquellos referentes institucionales que están cerca de la problemática, puede ser el municipio o un centro de salud o una escuela. En la escuela a la cual el niño va, el centro de salud está controlando el aspecto de salud del niño. Ésos son los actores del sistema que están en el primer nivel, y son los que tienen la primera respuesta. Los equipos de segundo nivel ya son los que forman parte de la Subsecretaría de Niñez y de las direcciones provinciales, que intervienen frente a situaciones de mayor complejidad o bien en situaciones en donde hay que tomar una decisión de separación del niño de su familia, por ejemplo, a través de la adopción de la medida de protección excepcional. Y, en el punto de la organización del sistema de respuestas, ha sido muy importante la conformación de una guardia, que antes no existía, en cuanto a quién llamar si a las tres de la mañana hay una situación con un niño en la calle, o un niño que ingresa a un hospital público, por ejemplo, una guardia de un hospital público, con evidentes signos de maltrato o de abuso. Se ha instalado una guardia telefónica que funciona durante los 365 días del año, las 24 horas, que es con la cual los profesionales tanto de seccionales de policía como de hospitales públicos que estén recibiendo la demanda pueden hacer contacto con la guardia y obtener una respuesta. También este servicio de guardia va a evaluar la urgencia, porque no todas las situaciones que en un primer momento se presentan como urgentes lo son, y van a dar una respuesta que no siempre es de alojamiento institucional, porque muchas veces puede ser una respuesta de contención familiar. Ha sido muy importante la creación de esta guardia, está teniendo y dando nuevas respuestas muy efectivas, porque antes a quien había que llamar por teléfono era al juez de menores. Entonces, en un primer momento, ahora que no estaba el juez de menores se pensó qué, qué hacemos, a quién llamamos. Y por el momento se ha logrado instalar, y hoy en día ya todas las seccionales de policía tienen el número de la guardia, todos los hospitales lo tienen y funcionan adecuadamente en esto de cómo organizar una respuesta que sea efectiva.

Por otra parte, también para cerrar y no excederme, se han refuncionalizado los Centros de Día, los lugares de alojamiento que no son con internación, y en los hogares que sí tienen alojamiento se ha ido trabajando en pos de su refuncionalización y de revisar las prácticas institucionales acordes a la nueva ley.

Y uno de los últimos temas que me pareció importante transmitirles es la cuestión de la desinstitucionalización que se ha logrado bajar casi un 57 % de niños alojados en instituciones públicas y privadas. Es uno de los objetivos de la gestión poder pensar en otras alternativas, fundamentalmente reforzar el programa de familia solidaria para que la contención de los niños sea en un ámbito familiar y, en última instancia, cuando esto no es posible, en un ámbito institucional, siempre tratando de que sea por el menor tiempo posible.

Título de la ponencia: **Inclusión social, inclusión digital. Nuevos caminos para la incorporación de los pobres a la sociedad**

Autor: **Luciano Zócola**¹

Buenas tardes, antes que nada, una aclaración: no soy abogado y no quisiera atribuirme un título, más cuando está el decano de la Facultad de Derecho delante, puesto que podría constituir hasta un delito arrogarme semejante habilitación. Sin embargo, eso no me impidió poder desarrollar junto al Movimiento Los Sin Techo una tarea vinculada fundamentalmente al trabajo de la educación, la promoción a través de la educación, utilizando sobre todo las nuevas posibilidades de este tiempo, estas nuevas tecnologías, que nos están dando a luz a un nuevo mundo, una nueva sociedad, a esta sociedad del conocimiento.

Para el Movimiento Los Sin Techo, la exclusión, la pobreza no se mide por índices económicos solamente, no se es más pobre o menos pobre por poder tener un acceso que haga superar una línea denominada “de pobreza”. Las causas de la exclusión social son más profundas y responden a cuestiones que tienen que ver con la historia económica, con la historia social y con la manera en que un sector de la sociedad fue quedando fuera de los derechos del resto de la misma. El tema de la exclusión, tal vez el de la falta de acceso a la educación, es uno de los más graves no sólo porque constituye una falta sino porque esa falta es la que muchas veces le impide ver su condición de persona humana y sus derechos, de manera que esa falta de conocimiento conlleva también a generarle una doble situación en la que la aceptación de la falta de acceso a derechos fundamentales es algo normal, algo que el destino le acarreó, no como una negación para el acceso a sus derechos fundamentales.

Creemos, además, que la cuestión de la pobreza se agrava en este tiempo. En la sociedad industrial centrada en la producción, aquel que no accedía a las herramientas necesarias del conocimiento como para participar del proceso de producción quedaba en el borde de la sociedad, era una persona que en todo caso podría reunir la condición de *explotado* dentro del sistema pero se encontraba allí como un *pobre*, es decir, era una persona que con el ejercicio de la fuerza y con poco conocimiento estaba en condiciones de subsistir, en condiciones de pobreza pero de *subsistir*.

En la sociedad del conocimiento basada precisamente en el aprender, en el manejo de la información, en el desarrollo científico y tecnológico, que se introduce en cada espacio de la vida cotidiana, el no saber ya no los convoca, ya no los convierte en pobres, en marginados del lado de adentro, los convierte en excluidos, y la brecha que se produce entonces ya no es un problema mínimo que haga que con alguna tarea se pueda corregir, sino que se convierte en algo inalcanzable y en una separación imposible de superar. Por eso es que decimos: los pobres de hoy, los pobres de ayer, perdón, son los excluidos de hoy.

¹ Movimiento Los Sin Techo, organización no gubernamental.

Desde dónde abordó el Movimiento de los Sin Techo esta problemática, pensar en qué es específicamente la inclusión educativa, es lo que voy a tratar de comentar en este tiempo. Abordar la problemática educativa sin ver el contexto sería desconocer la realidad en la que se encuentra el marginado de hoy, el excluido. El Movimiento de los Sin Techo partió, entonces, de considerar que el primer paso para poder llevar adelante una tarea de reivindicación y de inclusión social partía de la base de mejorar el hábitat. En este concepto, el Movimiento Los Sin Techo, con la ayuda de los mismos vecinos de los barrios construyó siete mil viviendas, fue la 1ra. etapa, desde su fundación hasta el año 2000, en que se propuso recibir, mejor dicho, que Santa Fe recibiera al siglo XXI sin ranchos. Ese objetivo se cumplió cuando en el año 2000 se quemó el último rancho que existía en ese momento en Alto Verde. Ustedes dirán que hay ranchos en Santa Fe y es verdad, porque el crecimiento anual es de alrededor de 300 o 400 por año. De manera que los que hay hoy son del 2010 a esta parte. Pero se partió de la base de que no se podía realizar ninguna tarea de inclusión sin tener un hábitat digno, mínimamente digno, era una pieza de 4x4 de material, una segunda pieza de ampliación, y un baño. Pero estas siete mil viviendas, más dos mil quinientas mejoras que se hicieron después, más dos mil setecientas conexiones de agua, de agua potable en cada domicilio, más el mejorado de doscientas quince calles, muchas de ellas trazado de calles, si hay una diferencia entre Santa Fe vista desde el aire y Rosario es que la zona de villas de Rosario muchas veces tiene ese entramado de pasillos que Santa Fe tiene mucho más trazado a raíz de que, si bien se construyó en el mismo lugar en donde estaba el rancho, todas zonas en las que en teoría no se podría construir, pero la solución inmediata hizo que se construyera ahí, trazando calles como para que existiera una mínima organización urbanística. Para llevar adelante toda la tarea también se construyeron veintitrés centros comunitarios que eran los lugares de donde se organizaba la tarea.

Para el Movimiento Los Sin Techo, no hay educación sin salud, no podemos hablar de educar a un chico que en sus primeros años estuvo desnutrido. Sabemos que aquellos chicos que no recibieron la alimentación necesaria en los primeros dos años de su vida cargan con una “hipoteca” que van a llevar toda la vida y que va a afectar, en primer lugar, sus posibilidades de educación; de ahí, entonces, que se construyeron doce centros de salud y se capacitó a promotores de salud de los mismos barrios para desarrollar una tarea de atención primaria de la salud. Una tarea que significaba dejar los grandes centros de complejidad del centro de la ciudad para ir a buscar a los vecinos al propio barrio, incluso en una tarea extendida por los promotores de salud, de buscar la embarazada, de buscar cada embarazada, de buscar cada niño. Dentro del mismo plan de salud, el Movimiento Los Sin Techo brinda todos los días alimentación a cinco mil chicos. La intención es que alcancen el mínimo de calorías necesarias como para que puedan encarar de la mejor manera su tarea de crecer.

Ahora sí, yendo a lo que es la tarea específica, también el movimiento intentó abordar la cuestión de la educación desde varios espacios; por empezar, con la creación de los jardines materno–infantiles, de los que hoy el Movimiento tiene 18 en total, para que los niños se inicien desde los dos años. Es un jardín en el que, si bien tiene una maestra jardinera, también participan las madres cuidadoras del barrio como una manera de

colaborar en esto que nosotros pensamos que el mismo excluido tiene que ser el protagonista de su propio trabajo de inclusión social.

Otro programa que se desarrolló en el campo de la educación, o que se desarrolla, mejor dicho, es: “Primero mi Primaria”. Dado el hecho de que el problema de la educación escolar arranca en el primer grado, de los chicos, se creó este sistema que acompaña durante los tres primeros años de clases, en una tarea que se convierte en un encuentro semanal que está fuertemente llevado adelante por las mismas mamás de los barrios. Estas madres que asisten a una capacitación, también semanal para poder llegar al fin de semana, volcar lo que han aprendido a sus propios hijos, no son maestras, no son docentes, no han tenido ninguna capacitación en ese sentido, salvo la que semana a semana van ganando, para poder acompañar de esa forma el aprendizaje de sus chicos.

Dentro de este programa, desde el año pasado se procedió a la entrega de una netbook por cada chico. Hoy esto es un acto que vemos reflejado en una cantidad de oportunidades. Hay notas particulares que tiene esta entrega de una netbook para el chico de 1er. grado, primero porque es de 1er. grado, es decir, llega al chico cuando inicia su educación. La otra es que antes que nada se desarrolló la 1ra. etapa para formar a las madres en el uso de estos equipos y en el uso de los software, de los programas, para que los chicos después pudieran aprender. Y hoy, en la 2da. etapa, existe una capacitación paralela de las madres clase por clase, y de la clase que dictan a los chicos. Recién cuando el chico está en condiciones de manejar esa netbook, recién se hace la entrega efectiva, bajo el compromiso de permanecer esos tres años en el programa “Primero mi Primaria” como una manera de garantizar, si se puede hablar de garantizar algo a los sectores excluidos, ya que es muy difícil hacerlo, pero al menos donde se dan las circunstancias como para que exista un acompañamiento que vaya más allá de la entrega física del equipo, equipo que muchas veces es utilizado sólo para jugar o queda archivado en alguna estantería por la falta de software o de seguimiento, o de cualquier otra prestación. Otra de las maneras de abordar la tarea de educación, es el apoyo educativo que se brinda a través de computadoras e Internet, con diez aulas situados en los barrios de la ciudad, se desarrolla una tarea que está orientada también a acompañar el aprendizaje de los chicos, desde la utilización fundamentalmente de computadoras. Este trabajo se desarrolla dividiendo los chicos por niveles, los que asisten dos veces por semana, y están también desarrollados por capacitadores que en un noventa por ciento surgieron de los barrios. Este sistema, el funcionamiento, cuál es el concepto a través del cual se desarrolla, porque estos lugares no están hechos para enseñar informática no se les enseña informática a los chicos, los chicos desarrollan una tarea para aprender lo que les cuesta, muchas veces en la escuela, y de paso utilizan esta herramienta, es decir, de hecho que aprenden el manejo de la informática pero no en la enumeración de determinado software sino que lo hacen a partir del uso de la herramienta, entonces decíamos dónde está basada la esencia de este modelo de trabajo, 1ro. los capacitadores en un noventa por ciento pertenecen a los barrios, tenemos sobradas experiencias de lugares donde antes había docentes y muy buenos docentes y muy bien capacitados y tenían problemas con los chicos, la llegada de una madre de los barrios cambió desde el aspecto externo que es la disciplina y la actitud de aprender hasta el aprendizaje mismo de los chicos. Cómo explicar esa diferencia con

tan poca información, poder alcanzar objetivos que le costaba alcanzarlo a una persona que recibió la formación, la identidad con los problemas. La madre de un barrio puede hacer cosas que de la mano de una maestra recibiría denuncias penales por al actitud que pudiera llegar a tener. Es otra cosa, es conocer, cuál es el lenguaje saber cómo son los chicos y sobre todo también, a muchos de ellos, haber conocido a las madres de los chicos, que hoy asisten a esas clases. Tenemos una célebre anécdota de una chica, una gordita que estaba en uno de nuestros barrios más duros y antes había estado, una egresada de nuestras facultades de Formación Docente, una excelente profesional, que no aguantó y se fue, y esta mujer, cuando vino el primer día los chicos se empujaban adentro y entonces pegó dos gritos, nosotros tenemos testimonios de que algo más de dos gritos también pegó y los sacó afuera a todos los chicos y cerró con candado el aula y dijo: “Aquí, nadie va a entrar hasta que no aprenda a cómo se está adentro”. Bueno, eso hecho por una maestra hubiese sido una catástrofe de dimensiones. Los chicos diez minutos antes de terminar el horario de clase, estaban serenos entraron y hoy uno puede ir a ver las clases donde hay un ambiente de trabajo, donde conversan pero hay un orden que fue creado, no porque uno sea partidario del orden extremo, pero si un orden básico creado a partir de una herramienta, que ningún docente se hubiese atrevido a utilizar.

Decíamos entonces, en qué está basado el funcionamiento de esta aplicación, 1) los capacitadores, la 2da. Cómo hacer para que estos capacitadores puedan brindar clases siendo que no son formados. Bueno cuando se comenzó este trabajo, primero se hicieron cursos específicos, pero sobre todo el eje está basado en que semana a semana se presentaba la planificación que se convertía también en un camino de aprendizaje para ellos, hoy se está en un punto, después de seis años de este método, en el que cada uno semana a semana propone ya la planificación hecha. Pero eso significó seis años de trabajo y quince años de proyectos de computación. Y el tercer elemento es una cuestión vinculada la asistencia, ustedes dirán por qué decir que es importante llevar la asistencia cuando sería un dato menor, no lo es en un espacio cargado de inasistencias que se convierten en deserción, sobre todo, cuando cómo suele suceder, repetida esta inasistencia se pierden los chicos ya para siempre.

Nosotros tuvimos un tiempo en que casi nos contagiarnos de los defectos de la escuela pública quiero aclarar que todo nuestro sistema es de educación no formal en apoyo a la educación formal lo que nosotros buscamos, no es crear una escuela paralela, sino que a través de estos apoyos los chicos permanezcan en la escuela primaria. Entonces nos encontrábamos con respecto a las asistencias que empezábamos a tener el mismo problema, que los peores defectos de la escuela oficial cuando por ahí, se miente a sí misma, diciendo que tiene una matrícula que no tiene y nuestros mismos capacitadores engañándose en la cantidad de chicos, en las planillas de asistencias diarias, entonces se creó un sistema centralizado a través de una página Web interna, primero se habló de un principio, si el chico falta y no se comunica, el problema es del capacitador, si el chico falta y se comunica el problema es de todos. Entonces bajo esta pequeña premisa tan sencilla y un sistema web centralizado, hoy nosotros tenemos cada día lunes la asistencia que fue subida el día viernes con cuadros que nos permiten ver y hemos aprendido mucho de eso, hemos aprendido que por ejemplo, nosotros tenemos 1200 alumnos de los cuales 800 son

permanentes, pero la deserción, por ejemplo no se da en términos de mayor a menor como es en la escuela tradicional, se da en que hay épocas en que por ejemplo, hace más frío hay menos alumnos, después lo retoman, hay barrios donde crece la violencia y cae la asistencia, es decir, hay una inasistencia dinámica no decreciente que es como tradicionalmente medimos las inasistencias. Bien, tengo que ir cerrando, así que voy a saltar bastante porque me han emplazado acá que me deben quedar dos o tres minutos. Y entonces, hago una breve mención, a dos trabajos nuevos que estamos haciendo. El primero de ellos: el apoyo de formación en oficios, no voy a entrar en detalles, pero la idea es abrir la cabeza entorno a un nuevo mundo de trabajo, eso con adultos, y la otra es un barrio digital que inauguramos hace tres meses en San Pantaleón, uno de los barrios más pobres de la ciudad, ahí, en el barrio digital, estamos en un concepto más amplio que la mera capacitación. Estamos brindando acceso a Internet educativo libre, decimos que educativo libre, porque tiene un acceso a determinados sitios, que pueden ser ampliados en la medida en que los vecinos lo pidan. Tenemos capacitación para jóvenes y adultos y el centro de salud accede a un software desarrollado por estudiantes de la Tecnológica que permite levantar la información, embarazada por embarazada, niño por niño que es atendido, lo que permite un seguimiento interesante del estado sanitario, y además, en el comedor se instaló un sistema de huella digital como los de asistencia pero para ir teniendo la asistencia nutricional de los chicos que asisten a ese comedor. Estamos en pleno libro de ese barrio, pasó el encantamiento de la inauguración, y estamos rearmando todo el sistema de los cursos porque hemos preparado cursos para los jóvenes, jóvenes, que si bien siempre apuntamos al que menos sabe, y había un grupo grande que se fue porque el resultaba aburrido, y estamos trabajando con los adultos, donde después de una clase de un día jueves nos encontramos con que el martes olvidaron lo que habían aprendido el jueves, es decir, todo un desafío y estamos en medio de ese barrio.

Finalmente, voy a resumir algunas pautas de lo que nosotros consideramos necesario para intentar pensar una inclusión digital desde los barrios. La primera y obvia: “La tecnología no genera cambios”. La incorporación de nuevas tecnologías del éxito depende en gran medida de tener un programa claro de aplicación, saber para qué vamos a usar esas nuevas tecnologías, qué objetivos queremos lograr y siempre prevalecen objetivos sencillos, y paso a paso. Incorporar contenidos que permitan retener a los participantes, estamos pensando en la lógica de la telenovela, en la que tenemos que dejar en cada clase, planteado algo con algún interrogante para poder volver a tenerlos la clase siguiente. Diseñar herramientas de seguimiento, para efectuar los cambios necesarios, de esto nos dimos cuenta porque estamos muy atentos a lo que está pasando. Y realizar evoluciones periódicas. Finalmente, un punto, hay que disponer de capacidad de mantenimiento, porque la necesidad de trabajar en estos equipos es realmente importante, y ocupa un presupuesto de tiempo, de recurso humano y de dinero que hay que tenerlo en cuenta a la hora de empezar una tarea, porque computadora que no funciona es computadora que no existe. Finalmente, para cerrar les dejo un pensamiento del Padre Atilio Rosso, fundador del Movimiento Los Sin Techo y que dice: “El desnutrido físico es un problema pero también el desnutrido informático o el desnutrido intelectual,

en consecuencia, así como actuamos frente al niño con hambre debemos hacerlo para atender la falta de desarrollo intelectual y de acceso al mundo digital”.